الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج-
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
قسم علوم التسيير

أطروحة دكتوراه مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم
في علوم التسيير

الموضوع:

تطوير مقترح للبرامج التكوينية لموظفي المؤسسات التربوية

دراسة ميدانية بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم

إعداد الطالب:
- **يوسف معتوق**

إشراف الدكتور
- **أحمد بن قطاف**

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب العائلي	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتماء	الصفة
أمال شوتري	أستاذ	جامعة برج بوعريريج	رئيسا
أحمد بن قطاف	أستاذ	جامعة برج بوعريريج	مشرفا ومقررا
حمزة لفقير	أستاذ محاضر أ	جامعة برج بوعريريج	عضوا مناقشا
عبد الفتاح علاوي	أستاذ محاضر أ	جامعة برج بوعريريج	عضوا مناقشا
أمين عويسي	أستاذ	جامعة سطيف 1	عضوا مناقشا
حسين بركاتي	أستاذ	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال الله تعالى:

﴿فَتَبَسّــمَ ضَــاحِكاً مّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبّ أَوْزِعْنِيَ أَنْ أَشْــكُرَ نِعْمَتَكَ الّتِيَ أَنْعَمْتَ عَلَيّ وَعَلَىَ وَالِدَيّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَــالِحاً تَرْضَــاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصّــالِحِينَ﴿١٩﴾ النمل آية:19

الحمد لله الذي وفقني لهذا العمل المتواضع، وعملا بقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "لا يشــكر الله من لا يشــكر الناس"، أتقدم بجزيل الشــكر والتقدير إلى الأســتاذ المشــرف "بن قطاف أحمد" الذي جاد علي بالنصح والإرشاد وساهم في تسهيل الصعاب وتذليل العقبات التي تواجه أي طالب دكتوراه، كما أتقدم بالشكر إلى الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة، وإلى أعضــاء اللجنة المناقشــة وإلى كل أســاتذة كلية العلوم الاقتصــادية وعلوم التســيير والعلوم التجارية بجامعة محمد البشــير الإبراهيمي برج بوعريريج على ما قدموه لنا في ســبيل طلب العلم وعلى رأســهم الأســتاذ "ميلود زنكري"، وإلى المشــاركين في الد راســة على اســتجابتهم ومساعدتهم، وإلى كل من ساهم في سبيل إتمام هذا العمل.

الإهداء

إلى من أُفضِّــلها على نفســي، ولِمَ لا، فلقد ضــحَّت من أجلي ولم تدَّخر جُهدًا في ســبيل إسعادي على الدَّوام (أُمِّي الحبيبة).

نسير في دروب الحياة، ويبقى من يُسيطر على أذهاننا في كل مسلك نسلكه صاحب الوجه الطيب، والأفعال الحسنة. فلم يبخل عليَّ طيلة حياته (والدي العزيز).

إلى أخي وأخواتي؛ من كان لهم بالغ الأثر في كثير من العقبات والصعاب.

إلى رفيقة الدرب، وصديقة الأيام جميعًا بحلوها ومرّها زوجتي الغالية، أهديك هذا البحث تعبيرًا عن شــكري لدعمك المســتمرّ. إلى من كان الأول دومًا في مســاندتي وتشـجيعي أبنائي لؤي، عبد الحي، رضوان.

إلى أصــدقائي، وجميع من وقفوا بجواري وســاعدوني بكل ما يملكون، وفي أصــعدة كثيرة أُقدِّم لكم هذا البحث، وأتمنَّى أن يحوز على رضاكم.

إلى جميع أساتذتي الكرام؛ ممن لم يتوانوا في مد يد العون لي أُهدي إليكم بحثي.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراســة إلى تطوير مقترح لبرنامج تكويني لتطوير الكفاءات الإدارية لمديري الثانويات في ضــوء احتياجاتهم التكوينية من وجهة نظرهم للسـنة الدراسـية 2023/2022 ولتحقيق الهدف الأسـاسـي من هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي من خلال طرح التساؤلات التالية:

1. ما هي الاحتياجات التكوينية للمدراء في ثانويات ولاية الشــلف لتطوير كفاءاتهم الإدارية من وجهة نظرهم؟
2. ما هي درجة التكوين في الاحتياجات التكوينية للمدراء في ثانويات ولاية الشــلف لتطوير كفاءاتهم الإدارية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة على تساؤلات الدراسة تم مراجعة الجانب النظري والدراسة الاستطلاعية لتحديد الاحتياجات التكوينية، ثم تم توزيع الاستبيان على عينة الدراسة التي تكونت من 64 مديرا من ولاية الشلف.

وتشـير نتائج الدراسـة أن درجه الاحتياجات التكوينية اللازمة للمديرين لتطوير كفاءاتهم الإدارية من وجهة نظرهم جاءت بدرجه مرتفعة حيث جاء مجال الكفاءات الإنسـانية بأعلى متوسـط ثم تلاه مجال الكفاءات الإدارية والفنية في المرتبة الثانية ثم تلاه مجال كفاءات التوجيه في الرتبة الثالثة ثم تلاه مجال كفاءات إدارة الموارد البشرية في الرتبة الرابعة ثم تلاه مجال الكفايات التصـورية (الادراكية) في الرتبة الخامسـة ثم تلاه مجال كفاءات التقويم في الرتبة السـادسـة ثم تلاه مجال كفاءات الاتصـال في الرتبة السـابعة ثم تلاه مجال كفاءات التخطيط التربوي في الرتبة الثامنة وجاء مجال الكفاءات التكنولوجية في الرتبة التاسـعة كما أظهرت نتائج الدراســة درجة التكوين في هذه الاحتياجات درجة متوســطة حيث جاء مجال الكفايات الإنســانية في الرتبة الأولى ثم تلاه مجال كفاءات الاتصــال في الرتبة الثانية ثم تلاه مجال الكفاءات التصــورية في الرتبة الثالثة ثم تلاه مجال كفاءات إدارة الموارد البشــرية في الرتبة الرابعة ثم تلاه مجال كفاءات التخطيط التربوي في الرتبة الخامســة ثم تلاه مجال كفاءات التوجيه في الرتبة الســادســة ثم تلاه مجال الكفاءات التكنولوجية في الرتبة الســابعة ثم تلاه مجال الكفاءات الإدارية والفنية في الرتبة الثامنة ثم تلاه كفاءات التقويم في الرتبة التاسعة.

وقد تم تطوير مقترح لبرنامج تكوين المدراء في الثانويات في ضـوء نتائج السـؤال الأول والثاني واشـتمل على اسـم البرنامج وأهدافه وفلسـفته ومحتوى البرنامج وأسـاليب التكوين والنشـاطات التكوينية والوسـائل والأجهزة والادوات التقنية والمكونين ومدة البرنامج ووقته ومكان البرنامج وأساليب تقويم المتكونين.

الكلمات المفتاحية:

البرنامج التكويني، الاحتياجات التكوينية، مدير الثانوية، مشروع المؤسسة.

الملخص باللغة الانجليزية

Summary

The study aimed to develop a proposed training program to enhance the administrative competencies of high school principals based on their perceived training needs for the academic year 2022/2023. To achieve this primary objective, a descriptive survey method was used to find answers to the questions below:

1. What are the training needs of high school principals in Chlef province to develop their administrative competencies from their point of view?
2. What is the degree of training in these needs as perceived by high school principals in Chlef province?

To answer these questions, theoretical literature was reviewed and a survey study was conducted to identify training needs. A questionnaire was distributed to a sample of 64 principals in Chlef province.

The study results indicated that the degree of training needs necessary for principals to develop their administrative competencies, as perceived by them, was high. Human competencies scored the highest average, followed by administrative and technical competencies in the second place, orientation competencies in the third, human resource management in the fourth, conceptual competencies in the fifth, evaluation competencies in the sixth, communication competencies in the seventh, educational planning competencies in the eighth, and technological competencies in the ninth.

Regarding the degree of training in these areas, the results showed a moderate level, with human competencies ranking first, followed by communication competencies, conceptual competencies, human resource management, educational planning, orientation competencies, technological competencies, administrative and technical competencies, and finally, evaluation competencies.

Based on the findings of the first and second questions, a training program for high school principals was developed. It included the program's name, objectives, philosophy, content, training methods, training activities, technical means and tools, trainers, program duration and schedule, location, and evaluation methods for the trainees.

Keywords: Training program, training needs, high school principal, school project.

الملخص باللغة الفرنسية

Résumé:

Cette étude visait à développer une proposition de programme de formation pour améliorer les compétences administratives des directeurs de lycées en fonction de leurs besoins de formation perçus pour l'année scolaire 2022/2023. Pour atteindre cet objectif principal, la recherche a adopté une méthode descriptive en posant les questions suivantes :

1. Quels sont les besoins de formation des directeurs de lycées dans la wilaya de Chlef pour développer leurs compétences administratives selon leur point de vue ?
2. Quel est le niveau de formation des directeurs de lycées de la wilaya de Chlef par rapport à leurs besoins perçus pour développer leurs compétences administratives ?

Pour répondre à ces questions, une revue théorique a étude exploratoire qu'une enquête sur le terrain pour identifier les besoins en formation. Un questionnaire a été distribué à un échantillon de 64 directeurs dans la wilaya de Chlef.

Les résultats ont montré que le degré de besoin en formation pour le développement des compétences administratives des directeurs, selon leur perception, est élevé. Les compétences humaines ont obtenu la moyenne la plus élevée, suivies des compétences administratives et techniques, puis des compétences en orientation, de la gestion des ressources humaines, des compétences conceptuelles, de l'évaluation, de la communication, de la planification pédagogique et enfin des compétences technologiques.

En ce qui concerne le niveau de formation dans ces domaines, les résultats ont montré un niveau moyen, avec les compétences humaines en tête, suivies de la communication, des compétences conceptuelles, de la gestion des ressources humaines, de la planification pédagogique, des compétences en orientation, des compétences technologiques, des compétences administratives et techniques, et enfin des compétences en évaluation.

Une proposition de programme de formation a été développée en tenant compte des résultats des deux premières questions. Ce programme inclut son nom, ses objectifs, sa philosophie, son contenu, les méthodes de formation, les activités de formation, les moyens et outils techniques, les formateurs, la durée et le calendrier, le lieu de la formation et les méthodes d'évaluation des participants.

Mots-clés : Programme de formation, besoins de formation, directeur de lycée, projet d'établissement.

.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

مـــقدمة..... Erreur ! Signet non défini.

1-تحديد إشكالية الدراسة.....**3**

2-أسئلة الدراسة.....**3**

3-الهدف من الدراسة.....**6**

4-أهمية الدراسة.....**6**

5-عرض الدراسات السابقة..... **7**

- **الدراسات السابقة المتعلقة بالاحتياجات التكوينية**..... **7**
- **الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات الإدارية**.....**12**
- **الدراسات السابقة المتعلقة ببناء البرامج التكوينية**..... **16**
- **ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها**..... **19**

6-التعاريف الإجرائية للمصطلحات..... **20**

الفصـل الأول: أسـاسـيات التكوين..... Erreur ! Signet non défini.

تمهيد..... **23**

المبحث الأول: مبادئ التكوين..... **24**

المطلب الأول: مفهوم التكوين..... **24**

المطلب الثاني: بعض المفاهيم المرتبطة بالتكوين..... **26**

المطلب الثالث: أهمية التكوين..... **28**

المطلب الرابع: المبادئ الرئيسية للتكوين..... **32**

المطلب الخامس: أهداف التكوين..... **33**

المجث الثاني: طرق وأساليب ونظريات التكوين..... **35**

المطلب الأول: طرق وأساليب التكوين..... 35

المطلب الثاني: مجالات واتجاهات التكوين..... 40

المبحث الثالث: مراحل العملية التكوينية..... 46

المطلب الأول: تحديد الاحتياجات التكوينية..... 46

المطلب الثاني: تصميم البرنامج التكويني 48

المطلب الثالث تنفيذ البرنامج التكويني..... 49

المطلب الرابع تقويم البرنامج التكويني..... 50

خلاصة الفصل..... 52

الفصل الثالث الإدارة المدرسية، الكفاءات الإدارية والقيادة التربوية..... 53

تمهيد..... 54

المبحث الأول: الإدارة المدرسية..... 55

المطلب الأول: مفهوم الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإدارة التربوية والتعليمية..... 55

المطلب الثاني: الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية..... 57

المطلب الثالث: أسس ومقومات الإدارة المدرسية الناجحة..... 62

المبحث الثاني: الكفاءات الإدارية..... 64

المطلب الأول: مفهوم الكفاءات.....64

المطلب الثاني: بعض المفاهيم المرتبطة بالكفاءة..... 66

المطلب الثالث: أنواع الكفاءات الإدارية..... 68

المطلب الرابع: الكفاءات اللازمة للقادة التربويين..... 69

المطلب الخامس: أهمية الكفاءات الإدارية في المؤسسات التربوية..... 75

المبحث الثالث: مهارات المدير في ضوء معايير الجودة..... 76

المطلب الأول: مهارة إدارة الاجتماعات..... 76

المطلب الثاني: مهارة إدارة الصراع..... 79

المطلب الثالث: مهارة اتخاذ القرار..... 83

المبحث الرابع: القيادة التربوية..... 86

المطلب الأول: تعريف القيادة التربوية..... 86

المطلب الثاني: الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية..... 87

المطلب الثالث: مشروع المؤسسة..... 111

خلاصة الفصل..... 130

الفصـــل الرابع: دراســـة ميدانية بالمعهد الوطني لتكوين مســـتخدمي التربية وتحســـين مســـتواهم.....
Erreur ! Signet non défini.

تمهيد..... 132

أولا: الدراسة الاستطلاعية..... 133

-1أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 133

-2إجراءات الدراسة الاستطلاعية..... 133

3-الاستنتاجات..... 140

ثانيا: الدراسة الأساسية..... 143

1-مجالات الدراسة..... 143

2-مجتمع وعينة وخصائص الدراسة..... 143

3-أداة الدراسة..... 143

4-نتائج السؤال الأول ما الاحتياجات التكونية للمدرين لتطوير كفاءاتهم الإدارية من وجهة نظرهم؟.....147

5-نتائج السؤال الثاني ما درجة التكوين في الاحتياجات التكونية للمدرين لتطوير كفاءاتهم الإدارية من وجهة نظرهم؟..... 164

6- التطوير المقترح لتطوير البرنامج التكويني للمديرين..... 181

خلاصة الفصل..... 194

الفصل الخامس مناقشة النتائج..... 195

تمهيد..... 196

أولا مناقشـــة نتائج الســؤال الاول ما درجة الاحتياجات التكوينية للمدراء في الثانويات لتطوير كفاءاتهم الإدارية من وجهة نظرهم؟..... 196

ثانيا مناقشة نتائج السؤال الثاني ما درجة التكوين في الاحتياجات التكوينية للمدراء في الثانويات لتطوير كفاءاتهم الإدارية من وجهة نظرهم؟..... 198

ثالثا التطوير المقترح للبرنامج التكويني للمدراء في الثانويات لتطوير كفاءاتهم الإدارية..... 204

الخاتمة..... 216

قائمة المراجع.....223

قائمة الملاحق.....241

قائمة الجداول والأشكال

قائمة الجداول

جدول رقم (01) يبرز الاختلاف بين التعليم والتكوين.....27

جدول رقم (02) يبرز الاختلاف بين التنمية والتكوين.....27

جدول رقم (03) يبرز الاختلاف بين التربية والتكوين 28

جدول رقم (04) يبين استراتيجيات الدافعية أو التحفيز..... 74

جدول رقم (05) نموذج فيدلر للقيادة الموقفية..... 89

جدول رقم (06) يبين الصفات الأساسية اللازمة لفريق العمل..... 116

جدول رقم (07) يبين مهام الفريق القيادي..... 118

جدول رقم (08) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل..... 134

جدول رقم (09) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل..... 135

جدول رقم (10) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل..... 136

جدول رقم (11) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل..... 136

جدول رقم (12) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل..... 137

جدول رقم (13) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل..... 138

جدول رقم (14) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل..... 138

جدول رقم (15) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل..... 139

جدول رقم (16) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل..... 140

جدول رقم (17) يبين توزيع افراد العينة حسب سنوات الخدمة في الإدارة..... 143

جدول رقم (18) قيم معامل الاتســـاق الداخلي لمجالات أداة الدراســـة باســـتعمال معادلة كرونباخ الفا..... 146

جدول رقم (19) يبين كيفية تحديد درجة الاحتياجات..... 147

جدول رقم (20) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للاحتياجات التكوينية للمدربين من وجهة نظرهم..... 148

جدول رقم (21) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات الإنسانية للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 149

جدول رقم (22) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات الإدارية والفنية للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 151

جدول رقم (23) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات التوجيه للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 152

جدول رقم (24) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات إدارة الموارد البشرية للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 154

جدول رقم (25) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات التصورية للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 156

جدول رقم (26) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات التقويم للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 157

جدول رقم (27) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات الإتصال للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 159

جدول رقم (28) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات التخطيط التربوي للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 161

جدول رقم (29) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات التكنولوجية للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 162

جدول رقم (30) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التكوين في الاحتياجات التكوينية للمدربين من وجهة نظرهم. 164

جدول رقم (31) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات الإنسانية للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 165

جدول رقم (32) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات الإتصال للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا.....167

جدول رقم (33) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات التصورية للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 169

جدول رقم (34) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات إدارة الموارد البشرية للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 171

جدول رقم (35) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات التخطيط التربوي للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 172

جدول رقم (36) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات التوجيه للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 174

جدول رقم (37) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات التكنولوجية للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 176

جدول رقم (38) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات الإدارية والفنية للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 178

جدول رقم (39) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات التقويم للمدربين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا..... 179

جدول رقم (40) يبين الاحتياجات التكوينية المطلوب تطويرها لدى المدربين..... 181

جدول رقم (41) يبين محتوى البرنامج التكويني في صورته النهائية..... 187

جدول رقم (42) يبين التفصيل في عناصر التنظيم والتسيير وفق جانبي المراد تحقيقه من الدراسة والواقع..... 206

قائمة الأشكال:

الشكل رقم (01) يبين تكامل الأهداف التكوينية..... 34

شكل رقم (02) يبين العلاقة بين الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية..... 57

الشكل رقم (03) يبين نموذج توماس وكلمان لإدارة الصراع التنظيمي..... 83

شكل رقم (04) يبين خصائص القائد التحويلي..... 106

شكل رقم (05) يبين سمات القائد الاستراتيجي..... 111

شكل رقم (06) يوضح منظومة مشروع المؤسسة..... 129

شكل رقم (07) يبين مخطط الدراسة في جانبها التطبيقي..... 132

مقدمة

شهد العالم خلال السنوات الماضية اهتماما بالمورد البشري الذي يعتبر أهم موارد المؤسسة، هذا لأن نجاح المؤسسة يتوقف على مدى توفر موظفين أكفاء ومتكونين ومتحمسين للعمل بجدية لتحقيق أعلى مستوى ممكن من الأداء المنوط بهم، وعليه فإن للتكوين دور أساسي في زيادة فاعلية المؤسسة من خلال تحسين المهارات وتطوير قدرات الموظفين التي تساعدهم على تحسين أدائهم ومواكبة المستجدات والتطورات الحاصلة في البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة.

حيث أصبح تكوين الموظفين ضرورة ملحة لا يمكن الاستغناء عنها إذا أ ردنا تحسين نوعية خدمات المؤسسة والارتقاء بها إلى مستوى يضمن التطور، وحتى تتمكن المؤسسة من بلوغ هذه المكانة لابد أن تتابع باستمرار مستوى أداء موظفيها، وذلك بتحديد الاحتياجات التكوينية لهم، ومن ثم تخطيط وتصميم البرامج المناسبة والملائمة حسب الأهداف المسطرة والمراد تحقيقها، قصد تنفيذها وتقييمها. ومتابعتها استراتيجية معينة تضمن تأمين الموظفين وتطويرهم، وتوفير لهم فرص التقدم في مساراتهم الوظيفية.

يعتبر التكوين أحد أهم العوامل المساهمة في النهوض بالعنصر البشري، ومقياسا لمدى تدرج الفرد داخل المؤسسة والمجتمع، وخيارا لرفع التحدي ومواكبة التقدم العلمي و التكنولوجي، وذلك بالرفع من كفاءة الأفراد العاملين ومهاراتهم حتى تتمكن المؤسسة من تحسين أدائها و الرفع من مردوديتها والمحافظة على جودة مخرجاتها من جهة، ومن جهة أخرى منح فرص للموظفين تمكنهم من تحسين مستواهم العلمي والمهني مما يؤهلهم للترقيات المهنية والاجتماعية، و الوصول إلى المستوى المرغوب من الاستقرار والفعالية؛ فالعملية التكوينية تجعل الأفراد قادرين على مواجهة كل الضغوطات و التحديات الإنسانية و التقنية و الإنتاجية و الإدارية التي لها علاقة مباشرة بالفرد كونه إنسان من جهة و المحرك الرئيسي لمختلف عناصر الإنتاج من جهة أخرى؛ و عليه نجد بعض المؤسسات تولي اهتماما بالغا بعناصر تحسين الأداء، و تقوم بوضع برامج تكوينية خاصة بها وتخصص اعتمادات مالية معتبرة لتنفيذها حتى يتسنى لها الحصول على موظفين لهم الصفات الايجابية المرجوة وذوي مهارات عالية و تحقيق الأهداف المخطط لها.

ونتيجة للتطور المعرفي والتقني الكبير شهدت الإدارة التربوية تغيرات كبيرة اتضحت في تغير أهدافها واتساع مجالاتها فلم تعد مقتصرة على تسيير شؤون المدارس والأعمال الروتينية، بل أصبحت تجمع بين النواحي الإدارية والفنية في آن واحد، وتعتني بكل ما يتصل بالأعمال الإدارية، وما يتصل بالطلبة والمعلمين والإداريين والمناهج والأنشطة التربوية والإشراف الفني وربط المدرسة بالمجتمع المحلي، فضلا

عن كونها عملية إنسانية هدفها العنصر البشري بالدرجة الأولى، إذ تسعى إلى توفير الظروف والإمكانات المتاحة التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية المنشودة (غنيمات، 1990).

وتتطلب الإدارة التربوية الحديثة رؤية جديدة للعملية التربوية من خلال إدارة تربوية واعية متعددة الكفايات، تتميز بالمرونة والتكيف مع المعطيات الجديدة، كما تتميز بالمقدرة على تحليل العلاقات وإدراكها، واتخاذ القرارات، وهذه الكفايات تفرض على القيادة التربوية تفاعلا مع المعطيات التكنولوجية والمعلوماتية، وما ينتج عنها من تغيرات على كافة المستويات المحلية والإقليمية والعالمية (احمد ا.، 2002).

لذلك يتحمل القادة التربويون العبء الأكبر في قيادة العنصر البشري وتوجيهه في عمليات التخطيط، التنفيذ والتقويم وفق رؤى تربوية تنعكس على التطوير المهني للعاملين والاستخدام الأمثل للموارد البشرية ومصادر التعلم، سواء كانت في البيئة الداخلية للمدرسة أو في المجتمع المحلي، الذي يعد رافدا رئيسا لتغذية المدرسة، بإمكاناته المادية وخبراته العلمية والعملية، فيكون الاتصال بين المدرسة والمجتمع اتصالا تفاعليا قائما على التأثر والتأثير بين الطرفين (احمد ح.، 2003).

1. إشكالية البحث

يعد القادة التربويون وكلاء تغيير في المجتمع التربوي، ولكي يكون هذا التغيير فعالا فلابد أن يكون هؤلاء القادة على درجات عالية من الكفاءات التربوية (parks jonathan, 1996). نظرا لطبيعة المشكلات التربوية التي تتسم بالتعقيد والتحدي من جهة ولتعدد المهمات والاغراض والتوقعات التي تشتمل عليها العملية التربوية من جهة أخرى.

وتأتي أهمية التركيز على الكفاءات من واقع الهدف المشترك الذي تسعى إليه المؤسسات التربوية، والمتمثل في تحسين إنتاجية الأنظمة التربوية، واستثمار المصادر التربوية بطريقة فعالة تعزز مقدرة القادة التربويين على تنفيذ الإصلاحات التربوية المطلوبة، وتلبي توقعات المهتمين بالقطاع التربوي.

أشار (احمد ا.، 2002) إلى ضرورة امتلاك القائد التربوي للكفاءات الإدارية التي تمكنه من الإدارة بفعالية، وهذه الكفايات يجب أن توضع في اعتبار في كل برامج التدريب التي تقدم للمتكونين أثناء الخدمة، وفي متابعة وتقويم أداء المدرين في أعمالهم.

ويتحقق النجاح للمدير من خلال مقدرته على ممارسة هذه الكفاءات بصورة اعتيادية، وثابتة ومتناسقة، وعلى الرغم من أن وجود بعض السمات، كالذكاء، والمقدرة على الاتصال المتميز والمقدرة على الاقناع، والمقدرة على التفكير السليم، والمقدرة على الحكم السليم تشكل في مجملها كفايات إدارية تكفل نجاح عملية القيادة إذ ما استطاع القائد ممارستها (Sharples & Russell, 2002).

وإذا كان التكوين في أثناء الخدمة يشكل أهمية بالغة للمؤسسات الصناعية والاقتصادية فهو للمؤسسات تربوية يشكل ضرورة أكثر إلحاحا كونها مؤسسات تعنى بإعداد الإنسان وتربيته بوصفه أهم عناصر التنمية، ويجب أن يشمل التكوين جميع العاملين في المؤسسة ومن كافة المستويات الإدارية.

ولما كان المدراء أحد الاقطاب المهمة في هيكل النظام التربوي والتعليمي، فإن تكوينهم في اثناء الخدمة يشغل حيزا من اهتمام المخططين لما لذلك من ضرورة في تطوير قدراتهم ورفع انتاجيتهم.

ومما لا شك فيه أن مطالب مهنة التعليم متجددة ومتطورة باستمرار بناء على التطورات والتغيرات المجتمعية المتسارعة. ومن هنا تنبع ضرورة التكوين في أثناء الخدمة بصفة مستمرة حتى يكون العاملون على مستوى التطورات والتجديدات، وليس هناك من خلاف في أن الشخص المكون هو الذي يستطيع إنجاز أعماله الرئيسية التي يهمه أداؤها بطريقة أسهل تناولا وأكثر كفاية واقتصادا مما لو كان غير مكون.

إن التكوين يصقل مهارات العاملين في المجال التربوي وينمي قدراتهم، لأن الخطط والبرامج التكوينية تركز في محتوياتها التكوينية على الحاجات الفعلية للأفراد وتعمل على تطويرها، وتتناول المهارات والكفايات العامة والمتخصصة التي تتطلبها طبيعة العمل الإداري والتربوي، مما يؤدي إلى رفع مستوى أداء العاملين وزيادة كفاءتهم(Wood, 1992) .

لذا لا بد من تحديد الاحتياجات التكوينية للمدراء بهدف تطوير كفايتهم الإدارية. فقد أكد رين (Rain) المشار إليه في (عطيوي، 2001) أن تحديد الاحتياجات للمتكونين كخطوة أساسية، يعد تطبيقا مهما لمبدأ من مبادئ علم النفس الذي يهدف إلى إشباع رغبة معينة يتم التعرف إليها عن طريق تحديد الاحتياجات، وإن عملية التحديد هذه مهمة لبرامج التكوين المطورة والتي تتلاءم مع متغيرات العصر، إذ يعد تحديدها مؤشرا يوجه التكوين توجيها صحيحا في ضوء تحديد الأهداف، وتصميم محتوى البرنامج التكويني. كما يوضح للأفراد نوع التكوين المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.

وتعد عملية تحديد الاحتياجات التكوينية للمنظمات حجر الزاوية في أي نشاط تكويني، فهي المرحلة التي يتم فيها تخطيط البرامج التكوينية التي تشبع الاحتياجات الفعلية، وعليها يتوقف نجاح أو إخفاق هذه البرامج (ابو شيخة ، 2010) .

لقد أكد أكثر من خبراء التربية على أن نجاح أي برنامج تكويني للمدرين يقاس بمدى مقدرته على تلبية حاجاتهم، وإشباعها وأن ارتباط أي برنامج تكويني بمشكلات المدرين، وحاجاتهم، وتساؤلاتهم، يؤدي إلى رفع كفاياتهم، ويحقق توافقهم بالعمل.

إن البدء في أي برنامج تكويني ينبغي أن يقوم على تحديد حاجات المتكون، فذلك هو مفتاح النجاح فإن لم تقم برامج التكوين على رغبات المتكونين وحاجاتهم فإن حاجات التكوين تذهب أدراج الرياح، وأن المتكون لا يمكن أن يتفاعل مع برامج التكوين إلا إذا ارتبطت هذه البرامج بحاجته، واجابت عن تساؤلاته، ويعد هذا الربط مولدا لفاعلية المتكونين من جهة، ومشبعا لحاجاتهم من جهة أخرى (عاطف ، 1994).

هناك عدة وسائل لتقدير الحاجات التكوينية ويأتي في مقدمة هذه الوسائل تقويم أداء العاملين لمهماتهم من خلال التعرف إلى أهم المهارات والكفايات التي يمتلكونها، وتعد أساسية لهم لإنجاز ما مطلوب منهم، ومن خلال هذا التقويم يتم تحديد العاملين الذين يحتاجون إلى تكوين، وبهذا التشخيص الذي يوضح جوانب الضعف والخلل في الأداء، بالاستناد إلى مستجدات العصر ومتطلباته (ياغي، 2019).

ويعد البرنامج التكويني الأداة التي تربط الاحتياجات التكوينية والأهداف المطلوب تحقيقها من البرامج والمواد والأساليب والموضوعات التكوينية مع بعضها بطريقة علاقات منظمة بهدف تنمية القوى البشرية المطلوبة لتحقيق أهداف المنظمة (الطعاني, حسن احمد;، 2007).

ولما كان المدراء أحد الركائز المهمة في هيكل النظام التعليمي فإنه يقع عليهم مهام ومسؤوليات كبيرة ومتعددة الجوانب وخاصة الجانب الاداري الذي يحتاج تسيير فعال لا يتم الا بوجود إدارة فعالة تتصف بكفايات إدارية.

لقد عقدت حلقة نقاش ودورة تدريبية عن استراتيجيات التدريب وتوجهاته الحديثة وأساليبه المعاصرة لمسؤولي التدريب التربوي في دول مجلس التعاون الخليجي سنة 2001 وتناولت في مضمونها أفضل الأساليب والاستراتيجيات التدريبية وخرجت بعدة توصيات تناولت المشكلات التي تواجه التدريب، وتم التركيز على أهمية ربط البرامج التدريبة بالحاجات الفعلية للمتدربين والعاملين والتي تحقق اعلى فائدة ترجى من هذه البرامج (المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج العربي، 2001).

إن مدير المؤسسة التربوية لا يستطيع القيام بكافة أعماله الإدارية والتربوية المنوطة به إلا إذا امتلك المهارات والكفايات الازمة لهذه المهمة، ولا يمكن معرفتها دون الوقوف على الاحتياجات الإدارية والفنية للمديرين ولأجل ذلك فهم معنيون بتحديد هذه الاحتياجات لتكون الأساس في إعداد البرامج التكوينية الهادفة لتطوير كفاياتهم الإدارية.

وبما أن الجزائر تبنت إصلاحات عديدة على مستوى المنظومة التربوية فرض على المدرين في الثانويات بأن يتحكموا في الكفاءات الإدارية والتي من شأنها أن تساهم في تسيير العمل بما يتفق والأهداف الجديدة للنظام التربوي وعلى ضوء ما سبق تأتي هذه الدراسة للعمل على إدراك بعض النقص

في البرامج التكوينية الموجهة لمدراء الثانويات وعلى هذا الأســـاس تم الاعتماد على المنهج الوصـــفي المســـحي للإجابة على مشـــكلة الدراســـة التي تحددت في الســـؤال التالي: **ما التطوير المقترح للبرنامج التكويني لتطوير الكفاءات الإدارية لمدري الثانويات في ظل احتياجاتهم التكوينية من وجهة نظرهم؟**

2. أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما هي الاحتياجات التكوينية للمدراء في ثانويات ولاية الشلف لتطوير كفاءاتهم الإدارية من وجهة نظرهم؟

الســـؤال الثاني: ما هي درجة التكوين في الاحتياجات التكوينية للمدراء في ثانويات ولاية الشـــلف لتطوير كفاءاتهم الإدارية من وجهة نظرهم؟

3. أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الإدارة التربوية والإدارة المدرسية، وما لهما من دور حيوي في تنمية المجتمع، وفي إحداث التغيير الذي يســـعى ويطمح إليه كافة أفراده من القمة إلى القاعدة ولأن نجاح مسئول الإدارة المدرسية في تأدية ذلك الدور يتوقف على ما يمتلكه من مهارات وكفاءات إدارية وقيادية، فإن تحديد تلك المهارات والكفاءات على قدر كبير من الأهمية.

وهو ما عمدت إلى تحقيقه هذه الدراسة من خلال إعداد قائمة بالكفايات الإدارية والقيادية الحديثة التي تعد أساسا لتحديد الاحتياجات التكوينية لمديري مؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظرهم. كما أن أهمية الدراســـة الحالية تنبع من كونها تهدف إلى تصـــميم برنامج تكويني يبنى على الاحتياجات التكوينية لمديري مؤسسات التعليم الثانوي، والذي سيعد بمنزلة برنامج تكويني تعليمي، يمكن الاستفادة منه سواء على المستوى الفردي أو الجماعي (كمادة تكوينية للدورات التكوينية المتخصصة)، وهو بهذا سيكون مرجعا مهما للمسئولين عن تكوين فئة الإداريين في المؤسسات التعليمية عموما، ومؤسسة التعليم الثانوي على وجه الخصوص وتطوير كفاياتهم.

هذه المؤسســـة التي يجب أن تكون مركز إشـــعاع علمي، ومؤسســـة توفر التعلم لجميع أفرادها؛ من تلاميذ وأســـاتذة وإداريين، لما يتوقع منها من أدوار بالغة الأهمية للمســـاهمة في تطوير المجتمع، من حيث إمداده بالطاقات البشـــرية اللازمة والفعالة. فالمدرســـة الثانوية هي حاضـــنة الحاضـــر وصـــانعة المستقبل للطلاب، لذا وجب الاهتمام بها ورعايتها تأسيسا ومنهجا، أهدافا ونشاطات، مدرسين وعاملين ومديرين، وهؤلاء لهم مكان الصدارة والريادة في قيادة المدرسة الثانوية وأساس مجتمعها.

كما تتجلى أهمية هذه الدراسة في موضوعها بحد ذاتها والذي يتناول أهم عناصر العملية التربوية ويمكن تحديد أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- يؤمل ان تستفيد وزارة التربية من هذا البرنامج المقترح.
- يمكن الاستفادة منه سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.
- سيكون مرجعا مهما للمسئولين عن تدريب فئة الإداريين في المؤسسات التعليمية عموما، والثانوية على وجه الخصوص لتطوير كفاياتهم.
- هذه المؤسسة التي يجب أن تكون مركز إشعاع علمي، ومؤسسة توفر التعلم لجميع أفرادها؛ من تلاميذ وأساتذة وإداريين، لما لها من أدوار بالغة الأهمية في المساهمة في بناء وتطوير المجتمع، من حيث إمداده بالطاقات البشرية اللازمة والفعالة، فالمدرسة الثانوية هي حاضنة الحاضر وصانعة المستقبل، لذا يجب الاهتمام بها ورعايتها تأسيسا ومنهجا، أهدافا ونشاطات، مدرسين وعاملين ومديرين، وهؤلاء لهم مكان الصدارة والريادة في قيادة المدرسة الثانوية.

4. أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد الاحتياجات التكوينية للمدراء في الثانويات التعليمية بدولة الجزائر لتطوير كفاياتهم الإدارية من وجهة نظرهم
2. تصميم واقترح البرنامج التكويني المقترح في ضوء الاحتياجات التكوينية للمدراء في الثانويات التعليمية بدولة الجزائر لتطوير كفاياتهم الإدارية للوصول بهم إلى الأداء الفعال في مؤسساتهم.

5. عرض الدراسات السابقة

❖ **الدراسات السابقة المتعلقة بالاحتياجات التكوينية:**

هدفت دراسة (Al djabir, 1996) إلى تحديد متطلبات القيادة لمدري الثانوية بدولة الكويت، حيث تكونت الدراسة من (50) إداريا و(60) مدير ثانوية و(1000) أستاذ، استخدم استبيان يشمل على مجالات الأهداف التربوية، المناخ المدرسي، التطوير العلمي لأعضاء هيئة التدريس، مشكلات التلاميذ، المناهج، الإشراف التربوي، وسيلة جمع البيانات وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توزعت احتياجات المديرين التكوينية في خمســـة مجالات تتعلق بالتطوير الإداري تغطي الجوانب الفنية والفكرية والتربوية والنفسية والاجتماعية.
- أظهر المديرون احتياجاتهم التكوينية في المجالين الاجتماعي والسياسي.
- تباينت احتياجات المديرين التكوينية وفقا لمتغير الجنس ولصــالح الذكور في المجال الاجتماعي ولصــالح الاناث في المجال السياسي أما متغير الخدمة فقد كان لصالح ذوي الخدمة الأقل.

هدفت دراســة بفاو (Pfau, 1997) إلى تحديد الاحتياجات التكوينية لمديري المدارس في أوغندا، وقد تكونت الدراسـة من (47) مديرا، واسـتخدم اسـتبيان مكون من (155) فقرة من مهمات المدير مقسـمة إلى إحدى عشـر مجالا هي: الإدارة العامة، الاتصـال، إدارة الاجتماعات، إدارة المدرسـة، تنمية العاملين وتطويرهم، الإدارة المالية، إدارة السـجلات المدرسـية، إدارة الموارد، إدارة وتطوير المناهج، التسـهيلات المدرسـية، المهمات المرتبطة بالطلاب، لجمع بيانات الدراسـة؛ وقد تم التوصـل إلى أن جميع المهمات في المجالات عدت احتياجات تكوينية هامة لمديري المدارس.

وقام ديوسـنب (Dewsunp, 1998) بدراسـة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التكوينية لمديري المدارس الثانوية في ولاية يوتا، وتألفت عينة الدراســـة من (40) مديرا يعملون في إحدى المناطق التعليمية، ودلت النتائج على أن المديرين أشـــاروا إلى حاجتهم إلى التكوين الإضـــافي في جميع المجالات التكوينية، وأن حاجة المديرين الكبيرة إلى التكوين كانت في مجال اعداد التقارير، أما المهارات الأقل حاجة إلى التكوين فكانت في مجال الاتصال وعلاقة المجتمع المحلي بالمدرسة والتوجيه والتقويم.

هدفت دراسـة الطروانة (الطروانة، 2000) إلى تقدير الاحتياجات التكوينية لمديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك وقد تكون مجتمع الدراســـة الذي أجريت الدراســـة على أفراده من (217) مديرا ومديرة واستخدمت استبانة لجمع المعلومات تضمنت خمسة مجالات هي: التخطيط وشؤون العاملين وشؤون الطلبة والمجتمع المحلي، مجال تحسين الإنتاج وتوصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التكوينية لمديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك كانت بدرجة كبيرة وبدرجة متوســـطة ولم يشـــير إلى حاجات تكوينية بدرجة كبيرة جدا أو قليلة جدا.

وكان الهدف من دراســـة العجاج (العجاج، 2001) هو تحديد الاحتياجات التكوينية لمديري المدارس الحكومية في محافظة القريات بالمملكة العربية الســـعودية وتكونت عينة الدراســـة من (71) مديرا في

المدارس الحكومية واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية المهارات التكوينية تعد احتياجات تدريبية بدرجة متوسطة وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين استجابة المديرين وفقا لاحتياجاتهم التدريبية تعزى إلى المؤهل العلمي وكانت لصالح المديرين من حملة درجة البكالوريوس.

وأجرى السحيمي (السحيمي ، 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التكوينية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من (150) مديرا منهم (87) مدير في المتوسطة و(63) مديرا في الثانوية، تم تصميم استبيان مكون من (83) فقرة موزعة على ثمانية مجالات وقد توصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التكوينية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة المدينة المنورة مرتبة حسب مجالات الدراسة على النحو الاتي: مجال التقنيات التربوية الحديثة، مجال شؤون الطلبة، مجال تطوير المناهج، مجال تحسين العملية التربوية، مجال التواصل مع المعلمين، المجال الإداري، مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، مجال الشؤون المالية.

وهدفت دراسة (ابو كتة, فاطمة، 2002) في دراستها الى تحديد الاحتياجات التكوينية لمديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة الخليل بفلسطين وتكونت عينة الدراسة من (305) مدير منهم (106) ذكور و(199) أنثى للعام الدراسي 2001-2002 واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات وتوصلت الدراسة إلى أن احتياجاتهم كانت بدرجة متوسطة إلى جميع مجالات الدراسة وأن الاحتياجات التدريبية للمديرات أعلى من الاحتياجات التدريبية للمدرين وأن الاحتياجات التكوينية لحملة البكالوريوس أعلى من الاحتياجات التكوينية لحملة الديبلوم والدراسات العليا.

كما أجرى (Kanan, 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن التصورات المرتبطة بالدور لدى مديري المناطق والمشرفين التربويين في فلسطين في ضوء احتياجاتهم التكوينية وتكونت عينة الدراسة من (16) مدير منطقة تعليمية وأربعة مشرفين، تم استخدام في هذه الدراسة المقابلة والسجلات الرسمية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للحصول على البيانات، وأشارت النتائج الدراسة إلى أن معظم مديري المناطق التعليمية يفتقرون للكفايات والمهارات الأساسية لأداء مهماتهم بشكل فاعل وأنهم يعتمدون على وزارة التربية والتعليم للحصول على برامج التكوين المرتبطة بأداء مهماتهم الإدارية والقيادية.

وهدفت دارسة (البطي، 2005) إلى:

- بناء قائمة بالكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية.
- تحديد أساليب تنمية الكفايات لدى مديري التعليم في المملكة.
- التعرف على أهمية كفايات مديري التعليم في المملكة، ومدى توافرها لديهم من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم ومن وجهة نظر مديري العموم في وزارة المعارف.
- التعرف على أهمية أساليب تنمية كفايات مديري التعليم في المملكة ومدى ممارسة مديري التعليم لها من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم ومن وجهة نظر مديري العموم في وزارة المعارف.
- التعرف على علاقة متغيرات الدراسة (المؤهل، الخبرة في إدارة التعليم، القطاع التعليمي: بنين/بنات).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- بناء قائمة للكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، صنفت إلى أربعة محاور وخمسة عشر مجالاً، وشملت 131 كفاية.

2- بناء قائمة لأساليب تنمية الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة صنفت إلى ستة مجالات وشملت 61 أسلوبا.

3- تبين أن كل الكفايات وعددها 131 كفاية مهمة أو مهمة جداً من وجهة نظر مديري التعليم ومن وجهة نظر مديري العموم في الوزارة، كما تبين أن جميع الكفايات الواردة في الاستبانة متوسط درجة توافرها أقل من متوسط درجة أهميتها من وجهة نظر كل من مديري التعليم ومديري العموم في الوزارة.

4- تبين أن كل الأساليب وعددها 61 أسلوباً مهمة أو مهمة جداً من وجهة نظر مديري التعليم ومن وجهة نظر مديري العموم في الوزارة، كما تبين أن جميع هذه الأساليب الواردة في الاستبانة متوسط درجة ممارستها أقل من متوسط درجة أهميتها من وجهة نظر كل من مديري التعليم ومديري العموم في الوزارة.

5- تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين توافر الكفايات لدى مديري التعليم ومؤهلاتهم العلمية لصالح المؤهل العالي في مجالات خمسة هي: التصور والإدراك، السمات والأخلاق، القيادة، اتخاذ

القرارات وحل المشكلات، الشؤون المالية والتجهيزات، مما يعني أنه كلما علا المؤهل العلمي لمدير التعليم ازداد توافر الكفايات لديه في هذه المجالات الخمسة.

وهدفت دراسة العصفور (العصفور، 2006) إلى تقدير الاحتياجات التكوينية لمديري المدارس الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظرهم وقد تكونت عينة الدراسة من (50) مديرا و(73) مديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، تم جمع البيانات من خلال استبانة تكونت من (45) فقرة ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها هي:

- تقدير الاحتياجات التكوينية بدرجة كبيرة في مجالي الشؤون الفنية والشؤون المالية واللوازم والشؤون الإدارية.
- تقدير الاحتياجات التكوينية بدرجة متوسطة في مجالات المجتمع المحلي والبناء المدرسي على الترتيب.
- لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الاحتياجات التكوينية تعزى لمتغير الجنس ولصالح المديرين.

وأجرى علوي وسعيد والنجاشي (علوي ، سعيد، و النجاشي ، 2006) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التكوينية لمديري المدارس الثانوية في الجمهورية اليمنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (74) مدير ثانوية و (153) وكيل مدرسة و (18) قائدا تربويا، وتم استخدام الاستبيان لجمع بيانات الدراسة، وكان من أهم النتائج أن درجة الاحتياجات التكوينية في مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم كانت بدرجة كبيرة جدا، وكان تقدير مديري المدارس بدرجة كبيرة للاحتياجات التكوينية لمجالات الفلسفة، والقوانين والتشريعات، وإدارة الجودة الشاملة والإدارة المدرسية والقيادة والتخطيط واتخاذ القرار وشؤون المعلمين وشؤون الطلبة والاشراف التربوي، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والوظيفة في جميع مجالات الدراسة.

وهدفت دراسة جردات (جردات ، 2008) إلى التعرف على تقديرات مديري المدارس الأساسية لتلبية البرامج التكوينية لمتطلبات اقتصاد المعرفة لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) مدير ومديرة في مديريات التربية والتعليم في إقليم الشـــمال في الأردن تم اختيارهم بطريقة عشـــوائية وتم تصـميم اسـتبيان مكون من (46) فقرة وقد توصـلت الدراسـة إلى أن تقديرات المديرين لمجالات الاسـتبيان جاءت بدرجة كبيرة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في اســتجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية.

وهدفت دراسة العنزي (العنزي م.، 2008)هو تحديد الاحتياجات التكوينية لمديري المدارس شمال المملكة العربية السـعودية من وجهة نظر المشـرفين التربويين ومديري المدارس، وقدر تكونت عينة الدراسـة من (100) مشـرف تربوي و(173) مديرا ولتحقيق هدف الدراسـة تم اعداد اسـتبانة تكونت من (53) فقرة واظهرت النتائج أن أكثر الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس جاءت في مجالي تكنولوجيا المعلومات والاتصـــال والقيادة والاشـــراف على التوالي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية لاستجابات المشرفين والمديرين حسب المؤهل العلمي في جميع المجالات وعدم وجود عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في اســـتجابات المديرين وفقا لمتغيري المرحلة الدراســـية والخبرة بينما أظهرت الدراســـة وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية تعزى لمتغير نوع المدرســـة لجميع المجالات ما عدا مجال المتابعة والتقويم لصالح المدارس الحكومية.

- **الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات الإدارية:**

هدفت دراســـة الشـــريف (الشـــريف، 1989) إلى التعرف على الكفاءات الإدارية والتربوية التي يحتاج إليها مديرو المدارس المتوســـطة والثانوية، والتي تســـاعدهم على القيام بالمهام الإدارية والتربوية الموكلة إليهم وطبق الباحث أداة الدراســة (الاســتبيان) على جميع مديري المدارس المتوســطة والثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة والبالغ عددهم (56) مديرا وعينة من المعلمين (413) معلما.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم الكفاءات المطلوبة في برامج التدريب هي:

معرفة أهداف العملية التعليمية، والإلمام بأســاليب التخطيط الجيد، وتحليل المشــكلات المدرســية، وإدراك اللوائح المنظمة لشؤون الامتحانات، وإجادة استخدام الأساليب الجيدة لتنظيم الجداول المدرسية، والحرص على متابعة المعلمين داخل المدرسة، إطلاع المعلمين على التعديلات التي تطرأ على المقررات الدراسية، إجادة اسـتخدام أسـاليب الاتصـال الجيد التي توثق العلاقة بين البيت والمدرسـة، إتقان اسـتخدام الأسـاليب

الحديثة في تقويم أداء المعلمين، إتقان استخدام أساليب علاج التأخر الدراسي لدى التلاميذ، إجادة استخدام أساليب رفع الروح المعنوية لدى المعلمين، مناقشة المعلمين في كيفية تحقيق الأهداف السلوكية في المناهج الدراسية، إشعار الآباء بمشكلات أبنائهم السلوكية. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بإعادة النظر في بناء البرامج المعدة لمديري المدارس بحيث تستهدف برامج التدريب التي يحتاج إليها مديرو المدارس وفق المستجدات والمتغيرات المعاصرة، وأن يعتمد بناء هذه البرامج على الاحتياجات الفعلية لمديري المدارس في أثناء تأدية عملهم.

هدفت دراسة بالنور قصودة (بالنور، 1995) إلى التعرف علي واقع أداء مدير المدرسة الثانوية العامة في الجماهيرية بجوانبه المتعددة، ثم تقديم تصور مقترح لتحسين أداء المديرين، اتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم استبانة مكونة من 80 فقرة توزعت على أربعة مجالات هي: الجانب الإداري، الجانب الفني، والجانب الاجتماعي والمشكلات والصعوبات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية بالإضافة إلى سؤالين مفتوحين، أما عينة الدراسة فتكونت من (132) مديرا ومديرة مدرسة ثانوية. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- المديرون غير حريصين على الابتعاد عن الروتين الإداري الضيق.
- مديرو المدارس لا يتابعون الجديد في مجال عملهم عن طريق الاطلاع وحضور المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية.
- لا يشجع مديرو المدارس المعلمين العاملين تحت إدارتهم على تحمل المسئولية ومشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية.
- لا يفوض المديرون بعض السلطات الممنوحة للمعلمين العاملين معهم.
- لا يشارك مديرو المدارس الطلبة في بعض الأعمال المتعلقة بالإدارة.
- لا يحرص مديرو المدارس على استخدام الوقت المدرسي استخداما حسنا.
- لا يستخدم مديرو المدارس التقنيات الحديثة مثل الحاسوب في تسيير إدارة المدرسة.
- لا يتابع مديرو المدارس تقديم المساعدة للمعلمين الجدد ولا يوجهونهم بصفة عامة إلى الأساليب التربوية الحديثة وكذلك تبادل الخبرات بين المدارس وأيضا الإفادة من البيئة المحلية.
- لا يقوم مديرو المدارس بمشاركة المشرفين التربويين أثناء زياراتهم للمعلمين في صفوفهم لمتابعة إرشاداتهم وتوجيههم لهم.

- لا يشترك مديرو المدارس في مراجعة المناهج والكتب المدرسية وكذلك في إجراء الدراسات والبحوث التربوية مع الخبراء والمشرفين والمعلمين.
- لا يشجع مديرو المدارس الرحلات والزيارات المشتركة بين المعلمين والطلبة للاطلاع على معالم البيئة.
- لا تو جد برامج وأنشطة متنوعة تقوي الصلة بين المدارس والبيئة والمجتمع المحلي.

قام شاهين (Shahin، 1998) بدراسة عنوانها " إعداد قادة المدارس للقرن الحادي والعشرين: كفايات مديري المدارس الابتدائية التركية " هدفت إلى توضيح الكفايات اللازمة لمديري المدارس الابتدائية التركية في القرن الحادي والعشرين، واستخدام أسلوب دلفاي (Delphi) واستند إلى أربعة مصادر للمعلومات تمثلت في مديري المدارس الابتدائية في أنقرة وأساتذة الإدارة التربوية في الجامعات التركية والموجهين في المدارس الابتدائية ومعلمي المدارس الابتدائية، تم جمع المعلومات في ثلاث جولات، الأولى تم تحديد (114) كفاية وفي الجولة الثانية طلب من المستجيبين وضع علامة من (1–7) بين معارض بشدة وموافق بشدة وفي الجولة الثالثة محاولة رصد المستجيبين على مجموعة من الكفايات وأظهرت النتائج إجماعا عاليا على (41) كفاية وإجماعا على (56) كفاية ولا إجماع على (17) كفاية أما الكفايتان الأكثر إجماعا عليهما من قبل المستجيبين فهما المدير بصفته شخصا والديموقراطية الشخصية، وقد تشابهت استجابات أساتذة الجامعات والمعلمين، وكذلك هناك تشابه بين استجابات المشرفين والمديرين، وقد وفرت هذه الدراسة قائمة معتمدة للكفايات اللازمة لمديري المدارس الابتدائية.

هدفت دراسة المحبوب (المحبوب، 2000) إلى معرفة كفاءة أداء مديري المدارس الثانوية ومديراتها من خلال تقديرات معلمي ومعلمات هذه المرحلة في محافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (296) معلما ومعلمة واعتمد الاستبيان كأداة للحصول على المعلومات وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة كفاءة مديري المدارس الثانوية ومديراتها كانت عالية في المجالين الإداري والمجال الفني أما كفاءة أداء مديري المدارس الثانوية في مجالات الاهتمام بالمعلم والطالب والمبنى المدرسي والعلاقة مع أولياء أمور الطلبة فقد كانت أكثر من المتوسط كما أظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الخبرة ولصالح أصحاب الخبرة الطويلة.

وأجرت قطيشات ليلى (قطيشات ، 2004) دراسة هدفت إلى معرفة درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها من وجهة نظر المديرين والمعلمين وتكونت الدراسة من (95) مديرا ومديرة و(380) معلما ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن الكفايات المهنية المتوافرة لدى مديري المدارس الثانوية العامة بدرجة عالية من وجهتي نظر المعلمين والمديرين هي: إدارة العاملين والشؤون المالية، والتقويم والمتابعة، أما الكفايات المتوافرة لديهم بدرجة متدنية فهي علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي وتحسين المنهج المدرسي وتطويره، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدام لاستراتيجيتي التعاون والتوفيق من وجهة نظر المديرين وبين درجة استخدامهم لاستراتيجيات التعاون والتوفيق والاسترضاء من وجهة نظر المعلمين وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدام لاستراتيجيات إدارة الصراع تعزى لجنس المدير بينما وجدت فروق دالة إحصائيا في درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع تعزى لمؤهل المدير وخبرته.

أجرى الدويك (الدويك ب.، 2007) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لكفايتهم الإدارية من وجهة نظر معلميهم وقد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية في منطقة الأحمدي التعلمية والبالغ عددهم (1340) معلما ومعلمة منهم (652) معلما و(688) معلمة. وتم تطوير استبيان تكون بصورته النهائية من (50) فقرة لجمع البيانات ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لكفاياتهم الإدارية من وجهة معلميهم مرتفعة، وكانت أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس الثانوية لكفاياتهم الإدارية في مجال الرقابة والتوجيه، التقويم التخطيط فالتنظيم، وأخيرا كفاية اتخاذ القرار. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لكفاياتهم الإدارية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لكفاياتهم الإدارية في مجالات الرقابة والتوجيه واتخاذ القرارات والتقويم والدرجة الكلية تبعا لمتغير الخبرة ولصالح المديرين الذين تبلغ خبرتهم خمس سنوات فأقل.

هدفت دراسة السهلاوي (السهلاوي ، 2014) إلى:

- تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية كما يراها مديرو المدارس الابتدائية بالأحساء.
- استخلاص أهم النتائج التي يكشف عنها التحليل النظري والميداني حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية.
- تقديم عدد من التوصيات والمقترحات التي تساعد في تصميم وتنفيذ برامج تدريبية لمديري المدارس الابتدائية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لجمع المعلومات والبيانات اللازمة حول تدريب مديري المدارس في المملكة والاحتياجات التدريبية لهؤلاء المديرين، معتمدا على مسح وتحليل أدبيات الموضوعات العربية والغربية المتوفرة، وصمم الباحث لغرض الدراسة استبانة بعد مراجعة مستفيضة للأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة على حد وصفه. أما عدد أفراد عينة الدراسة فقد بلغ (67) مديرا من مجتمع الدراسة البالغ (178) مديرا.

وقد أفضت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن الحاجات التدريبية التي احتلت المراتب العشر الأولى من حيث ضرورتها لمدير المدرسة الابتدائية هي: تنمية مهارة صنع القرار واتخاذه، الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين بالمدرسة، الإلمام بالأنظمة واللوائح، استيعاب التقنيات الإدارية الحديثة، التعرف على مشكلات التلاميذ وأسبابها وسبل علاجها، الإلمام بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية، تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة، التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية وتنمية القدرة على العمل الجماعي، الإلمام بعملية تكوين المجالس المدرسية، الإلمام بطرق إدخال التغيير ونجاحه.

❖ **الدراسات السابقة المتعلقة ببناء البرامج التكوينية:**

قام الخرابشة (الخرابشة، 2001) ببناء برنامج تكويني لتطوير عملية الاتصال الاداري للعاملين في الجامعات الاردنية في ضوء كفاياتهم الإدارية وقد تكون مجتمع الدراسة من(1470) موظفا من الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى خلال العام الدراسي 1999-2000 واختيرت عينة طبقية عشوائية شكلت ما نسبته 30% من مجتمع الدراسة وبعد استرجاع الاستبانات وتحليلها أظهرت النتائج الاحتياجات التدريبية اللازمة لهؤلاء العاملين وتم بناء برنامج تدريبي لهم في ضوء تلك الاحتياجات، تضمن الأهداف والموضوعات والساعات التدريبية وعدد الأيام التدريبية والأساليب التدريبية اللازم اتباعها لتطوير عملية الاتصال الإداري في تلك الجامعات.

هدفت دراسة الصغير (الصغير، 2003) إلى بناء برنامج تكويني لتطوير مهارات الاتصال لمديري المدارس الثانوية العامة في محافظة إربد في ضوء احتياجاتهم التكوينية وقد تكونت عينة الدراسة من (102) مديرا ومديرة موزعين على مديريات التربية والتعليم بمحافظة إربد، استخدم استبيان الاحتياجات التكوينية بعد التأكد من صدقه وثباته وتكون من (55) فقرة موزعة على مجالين هما: مجال الاتصال اللفظي ومجال الاتصال غير اللفظي.

أظهرت النتائج أن مديري المدارس الثانوية العامة ومديريتها أبدوا احتياجا تكوينيا بدرجة كبيرة جدا في (33) فقرة بنسبة (62.2 %) ضمن مجالي الأداة، كما أبدى هؤلاء المديرون احتياجا تكوينيا بدرجة كبيرة في (20) فقرة بنسبة (37.8 %) ضمن مجالي الأداة. وفي ضوء هذه النتائج تم بناء البرنامج التكويني المقترح.

هدفت دراسة القداح (القداح، 2003) إلى التوصل للكفايات المهنية المستقبلية اللازمة لمدير المدرسة الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين. وتطوير نموذج مقترح لتلك الكفايات التي تشكل الشخصية المهنية لمدير المدرسة الثانوية في أنواعها التصويرية والفنية والإنسانية والتقنية.

وأجرى بني مصطفى (بني مصطفى، 2004) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تكويني لمديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في الأردن لتطوير كفايتهم الإدارية، في ضوء احتياجاتهم التكوينية فضلا عن تعرف أثر المسمى الوظيفي (مدير مدرسة، معلم) على تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للكفايات الإدارية ولتحقيق هدف الدراسة حددت الكفايات الإدارية الضرورية للمدرين من خلال استبيان مفتوح وزع على عينة استطلاعية من الخبراء التربويين وتوصلت الدراسة إلى أن المجال الإداري قد احتل المرتبة الأولى في الاحتياجات التكوينية يليه المجال الفني فمجال الطلبة ثم مجال خدمة المجتمع المحلي وظهرت فروق ظاهرية بين المتوسطات التقديرية لمديري المدارس ومتوسطات تقديرات المعلمين على مجالات البحث والأداة ككل، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجال خدمة المجتمع.

هدفت دراسة أبو غزلة (ابو غزلة، 2005) إلى بناء برنامج تدريبي لمديري الإدارات في وزارة التربية والتعليم الأردنية بعد تعرف واقعهم التدريبي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي التركيبي للإجراء الدراسة،

وقام بتصـــميم ثلاث اســـتبانات: الواقع التدريبي لمديري الإدارات، والحاجات التدريبية لمديري الإدارات، واســـتبانة اســـتطلاعية لفاعلية البرنامج التدريبي، وحقق لها الصـــدق والثبات، كما قام بعد ذلك بتوزيع الاستبانتين على عينة الدراسة المكونة من مديري الإدارات ومديري التربية والمديرين وعددهم (158) مديرا لمعرفة الواقع التكويني والاحتياجات التدريبية لهم. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- جاء مجال الأهداف التكوينية ودرجة وضـــوحها في المرتبة الأولى في مجالات واقع العملية التكوينية وبدرجة عالية مما يعني أن المجال ليس بحاجة إلى تطوير، في حين معظم مجالات الواقع التكويني لمديري الإدارات جاءت في المستوى المتوسط، باستثناء مجالات (أساليب تقويم المتدربين، ومصـــادر تمويل التدريب، والجهات المنفذة للتدريب) التي جاءت في المســـتوى المنخفض، مما يعني ضـرورة تطوير هذه المجالات لتتناسـب مع خصـائص أفراد عينة الدراسـة وطبيعة المواقع التي يشغلونها.
- إن أبرز ما يوصـــف به واقع العملية التدريبية لمديري الإدارات افتقارها إلى البرامج التكوينية، وأن الخطط والبرامج التكوينية المعدة لهم تتم دون مشاركة الفئات المستهدفة بالتدريب.
- صمم البرنامج التكويني لمديري الإدارات وفقا للحاجات التكوينية التي زادت عن المتوسط الحسابي (2,60) والحاجة إليها بدرجة متوسطة، إضافة إلى الاتجاهات الإدارية المعاصرة.
- أجمع معظم أعضاء لجنة الخبراء الثقات على أن البرنامج التكويني لمديري الإدارات قابل للتنفيذ، وسيحقق الأهداف الموضوعة له، وسيلبي الاحتياجات التكوينية لهم.

وهدفت دراســـة الهاجري (الهاجري ، 2006) إلى بناء برنامج تكويني قائم على الاحتياجات التكوينية لمديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في ضوء الكفايات الإدارية المعاصرة من وجهة نظرهم ونظر معلميهم وتكونت عينة الدراســـة من (140) مدير ومديرة و (130) معلما ومعلمة اختيروا عشـــوائيا، وتم تطوير استبيان لجمع البيانات تكونت من سبعة مجالات للكفايات الإدارية المعاصرة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن لاحتياجات التكوينية لمديري المدارس المتوسـطة في دولة الكويت في ضـوء الكفايات الإدارية المعاصرة من وجهة نظرهم جاءت مرتبة حسب مجالات الدراسة على النحو التالي: الشؤن المالية والتخطيط المســـتقبلي، المتابعة والتقويم، المجتمع المحلي، الشـــؤون الطلابية، الشـــؤون الفنية، الشـــؤون الإدارية، وأبدى المديرون درجة احتياج متوسطة للتكوين في مجالي المجتمع المحلي والتخطيط المستقبلي، ودرجة احتياج منخفضة في مجالات المتابعة والتقويم، الشؤون الطلابية، الشؤون الفنية، الشؤون الإدارية،

الشــؤون المالية. وأبدى المعلمون درجة احتياج متوســطة لتكوين المديرين في مجالات الشــؤون المالية، المتابعة والتقويم، المجتمع المحلي، الشـؤون الطلابية، الشـؤون الفنية، ودرجة احتياج منخفضــة في مجال الشؤون الإدارية.

وأجرى (الدغيم، 2008) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تكويني قائم على المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال لتنمية الكفايات الإدارية للمدرين في وزارة التربية والتعليم بدولة الامارات العربية المتحدة تكون مجتمع الدراسة (45) مدير إدارة و(170) نائب مدير ورئيس قسم في وزارة التربية والتعليم بدولة الامارات العربية المتحدة ولجمع بيانات الدراسة بنيت استبانتان الأولى لمعرفة الواقع التكويني للمدرين من وجهة نظرهم والثانية للكشف عن الاحتياجات التكوينية للمدرين في ضوء ممارستهم للمعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال من وجهة نظر المرؤوسين.

وأظهرت نتائج الدراســة أن المتوسـطات الحسـابية لمجلات الواقع التكويني للمدرين تراوحت بين منخفض ومتوسط وكان المتوسط الحسابي للاحتياجات التكوينية عاليا بشكل عام، تم بناء البرنامج التكويني المقترح في ضـــوء الواقع التكويني للمدرين واحتياجاتهم التكوينية في ضـــوء ممارســـتهم للمعلوماتية وتكنولوجيا الاتصـــال وكانت صـــدقية التحكيم لدرجة فعالية البرنامج التكويني المقترح عالية من وجهة نظر الخبراء التربويين.

❖ **ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:**

تناولت الدراســـات الســـابقة ثلاث محاور هي: الكفايات الإدارية والاحتياجات التكوينية وبناء البرامج التكوينية وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبيان كوسيلة في تحديد الاحتياجات التكوينية والتعّرف على الكفايات الإدارية لمديري الثانويات.

وعليه فإن الدراســة الحالية وانطلاقا من نتائج الدراســات الســابقة العربية والأجنبية وكذا المحلية جاءت للبحث في ماهية الكفايات الإدارية والقيادية اللازمة لمدير مؤسـسـة التعليم الثانوي في ضـوء الاحتياجات التكوينية من وجهة نظرهم.

وذلك بتحديد الاحتياجات التدريبية واتخاذها كأســاس لتحديد أهداف وموضــوعات تطوير مقترح للبرامج التكوينية المقترح في الدراســة الحالية، التي تميزت من جهة عن الدراســات الأجنبية بتناولها لأحد خصوصيات المدرسة الجزائرية –أسلوب مشروع المؤسسة كأسلوب إداري لتنفيذ الإصلاح التربوي– ومن

جهة أخرى تميزت عن الدراسات الجزائرية بالانتقال من التشخيص للمشكلات إلى سبل علاجها باقتراح تطوير مقترح للبرامج التكوينية لفئة مديري مؤسسات التعليم الثانوي يهدف إلى إكسابهم المهارات والكفايات القيادية اللازمة لقيادة مؤسساتهم التربوية بنجاح، والهدف الأساس هو نجاح ونجاعة العملية التعليمية التعلمية والذي لا يمكن أن يتجسد إلا بكفاءة وفاعلية المدرسة الجزائرية .

6. التعاريف الإجرائية للمصطلحات

البرنامج التكويني: هو مجموعة المهارات والخبرات التي اقترحها الباحث لتكوين المدراء في ضوء احتياجاتهم التكوينية والمتمثل في البرنامج التكويني المصمم.

الكفاءات الادارية: هي مجموعة القدرات المكتسبة تساعد المدراء في تسيير مؤسساتهم التعليمية بكفاءة وفعالية وبمستوى يمكن تقويمه وتساعدهم في ممارسة أعمالهم ضمن الكفاءات التالية: كفاءة التخطيط التربوي، كفاءات الاتصال، كفاءات ادارة الموارد البشرية، الكفاءات الإنسانية، الكفاءات التصورية، الكفاءات الإدارية، الكفاءات القيادية، كفاءات التقويم، الكفاءات التكنولوجية، ويمكن قياسها بالاستبيان المصمم.

الاحتياجات التكوينية: هي النقائص في الكفاءات الإدارية التي يمتلكها المدراء ويمكن قياسها بالاستبيان المصمم.

مدير مؤسسة التعليم الثانوي: تم استخلاص التعريف من النصوص القانونية المعرفة بمدير مؤسسة التعليم الثانوي ومهامه، وعرف كما يلي:

هو شخص طبيعي موظف سابقا في رتبة أستاذ رئيسي او ناظر يعين عن طريق نجاحه في المسابقة على أساس الاختبارات، وبعد متابعته بنجاح، تكوينا متخصصا يمتد سنة دراسية كاملة، يشرف على مؤسسة التعليم الثانوي بممارسة مهامه المتمثلة في السهر على حسن سير المؤسسة، وعن التأطير والتسيير التربوي والإداري فيها، ويخضع لسلطته جميع الموظفين العاملين فيها، كما يسهر على التربية الخلقية للتلاميذ، ويمارس سلطته باستمرار على كل ما يتعلق بالدروس والنظام والأخلاق في المؤسسة، ويقوم المدير بتنشيط مختلف المصالح القائمة والتنسيق بينها سيما ما يتعلق بتنفيذ مشروع المؤسسة وتسخير الوسائل البشرية والمادية والمالية الموضوعة تحت تصرف المؤسسة في خدمة المصلحة العليا للتلاميذ. وهو بهذه الصفة يضطلع بدور بيداغوجي وتربوي وإداري ومالي.

مشروع المؤسسة: تم اعتماد التعريف الوارد في القرار رقم 17 مؤرخ في 06 جوان 2006 وبالضبط ما جاء في المادة 02 منه: يعتبر مشروع المؤسسة أسلوبا ومنهج عمل في تسيير المؤسسات التعليمية وخطة

ترسم معالم وأهداف المؤسسة وتحدد منهجية وأدوات تحقيقها في فترة زمنية معينة، يضعها أعضاء الجماعة التربوية بمساهمة جميع الشركاء مع المؤسسة، ويعملون على تطبيقها لتحقيق الأهداف التي سطرتها المؤسسة لنفسها وفقا لأولوياتها وخصوصياتها والإمكانيات المتوفرة لديها، أو التي تبادر بالحصول عليها في حدود ما يسمح به القانون.

وعلى ضوء ما سبق تأتي الدراسة الحالية للعمل على تدارك النقص الملاحظ في مجال البرامج التكوينية الموجهة لتكوين مدراء الإدارة المدرسية بناء على الاحتياجات التكوينية لديهم، وذلك من خلال التطوير المقترح للبرنامج التكويني لتطوير الكفايات الإدارية لمدري الثانويات التعلمية بدولة الجزائر في ظل احتياجاتهم التكوينية من وجهة نظرهم من خلال خطة البحث التي ستشمل على مقدمة وأربعة فصول وخاتمة، حيث:

يحتوي الفصل الأول على أساسيات التكوين.

أما الفصل الثاني سيتضمن الإدارة المدرسية، الكفايات الادارية والقيادة التربوية

أما الفصل الثالث سيتضمن الاجراءات المنهجية للدراسة وعرض النتائج

أما الفصل الرابع سيتضمن مناقشة النتائج.

الفصل الأول: أساسيات التكوين

تمهيد:

يعد التكوين من الاستراتيجيات الهامة التي يعول عليها في تحقيق التنمية والتطوير للموارد البشرية داخل المؤسسات عموما كونه الوسيلة الأنسب لتنمية مهارات العاملين بما يتماشى مع متغيرات العصر ومستجداته، حتى يتمكنوا من تحقيق الأهداف المنشودة للفرد والمؤسسة، ومع ما يتميز به عصر الانفجار المعرفي، ومع التطور التقني وما صاحبه من اهتمام بالعنصر البشري، أصبح التدريب ضرورة حتمية لإعداد وتأهيل الأفراد، وأحد المسؤوليات الضرورية في الإدارة التربوية لكي تواكب التطورات والتحولات المستمرة.

المبحث الاول: مبادئ التكوين

أصبح التكوين ضرورة ملحة لكافة المؤسسات طالما أنها تحرص على استمرار وجودها، لأنه يمكن لها تحقيق التطور والتوازن للتطورات المتسارعة من حولها، وخاصة المجال التكنولوجي والإداري والاقتصادي والثقافي.

وتولي معظم المؤسسات في الوقت الحاضر اهتماما كبيرا بتكوين الموارد البشرية، لما له من أثر فعال في رفع مستوى الأداء، وإحداث تغيرات وتطويرات فنية ومعرفية وذهنية وسلوكية لدى الموارد البشرية (الخليفات، 2010).

المطلب الأول: مفهوم التكوين

هناك العديد من التعريفات المفسرة لعملية التكوين فقد عرفه مورينيو (Morineau، 1985) أن التكوين هو فعلا بيداغوجيا يكتسب، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء وإلى تحليل المواقف البيداغوجية وإلى توضيح المكتسب المعرفي، وامتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية مع إمكان استثمارها من جديد في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان.

ومن بين ما يعرف به التكوين أنه ذلك النشاط الذي يوفر فرص اكتساب الفرد لخبرات تزيد من قدراته على أداء عمله، ونشاط التكوين بهذا المعنى يشبع الحاجة إلى رفع مستوى الأداء من خلال تنمية قدرات الفرد، وذلك بتوفير فرص تعلم الفرد لمهارات أو معلومات يتطلبها الأداء (احمد ص.، 1979).

وترى رواية حسن أنه عملية تتضمن اكتساب مهارات ومفاهيم وقواعد، إن التدريب عبارة عن عملية تعلم أو اتجاهات لزيادة وتحسين أداء الفرد (راوية ، 2002).

أما صلاح الدين عبد الباقي فيرى بأنه نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في عملهم (صلاح الدين، 2002).

كما يعرفه محمد دويدار بأنه نشاط مخطط يهدف لتنمية وتطوير قدرات، معارف، مهارات، أفكار، قيم واتجاهات وسلوكيات الأفراد العاملين، لتمكينهم من تحقيق ذواتهم من خلال تحقيق مزيج أهدافهم الشخصية، وأهداف المنظمة بأعلى كفاءة ممكنة. (عبد الفتاح م.، 2000) .

كما يعرفه (علي محمد، 1981) التكوين عملية منظمة ومستمرة محورها الفرد في مجمله، تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية، فنية وذهنية لمقابلة احتياجات مستقبلية محددة في العمل الذي يؤديه او المؤسسة التي يعمل فيها.

وعرفه الهيتي على أنه جهود إدارية وتنظيمية مرتبطة بحالة الاستمرارية تستهدف إجراء تغيير مهاري معرفي وسلوكي في خصائص الفرد الحالية والمستقبلية، لكي يتمكن من الإيفاء بمتطلبات عمله أو أن يطور أداءه العملي والسلوكي بشكل أفضل (ميَا، صلاح شيخ ديب، و الشامسي، 2009).

ويعرفه الخاطر (الخاطر، استراتجية التدريب الفعال، 2010) التكوين هو تلك الجهود التي تهدف إلى تزويد الموظف بالمعلومات والمعارف التي تكسبه المهارة في أداء العمل، أو تنميته وتطوير ما لديه من مهارات ومعارف وخبرات بما يزيد من كفاءته في أداء عمله الحالي أو يعد لأداء أعمال ذات مستوى أعلى في المستقبل القريب.

وأوضح القريوتي (القريوتي، السلوك التنظي ، 1989) أن التكوين عملية مبرمجة لسلوكيات معينة بناء على منظومة معرفية يجرى تطبيقها لغايات محددة تضمن التزام المتكونين بقواعد وإجراءات محددة.

وعرفه الطعاني (الطعاني ح.، التدريب الاداري المعاصر، 2007) بانه عملية مستمرة محورها الفرد تهدف الى إحداث تغيرات سلوكية ذهنية محددة لمقابلة احتياجات حالية او مستقبلية يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه أو المؤسسة التي يعمل فيها.

في حين أشار علما أسامة (علما، 2004) التكوين هو إكساب الفرد المعلومات والمعارف الوظيفية التخصصية المتعلقة بأعمالهم وأساليب الأداء الأمثل فيها، وصقل المهارات والقدرات التي يتمتعون بها وتمكينهم من استثمار الطاقة التي يخزنونها ولم تجد طريقها للاستخدام الفعلي بعد، فضلا عن تعديل السلوك وتطوير أساليب الأداء التي تصدر عن الافراد فعلا لإتاحة الفرص لمزيد من التحسين والتطوير في العمل.

إن التدريب نشاط منظم يهدف الى احداث التغيير المرغوب في مستوى أداء الأفراد من خلال تزويدهم بالمعلومات والخبرات وأساليب العمل الأكثر تطورا وتحديثا، فضلا عن أنماط السلوك والاتجاهات الموجبة التي تساعدهم على ممارسة أعمالهم بكفاءة تخصصية عالية (مرزا، 2004).

كما يعد التدريب من السبل المهمة لتكوين جهاز إداري فعال يسد به أوجه القصور في الكفاءات الإدارية (بني مصطفى، 2004).

ويعتبر أن التدريب عملية منظمة تهدف بدرجة الأولى إلى تعديل سلوك الموظف اتجاه عمله من أجل أن تحقق المنظمة أهدافها.

والتكوين بمعناه الواسع عملية تعليم وتعلم، تمكن الفرد من إتقان مهنته والتكيف لظروف عمله في أقصر وقت وبأقل جهد ممكن، ولا يقتصر على النواحي الفنية للعمل بل يتناول جوانبه الاجتماعية أيضا فهناك برنامج لكل من يعمل سواء كان عمله يدويا أو عقليا أو إداريا. كما أنه لا يقتصر على العمال والموظفين بالشركات والمصانع كما قد يتبادر في الذهن بل يشمل التكوين ملاحظي العمال والمشرفين والمفتشين وكل من تتطلب أعمالهم التوجيه والمراقبة والإشراف والتنفيذ (اشرف محمد عبد الغني، 2000).

ومن خلال المفاهيم السابقة للتكوين يبدو أن معظم المفاهيم السابقة تركز على النقاط التالية:

- ✓ التكوين نشاط مخطط ومنظم، يهدف إلى تنمية المعارف والمهارات والقيم وتطويرها، لدى القادة والعاملين.
- ✓ يرتبط التكوين بحاجات العاملين والقادة الإداريين في المؤسسة.
- ✓ التكوين وسيلة وليس غاية.

ومنه نستطيع القول بأن التكوين عملية إلحاق المدراء بدورة تكوينية داخل وخارج المؤسسة بغرض زيادة معارفهم ومعلوماتهم بشكل مخطط ومنظم ومستمر، من أجل الارتقاء بأدائهم بغية تحقيق أهدافهم وأهداف مؤسستهم.

المطلب الثاني: بعض المفاهيم المرتبطة بالتكوين

من بين أهم المصطلحات الشائع ربطها بالتكوين ما يلي:

- ⊙ **التعليم–االتكوين:** من منطلق أن التعليم من بين أكثر المصطلحات شيوعا واختلاطا بمصطلح التكوين فلابد من بعض التفاصيل للتفريق بين المصطلحين، وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (01) الاختلاف بين التعليم والتكوين.

التعليم	التكوين
يؤدي إلى زيادة وتعميق المعرفة أو الثقافة العامة والإلمام بالبيئة ككل.	يؤدي إلى تعميق المعرفة المتخصصة والمهارة لدى الفرد بخصوص إنجاز عمل أو أداء وظيفة معينة بذاتها.
يتم من خلال المؤسسات الأكاديمية مثل المدارس والمعاهد والكليات، ويستهدف في النهاية توسيع مدارك الفرد ومجالات المعرفة لديه.	يعتبر التدريب ضيقا من حيث النطاق ويستهدف تنمية قدرات الفرد في مجال أو مجالات محددة للعمل.
يهدف إلى تحقيق النمو الفكري للفرد.	يهدف إلى إنتاج فرد قادر على التكيف في منصب عمله والاستجابة لمستجداته.
يقوم على أساس النموذج المتمركز حول تبليغ المعرفة.	يقوم على أساس النموذ ج المتمركز حول تعديل السلوك.

المصدر: (جمال الدين م.، بدون تاريخ).

ويتضح من الجدول السابق أن التعليم يكون أشمل وأوسع ويتطلب وقت أكبر من التكوين.

⊙ **التنمية–التكوين:** والجدول الموالي يبين أهم أوجه الاختلاف بين هذين المفهومين:

جدول رقم (02) الاختلاف بين التنمية والتكوين.

التنمية	التكوين
–تركز التنمية على الوظائف المستقبلية في التنظيم فمع تطور المسار المهني للفرد، سوف تبرز أهمية الحاجة إلى مهارات وقدرات جديدة. فمثلا: تختلف المتطلبات المهارية والقدرات الخاصة بوظيفة رئيس قسم التوظيف عن تلك المطلوبة.	– التدريب موجه للحاجة اليومية، ويركز على وظيفة الفرد الحالية، ويستهدف تنمية القدرات والمهارات التي تساهم بشكل واضح في تطوير الأداء الحالي في الوظيفة الحالية.

المصدر: (جمال الدين و ثابت عبد الرحمان، 2002)

ما يمكن استخلاصه أن التكوين يكون مقتصرا على موقف أو جانب مهني حالي بينما التنمية تكون شاملة للوظائف والمهام المستقبلية.

⊙ **التربية–التكوين:** يمكن أن نستدل على أهم فرق بين هذين المصطلحين من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (03) الاختلاف بين التربية والتكوين.

التربية	التكوين
– تشـمل اسـتعدادات الفرد وقدراته جميعا وتعليمه أنواعا متعددة من المهارات والخبرات التي تسـاعده على مواجهة مواقف الحياة.	–يكون نطاق التدريب أضـيق. إذ يقتصـر على مهارة أو عدة مهارات خاصة بموقف مهني معين.

المصدر: (أ حمد سيد ، 2000).

ما يمكن استخلاصه أن التربية تكون ذات نطاق أوسع تمتد على طول فترة حياة الفرد بينما التكوين يكون مقتصرا على موقف أو جانب مهني محدد.

المطلب الثالث: أهمية التكوين

يحتل التكوين مكانة مهمة وكبيرة في وقتنا الحاضر، فهو أحد الركائز الأساسية لنجاح العملية الإدارية، لأنه يمكن المؤسسة من استثمار القوى البشرية، ويزودهم بالمعارف والمعلومات ويكسبهم المهارات، مما يؤدي إلى التغيير الإيجابي في سلوكهم وتطوير أدائهم، وهذا يؤدي بلا شك إلى الإسهام في تغيير توجهاتهم نحو المؤسسة والمستفيدين من خدماتها لذا يعد التكوين إنفاقا استثماريا يحقق عائد ملموسا يسهم تلبية النمو الاقتصادي والاجتماعي.

كما تأتي أهمية التكوين من خلال رفع مستوى أداء الفرد وتنمية معارفه ومهارته واتجاهاته في ميدان عمله وتخطيط القوى العاملة وتنمية القوى البشرية بما يسهل تحقيق أهداف التنمية الشاملة عموما، والتنمية الإدارية خصوصا، وتحسين ربحية المنظمة، وتحسين معنوية العاملين، وتحسين نوعية الإنتاج وزيادة كميته، وتخفيض الحوادث وإصابات العمل، ويساعد الافراد على اتخاذ القرارات الاحسن، ويساعد العاملين على التغلب على حالات القلق والتوتر والصراع في المنظمة، ويفتح المجال امام الفرد للترقية والتقدم الوظيفي ويعمق الإحساس بالرضا الوظيفي، والانجاز وتنمية مناخ مناسب للنمو والاتصالات بين العاملين في المنظمة.

وفي هذا الإطار نورد المقولة المعروفة للأستاذ M.crouzier بأن الاستثمار في الموارد البشرية أكثر صعوبة من الاستثمارات الأخرى، لكن في حالة النجاح فإنه الأكثر مردودية (ابراهيمي عبد الله، 2005).

ويبين هذا بأن التكوين يعتبر اســـتثمارا ذو أهمية بالغة يمكن أن تعود بالفائدة على جميع الأطراف الذين لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمؤسسة.

كما تبرز أهميته باعتباره أهم السـبل للنمو المهني والحصـول على المزيد من الخبرات الثقافية والسـلوكية وكل ما من شأنه رفع مستوى الأداء لمدراء المؤسسة ومن ثم المساهمة الفعالة في تحسين نوعية الخدمات المقدمة لكل الأطراف التي على علاقة مباشرة بهذه المؤسسة.

وهناك مجموعة من الأسباب التي تجعل التكوين ضرورة ملحة ولازمة أهمها ما يلي (طاهر محمود ، 2011).

– تحقيق الاستقرار الوظيفي في المؤسسة التعليمية وإكسابها صفة الثبات وحسن السمعة في المجتمع، فالموظف المتكون يقوم بإنجاز عمله على أكمل وجه ممكن، مما يؤدي إلى رضـا الإدارة وبالتالي مكافأته وتحفيزه بالطرق المناسبة والممكنة، وهكذا يتم تحفيز الموظفين وتعزيز رضـاهم عن المؤسـسـة وشـعورهم بأنهم جزء منها فيقل احتمال ترك العمل والانتقال إلى مؤســـســـة أخرى، كما أنهم يقومون بالدفاع عن مؤسستهم في المجتمع (عائض بن سعيد ، 2009).

– التكوين يحسن أداء الفرد، وينعكس ذلك في زيادة نوعية الخدمات المقدمة بأقل جهد، وفي أقصر وقت.

– عن طريق التكوين يمكن مواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة.

– يقلل التكوين الحاجة إلى الإشـراف، فالموظف المتكون الذي يعي ما يتطلبه عمله يسـتطيع إنجاز ذلك العمل، دون الحاجة إلى توجيه أو مراقبة مستمرة من رؤسائه.

– يحسـن التكوين خدمات المؤسـسـة وطريقة تقديمها، مما ينعكس إيجابا على العلاقات بين المؤسـسـة والمجتمع.

– يساهم التكوين في خلق الاتجاهات الإيجابية لدى الموظفين نحو العمل والمؤسسة.

– يساهم التكوين في أداء الموظفين للعمل بكفاءة وفعالية.

– يؤدي التكوين إلى توضيح السياسات العامة للمؤسسة.

– يســـاعد التكوين الأولي المدراء على تجديد المعلومات وتحديثها، بما يتوافق مع المتغيرات المختلفة في البيئة (خالد عبد الرحيم، 1999).

كما يمكن توضيح أهمية التكوين أكثر بالنسبة للأفراد والمؤسسة.

أ-بالنسبة للأفراد

- توسيع وزيادة فرص الترقية الوظيفية، وما يترتب عليها من مكتسبات مادية ومعنوية.
- رفع الروح المعنوية والرضا عن الأداء وتحسين العلاقات الإنسانية.
- تقليل الأخطاء والانحرافات واحتمالات التعرض للعقوبات التأديبية.
- تحديث المعلومات وإثراء المعارف ذات العلاقة بالوظائف الحالية والمستقبلية.
- زيادة الفهم للقوانين والنظم واللوائح المنظمة للعمل والعلاقات.
- إثراء الخبرات والتجارب وتبادلها والتعرف على المستجدات الفكرية والعملية ذات العلاقة بمجال العمل (عامر خضير، 2010).
- التخفيض من الصراعات والنزاعات والضغوط النفسية الناجمة عن نقص الكفاءة.
- مساعدة الأفراد في تحسين قراراتهم، وحل مشاكلهم في العمل.
- غرس القيم الإيجابية وأخلاقيات الوظيفة العامة واجتناب العادات السلبية.
- تعميق الحس المهني والوظيفي للموظفين عن طريق التكوين والوقاية من الانحراف والفساد واستغلال الوظيفة لمصالح خاصة.
- المساعدة على تطوير مهارات الاتصال بين الأفراد وكذا تطوير الدافعية (التحفيز) للأداء.
- التقليل من الأخطاء المهنية في المؤسسة التعليمية.

ب -بالنسبة للمؤسسة

إذا كانت الفوائد السابق ذكرها تتحقق لمتكونين أنفسهم، فإنها في نفس الوقت وبصورة غير مباشرة ستصب في مصلحة المؤسسة، أما الأهمية المباشرة فتتمثل في:

- معالجة القصور والخلل في الأداء الكلي أو في المخرجات النهائية للمؤسسة.
- تحسين السمعة وتوثيق العلاقات مع المتعاملين من الجمهور.

- إشاعة ثقافة الحوار والتفاهم والمصارحة مما يحسن المناخ الوظيفي ويرفع الأداء التنظيمي.
- الحفاظ على المعدات والأجهزة وحسن أدائها والتعامل معها، وتقليل العطل والإتلاف.
- المساعدة في ربط أهداف الموظفين بأهداف المؤسسة (نظمي و اخرون، 2000).
- المساعدة في انفتاح المؤسسة على العالم الخارجي.
- توضيح السياسات العامة للمؤسسة.
- المساعدة في فعاليات الاتصالات والاستشارات الداخلية.
- زيادة الإنتاجية والأداء التنظيمي، إذ إن إكساب العاملين المهارات والمعارف اللازمة لأداء وظائفهم يساعدهم في تنفيذ المهام الموكلة إليهم بكفاءة وتقليص الوقت الضائع والموارد المادية المستخدمة في الإنتاج.
- يساهم التكوين في خلق الاتجاهات الإيجابية لدى العاملين نحو العمل والمنظمة.
- يؤدي إلى توضيح السياسات العامة للمنظمة، وبذلك يرتفع أداء العاملين عن طريق معرفتهم لما تريد المنظمة منهم من أهداف.
- يؤدي إلى ترشيد القرارات الإدارية وتطوير أساليب وأسس ومهارات القيادة الإدارية.
- يساعد في تجديد المعلومات وتحديثها بما يتوافق مع المتغيرات المختلفة في البيئة. (سهيلة، ادارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي، 2006)

ج-بالنسبة لتطوير العلاقات الإنسانية

تأتي هذه الأهمية من خلال تطوير أساليب التفاعل الاجتماعي بين الأفراد العاملين، تطوير إمكانية الأفراد لقبول التكيف مع التغيرات الحاصلة وتوثيق العلاقات بين الإدارة والأفراد العاملين ويسهم في عملية التوجيه الذاتي وتطويرها لخدمة المؤسسة ويتمثل ذلك بـ (سهيلة و علي حسن، ادارة الموارد البشرية، 1999).

- تطوير أساليب التفاعل الاجتماعي بين الأفراد العاملين.
- تطوير إمكانيات الأفراد لقبول التكيف مع التغيرات الحاصلة في المنظمة.
- تمتين العلاقات بين الأفراد العاملين والإدارة.
- تنمية وتطوير عملية التوجيه الذاتي لخدمة المنظمة.

كما يرى (كامل محمد، 1996) أن التكوين القائم على أسس علمية شرط ضروري لكل عامل نريد له النجاح في عمله والتقدم فيه وتتمثل هذه الأهمية في النقاط التالية:

- ارتفاع الروح المعنوية للعامل.
- شعوره بالرضا عن عمله.
- ارتفاع مستوى إنتاجه من حيث الكم والكيف، مما يؤدي إلى ارتفاع في الأجر.
- التقليل من حوادث العمل.
- ارتفاع الروح المعنوية للعامل.
- حفظ معدات المنظمة.
- الكشف عن المهارات الفردية والاستعدادات.

المطلب الرابع: المبادئ الرئيسية للتكوين

لم يعد التكوين ترفا في المؤسسات والمنظمات متى وكيف شاءت، بل أصبح أمرا حيويا ورئيسا لمواكبة التحديات والمتغيرات المختلفة، فهو مصدر مهم من مصادر الكوادر البشرية، وتطوير كفاياتهم وزيادة الإنتاج والإنتاجية فهو إنفاق استثماري يحقق عائدا ملموسا لتلبية احتياجات النمو الاجتماعي والاقتصادي (ابو النصر، 2008).

وقد أشار كل من (الفارس، ملدعون، و مباركة، 2000) و (القحطاني، 2008) إلى مجموعة من المبادئ الرئيسية للتكوين يمكن تلخيصها فيما يلي:

– التكوين نشاط رئيس ومستمر: لأنه يشمل مختلف المستويات الوظيفية ويتكرر على مدى الحياة الوظيفية للفرد، فهو ليس مجرد حدث يقع مرة ويتجاوزه الفرد بسرعة، بل هو نشاط ملازم للتطور الوظيفي للفرد.

– التكوين نظام متكامل: يتكون من أجزاء وعناصر متداخلة تقوم بينهما علاقة تبادلية.

– التكوين نشاط متغير ومتجدد: لأنه يتعامل مع متغيرات عديدة ومن ثم لا يمكن أن يتجمد في قوالب.

– التكوين عملية إدارية وفنية: يجب أن تتوافر له مقومات العمل الإداري الكفء، ومنها وضوح الأهداف وتناسقها، وضوح السياسات، توازن الخطط والبرامج وتوافر المزارد البشرية والمادية، كما ان التكوين عمل فني يحتاج الى خبرات وتخصصات محددة ينبغي توافرها وأهمها خبرة تخصصية في تحديد الاحتياجات التكوينية وتصميم البرامج التكوينية وتقويم فاعلية التكوين والبرامج التكوينية.

المطلب الخامس: أهداف التكوين

إن عملية التكوين عملية مهمة لكل من الفرد والمنظمة ولقد قسمها الباحثين وفق عدة معايير نذكر منها:

حسب نوع ومحتوى التكوين

- يهدف إلى تغيير اتجاهات المتكونين وتوجهاتهم وآرائهم وتهيئتهم لتقبل آراء وظروف جديدة.
- يهدف إلى تقديم المعرفة وتوسيع مدارك المتدربين.
- يهدف إلى تنمية المهارات والقدرات.

حسب درجة وكثافة ومستوى التكوين

- يهدف إلى هدف التلمذة وذلك بتعريض العاملين لخلفية عامة عن موضوع الدراسة أو التكوين أو المهارة الواجب اكتسابها.
- يهدف إلى رفع مهارة الأداء.
- يهدف إلى السيطرة والتفوق.

حسب المدة التي يغطيها التكوين

- أهداف قصيرة الأجل لتغطية احتياجات تكوينية عاجلة وسريعة.
- أهداف طويلة الأجل لتغطية احتياجات تنمية وتطوير متأنية (احمد م.، 1996) .

ويشار إلى ضرورة صياغة الهدف التكويني في صورة سلوكية محددة وأن يكون وثيق الصلة بأهداف الوظيفة التي يشغلها المتكون، وبأهداف المنظمة التي يعمل بها، وبأهدافه الشخصية كما أوضح أن أهداف التكوين تتجمع في ثلاث فئات هي:

- تنمية المهارات والمعرفة بالعمل.
- نقل المعلومات.
- تعديل الاتجاهات (محمودالسيد، 1985).

كما تصنف أهداف التكوين في ضوء أربعة معايير هي:

أهداف التكوين العادية: وتشـتق من الواجبات الرئيسـية للوظيفة وتّتخذ لمواجهة مواقف عادية متكررة من حين لآخر وتشـــتمل على الأهداف التكوينية التقليدية مثل تكوين العاملين الجدد أو إعداد برامج تذكيرية لبعض الأفراد بهدف التأكيد على معلوماتهم الأساسية، وتهدف إلى تحقيق القدر المطلوب من كفاءة الأداء وتحفظ للوظيفة توازنها مع بقية الوظائف.

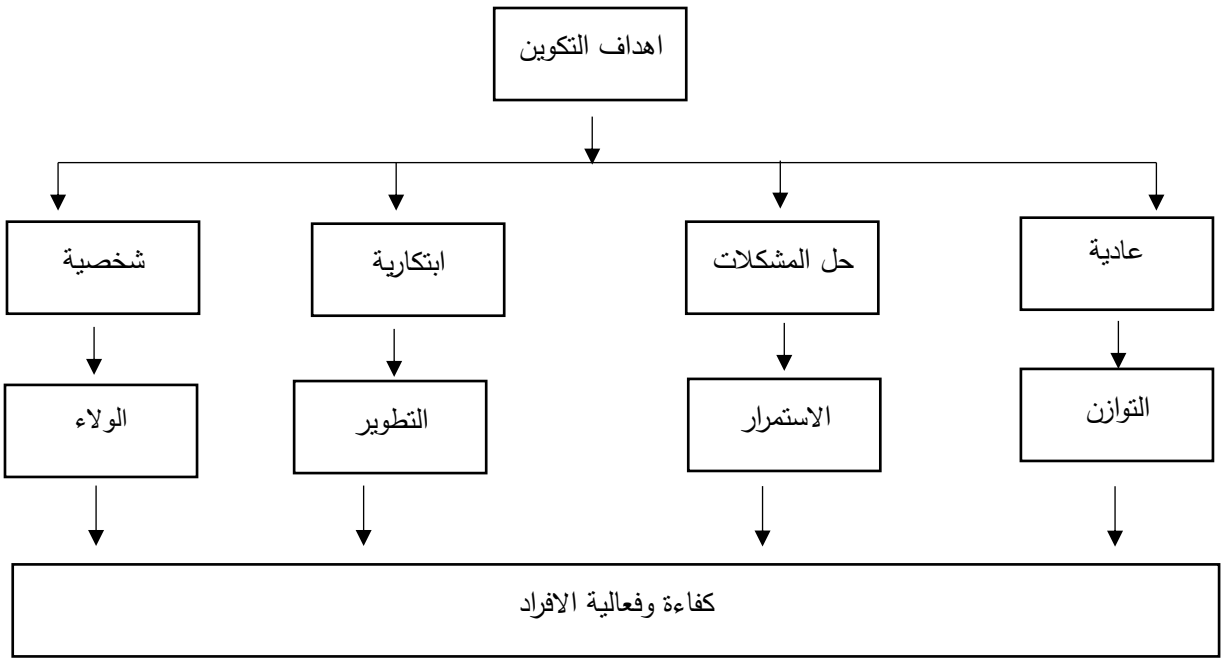
أهداف التكوين لحل المشـكلات: وتختص بإيجاد حلول محددة للمشـكلات التي تثور في العمل ومحاولة الكشـف عن المعوقات والانحرافات التي تعوق الأداء، ويمّثل هذا النوع درجة أرقى في المسـتوى من النوع السابق حيث يحتاج إلى خبرة في التنظيم وظروفه وقدرة على التشخيص والتحليل ثم براعة في التصميم.

أهداف تكوينية ابتكارية: تتعلق بالتطوير الاكتشـــاف والتجديد، وتعد أعلى مســـتويات المهام التكوينية وتستهدف تحقيق نتائج إبداعية وابتكارية لرفع مستوى الأداء في التنظيم إلى أفاق لم يسبق التوصل إليها.

أهداف تكوينية شـخصية: وهي التي يريد الأفراد تحقيقها لأنفسـهم من تنمية ذاتية وترقية واحترام الآخرين وتأكيد الذات، وتعمل الأنواع الأربعة السابقة في تناسق وتكامل بحيث يمهد بعضها لبعض ويكمل بعضها البعض الآخر (عبد الفتاح دياب، 1997).

وقد أشير أن الهدف الأساسي من التكوين هو تدعيم روح الاتصال داخل الجماعة ويقوم بإعطاء الاهتمام بالمعلومات التي يتم نقلها (Marie ، 1988) .

الشكل رقم (01) يبين تكامل الأهداف التكوينية



المصدر : (عبد الفتاح دياب، 1997).

وتبقى أهداف المنظمات التكوينية واحدة مهما اختلفت هذه المنظمات في النشاط، فالتكوين وسيلة تسعى من خلاله المنظمات لتطوير وتنمية قدرات أفرادها. أي أن التكوين في الأول والأخير يخص الفرد بغض النظر عن نوع نشاطه داخل المنظمة.

المبحث الثاني: طرق وأساليب واتجاهات ونظريات التكوين

المطلب الأول: طرق وأساليب التكوين

لا يوجد أسلوب تدريبي مناسب لجميع المواقف، مما يجعل الجمع بين عدة أساليب خلال العملية التكوينية من العوامل المساهمة في نجاح البرنامج التكويني وفيما يلي عرض لهذه الأساليب مع توضيح مزايا وعيوب كل أسلوب.

أولا: طريقة المحاضرة

المحاضرة طريقة اقتصادية للتكوين لأنّها تتناول مقداراً كبيراً من المعلومات وتنقله إلى عدد كبير من الأشخاص في نفس الوقت، وكثير من الناس يتعلم بالاستماع إلى المحاضرات أكثر مما يتعلمونه بالقراءة، والمحاضرات الجيدة تساعد على الفهم ولكّنها لا تساعد الأشخاص على تكوين ارتباطات إلا إذا أعقبها تكوين عملي، وللمحاضرات قيمة ضئيلة في تغيير الاتجاهات وفي تنمية مهارات العمل وفي التكوين على مهارات العلاقات الإنسانية، والمحاضرة أسلوب جيد لنقل الأفكار إذا استطاع المحاضر أن يستحوذ على انتباه السامعين، ويستفيد الأشخاص ذوو الذكاء ومن هم فوق المتوسط من المحاضرة أكثر ممن دونهم.

وطريقة المحاضرة تعتبر مناسبة حين تتناول المبادئ وتقدم المعلومات العامة والقواعد للعاملين، وتهتم بعض الشركات بأن يعرف العاملون الجدد بها تاريخ المؤسسة وسياستها لأن مثل هذا العمل يتيح لهم تقدير المؤسسة فيعتزون بها.

شروط المكونين:

- ✓ يجب أن يكون المكون قادر على كتابة بيان موجز لوصف ما الذي يستطيع المتكونين فعله أو إنجازه من خلال حضور تلك المحاضرة.

- ✓ يجب على المكون جمع وترتيب المعلومات بطريقة منطقية، إما من خلال المعرفة المكتسبة سابقًا، أو القدرة على البحث عن الموضوع
- ✓ وقد تم إقتراح أنه لا يجب أن يزيد عن ست نقاط لتوضيحها خلال كل نصف ساعة من المحاضرة.
- ✓ ينبغي أن تتم جدولة وتحديد الوقت للأسئلة والأجوبة.

المزايا:

- ✓ هذه الطريقة فعالة لتكوين عدد كبير من المتكونين في وقت محدد متاح.
- ✓ إلقاء المحاضرة مفيد لنقل المعرفة النظرية الأساسية للمتعلمين.
- ✓ طريقة المحاضرة ملائمة لنقل المعلومات في اتجاه أحادي دون أي تفاعل.
- ✓ طريقة المحاضرة أقل تكلفة للمنظمة.
- ✓ يمكن للمحاضرين الفعالين نقل اهتمامهم الفعلي بالموضوع من خلال حماسهم.
- ✓ من خلال أسلوب المحاضرة، يمكن أن ينتقل محتوى المستوى المعرفي إلى جميع المشاركين.

العيوب:

- ✓ يضع المتكونين في سلبية بدلًا من الدور الفعّال مما يعيق عملية التعلم.
- ✓ تفشل المحاضرات بتزويد المكونين بالخلفية المرجعية عن تعليم المتكونين الحاليين.
- ✓ لا يعد فعّال في تطوير المهارات أو في تغيير السلوك.
- ✓ تفترض المحاضرة أن جميع المتكونين يتعلمون نفس الشيء ولديهم نفس درجة الفهم، وهذا لا يعد افتراض صحيح.
- ✓ وقد يتسبب تكرار المحاضرات في إحداث جفاء مما يؤدي إلى استيعاب أقل للمعرفة من قبل المتكونين.

ثانيا: النشرات والكتيبات

تقوم كثير من المؤسسات الصناعية بتوزيع نشرات مطبوعة على عمالها وموظفيها لكن أخذ النشرة شيء وقراءتها شـــيء آخر، لقد دلّت إحدى الدراســات التي أجريت في الولايات المّتحدة أ ن ثلث الســكّان تقريبًا قرروا أنّهم لا يقرءون سوى صفحات الرياضة والقصص المصورة والأخبار والإعلانات في الجرائد اليومية، وأن عددًا مماثلا منهم لا يقرأ مجلة بانتظام، و بين نصف عدد السكان أنّهم يقرؤوا كتابًا من أي نوع خلال

سنة بأكملها أما القراءة الجدية (غير القصص) فتنحصر في 30%من مجموع السكان، وينقطع عدد كبير من خريجي الكليات عن القراءة بعد التخرج. (عبد الفتاح محمد، 2006).

المزايا:

- ✓ تشجع على القراءة للشخص المتوسط الذي لا يقرأ.
- ✓ تتيح للفرد إعادة القراءة إذا أراد كما لهذه الكتيبات أهمية قليلة في التكوين على المهارات اللازمة للعلاقات الإنسانية.

العيوب:

- ✓ لن ينال المتكون فرصة التواصل الجيد مع الأساتذة المكونين للإجابة عن استفساراتهم وأسئلتهم حول ما يدرسوه بشكل أوضح.
- ✓ تتطلب الدراسة رقابة ذاتية والتزاماً كبيراً نابعاً من المتعلم (المتكون) حتى يستطيع إنجاز مهامه وتكليفاته بدون جدول دراسي زمني محدد.
- ✓ قلة التواصل مع الزملاء والاستفادة من خبراتهم وتجاربهم.

ثالثا: الأفلام

تكاليف الأفلام التعليمية باهظة ولكنها أداة تعليمية يمكن عرضها على عدد كبير من العمال ولذلك فإن عائدها يزيد على تكلفتها وتصنع الشركات الكبرى أفلامًا خاصة بها كما تشتري أفلامًا من صنع شركات أخرى، ويستخدم الفيلم الصوت والصورة معًا ويستطيع توضيح كيفية صناعة المواد وكيف تتسلسل عمليات الإنتاج والعلاقات بينها، ولهذا فإنّه يعتبر أداة فعالة في إعطاء صورة كاملة للعمليات المختلفة التي تقوم بها الشركة والفيلم الناطق يجمع ميزات المحاضرة والبيان العملي، ولا يستطيع الفيلم تعليم المهارات العملية، وقيمته محدودة في تعليم مهارات العلاقات الإنسانية ويمكن للفيلم أن يعالج مبادئ العلاقات الإنسانية كما يمكن تقديمها في المحاضرات (عبد الفتاح محمد، 2006).

المزايا

- ✓ تجسيد الأحداث والقدرة على تذكرها.
- ✓ تنمية بعض المهارات مثل الملاحظة والتنبؤ.

العيوب

- ✓ الأفلام التعليمية باهظة التكلفة.
- ✓ ولا يستطيع الفيلم تعليم المهارات الإنسانية.

رابعا: المحاكاة

تعتبر تمرينات المحاكاة من أكثر الأساليب التكوينية تطورا وفعالية وإن كانت باهظة التكاليف لأنها تمثل الواقع، حيث يتم وضـــع المتكون في بيئة تعكس الواقع الحقيقي لوظيفته ويتولى المكون بعد ذلك تكوين وتعليم المتكونين على أداء العمل المطلوب من خلال قيامه بمهام الوظيفة (شفيق، 1992).

المزايا:

- ✓ عندما يخطئ المتكون لا يتسبب في حدوث خطورة كالتي تحدث عندما يخطئ في الواقع الحقيقي.
- ✓ يهيئ للمتكون موقف تعليمي مثير لتفكيره باستخدامها لإمكانيات الوسائط المتعددة.
- ✓ يتميز بأنه يستخدم العمليات والإجراءات التي يصعب دراستها في الواقع بالطرق العادية.
- ✓ يتمتع المتكون فيه بنوع من الحرية أثناء عملية التعلم.

العيوب:

- ✓ يحتاج إلى وقت وجهد وتكلفة مالية.
- ✓ يحتاج إلى فريق عمل كبير من خبراء المناهج وطرق التدريس.
- ✓ قد يحتاج إلى أجهزة حاسب ذات مواصفات خاصة.
- ✓ لكي تكون برامجه شبيهه بالواقع وفعالة تحتاج إلى قدراً كبيراً من التخطيط والبرمجة.

خامسا: المناقشة

اســتخدام المناقشــة في التكوين يثير اهتمام المشــتركين فيه وينشــط فهمهم ويتيح لهم التكوين على حل المشــكلات، كما أنّه يمكنهم من اســتيعاب موضــوع المناقشــة لأنّها تســتغرق وقتاً طويلاً عادة وتتناول موضوعاً محدداً، ولكن المناقشة قد تعجز عن تناول جميع جوانب الموضوع بترتيب وشمول ولو استعجل. أسلوب المحاضرة لعرض الموضوع ثم المناقشة لمعالجة نقاط معينة لكان ذلك أفضل.

المزايا:

- ✓ إن المناقشة تجعل المتكونين مشاركين فاعلين في الدرس.
- ✓ يزداد تقدير المتكونين للعلم والعلماء عند وأثناء مشاركتهم الفعلية في النقاش.
- ✓ هذا الأسـلوب في التدريس يثير قدرات المتكونين العقلية ويجعلها من أفضـل حالاتها، نظرا لحالة التحدي العلمي الذي يعيشه المتكونين في التكوين.
- ✓ تعود طريقة المناقشة المتكونين على احترام آراء الأخرين وتقدير مشاعر الأخر.
- ✓ يسـاعد هذا الأسـلوب على تعويد المتكونين على مواجهة المواقف وعدم الخوف منها أو التحرج من إبداء آرائهم.
- ✓ ينمي لدي المتكونين الشـعور بالفخر والاعتزاز عندما يجد لديه القدرة على إضـافة الجديد إلى رصـيد زملائه المعرفي.
- ✓ هذه الطريقة تنمي لدى المتكونين روح العمل الجماعي.
- ✓ تشجع المتكونين على احترام الرأي والرأي الأخر وعدم التعصب لآرائهم الخاصة.

العيوب:

- ✓ طريقة المناقشة إذا لم يحضر المكون موضوعه جيدا فقد تختلط عليه الأمور.
- ✓ قد يسرق عنصر الوقت المتكلمين لكثرة عددهم.
- ✓ إن لم يكن المكون واعياً لشخصيات متكونيه قد تفشل طريقة المناقشة بحيث تسيطر مجموعة منه على الحوار والحديث.
- ✓ إن لم يطلب المكون من المتكونين قراءة الموضوع قبل الدرس والمناقشة فإنها سوف تتحول إلى مجموعة من النقاشات الفارغة، لأنها ستكون بلا أي أساس أو معرفة.
- ✓ إذا لم يستطيع المكون إدارة المناقشة بين المتكونين فإن الدرس سيتحول إلى فوضى يتحدث فيه الجميع في نفس الوقت كما يشاء.
- ✓ إذا لم يهتم المكون بتسـجيل ما يقوله المتكون من أفكار مهمة أثناء المناقشـة فلن تأتي الطريقة بالفائدة المطلوبة.

سادسا: لعب الدور

يفيد هذا الأسلوب في تكوين الأفراد على المهارات اللازمة في العلاقات الإنسانية وعلى القيادة سواء أكانت قيادة لجنة أم مؤتمر، ويمكّن هذا النوع من التكوين من اكتساب المهارات التي تلزم للتعامل الكفء مع الأشخاص، وتزيد من وعي الشخص بمشاعر الآخرين ويجب أن يكتمل لهذا النوع من التكوين بدراسة مبادئ السلوك بأسلوب آخر وذلك لأن السلوك الكفء أو السيئ يصبح بعد معرفة المبادئ أكثر من مجرد آراء للمناقشة (عبد الفتاح محمد، 2006).

يجب أن يراعى عند اختيار الوسائل التكوينية بان تكون مناسبة وان يكون المكون ملما بكيفية استخدام هذه الوسائل لغرض التنويع في استخدامها لأنه حالة الاستمرار على أسلوب واحد يؤدي بالمتدرب إلى الملل، وبالتالي عدم الاستفادة من البرنامج التكويني (رشاد احمد، 2000).

المزايا:

- ✓ تقوم بالتنشيط والتحفيز.
- ✓ تساعد المكبوتين للتعبير عن مشاعرهم.
- ✓ بسيطة وأداة تعليمية منخفضة التكلفة.
- ✓ تركز على المشاكل التي تكون واقعية وحقيقية.
- ✓ تعرض المشاكل المعقدة ببساطة، وفي فترة قصيرة.

العيوب:

- ✓ هناك إحتمالية أن يصبح لعب الأدوار من وسائل الترفيه مما يبطل التعلم.
- ✓ يستطيع المشاركون الإنغماس في أدوارهم وفي وقت لاحق يفقدون الموضوعية عند التحليل.
- ✓ يصبح العمل غاية في حد ذاته، ويمكن للمشاركين تأدية الأدوار بصورة بالغة أو تشويهها.
- ✓ إذا كانت نقاط الملاحظات غير واضحة، قد يحد من تركيز التعلم.

المطلب الثاني: اتجاهات التكوين

التكوين هو عملية تشمل جميع العاملين في الميدان الواحد مهما اختلفت مستوياتهم وتباينت اختصاصاتهم، فهو يهدف إلى رفع مستوى مهارات العاملين في الوظائف والمهن المختلفة، وهو من أنسب

الأمور لتحصيل الخبرات، إذ لابد أن يلم شاغلوا الوظائف والمهن بكل ما يستحدث في ميدان تخصصهم المهني، كما يشمل التكوين الأفراد الجدد ولهذا نوجز مجالات التكوين فيما يلي:

أولا: تكوين العاملين الجدد

قد يبدو للفرد الجديد العمل مشـــوبا بشـــيء من الغرابة والرهبة في بداية الأمر، وهذا ما يدعو إلى اّتخاذ إجراءات تكفل استقبال العاملين الجدد وتوجيههم توجيها يجعلهم يشعرون بالطمأنينة، وبداخلهم الإحساس بأنّهم ملحقون بإدارة يتوقف نجاحها وحسن سيرها في المستقبل على مقدار ما يقومون به من جهد، وما يؤدون من خدمات، ومنه كان التكوين ضروريا للفرد الجديد بهدف زيادة قدرته الإنتاجية.

ثانيا: تكوين العاملين القائمين بالعمل

إلى جانب تدريب العاملين الجدد هناك تدريب للعاملين القائمين بالعمل إذ هم الذين يسـيرون دفة العمل، وعليهم يتوقف نجاح أو فشل التنظيم في تأدية رسالته، إن قيام الفرد بأداء عمل ما مدة طويلة لا يعني أنّه يؤدي هذا العمل بأحسن طريقة ممكنة، وقد يرجع الفشل في الوصول إلى مستوى عالي من الأداء إلى عدة أسباب لا يمكن علاجها إلاّ بالتدريب، وقد يلزم تدريب العاملين القائمين بالعمل، نتيجة التطور الفني والتكنولوجي الذي يطرأ على العمال، مما يتطلب تدريبا متواصلا لمواكبة هذا التطور.

ثالثا: تكوين بغرض الترقية

إذ عند ترقية العاملين أو ترقيتهم إلى مراتب عليا، لابد من أن نفســـح لهم الفرص لازدياد مهاراتهم ومعارفهم، خاصـــة تلك التي تتطلبها المســـتويات الجديدة وطبيعة العمل الجديد الموكل لهم (مهدي حسـن، 1998).

رابعا: تكوين المكونين

حيث لا يحتاج التكوين إلى طبقة من القادة والمدربين لتخطيط برامجه والقيام بتنفيذهّا، ونقل المعرفة والمهارة إلى المتكونين، ولها فإن تكوين هؤلاء المكونين على تلك المهام يمثل أحد مجالات التكوين (مهدي حسن، 1998).

خامسا: اتجاهات التكوين

إن للتكوين ثلاثة اتجاهات رئيسية وهي:

- ✓ **اتجاه نظري:** يستهدف اكتساب الفرد معلومات وخبرات جديدة أو تنمية المعلومات والخبرات القديمة له.
- ✓ **اتجاه عملي** يستهدف إلى تعلم الفرد مهارات جديدة أو طرق عمل حديثة تكون أكثر فاعلية وإنتاجية.
- ✓ **اتجاه نفسي وسلوكي:** يرمي إلى تطوير سلوك الفرد والعمل على تنمية الجوانب الايجابية في السلوك والتخلص من العادات غير إيجابية (رشاد احمد، 2000).

المطلب الثالث: نظريات التعلم والتكوين

هناك مجموعة من نظريات التعلم وظفت في مجال التكوين من بينها ما يأتي:

أولا: النظريات السلوكية

يستند أساس هذه النظريات إلى وجود علاقات ارتباطية بين المثيرات والاستجابات، أي أن التعلم يتحقق عندما يصبح المثير قادرا على التحكم في الاستجابة السلوكية وضبطها، وهذا ما أكده كل من بافلوف (pavlov) وسكنر (skinner) في فكرتهما عن الانعكاس الشرطي أو الكلاسيكي والاشراط الاجرائي (الزغلول، 2006).

ومن أهم المبادئ التي قدمتها هذه النظريات ما أشار إليه (العزاوي ن.، 2009):

- مبدأ المثير والاستجابة: يتأثر سلوك الإنسان بتأثيرات البيئة الداخلية والخارجية وبضرورة التفاعل والاستجابة.
- مبدأ التعزيز: يزداد سلوك الإنسان تعزيزا كلما زادت المؤثرات.
- مبدأ تعديل السلوك: إن سلوك الإنسان قابل للتعديل إذا ما تم إحداث تغيرات أو تعديلات في المؤثرات التي كانت تحدد السلوك السابق.
- مبدأ انتماء السلوك: ينتمي سلوك الإنسان الى سلم الحاجات الإنسانية، وكلما كانت البرامج التكوينية تركز على هذه الحاجات كلما أمكن تعديل السلوك غير المطلوب وتعزيز السلوك المطلوب.
- مبدأ الأثر: كلما كان سلوك الإنسان يؤدي الى الحصول على مزيد من النجاح او الإبداع دفع بالفرد الى مزيد من التعلم والتقدم والعكس صحيح.
- مبدأ الاستعداد: كلما كان الاستعداد النفسي والبدني موجودا كلما كان التعلم أفضل.

ثانيا: النظريات العقلية (المعرفة الإدراكية)

إن أســـاس هذه النظريات هو أن التعلم عملية عقلية داخلية تقوم بتشـــكيل وإعادة تنظيم البنى المعرفية الناتجة عن التفاعل الحاصــل بين الفرد والبيئة التعلمية ومن أشــهر هذه النظريات كما أشــار (عبد الهادي، 2007):

- نظرية التطور المعرفي لجان بياجيه (Jean piaget).
- نظرية الاستعداد للتعلم في إطار النسق الهرمي لروبرت جانيه (Robert Gange).
- نظرية الجشطالت (الإستبصار) لكوهلر وكوفكا (Kohler & Koffke).
- نظرية التمثيل لجيروم برونر (Jerome Bruner).
- نظرية المنظم التمهيدي لأوزبل (Ausbel).

ومن هذه النظريات يمكن اسـتنتاج المبادئ التعلمية والتكوينية التي أشـار إليها (الشـرقاوي، 2010) و (الزغلول، 2006):

- ✓ مبدأ التعلم: التفاعل المباشر مع موضوع التعلم ومع مثيرات البيئة.
- ✓ مبدأ إشراك أكبر عدد من الحواس في أثناء عملية التعلم لتحقيق عمليتي الملاءمة والتمثيل.
- ✓ مبدأ التدرج في التعليم: من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد والمنظم.
- ✓ مبدأ الأثر الكلي للموقف، وتجميع عناصره في صورة كلية في أثناء عملية التعلم.
- ✓ مبدأ دور الخبرة الســـابقة والاتجاهات المكتســـبة في عملية التعلم، مما يؤثر في دافعية الفرد نحو التعلم المنشود.
- ✓ مبدأ الاستبصار والتفكير كعامل أساس في التعامل واكتساب المعارف والمهارات.
- ✓ مبدأ التدرج في التعليم من الإشارة إلى الكلمة إلى المفهوم إلى المبدأ الى حل المشكلات.
- ✓ مبدأ الإستقبالي التشاركي: الانطلاق من الكل إلى التفصيل إلى الجزء.
- ✓ مبدأ التعلم الاستكشافي أو الاستقصائي من الجزء إلى التفصيل إلى الكل.

- ✓ مبدأ الاستبصار الكلي: من خلال تأمل المتعلم في العناصر المتوفرة وتفاعله معها حتى يتمكن إلى حل المشكلة التي يواجهها.

ثالثا: النظريات الإنسانية الكلية:

وهي نظريات مكملة للنظريات السلوكية والمعرفية في التعلم والتكوين، وأساسها أن التعلم عملية إنسانية كلية لا تقتصر على السلوك الظاهر للإنسان ولا على بناء العقلية فقط وإنما على كيانه وشخصيته الفردية والإجتماعية والإنسانية، يتطور بصورة كلية مترابطة وتتفاعل في أحداث هذا التطور والتغير جميع المقومات السلوكية والعقلية والقيم والاتجاهات والنزعات الاجتماعية (شرقاوي، 2007)، وقد أشار (رضا، 2010)، إلى أن التعلم والتكوين من وجهة نظر رواد هذه النظريات عملية كلية تعنى بجسم الإنسان وأعضائه وعقله وتؤهله للتكيف والنجاح، ومن أهم رواد هذه النظريات جون ديوي (Dewey) وكارل روجرز (Rogers).

وقد استخلص كل من (العزاوي ن.، 2009) و (رضا، 2010) و (عطيوي، 2001) من هذه النظرية مجموعة من المبادئ التعليمية والتكوينية وهي كالآتي:

- توظيف أساليب المحاكاة، ولعب الأدوار في عملية التكوين.
- الاهتمام بالحوافز والدوافع الانسانية في استثارة اهتمام المتكونين في موضوع التكوين.
- التعلم عن طريق ممارسة العمل.
- النظرية والتطبيق في الحياة العملية ضرورة للمتعلم والمتكون.
- العمل على إيجاد الترابط بين أهداف المتكون وأهداف المؤسسة.
- الإنسان يكتسب قيمة من خلال علاقاته مع الأشخاص الآخرين في إطار المؤسسات الإجتماعية والإنسانية التي يتكون منه مجتمعه.
- الإهتمام بالجوانب الانفعالية والوجدانية في التعلم والتكوين والالتزام بالقيم والمبادئ الأساسية في العمل.
- استخدام المواد التعليمية المبرمجة ذاتيا (الرزم التعليمية والحقائب التدريبية، التعلم الموجه والحاسوب الإلكتروني في البرامج التدريبية).

- التكامل في الإنســـان لذا ينبغي أن توجه الجهود التعليمية والتكوينية نحو كل الإنســـان (العقل، الروح والوجدان).

رابعا: نظريات تعليم الكبار

أساس هذه النظريات هو أن الأفراد الراشدين يتميزون بسمات كثيرة يجب على مصممي البرامج التعليمية والتكوينية أخذها بعين الاعتبار عند الإعداد لمثل هذه البرامج وقد أشار (القريوتي، السلوك التنظي ، 1989) إلى أهم هذه السمات كالآتي:

- هناك أهداف شخصية لكل فرد.
- المقدرة على العمل المستقل، والميل إلى الاستقلالية الفردية.
- المقدرة على التفكير في المستقبل.
- المقدرة على تحمل المسؤولية.
- الاهتمام بالواقع ومشكلات العمل الحاضر والآنية.
- شدة النزعة إلى تبرير السلوك واتخاذ المواقف الدفاعية.
- القدرة على التكيف مع الأمور الطارئة.
- الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية والعاطفية.
- الاهتمام بالتطور الفكري والنمو المهني والتقدير الذاتي.

خامسا: نظرية ديناميات الجماعة

يعتمد أســـاس هذه النظرية على العلاقات والشـــروط الســـيكولوجية المتفاعلة، التي يحقق أفراد الجماعة بواسطتها إدراكا مشتركا، يقوم على القيم المشتركة ومنظومة العواطف الشخصية التي تحكم أفراد الجماعة (الخاطر، استراتجية التدريب الفعال، 2010).

ويســـتخلص من هذه النظرية المبادئ التي يجب اعتمادها عند إعداد البرامج التعليمية والتكوينية والتي أشار إليها (الظاهر، 2009) كما يأتي:

– إشراك المتكونين في تحديد الأهداف والاتفاق عليها.

– وضـــع نظام اتصـــالات واضـــحة وثابتة بين الأعلى والأســـفل والعكس وإتقان مهارات الاتصـــال بين المكونين والمتكونين.

– إشاعة روح الفريق والمحافظة على الروح المعنوية للجماعة.

– توفير المناخ التنظيمي المناسب القائم على الثقة والتسامح والمودة بين المكون والمتكون.

– تقبل وجهات النظر المختلفة والتفاعل معها بموضوعية وعقلانية.

– العدالة والموضوعية في التعامل مع جميع أفراد المجموعة.

المبحث الثالث: مراحل العملية التكوينية

تحتاج العملية التكوينية إلى بناء برنامج تكويني، يمكن تقسيم هذه العملية إلى المراحل التالية:

المطلب الأول: تحديد الاحتياجات التكوينية

ترجع عملية تحديد الاحتياجات التكوينية في الأســاس إلى الحاجة إلى علاج مشـكلات العمل من خلال التكوين، إذ يوجد مشـكلات أخرى قد لا يؤثر فيها التكوين، وهو ما قد يظهره التحليل التنظيمي للمؤسـسـة والذي يســبق عادة تحليل الاحتياجات التكوينية (توفيق، 2007)، لذا أكد (ابو شـيخة ، 2010) أن عملية تحديد الاحتياجات التكوينية للمؤسـسـة تصـبح حجر الزاوية في أي نشـاط تكويني وعليها يتوقف نجاح البرامج أو إخفاقها.

تتم عملية تحديد الاحتياجات التكوينية على مستوى المؤسسة من خلال تحليل ثلاث مستويات هي:

❖ تحليل المؤســـســـة: يتم عن طريق دراســـة الأوضـــاع والأنماط التنظيمية والإدارية لتحديد المواقع داخل المؤســـســـة، والتي يكون فيها التكوين ضــروريا، والهدف من هذا التحليل هو تحديد مواضــع الحاجة إلى التكوين في المؤسـسـة وكذا تحديد نوع التكوين الذي يلزمها ويتضـمن هذا الأسـلوب ما يلي (ياغي، 2019) (الصيرفي، 2003) (ابو شيخة ، 2010) (الطعاني ح.، 2002):

- تحليل الأهداف الحالية للمؤسسة.
- تحليل الأهداف المستقبلية للمؤسسة.

- تحليل الهيكل التنظيمي للمؤسسة.
- تحليل خصائص القوى العاملة في المؤسسة.

❖ تحليل الوظيفة: يركز هذا الأسلوب على دراسة الوظيفة وتحليلها من حيث واجباتها ومسؤولياتها، ظروف أدائها وعلاقاتها بالظروف الأخرى والمهارات والمعارف وأنماط السلوك اللازمة لأدائها ومعايير الأداء المطلوب تحقيقها من شاغليها وذلك بهدف تحديد الاحتياجات التكوينية التي يطلبها شغل وظيفة معينة.

وكذلك تحديد الحد الأدنى للصفات والمهارات والقدرات والمؤهلات المطلوبة في العامل لكي يتمكن من تحقيق الأداء الجيد وعلى ذلك يتم في هذه الخطوة مقارنة الطريقة التي يتبعها الفرد في أداء عمله مع وصف الوظيفة ومواصفاتها وكذلك الوقوف على رأي المشرف المباشر في الطريقة التي يؤدي بها الموظف عمله، وما إذا كانت تحتاج إلى تحسين وماهي تفاصيل ذلك التحسين (سالم و صالح، 2002).

❖ تحليل الفرد: يركز هذا الأسلوب على مدى قيام الموظف بأداء واجبات وظيفته في محاولة لتحديد المعارف، المهارات، الاتجاهات وسلوك العمل المطلوب لتطوير أدائه وفي ضوء ذلك تنصب عملية التحليل على الموظف نفسه لا على الوظيفة، كما أن التحليل ينصب على أداء الموظف لوظيفته الحالية بل يمتد للوظائف الأخرى المتوقعة أو المستقبلية التي يمكن أن يشغلها، ويتبع عادة في تحليل الفرد بهدف تحليل الاحتياجات التكوينية عدة طرق منها:

- الملاحظة: بغرض التعرف على مستوى أداء الموظف لواجبات وظيفته وعلى أسلوب تعامله مع زملائه وأدوات العمل.
- مراجعة تقارير تقويم أداء العاملين للوقوف على نقاط الضعف لأدائهم وبالتالي تحديد ما يمكن معالجته بالتكوين.
- مراجعة سجلات العاملين للوقوف على مؤهلات العاملين وقدراتهم والدورات التكوينية التي شاركوا فيها.

إن الإشارة لمفهوم الاحتياجات التكوينية قبل اعداد البرامج التكوينية يؤدي إلى ارشاد القائمين على التكوين والمكونين إلى الإجراءات المحددة والمطلوبة لتحقيق الأهداف التكوينية الجزئية التي تسهم في تحقيق الهدف التكويني العام للخطة التكوينية، ولا شك أن ذلك يعني تحقيق أحد مبادئ التكوين المهمة

وهو وجود الأداء التكويني، فموضـوع الاحتياجات التكوينية ليس مجرد موضـوع خاص بعملية التكوين بل مرتبط أيضا بإدارة التكوين كما يعكس أيضا مهمة التكوين وفلسفته واستراتيجيته (حسن، 2003).

وقد أشـار أِمسـترونج (Armstrong, 2006) أن الاحتياجات التكوينية هي الفجوة الحاصـلة بين وضـع قائم ووضـع مرغوب فيه ويمكن سـدها عن طريق التكوين المخطط الهادف الى اكسـاب العاملين المعارف والمهارات وتنمية اتجاهاتهم السلوكية.

وعرف (القحطاني، 2008) الاحتياجات التكوينية بأنها الفرق بين مسـتوى الأداء الفعلي ومسـتوى الأداء المرغوب فيه.

وأشـار (الظاهر، 2009) إلى أن الاحتياج التكويني يمثل مجموعة المعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهمة معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية.

أما (ابو شـيخة ، 2010) فعرف الاحتياجات التكوينية على أنها الفجوة بين مسـتوى الأداء المتوقع للأفراد ومستوى أدائهم الحالي.

يظهر من خلال التعريفات السـابقة أن لفظ الاحتياج يعني نقص أو خلل أو وجود فجوة في مجال معين، أما لفظ التكوين فيعني سـد ذلك النقص أو الفجوة أو معالجة الخلل الحاصـل بالمؤسـسـة، لذا فإن الاحتياجات التكوينية تشـير إلى ذلك الأسـلوب المنظم والهادف إلى تقليص الفجوة بين الواقع والمرغوب وسد النقص أو الخلل أو العجز الحاصل بالمؤسسة.

وتكون الاحتياجات التكوينية في أي مؤسسة على ثلاث أنواع هي:

- احتياجات عادية تتعلق بالمتكونين الجدد لغرض الترقية.
- احتياجات لمواجهة مشـكلات آنية أو محتملة أي أنها احتياجات تواجه النقص أو الضـعف سـواء كانت إنسانية أو فنية، واقعية أو محتملة في مهارات العاملين أو معلوماتهم ...الخ.
- احتياجات غير تقليدية تأتي لمواجهة عدم القدرة على التحديث والابداع أو عدم مواكبة متطلبات البيئة.

المطلب الثاني: تصميم البرنامج التكويني

يقصد بالبرنامج التكويني مجموعة الأنشطة المنظمة أو المخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتكونين وتساعدهم في تحديث معلوماتهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية وتحسين أدائهم في عملهم (مشهور، 2007)، ومن أهم الخطوات التي تمر بها هذه المرحلة نجد:

- تحديد أهداف البرنامج التكويني: هي الغايات التي يرجى تحقيقها من وراء البرنامج التكويني وتوضح هذه الغايات ما يراد تغيره في مستوى أداء الأفراد، مما يتطلب القيام بتحليل احتياجات التكوين عند الموظفين قبل البدء في عملية التكوين.
- تحديد المهارات التي سيتم التكوين عليها: مثل المهارات اللغوية، المهارات الفنية، مهارات الاتصال مع الغير...إلخ.
- وضع المنهاج التكويني: المقصود به المادة التكوينية التي سوف تقدم للمتكونين، ويتم بناؤها على أساس الاحتياجات التكوينية المطلوبة.
- اختيار أسلوب التكوين: هناك أساليب عديدة للتكوين كالمحاضرة، لعب الأدوار وحل المشكلات...إلخ.
- اختيار المكونين: يعد من أهم العوامل التي تساعد في إنجاح البرنامج التكويني لأن عن طريقهم يتم نقل المادة التكوينية للمتكونين.
- تحديد مكان إقامة برنامج التكوين.
- تحديد فترة البرنامج: تختلف باختلاف طبيعة المادة التكوينية والأسلوب المستخدم وتفرغ المتكونين لبرنامج التكوين.
- توفير وسائل البرنامج التكويني من قاعات التكوين، وأدوات الإيضاح...إلخ.

المطلب الثالث: تنفيذ البرنامج التكويني

تتم في هذه المرحلة إخراج البرنامج التكويني إلى حيز التنفيذ، ويتم تحديد المكان والزمان للبرنامج، وفي الغالب يتم تحديد مشرف أو منسق لتنفيذ البرنامج.

بعد الانتهاء من تصميم البرنامج، وتحديد جميع العناصر المكونة له، تأتي مرحلة التنفيذ التي تحتاج إلى عدة تحضيرات من أجل توفير البيئة التدريبية المساعدة على تحقيق الأهداف الموضوعة، ويتم ذلك في ثلاث مراحل (الطعاني ح.، 2002):

أ-قبل التنفيذ: ويتضمن ما يلي:

- تحديد وتهيئة مكان تنفيذ البرنامج.
- اختيار المدربين والمحاضرين.
- تهيئة المواد التدريبية.
- الحصول على الموافقات للزيارات الميدانية من الجهات المعنية.
- إعداد كراس البرنامج ويتضمن هدف البرنامج، ومدته، وتاريخ بدئه، والمشاركين فيه، وجدول الجلسات التدريبية.

ب-أثناء التنفيذ: في هذه المرحلة يتم العمل على:

استقبال المشاركين والمدربين.

- افتتاح البرنامج وعرض موضوعاته على المشاركين ومناقشته.
- تعريف المشاركين بالمدربين.
- متابعة دوام المشاركين.
- تنمية العلاقات بين المشاركين من خلال تشجيعهم على إقامة النشاطات الاجتماعية.
- تهيئة مستلزمات الزيارات الميدانية إن وجدت.
- توزيع استمارات التقويم اليومي والنهائي وجمعها.
- إعداد شهادات بأسماء المشاركين وتوزيعها في اليوم الأخير من البرنامج.

ج-ما بعد التنفيذ: وتتمثل في إجراءات إنهاء البرنامج ويتم فيها:

- إجراء التسويات الحسابية الخاصة بالبرنامج.
- إعداد التقرير النهائي للبرنامج وكتابته.
- متابعة تصحيح دفاتر الامتحان وإرسال النتائج إلى دوائر المتدربين.
- حفظ الوثائق الخاصة بالبرنامج.

المطلب الرابع: تقويم البرنامج التكويني

المقصود بالتقويم هنا هو قياس كفاءة البرنامج التكويني، ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ومن الممكن أن تكون عملية التقويم أثناء عملية تطبيق البرنامج وبعدها، وهناك عدة نماذج وأساليب للجوانب التي تشملها عملية التقويم التي تهدف إلى مجموعة من الأهداف يمكن تلخيصها فيما يلي:

- الوقوف على الثغرات التي حدثت تنفيذ البرنامج ومعالجتها وتفاديها في المستقبل.
- معرفة مدى نجاح المكونين في نقل المادة التكوينية.
- إعطاء صورة واضحة عن مدى استفادة المتكونين من البرنامج التكويني، ويتم ذلك بتقويم المتكون قبل وبعد عملية التكوين.

ومن الأساليب التي يمكن تقويم مدى استفادة المتكونين من البرنامج التكويني ما يلي:

- مقارنة أداء المتكونين قبل البرنامج التكويني وبعده.
- قياس مدى استيعاب المتكونين واستفادتهم من البرنامج التكويني بإجراء اختبارات.
- التحسينات التي تظهر على الإدارات التي يعمل فيها المتكونين.

خلاصة الفصل:

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن تكوين مديري المؤسسات التعليمية في ظل التغيرات والتحولات التي يشهدها المجتمع يعد ضرورة ملحة وعاملا هاما من عوامل نجاح إصلاحات المنظومة التربوية التي يعكف المسؤولون على إرسائها .ذلك لأن تطوير وتحديث المنظومة التربوية يعد عملية شاملة ينبغي أن تطال تحديث جوانب العمل التربوي والمدرسي كافة، وكون الاتجاهات التربوية الحديثة تولي العنصر البشري أهمية كبرى فإن توفير هذا التطوير والتحديث للأفراد العاملين في الإدارة المدرسية وضمان ملازمته لهم، لا يمكن أن يتم إلا من خلال برامج التكوين المتخصصة، ونقل الخبرات والمستجدات التربوية، وإكسابهم الكفاءات اللازمة لنجاح العمل الإداري المدرسي وبالتالي تحقيق غايات النظام التربوي.

كما أنه عملية إدارية يتم التخطيط لها مسبقا من خلال تحديد الاحتياجات التكوينية، ومن ثم وضع نموذج للبرنامج التكويني الذي يراد تطبيقه، ثم تنفيذ هذا البرنامج وأخيرا تقييم النتائج المتحصل عليها بقياس مدى استفادة كل من الموظف والمؤسسة من هذه العملية التكوينية، وذلك من أجل تدعيم نقاط القوة في البرنامج ومعالجة الأخطاء والسلبيات فيه سواء في المادة التكوينية أو من حيث المكونين و المشرفين والوسائل المساعدة والأساليب أو الظروف الفيزيقية أو مستوى عملية التقييم وكل ما يحيط بالعملية التكوينية على الصعيد الداخلي والخارجي.

الفصل الثاني: الإدارة المدرسية، الكفاءات الإدارية، القيادة التربوية

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضا لعلاقة الإدارة المدرسية والكفاءات الإدارية والقيادة التربوية.

يستمد مفهوم الإدارة التربوية عناصره من عناصر الإدارة العامة، التي وجدت بوجود الإنسان فتنظيمه لأمور حياته، لهو نوع من أنواع الإدارة إلا أنه وبمرور الزمن أصبحت الإدارة عملية هامة في المجتمعات الحديثة، ذات الصبغة العلمية المصحوبة بالتطور التكنولوجي، الذي فرض عليها العديد من التغييرات في تشكيلها وأنماطها، كما أصبح على القائمين بأعمال الإدارة أن يواجهوا باستمرار تحديات التنظيم البشري والعلاقات الإنسانية فيه.

الجدير بالذكر أن مفهوم الإدارة ظهر في المجال الصناعي، ثم انتقل إلى بقية الميادين الأخرى، كالميدان التجاري، إدارة الأعمال، والإدارة التربوية وغيرها...، ولكل ميدان من الميادين أسلوبه الخاص في تسيير أموره ومعالجة مشاكله الخاصة.

وتشكل القيادة محورا مهما ترتكز عليه مختلف النشاطات داخل المنظمات عموما، والمؤسسات التربوية والتعليمية على وجه الخصوص، وفي ظل تعقد مهمة المدرسة وتنوع العلاقات الداخلية وتشابكها وتأثرها بالبيئة الخارجية من مؤثرات سياسية واقتصادية واجتماعية، كلها أمور تستدعي مواصلة البحث والاستمرار في إحداث التغيير والتطوير، وهذه مهمة لا تتحقق إلا في ظل قيادة واعية رشيدة.

المبحث الأول: الإدارة المدرسية

تعتبر الإدارة النشـــاط الذي يعتمد على التفكير والعمل الذهني المرتبط بالشـــخصـــية الإدارية وبالجوانب والاتجاهات السلوكية الخاصة بتحفيز الجهود الجماعية نحو تحقيق هدف مشترك باستخدام الموارد المتاحة وفق أسـس ومفاهيم علمية وسـيلتها في ذلك إصـدار القرارات الخاصـة بتحديد الهدف ورسـم السـياسـات ووضـع الخطط والبرامج اللازمة لتحقيق الهدف وتوجيه الجهود والتنسـيق فيها وإثارة مواطن القوة في فريق العمل وتنمية مواهبهم وقدراتهم ورفع روحهم المعنوية والرقابة على الأداء لضـــمان تحقيق الهدف وفق الخطط والبرامج الموضوعية (عطوي، 2001).

أصـــل كلمة إدارة (Administration) لاتيني بمعنى (To Serve) أي (لكي يخدم) والإدارة بذلك تعني "الخدمة" على أساس أن من يعمل بالإدارة يقوم على خدمة الآخرين.

المطلب الأول: مفهوم الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإدارة التربوية والتعليمية

تعد الإدارة سمة العصر ووظيفة مهمة وأساسية تميز جميع مجالات العمل والإنتاج وتختلف أنواع الإدارة ومسمياتها باختلاف المجالات التي توظف فيها.

وفي مجال التربية والتعليم يوجد خلط كبير لدى كثير من الناس بصـــفة عامة وعند التربويين بصـــفة خاصة.

وترتبط الإدارة المدرســية بالإدارة التعليمية وتقترن بها كما تقترن الإدارة التعليمية بالإدارة التربوية والعلاقة بين هذه الالفاظ هي علاقة تضامن أو شمول أو هي علاقة الأساس لكل بالفروع والجزيئات فالإدارة العامة أعم وأشـــمل من الإدارة التربوية وهذه الأخيرة تتضـــمن الإدارة التعليمية التي تمثل الكل بالنســـبة للإدارة المدرســـية التي تمثل الجزء والفروع من فروعها وعليه لا يمكن فصـــل أو اســـتغناء إحدى الإدارات عن الأخرى نظرا للارتباط الوظيفي الموجود بينهما (احمد بن حمودة ، 2006).

وحتى تتضح الصورة بشكل أكثر وضوحا يتعين تحديد مفهوم كل إدارة ومجال عملها:

- **الإدارة التربوية:**

تعرف بأنها علم وفن تسيير العناصر البشرية في إطار المؤسسات التعليمية ذات الأنظمة واللوائح التي تهدف إلى تحقيق أهداف معينة بوجود تسهيلات وإمكانيات مادية في زمان ومكان محددين.

كما تعرف على أنها توجيه وسيطرة على مجريات الأمور في التربية والتعليم (الاغبري، 2000).

وهي مجموعة الإجراءات التي يتبنها المجتمع التنظيم للعملية التربوية والمؤسسات والأفراد المتصلين بها قصد تحقيق الأهداف التربوية التي تعكس فلسفة المجتمع وتطلعاته بقصد إحداث التطور النوعي والكمي في العملية والمؤسسات والأفراد (العمايرة، 2002).

- **الإدارة التعلمية:**

هي الجهة التي تمثل حلقة وصل بين مستويات الإدارة العليا (الإدارة التربوية الممثلة بالوزارة) والمؤسسات التعليمية المختلفة (مديريات التربية) وذلك من خلال الإشراف والتوجيه والمتابعة لمختلف المؤسسات التعليمية وتزويدها بالإمكانيات المالية والبشرية والمادية بغية التأكد من سلامة تنفيذ الخطط والبرامج وفقا للسياسات واللوائح المنصوص عليها.

- **الإدارة المدرسية:**

تعددت تعريفات الإدارة المدرسية تبعا لوجهات نظر الباحثين والمهتمين بها، ولاستخلاص تعريف شامل للإدارة المدرسية يمكن التطرق إلى أهم هذه التعريفات.

ويمكن تعريفها على انها الكيفية التي تدار بها المدرسة في مجتمع ما وفقا لأيديولوجيته، وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية وغيرها من القوى الثقافية لتحقيق أهدافها، وذلك في إطار مناخ تتوافر فيه علاقات إنسانية سليمة، وهي المفاهيم والأدوات والأساليب العصرية في التربية والإدارة للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وأدنى كلفة وفي أقصر وقت ممكن.

حين عرفها (الدويك، ياسين، و آخرون، 1998) بأنها مجموعة من العمليات المتكاملة والخطط التي يشرف على ممارستها مديرا مع إعدادا خاصا، وذو مهارات متميزة تتناسب ومتطلبات العمليات اللازمة لبلوغ الأهداف المدرسية المحددة.

وعرفها (الابراهيم، 2002) على أنها عبارة عن هيئة يرأسها مدير تسعى إلى تحسين عملية التعلم والتعليم وتوجهها وفق ما تتطلبه مصلحة المجتمع.

وعرفت على أنها الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعلمية وهي جزء من الإدارة التعليمية ويقوم على راسها المدير ومسؤوليته الرئيسية هي توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذها للوائح والقوانين التعليمية التي

تصدر من الوزارة وعليه لا يمكن فهم الإدارة المدرسية إلا في ظل الإدارة التعليمية لأن شخصية المدرسة تستمد نظامها من الإدارة التعليمية وبالتالي فالإدارة المدرسية ليست كيانا مستقلا بذاته بقدر ما بل هي جزء من الكيان الكبير (المعايطة، 2007).

وانطلاقا مما سبق يمكن القول بأن الإدارة المدرسية هي تنسيق الجهود من طرف جميع العاملين داخل المدرسة، على رأسهم المدير الذي يؤدي وظائفه من تخطيط، وتنظيم، قيادة وتقييم، بهدف تحسين عمليات التعلم والتعليم، وإحداث التغييرات المرغوبة بما يخدم أهداف الأفراد والمجتمع، ووفق ما تتطلبه مقتضيات العصر.

والشكل التالي يوضح العلاقة بين الإدارات الثلاثة:

شكل رقم (02) العلاقة بين الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية.

المصدر: (عابدين م.، 2001).

المطلب الثاني: الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية

1- مدير مؤسسة التعليم الثانوي

يعتبر الإداري الأول في المؤسسة وهو المسؤول عن توجيه المدرسين في النواحي الفنية كما يقوم بالمشاركة في متابعة تنفيذ توجيهات موجهي المواد وهو المسؤول امام التربية والتعليم عن حسن سير العملية التربوية التعليمية بالمدرسة واتباع الخطط والمناهج التعليمية واللوائح والقوانين التي تنشرها الوزارة وهو يمثل السلطة التنفيذية في مدرسته في نطاق اختصاصاته (بدري، 2005).

كما يعد مدير المدرسة قائد لمجموعة من المعلمين والموظفين والتلاميذ التابعين لمدرسته لذا تجده يتطلع بعمل يغلب على طابع التخطيط والتنظيم والتنسيق والاشراف والتقييم وفي ممارسة لهذه الوظائف يتخذ العديد من القرارات ويقوم بعدة إجراءات (محمد، 2004).

أما من منظور التشريع المدرسي الجزائري هو أحد موظفي إدارة المؤسسات المدرسية والمعاهد التكنولوجية للتربية كما نصت المادة الثانية من المرسوم التنفيذي رقم (49/90) المؤرخ في 06 فيفري 1990، يخضع للحقوق والوجبات المنصوص عليها في القانون رقم (12/78) المؤرخ في 05 اوت 1987 والنصوص المتخذة لتطبيقه والمرسوم رقم (59/85) المؤرخ في 23 مارس 1985 مع ضرورة خضوعه للقواعد المبينة في النظام الداخلي الخاص بالمؤسسات التي يعمل فيها (المادة 04 من المرسوم 49/90، 1990)، (البصير، 2002).

2- معايير اختيار مدير الثانوية

لكي تتحقق الغاية من اعداد القيادات التعليمية يجب مراعاة ما يلي:

- وضع معايير معينة لاختيار القيادات والتي تتدرج منها المراحل التعلمية المختلفة والتي تتطلب منها معايير خاصة لإعداد قادتها والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:
  - أن يكون على مستوى الكفاءة والامتياز وقوة الشخصية.
  - أن يكون حاصلا على تقدير ممتاز سنتين من السنوات الأخيرة.
  - أن يكون قد أمضي عامين على الأقل في الوظيفة الأخيرة
  - أن يكون متبقي له في الخدمة حتى نهاية شهر ديسمبر من السنة التي سيتم فيها الترشح عام ميلادي على الأقل.
  - أن يجتاز بنجاح الاختبار التحريري الذي تتولاه لجان مختصة.
- ضرورة التنسيق بين الجهات التي تتولى اعداد مديري المدارس ووزارة التربية مع مراعاة النظام العام للتعليم في الدولة والسياسة التعليمية لها.
- أن يكون اختيار المدير من بين ذوي الموهبة والقدرة على تحمل أعباء القيادة وينبغي أن يوضع في عين الاعتبار أنه ليس بالضرورة أن يكون المعلم الناجح مديرا ناجحا.
- ضرورة إعداد المدرين أثناء الخدمة حسب الضرورة والمستجدات في القطاع لا بصفة دورية.

3- مقومات المدير الفعال

تعتمد فعالية الإدارة المدرسـية على العمل الجماعي وكلما زاد عدد الكفاءات الإدارية في المدرسـة وذلك أدى لنجاحها وتحقيق اهدفها وتتمثل مقومات المدير الفعال فيما يلي:

- معرفة مدير المؤسسة بأساسيات علوم الإدارة وأساليبها المستحدثة.
- الدقة في تصور المواقف وتحديد المشكلات مع استخدام الأساليب الإدارية المناسبة في الوقت المناسب.
- إمكانية التأثير في سلوك الاخرين وتوجيههم نحو تحقيق أهداف المؤسسة.
- متابعة مجريات الأمور في البيئة المحيطة بالمدرسة مع استيعاب المؤثرات الدالة على اتجاهات التغيير.
- حسن استثمار الوقت.
- ترشيد الانفاق في المصروفات التي تحتاجها المدرسة.
- متابعة مدى تنفيذ القرارات التعليمية وما يترتب عليها من نتائج.
- الاستعداد لأي أمر محتمل الحدوث ومواجهته بدلا من الانتظار لحدوثه وترميم الأضرار الناشئة عنه.

إن فعالية مدير المؤسسة تقضي تميزه بمجموعة من الصفات الجسمية والنفسية وامتلاكه كفاءات تتعلق بالمهنة التي يؤديها، انطلاقا من أهمية دوره فإنه ينبغي الاهتمام والتشـديد على ضـرورة تمكن المدير من أداء مهامه على الوجه الاكمل من خلال اكتسابه للكفاءات اللازمة ويأتي ذلك من فعالية التكوين والإعداد وطرق الاختبار التي يمر بها (حافظ و محمد صبري، 2005).

صفات المدير الناجح

إضافة للعوامل السابقة فلابد أن يتوافر مدير المؤسسة الناجح صفات شخصية من أهمها:

- المقدرة على إقامة علاقات سليمة مع الاخرين ومقدرته على الاقناع والاقتناع بالحجة والمنطق لا بالضغط والاكراه.
- الإخلاص في العمل حتى يكون قدوة لغيره.
- المقدرة على حسن التصرف واتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب.
- الحسم في الأمور وعدم التردد وخاصة فيما يتعلق بهيبة الإدارة وحسن العمل.
- أن يكون مرن كفاية لتعديل رأيه أو خطة عمله إذا ما بدى له بالمناقشة.

- أن يعتمد الصدق والوضوح والموضوعية في عرضه للأمور دون تحيز أو محاباة حتى يحظى بالاحترام وكسب ثقة فريق العمل.
- البعد عن التعصب الذميم.
- أن يهتم بمظهره الشخصي وحسن سيرته.

هذا وقد طور **جون ريد** النقاط التالية في سياق الدراسات العليا في مجال الإدارة في كلية (باسا دينا) التي اعتبرها تصورات منطقية يصبح الفرد بموجبها قادرا على القيام بدور إداري مدرسي (طارق عبد الحميد ، 2013) هي:

- حاول أن تتحسس سبل الاتصال المفيدة والمتنوعة مع الغير لتسهيل عملك أو اعمل على أن تكون محل ثقة مجتمعك وأن تكون أهلا لهذه الثقة بما تقدمه من خدمات وتدخله على مدرستك من تجديدات وتوقع لذلك أن تمضي أوقات عسيرة في محاسبتك لنفسك وحماسة الغير لك.
- أن تعطي لكل ذي حق حقه من العاملين معه وتقدم المدح والتشجيع لمن يستحقه فالإنسان يميل بطبعه لتقدير الناس وشكرهم لما يقوم به من أعمال ناجحة.
- أن تكون موضوعيا في اتخاذ أي قرار بعيدا عن الانفعال والارتجال فالعبرة في أي قرار يعتمد على نتائجه المتوقعة منه مع الاخذ في الحسبان الجماعة كلها ونجاحه مدين لتعاونهم وتفهمهم له وكذا مواقف الاخرين.
- كن مثيرا وخلاقا ولا تفقد حماستك لعملك وإلا أصبحت حجر عثرة في سبيل نجاحك.
- لا تتخذ طريق القسر والاكراه سبيلا لتحقيق خطتك وبرنامجك وكن مستعدا لتعديله أو إلغائه أو إرجاء تنفيذه إذا لم يحظ بموافقة الاخرين.

4- خصائص الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية

باعتبار مرحلة التعليم الثانوي توازي مرحلة المراهقة كمرحلة نمائية للتلاميذ، ومرحلة دراسية تتوسط مراحل التعليم العام ومرحلة التعليم العالي، وتعد له أو للحياة المهنية، فإن هذا يجعل الإدارة المدرسية فيه تتميز بعدة خصائص منها.

أ- القدرة على قيادة العمل التربوي

إن إدارة المدرسة الثانوية يجب أن تكون قادرة على قيادة العمل التربوي والالتزام بالسياسات التعليمية المقررة، وتنفيذ برامجها بفاعلية متناهية، بغية تحقيق الأهداف التربوية، في المدرسة، وهذا يتطلب من مدير المدرسة الثانوية أن يكون ملما إلماما واسعا بالأهداف التربوية وكيفية الوصول إليها.

ب- القدرة على إقامة العلاقات الإنسانية

إن النمط الإداري الذي تتبعه الإدارة المدرسية وأسلوبها في التعامل بين أفراد المجتمع المدرسي تمثل العامل الأكثر أهمية في عملية خلق المناخ التعليمي في المدرسة، وقد يكون النمط الإداري يسوده روح التسلط والانغلاق، وهذا المناخ غير مرغوب فيه لعدم فعاليته.

لذا يجب أن يسود النمط الإداري روح الديمقراطية والمشاركة الجماعية التي يخلقها مدير المدرسة من خلال الاحترام المتبادل بينه وبين العاملين معه ومن خلال محبته لتلاميذه، وحبهم له، مما يوقد الحماس للعمل الجاد والصادق في رفع مكانة المدرسة العلمية والإدارية والتربوية.

ج-المهارة في تنظيم العمل:

من مسؤوليات الإدارة المدرسية توجيه سلوك المجموعة نحو أغراض المدرسة وأهدافها عن طريق عقد الاجتماعات للتشاور والتخطيط للعمل الذي يتم توزيعه بالرضى والقبول لدى الجميع.

د-القدرة على توفير الظروف المناسبة للأداء الفعال في العمل

إن قيام أفراد المجتمع المدرسي بأداء واجباتهم على الوجه الصحيح، يتم وسط الظروف التي تخلق لديهم شعور بالانتماء للمدرسة فيحققون ذواتهم من خلال العمل المدرسي، والمدير الناجح هو القادر على توفير العوامل وخلق المواقف والعلاقات الباعثة على الإحساس بالانتماء والارتباط، والقادر على التعامل مع الجميع على أساس وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.

هـ-القدرة على استخدام الاستراتيجيات المناسبة في اتخاذ القرار

يعتبر اتخاذ القرار جوهر العملية الإدارية، فالإداري الناجح هو القادر على اختيار ما يناسب الموقف من قرارات من خلال تقويمه لمختلف جوانب الموقف موضع القرار وما سيكون له من أثر في ذلك الموقف، كما أنه يغّلب الرأي فيما يجب عمله، كمشاركة الجماعة في صنع القرار، أو التفرد به والنتائج المتوقعة من كل ذلك.

و –القدرة على مواكبة التغيير واستخدام التكنولوجيا

إن مواكبة التطورات التي شـملت مختلف جوانب الحياة، هي مقياس تقدم أي عمل إداري ونجاحه، وإدارة المدرسـة باعتبارها مؤسسـة اجتماعية تربوية تعليمية أحوج ما تكون لاعتماد الأساليب التكنولوجية الإدارية حسب إمكانياتها المادية والبشرية.

ز–القدرة على استخدام عملية التقويم

يحتاج مدير المدرسة في معظم مهامه إلى إجراء موازنة فيما ينجز من أعمال في المدرسة، كتقويم لخطة المدرسـة، ووضـع معايير تمكنه من قياس الأداء، وتقييم الآراء والأفكار التي يعرضـها عليه الأسـاتذة، وكذلك ممارستهم للتقويم الذاتي لأعمالهم وأنشطتهم.

إن ما تم تفصـيله حول خصـائص الإدارة المدرسـية في مؤسـسـات التعليم الثانوي يعد من أكبر مقومات الإدارة لبلوغ أهدافها بفاعلية وكفاءة، هذه الأخيرة التي أصبحت من أهم توجهات المدرسة الحديثة؛ فالكفاءة والفعالية في الأداء لدى جميع أفراد الجماعة التربوية تعدان مطلبا تفرضـه طبيعة العصـر، إذ بدونهما لا يمكن لأي مدرسـة الاسـتمرار والمنافسـة، وبالتالي لن تتمكن من بلوغ ما يطمح المجتمع إلى تحقيقه عن طريق أبنائه، المطالبين برفع التحدي. ولن يتأتى له هذا سـوى بتحسـين وتطوير عمليات التعليم والتعلم، باعتماد عملية التحديث في المدرسة وإدارتها، بغية تحقيق النجاح في أداء أدوارها المنوطة بها.

المطلب الثالث: أسس ومقومات الإدارة المدرسية الناجحة

نظرا للاهتمام المتزايد بما يمكن أن يوفر إدارة مدرسية ناجحة وفاعلة فإن الدراسات قد استفيضت في هذا المجال، وجاءت بوجهات نظر متعددة غير أنها تجتمع حول عدة نقاط، يمكن توضـيحها فيما يلي (عايش، 2009):

1–العمل بروح الفريق: بحيث يتم الاتفاق بين المدير وفريق العمل معه، والذي يعد عضـوا فيه على العمل من أجل بلوغ الأهداف المنشـودة، والاتفاق يكون على وضـع الخطة بأهدافها وإجراءاتها إلى غاية التنفيذ وتحقيق الأهداف التي يجب أن تكون غاية كل عضو في الفريق.

2–التفويض: التفويض الفعال من سـمات العمل القيادي لمدير المدرسـة، إذ يسـتطيع إسـناد جزء من مهماته إلى بعض الأساتذة من خلال لجان فرعية متخصصـة، وذات سمات تؤهلها لتنفيذ أو متابعة تنفيذ

بعض الأعمال أو المهمات المحددة، وتعمل هذه اللجان ضـــمن أنظمة وتعليمات تنظم ما يناط بها من مهمات مفوضين بتنفيذها ضمن معايير يضعها مدير المدرسة تشاركيا مع الأشخاص المفوضين، أبرزها التأهيل الفني والتربوي للشخص المفوض.

3-الأسلوب العلمي في التفكير والتجريب ومواجهة المشكلات

الأسـلوب العلمي يجنب الوقوع في الخطأ ويدعم النجاح، وميدان العمل التربوي يخضـع للتجريب ويكون الوقوع في الخطأ مصـدرا مهما من مصـادر المعرفة، وإتباع الأسـلوب العلمي في توجيه العمل الإداري، يوفر عناء الفشـل ويشـجع على تصـحيح المسـار لتغدو عملية الإدارة علمية تسـتند إلى مبادئ العلم ونظرياته.

4-المرونة وسعة الاطلاع

المرونة من سـمات العصـر، أما سـعة الاطلاع فمن متطلباته، ذلك أن الثورة التكنولوجية والمعلوماتية تضع التربويين أمام تحديات كبيرة، فمعلومة الصباح الصحيحة قد تصبح معلومة خاطئة في المساء.

5-التجديد والابتكار ومواكبة المستجدات

تبعا للعنصر السابق تظهر أهمية التجديد والابتكار كأساس للإدارة المدرسية الحديثة، فالأبحاث التربوية في تسارع، بحيث أن هناك تحديث بصفة دائمة على جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية، مما يحتم على مدير المدرســـة ألاّ يكتفي بما لديه من معلومات، بل عليه أن يبحث باســـتمرار عن الجديد والمفيد لمدرسته.

6-الاستمرارية

العملية الإدارية مستمرة ما استمرت العملية التربوية التعليمية، لذلك فإن هذا الاستمرار يقتضـي مواكبة العملية الإدارية لتطور العملية التعليمية بكل مستجداتها.

7-الشمولية

الأساس الشمولي يضع الإدارة المدرسية في موقع يجعله محيط بكل عناصر الموقف التعليمي ويهدف إلى تحقيق التكامل في تلك العناصر.

8-النقد البناء

عن طريق تقبل النقد البناء بين المدير والأساتذة، يدعم التوجه نحو الإصلاح وتحقيق التطوير في العملية الإشـــرافية والتدريســـية أو الإدارية، ولا يحقق النقد البناء أهدافه إلا إذا أقترن بالموضـــوعية، والرغبة في التحسين بعيدا عن التجريح أو التعصب لفكر تربوي دون آخر.

9-أخلاقية المهنة

يستند العمل الإداري المدرسي إلى أسس أخلاقية تحكم العلاقة بين المدير والأستاذ، وتظهر تلك العلاقة جيدا إذا قامت على العدل والتسامح والإيثار والعفو.

10-المساءلة الذكية

هي من المبادئ الإدارية الحديثة في التعامل الإداري، والمساءلة الذكية قائمة على المواجهة الدبلوماسية الذكية في إشعار الآخرين بأخطائهم دون أن يؤدي الأمر إلى التوتر أو الرفض، بحيث أن مدير المدرسة يمرر ملاحظته عن الأداء المتدني بطريقة تجعل الأستاذ يقر بما ارتكبه من أخطاء ويعد بعدم تكرارها.

المبحث الثاني: الكفاءات الإدارية

تعد المؤسسات التعليمية الركيزة الأساسية لتطور المجتمع كونها الخلية الأساسية للنظام التربوي، مما يضع القائمين على التسيير الإداري فيها أمام جملة من التحديات، تتطلب مواجهتها التسلح بكل ما يلزم من مهارات وكفاءات تتماشى ومتطلبات العصر ذو الطبيعة المتغيرة.

المطلب الأول: مفهوم الكفاءات

أ- لغة: جاء في قاموس المعاني:

- كفى الشيء/كفى به/ كفى له : اكتفى وغني؛ حصل به الاستغناء عن سواه.

- كفاءة : ما يلزم بالضبط على قدر الحاجة، إلى حد يفي بالغرض ويغني عن غيره.

ب-اصطلاحا:

يعد مفهوم الكفاءة مفهوم حديث الاستعمال نسبيا في المجال التربوي، ويرجع استخدامه إلى بداية النصف الثاني من القرن العشرين الميلادي، عندما بدأ علماء التربية بالتركيز على ما يتمتع به الفرد من صفات

ومعارف ومهارات وقدرات، تحدد أســـاليب الســـلوك والأداء في العمل. حيث تعددت وتنوعت التعريفات الخاصة به.

تســـعى التربية القائمة على الكفاءات الإدارية إلى إكســـاب العاملين في المجال التربوي قدرات معرفية ومهارية وانفعالية تؤدي بهم إلى اتقان الممارســـات الإدارية والتربوية وقد تعددت مفاهيم الباحثين لمفهوم الكفاءات فقد عرفها (الصـــيرفي، 2003) على أنها مجموعة المعارف العامة والمهارات والاتجاهات الإيجابية التي تعكس السلوك والأداء الفعال الذي يكتسبه شخص ما ويساعده في إدارة اعماله.

وعرفها (الحلبي و ســـلامة، 2004) الكفاءات الإدارية اللازمة للقائد التربوي بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها والتي تمكنه من أداء مهامه ومسؤوليته بمستوى يمكن ملاحظته وتقويمه لضمان جودة العملية الإدارية التربوية وكذا جودة مخرجاتها واستمرارية تطويرها ومن ثم اعتمادها إداريا وتربويا.

وعرفت جامعة شـــمال كارولينا (University Of North Carolina, 2010) الكفاءات الإدارية للقائد التربوي بأنها مجموعة أنماط السلوك التي تضـم المهارات والمعارف والصـفات المتوفرة في شـخص ما أو مجموعة من الأشخاص والتي تعد ذات قيمة للجامعة كمؤسسة كما أنها تدعم فلسفتها وأهدافها.

كما عرفها الطعاني (الطعاني ح.، التدريب الاداري المعاصـــر، 2007) الكفاءة الإداريـة هي جميع المعارف والمهارات والاتجاهات وقدرات الفرد على أداء الوظائف من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل فيها.

بالرغم من اختلاف المختصـــين والإداريين في نظرتهم لمفهوم الكفاءة الإدارية إلا أن هذه المفاهيم تتفق في كثير من الجوانب أهمها (عابدين، 2001) :

- أن الكفاءة الإدارية هي المقدرة على أداء العمل المرتبط بإدارة المؤسسة ومشروعها.
- أن الكفاءة الإدارية ليســـت المقدرة على المعرفة فقط، أو امتلاك مهارة ما أو اتجاها معينا، بل هي مقدرة مركبة تتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات، لذلك هناك كفاءات معرفية وأخرى أدائية وأخرى انفعالية.
- أن الكفاءة الإدارية ترتبط بالمقدرة على أداء المهمات المرتبطة بإدارة المؤسـســة وقدرة ومهام العاملين فيها على القيام بمهامهم الموكلة إليهم.

وقد أشار (توفيق، 2007) إلى أن أبرز خصائص الكفاءات الإدارية هي:

- أنها أكثر تحديدا من المهارات الأخرى، وهي تبدو واضحة في أثناء العمل.

- تتميز بالمقدرة على التحليل والمعرفة العالية.
- أنها أسهل من المهارات الأخرى في عمليتي التنمية والاكتساب.

وعرف (ويبستر) في قاموسه الكفاءة بأنها" امتلاك القدرة على الفعل والتطوير".

وعرفها دريك وميللر، القدرة على أداء المهارات المعينة التي تتعلق بوظيفة محددة. كما عرفت الكفاءة بأنها المقدرة على شيء ما بكفاءة وفاعلية، وبمستوى معين من الأداء (مرعي، 1983).

كما أورد مرعي كذلك أن ماكدونالد رأى أن الكفاءة تتشـــكل من مكونين رئيســـين هما المكون المعرفي والمكون الســـلوكي فأما المكون المعرفي فيتألف من مجموعة الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسـبة التي تتصـل بالكفاءة، بينما يتألف المكون السـلوكي من مجموع الأعمال الملاحظة، ويعد إتقان هذين المكونين وتوظيفهما أساس الإنتاج القائد الكفء.

وعليه يمكن القول أن الكفاءة تعد قدرة يسـتطيع الفرد تنميتها وتطويرها مسـتغلا في ذلك امكاناته الذاتية، إلى جانب الامكانات الخارجية المتاحة من وسائل وأساليب (قنوات) التعلم والتعليم والتدريب.

ومما تقدم يمكن القول إن الكفاءات عبارة عن أدوات معرفية، وأدائية، وانفعالية إذا امتلكها الفرد وأحســـن توظيفها فإنها تصل بأدائه إلى مستوى الكفاءة والفاعلية على المستوى الشخصي والمهني.

المطلب الثاني: بعض المفاهيم المرتبطة بالكفاءة

كثيرا ما يرتبط مصطلح الكفاءة ببعض المصطلحات والمفاهيم التي غالبا ما تؤدي معان متقاربة.فيما يلي توضيح للفروق بين الكفاءة وبعض هذه المفاهيم:

أ-الكفاءة والكفاية

يتداخل المفهومان لدرجة أنهما قد يســـتخدمان بمعنى واحد؛ فلغويا كما جاء في معجم المعاني تعني الكفاءة المماثلة في القوة والشـــرف، كما تعني الأهلية للقيام بعمل ما وحســـن التصـــرف فيه، والقدرة عليه وحسن تصريفه.

أما اصـــطلاحا وتحديدا في المجال التعليمي تعنى الكفاءة قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه.

وبمقارنة المفهومين يتبين أن اشتقاق الكلمتين مختلف، مما يعني أنه لا مجال لاستخدامهما بمعنى واحد وهذا ما أكدته (الفتلاوي، 2003) بقولها أن الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية وأن الكفاية تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم بينما تقيس الكفاءة الجانب الكمي فقط.

ب-الكفاءة والمهارة

أوردت (الفتلاوي، 2003) أنه يمكن تلخيص الفروق بين الكفاءة والمهارة في النقاط التالية:

-نطاق الكفاءة أعم وأشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.

-ترتبط الكفاءة بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حسية.

-إذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما، فهي تعني تحقيق الكفاية له.

-إذا تحققت الكفاءة لشيء ما، فهذا لا يعنى بالضرورة تحقيق المهارة به.

ج-الكفاءة والفاعلية

ذكر (الجعيد، 1424) أن الفاعلية تقاس بالنتائج أما الكفاءة فتقاس بالطريقة المستخدمة لتحقيق النتائج وأن تحقيق الكفاءة لا يعني بالضرورة تحقيق الفاعلية.

وعليه فإن الكفاءة مرتبطة بمدخلات النظام بينما الفاعلية مرتبطة بمخرجاته، حيث تقاس بمدى تحقيق الأهداف المرسومة.

د-الكفاءة والأداء:

عرف المليجي الأداء بأنه مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين وهذا الأداءر هو ما تلاحظه ملاحظة مباشرة. أما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فقد عرفت الأداء على أنه الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة، والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية (الفتلاوي، 2003) أي أن الأداء هو السلوكيات الظاهرة، المعبرة عن الكفاءة.

المطلب الثالث: أنواع الكفاءات الادارية

صـنف مانيجر وأرن (Mangier & Arnne, 1991) الكفاءات الإدارية إلى ثلاث أنواع هي الكفاءات المعرفية، الكفاءات الإدارية والكفاءات الإنتاجية، وأشـــار مكدونلد (Mcdonald, 1995) إلى أن كل كفاءة تتشـــكل من مكونين رئيسـين هما المكون المعرفي والمكون السـلوكي، أما المعرفي فيتألف من مجموعة من الادراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسـبة وأما المكون السـلوكي فيتألف من مجموعة الأعمال التي يمكن ملاحظتها.

وصنف (الناقة، 1997) الكفاءات الإدارية إلى أربعة أنواع هي:

1- **الكفـاءات المعرفيـة:** وتنبثق عن المعلومـات والعمليـات المعرفيـة والقـدرات العقليـة والمهـارات الفكريـة الضـرورية لأداء الفرد في مجال معين يرتبط بمهمة معينة ويتعلق بالحقائق والعمليات والنظريات الخاصـة بذلك المجال.

كما يقصـد بها كل ما يتعلق بأسـلوب العمل، والمعلومات والأفكار التي يمتلكها مدير المدرسـة، وقدرته على رؤية المؤسـسـة التي يقودها رؤية شـاملة، بحيث يدرك جيدا شـبكة العلاقات التي تربط بين وظائفها ومكوناتها الفرعية الأمر الذي يمكنه من مسـاعدة الطلاب والعاملين معه في تطوير أنفسـهم، وتحسـين عملية التعلم والتعليم، ومن أبرز السمات العقلية للمدير تمتعه بفلسفة واضحة وعميقة، وقوة عقلية مناسبة، وسعة اطلاعه وإلمامه بالمناهج التي تدرس في المدرسة التي يقودها، وفهمه لحاجات المجتمع ومتطلباته، إضـــافة إلى وجود تصـــور ذهني وعقلي للأمور المحيطة، والمتغيرات الداخلية والخارجية وما بينها من تفاعل. فيكون قادرا على الاحساس بالمشكلات قبل وقوعها، وتصور الحلول قبل تفاقم المشكلات، والأهم من ذلك هو التقدير التصـحيح لأثر القرارات على المرؤوسـين والمؤسـسـة، قبل اتخاذها، والتنبؤ بنتائج الاجراءات قبل تنفيذه. (نشوان و نشوان، 2001)، (الخطيب و العنزي، 2008).

2- **الكفاءات الوجدانية:** وتشير إلى آراء الفرد الشخصية واستعداداته الذاتية وميوله وقيمه وسلوكه الوجداني وتتعلق بحساسية الفرد ومدى تكامل شخصيته وثقته بنفسه واتجاهاته نحو مهنته ومؤسسته.

أي تشمل الكفاءات التي تعكس قدرة مدير المدرسة على التعامل الفعال مع العاملين معه، والسلوك كعضو في جماعة، وكعنصر فاعل في تنمية الجهود التشاركية ضمن الفريق الذي يتولى قيادته. ويتصف مدير المدرسـة الذي يتمتع بالكفاءات الإنسـانية بقدر كاف من الثقة بالنفس والنضـج الانفعالي، ما يعكس تقبله للنقد وتوجيهه بطريقة تسـاعده على التطور. ومن أبرز الكفاءات الإنســـانية للقائد قدرته على مجابهة

الضـغوط والإرهاق الجسـدي والنفسـي، بالإضـافة إلى أنه ومن خلال ما سـبق ذكره من صـفات ومهارات إنسانية فهو قادر على إحداث تغيير منظم في كل من النظام والعاملين فيه (الطويل، 2006).

3- **الكفاءات الأدائية والفنية:** وتتضـــمن المهارات النفس حركية في الحقول التقنية ومكونات البناء البدني والحركي وتعتمد إلى درجة كبيرة على ما لدى الفرد من كفايات إدارية.

ويقصد بالكفاءات الفنية أنها الكفاءات المتعلقة بطبيعة العمل الذي يقوم به المدير بشكل يومي، كاستخدام الوسـائل التعليمية وتنفيذ النشـاطات على تنوعها ، وحفظ النظام والملفات، ومراقبة سـير الدراسـة داخل المدرسـة .وتتضـمن الكفاءات الفنية معرفة متخصـصـة، وقدرة تحليلية ضـمن مجال هذه المعرفة تمكن من اسـتخدام الكفاءات المهنية بصـفة عامة، إن مدير المدرسـة ينبغي عليه أن يكون واعيا لأدواره الخاصـة بتحســين وتطوير مواقف التعلم والتعليم، وإثارة دافعية العاملين، وتحفيزهم لمواصـــلة العطاء، ومســـاعدة المعلمين على تقويم ذواتهم، وتشـــجيعهم على التفكير الناقد، وتحقيق النمو المهني لهم، وتتمثل الطريقة المثلى لتمكين مديري المؤســـســـات التعليمية من هذه الكفاءات في توفير البرامج التكوينية والتأهيلية المصممة لتنميتهم مهنيا (الطويل، 2006).

اتفقت الدراسـات حول أهمية الكفايات الفنية لمدير المدرسـة، خاصـة في الوقت المعاصـر أين يجد نفسـه مطالب بتأدية دوره كقائد تربوي، هذه الكفاءات التي يجب أن يكتســبها من خلال المعرفة والخبرة والتكوين في مجالات شـتى؛ كتحسـين المنهاج، والمسـاهمة في تحديد أهدافه ومحتوياته، وتوفير خدمات صـحية، واجتماعية للتلاميذ أولا وبقية المنتسبين للمؤسسة التعليمية ثانيا.

4- **الكفاءات الإنتاجية:** وتعني حصيلة أو أثر أداء الفرد للكفاءات السابقة في المهمة الموكلة إليه ويتحدد في ضوئها المستوى الأدائي والقيمي لدوره في المؤسسة.

المطلب الرابع: الكفاءات اللازمة للقادة التربويين

حدد برنامج التكوين (Training Program, 2004) الكفاءات الإدارية اللازمة للإداريين التربويين كما يلي:

1. إدارة الوقت والأولويات: هي المقدرة على إدارة الوقت الشخصي ووقت الآخرين ومناقشة الأولويات وضبط الاعتراضات والتأكيد على فاعلية الوقت مقابل كفاءة الوقت.

أي إذا كانت الموارد المتاحة في المؤسسة التربوية تستحق استغلالها بأكثر الطرق فعالية فإن الوقت من أهم هذه الموارد وأثمنها لذلك فإن نجاح القيادة المدرسية مرهون باستغلال واستثمار هذا المورد بكل الطرق الصحيحة والفعالة لأنه مورد لا يتجدد ومن هذا المنطلق يمكن القول أن الوقت وكيفية إدارته يعد من العوامل الحاسمة في تحديد القائد الناجح من الفاشل، حيث أن إدارة الوقت ماهي إلا مهارة سلوكية تترجم قدرة الفرد على تعديل سلوكه بهدف تسيير الوقت واستغلاله استغلالا أمثل ومن أهمية إدارة الوقت والاولويات ما أشار اليه (الكبيسي و الجنابي، 2010):

- الوقت طريقة استثنائية للتفكير حول انجاز الاعمال.
- الوقت مصدر رئيسي للميزة التنافسية.
- الوقت عنصر فاعل إلى أبعد حد في تنفيذ التغيير الاستراتيجي.

2. وضع الأهداف والمعايير: وتشمل كفايات التمييز بين الرغبات والنشاطات، تقويم الأهداف بناء على معايير فاعلية الأهداف، استخدام الأهداف.

3. التخطيط وجدولة العمل: وتشمل كفايات المهمات المعقدة وتجزئتها إلى وحدات يمكن قياسها، اختيار الموارد المناسبة للمهمات وتخطيطها، استخدام النظام والتقنيات لتخطيط العمل وجدولته، تحديد نقاط الفحص والسيطرة لعرض المشروعات.

4. الاستماع والتنظيم: وتشمل تحديد الافتراضات والاستنتاجات وفحصها.

5. إعطاء معلومات واضحة: المقدرة على تقويم الوضع الحالي، وتحديد الموضوعات، والملاحظات المنظمة بشكل جيد وتوصيل رسائل مقنعة تحقق الأهداف.

6. الحصول على المعلومات الموضوعية: هي المقدرة على طرح الأسئلة المتعمقة، وتوظيف تقنيات المقابلات للحصول على معلومات موضوعية ومقارنتها بشكل مناسب.

7. تكوين الافراد والتفويض: وتشمل كفاءات اختيار الأشخاص المناسبين والحصول على الموافقة لتنفيذ الخطط، الموازنة بين المدخلات والمخرجات، تفويض المسؤوليات للعاملين، تقديم التغذية الراجعة بفاعلية، إعطاء مكافآت مناسبة.

8. ترقية الافراد والانجاز: وتعني القدرة على رفع مستوى الإنجاز وربطه بتقويم الأداء السابق وتطابقه مع التوقعات المستقبلية، وتطوير الخطط للتأكد من تحقق هذه التوقعات والمقدرة على تقديم تغذية راجعة فعالة ومستمرة.

9. الضبط والنظام والتشاور: يقصد بها القدرة على تحقيق التشاور والضبط بطريقة إيجابية والحفاظ على إنجاز العاملين ضمن حدود المعايير المقبولة، دون فقدان احترام أو ثقة أي شخص ودفع العاملين للتصرف بمسؤولية لتحسين أدائهم وتصحيح الانحرافات.

10. تحديد المشكلات وحلها: هي القدرة على تحديد المعوقات وتطبيق سلسلة من الإجراءات للحد من مسبباتها والتخلص منها.

11. اتخاذ القرارات وتقدير المخاطر: يقصد بذلك القدرة على وضع البدائل وتقويم الخيارات وتعيين المحددات والرغبات والمخاطرة وتحديد أهمية كل بديل واختيار البديل الذي يحقق الأهداف ويتفق مع المعايير.

12. التفكير بشكل تحليلي وواضح: هو المقدرة على تطبيق المنطق والتفكير بوضوح لفهم الحالة وجمع المعلومات قبل القيام باي فعل.

13. ابتكار الأفكار والاحساس بالمشكلات: هو التفنن بالحلول والتوصل إلى الآراء والمقترحات لأن ذلك ضروري للمساعدة على النجاح في العمل، والمقدرة على التعامل مع المتغيرات الحالية والمنتظرة داخل المدرسة وخارجها.

وبين بيكر (Baker, 1999) أن الكفاءات الإدارية التي يجب أن يمتلكها المدير ترتبط بامتلاكه للمهارات التالية:

- مهارة التفكير: وتتمثل في مقدرة القائد على إطلاق الاحكام ومقدرته على التخيل والتصور.
- مهارات العملية الإدارية: والتي تتمثل في التخطيط الاستراتيجي وحل المشكلات وتطوير العاملين وبناء الفريق.
- مهارات الاتصال: تشمل تعزيز الحوار المفتوح والاتصال الشفوي والاتصال المكتوب.

عرف جون الاتصال بأنه"عبارة عن رسائل يتم تبادلها بين الناس عبر وسائل الاتصال المختلفة" (مكي و محمد ، 1995).

كما عرف على أنه نشاط يشترك فيه طرفين أو أكثر كقوى فاعلة في الإرسال والاستقبال بدرجات متفاوتة الفاعلية سواء في نشاط الاتصال أو ما ينتج عنه من تأثير (مكي و محمد ، 1995).

وعليه فإن الاتصال في المدرسة يعد العصب الحيوي لها، فهو من العمليات الأساسية في المجتمع المدرسي، ذلك أن جميع العمليات والوظائف الإدارية والتعليمية تعتمد على الاتصال، فكلما كان الاتصال جيدا بين أعضاء المجتمع المدرسي من إداريين ومعلمين ومتعلمين وأولياء وغيرهم كان ذلك مؤشرا على كفاءة المدرسة وفاعليتها في المجالات التعليمية، الاجتماعية، والعاطفية.

كما يحتاج مدير المؤسسة التعليمية كقائد فريق داخل المدرسة إلى فهم العاملين معه وتوجيه سلوكهم بشكل يضمن عدم تعارض هذا السلوك مع الأهداف، وكل هذا يحتاج إلى الاتصال بهم باستمرار لتوجيههم وتنظيم أعمالهم ومتابعتها.

فالمدير يقضي معظم وقته في الاتصال بالعاملين معه نظرا لأن كل وظيفة أو مهمة من مهام العمل الإداري تتطلب الاتصال بالآخرين. لذلك فإن الاتصال الفعال من العوامل المهمة التي تساهم في صنع القرارات الفعالة وبالتالي في تحقيق المؤسسة لأهدافها التربوية والتعليمية.

ويسعى القائد من خلال عملية الاتصال ببقية أطراف العملية التربوية والتعليمية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نوجزها فيما يلي:

أ-**الإقناع:** فالهدف الأساسي من إيصال المعلومات والأفكار إنما هو الإقناع بطريقة أو بأخرى، حتى تتم عملية التأثير على الآخرين بإتباع أفكارهم الجديدة، وهذا هو لب العملية القيادية.

ب-**إعطاء التعليمات:** والاطلاع على الأهداف هو المطلوب تنفيذها والتعرف على سير العمل، بالإضافة إلى تسهيل عملية اتخاذ القرار.

ج-**مساعدة الإدارة على أداء أعمالها:** موضع السياسات، والخطط وتقسيم العمل والتوفيق بين جهود العاملين.

د-**تعديل المواقف:** وذلك من خلال تعديل اتجاهات الآخرين ومشاعرهم، ومواقفهم باستخدام القدوة أو الإقناع، أو اللجوء إلى الشد أو الصد.

هـ-توفير المناخ الإيجابي للعمل: وهو من أبرز مهام قائد الفريق، الأمر الذي يرغب العاملين في الإنجاز.

- مهارات التحفيز: يعد التحفيز من الأمور الحيوية جدا لقائد الفريق لأنه يجعل الأفراد على استعداد للقيام بالوظائف والمهام الموكلة إليهم بكل حماسة وإتقان؛ بحيث يضعون كل جهودهم فيما يقومون به.

كما تتمثل مهارة التحفيز في توجيه العاملين نحو تحقيق مستويات أداء فعالة، مع الأخذ بعين الاعتبار المخاطر.

ولا يمكن لأي كان إنكار أثر التحفيز على السلوك الإنساني كونه يمثل استجابة للفطرة الإنسانية، فكل فرد يهدف إلى إشباع حاجاته الأساسية، وبالتالي فإن التحفيز كمهارة قيادية ما هي إلا عزف على هذا الوتر، فإشباع الحاجات بطريقة صحيحة وموجهة حتما سيؤدي إلى ظهور السلوكات الصحيحة والمرغوبة.

لذلك يتعين على قائد الفريق أن يهتم بعدة أمور حيال عملية التحفيز حتى تؤدي ثمارها وذلك ما أشار إليه (جونس، 2006):

أ-أن يهتم بالأهداف التي تؤثر على سلوك الفريق.

ب-عمليات التفكير التي يستخدمها الأعضاء لتحديد احتياجاتهم واتجاهاتهم بخصوص الأهداف والقرارات.

ج-العمليات الاجتماعية التي تؤثر على نموذج السلوك لدى الأفراد مما يبرز الأهمية التي تكتسيها عملية التحفيز في العمل الإداري والقيادي.

كما يمكن القول أن أهمية التحفيز داخل المؤسسة التعليمية عموما وداخل الفريق تنبع من الأهمية التي يكتسيها العنصر البشري داخل المؤسسة، كونه الأساس في تحقيق الأهداف ولا يمكن لأي من العوامل الأخرى أن تظهر قيمته وأهميته في منأى عن المورد البشري، ولأن الحوافز نابعة عن مبدأ الحاجات فإنها تصنف حسبها، حيث توجد حوافز مادية وأخرى معنوية، حيث يمكن استخدام الصنفين بطرق متنوعة سواء على مستوى الأثر الناتج (حوافز إيجابية- حوافز سلبية) أو من حيث ارتباطها بالعمل (حوافز داخلية لها علاقة بالعامل نفسه، أو خارجية تعود على الفرد من مصادر أخرى).

ولأن المدير في المؤسسات التعليمية لا يملك الكثير من عوامل التحفيز الخارجية مع ما لها من دور في التحفيز، كالأجر، الترقية، ظروف العمل...، إلا أن من المهم لقائد الفريق أن يدرك جيدا أن أعضاء الجماعة التربوية كما جاء في (جونس، 2006) :

- يهمهم استشارتهم بخصوص ما يجب عمله.
- يهمهم أن يصغي إليهم، وأن يفهموا أن آراءهم ذات أهمية.
- يحبون التقدير والعرفان كأشخاص يتمتعون بمهارات خاصة.
- يستجيبون للمدير الحساس، الذي لا يفرط في استخدام السلطة.
- يؤدون بصورة أفضل عندما يستمتعون بالعمل، وذلك يتحقق بنشر قيم الطيبة والمساندة بين الجميع.
- أن تكون نجاحاتهم وإنجازاتهم واضحة ومدركة.

وفيما يلي جدول يوضح استراتيجيات بناء الدافعية والتحفيز للفريق.

جدول رقم (04) استراتيجيات الدافعية أو التحفيز

ماذا تفعل ؟	كيف تفعل ذلك
تجعل أعضاء الفريق يشعرون بالقيمة	أنفق المزيد من الوقت لمعرفة الناس ثم قم بدعمهم. كن حذرا ومراعيا لحقوق الآخرين وعادلا. استمع للناس. قم بتوجيه عملهم باستمرار. أبد الاهتمام بالأشياء المهمة لديهم. هيئ المناخ للموافقة أو التوافق والتعاون. تأكد من فهمهم لأهمية مساهمتهم للفريق وللمدرسة.
وفر الفرص اللازمة للتطور	قم بالاتصال الصريح ولا تخش المناظرة أو المناقشة ضع المعايير للفريق. قم بالتدريب والتمرين. استخدم مهاراتهم الشخصية والمصاحبة على أفضل وجه. ارفع من مستوى الاستشارة والمناقشة خاصة في أوقات التغيير. قم بالاتفاق على أهداف إدارة الفريق مع كل عضو.
حدد الإنجازات أو قدر الإنجازات	حدد الخبرة واعترف بالعمل المبذول.

	قدر النجاح وامدحه وابن عليه. اعمل تقرير عن تقدم الفريق ونجاحاته بصورة مستمرة ودورية. – استفد من لقاءات مراجعة الأداء المستمر بصورة جيدة.
امنح التحدي	ضع وكن على اتصال بأغراض الفريق (أهدافه). قم بعمل تفويض السلطة والمسؤولية وكذلك المهمات. شجع الأفكار وامنح أعضاء الفريق المسؤولية لتنفيذها.

المصدر: (جونس، 2006).

نلاحظ من الاستراتيجيات الواردة في الجدول السابق تركيزها على مبدأ إشباع الحاجات الأساسية للإنسان، ففي الجزء الأول نجد التركيز على الحاجة للتقدير والاعتراف، ثم برزت الحاجة إلى الانتماء التي يتطلب إشباعها شعور الفرد بأهميته داخل الجماعة ومدى قدرة الجماعة على تحقيق أهدافه، فهو بذلك شرط أساسي لحصول الالتزام والولاء للمؤسسة وأهدافها، كما قدم في الجزء الثالث والرابع طرق لإشباع الحاجة للإنجاز. الأمر الذي سيؤدي في النهاية إلى وجود فريق عمل يحمل بكل مسؤولية وبكل رغبة، نجاح وفعالية المؤسسة التي يعمل بها على عاتقه، مما ينتج عنه جودة في مخرجات المؤسسة، التي ستساهم في رقي المجتمع.

- مهارات التأثير: تتمثل في إيجاد جو من الثقة في المؤسسة والمقدرة على التكيف والسلامة الشخصية وتكوين العاملين.
- المهارات الثقافية: وتتمثل في الفهم التنظيمي والمعرفة بالمؤسسة والمؤسسات الأخرى والتركيز على البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة.

المطلب الخامس: أهمية الكفاءات الإدارية في المؤسسات التربوية

تفرض التغيرات المتلاحقة في أنظمة التعليم ومشكلاتها المتعددة بأن يمتاز مديري المؤسسات التعليمية بدرجات عالية من الكفاءات الإدارية التي تعتبر ذات أهمية كبيرة في شتى المنظمات لاسيما المنظمات التعليمية باختلاف مستوياتها في وقت برز فيه اعتبار للمؤسسات التعليمية نظام مدخلات ومخرجات وعمليات، فمن خلال مجموع كفاءات المدخلات كفاءة الأدوار الإدارية تتحقق كفاءة النظام فتكون المخرجات مرتفعة كما وكيفا.

إن الإدارة المدرسية تتأثر بشخصية مدير المؤسسة فكفاءته الإدارية ونجاحه مقرون بنجاح مؤسسته وحتى يقوم المدير بواجبه على أكمل الوجه ينبغي أن تتوفر فيه مجموعة من الكفاءات الإدارية المرتبطة بأهداف المؤسسة التعليمية ككفاءات التخطيط الذي يعتبر أول الوظائف الإدارية وأهمها بالإضافة إلى التنظيم الذي يعتبر المدخل الحديث لتحقيق كفاءة المؤسسة إداريا وفنيا ويعتبر بمثابة العمود الفقري للمؤسسة التربوية إذ يعد وسيلة هامة لتحقيق أهدافها بكفاءة عن طريق تجميع الأجزاء وترتيبها فالتنظيم الجيد هو الذي يعطي الاهتمام الكافي بالكفاءات التنظيمية المعينة على تحقيق اهداف الإدارة المدرسية ومن الأهمية أن يتصف القادة التربويون بصفات الكفاءة الإدارية التي تحقق كفاءة التعليم الداخلية والخارجية.

- تفهم طبيعة العمل.
- القدرة على التخطيط والمتابعة.
- السرعة والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة.
- القدرة على توزيع المسؤوليات والاختصاصات.
- حسن تصريف الامر بذكاء وفطنة.
- الالتزام بمتطلبات القيادة.
- القدرة على حل المشكلات واقتراح البدائل.
- حسن التعامل مع الاخرين.
- تفهم ظروف العاملين.
- التجرد والموضوعية عند اصدار الاحكام والتقويم.

المبحث الثالث: مهارات المدير في ضوء معايير الجودة

المطلب الأول: مهارة إدارة الاجتماعات

تعد الاجتماعات تعبير عن العمل الجماعي، وبمعنى آخر فإن الاجتماع يمثل لقاء بين أكثر من فرد في مكان محدد من أجل مناقشة موضوع أو موضوعات معينة والخروج بنتائج محددة حول هذه الموضوعات، وعلى هذا الأساس فإن أهمية الاجتماعات تنبع من كونها مظهرا من مظاهر العمل الجماعي، وأسلوبا من أساليب الاتصال بين الأفراد داخل المؤسسة على اختلاف مستوياتهم الإدارية، ولأن العمل بروح الفريق أساسه العمل الجماعي فإن وسيلته الأهم هي الاجتماعات والتي تهدف عموما إلى (العامري و العمر، 2006):

أ-التعبير عن الآراء ومحاولة إيجاد حلول ومقترحات بناءة لمشكلات تواجه الأفراد والمؤسسة.

ب-الوصول إلى قرارات أكثر صدقا وموضوعية، وبعيدة عن الأهواء الشخصية.

ج-تفاعل الخبرات والتخصصات والمستويات الإدارية المختلفة.

د-الاتصال والتنسيق.

هـ-تعزيز العلاقات الإنسانية بين الرؤساء والمرؤوسين.

ز-تدريب الأعضاء المشاركين على المهارات الإدارية.

ونظرا لهذه الأهمية التي تطبع الاجتماعات في مجال إدارة المؤسسات التعليمية، فإنها تتطلب العناية اللازمة بكل الظروف التي من شأنها أن تساهم في نجاعتها والخروج منها بالنتائج المرجوة.

❖ **مراحل إعداد الاجتماع**

يلعب قائد الفريق دورا حاسما في نجاح الاجتماع، ونجاح الفريق في تحقيق أهدافه، لأنه الشخص المخول بتحفيز الأفراد على المشاركة بفاعلية وتوجيههم بصورة مستمرة في اتجاه موحد، ويتم ذلك باهتمام القائد بمسألة الاجتماعات في جميع مراحلها، قبل وأثناء وبعد الاجتماع، فالاجتماع ليس مجرد لقاء للنقاش والحوار ينتهي بانتهاء وقت الاجتماع بل هو نشاط مخطط له أهداف تنتظر التحقق.

أ-**مرحلة الإعداد:** تشكل مرحلة ما قبل الاجتماع أساسا بالغ الأهمية لنجاحه، فالتخطيط والإعداد عاملان أساسيان يتمان وفق الإجراءات التالية (الحمادي، 2000):

-الحاجة لعقد الاجتماع : هنا يجب التأكد من أن الأمر يستحق فعلا عقد الاجتماع، وأنه الوسيلة الأنسب لتحقيق الأهداف المسطرة، وإلا ستكون الاجتماعات دون جدوى.

-التخطيط للاجتماع : يقال إن أكثر من % 80 من نجاح الاجتماع يتحدد قبل انعقاده من خلال وضع جدول الأعمال وإبلاغ المشاركين بموضوع الاجتماع، وتشمل عملية التخطيط للاجتماع الإجراءات الإدارية والتنظيمية التالية :

- تحديد أهداف الاجتماع بصورة دقيقة.

- اختيار أنسب الأعضاء المشاركين من ناحية (العدد والنوعية).

– تحديد وقت الاجتماع، حيث أنه لا ينبغي أن ينعقد الاجتماع حول موضـــوع وقع منذ مدة طويلة، أما تحديد الوقت المناسب فيكون بمراعاة رغبات وظروف المشاركين.

– تحديد مكان الاجتماع، فللمكان دور في نجاح الاجتماعات، فكلما كانت قاعة الاجتماعات تتصـــف بالتنظيم، وتتوفر على الشروط الفيزيقية المناسبة كلما ساعد ذلك على حسن أداء الأعضاء المشاركين في الاجتماع.

–تنظيم جدول الأعمال، والذي يقصد به حسب قاموس (ويبستر) بأنه الأمور التي يجب أن تنجز بحيث يحتوي على الموضـوعات التي سـتخرج للمناقشـة مع مراعاة مناسـبتها للوقت المحدد، إلى جانب مراعاة حسن توزيع وقت الاجتماع على هذه الأعمال حسب درجة الأهمية والأولوية.

ب–تنفيذ الاجتماع: تبدأ هذه المرحلة من حيث انتهت سابقتها وتشمل ثلاث خطوات:

ب–1 افتتاح الاجتماع: وفيه التحية والترحيب بالمشاركين وقراءة جدول الأعمال من طرف القائد، أو أحد الأعضاء، بالإضافة إلى التذكير بوقائع الجلسات السابقة إن وجدت، والوثائق اللازمة لموضوع الاجتماع مع التركيز على الأهداف التي عقد من أجلها الاجتماع.

ب–2 إدارة المناقشات: تعد إدارة جلسة الاجتماع من الأمور ذات التأثير على سير الاجتماع، فهي من الأمور التي تجعل المناقشات تسير بإيجابية وفعالية ويتم ذلك عبر بعض الممارسات نذكر منها ما يلي: شـــرح أهداف الاجتماع –الالتزام بموضـــوع النقاش –الالتزام ببنود جدول الأعمال – عدم الانتقال عن الموضـوع المطروح حتى يتخذ فيه القرار – حفظ النظام – حسـن الاسـتماع – معالجة الاختلاف وفض الاشـتباك في حينه –عدم السـماح لسـيطرة فرد بعينه على الاجتماع –مراقبة عدم الانتباه – القدوة والمثل الأعلى –حسن التعامل– تشجيع الأعضاء على المشاركة في النقاش – تقبل النقد –المحافظة على الجو الاجتماعي –المرح خلال النقاش مع ترك الأعضـاء على راحتهم –إثراء النقاش – العدل في توزيع النقاش – الاتفاق على الإجراءات –الحزم وعدم التسـيب –حسـن التعامل مع الأعضـاء – إيقاف النقاش إذا كثر التكرار – تجنب الاســتعلاء والتســلط – الابتعاد عن المجادلة – الاختصـــار –الانتباه – الارتجال – الاستيعاب والإلمام بموضـوع النقاش –تحضـير محضـر الاجتماع الذي يجب أن يحتوي جميع تفاصـيل الاجتماع –واختتام الاجتماع وفيه يتم التذكير بالأهداف، وتلخيص ما حققه الاجتماع من نتائج، وتحديد

موعد ومكان وهدف الاجتماع القادم، مع تحديد موعد حصـــولهم على محضـــر الاجتماع والتقارير والمعلومات التي يحتاجونها.

ب-3 اختتام الاجتماع: ينتهي الاجتماع بكتابة وثيقة أو تقرير الاجتماع، والذي يصـــبح كدليل لكل المشاركين في الاجتماع من أجل تنفيذ ما تم التوصل إليه من قرارات وتوصيات.

نستخلص مما تقدم أن دور قائد الفريق داخل الاجتماع مهم للغاية فكلما حرص على أداء أدواره مستخدما في ذلك الفنيات والمهارات اللازمة كلما كان ذلك أدعى لنجاح الاجتماعات والوصـــول من خلالها إلى تحقيق أهداف الفريق وأهداف المؤسسة التعليمية.

المطلب الثاني: مهارة إدارة الصراع

نتيجة للاحتكاك الذي يحدث بين أعضـــاء الفريق الذين عادة ما يكونون في مســـتويات وتخصـــصـــات مختلفة، وبالتالي هم ذوي خلفيات فكرية مختلفة خاصـــة في المراحل الأولى من تشـــكيل الفريق أين تنشـــأ عن مثل هذه الاحتكاكات بعض الخلافات والصـراعات بين أعضـاء الفريق، التي من شـأنها أن تؤدي إلى تفكك الفريق، لذلك فإن دور قائد الفريق في المقام الأول هو الحفاظ على تماسك الفريق من خلال محاولة التخفيف من أسباب الصراعات داخل الفريق.

1- مفهوم الصراع

عرف الصـراع بأنه "النتيجة الحتمية للتفاعل التنظيمي، وينشأ عن التعقيدات الموجودة داخل (المؤسسات التعليمية) " (المهدي و وهيبة، 2000).

كما عرف بأنه "وضـع تنافسـي يدرك فيه طرفا الصـراع التعارض بين مصـالحهما، ويرغب كل طرف في الحصـــول على المنـافع التي تتعارض مع رغبـة الطرف الآخر، مما يؤدي إلى تعطيل اتخـاذ القرارات لصـعوبة إجراء المفاضـلة والاختيار بين البدائل، وينتج تداخل واختلاف المشـاعر والأحاسـيس" (ابو الوفا و حسين، 2001).

يتضـــح من خلال التعريفين أن الصـــراع يعد من المظاهر الســـائدة في المنظمات عموما، ومثلها في المؤسسات التعليمية، وهو نتيجة للفروق الفردية بين أعضاء المؤسسة، أو أعضاء الفريق الواحد.

2- أسباب الصراع

تتعدد الأسباب المؤدية إلى الصراعات داخل المؤسسة؛ فمنها ما يتعلق بالفرد العامل، ومنها ما يتعلق بالجانب التنظيمي.

أ- **المسببات الفردية:** يمكن توضيح الأسباب الراجعة للعوامل الفردية كما يلي (الشريف و عبد العليم، 2009) :

أ-ضعف قدرة الفرد على الوفاء بمتطلبات المهمة.

ب-تباين الثقافات والاتجاهات والقيم لدى العاملين، وكذا الاختلاف في الانتماء الجغرافي.

ج-سوء العلاقات الشخصية بين الإدارة والمعلمين وانعدام الثقة والتعاون بينهم.

د-النقد الهدام لدى بعض العاملين.

هـ-سوء الاتصال وعدم فاعليته بين الأفراد والجماعات.

ب-**المسببات التنظيمية:** وتتمثل في (مصطفى، 2005):

أ-محدودية فرص الترقي مع كثرة المتطلعين والمستحقين لها.

ب-تحيز الإدارة لبعض الأطراف أو ضدهم على أساس الجنس، أو المؤهل أو الخبرة أو غيرها.

ج-الرقابة المكثفة من المستوى الإداري الأعلى.

د-محدودية المواد مثل المكافآت أو التجهيزات، أو فرص التدريب.

بالنسبة للصراعات التي يمكن أن تظهر في المؤسسات التعليمية لأسباب تنظيمية، قد تعزى إلى ممارسة الإدارة التسلطية من طرف القائد، كعدم منح المعلمين والإداريين نوع من الحرية، والمشاركة الفعالة بالإضافة إلى إمكانية وجود بعض مظاهر التنافس حول بعض المزايا مثل التوقيت، بعض الأنشطة اللاصفية التي قد يكلف بها البعض دون الآخر، مما قد يؤدي إلى نشوء الصراعات.

بالرغم من أن أغلب الأفراد ينظرون إلى الصراع كأحد المظاهر السلبية في المؤسسة، وأنه من الواجب اتخاذ كل التدابير لإخماده من أجل تحسين الأداء، إلا أنه يمكن استغلاله من طرف القيادة المدرسية، عن طريق حسن التعامل معه، وإدارته بطريقة جيدة. خاصة إذا كان العمل يتم بواسطة الفرق، فإن حدوث الصراع يعد أمر طبيعيا بل إنه يشكل إحدى مراحل بناء الفريق.

3- الآثار الإيجابية للصراع

قد يؤدي ظهور الصراعات بين أعضاء الجماعة التربوية (فريق العمل) وإدارتها بفاعلية إلى الاستفادة من بعض نتائجها الإيجابية كما جاء ذلك في (غنيم، أحمد بن علي، 2005) :

أ-ضمان تحقيق الأهداف.

ب-معرفة مواقف الصراع بين المعلمين من أجل إدارتها وحلها.

ج–فهم الاختلافات الشخصية بين مختلف الأفراد والفئات بالتفاعل معها بإيجابية.

د–إظهار وجهات النظر المتباينة بين أطراف الصراع مما قد يدعم المدرسة.

هـ–إتاحة فرصة التطوير والتغيير في أداء المعلمين مما ينعكس على أداء المدرسة وتحقيق أهدافها.

و–زيادة تماسك المعلمين لأداء مسؤولياتهم والرضا عليها.

ز–دعم العلاقات الإيجابية بين المدير والمعلم، وبين المعلمين بعضهم ببعض.

ح–إتاحة الفرصة لكل طرف من أطراف الصراع في فهم الآخر بشكل سليم.

ط–تحقيق أقصى درجة من التوازن بين أهداف ومصالح وحاجيات وقيم أطراف الصراع وأهداف ومصالح المدرسة.

ي–وضع نظام وقاية من النتائج السلبية الخطيرة للصراعات الحادة.

من الواضح أن الاستفادة بهكذا نتائج لا تحقق بوجود الصراع وإنما بوجود إدارة وقيادة فاعلة تحسن إدارته والتعامل معه وفق استراتيجيات وأساليب ممنهجة، لا على الارتجال والحلول المبتذلة.

4– مفهوم إدارة الصراع

عرفت إدارة الصـــراع بأنها "الطريقة التي يســـتخدمها المديرون في عملية الاتصـــال بين الأطراف المتصارعة، لدراسة البدائل من أجل التوصل لحلول معقولة لديهم، أو بلوغ أهداف مرضية لهم" (غنيم، أحمد بن علي، 2005).

قد لا يكون الاختلاف حول أن الإدارة المدرسية بقيادة مديرها وبقية الإداريين سيقومون بالتدابير التي من شأنها أن تبدد الخلافات والصراعات بين أعضاء الجماعة التربوية كفريق عمل داخل المؤسسة التعليمية، إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه هو كيف يواجه القائد هذه الصراعات، وكيف يتعامل معها وهذا ما أوجد في الأدب الإداري عدة اســتراتيجيات يســتطيع القائد الاختيار من بينها حســب طبيعة المواقف وطبيعة الأفراد، بحيث يكون سعيه في حل الصراعات عملا مخططا وممنهجا.

5– استراتيجيات إدارة الصراع

يواجه المدراء الصـراعات بأسـاليب مختلفة، قد يكون مردها إلى ما يتعلق بنمط الشـخصـية، أو لخبرات مكتســـبة طيلة حياة الفرد أو غيرها من العوامل المؤثرة في تعدد اســـتراتيجيات المواجهة، إلا أن الأدب الإداري قد قدم عدة نماذج وأســاليب لإدارة الصــراع داخل المنظمات مبنية على أســاس علمي، ما على

القائد سوى أن يحسن المفاضلة بين هذه الأساليب حسب الموقف الذي يتعرض له، وحسب طبيعة أطراف الصراع وهي كالتالي (الشماع و حمود، 2000):

أ-**الإخماد:** تقوم الإدارة بإصدار أوامرها بانتهاء الصراع، أو أن أحد الطرفين يصدر أوامر للطرف الآخر.

ب-**التلطيف:** وهو التنفيس عن الصراع بمواساة الأطراف المتصارعة واستخدام اللغة العاطفية.

ج-**التجنب (الانسحاب):** محاولة توجيه الاهتمام عن الصراع إلى غيره من المجالات أو إهماله أو تغيير الموضوع.

د-**التوفيق:** أي التوصل إلى حل وسط من الطرفين المتصارعين يحقق لكل منهما مكاسب جزئية.

هـ-**الانضمام:** أي ضم المتصارعين إلى جماعة جديدة.

و-**التدخل من جهة ثالثة:** أي تدخل جهة أخرى غير جهتي النزاع لمحاولة حله عن طريق التنسيق والتكامل والتعاون بين التنظيمات المتصارعة.

ز-**العملية الديمقراطية:** ذلك عن طريق الاجتماعات والندوات واللقاءات لتبادل وجهات النظر، أو استخدام التصويت.

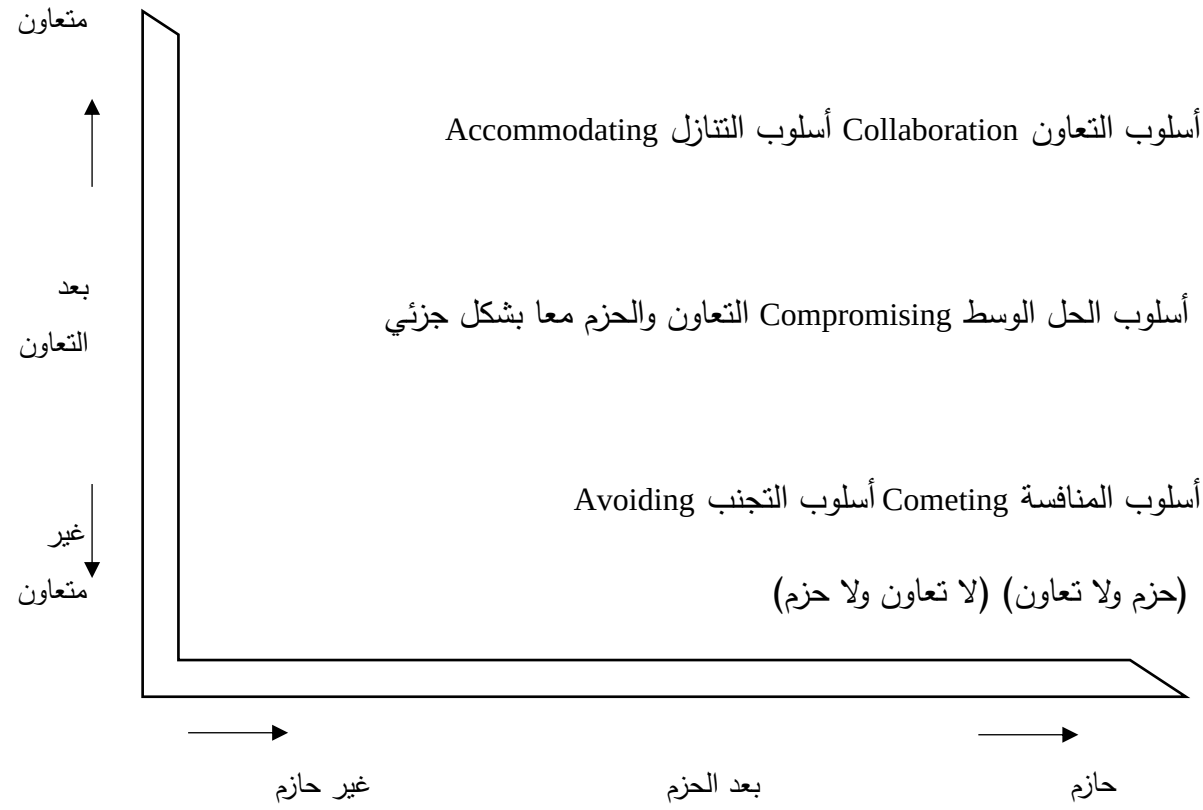
ح-**تبادل الوظائف:** حيث أن اشغال كل طرف بموقع الطرف الآخر، يجعله في موقف يمكنه من فهم المهمات والاتجاهات والمشكلات، وبالتالي يسهل حلها.

ط-**توسيع الأهداف:** أي إضافة أو تنويع الأهداف الحالية بحيث يمكنهم التعاون على تحقيقها.

ي-**المجابهة:** أي طرح الحقائق بين الأطراف المتصارعة وجها لوجه من أجل التوصل إلى إقرار واقعي.

بالإضافة إلى نموذج **توماس وكلمان** الذي يصنف أساليب إدارة الصراع انطلاقا من تقاطع بعدي الاهتمام بالنتائج والاهتمام بالعلاقات.

الشكل رقم (03) نموذج توماس وكلمان لإدارة الصراع التنظيمي



المصدر: (كافي، 2015).

ويعد نموذج توماس وكلمان Thomas & Kilmann من أهم النماذج التي تساعد الأفراد على فهم الأساليب المختلفة لإدارة الصراع التنظيمي وتأثير كل هذه الأساليب على الديناميكيات الشخصية والجماعية، كما يساعد هذا النموذج على اختيار أفضل الأساليب للتعامل مع كل موقف يحدث بين الافراد والجماعات داخل المؤسسة، كما يمكن استخدام هذا النموذج بفعالية في المؤسسة من أجل تسهيل وتحسين ديناميكيات فريق العمل لتحقيق التطوير بالإضافة الى تعزيز مهارة القيادة وتحسين التواصل وبالتالي تطوير إنتاجية المؤسسة.

المطلب الثالث: مهارة اتخاذ القرار

1- تعريف عملية اتخاذ القرار

عرف هاريسون عملية اتخاذ القرار بأنها "إصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد في موقف ما، وذلك بعد الفحص الدقيق للبدائل المختلفة التي يمكن إتباعها، أو هو خطة لاختيار بديل معين بعد تقييم بدائل مختلفة وفقا لتوقعات معينة لمتخذ القرار".

تعد عملية اتخاذ القرار من العمليات المعقدة فليست كل القرارات سهلة أو واضحة ويشير الباحثون إلى أن على الرغم من أن اتخاذ القرار هو عملية معرفية إلا أن الاتجاهات ومنظومة القيم والحالة الوجدانية إضافة للعوامل الاجتماعية المحيطة بالفرد تؤثر على عملية اتخاذ القرار بشكل مباشر أو غير مباشر (قطامي، 2010) .

وعملية اتخاذ القرار تعد علم خاص له أصوله وقواعده المنهجية ولهذه العملية مهارات خاصة تساعد في اختيار القرار الأنسب من خلال اختيار البديل الأنسب في ظل الظروف الممكنة أو الواقع المحيط بالفرد وكلمة القرار تعني أن العقل يحدد أو ينهي أو يحل مشكلة ما أو يستقر على رأي ما ويطلق مصطلح متخذ القرار على الشخص الذي يكون بموقع القوة أو السلطة (Bensuk، 2005).

وتعد التعاريف التي ظهرت لعملية اتخاذ القرار وكان لكل منها وجهة خاصة حيث يشير الزهارني إلى أن اتخاذ القرار هوعملية المفاضلة بين الحلول البديلة او المتاحة، او اختيار أكثر هذه الحلول صلاحية لتحقيق الهدف من حل المشكلة (الزهراني، 2008).

ويشير زاهر إلى أن عملية اتخاذ القرار هي عملية عقلية وموضوعية للاختيار بين اثنين أو أكثر من البدائل الممكنة (زاهر، 1996).

وبالنسبة للقصبي فإن عملية اتخاذ ا القرار هي أسلوب معرفي لمعالجة المشكلات عن طريق توفير المعلومات الكافية، لاختيار البديل الأنسب من بين البدائل المتاحة في سبيل تحقيق الهدف (القصبي، 2006) .

2- **مراحل عملية اتخاذ القرار:** تعد عملية صنع القرار جوهر العملية الإدارية وهي أكبر مسؤوليات القائد الإداري، لذلك فإنه يتعين على مدير المؤسسة التعليمية كقائد فريق أن يتقيد ببعض الخطوات والإجراءات أثناء اتخاذه للقرار مع فريقه. وفيما يلي وصف للخطوات التي تمر بها عملية اتخاذ القرار (افيرارد و آخران، 2007):

الخطوة الأولى

تحديد الحالة: تتخذ القرارات عادة لتصحيح موقف أو حالة أو لتحسينها، لذلك يجب فهم الحالة واستكشاف أسبابها، بمعنى فهم الوضع الذي يتطلب اتخاذ القرار ووصفه بدقة من حيث تأثيره على المؤسسة، متى

وأين، وكيف ظهرت المشـــكلة، وهل تم التعرض لها من قبل وتتطلب هذه الخطوة بذل جهود من طرف القائد مع فريقه في بحث كل عناصر المشكلة ومكوناتها، وكذلك الظروف المحيطة بها، وهذا يتطلب من القائد بعض المهارات كحســن الاســتماع والإصــغاء، وإدارة المناقشــات، وكذا جمع المعلومات من أجل التوصل في نهاية المطاف إلى التحديد الدقيق للحالة أو المشكلة.

الخطوة الثانية

وضـــع المعايير والمحاكاة: بعد تحديد المشــكلة أو الحالة بدقة، وتحديد أســبابها، يمكن في هذه الخطوة وصـــف الوضـــع المســـتهدف، بمعنى الغايات المطلوبة، والتي بموجبها يمكن القول أن المشـــكلة تمت معالجتها.

الخطوة الثالثة

توليد خطط العمل البديلة: تتضـــمن عملية اتخاذ القرار توفر على الأقل خطتا عمل، وهنا تبرز الحاجة إلى تنويع الأفكار والآراء، وهذه ميزة العمل كفريق، إلا أن دور قائد الفريق هنا يساهم في تشجيع أعضاء الفريق لطرح أفكارهم كبدائل ومناقشتها، والوصول معهم إلى البديل المناسب.

الخطوة الرابعة

تقويم البدائل واختبارها: يتم التقويم في هذه الخطوة بمقارنة البدائل التي تم توليدها في الخطوة الثالثة مع المعايير التي تم وضـــعها في الخطوة الثانية ليتم التخلص من البدائل التي لا تتوافق مع المعايير الموضوعة مع الإشارة إلى أن التقويم عملية مستمرة إلى ما بعد عملية التنفيذ.

الخطوة الخامسة

اختيار خطة العمل: تعتبر هذه الخطوة الهدف الذي من أجله تم المرور بالخطوات الســـابقة، حيث أن القرار الذي يتم اتخاذه يبقى بدون أهمية تذكر إذا لم ينفذ على أرض الواقع، والتنفيذ يتطلب أن يعي المنفذون كل العقبات الخفية المحتملة وأن توضـــع في الحســـبان بحيث لا تكون لها تأثيرات ســـلبية على تحقيق الهدف من العرض السابق لخطوات اتخاذ القرار تتضح أهمية الدور الذي يلعبه قائد الفريق (مدير المؤسسة التعليمية) في هذه العملية حيث أنه يلعب دور الحكم الذي يضمن الاستفادة من أفكار الأعضاء والوصول إلى القرار المناسب الذي يخدم مصلحة الفريق المنبثقة عن أهدافه المشتركة.

المبحث الرابع: القيادة التربوية

المطلب الأول: تعريف القيادة التربوية

1- تعريف القيادة

عرفها (القريوتي، السلوك التنظي ، 1989) بأنها القدرة على التأثير في الآخرين بحيث يجعلهم راضين عن قيادته لهم طواعية امتثالا لأوامره مقتنعين بشخصيته ووجهة نظره، لا لكونه صاحب سلطة رسمية، فسمة الشخصية هي صاحبة القرار، وليست القوانين والتعليمات، فهي عملية تفاعل بين تابع ومتبوع من خلال تفهم لصفات المتبوعين، وإدراك ما يمكن أن يؤثر فيهم ويجعلهم يسيرون في الاتجاه السليم ويقوِم من سلوكهم التنظيمي.

ونقلا عن (عبد الفتاح م.، 2014) عرف ليوناردو ورايت (Leonardo et Right) القيادة بأنها توجيه وضبط، وإثارة سلوك واتجاهات الأفراد من خلال غرس روح الإبداع والعمل المشترك وبث الحماس والنشاط فيهم لتحقيق الأهداف الجماعية.

وعرفها هنت ولارسون (Hint et Larson) بأنها الوسيلة الأمثل التي يمكن من خلالها أن يبث المدير روح التآلف والتعاون المثمرين داخل جماعة العمل في المنظمة لتحقيق أهداف مشتركة ومشروع (عبد الفتاح م.، 2014).

ومنه يمكن القول أن القيادة هي التأثير في الآخرين، وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المشتركة بين القائد والتابعين له في ظل العمل الجماعي.

2- تعريف القيادة التربوية

تعددت تعريفات القيادة التربوية تبعا لتعدد الاتجاهات والأطر النظرية، حيث يمكن النظر إليها كدور اجتماعي تربوي يقوم به المعلمون والإداريون أثناء تفاعلهم مع التلاميذ في مختلف المواقف التربوية، إلا أنه وبالرجوع إلى تعريفات القيادة يتضح أنها تشترك في بعد القدرة على التأثير على الآخرين، ولابد أن يقترن هذا التأثير بتحقيق أهداف المؤسسة، لذلك جاءت تعريفات القيادة التربوية مركزة على هذا الأساس.

وأورد (الطويل، 2006) إن للقيادة التربوية مفاهيمها وثقافتها التي تميزها ولها معاييرها الخاصة بالنجاح، كما أن لها قانونها الأخلاقي للسلوك، فالقيادة التربوية في ثقافتها جماعية التوجه تؤكد العمليات الجماعية في كل ممارستها.

وأضـــاف أن هناك دورا فاعلا يفترض أن تقوم وتعنى به القيادة التربوية ويتمحور حول تفاعل متميز بين مختلف مدخلات النظام التربوي بما فيه من أساتذة وتلاميذ ومناهج وأبنية وغيرها من مدخلات يفترض أن يتم تفعيلها لتحقيق مخرجات تربوية تنسجم مع أهداف النظام التربوي ومراميه.

كما جاء (العجمي، 2008) أن القيادة التربوية بمفهومها الحديث تعني كل نشاط اجتماعي هادف يدرك القائد أنه عضـو في جماعة يرى مصـالحها ويهتم بأمورها، ويقدر أفرادها ويسـعى لتحقيق مصـالحها عن طريق التفكير والتعاون في رسمها الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانات المادية المتاحة.

وأورد كذلك تعريف القيادة على أنها وظيفة تتطلب سـلوكيات إنسـانية تسـاعد المؤسـسـة على تحقيق أغراضـها الصـغيرة وتوجيه بعضـها نحو الإنتاجية أو إجراء الأعمال المكلفة بها، وبعضـها الآخر نحو العلاقات الشخصية المتداخلة ضمن ظروفها ومناخها الاجتماعي.

ومن خلال التعريفات السـابقة يمكن تعريف القيادة التربوية على أنها عملية تفاعل بين مدير المؤسـسـة التربوية ومجموعة أفراد (عناصر الجماعة التربوية) قائمة على قوة التأثير والإقناع، هدفها تحقيق الأهداف المشتركة المنسجمة مع أهداف وغايات النظام التربوي عن طريق العمل التعاوني التشاركي بدءا من اتخاذ القرارات إلى تجسيدها على أرض الواقع.

3- خصائص القيادة التربوية وعناصرها

تتفق التعريفات الواردة حول مفهوم القيادة عموما والقيادة التربوية على تعددها، حول مجموعة من النقاط تشكل الخصائص المميزة للقيادة وهي (الطويل، 2006) :

- أن القيادة دور جماعي.
- أن القيادة تعتمد على تكرار التفاعل.
- أن القيادة لا ترتبط بالمركز وإنما هي منتشرة وموزعة عبر المؤسسة.
- إن معايير الجماعة ومشاعرها تحدد القائد، كما تحدد درجة اعتبارهم لسلوكياته كسلوكيات قيادية.

وبناء على هذه الخصائص يمكن الاستنتاج أن للقيادة عناصر تتمثل في:

أ-وجود جماعة من الأفراد تجمعهم أهداف مشتركة.

ب-وجود قائد له القدرة على التأثير في سلوك الأفراد وتحريكهم نحو أهداف مشتركة.

ج-سيادة العلاقات الإنسانية والاجتماعية.

المطلب الثاني: الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية

أفرزت الأبحاث الحديثة في مجال الإدارة والقيادة عموما، وفي المجال التربوي عدة نماذج واتجاهات، أسهمت في ثرائه وتطوره بشكل واضح خاصة إذا ما تم العمل على الاستفادة منها بالشكل الصحيح.

1- القيادة الموقفية

تعد القيادة الموقفية من أحدث الاتجاهات الإدارية، والتي تركز على ما يحدث من تغيرات في البيئة الخارجية، يجب أن يقابلها تغيرات في البيئة الداخلية للمؤسسة، وحسب هذه النظرية فإنه لا يمكن أن يظهر القائد كقائد إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة ظروف مواتية لاستخدام مهاراته، وتحقيق تطلعاته (الحربي قاسم، 2008).

1-1 أسس القيادة الموقفية

تقوم الإدارة الموقفية على عدة أسس ومسلمات منها:

- وجوب الإقرار بأن هناك اختلافات بين الناس والأوقات والظروف.
- استحالة التأكيد على أن ثمة أساليب ثابتة قابلة للتطبيق في كافة المواقف.
- رفض الأساليب الثابتة التي تعكس الأهواء الشخصية، والمتحيزة للقائد دون مراعاة للمواقف والظروف البيئية التي تواجههم.
- لا توجد وصفة جاهزة مفضلة ومقدمة من أي نظرية على أنها الطريقة المثلى لمواقف أو ظروف معينة.
- ضرورة الإقرار بأن الترابط بين المنظمة من جهة، والبيئة ومتغيراتها من جهة أخرى هي أمر أساسي يؤدي إلى تغيير الأساليب والتصاميم.
- أهمية النظر إلى الإطار العام الكلي كأساس لمعالجة الأمور الجزئية.

يتضح أن الافتراض الأساسي لهذا الاتجاه أن القيادة لا ترتبط بسمات شخصية عامة، بل بسمات ترتبط بموقف معين، ما يجعل القائد الذي يصلح لقيادة نشاط معين قد لا يصلح لنشاط أو موقف آخر، فيصبح الموقف الراهن، الجماعة وظروفها، وثقافتها، هي العناصر التي تتحكم في تحديد الصفات الواجب توفرها في القائد لممارسة دوره القيادي. ومن الملفت للنظر ظهور عدة نماذج تمثل الاتجاه الموقفي في القيادة.

1-2 نماذج القيادة الموقفية: من أبرز النماذج الموقفية نموذج فيدلر، ونموذج هيرسي وبلانشارد

❖ **نموذج فيدلر Fiedler-F**

وتنسب أول نظرية موقفية في القيادة إلى فريديريك فيدلر من جامعة إلينوي **(Illinois)** في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعتبر أول محاولة جادة لإدخال متغيرات الموقف في إطار نظري يفترض وجود

تفاعل بين هذه المتغيرات وخصـــائص القائد، وقد تبنى فيدلر في أبحاثه نمطي أو بعدي القيادة المتمثلين في: نمط القيادة الذي يهتم بالعاملين والعلاقات الإنسانية، ونمط القيادة الذي يهتم بالإنجاز والعمل.

ومن وجهة نظر فيدلر أن مواءمة الموقف للاتجاه أو النمط القيادي يتوقف على ثلاثة عوامل رئيســة هي (الحربي قاسم، 2008):

أ-علاقة القائد بالجماعة: تبرز هنا أهمية الثقة والتقدير بين القائد والعاملين.

ب-هيكلة العمل: تتطلب أن يكون العمل منظما ومبرمجا، واضح الأهداف محدد المطالب.

ج-درجة قوة منصب القائد: تستمد من السلطات الرسمية المخولة لشاغل المنصب.

وعلى هذا الأســـاس يمكن القول أن القيادة الموقفية تعتبر المدخل القيادي الذي ينفي وجود طريقة مثلى لتسيير وقيادة المؤسسات يمكن إتباعها في جميع المواقف.

وبين فيدلر أن أســـلوب القيادة الإدارية، ســـواء المهتم بالعمل أو المهتم بالعاملين يكون فعالا جدا في المواقف التي تناظر أســلوبه، حيث وضـــع نموذجا يميز فيه بين ثمانية أنماط من المواقف، اعتمادا على طبيعة **العلاقة بين القائد والمرؤوسـين:** جيدة، سـيئة، **هيكلة العمل:** واضـحة، غامضـة، إلى جانب **قوة مركز القائد:** قوية أو ضعيفة والجدول الموالي يوضح نموذج فيدلر للقيادة الموقفية:

جدول رقم (05): نموذج فيدلر للقيادة الموقفية.

رقم الحالة / طبيعة العلاقة	1	2	3	4	5	6	7	8
علاقة القائد بمرؤوسيه	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	سيئة	سيئة	سيئة	سيئة
هيكل العمل	واضح	واضح	غامض	غامض	واضح	واضح	غامض	غامض
قوة مركز القائد	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف
درجة صعوبة الموقف	سهل			متوسط			صعب	
أسـلوب القيادة الإدارية المنسبة	مـهـتـم بالعمل	مـهـتـم بالعمل	مـهـتـم بالعمل	مـهـتـم بالعاملين	مـهـتـم بالعاملين	مـهـتـم بالعاملين	مـهـتـم بالعاملين	مـهـتـم بالعمل

المصدر: (حريم ، 2012).

وتبعا لنموذج **فيدلر**، ليس هناك أســـلوبا بارزا في كل المواقف، فالقائد المهتم بالعمل يتفوق في المواقف الصـــعبة الموقف 8 حيث العلاقة ســـيئة بين القائد والمرؤوســـين، هيكل العمل غامض، والقائد ذو نفوذ ضـعيف، وفي المواقف السـهلة المواقف 1،2،3 حيث العلاقة جيدة بين القائد والمرؤوسـين، هيكل العمل

واضح، القائد ذو نفوذ قوي، بينما يتفوق القائد المهتم بالعاملين في المواقف المتوسطة المواقف 4،5،6،7 حيث العلاقة سيئة بين القائد ومرؤوسيه وهيكل العمل غامض، ونفوذ القائد ضعيف.

إلى جانب نظرية **فيدلر** الموقفية، ظهرت هناك نظريات موقفية أخرى اعتمدت على نفس الأسس والمبادئ إلاّ أنها تحمل بعض الاختلافات في تفصيل المواقف القيادية وكيفية التعامل معها ومن هذه النماذج القيادة الموقفية **لهيرسي وبلانشارد** والتي تعرف بـ:

❖ **نموذج الجاهزية الوظيفية للعاملين**

وتعد من النماذج المهمة، والعملية لتحديد العلاقة بين القائد والمرؤوسين والتي ترتكز على ثلاثة أبعاد والمتمثلة في الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، الاهتمام بالإنجاز، والجاهزية الوظيفية للعاملين. (الصليبي، 2007).

والمقصود هنا بالجاهزية الوظيفية أو النضج الوظيفي للعاملين ما تم تحديده في النقاط التالية:

1) مدى قدرة المرؤوسين ورغبتهم في تحمل المسؤولية لأداء الوظيفة.
2) مستوى الدافعية للإنجاز.
3) المعارف والخبرات المناسبة للمهمات.

وتبعا للجاهزية الوظيفية للعاملين تمر القيادة الموقفية بأربع مراحل أساسية هي (الصليبي، 2007):

- **مرحلة الجاهزية الوظيفية الأولى (الانضمام المبدئي)**

يكون الموظف فيها جديدا في عمله، وفي علاقاته، بحيث لا يّلم ولا يعرف عمله الذي سيقوم به ولا يعرف من رؤساؤه ولا زملاؤه في العمل، ولا يعرف أهداف التنظيم أو رسالته، كما يكون العامل غير قادر على القيام بالأعمال المطلوبة منه، وتكون درجة استعداده لتحمل المسؤولية محدودة، ومن ثمة فإن القائد الإداري في هذه المرحلة لديه اهتمام عال بالإنجاز واهتمام منخفض بالأفراد.

- **مرحلة الجاهزية الوظيفية الثانية (العضوية المبدئية)**

مع مرور الوقت، ونتيجة لاكتساب الموظف الخبرة من عمله الجديد، ونتيجة الاحتكاك مع رؤساء العمل والزملاء نجد أن الموظف قد ينتقل إلى هذه المرحلة، وبذلك تكون قدرة الموظف على القيام بالأعمال

المناطة به غير مكتملة، غير أنه لديه بعض الاستعداد لتحمل المسؤولية، وفي هذه المرحلة يكون لدى القائد اهتمام عالي بكل من الأفراد والإنجاز.

- **مرحلة الجاهزية الوظيفية الثالثة (العضوية التامة)**

مع مرور الوقت، يصبح الموظف في هذه المرحلة قادرا على القيام بالعمل بشكل جيد، وقادرا على تكوين علاقات إنسانية مع العاملين، ومع هذا قد يفتقر بعض الشيء إلى الثقة بالذات، وعدم الأمان نتيجة لازدياد المسؤولية الملقاة عليه، في هذه المرحلة يكون للقائد اهتمام عال بالأفراد، واهتمام قليل بالإنجاز.

- **مرحلة الجاهزية الوظيفية الرابعة (النضج العالي)**

تكتمل قدرات الموظف في هذه المرحلة بشكل واضح على مستوى المعلومات والمهارات، وبالتالي يزداد استعداده للقيام بالعمل في أحسن صورة، ويكون قادرا على تحمل مسؤولياته نتيجة لازدياد ثقته بنفسه، وولائه نحو التنظيم الذي يعمل فيه، في هذه المرحلة ينخفض اهتمام القائد بالإنجاز والأفراد معا، وهو ما يتناسب مع نمط التفويض.

من خلال ما تم عرضه حول مراحل الجاهزية أو النضج الوظيفي في نموذج هيرسي وبلانشارد للقيادة الموقفية، يتضح أن هناك أربعة أنماط قيادية تتوافق ومستوى نضج المرؤوسين بمعنى أن القائد مطالب بتغيير أسلوبه القيادي كلما تغير نضج العاملين (المرؤوسين) وفيما يلي تفصيل لكل نمط من هذه الأنماط (الحربي قاسم، 2008)، (العمري، 2009):

أ-نمط القائد الموجه (إعطاء الأوامر)

ويكون مناسبا إذا كانت الجاهزية الوظيفية منخفضة أي مع الموظفين قليلو الخبرة، بحيث يقوم القائد بإعطاء الأوامر الصريحة والمحددة والدقيقة لما يجب عمله وذلك بـ:

- تحديد الأدوار لكل مرؤوس.

- تحديد أين ومتى، وكيف، وماذا يؤدي.

- الإشراف الدقيق والمتابعة للمرؤوسين.

ب-نمط القائد الإقناعي:

ويكون أنسب عندما تكون جاهزية الموظفين متوسطة، أي في مرحلة العضوية المبدئية أين يكون الموظفون راغبين في العمل غير قادرين على انجازه، وبذلك فإن القائد يضطر لتفسير قراراته وتوضيحها، ويظهر ذلك في:

- توجيه الأفراد للأعمال المطلوبة منهم.
- تدعيم ومعاونة الأفراد على أداء عملهم.

ج-نمط القائد المشار:

وهو يناسب مرحلة الجاهزية العالية (العضوية التامة)، حيث يكون هذا الأسلوب أكثر فعالية نظرا لما للمرؤوسين من قابليات وخبرات، غير أنه لا يمكن الاعتماد عليها كليا، فهم يتميزون بأنهم قادرين على العمل، غير مستعدين لتحمل المسؤولية، لذلك فهم بحاجة إلى بعض التوجيه من القائد من خلال:

- إشراكهم في عملية اتخاذ القرارات.
- إمدادهم بالمعلومات.
- تسهيل مهمة اتخاذ القرار بالنسبة لهم.

د-نمط القائد المفوض

وهو النمط المناسب لمرحلة الجاهزية العالية جدا (النضج العالي)، حيث أن هناك استعداد تام لتحمل المسؤولية من طرف الموظفين، فهم يوصفون بالقادرين على العمل والراغبين فيه، فيجسد القائد أسلوب التفويض من خلال:

- تفويض القيام بالأعمال للأفراد.
- التدخل المحدود في أعمال المرؤوسين.
- تقديم الدعم للأفراد عند الحاجة إليه فقط.

من خلال نموذجي القيادة الموقفية السابق عرضهما يمكن القول أن نجاح القائد الموقفي يعتمد على قدرته على اختيار النمط المناسب للموقف المناسب، وذلك يتطلب منه الإحاطة بكل من طبيعة المهام وما يتطلبه انجازها من قدرات لدى الموظفين، وتحليل القدرات المتاحة فعلا لدى الأفراد، إلى جانب ضرورة

التحديد الدقيق لنضـج الأفراد نفسـيا ووظيفيا ومسـتوى دافعيتهم للإنجاز، عندها فقط يتمكن القائد من فهم الموقف بجميع الظروف المحيطة به، والعوامل المؤثرة فيه، وكل هذا يســـتدعي أن يتمتع القائد بمجموعة من السمات التي تساهم في نجاحه كقائد موقفي قادر على تغيير نمطه القيادي تماشيا مع التغير الحادث داخل المؤسسة سواء على مستوى نضج الأفراد أو بقيه الظروف المحيطة.

1-3 سمات القائد الموقفي التربوي

إن نجاح القائد التربوي في تطبيقه لأسـلوب القيادة الموقفية مرهون بما يتمتع به من سـمات، وأهمها ما يأتي (الحربي قاسم، 2008):

- الطابع الديمقراطي الذي يدعو للتجديد في المدرسـة، وإتباع أسـلوب التدريب أثناء الخدمة للأسـاتذة لرفع مستواهم الأكاديمي.

- الاهتمام بجميع الجوانب الإدارية، التربوية، ومهمة القيادة هنا التعرف على المواقف الهامة ومعالجتها.

- الاهتمام بالحاجات الإنسانية ومراعاة الفروق الفردية، مع الاهتمام بعناصر العملية التربوية وتفاعلها مع البيئة.

- الاهتمام بفلسفة المؤسسة التربوية ومتطلباتها، وذلك من خلال الهيكل التنظيمي للمنظمة، واللوائح التي تطبقها، والتقاليد الخاصة بها، بالإضافة إلى اتجاه المنظمة والأهداف الوطنية.

- العمل على إمداد القادة (الإداريين والتربويين) بـالإمكانيات التي تســـاهم في تنمية مهاراتهم الفنية والإنسانية والفكرية.

- الدعوة إلى التجديد والإبداع بأســـاليب وأفكار يمكن أن تلقى التجاوب الأمثل مع العاملين، وتحفزهم لاستثمار قدراتهم ومواهبهم لتحقيق الأهداف التربوية.

- يضـطلع القائد التربوي ممثلا في مدير المؤسـسـة التعليمية في المرحلة الثانوية بعدة أدوار، تعد أسـاسـا لتحقيق الأهداف التربوية، والتعليمية، فلا خلاف أن جميع القادة التربويين حسـب مناصـبهم يشـتركون في أداء الأدوار المخولة لهم، إلا أن الاختلاف يكمن في كيفية الأداء لهذه الأدوار، والأســـاليب القيادية التي اتبعت في سـبيل ذلك، هل كانت وفق منهج علمي سـليم، معد مسـبقا أم أن الارتجالية هي سـيدة الموقف،

فرغم أن الأساليب والأنماط القيادية تتغير بتغير المواقف والظروف في ضوء القيادة الموقفية إلا أن هناك ما يميزها عن غيرها، ويظهر ذلك من خلال كيفية أداء القائد لأدواره.

1-4 الدور القيادي لمدير الثانوية في ضوء القيادة الموقفية

سبقت الإشارة إلى أن نجاح القائد في تبني هذا الاتجاه الذي يعد من الاتجاهات الحديثة يعتمد على طبيعة الموقف والظروف المحيطة بعملية القيادة، من خلال التفاعل والامتزاج بين الموقف والظروف المحيطة من ناحية، وصفات القائد من ناحية أخرى، كما أن نجاح القائد في أداء أدواره في ضوء هذا الاتجاه يعتمد على: الإيمان بعدم وجود نمط قيادي صالح لجميع المواقف بصفة أساسية، ثم تتدخل بعض العوامل التي قد تؤثر على الأداء يمكن حصرها في طبيعة المدرسة وخصائصها، القائد وأفراد الجماعة التربوية التي ترتبط فعاليتها القيادية بتوفير المناخ الجيد، الذي يسوده جو من التعاون، والتحفيز على الإبداع من خلال حث أفراد الجماعة على بذل أقصى طاقاتهم، مع حسن توزيع المسؤوليات والمهام.

لذلك فإن أداء المدير (القائد) لأدواره القيادية في ضوء هذا الاتجاه ستكون بكيفية مميزة إذا ما اتصفت بالآتي:

- ✓ **صنع القرار**

تذهب بعض الاتجاهات الإدارية إلى القول بأن القيادة تساوي عملية اتخاذ القرار، لما تحمله من أهمية على سير المنظمة وتحقيق أهدافها، وتعكس طريقة المدير أو القائد في اتخاذ القرارات صورة واضحة لشخصية القائد، وفلسفته القيادية التي يتبعها، وعلى هذا الأساس فإن عملية صنع القرار واتخاذه في نموذج القيادة الموقفية يتأثر بالعناصر الأساسية للموقف القيادي، وهي بدورها تؤثر على الدور القيادي لمدير المدرسة في تحديد السلوك القيادي الذي يستعين به لصناعة القرار وهي:

أ-القوى الكامنة في المدير

يتعين على المدير أن يدرك القوى الأربعة التي يمتلكها والمتمثلة في (الحربي قاسم، 2008):

- القيم الشخصية لديه.
- مستوى الثقة في العاملين حسب مستوى النضج الوظيفي لديهم.
- إمكانياته القيادية.

– القدرة على تحمل الغموض في صنع القرار واتخاذه.

بتوفر هذه العناصر فإن للمدير (القائد الموقفي) فرصة النجاح في اتخاذ القرارات بشكل جيد.

ب–القوى الكامنة في العاملين

ويتعلق الأمر هنا بمستوى الاستعداد الوظيفي لعناصر الجماعة التربوية، الذي يعد أساسا لتحديد القائد الموقفي لمستوى المبادأة من جهة ومراعاة مشاعر العاملين من جهة أخرى حيث الاستعداد الوظيفي المنخفض يتطلب من المدير مبادأة عالية، ومراعاة للمشاعر أقل، أما في حال الاستعداد الوظيفي المتوسط، فإنه يتطلب من المدير أن تكون لديه المبادأة وكذا مراعاة المشاعر في مستواها المرتفع، في حين يجب أن ينخفض لديه مستوى المبادأة ومستوى مراعاة المشاعر في حالة تحقق الاستعداد الوظيفي المرتفع لدى عناصر الجماعة التربوية.

ج–القوى الكامنة في الموقف

تتضمن قوى الموقف في طبيعة المدرسة التي يعمل فيها القائد، وطبيعة علاقاته مع مجموعة العمل من حيث عملية التأثير، والظروف المحيطة من حيث الحجم، والموارد المادية والتسهيلات وكذا المجتمع المحلي، ووفق هذا الاتجاه يمكن أن يتحدد في:

– إشراك الأفراد في عملية صنع القرارات.

– إمداد الأفراد بالمعلومات المتعلقة بالقرارات حسب الموقف والظروف.

– تسهيل مهمة اتخاذ القرارات لأعضاء الجماعة التربوية حسب طبيعة الموقف.

– الإقدام على صنع القرار واتخاذه دون مشاركة، إن استدعى الموقف ذلك.

يمكن القول أن القائد الموقفي هو من تعود له مسؤولية اختيار الأسلوب القيادي الأصلح، بناء على ما تمليه طبيعة الموقف.

✓ **الاتصال الإداري**

تعتبر عملية الاتصال الإداري على قدر كبير من الأهمية لما تلعبه من دور في شكل التسيير ككل وفي عملية اتخاذ القرارات على وجه خاص.

فالاتصـال يمثل القلب النابض للإدارة المدرسـية، ولا يمكن أن يتم جانب من جوانب العملية الإدارية قبل توفير نظام فعال داخل النظام المدرسي.

إلا أنه يمكن القول أن عملية الاتصـــال تزداد فعاليتها إذا وجهت في اتجاه النمط القيادي الذي يســـلكه القائد التربوي، وعليه فإنه من الأمور التي يجب مراعاتها في عملية الاتصـــال الإداري من طرف مدير الثانوية أثناء قيامه بالدور القيادي (الحربي قاسم، 2008).

- أن يتم في ضوء الاحتياجات الفعلية للمدرسة بناء على الظروف والمتغيرات المختلفة.

- أن تستخدم في الاتصال وسائل متعددة لتحقيق الأهداف، وأن تتوافر المعلومات حسب الموقف.

- أن تتوافر الثقة بين العاملين ومدير المدرسة والثقة في المعلومات التي يتبادلونها.

- الاسـتناد إلى مقدار التوجيه والإرشـاد الذي يمنحه القائد للمرؤوسـين والدعم الاجتماعي والعاطفي الذي يقدمه لهم.

✓ **التحفيز**

لمدير المدرسـة دور بارز في تهيئة المناخ المحفز للعاملين نحو مزيد من الأداء التربوي والتعليمي، وذلك من خلال تقديم الحوافز المشـجعة على العمل بكفاءة، والتأثير في سـلوكهم وتوجيههم في الاتجاه المرغوب حتى يمكنهم التفاعل مع تغيرات الموقف والظروف المحيطة.

ويتضـــح الدور القيادي لمدير الثانوية المنتهج لأســـلوب القيادة الموقفية في مجال التحفيز من خلال العناصر التالية (الحربي قاسم، 2008):

- المشاركة في عملية صنع القرارات، مما يساعد على تنفيذها وتحقيق الأهداف المرسومة.
- تناسب الحوافز الإيجابية والسلبية مع سلوك العاملين.
- تزويد العاملين بالمدرسة بجميع المعلومات والحقائق التي يحتاجونها.
- تطبيق العقاب بعد ظهور الاستجابة غير المرغوب فيها.
- القدرة على توفير بيئة عمل تحث الأفراد على بذل أقصى طاقاتهم.

✓ **تقويم الأداء**

من الوظائف الإدارية التي على مدير الثانوية ممارســـتها، التقويم، هذا الأخير الذي يحتل مكانة مهمة ضـــمن أدوار القائد الموقفي، وذلك للقناعة الكاملة بأهمية التقويم في الوقوف على الإيجابيات وتعزيزها، ومعالجة السلبيات على مستوى جميع عناصر العملية التربوية التعليمية.

وحســـب نموذج القيادة الموقفية فإن إجراءات التقويم تختلف باختلاف الأســـلوب (النمط القيادي المتبع) الذي يتم إتباعه بناء على طبيعة مختلف عناصـــر الموقف القيادي: فمثلا يكون تقويم الأداء لدى القائد الموجه من خلال:

- الإشراف الدقيق والمتابعة لأعضاء الجماعة التربوية بشكل دوري.
- الحصول على أقصى جهد لأعضاء المجتمع المدرسي في الأداء حسب كل موقف.
- متابعة إيجابيات وسـلبيات الاجتماعات المدرسـية، والعمل على التدخل في الوقت المناسـب لمعالجة تلك الفجوات.
- إعداد خطة علاجية تطويرية لأعضاء المجتمع المدرسي.

في حين تعتمد عملية تقويم الأداء لدى القائد الإقناعي على ما يلي:

- تدعيم الأفراد للقيام بالأعمال المطلوبة منهم وفق نتائج التقويم لهم.
- الوقوف على المعوقات التي تؤثر على أداء المجتمع المدرسي.
- الاهتمام بشمولية التقويم لعناصر العملية التربوية بمختلف جوانبها وعناصرها، حسب الموقف والظروف.
- الكشف عن الطاقات والقدرات الكامنة لدى أعضاء المجتمع المدرسي.
- تحديد الأفراد ذوي الإمكانات المرتفعة بالمدرسة.

2 القيادة التشاركية

نظرا لما تتسـم المدرسـة العصـرية من خصـائص ومميزات فإنها تسـتوجب من قيادتها القيام بالكثير من المهام، التي يمكن القول أنها على درجة كبيرة من التركيب والتعقيد، لذلك فهي تشـكل عبئا كبيرا على قائد المدرسة، ولا يمكنه بأي حال من الأحوال القيام بها بصفة منفردة، الأمر الذي يدعوا إلى ممارسة الأسلوب القيادي الذي يمنح الصلاحيات، كما يمنح جانبا من السلطة للمرؤوسين –انطلاقا من مبدأ أنهم شركاء في الفعل التربوي، فهم يحملون قسـطهم من المسـؤولية ليس على مسـتوى تنفيذ القرارات والتعليمات فحسـب،

لكن الأنجع أن يكون تحملهم للمسؤوليات بدءا من صنع القرار مرورا بتنفيذه وتقويمه، وهو ما تدعوا إليه القيادة التشاركية القائمة على مبدأ الديمقراطية والمشورة.

2-1 تعريف القيادة التشاركية

عرفت القيادة التشاركية بأنها ذلك النمط الإداري الذي يقوم على المشاركة النظامية والملموسة للعاملين في المؤسسة في عمليات صنع القرارات المتعلقة بسياسات المؤسسة، ومهامها ومشكلاتها (Keith & Girling, 1991).

كما عرفت بأنها مشاورة ومشاركة المرؤوسين، ليس في دراسة المشكلات فحسب ولكن في اتخاذ القرارات كذلك، وتعني هدم جدران المركزية المطلقة وتعتمد على تدريب المرؤوسين على تحمل المسؤولية وتأخذ بيدهم في طريق النمو الإداري (الابراهيم، 2002).

ومن هذين التعريفين يمكن القول أن القيادة التشاركية في إدارة المدرسة عبارة عن أسلوب قيادي، أساسه التعاون والعمل الجماعي بين المدير كقائد للمدرسة وعناصر الجماعة التربوية، يقوم على مبدأ تحمل المسؤولية من طرف جميع المعنيين في صنع القرارات وتنفيذها.

أي أن القيادة التشاركية تنظر إلى العاملين من خلال أعمالهم كافة، وليس مجرد منفذين للتعليمات التي تصدر من المستويات العليا في الهرم الإداري في المدرسة أو المؤسسة التعليمية، وإنما كأشخاص قادرين على تحمل المسؤوليات والمشاركة في التصدي للمشكلات، ووضع الحلول المناسبة لها والمساهمة في وضع الخطط والسياسات إذا منحوا الفرصة، ويوفر هذا النمط التشاركي المناخ المؤسسي الإيجابي الذي يدفع في اتجاه تحفيز الطاقات الإبداعية لدى العاملين في المؤسسة التربوية.

لذلك فإن القيادة التشاركية نمط قيادي يجعل من كل عضو داخل المؤسسة التعليمية، يتحمل دور الرئيس والمرؤوس في ذات الوقت، فكما للقائد مسؤوليات وصلاحيات فللمرؤوسين كذلك، إلا أنها تختلف باختلاف المهام الموكلة لأي منهم، مما يدفع للحديث عن مدى فعالية هؤلاء المرؤوسين في تحمل هذه المسؤوليات والقيام بما تخوله لهم الصلاحيات، وبما يحقق الأهداف المشتركة، هذه الفعالية التي لا يمكن لها أن تتحقق سوى بالعمل على جعل التنمية المهنية من أساسيات القيادة التشاركية، لتحقيق الاستفادة من خبرات وكفاءات جميع الأعضاء.

حيث ينطلق هذا النمط من القيادة، من مبدأ أن الاختلافات الموجودة ما بين الأفراد، تؤدي إلى إيجاد آراء متنوعة وحلول متنوعة، تمكن من اختيار أفضلها للحصول على أفضل النتائج في جو يسوده التعاون والعمل في إطار الفريق الواحد ذو الهدف الواحد، وهو أمر يستدعي توفير جملة من المقومات التي تعد أسسا هامة ترتكز عليها القيادة التشاركية.

2-2 أسس القيادة التشاركية في المؤسسة التعليمية

جاء في (عسكر ع.، 2012) أن هذه العناصر هي التي توضح صورة هذا النمط من القيادة داخل المؤسسات التعليمية والمتمثلة في:

- المشاركة في المهام القيادية.
- إقامة علاقات إنسانية بين القائد والمرؤوسين.
- تفويض السلطة.

استنادا إلى القواعد المذكورة آنفا، فإن اعتماد نمط القيادة التشاركية يوفر فرص الاستفادة من جميع الخبرات الموجودة داخل المؤسسة التعليمية، مما يؤدي إلى خلق مناخ تربوي يمتاز بالإيجابية، ويشجع على التعاون الفعال بين أعضاء الجماعة التربوية، فيصبح الكل مسؤول عن نجاح المؤسسة، الأمر الذي يعزز الانتماء والولاء لها.

كما أن النظر فيما يقوم عليه هذا النمط من أسس وقواعد يجعل التفكير في كيفية المشاركة في القيادة محل تساؤل، ولعل الإجابة عليه هي ما جعلت المهتمين والمختصين في مجال الإدارة والقيادة يذهبون إلى تأسيس العمل بروح الفريق الواحد. هذا الأخير الذي ينظر إليه على أنه أهم عوامل النجاح في تحقيق الأهداف المسطرة لكل مؤسسة تعليمية في ظل الاتجاهات الحديثة للإدارة التربوية وأهدافها.

2-3 مزايا القيادة التشاركية

يوفر اعتماد النمط القيادي التشاركي داخل المؤسسة التعليمية عدة مزايا، أهمها ما يلي:

أ- **وضوح الرؤيا:** وهذا من خلال توفير مناخ منفتح للحوار بين العاملين والقيادة في المؤسسة، بما يؤدي إلى الزيادة في الفهم للسياسات والأهداف، والقرارات فيما بين أعضاء الجماعة المدرسية وبالتالي تمنح المدرسة فرصة متابعة تطور الواقع المدرسي بشكل منتج وفعال (Vann, 2001) .

ب-**زيادة مستوى الاتفاق حول القرارات:** لأنها تتخذ من طرف جميع الأطراف المكونة لهيئة المدرسة، وهي ناتجة عن مشاركتهم، ومعبرة عن تصوراتهم، الأمر الذي يقود إلى تحقيق مستوى عال من الاتفاق حول هذه القرارات.

ج-**حل المشكلات بشكل فعال:** الذي يتحقق في ظل الاتفاق حول القرارات المتخذة، بحيث أنه يصنع قاعدة (أرضية) مهمة جدا للتصدي إلى الخلافات بسيادة روح الانفتاح والحوار البناء.

د-**المقدرة على التجدد:** ويقصد بها إعادة تركيب بنية المدرسة الإدارية طبيعة الأدوار، العلاقات، قواعد الاتصال فالمشاركة الشاملة لأعضاء المجتمع المدرسي في البحث عن ماهية التغيير، والنقاش الهادف والناقد حوله يعتبر خطوة منطقية في الاتجاه الصحيح نحو التغيير المنشود.

هـ-**القدرة على التكيف مع التغيرات في البيئة المحيطة:** إن هذه الميزة تشير إلى قدرة المدرسة على الاستجابة لمتطلبات المحيط الاجتماعي للمدرسة التي أصبحت عرضة للتغيير المتسارع تبعا لروح هذ العصر... بما تمتلك من قنوات للاتصال، وتعدد الطاقات الفكرية المتوفرة.

وعلى العموم يمكن القول أن القيادة التشاركية تشكل قوة حقيقية لمواجهة الصعوبات والتحديات التي تطرحها متغيرات العصر على مستوى جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية، لما تحتاجه هذه الأخيرة من تكاثف للجهود، وتنوع للمهارات والقدرات لضمان نجاحها وتحقيق مرامي المجتمع وغاياته.

لهذا ولجميع ما سبق ذكره يجد مدير المدرسة المعاصر بصفته قائدا تربويا نفسه أمام ضرورة إدراكه للأدوار القيادية المناطة به في المقام الأول، ثم أدائه لها ثانيا، في ظل هذا النمط القيادي الحديث.

2-4- الأدوار القيادية لمدير المدرسة التشاركي

يعتبر هذا الاتجاه من الاتجاهات الحديثة التي تراعي التوازن والتوفيق بين وجهات نظر العاملين، لذلك فإن مدير المدرسة مسؤول عن القيام ببعض الأدوار ترجمة لفلسفة القيادة التشاركية والمتمثلة في (عسكر ع.، 2012) :

أ-مشاركة أعضاء الجماعة التربوية في صنع القرار، بحيث تكون الثقافة السائدة في المؤسسة التربوية مهنيا وإداريا.

ب-العمل على الاتصال الجيد بين العاملين.

ج-توفير الفرص الممكنة للعاملين من أجل ضبط ممارساتهم الإدارية.

وحتى يتمكن قائد المؤسسة التعليمية من أداء أدواره القيادية يتعين عليه تفعيل كل ما من شأنه أن يؤدي إلى فعالية المشاركة والتعاون بينه وبين الأعضاء، والأعضاء فيما بينهم.

2-5 الأساليب المعتمدة في القيادة التشاركية :

اقترح (فتحي، 2008) بعض الأساليب والإجراءات التي تسهم في تنفيذ مبادئ وطرق القيادة التشاركية كما سيأتي تفصيله.

أ-أسلوب المقابلة بين المدير والعاملين: في هذا الأسلوب يجتمع العاملون بالمدرسة بطلب من المدير من أجل مناقشة مشكلة معينة، وعند التوصل إلى قرار بشأنها يعرض على المدير، الذي يقرر عملية التنفيذ بعد مناقشته للقرار مع العاملين في اجتماع خاص بذلك.

ب-أسلوب الاقتراحات: هنا يعمل المدير على تشجيع الأساتذة، والإداريين، وأولياء الأمور على تقديم حلول واقتراحات بشأن المشكلات التربوية، حيث تقدم هذه الاقتراحات لمدير المدرسة ليتم اتخاذ القرار فيها، مع مقابلة صاحب الاقتراح.

ج-أسلوب المشاركة عن طريق التفاوض: يتم هذا عن طريق عقد مفاوضات بين مدير المؤسسة، وممثل عن الأساتذة لتحديد المواضيع التي يجب أن يشارك فيها المعلمون، وحدود هذه المشاركة.

د-أسلوب المشاركة عن طريق التمثيل في المجالس: هذا الأسلوب يخلق نوعا من الاستقرار في العلاقة بين عناصر الجماعة التربوية (أساتذة، إداريين، أولياء) كما يؤدي إلى تنمية قدرات الأفراد على إبداء الرأي، وروح التعامل مع الإدارة المدرسية، وما يميز هذا الأسلوب صبغته الرسمية التي تقرر عضوية الأفراد في المجالس المدرسية.

هـ-أسلوب المشاركة عن طريق الندوات: يتم عن طريق عقد مدير المؤسسة ندوة تضم جميع العاملين في المدرسة، وإن استدعي الأمر دعوة الخبراء في التربية بغرض عرض المشكلات ومناقشتها بهدف الوصول إلى حلول لها، في جو يسوده حرية التعبير والموضوعية.

و-أسلوب المشاركة عن طريق اللجان: تكوين اللجان يكون عن طريق اختيار مدير المدرسة لمجموعة من العاملين بالمدرسة تكون مسؤولياتها محددة حول دراسة مشكلة معينة لأجل اتخاذ القرارات حولها، أو تقديم مقترحات خاصة به.

رغم تعدد الإجراءات المقترحة لاعتماد القيادة التشاركية داخل المدرسة، إلا أنها تقوم في مجملها على سيادة العلاقات الإنسانية بين جميع عناصر الفعل التربوي، الذي يظهر في العمل الجماعي، والعمل بروح الفريق الواحد من خلال أهم مبادئه والمتمثل في تفويض السلطات والصلاحيات، وهي كلها أمور تتطلب مهارات وكفاءات مهنية على المدير وبقية الشركاء أن يتمتعوا بها، والتي تتطلب بدورها الاهتمام من طرف القيادة بعمليات التنمية المهنية والتي لا يمكن أن تتحقق سوى بالتكوين المستمر مسايرة لجميع المستجدات

ذات التأثير على الميدان التربوي هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد يساعد ذلك على تجاوز العراقيل والصعوبات التي قد تعترض تطبيق القيادة التشاركية داخل المؤسسة التعليمية.

2-6 معيقات الإدارة التشاركية

أوضح الباحثون في مجال الإدارة التربوية الصعوبات التي يمكن أن تعيق تطبيق القيادة التشاركية أو استمرارها في المؤسسات التربوية، وقد اختلفوا في تبيان ذلك بين المجمل والمفصل، فقد حدد (المحامدي، 2015) هذه الصعوبات كما يلي:

أ- **صعوبات مؤسسية:**

وهذه تعود إلى الثقافة أو المبادئ التي تسير عليها المؤسسة، من قيم وأعراف وتقاليد، التي تجعل من العاملين مجرد منفذين للأوامر والتعليمات، الأمر الذي يؤدي إلى إحباط النمط التشاركي.

ب- **صعوبات نابعة من المديرين أنفسهم:** هذه الصعوبات تعزى إلى حرص القادة على السلطة، واعتقادهم أن تفويض السلطة سيؤدي إلى فقدانهم مناصبهم، وبروز قادة آخرين، وينعكس هذا سلبا على فعالية العاملين ومشاركتهم.

ج-**صعوبات نابعة من الموظفين:** ويرجع ذلك إلى قلة وجود كفاءات عالية بين الموظفين، مع ضعف وسائل الرقابة، بالإضافة إلى وجود بعض الموظفين الذين يرفضون تحمل المسؤولية الناتجة عن تفويض السلطة، وما يترتب عن ذلك من أعباء.

وعليه فإن الإدارة المدرسية وبمساهمة كل من الإدارة التعليمية (الإدارة الوسطى) والإدارة التربوية (الإدارة العليا) تستطيع النجاح في تخطي هذه الصعوبات والعراقيل عن طريق تنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية لدى جميع أطراف الجماعة التربوية داخل المؤسسة التعليمية، عندها فقط سيكون التحول في ثقافة المؤسسة، وإقناع الأفراد (قادة وتابعين) بضرورة التغيير من الأمور اليسيرة والممكنة، مما يؤدي إلى الالتزام من طرف كافة الأفراد بأداء الأدوار المناطة بهم، بالإضافة إلى تجلي أهمية التكوين المستمر والاطلاع على الأساليب الحديثة للإدارة المدرسية ومدى نجاعتها، وذلك عبر الاستفادة من تجارب الناجحين عربيا وعالميا.

3-القيادة التحويلية:

اعتبر باس (Bass, 1990) أن القيادة التحويلية هي التي تعمل على توسيع اهتمامات المرؤوسين وتنشيطها وتعميق مستوى إدراكهم، للنظر إلى ما هو أبعد من اهتماماتهم الذاتية، ويتحقق هذا من خلال أكثر من طريقه، كالنظرة الكاريزماتية للقائد، وإشباع الحاجات لكل فرد، والتشجيع الإبداعي للموظفين.

اما عن **بيرنس 1978 Burnss** فيرى أن القائد التحويلي هو من يدرك الحاجات الكامنة في المرؤوسين ويستثمرها، وينشد إشباع الحاجات العليا (ابو سمرة و آخرون، 2011) .

جاء عن **توم بيترس Tom Peters** القيادة هي تعلم حب التغيير (كامب، 2000)

ويرى بعض المهتمين بموضوع الإدارة والقيادة أن المعنى الحقيقي للقيادة ظهر مع مفهوم القيادة التحويلية، من حيث أن القيادة تحمل معنى قوة التأثير وقوة الإقناع من طرف القائد تجاه الأتباع؛ الإقناع والتأثير اللذان يهدفان إلى التحول من وضع راهن إلى وضع مطلوب.

وعليه فإن القيادة التحويلية هي قيادة تقوم على شحذ همم المرؤوسين عن طريق إقناعهم برؤية المنظمة من خلال إشباع حاجاتهم التي لا تخرج عن أهداف المنظمة ومتطلبات نجاح المنظمة، لتصبح أهداف الموظفين من أهداف المنظمة التي ينتمون إليها، وهي بذلك قيادة جماعية تبادلية.

وتعتبر من أوفق الاتجاهات للقيادة المدرسية خاصة في ظل التغيرات المجتمعية، التي تفرض التغيير على مستوى جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية.

3-1 أسس القيادة التحويلية

كبقية الأنماط القيادية فإن القيادة التحويلية تعتمد على عدة مبادئ وأسس، حددت من خلالها سمات وخصائص القائد التحويلي الذي يسعى إلى إحداث التغيير المنشود في مؤسسته، وتحسين مخرجاتها، وقد عرفت هذه الأسس بمصطلح 4 I.S كما جاء ذلك في تصنيف **Bass** أحد أهم واضعي أسس القيادة، التحويلية والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

أ- **التأثير الكاريزمي: Idealised Influence (I I)**

تشير هذه السمة إلى ما يناله القائد من إعجاب واحترام، وثقة من طرف الأتباع، فيتخذونه نموذجا وقدوة لهم، وقد بين (افليو، 2003) أن ذلك يستوجب من القائد أن يكون على درجة كبيرة من المثابرة والروح المعنوية والقيم الأخلاقية من جهة، ومن جهة أخرى هو مطالب بالارتقاء بمستوى المرؤوسين من خلال توفير الرؤية، والإحساس العميق بالرسالة، والعمل على تقديم احتياجات المرؤوسين على احتياجاته الشخصية، الأمر الذي يخلق الولاء والالتزام من طرف المرؤوسين.

ب-الدفع الإلهامي: Inspiration Motivation (I M)

يعمل القائد على استمالة المرؤوسين ودفعهم وإلهامهم من أجل العطاء والتحدي وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الفردية، وإظهار الحماس والتفاؤل، وجعلهم يفكرون في خلق رؤى مستقبلية مع أن من بين الأمور إتاحة الفرصة أمام تحقيق أهداف المؤسسة، هذا وبين (Bass، 1990) المعينة على ذلك، اللغة

كوسيلة اتصال، بحيث يتمكن القائد التحويلي من التعبير عن أفكاره بأشكال مختلفة بما يضمن التأثير على المرؤوسين.

ج-الاستثارة الفكرية: Intellectual Stimulation (I S)

اعتقد (افليو، 2003) أن هذه السمة تجعل القائد يتصرف بطريقة تدفع العاملين للعمل بجد وابتكار، والعمل على خلق طرق ابتكارية لمواجهة المشكلات القديمة بطرق جديدة، وتعليمهم النظر إلى الصعوبات على أنها مشكلات تحتاج إلى حل، ومن الأمور المعينة على ذلك تجنب النقد العام للمرؤوسين في حالة الوقوع في الخطأ، لأن ذلك من شأنه أن يثبط استثارة الجهود الفكرية والتحليلية للمرؤوسين.

د-الاعتبارية الفردية(I C)Individualyed Considération :

يقوم هذا المبدأ على مراعاة الفروق الفردية بين المرؤوسين، فعلى القائد أن يعطي كل فرد من المرؤوسين حاجته من الاهتمام والتشجيع والتوجيه بغرض الارتقاء والتطوير لمستوى أدائه ونموه الشخصي والمهني، وقدم (Kirkbride, 2006) بعض المؤشرات الدالة على هذا المبدأ فيما يلي:

- إدراك الاختلافات بين الأفراد فيما يتعلق بنواحي القوة والضعف.
- الاستماع الجيد للمرؤوسين.
- تشجيع المرؤوسين على تبادل وجهات النظر.
- الترويج لفكر التطوير الذاتي لدى المرؤوسين.

يتضح جليا من خلال مبادئ وأسس القيادة التحويلية، أنه بالرغم من أنها قيادة جماعية تبادلية بين القائد والأتباع، إلا أن لشخصية القائد دور كبير، خاصة الجانب الأخلاقي فيها، ضف إلى ذلك السمات الشخصية التي تعد بالفعل دعامة القائد في قيام وتجسيد القيادة التحويلية وتحقيق أهدافها، فهي بمثابة المحرك الأساسي للأتباع، وكسب ولائهم والتزامهم وتعاونهم، وهذا هو الأساس الذي تقوم عليه القيادة التحويلية والقاعدة التي يرتكز عليها القائد في أداء مهامه وأدواره القيادية.

3-2 مهام القائد التحويلي:

ينتظر من القائد التحويلي أن ينتقل بمنظمته (مؤسسته) من وضعها الحالي غير المرغوب إلى وضع وحالة جديدة مرغوب فيها، تحمل طموحات جميع الأفراد، وهو ما يعرف بالتغيير الإيجابي، فلكي يستطيع القائد التحويلي قيادة التغيير بنجاح فعليه القيام بعدة مهام، تم تحديدها من طرف المتخصصين في أربعة مهام رئيسية سيتم عرضها كما لخصها (السويدان و باشراحيل ، 2011):

أ- **تحديد الرؤية**

أي صورة المستقبل المنشود فهو يحدد للأعضاء الهدف المنشود بتقديمه في صورة جميلة للمستقبل، مما يجعلهم متفائلين وصـامدين أمام العراقيل، ومتماسـكين في جماعتهم ومتحمسـين في أداء المهام المطلوبة منهم، والأهداف المشتركة بينهم، وليس بالضرورة أن يكون القائد وحده القائم بتشكيل الرؤية بل قد يشاركه الأعضاء كذلك.

وقد تبدأ الرؤية هلامية، تتضـح مع الأيام وتتبلور مع تطور الأحداث ومع الحوار والمشـاركة وتشـير الدراسات إلى أن تشكيل الرؤية من أهم عناصر القيادة التحويلية.

ب- إيصال الرؤية للأتباع

فلا قيمة للرؤية مهما كانت جيدة إذا لم يفهمها الأعضـاء ويؤمنوا بها، والقائد الفعال هو القادر على إيصـال الرؤية للأعضـاء بطريقة عاطفية، وبصـورة واضـحة، يجعلهم يرونها كما يرون واقعهم فيتحمسـون ويندفعون نحوها ويضحون من أجلها.

ج-تطبيق الرؤية

فالقائد الفعال لا يكتفي بشرح الرؤية بل يعيشها، ويتحقق ذلك بحسن التشارك والتعاون، بحيث يتعين عليه أن يلغي ما يعرف بهرمية السـلطة، فهو لا يدير مرؤوسـيه من مبدأ سـلطته عليهم، بل هو يعيش بينهم ويعلق على كل حادثة صغيرة أو كبيرة من خلال علاقته بالرؤية المنشودة، ويتأكد من تطابق الأعمال مع هذه الرؤية والقيم والمبادئ التي تشـكلت عليها، والقائد الفعال كذلك صـبور وذو تصـميم وإرادة عالية في سيره وانطلاقته نحو رؤية جماعته، وبإصراره وثباته تتماسك الجماعة وتزداد ثقتهم بهذه الرؤية وبإخلاص قائدهم وصدقه ووضوح الفهم لديه.

د-رفع التزام الأتباع تجاه الرؤية

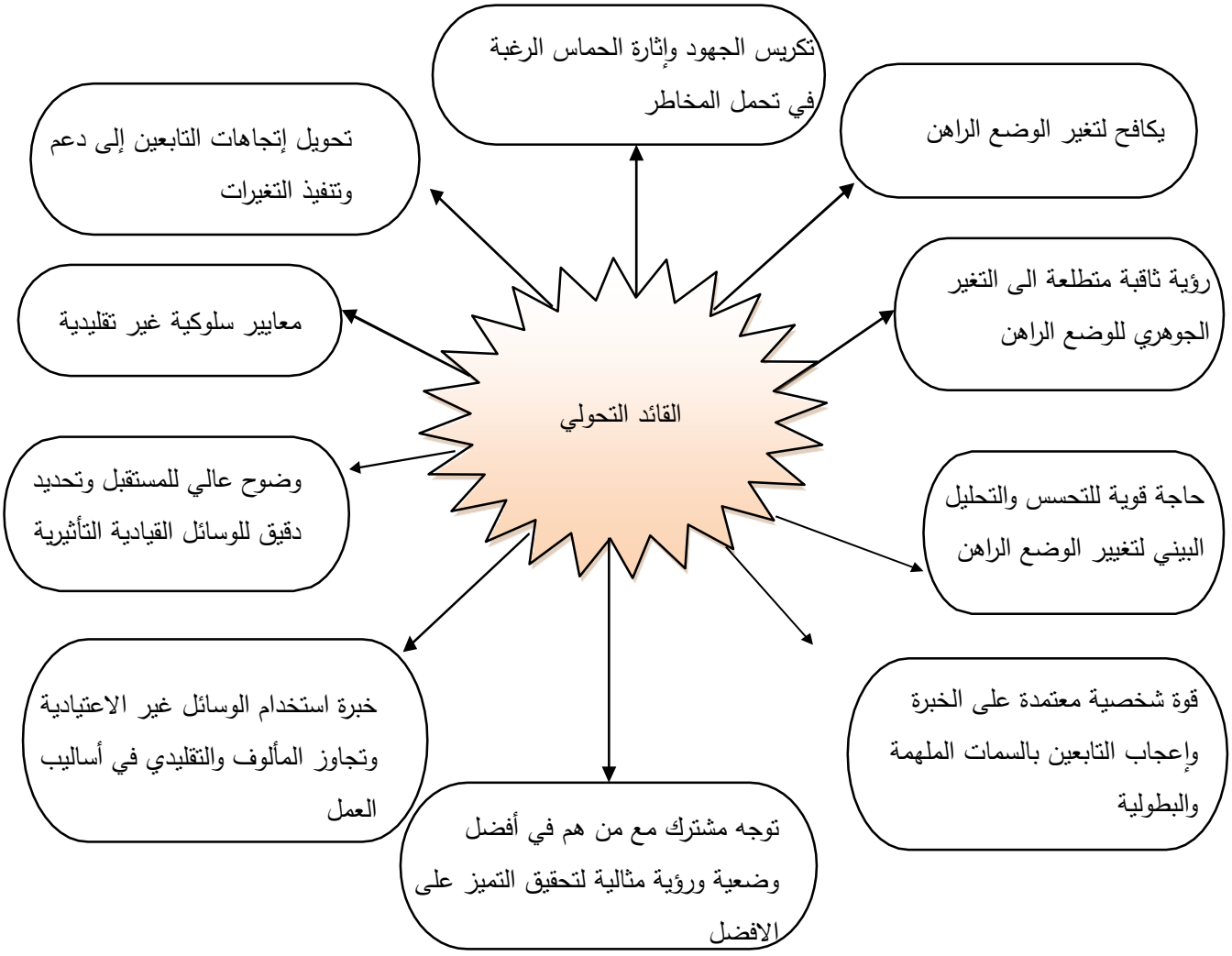
هذه هي المهمة الرابعة للقائد الفعال، فبعد أن يحدد الرؤية ويوصلها لأعضاء الجماعة التربوية، ويعيشها ويطبقها على نفسـه، فمن أدواره الرئيسـية زيادة التزام أتباعه بها، ويسـتعمل القائد طرق شـتى لغرس هذا الالتزام منها:

- التشجيع والتذكير المشبع بالقصص وأخبار السابقين.
- مشاركة المرؤوسين في تشكيل الرؤية واتخاذ القرار، ومنح الصلاحيات الواسعة لهم.
- القدوة الصالحة: أن يكون القائد قدوة صالحة فهذا ييسر عملية الاقناع والتأثير، وهما أساس القيادة عموما، والقيادة التحويلية بوجه خاص كونها تعتمد على الجانب الكاريزمي.

غير أن الواقع كما يبين (السويدان م.، 2011) في كتابه صناعة القائد أن الدراسات الحديثة تشير إلى أن عدم وجود القدوات وضعف المصداقية لدى القادة هي أكبر شكاوى الأتباع.

3-3 خصـــائص القائد التحويلي: قد يكون من بين أهم ما يعين القائد التحويلي على أداء مهامه وأدواره بكفاءة وفاعلية أن يتحلى ببعض الصفات والخصائص، والتي تم تلخيصها في الشكل الموالي.

شكل رقم (04) خصائص القائد التحويلي



تم الوقوف على أن القيادة عملية تأثير ترمي إلى تحقيق الهدف المرغوب، كما تبين أنه مهما اختلفت الاتجاهات الخاصـــة بالأنماط والســـلوكيات القيادية، فإنها تتمحور عموما حول وضـــع الأهداف والرؤى للمؤســـســـــة التربوية، والعمل على تحقيقها بأحســـن النتائج وأقل التكاليف، وعلى هذا يمكن القول إن الاتجاهات القيادية الحديثة تحمل ضمنيا العنصر الاستراتيجي وأن القائد سواء كان موقفيا أو تشاركيا أو تحويليا توجب عليه أن يكون استراتيجيا.

4- القيادة الاستراتيجية

يفرض المســـتقبل وتحدياته العمل على تحريك الأحداث لمواجهة هذه التحديات والتحولات العالمية الجديدة، بل وتحقيق النقلة النوعية المستهدفة للمؤسسات التربوية على مستوى المدخلات والمخرجات، وقد يصـعب على الأفراد النجاح في تحريك الأحداث لصـالحهم، سـوى بالعمل على وضـع التصـور والرؤية المستقبلية للمؤسسة، بمعنى استشراف المستقبل وهو ما توفره مفاهيم ومبادئ الإدارة الاستراتيجية.

4-1 مفهوم القيادة الاستراتيجية :

قبل الشروع في تعريف القيادة الاستراتيجية، نعرف كلمة استراتيجية، كلمة استراتيجية ذات أصل إغريقي وهي مؤلفة من جزأين هما الجزء الاول (Stratos) وتعني (Army) أي الجيش، والجزء الثاني (Agein) أي (القيادة) ومعناها (To lead) (الغالبي و اد ريس، 2007).

وطبقا للقاموس الأمريكي**Webster** فإن معنى الكلمة في الإنجليزية هو علم التخطيط لإدارة عمليات عسكرية واسعة النطاق، والمناورة بالقوات وتحريكها بغرض الانتشار في أفضل المواقع استعدادا للاشتباك مع العدو، وهو التعريف الذي انتقل إلى الاستخدام في مجالات الأعمال الأخرى وأصبح يعني المهارة في التعرف على أهم المواقع وأكثرها تأثيرا في توجيه العمل الوجهة التي تضـمن تحقيق الأهداف المرجوة، مع معرفة أفضل الطرق وأكثرها أمنا للوصول لها.

كما عرف **أنسـوفت Ansoft** أحد أكثر المهتمين بتناول الفكر الاسـتراتيجي مصـطلح الاسـتراتيجية بأنها تصـور المنظمة عن العلاقة بينها وبين بيئتها، بحيث يوضـح هذا التصـور نوع العمليات التي يجب القيام بها على المدى البعيد، والحد الذي يجب أن تذهب إليه المنظمة والغايات التي يجب أن تحققها (الكبيســي، 2004).

أما فيما يخص القيادة الاسـتراتيجية فوصـفها **Campbell** بأنها" :القدرة على خلق الملاءمة والتحالف في كل مستويات الأعمال (رحيمة، 2012).

أما الطائي وآخران فقد بينوا أن الاســـتراتيجية تعني الخطة، والقيادة الاســـتراتيجية هي التفكير واتخاذ القرارات اللازمة لتطوير وتنفيذ الخطة (الطائي، حسين، و محمد، 2011)

ومن ذلك يمكن تعريف القيادة الاستراتيجية بأنها عبارة عن ممارسة قيادية تجمع بين وضع وتصميم خطط التغيير من جهة وتنفيذها من جهة ثانية، على أن تحوي الخطة ذاتها سـبل تنفيذها، مما يبين أهمية كتابة الخطة الاستراتيجية وفهمها.

كما تلعب القيادة الاستراتيجية دورا مهما ومؤثرا في عملية تنفيذ الاستراتيجية عبر العديد من الممارسات والمهام القيادية.

4-2 مهام وادوار القيادة الاستراتيجية لخصها كل من **تومبسون واستركلاند Tompson and Strickland** في خمسة مهام (أدوار قيادية) على النحو التالي :

أ-العمل على تطوير شبكة واسعة رسمية وغير رسمية للمعلومات داخل المنظمة بهدف التعرف عن كثب على مجريات الأحداث ومراقبة عملية التنفيذ، بالإضافة إلى تشخيص المعوقات التي تحول دون عملية التنفيذ الفاعلة للاستراتيجية.

ب-إرساء ثقافة تنظيمية تحفز الأفراد في المنظمة على تنفيذ الاستراتيجية وفق أعلى المستويات المقبولة للتنفيذ (ثقافة التغيير).

ج-التشخيص المبكر للفرص الجديدة وتوليد الأفكار الجديدة بصفة مستمرة مما يجعل المنظمة دائما في حالة استجابة للظروف المتغيرة، ويتحقق هذا من خلال تفويض الأفراد واستغلال إمكانياتهم ورغبتهم في تطوير التكنولوجيا.

د-التأكيد على الممارسات الأخلاقية وروح المواطنة التنظيمية.

هـ-قيادة عملية التغيير.

تعد المهام القيادية للقائد الاستراتيجي التي لخصها كل من **Pearce and Robinson في** تسعة مهام رئيسية على النحو التالي:

- صياغة رسالة المنظمة، والتي تتضمن عبارات عامة، تعكس غرضها الرئيسي وفلسفتها وأهدافها.
- تنمية صورة للمنظمة والتي تظهر ظروفها وقدراتها ومواردها الداخلية.
- تقييم البيئة الخارجية للمنظمة بما تتضمنه من قوى ومتغيرات تسود بيئتها العامة أو تلك التي تسود بيئتها التنافسية.
- تحليل البدائل الاستراتيجية من خلال محاولة إحداث التوافق بين مواردها والظروف السائدة في البيئة الخارجية.
- تحديد أكثر البدائل الاستراتيجية من حيث الجاذبية في ضوء رسالة المنظمة ومواردها وظروفها البيئية.
- اختيار مجموعة من الأهداف طويلة الأجل والاستراتيجيات العامة التي يمكن أن تساعد في تحقيق أكثر الفرص جاذبية.

- تحديد الأهداف السنوية والاستراتيجيات قصيرة الأجل والتي تتسق مع الأهداف طويلة الأجل والاستراتيجيات العامة.
- تنفيذ الخيارات الاستراتيجية من خلال تخصيص الموارد مع مراعاة الأبعاد الخاصة بالمهام والأفراد والهياكل والتكنولوجيا، وأنظمة التحفيز.
- تقييم مدى نجاح العملية الاستراتيجية والاستفادة من المعلومات الناتجة في زيادة فعالية القرارات الاستراتيجية المستقبلية.
- نستنتج مما سبق أن القيادة الاستراتيجية، أقل ما يقال عنها أنها قيادة قائمة على منهجية علمية واضحة ودقيقة. الأمر الذي يجعلها أداة فاعلة في يد كل قيادي أو مسؤول مهما كان النمط القيادي الذي يتبناه. وهي بذلك من الضروريات لقيادة المدارس العصرية، التي لم يعد هناك مكان فيها للتسيير التلقائي أو العفوي، فالمدرسة العصرية بحاجة إلى إدارة وقيادة تقوم على مبدأ المنهجية العلمية لتحقيق أهدافها وتجسيد تطلعاتها وفق خطط واستراتيجيات محددة وواضحة تحقق بها النجاح بالجودة والتميز في نوعية مخرجاتها.

4-3 أهمية القيادة الاستراتيجية في المؤسسة التربوية

تتجسد أهمية القيادة الاستراتيجية في المؤسسة التربوية، في تمكين قائدها من تحقيق أهداف مؤسسته عبر أنشطة قائمة على دراسات علمية. مما يترتب عليه وضوح في الرؤية وثبات في الإجراءات، وانسجام مع البيئة بحيث يتم تسخير الإمكانات ومعالجة المشكلات بوعي تام. وفيما يلي تفصيل لأهم نقاط القوة وإيجابيات القيادة الاستراتيجية.

أ-تنمية وتعزيز التفكير المستقل، وتقديم التصورات والحلول للمشكلات القائمة، والتنبؤ بالمشكلات المحتملة، وتحديدها وفق الظروف والإمكانيات المتاحة.

ب-تفاعل المؤسسة التربوية مع البيئة المحيطة بها، وانفتاحها عليها على المدى البعيد، تمكنها من التأثير عليها، بحيث يستطيع السيطرة والتحكم في الظروف والمتغيرات السائدة فيها.

ج-أثبتت بعض الدراسات وجود علاقة إيجابية العائد الاقتصادي للمؤسسة، ومدى اهتمامها بإدارة استراتيجية بعيدة المدى.

د-القدرة على التغيير الإيجابي: إذ أن القائد الاستراتيجي يتمتع بنظرة ثاقبة للمستقبل.

هـ-توظيف الموارد والإمكانات بطريقة فعالة ومنظمة.

و-تساعد كل مكونات المؤسسة التربوية على تحديد ما تسعى إليه.

ز-تجعل من مديري المدارس أكثر إدراكا للتغيرات الحادثة والفرص الجديدة والمخاطر المحتملة.

ح-تساهم في توحيد القرارات بين القائد ومساعديه.

ط-مساعدة المدير على التحول إلى المبادرة بالأداء.

4-4 سمات القائد الاستراتيجي

إن مهام وأدوار القائد الاستراتيجي ليست بالأمر الهين ليست بالأمر الهين الذي يستطيع أي كان القيام بها، وإنما هي تتطلب امتلاك بعض الصفات والسمات الشخصية التي من شأنها أن تيسر للقائد أداء مهامه بنجاح وهي كما جاء في (ديفيز و آخرون، 2009) خمس سمات كما يلي:

4-4-1 الاستياء من الوضع الحالي: وهي سمة تترجم الحس الإبداعي لدى القائد، كما أشار سينج، Senge إلى ذلك بقوله التوتر الإبداعي المنبثق من الرؤية الواضحة للمكان الذي يريد الفرد أن يجد ذاته فيه. بمعنى أن يكون لدى الفرد شعور بأهمية التغيير النابع من قدرته على بناء رؤية لمستقبل المؤسسة بما يحقق له الرضا عن الذات.

4-4-2 امتلاك قدرات استيعابية: والتي عرفها كل من **كوهن وليفنثال Cogen et Levnthal** بأنها القدرة على استيعاب وفهم المعلومات الجديدة وتعلمها، ثم تطبيقها بهدف تحقيق أهداف جديدة.

وهذا يشير إلى سمة المرونة، وتقبل التغير، الذي يعد من خصائص الحياة البشرية، الأمر الذي يساهم في قدرته على استيعاب الجديد وتعلمه والاستفادة منه لا مقاومته.

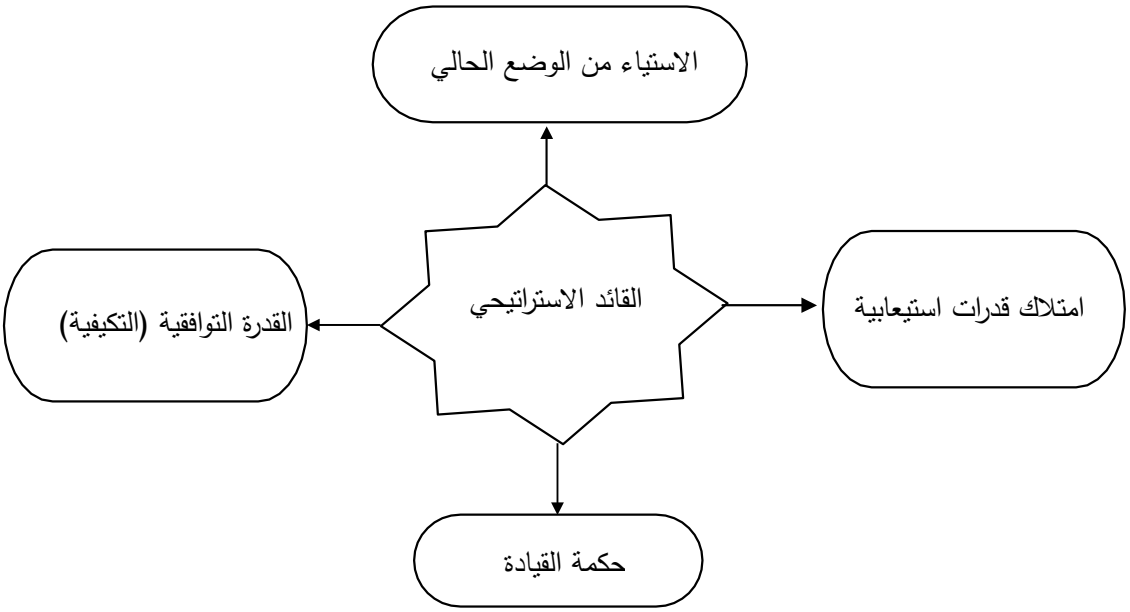
4-4-3 القدرة التوافقية (التكيفية): تتكامل هذه السمة مع السمة السابقة فتقبل التغير يؤدي إلى القدرة على التغيير، عرفها كل من **بلاك، وبوول، وهامبرك Black and Boal, Hambrick** بقوله" هي القدرة على التوافق والتكيف" كما أكد ديفيد 1996 أن القادة يستطيعون التوافق، وقيادة استراتيجيات جديدة للمؤسسة، إذا اتسموا بالمرونة المعرفية المرتبطة بالأفكار التي ترحب بالتغيير وتقبله.

4-4-4 حكمة القيادة: أشار **روبرت أستيرنبرج**، أن القادة يحتاجون إلى الحكمة، والتي تعني القدرة على اتخاذ القرار الصائب في الوقت المناسب مشيرا إلى أنها تتضمن " ذكاء ناجح، توازن للمصالح، توازن لأطر الوقت، إدماج واع للقيم، توازن الاستجابات للبيئة، وأخيرا تطبيق المعرفة للصالح العام".

وعليه فإن القائد الاستراتيجي في المؤسسة التربوية عليه أن يستغل أشكال الذكاء التي يمتلكها، كما عليه أن يكملها بما يمتلكه أتباعه ومعاونيه من أشكال الذكاء الأخرى. فكما هو واضح أن سمات القائد الاستراتيجي تحمل ضمنيا الذكاءات المتعددة، فهو بحاجة إلى (ذكاء اجتماعي، وذكاء عاطفي وذكاء

تحليلي، عملي ...) فتصبح القيادة الاستراتيجية في المؤسسة التربوية قيادة جماعية يتكامل فيها القائد والأتباع.

شكل رقم (05) سمات القائد الاستراتيجي



المطلب الثالث: مشروع المؤسسة

ينطلق نمط التسيير بالمشروع من فلسفة قوامها استقلالية المؤسسات التعليمية في تسيير شؤونها الداخلية ضمن عمل جماعي يقوم على مبدأ التعاون والتشارك وتوحيد الجهود بين أفراد الجماعة التربوية بدءا من التخطيط إلى التنفيذ. بما يسمح بتضامن جميع الأطراف وتحفيزهم للمبادرة والإبداع، وحل المشكلات وتحقيق الكفاءة والفعالية.

لمحة تاريخية عن مفهوم المشروع في الميدان التربوي: تعتبر فكرة العمل بالمشروع داخل المؤسسات التربوية حديث العهد، إذا ما قورنت بالمجالات الأخرى كالصناعة والاقتصاد، ففرنسا مثلا بدأت بإدخال مفهوم العمل بمشروع المؤسسة في التعليم سنة 1967، ابتداء 1972 من بذلت مجهودات من أجل إعطاء استقلالية للمؤسسات التي جعلت من المشروع وسيلة عمل لا يمكن الاستغناء عنها، ولم يبدأ العمل بشكل فعلي بمشروع المؤسسة إلا ابتداء من السنة الدراسية 1981-1982 وقد جاء تحت عنوان فكرة المشروع.

أما في الجزائر فقد ظهرت فكرة العمل بمشروع المؤسسة عقب صدور المنشور الوزاري رقم 184/94 المؤرخ في 1994/08/13 والخاص بوضع مشروع المؤسسة حيز التطبيق، وحددت فيه الأساس الفلسفي

لطريقة مشروع المؤسسة.

تمتد جذور فكرة مشروع المؤسسة إلى فلسفة جون ديوي والتي انبثقت عن دراسته للمجتمع، وخصوصياته العلميـــة والتكنولوجيـــة والسياسية والاجتماعية، كما انبثقت أيضا عن بحث مختلف المعطيات العامة وتأثراتهـــا بالفلســـفة وعلماء التربية. كما أثر هو بدوره على العديد من المربين، فدافعوا على طريقته التي اتخذت أبعادا معتبرة في العديد من البلدان، إلى أن تبنت التربية الحديثة في القرن العشـــرين المبدأ الذي يأخذ بعين الاعتبـــار النـــواحي البيولوجية والنفسية والاجتماعية للتلميذ، وانبثقت عن أفكاره عدة طرائق تعليمية، منها الطريقة النفعية القائمة على إعداد المشروع (عائشة و حبيبة، 2005).

- **أصل المشروع:** يعود أصل هذا المشروع إلى الفلسفة النفعية التي ترتكز التربية فيها على:

- الطفل.
- البيئة الطبيعة. } تفاعلاتها.
- المجتمع.

ويقول جون ديوي في هذا الإطار «إن التربية الحديثة هي تنظيم عملية اشتراك الفرد مـــع بقية أعضاء المجتمع، مساهمة واعية ومقصودة في حياة المجتمع الإيجابي، ولا يمكن تحمل أي إصلاح اجتماعي إلا إذا وجهنا نشاط الفرد وتفكيره نحو مساهمته في حياة المجتمع وإنتاجه» (عائشة و حبيبة، 2005).

مما سبق يمكن أن نستنتج أن المشروع يكون مبني على ثلاثة عوامل:

العامل الاجتماعي: يكون المشروع مفيدا إذا أخذ بعين الاعتبار الموارد والأنظمة من الواقع.

العامل العقلاني: يسمح للتلميذ من اكتساب المعارف والمهارات والقدرات.

العامل الوجداني: يأخذ بعين الاعتبار دافعية التلميذ وتنمية حب العمل عنده.

1- تعريف مشروع المؤسسة

يعد مصطلح مشروع المؤسسة مفهوم يعتمد المشاريع كأداة للتسيير ومن أجل الفهم أكثر سيتم تناول هذا المفهوم بالتركيز على ما جاء في القرار الوزاري المؤسس لمشروع المؤسسة، عن طريق مديرية التنظيم المدرسي بوزارة التربية ويتعلق الأمر بالقرار الوزاري رقم / **15**و.ت المؤرخ بتاريخ **04** جوان **1997** الذي يهدف إلى تأسيس العمل بالمشـــروع، لكن قبل ذلك نحاول التعرف على المفهوم عموما، حيث جاء في المعجم التربوي أن "مشروع المؤسسة عبارة عن خطة عمل تساهم في وضعها جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية في المدرسة، مع مراعاة خصوصيات هذه المدرسة، ومواردها البشرية والمادية، وذلك قصـــد بلوغ هدف واضـــح في آجال محددة (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009)، وأضـــاف ذات المرجع أن

مشـــروع المؤســـســـة يعتبر أداة في خدمة تعلم جيد وخلق بيئة تربوية أقدر على النجاح، كما يعتبر كذلك طريقة تربوية لتنظيم مجموعة من النشـــاطات التقنية ضـــمن مخطط عمل صـــادق يهتم باهتمامات الطفل ومستواه الحقيقي من حيث إمكانياته الذهنية والجسدية ويضمن مساهمته في ضبط متطلباته، وفي انجاز أهم مرحلة وذلك بهدف توظيفه في ما يعود بالفائدة على المدرسة وروادها.

أما القرار الوزاري المذكور سالفا في مادته الثانية فقد عرف مشروع المؤسسة بأنه تقنية حديثة ومنهجا في تسيير المؤسسات التعليمية وخطة ترسم معالم وأهداف المؤسسة وتحدد منهجية وأدوات تحقيقها في فترة زمنية معينة يضعها أعضاء الجماعة التربوية، بمشاركة الشركاء والمتعاملين مع المؤسسة، ويعملون على تطبيقها لتحقيق الأهداف التي سطرتها المؤسسة وفقا لأولوياتها وخصوصياتها والإمكانيات المتوفرة لديها.

وورد في المادة الرابعة من نفس القرار أنه يجب أن يشـــكل التلميذ والفعل التربوي منطلق كل العمليات المسجلة في مشروع المؤسسة ومحورها وهدفها.

بينما حملت المادة الثالثة من القرار المبادئ التي يجب أن يعمل مشـــروع المؤســـســـة في ضـــوئها في والمتمثلة في:

- المبادئ والأهداف العامة للسياسة الوطنية للتربية.
- الأحكام القانونية والتنظيمية الجاري العمل بها.
- الموارد البشرية والاعتمادات المالية والوسائل المخصصة لها.

وعليه يمكن القول بأن مشروع المؤسسة تقنية ونمط تسيير حديث للمؤسسة التعليمية مستمد من الاتجاه الإداري الحديث المعروف بالإدارة بالمشـاريع، يسـعى إلى تحسـين نوعية التعليم والتعلم ورفع مردوديتهما، عن طريق الاسـتغلال الأمثل لجميع الموارد المادية والبشـرية للمؤسـسـة التعليمية مع مراعاة ما تحمله من خصـــوصـــية ســـواء على المســـتوى الجغرافي أو الاجتماعي أو الثقافي أو غيرها. وبالتالي فإن مشـــروع المؤسـسـة ينطلق من اسـتقلالية المؤسـسـة التعليمية أولا، ويقوم على العمل الجماعي (الجماعة التربوية) المخطط له علميا وفق اسـتراتيجية محكمة متكاملة العناصـر، محورها الأسـاسـي التلميذ وعمليات تعلمه وتعليمه، هدفها نقل المؤسسة من وضع راهن إلى وضع مرغوب، دافعها الحاجة إلى التغيير، مما يفضي إلى أن العمل بمشروع المؤسسة وسيلته وأداته الفاعلة هي العمل القيادي بكل ما يحمله مصطلح القيادة من معاني، بالتركيز على المداخل والاتجاهات الحديثة للقيادة، التي تعد عناصرها ومبادئها أرضية مهدت لإيجاده وتؤسس للعمل به.

2- أسس العمل بمشروع المؤسسة

تنطلق عملية التسيير بمشروع المؤسسات من عدة متغيرات جعلت منه الإطار الأنسب لإدارة وتسيير المؤسسات التعليمية في ظل التغيرات والتحولات المعاصرة وتتمثل في (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005).

أ-**التغيير**: بما أن العمل بمشروع المؤسسة يهدف إلى الانتقال بالمؤسسة التعليمية من وضع راهن إلى وضع مرغوب عن طريق تحسين أوضاع المدرسة بمعالجة الاختلالات والمشكلات التي تعاني منها، فإن هذا هو صلب التغيير، وبالتالي فإن الإرادة والرغبة في التغيير العامل الأساسي والحافز الأول للمشاركين في إعداد وإنجاز المشاريع.

ب -الاتفاق: قال أنطوان بروست A. Prost حتى يكون المشروع قابلا للإعداد والتطبيق يجب أن يحتوي على حد أدنى من الاتفاق بين المتعاملين (أساتذة، أولياء، تلاميذ)؛ الاتفاق الذي يعني النقاش والتشاور بين أفراد الجماعة التربوية، حيث التنوع الثقافي والمعرفي والاجتماعي والاقتصادي والنفسي يبرزان الأفكار والآراء وهذا الاختلاف والتنوع ثروة ينبغي أن تستغل في إثراء مخطط العمل. وتعتبر إدارة الجماعة التربوية في العمل بالمشروع واعتماد التحاور هو ذاته بداية الاتفاق.

إن الاتفاق على طريقة جديدة في العمل وتحديد الأهداف وبناء المخطط والالتزام بالأدوار هي أمور تتأسس تدريجيا وهكذا فالاتفاق لا يعني أن تكون لنا عيون واحدة ننظر بها بل ينبغي أن ننظر في إتجاه واحد حتى إن كانت درجة النظر تختلف من فرد الى اخر.

ج -الخصوصية: أما الخصوصية فتتعلق بظروف كل مؤسسة من حيث الموقع والمحيط الاجتماعي والثقافي والاقتصادي من جهة، ومن حيث التفاعلات الداخلية لمختلف عناصرها من جهة ثانية، التي تجعل لكل مؤسسة هوية خاصة وخصائص مميزة لها تستدعي حلولا وإجراءات خاصة بها فمهما تطابقت أهدافها العامة، فإن مشاريعها تختلف من حيث الأهداف الجزئية.

إن الاعتقاد بأن التوحيد المطلق للتعليمات والإجراءات والأهداف والأساليب فهو اعتقاد خاطئ ينبغي تجاوزه للإقرار التغيير والتنوع كواقع ينبغي التعامل معه بذكاء وحكمة وبعد تفكير جدي وهكذا ينبغي أن تكون إدارة المؤسسة قادرة على تكيف هذه التعليمات مع هذا التنوع.

د-الواقعية: إن مشروع المؤسسة يسعى هادفا الى معالجة نقائص واختلالات فهو إذن طموح لكن طموحه واقعي ينطلق مما هو موجود بإجراء تقييم موضوعي للإمكانات المادية والبشرية المتوفرة والتي يمكن توفيرها فعلا وبتحديد أهداف قابلة للتحقيق باعتبارها متماشية مع مستوى تفكير وطموح الأفراد.

إن مشروع المؤسسة يسعى إلى تحقيق ما يجب أن يكون في حدود ما هو كائن، ذلك أن الفاعلية لا

تتحقق بكثرة الإمكانيات فقط بل بحسن استغلالها، لذا بات من الضروري تفادى الأحكام المطلقة ورسم الأهداف الخيالية التي لا تراعى فيها مختلف التحولات والضغوطات والمتغيرات المؤثرة على سير مختلف العمليات في مشروع المؤسسة

و-المنهجية المحكمة: لقد وردت عند الفيلسوف ديكاري إذ قال خيرا لك أن تترك البحث عن الحقيقة من أن نبحث عنها بدون طريقة، مثلما أن هذا القول ينطبق على المجال النظري فهو كذلك يصح على الجانب التطبيقي لأي نشاط، ذلك أن العمل إذا كان خاليا من التخطيط صار عرضة لتأثير المتغيرات ومتأثرا بأهواء الأشخاص وبالتالي لن يكون من الهين التحكم فيه ولهذا فإن مشروع المؤسسة لابد أن يكون منطقيا ومبيننا سلم الأدوار والمسؤوليات.

هـ-ديناميكية الجماعة والمقاربة التشاركية: إن الفاعلين التربويين بما فيهم الإدارة، الأساتذة، التلاميذ، الأولياء، وباقي الشركاء يشكلون جماعة التفكير والتنفيذ داخل المؤسسة التربوية في إطار علاقات تحكمها ديناميكية الجماعة، كما أن العمل بروح الفريق داخل المؤسسة وباقي الفاعلين من المحيط الخارجي، يجعل من المقاربة التشاركية وسيلة لتفعيل العمل بالمشروع.

3- منهجية انجاز مشروع المؤسسة

يمر إنجاز مشروع المؤسسة بأربع مراحل هي:

أ-مرحلة التشخيص: وفيها يشخص واقع المؤسسة، استنادا إلى توجيهات السياسة التربوية وذلك من خلال:

- ✓ جمع كل المعلومات المتعلقة بالمدرسة كمؤشرات الحياة المدرسية، الموارد البشرية والمادية المتوفرة فيها.
- ✓ تقييم وضع المؤسسة بالنظر إلى المؤشرات الجهوية والوطنية اعتمادا على المعطيات التي تم جمعها.
- ✓ تشخيص العوامل المؤثرة سلبا أو إيجابا على المشروع.

قبل بناء أي مشروع أن تتوفر الرغبة في تغيير وضعية المؤسسة والحياة المدرسية في مختلف مجالاتها التربوية والبيداغوجية قصد تحسينها وتطويرها ويتم ذلك وفق:

فريق قيادة المشروع: يتم تدريب وتأهيل أعضاء فريق المشروع بشكل شامل كإداريين وعاملين بالمشروع، مما يحقق لهم رؤية متكاملة وشاملة للمشروع، تمنحهم الكفاية والقدرة والرغبة في إنجاح المشروع (إبراهيم ، 2005).

خصوصيات هذا الفريق: لفريق القيادة خصوصيات ينبغي مراعاتها وهي:

جدول رقم (06) الصفات الأساسية اللازمة لفريق العمل

الصفة	أهميتها
النضج العقلي والقابلية للنمو والتطور	القدرة على التفكير الناضج الذي يساهم قوة وجود عمل الفريق. فهم واستيعاب أهداف ووسائل عمل الفريق
الميل إلى الحياة الجماعية	يكون فريق العمل محدودا بحيث لا يتعدى 12 فردا ولا يقل عن 5 أفراد. العمل بروح الفريق مما يساعد على تحقيق الأهداف. القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين لفتح آفاق العمل الجماعي.
الجرأة والشجاعة	توافر الحافز للتفكير والابتكار والطموح ومواجهة المواقف الصعبة. روح المبادرة والتطوع.
الثقة بالنفس	تدعيم الثقة في الفريق ككل. القدرة على تحقيق الأهداف والتغلب على المشاكل والمعوقات.
الحسم وعدم التردد والقدرة على تكوين رأي	القدرة على في أخذ القرار، وتكوين رأي واضح والمشاركة والفاعلية قرارات اللجنة. القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الصعبة.

المصدر: (إبراهيم ، 2005) و (أحسن، 2001-2002).

إن الفرق بين فوج القيادة ومجلس التنسيق الإداري هو أن مجلس التنسيق الإداري هو مجلس شرعي، رسمي، تسيره وتنظمه وتضبطه قوانين شرعية كباقي المجالس الإدارية التي تساعد على التسيير.

أما فوج القيادة فهو فريق له دينامية خاصة، ليس له أي ارتباطات خارجية إلا عن طريق مدير المؤسسة التربوية، يكون عبارة عن جهاز تفكير، تبصر، بحث تحضير القرارات من أجل ترقية العمل الجماعي للمشروع، يعمل بالاتصال مع مختلف العملاء، كل عضو في الفريق يعمل بالتساوي مع بقية الأعضاء من أجل تحقيق الأهداف، وجود هذا الفوج ينبع من حجم المؤسسة، وحجم المشروع، وطريقة التسيير لدى مدير المؤسسة (أحسن، 2001-2002).

4-دراسة وتحليل وضعية المؤسسة: وتتم وفق عدة خطوات (مشروع المؤسسة، 1996).

4-1إحصاء المعطيات: لتحليل وضعية المؤسسة ينبغي القيام بإحصاء المعطيات الموضوعية المتوفرة أصلا في المؤسسة، كوضعية التلاميذ والموظفين والهياكل والوسائل البيداغوجية والموارد والمحيط الموقع الجغرافي، الاجتماعي، الثقافي...إلخ ويتم في هذه المرحلة اشراك التلاميذ والأساتذة وكل المتعاملين على

المســـتوى الداخلي والخارجي للمؤســـســـة في جمع هذه المعلومات، وذلك عن طريق إجراء التحقيقات واستغلال جميع الوثائق المتوفرة.

4-2تحليل المعطيات: بعد جمع المعطيات ينبغي تحليلها من أجل الوقوف على النقاط الإيجابية والسلبية، وحصر الاحتياجات، ومعرفة الصعوبات التي تواجه المشروع، فالهدف من هذه المرحلة هو الوصول إلى الفهم الدقيق لوضعية الموجودة قبل اتخاذ أي قرار، وذلك عن طريق التحقق من صحة وواقعية المعطيات الموجودة بمقارنة مصادرها ومقابلتها ببعضها.

4-3التشخيص واختيار الحلول: ويعنى بها تشخيص ووصف الصعوبات والمشاكل وتصنيفها وترتيبها حسب الأولوية، والبحث عن أسبابها وتحديد طبيعتها (بيداغوجية، تربوية، تنظيمية، علائقية، اجتماعية)، وينبغي أن تضخم هذه الصعوبات، فهي تتضمن لا محالة جوانب إيجابية يتم استغلالها في إيجاد والحلول التي ينبغي ترتيبها حسب الأهمية والأولوية من أجل اختيار الحل الأنجع.

ب-مرحلة إعداد المشروع: وفيها يتم:

1-تحديد الأهداف: وذلك من خلال وضع كل من الهداف العامة والأهداف الإجرائية.

أ-الأهداف العامة: تترجم الحلول التي تم اختيارها لتصبح في هذه المرحلة غاية مقصودة بالتحقيق، أي هدفا عاما، هذا الأخير الذي يتجزأ إلى أهادف مرحلية أو أهدافا إجرائية.

ب-الأهداف الإجرائية: تترجم الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية (عملية) وتجســـد في شـــكل فعاليات وأنشـــطة توضـــع محل التطبيق باشـــتراك المعنيين بالعملية في الآجال المحددة لها، حســـب طبيعتها، والإمكانيات المتوفرة، أو الممكن توفيرها، مع مراعاة المنهجية الدقيقة لتجســـيد العملية، ولتحقيق هذه الأهداف لا بد من القيام بعدة عمليات تستمد من الإجابة على الأسئلة التالية:

ماذا نعمل؟ هنا نعرف نوع النشاط الذي سنقوم به.

لمن؟ للتلاميذ.

مع من؟ نحدد هنا المكلفين والمساهمين بدقة مع تحديد المهام والآجال.

كيف؟ حسب الوسائل المتوفرة.

متى؟ تحديد الآجال.

ما المنتظر منها؟ الشيء المرغوب فيه.

ما المؤشر؟ التقييم، أي إذا كان مثلا الهدف الذي حدد هو استدراك الضعف لمجموعة من التلاميذ عددهم 20 تلميذا، ووصلنا إلى تحسين مستوى 15 تلميذا فقط، فهذا العدد يعني مؤشرا إيجابيا للهدف المنتظر.

ما المقياس؟ هو الشرط الذي حدد مسبقا لنستنتج منه بأن الهدف أصبح محققا (يقتضي الهدف ضمان استدراك ضعف 20 تلميذا).

2- توزيع المهام: ينبغي أن يتفرغ فريق القيادة إلى خلايا العمل حسب المحاور التالية: (مشروع المؤسسة، صادر عن المعهد الوطني لتكوين مستخدم، دون تاريخ، ص106- 107)

الخلية رقم 1 محور التسيير والحياة المدرسية.

الخلية رقم 2 المحور البيداغوجي.

الخلية رقم 3 المحور التربوي.

جدول رقم (07) مهام الفريق القيادي

المحور	ميادين التدخل	المصلحة المكلفة	المكلفون به
التسيير والحياة المدرسية	الهياكل والتجهيز العلاقات والموارد. النظام الداخلي. الجانب المادي والمالي.	المقتصد. خلية الاتصال. الإدارة/ الرقابة العامة	الخلية رقم 1 محور التسيير والحياة المدرسية.
البداغوجي	التوجيه المدرسي. التحصيل العلمي. المجالس المعتمدة. منهجية التدريس. الدعم المدرسي	مستشار التوجيه الإدارة / الأساتذة. الجماعة التربوية.	الخلية رقم 2 المحور البيداغوجي.
التربوي	النظام والانضباط. الرياضة البدنية. أسلوب المعاملة. المطالعة	المستشار التربوي الجماعة التربوية. أساتذة / إدارة.	الخلية رقم 3 المحور التربوي.

تشرع الفرق التي شكلها فوج القيادة خلال مرحلة تحديد الأهداف بإعداد العمليات التي كلفت ثم يقوم فوج القيادة بدراستها لمراعاة الانسجام والتكامل بينها ثم يضعها ضمن بطاقات فنية، يتبرع في بناء المشروع وكتابته في وثيقة شاملة حسب النموذج المعمول به، ويقدمه رئيس المؤسسة.

وفي حالة عدم موافقة المجلس يقوم فريق القيادة بإثراء المشروع بناءا على الملاحظات المسجلة، ويقدمه رئيس المؤسسة من جديد إلى المجلس، فإذا وافق عليه يسلم إلى اللجنة الولائية لمشروع المؤسسة للدراسة،

فإن لمســـت فيه الموضـــوعية وقابلية التحقيق، وعوامل للتحســـين والتطوير، وإعداده في إطار الأهداف الوطنية للمنظومة التربوية، والبرامج الرسمية، تصادق عليه وتعطي إشارة الانطلاق في تنفيذه.

ج-مرحلة انجاز المشـــروع: يقوم فريق القيادة بتوزيع الأعمال على أعضـــاء الفريق للشـــروع في تنفيذها حســـب الخطة المســـطرة والتي تكون قد حددت لها أهداف إجرائية، حيث تتم برمجة الخطة على النحو التالي (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005):

- ✓ تقسيم النشاط إلى مراحل متوسطة.
- ✓ ضبط العلاقة بين كل مرحلة وأخرى (السابقة واللاحقة)
- ✓ تحديد الوقت اللازم لتحقيق كل منها (البداية والنهاية)
- ✓ تجنيد الوسائل الضرورية لاستغلالها.

كما يقوم فوج القيادة بعد مصـادقة اللجنة الولائية على المشـروع على مسـتوى المؤسـسـة بتوزيع الأعمال على الفرق المسؤولة للشروع في تنفيذ عملياتها حسب الخطة المسطرة لها، وتقوم هذه الفرق بالتنسيق مع فوج القيادة بمراقبة إنجاز العمليات قصـد ضـبطها وتعديلها إن اقتضـت الضـرورة، أو للتأكد من سـيرها الحسن، فإذا كانت مختلف العمليات تسير في ظروف حسنة فلا داعي للتدخل، أما إذا واجهتها صعوبات في مراحل الإنجاز فيجب تصـــحيح الوضـــعية وإحداث التغيير في الوقت المناســـب (تغيير المســـؤولين، الوسائل، الأساليب، المنهجية...إلخ دون مشروع المؤسسة (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و.)

د-مرحلة تقييم المشروع: وتتم هذه العملية من خلال تنفيذ المشروع والكشف عن النقاط الايجابية والسلبية في المشـروع، وهذا يؤدي إلى إعداد خطة أخرى. ويتم تقييم المشـروع ضـمن مسـتويين؛ تقييم دوري وتقييم نهائي، بهدف تحقيق ما يلي (وزارة التربية الوطنية، 2006)

فالتقييم الدوري يسمح بـ:

- ❖ تصحيح الأخطاء في وقتها.
- ❖ إعادة المشروع إلى المسار الطبيعي الذي حدد له.
- ❖ التأكد المستمر من أن المشروع في طريق تحقيق الأهداف المحددة.
- ❖ التأكد من الاستمرارية والمعالجة السريعة لبعض الصعوبات غير المتوقعة.

أما التقييم النهائي فيسمح بـ:

- ❖ التأكد من مدى تحقق الأهداف.
- ❖ معرفة دقة مؤشرات التقييم.

- ❖ قياس درجة الفعالية في الأداء.
- ❖ معرفة فعالية الوسائل والطرق المستعملة.
- ❖ معرفة فعالية المنفذين والمسؤولين على المشروع.
- ❖ معرفة العمليات المنجزة والنتائج المحققة.
- ❖ معرفة فعالية الإعلام والاتصال.
- ❖ استخلاص عوامل النجاح أو الاخفاق.
- ❖ تحديد الصعوبات.
- ❖ وضع برنامج المعالجة.

هـ-مرحلة التقويم: للتقويم موقع خاص في تسلسل المشروع، فهو يشكل مرحلة نهائية، ولكنه يمهد للمشروع ويواكبه عبر كافة مراحله، وتستند عملية تقويم المشروع إلى عدة معايير قدمها المسؤولون عن إقرار مشروع المؤسسة كأسلوب للتسيير كما يأتي:

الملاءمة: مدى ملاءمة المشروع للأهداف والتوجهات المحلية والجهوية والوطنية.

الانسجام: ما مدى الانسجام بين الأهداف والعمليات؛ باختصار مدى الانسجام والتناسق بين جميع عناصر المشروع.

الفعالية: وتقيس النتائج المحصل عليها مقارنة مع الأهداف المنشودة.

الفعلية: التأكد من أن العمليات المسطرة في المشروع قد تم فعلا إنجازها.

النجاعة: تقاس نجاعة الانجازات بمقارنة النتائج المحصل عليها بالوسائل المرصودة والمستعملة، ويؤدي قياس النجاعة إلى تقويم ما إذا كانت النتائج المحصل عليها في مستوى الوسائل المستثمرة.

الاستمرارية: دراسة وتقدير الشروط الضرورية للمحافظة على النتائج التي تم اكتسابها، وإمكانية استمرار العمليات والأنشطة التي أدت إليها، مع إمكانية ضمان استمرار التحويل، وإمكانية تعميم النتائج.

التأثير: ويقاس بالإجابة على التساؤلات التالية: هل استطاع المشروع تحسين مؤشرات التمدرس المحددة في الميثاق للتربية والتكوين؟ وتعبئة كل الفاعلين في المحيط المدرسي؟ هل كانت له نتائج غير متوقعة؟ هل شكل وسيلة ناجحة للوصول إلى التأثيرات المرجوة؟

ونعني به تقييم عل المنشطين، والطرق والأساليب المتبعة، والنتيجة المحصل عليها باستخدام المقاييس والمؤشرات لمعرفة مدى تطبيق ونجاعة وفعالية وميزة المشروع، ولأجل ذلك استوجب إعداد وضبط نظام

التقييم خلال مراحل الإنجاز، من أجل معرفة مدى نجاح العملية المنجزة من جهة، وإدخال التطوير أو التحسين المناسب من جهة ثانية، أو بعد انتهاء العملية من أجل التقييم.

– العمليات المنجزة والنتائج المحصل عليها وذلك بمقارنتها بالمقاييس المسطرة في مرحلة برمجة العمليات.

– الأساليب من حيث النجاعة والفعالية والميزة.

– المسؤولين من حيث نجاعتهم وتطورهم بعد ممارستهم لهذه المسؤولية.

وما يجب الإشـــارة إليه أنه يجب ضـــبط وضـــعية المشـــروع قبل وبعد إنجاز عملياته لمعرفة الفرق بين الوضـعية الأولية عند انطلاق المشـروع والوضـعية المحققة بعد تطبيقه، ومقارنة ذلك بالوضـعية المنشـودة ويمكن تلخيص الفكرة كما يلي (صابة، 2002):

الوضـــعية الابتدائية ⟵ تطبيق العمليات ⟵ الوضـــعية الجديدة ⟵ إصـــدار الحكم ومعرفة مدى التقدم إدخال ⟵ التحسين المناسب.

أنواع التقويم: ينقسم التقويم إلى نوعين رئيسيين هما التقويم الداخلي والتقويم الخارجي.

– **التقويم الداخلي:** وهو تقويم ذاتي ومسـتمر، متدرج من مرحلة إلى أخرى، لتفادي الانحرافات، فإذا وقع خطأ ما فإنه يســـتوجب إعادة النظر في عملية التخطيط. وأســـاليب التقويم الداخلي الذاتي متنوعة منها: اجتماعات دورية استشارية، استجوابات، سلوكات التلاميذ وتغييرها وهو تقويم في حد ذاته.

– **التقويم الخارجي:** ويكون عن طريق اشـراك أولياء التلاميذ في العملية التقويمية بواسـطة الاسـتجوابات، وملاحظة سـلوكاتهم كما يجري تقويم أيضـا من طرف الوصـاية عن طريق إعطاء رأيهم وموافقتها إذا رأت أن المشروع يحترم الأهداف والبرامج الوطنية. (صابة، 2002)

5–أهداف مشروع المؤسسة:

إن نقطة الانطلاق في المشروع هي الأهداف، وكل خطوة فيه أو أي نشاط هو مرتبط بالأهداف والغايات المسطرة، والمعروف أن لكل مشروع أهدافه الخاصة. غير أن مشروع المؤسسة كنمط تسيير في مؤسساتنا التربية فإنه يسعى من خلاله إلى تحقيق صنفين من الأهداف، أهداف على مستوى التسيير، وأخرى على مستوى التربية، وهي (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005)

أ–أهداف على مستوى التسيير:

ترمي المنظومة التربوية في جانب الإصـلاحات الإدارية، وتبني التسـيير بتقنية مشـروع المؤسـسـة إلى تحقيق عدة تغييرات على مستوى عملية الإدارة والتسيير:

أ-الانتقال بالمؤسسة من وضعية تلقي التعليمات وتنفيذها، إلى وضعية تسهم بتصور استراتيجية من خلالها ترسم أهدافها، وتنتقي وسائل تحقيقها.

ب-تجاوز الطابع الروتيني في التسيير الذي من شأنه أن يجمد الفكر ويعيق القدرة على المبادرة.

ج-تذويب طريقة العمل الناجمة عن القرارات الارتجالية أو العفوية، أو العادية، وترسيخ تقاليد عمل جديدة مؤسسة على التخطيط والتنبؤ والمتابعة، ثم التقويم والتعديل عند الحاجة.

د-القضاء على فكرة انتظار الحلول دوما من الوصاية، لأن مشروع المؤسسة يفترض نوعا من الاستقلالية الذاتية وينمي قدرة الاعتماد على الذات.

ب-أهداف على مستوى التربية:

أما من ناحية التربية فإن التسيير بالمشروع يراد به تحقيق التغيير على مستوى التلميذ أولا كونه محور العمل بالمشروع ويظهر ذلك في تحقيق الأهداف التالية:

أ-إعطاء الاعتبار للتلميذ في إطار المشروع الشخصي والبيداغوجي ليصبح مشاركا ومتعاملا أساسيا في الحياة المدرسية.

ب-تشجيع المبادرات الفردية، واستغلالها في إطار جماعي قصد تحسين نوع التعلم ومردوده.

ج-التكفل بحاجيات التلاميذ ومشاكلهم وإيجاد الحلول المناسبة لها، وتحسين ظروف تمدرسهم ونتائجهم الدراسية.

د-تطوير طرق ووسائل تحسين الأداء التربوي.

هـ-تطوير أساليب التقويم البيداغوجي وإخراجه عن طابعه الإداري ليصبح تعليما حقيقيا وسبيلا لتحسين المردود التربوي.

و-ترسيخ تقاليد التكوين المستمر لدى المؤطرين والتلاميذ.

تعبر الأهداف المنتظرة من التسيير بأسلوب مشروع المؤسسة عن رؤية النظام التربوي لما يتطلب السير قدما نحو التغيير والإصلاح التربوي، لذلك يمكن القول بأن اختيار هذا الأسلوب الإداري كأحد أوجه إصلاحات المنظومة التربوية يعد موفقا لحد بعيد كونه يحمل في طياته كل السبل والوسائل المساعدة على تحقيق أهداف المدرسة العصرية بخصائص المدرسة الناجحة. إلا أن الاختيار الصحيح لا يؤتي ثماره سوى بالتطبيق والتنفيذ الصحيح، وهذا الأخير تجسده الجماعة التربوية داخل المؤسسة التعليمية بقيادة مديرها، من خلال الأدوار المنوطة بكل عضو من أعضائها.

6- دور مدير المؤسسة في التسيير بالمشروع :

على الرغم من أن التسيير بالمشروع يرتكز أساسا على العمل الجماعي التشاركي (فريق العمل) إلا أن لمدير المؤسسة كقائد لها، وقائد الجماعة التربوية، يضطلع بدور قائد المشروع، ويعتبر دوره على قدر كبير من الأهمية لما له من المهام والصلاحيات. هذا الدور الذي ترى أنه دور تنشيطي بالدرجة الأولى يمس عدة مستويات (كريستيان، هونرييت، و آخرون، 2014).

على المستوى الاجتماعي: ويظهر ذلك في: :

أ-التحكم في منهجيات وأدوات التحليل.

ب-القدرة على إيجاد حلول للمشكلات.

ج-العمل في إطار الفريق (القدرة على كسب التزام الفاعلين والشركاء بالمشروع).

د-تنظيم العمل وتنظيم المؤسسة بما يخدم المشروع.

هـ-القدرة على تسيير وإدارة مقاومة التغيير من طرف الجماعة التربوية.

- **على المستوى النفسي البيداغوجي:** حيث على مدير المؤسسة القيام بدور المنشط داخل الفريق من خلال:

أ-منح الاستقلالية للفريق وأفراده قدر الإمكان.

ب-العمل على فض النزاعات (الصراعات) داخل الفريق التربوي.

ج-العمل على علاج المشكلات الفردية لأعضاء فريق العمل.

ويضيفان أن عملية التنشيط تتضمن الأنشطة، ومواضع التدريس الخاصة بكل مادة، بالإضافة إلى قيادة مشروع المؤسسة خلال تنفيذه.

- **على المستوى الإداري:** بالنسبة لهذا المستوى ينتظر من مدير المؤسسة فيما يخص مشروع المؤسسة أن:

أ-يتابع نشر المذكرات الرسمية والإبلاغ بمحتواها.

ب-توضيح كيفية تطبيق ما تأتي به هذه المذكرات على مستوى المؤسسة.

ج-إدارة العلاقات بين الأجهزة الإدارية والمؤسسة التي لها علاقة بالمشروع.

د-ربط علاقات بين الإدارة والأولياء وجعلهم على صلة مباشرة بالمشروع، ومدى التقدم الذي يحرزه أبناءهم كحالات فردية أو جماعية.

إن قائد المؤسسة التعليمية (المدير)، وحتى يستطيع تأدية مهامه وأدواره هو في حاجة إلى أن يمتلك مجموعة من المهارات لتصبح من خصائصه كمسؤول، وتتجسد في سلوكاته الإدارية وحتى الاجتماعية داخل المؤسسة، فيجد نفسه حينها قادرا على إدارة المدرسة وفق التقنية الجديدة والمتمثلة في مشروع

المؤسسة، حيث أن كل مبادئ وخطوات ومراحل وعمليات تنفيذ هذه التقنية تترجم المداخل الحديثة للإدارة والقيادة التربوية. فالتسيير بالمشروع يتضمن البعد الاستراتيجي، لأن التخطيط الاستراتيجي وسيلته التي يقوم عليها، إذ لا يمكن أن يكتب له النجاح سوى بتحليل البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية مع الأخذ في الاعتبار كل الظروف والمتغيرات الناجمة من التحليل في وضع خطة المشروع. ضف إلى ذلك فإن التسيير بالمشروع شرطه الأساسي مشاركة جميع الفاعلين والمتعاملين (الجماعة التربوية) كونه مشروع الجميع، وإن كان هدفه ومحوره التلميذ، وبالتالي يجد المدير (القائد) نفسه أمام الحاجة إلى مهارة قيادة أفراد الفريق التربوي نحو الأهداف المنشودة من المشروع، تلك الأهداف التي تتمحور حول المردود التعليمي التعلمي الذي يجب أن يخضع بدوره في خضم التحولات التي يشهدها العالم إلى التغيير الدائم والمخطط له بدقة، وذلك بتسخير كل الوسائل والجهود في سبيل الوصول إلى الوضع المرغوب فيه، وتحقيق النجاعة والفعالية في ملمح المتعلم الذي يحمل بصفة فعلية صفات المواطن الصالح القادر على المساهمة في تقدم ورقي مجتمعه.

مرتكزات مشروع المؤسسة

شمولية: تغطية جميع المجالات كالحياة المدرسية، تحسين جودة التعلمات التي تعني بالمؤسسة التعليمية بشكل مباشر.

التكامل والانسجام: استحضار المفصلات بين البرامج والمشاريع التربوية للوزارة مع مراعاة الخصوصيات والرهانات المحلية.

الوظيفية: اعتماد أنشطة ملائمة وقابلة للإنجاز للرفع من ا لمردودية التربوية للمؤسسة.

الانفتاح: مد جسور التواصل والتعاون بين العاملين بالمؤسسة من جهة والشركاء والفاعلين.

التشارك: تجاوز التدبير الفردي للمشروع، وترسيخ المقاربة التشاركية(تقاسم الأدوار والمسؤوليات)، وتفعيل مجالس المؤسسة مع إشراك المتعلمين، والانفتاح على فاعلين آخرين خارج المؤسسة.

الدينامية: قابلية المشروع للإغناء والتطوير بناء على المستجدات الحاصلة.

الواقعية: مراعاة الأولويات والموارد البشرية والمادية والمالية للمؤسسة ولشركائها.

التوثيق: إعداد تقارير وبطاقات تقنية حول مختلف مراحل المشروع بهدف ترصيد التجارب واستثمارها وتقاسمها.

7-مجالات مشروع المؤسسة

- الدعم البيداغوجي للمتعلمين المحتاجين للدعم؛

- الأنشطة المدرسية الموازية وأنشطة التفتح؛
- الرفع من جودة التربية والتكوين بإحداث أو تطوير المكتبات المدرسية لاستثمارها في التعليم والتثقيف.
- تحسين مرافق المؤسسة وتجهيزها بالوسائل والمعدات لتوفير الظروف المواتية للتعليم والتعلم والتكوين.
- انفتاح المؤسسة على محيطها عن طريق تبادل الخدمات أو اتفاقيات للشراكة.
- دعم إشعاع المؤسسة باستضافة العروض الثقافية والفنية والعلمية وتقديم خدمات للسكان.
- التكوين المستمر لفائدة العاملين بالمؤسسة أو لشركائها.
- ترسيخ التربية على القيم وتنمية السلوك المدني.

8-العناصر التي يجب توفرها في مشروع المؤسسة

- احترام مرامي وغايات النظام التعليمي وتوجهاته.
- احترام مقتضيات القانون الإطار والنظام الأساسي للمؤسسات التعليمية.
- المساهمة في تجسيد الأهداف الوطنية الرامية إلى الرفع من مردودية المؤسسة التعليمية من خلال تقليص ظاهرتي التكرار والانقطاع، والسعي إلى الرفع من معدلات الارتقاء.
- انفتاح المؤسسة على محيطها، والتفاعل الإيجابي مع خصوصيات الواقع المحلي.
- مراعاة الانسجام الداخلي للمشروع عن طريق الملاءمة بين الأهداف والمهام والوسائل والموارد.
- توفير مبدأ الشمولية في المشروع.
- التعبير عن الحاجات والخصوصيات المحلية للمؤسسة ومحيطها بتشخيص وضعيتها الحالية والوضعية التي تنشد الوصول إليها، انطلاقا من حاجات وخصوصيات كل المتعلمين والمؤسسة والشركاء.
- القيادة الفعالة عن طريق التواصل، التنشيط، التنظيم، التتبع والتقويم...الخ.
- تقوية الشعور بالانتماء إلى المؤسسة.
- الواقعية.
- تفعيل المقاربة التشاركية.

9-العمل بمشروع المؤسسة: يتميز أي نظام تربوي بجملة من الخصائص وتعبر عن:

- القيم الوطنية.

- التطورات العلمية والتكنولوجية.
- التكفل بالتحولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

وذلك لتلبية الحاجة المتجددة للمجتمع، وإذا استثنينا القيم الوطنية التي تعبر عن الثوابت الراسخة فإن بقية المجالات الأخرى علمية أو تكنولوجية أو سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية تعتبر من المتغيرات يتحتم معها إدخال التغيرات الإيجابية على نظم التسيير في المجالات الإدارية البيداغوجية وذلك من خلال مجموعة من العمليات المترابطة والمخططة مسبقا لتحقيق جملة من الأهداف الرامية إلى إزالة المشاكل المطروحة كليا أو جزئيا، يمكن أن نسمي هذا الأسلوب بالعمل " المشروع "، وقد تكون مجموعة من العمليات المختارة لتحقيق الأهداف المسطرة محددة على مستوى مؤسسة تربوية فنسمي ذلك "بمشروع المؤسسة" وإذا تعلق الأمر بمقاطعة تفتيشية (تنسيق أعمال مجموعة من المؤسسات ومراقبتها) كما هو الحال في النظام التربوي الجزائري فسمي ذلك بمشروع " المقاطعة "، إذن المشروع هو "**صورة لوضعية أو لحالة نريد بلوغها** ".

أو نقول المشروع هو "خطة تفرضها الحاجة للانتقال من وضع قائم إلى الوضع مرغوب"، وتعرف الحاجة بأنها الفرق بين الوضع المرغوب والوضع القائم (لزهر عرايبية، مفتش التربية والتكوين).

الأهداف المراد بلوغها مع اختيار المنهج وتحدد هذه الحاجة بدقة من التشخيص الدقيق للوضع القائم وبتحديد والمسلك الأنسب لتحقيق وبلوغ هذه الأهداف كما يمكن القول بأن المشروع هو هدف ينبغي تحقيقه من طرف معين واعتماد على عوامل قائمة من خلال آجال إمكانيات مدخلات آجال محددة بواسطة إمكانات محددة وباستعمال الوسائل المناسبة".

المشروع ولا شك أن المشاريع مختلفة ومتنوعة ولكنها تشترك جميعها على الأقل في مكونات أساسية.

10-خصائص المشروع: على المشروع أن:

- ينشأ حسب الحاجة.
- ينشأ داخل المؤسسة التربوية ولا يفرض عليها من الخارج.
- يكون ذا قيمة تربوية عظيمة.
- يتماشى مع مطالب الزمان والمكان.
- يكون متصلا بحياة التلميذ وبيئته.
- يتناسب مع مراحل النمو (عائشة و حبيبة، 2005) .

11-استراتيجية الإعلام والتبليغ:

إن تجسيد فكرة مشروع المؤسسة في الميدان، تحتاج إلى إعلام وتبليغ واسعي النطاق، وهذا التبليغ يرمي إلى تحقيق التطلعات العميقة لجميع المتعاملين.

12-مستويات الإعلام والتبليغ: وتتوزع على: (مشروع المؤسسة، 1996)

*** على المستوى المركزي من خلال :**

إنشاء لجنة وطنية تسمى اللجنة الوطنية لتنشيط ومتابعة تطبيق مشروع المؤسسة، ومن أهم مهامها :

- النماذج وأدوات تنشيط البحث وتشجيعه في مختلف جوانب مشروع لمؤسسة وإعداد الوثائق العمل.
- الإشراف على عمليات التحسين والتوعية والتعريف بمشروع المؤسسة.
- تنشيط ومتابعة عمليات الإعلام والتكوين.
- دراسة المشاريع التي تحول إليها من طرف اللجان الولائية.
- اقتراح إعادة النظر في بعض النصوص التشريعية لجعلها تتماشى مع متطلبات المشروع.

*** على المستوى الولائي :**

- تنظيم وتأطير الملتقيات والأيام الدراسية.
- تحسيس وتوعية جمعيات أولياء التلاميذ.
- تحسيس وتوعية الأساتذة وموظفي الإدارة.
- الاتصال بمجالس التوجيه والتسيير.

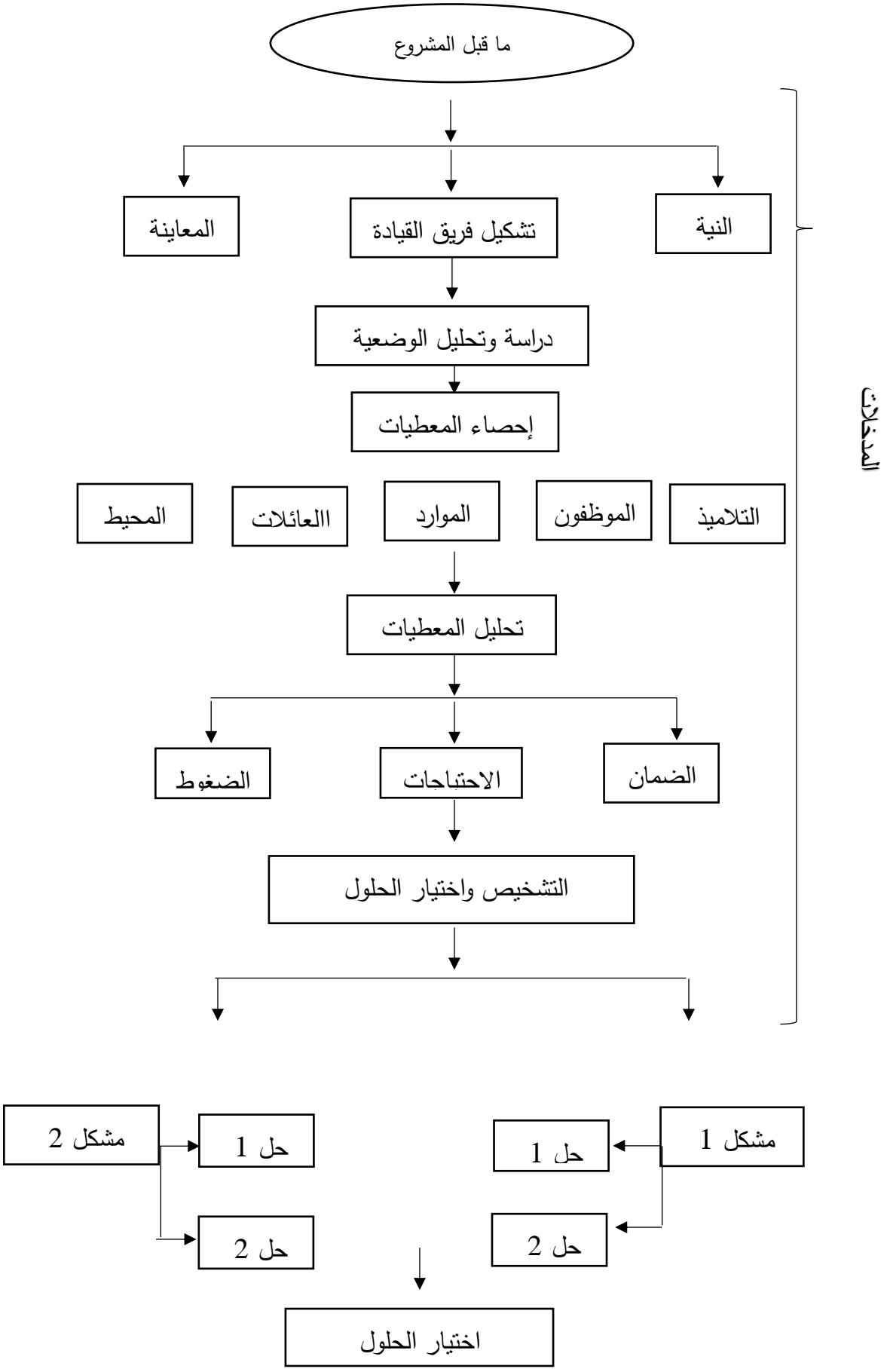
13-مشروع المؤسسة كنظام: بناءا على ما تقدم يمكن القول أن مشروع المؤسسة عبارة عن مجموعة من الوحدات والأنشطة والممارسات المتفاعلة فيما بينها لتحقيق هدف معين، مشكلة بذلك نظام أو نسق يتكون من:

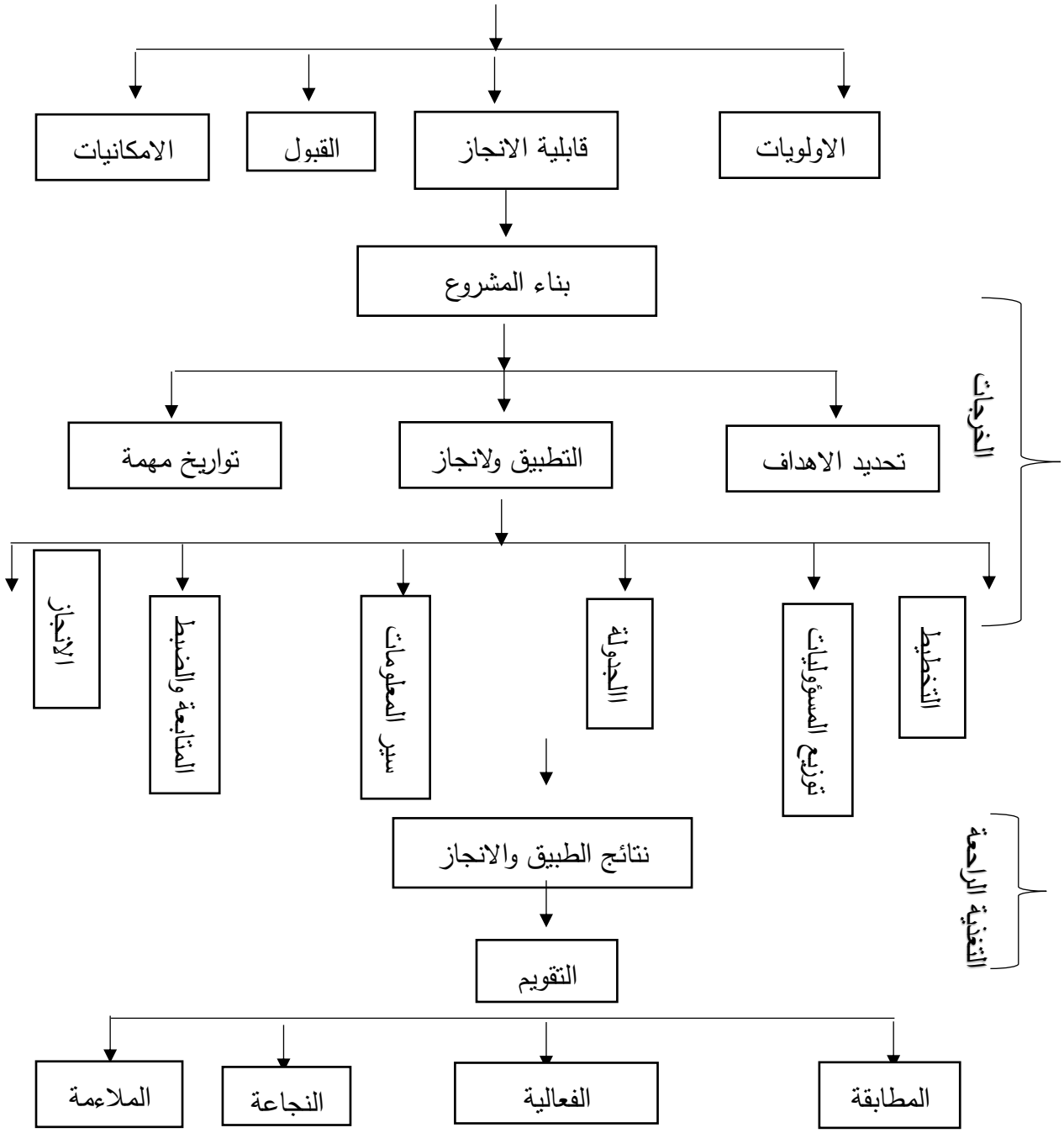
المدخلات: وهي أول مرحلة من مراحل المشروع ويتم خلالها جمع المعطيات ودراسة وتحليل المشروع، وضعية المؤسسة وكذا إحصاء مواردها ومداخيلها.

العمليات: ويتم من خلالها تشخيص وضعية المؤسسة، والقيام بعمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه واختيار وتطبيق الحلول المقترحة.

المخرجات: وهي تتمثل في نتائج المشروع أو السياسة المطبقة.

التغذية الراجعة: وهي عملية التقييم ومقارنة الوضعية الابتدائية بالوضعية الجديدة للمؤسسة، وفيما يلي نموذج يوضح منظومة المشروع، وثيقة العمل بمشروع المؤسسة (مشروع المؤسسة، 1996).


ما قبل المشروع
النية
تشكيل فريق القيادة
المعاينة
دراسة وتحليل الوضعية
إحصاء المعطيات
التلاميذ
الموظفون
الموارد
االعائلات
المحيط
تحليل المعطيات
الضمان
الاحتياجات
الضغوط
التشخيص واختيار الحلول
مشكل 1
حل 1
حل 2
مشكل 2
حل 1
حل 2
اختيار الحلول
المدخلات



شكل رقم (06) يوضح منظومة مشروع المؤسسة.

خلاصة الفصل

في ضوء ما سبق يمكن القول أن تكوين مديري المؤسسات التعليمية في ظل التغيرات والتحولات التي يشهدها المجتمع يعد حاجة، بل ضرورة ملحة وعاملا هاما من عوامل نجاح إصلاحات المنظومة التربوية التي يعكف المسؤولون على إرسائها وذلك لأن تطوير وتحديث المنظومة التربوية يعد عملية شاملة ينبغي أن تطال تحديث جوانب العمل التربوي والمدرسي كافة، وكون الاتجاهات التربوية الحديثة تولي العنصر البشري أهمية كبرى فإن توفير هذا التطوير والتحديث للأفراد العاملين في الإدارة المدرسية وضمان ملازمته لهم، لا يمكن أن يتم إلا من خلال برامج التدريب المتخصصة، ونقل الخبرات والمستجدات التربوية، وإكسابهم الكفايات اللازمة لنجاح العمل الإداري المدرسي وبالتالي تحقيق غايات النظام التربوي.

وإعادة التعدد في وجهات النظر، وفي الاتجاهات المفسرة لأي مفهوم، يميل لإبراز الاختلافات الموجودة بينها أكثر، على اعتبار أن ظهور أي اتجاه إنما كان لتعارضه مع اتجاه آخر، أو لتدارك نقص في اتجاه ثالث أو غير ذلك. غير أن الاتجاهات الحديثة للقيادة قد كان الاتفاق بينها أوضح من الاختلاف.

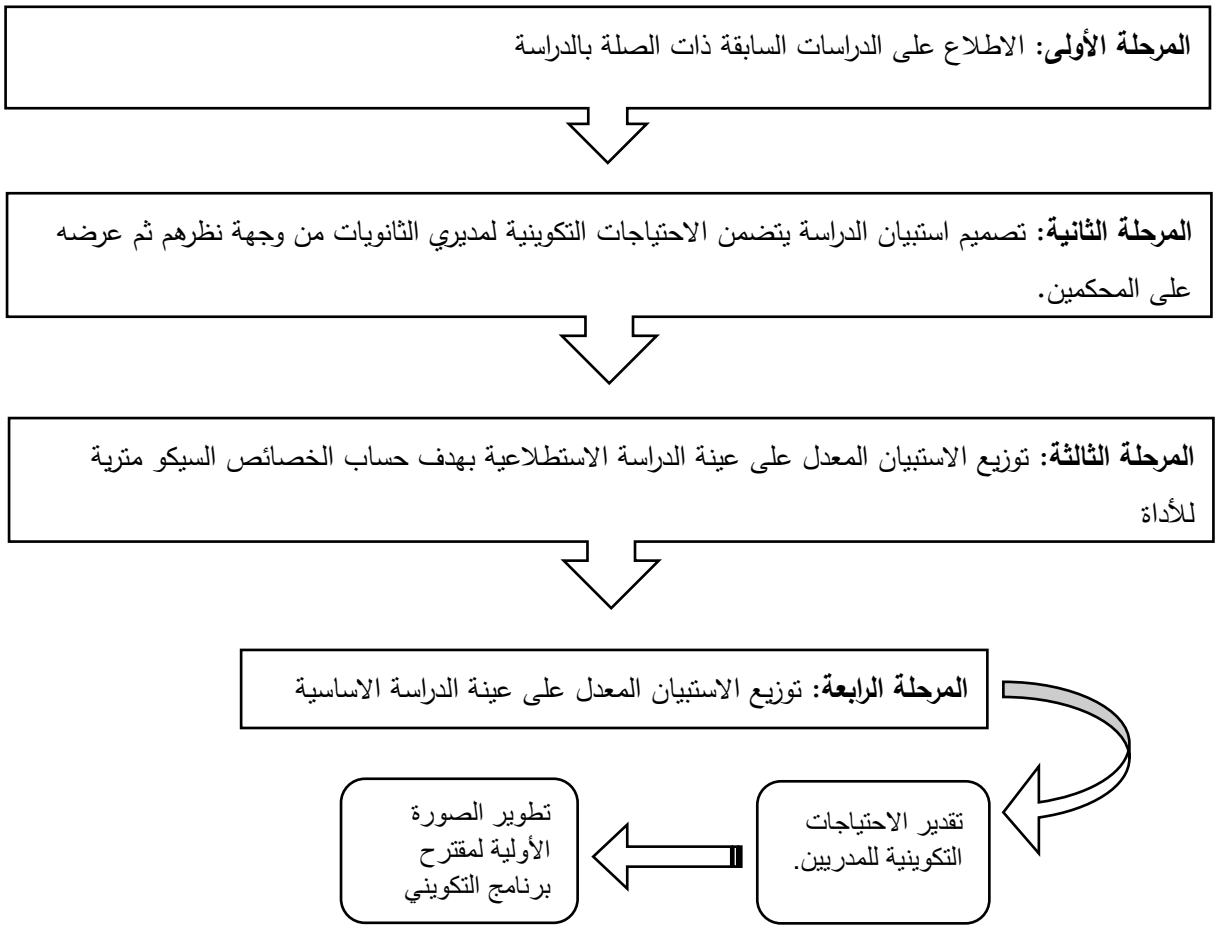
ويتضح من خلال التطورات التي مر بها النظام التربوي الجزائري، أنه كان من الأمور التي منحت الأولوية في سياسات المجتمع وأهدافه، إذ أن عمليات الإصلاح والتطوير قد مست جميع عناصر النظام، سواء المادية منها أو البشرية، وما هذا سوى ترجمة للمساعي المبذولة في سبيل مواكبة التغيرات والتطورات العالمية، سعيا لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، إيمانا منه أنها السلاح الأمثل لمواجهة التحديات، وضمان العيش الكريم، والذي تجسد في الإصلاحات التربوية البيداغوجية، رافقها إصلاح إداري تمثل في انتهاج أسلوب مشروع المؤسسة كأسلوب لتسيير المؤسسات التعليمية، لما يحمل من أسس ومبادئ تجسد الاتجاهات الحديثة للإدارة التربوية.

الفصـــل الرابع: دراســـة ميدانية بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم

تمهيد:

إن الدراسة السوسيولوجية المتكاملة مبنية على ضرورة تحقيق الربط والترابط بين المعالجة النظرية والميدانية لموضوع الدراسة وذلك باعتماد اجراءات منهجية معينة تتماشى وطبيعة موضوع الدراسة وأهدافه وكذا الواقع الذي تتواجد فيه الظاهرة المدروسة ويتضمن هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة المستخدم ومجتمع الدراسة وعينتها وأداتها وكيفية بنائها وإيجاد صدقها وثباتها وتصحيحها فضلا عن اجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية للبيانات، كما هو موضح في المخطط التالي.

شكل رقم (07) يبين مخطط الدراسة في جانبها التطبيقي.



أولا: الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية من أهم خطوات البحث العلمي فهي تساعد الباحث على الالمام بجوانب الدراسة الأساسية وذلك باستكشاف ميدانها بجميع متغيراته وتمكنه من بلورة موضوع الدراسة وصياغته بطريقة محكمة كما أنها تعمل على تذليل الصعوبات التي قد تعترض الباحث.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- تحديد قائمة الكفاءات الإدارية لمدري الثانويات من وجهة نظرهم والتي ستشكل محاور وعبارات الدراسة الأساسية.
- اعداد تساؤلات الدراسة.
- تصميم الاستبيان الذي يعتبر أداة الدراسة.

2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

لتحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية تم الاعتماد على الدراسات السابقة بحيث تم العمل على كل ما تعلق ببناء البرامج التكوينية والإدارة التربوية والتي توصي بضرورة مواكبة الإدارة المدرسية لمتطلبات العصر بالإضافة إلى اللقاءات والاجتماعات مع المدراء بهدف الحصول على تحديد الكفاءات الإدارية الازمة لهم من وجهة نظرهم.

2-1 منهج الدراسة الاستطلاعية : لما كان الهدف من الدراسة هو التعرف على الكفاءات الإدارية لمديري مؤسسات التعليم الثانوي حسب وجهة نظرهم، ثم العمل على تحليلها وتحديد الاحتياجات التكوينية في نفس المجال، بهدف تطوير مقترح لبرنامج تكويني للمديرين في ضوء احتياجاتهم التكوينية في مجال الكفاءات الإدارية اللازمة لمدير الثانوية من أجل التسيير الجيد للمؤسسة التربوية، فقد اعتمد الباحث على خطوات المنهج الوصفي المسحي الذي يرتكز على الوصف الدقيق والتفصيلي لظاهرة موضوع الدراسة كما ونوعا، وقد تم ذلك بتحليل أهم الاحتياجات التكوينية بالإضافة إلى تقصي وتحليل متطلبات تسيير المؤسسات التربوية الحديثة كما جاء في الجانب النظري.

2-2 أدوات الدراسة الاستطلاعية:

من أجل الوصول إلى أهداف الدراسة الاستطلاعية وبالضبط إلى تصميم أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبيان لتحديد الاحتياجات التكوينية لمديري الثانويات في مجال الكفاءات الإدارية من وجهة نظرهم، تم تحقيق ذلك من خلال:

- **تصـــميم أداة الدراســـة (الاســـتبيان):** بعد تجميع المعلومات وتحليلها وتصـــنيفها تم اعداد صـــورة أولية لمتغيرات الدراسة الأساسية والتي شكلت المجالات الرئيسية للاستبيان والتي تم تصنيفها إلى تسعة مجالات ومن ثم توزيعها على عينة الدراسة الاستطلاعية.

2-3 عينة الدراسة الاستطلاعية:

يعد اختيار العينة من الخطوات الهامة في إجراء دراســـة ميدانية على مجتمع كبير نســـبيا، فقد يتعذر تطبيق الدراســة على جميع أفراد المجتمع الدراســة وذلك راجع إلى قلة الإمكانيات وكبر العدد وقلة الوقت، وفي هذه الحالة يمكن اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسـة يكون حجمها متناسـبا مع حجم مجتمع الدراسـة حتى يكون تمثيله وذلك على أســـاس أن العينة المختارة ســـوف توصـــلنا إلى نفس النتائج تقريبا التي سـنتوصـل إليها لو قمنا بالدراسـة على المجتمع ككل، وقد تم الاعتماد على عينة عشـوائية بسـيطة من المديرين، بحيث تكونت عينة الدراسـة الاسـتطلاعية من 20 مديرا من 64 مديرا أي ما نسـبته 31,25% من أفراد عينة المجتمع الكلي وفيما يلي نتائج الدراسة الاستطلاعية:

المجال الأول: كفاءات التخطيط التربوي

جدول رقم (08) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل.

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
1	المعرفة بمفهوم التخطيط التربوي وأهدافه وأسسه.	,516 **
2	المقدرة على ترجمة خطة الوزارة عمليا.	,665 **
3	المقدرة على رسم السياسات العامة للخطط التربوية.	,346 **
4	تحديد الاحتياجات والمصادر البشرية والمادية.	,583 **
5	المقدرة على تحديد واختيار البدائل في عملية التخطيط التربوي.	,490 **
6	المقدرة على تحديد أولويات عملية التخطيط.	,330 **
7	اختيار الأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف.	,245
8	العمل على تشخيص واقع التخطيط أولا بأول.	,302*
9	المقدرة على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات التخطيط.	,313 *
10	المقدرة على تقويم الخطط التربوية.	,309 *

** دال احصائيا عند مستوى 0,01 .

* دال عند مستوى 0,05 .

يتضـــح من الجدول الســـابق أن أغلب معاملات الارتباط الخاصـــة بمجال كفاءات التخطيط التربوي دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وجاءت العبارات (10,9,8) دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) فيما اتضح أن معامل ارتباط العبارة (7) غير دالة إحصائيا.

المجال الثاني: كفاءات التوجيه

جدول رقم (09) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل.

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
1	إشراك العاملين في اتخاذ القرارات المناسبة.	,249 *
2	ابتكار أفكار جديدة لمساعدة العاملين.	,500 **
3	حسن استخدام التوجيه الرسمي للعاملين.	,331 **
4	حسن استخدام التوجيه غير الرسمي للعاملين.	,040
5	المقدرة على تطوير الثقة الذاتية للعاملين للتعبير عن حاجاتهم.	,350 **
6	إدارة مشاكل العمل وفق أسس علمية.	,302 *
7	المهارة في ممارسة القيادة التربوية.	,268 *
8	المقدرة على إدارة الوقت بفعالية.	,346**
9	المقدرة على إدارة الاجتماعات.	,270 *
10	المهارة في إدارة التغير.	,260 *

** دال احصائيا عند مستوى 0,01 .

* دال عند مستوى 0,05 .

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط الخاصة بمجال كفاءات التوجيه دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) لأربع فقرات (8,7,6,2)، وجاءت العبارات (10,9,7,6,1) دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) فيما اتضح أن معامل ارتباط العبارة (4) غير دالة إحصائيا.

المجال الثالث: كفاءات التقويم

جدول رقم (10) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل.

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
1	معرفة مفهوم التقويم وعناصره وأهدافه.	,489 **
2	استخدام الأساليب الحديثة في التقويم.	,313 *
3	المقدرة على تقويم خطط العمل بفعالية.	,299 *
4	وضع معايير مناسبة لتقويم انجاز الاعمال.	,319 **
5	استخدام نماذج التقويم الذاتي في تطوير الممارسات الإدارية.	,407 **
6	توظيف نتائج التقويم في تطوير العمل.	,595 *
7	اقتراح حلول للمشاكل في ضوء نتائج عملية التقويم.	,249 *
8	اتخاذ القرارات في ظل نتائج التقويم.	,337**
9	اجراء دراسات هادفة لقياس عمليات التقويم.	,593 *
10	الموضوعية في تقويم أداء العاملين.	,468 *

** دال احصائيا عند مستوى 0,01 .

* دال عند مستوى 0,05 .

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط الخاصة بمجال كفاءات التقويم دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) لأربع فقرات (8,5,4,1)، وجاءت باقي العبارات دالة احصائيا عند مستوى (0.05).

المجال الرابع: الكفايات الإدارية والفنية

جدول رقم (11) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل.

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
1	استخدام الأساليب الحديثة في الاشراف على العمل.	,262 *
2	تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني المستدام للعاملين.	,292 *
3	استعمال البيانات المتاحة قبل اتخاذ القرارات.	,281 *
4	فهم مجالات العمل المختلفة بتعمق.	,465 **
5	تشخيص المشاكل الإدارية بفعالية.	,313 **
6	تشخيص المشاكل الفنية بفعالية.	,341 **
7	ترجمة السياسات التربوية إلى واقع عملي ملموس.	,264 *
8	دراسة المقترحات الفنية المقدمة من طرف العاملين.	,350**

9	امتلاك مهارات استخدام الحاسب الالي في العملية الإدارية.	,511 **
10	بناء معايير الأداء الفني بمهارة.	,478 **

** دال احصائيا عند مستوى 0,01 .

* دال عند مستوى 0,05 .

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط الخاصة بمجال الكفاءات الإدارية والفنية دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وجاءت العبارات (7,3,2,1) دالة إحصائيا عند مستوى (0.05).

المجال الخامس: كفاءات إدارة الموارد البشرية

جدول رقم (12) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل.

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
1	وصف المهام المطلوبة للوظائف المختلفة.	,273 *
2	تفويض بعض الصلاحيات للعمال.	,367 **
3	توزيع العمل على العاملين وفق اختصاصاتهم.	,345 **
4	استثمار الإمكانيات البشرية بفعالية.	,309 *
5	استخدام التقنيات الحديثة في إدارة الموارد البشرية.	,287 *
6	امتلاك مهارات إدارة الصراع.	,332 **
7	يوجد تكوين مستمر للعاملين في المؤسسة.	,264 *
8	تلبي الإدارة حاجات العاملين حسب الاولوية.	,479**
9	استعمال استراتيجيات تحفيز العاملين.	,448 **
10	المشاركة في تكوين العاملين.	,430 **

** دال احصائيا عند مستوى 0,01 .

* دال عند مستوى 0,05 .

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط الخاصة بمجال كفاءات إدارة الموارد البشرية دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وجاءت العبارات (7,5,4,1) دالة إحصائيا عند مستوى (0.05).

المجال السادس: الكفاءات التصورية

جدول رقم (13) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل.

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
1	تحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسة.	,296 *
2	وضع الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة.	,499 **
3	اقتراح خطط فعالة للتعامل مع الازمات.	,509 **
4	اقتراح آليات لتطوير الإدارة وفقا للاتجاهات المعاصرة.	,468 **
5	تجسيد رؤية المؤسسة من خلال الأنشطة الداخلية والخارجية.	,387 **
6	تطوير الاتجاهات الفكرية لتلائم الفكر التربوي الحديث.	,301 *
7	الإلمام بأهداف التربية بالنسبة للفرد والمجتمع.	,261 *
8	الإلمام بمفاهيم واتجاهات التربية الحديثة.	,620**
9	تشجيع الابداع الوظيفي للعاملين.	,398 **
10	التعامل مع معايير الجودة الشاملة في العملية التربوية.	,414 **

** دال احصائيا عند مستوى 0,01 .

* دال عند مستوى 0,05 .

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط الخاصة بمجال الكفاءات التصورية دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وجاءت العبارات (7,6,1) دالة إحصائيا عند مستوى (0.05).

المجال السابع: الكفاءات التكنولوجية

جدول رقم (14) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل.

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
1	امتلاك مهارات التعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة.	,461 **
2	العمل على نشر ثقافة الحاسوب بين العاملين.	,658 **
3	توظيف شبكة المعلومات في العملية التربوية.	,423 **
4	تطوير آليات الإدارة وفقا لتكنولوجيا العصر.	,384 **
5	استعمال تكنولوجيا الاتصال في اتخاذ القرار.	,335 **
6	تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني بالبحث المعلوماتي.	,388 **
7	متابعة مصادر المعلومات الحديثة في التقويم.	,415 **

8	تصميم موقع للمؤسسة على شبكة الانترنيت.	,377**
9	الاتصال الكترونيا مع المؤسسات ذات الصلة لتسهيل العمل.	,370 **
10	تمتلك المؤسسة تكنلوجيا الاعلام والاتصال تتحكم من خلالها في معالجة مشاكل التسيير.	,373 **

** دال احصائيا عند مستوى 0,01 .

* دال عند مستوى 0,05 .

يتضح من الجدول السابق أن كل معاملات الارتباط الخاصة بمجال الكفاءات التكنولوجية دالة إحصائيا عند مستوى (0.01).

المجال الثامن: الكفاءات الانسانية

جدول رقم (15) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل.

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
1	مراعاة الفروق الفردية بين العمال.	,468 **
2	فهم الخصائص النفسية للعمال.	,576 **
3	الاهتمام بالأمن الوظيفي للعمال.	,436 **
4	المشاركة في حل المشاكل الشخصية للعمال.	,275 *
5	احترام الأفكار والآراء المطروحة بحيادية.	,495 **
6	الاهتمام بتلبية حاجات العاملين النفسية والاجتماعية.	,345 **
7	رفع الروح المعنوية للعمال.	,360 **
8	اشراك العاملين في صنع القرارات الخاصة بالمؤسسة.	,341**
9	اشعار كل فرد بأهميته في المؤسسة.	,261 *
10	الموازنة بين متطلبات العمل واحتياجات العاملين.	,305 **

** دال احصائيا عند مستوى 0,01 .

* دال عند مستوى 0,05 .

يتضح من الجدول السابق أن معظم معاملات الارتباط الخاصة بمجال الكفاءات الإنسانية دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وجاءت العبارات (9,4) دالة إحصائيا عند مستوى (0.05).

المجال التاسع: كفاءات الاتصال

جدول رقم (16) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة في المجال مع المجال ككل.

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
1	المقدرة على توفير البيئة المناسبة للاتصال الفعال.	,668 **
2	استخدام نظام متطور للاتصال مع العاملين.	,511 **
3	اتقان مهارات الاتصال الرسمي.	,510 **
4	اتقان مهارات الاتصال غير الرسمي.	,292 *
5	اتقان مهارات الحوار مع الاخرين.	,246 *
6	المقدرة على تفسير المواقف بطريقة صحيحة.	,545 **
7	اتقان مهارة التفاوض والاقناع.	,510 **
8	إيصال رسالة التربية والتعليم للمجتمع.	,446**
9	المشاركة الفعالة في النشطات الاجتماعية.	,385 **
10	المقدرة على بناء أدوات علمية لاستطلاع الآراء عن وضع التربية في المنطقة التي تعمل بها.	,280 *

** دال احصائيا عند مستوى 0,01 .

* دال عند مستوى 0,05 .

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط الخاصة بمجال كفاءات الاتصال دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وجاءت العبارات (10,5,4) دالة إحصائيا عند مستوى (0.05).

3- الاستنتاجات:

مما سبق التطرق إليه يتبين أن المديرين في المؤسسات التعليمية، وطبقا لمعايير الانتقاء والتوظيف المعمول بها، فهم ينتقلون بمجرد نجاحهم في امتحان كتابي وحصولهم قبل الالتحاق بالوظيفة الجديدة على تكوين يتركز على الجانب النظري بالتعرف على النصوص التشريعية التي تحكم المؤسسات التربوية، وبعض المفاهيم الإدارية ومع انتهاء فترة التكوين يقوم المدير الجديد بمرافقة مدير له أقدمية في تسيير المؤسسة كتكوين عن طريق المشاركة والملاحظة.

بلا شك أن هذه الطريقة قد تكسب المديرين المتربصين مهارات إدارية لا يستهان بها، في حدود المهارات التي يمتلكها المدير المستضيف، هذا الأخير الذي لم يكن أكثر حظا في الحصول على المهارات المطلوبة من المدير الفعال، هذا من جهة، ومن جهة أخرى غياب شروط فعالية التكوين (التدريب) أثناء الخدمة الذي يعد الوسيلة الأنجع لمواكبة التغيرات والتطورات فالأيام التكوينية التي تنظم لصالح مديري المؤسسات التعليمية غير كافية لعدة أسباب:

– من حيث الوقت المخصص للتكوين، مواعيد غير منتظمة قد تكون مرة واحدة في الموسم أو مرتين على الأكثر.

– المادة المقدمة فيه تكون في شكل محاضرات ومناقشات حول مواضيع أو مشكلات معينة تنتشر في الوسط المدرسي بحيث :

– لا يتم تحضير برامج تكوينية على أساس احتياجات المديرين.

– لا تخضع عملية التكوين للتقييم أو التقويم، بحيث لا يتم الوقوف على النتائج المحققة.

لذلك نجد أن المدير على إلمام جيد بالنصوص التشريعية لاهتمامه بها، ولأنها لا تتطلب تدريبا مهاريا، إلى جانب اكتسابه لمهارات التسيير الإدارية عن طريق الممارسة. غير أنه يفتقد بشكل واضح لمهارات تسيير الموارد البشرية الأمر الذي أكدته دراسة (شنتي ، 2010) التي جاء فيها تقييما لمستوى أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي، هذه المهارات التي تحتاج إلى برامج تكوينية متخصصة من طرف خبراء في هذا المجال، وهو ما خلصت إليه دراسة (طوطاوي، 2007) التي توصلت فيها عن طريق استطلاع آراء مديري المؤسسات التعليمية إلى بروز حاجتهم للتكوين في التسيير المالي، والعلاقات مع المتعاملين ما يندرج ضمن تسيير الموارد البشرية.

– تأكيد المدير حاجته إلى تكوين يتماشى ومتغيرات العصر، مع الرغبة في إيجاد آليات لتخفيف الأعباء الإدارية حتى يتسنى له القيام بدوره التربوي، الذي تؤكد النصوص التشريعية أهميته في تحقيق الأهداف التربوية، والتي تحمل في ذات الوقت الآلية المناسبة لقيام المدير بهذا الدور والمتمثل في العمل عن طريق تقنية مشروع المؤسسة، مع التأكيد على أن "يشكل التلميذ منطلق كل العمليات المسجلة في مشروع المؤسسة وهدفها ومحورها" (وزارة التربية الوطنية، 2002).

لذلك فإن تنفيذ هذه التقنية يتطلب تضافر جهود جميع عناصر الجماعة التربوية بقيادة مدير المؤسسة الذي يضطلع بتهيئة جميع الإمكانات المادية والبشرية من أجل التخطيط لمشروع المؤسسة، مع توفير

متطلبات التنفيذ، كل هذا وذاك يســـتدعى من المدير أن يكون على درجة كبيرة من الكفاية المهنية للقيام بهذه المهام والمسؤوليات على وجه المطلوب وبما يحقق الأهداف المرغوبة.

الأمر الذي يضـعنا أمام أهمية التكوين (التدريب) على الكفايات اللازمة بما يتماشـى ومتغيرات العصـر، عصـر العولمة، عصـر التكنولوجيا، عصـر التغيرات المتسـارعة، عصـر التطور العلمي، وهو ما يجعل مسألة توفير برامج تدريبية (تكوينية) متخصصة ومصممة وفق المعايير العلمية، ووفق الاتجاهات الحديثة للإدارة التربوية هي الأنجع لضـــمان تحقيق الغايات والأهداف التربوية التي يســـعى المجتمع من خلال المنظومة التربوية إلى تحقيقها.

ومن خلال عرض وتحليل استجابات المفحوصـين، يمكن القول بأن مدير مؤسـسـة التعليم الثانوي ببلادنا بحاجة ماسـة إلى تجديد وتطوير مهاراته وحصـوله على كفايات مهنية تمكنه من أداء وظيفته على الوجه المطلوب خاصـة أمام الإصـلاحات التربوية التي مست منظومة التعليم في جميع جوانبها والتي تعد الإدارة التعليمية المحرك الذي يقودها إلى تحقيق أهدافها.

فما تم عرضـه على مسـتوى النصـوص التشـريعية قد رافق الإصـلاح التربوي إصـلاحا إداريا عرف بما يسـمى بالتسـيير عن طريق تقنية مشـروع المؤسـسـة، هذه التقنية كما جاء في النصـوص "عبارة عن خطة ترسم معالم وأهداف المؤسسة وتحدد منهجية وأدوات تحقيقها في فترة زمنية معينة يضعها أعضاء الجماعة التربوية بمشـاركة الفاعلين، والشـركاء المتعاملين مع المؤسـسـة، ويعملون على تطبيقها لتحقيق الأهداف التي سطرتها لنفسها، ووفقا لأولوياتها وخصوصياتها والإمكانات المتوفرة لديها" (وزارة التربية الوطنية، 2002).

أمام هذا الوضـع يجد مدير مؤسـسـة التعليم الثانوي نفسـه أمام حتمية العمل الجماعي وضـرورة قيادة فريق العمل، من أجل قيادة التغيير المطلوب منه كقائد مؤسـسـة تعليمية، ومن الجماعة التربوية (فريق العمل)، أداته الأســاســية في ذلك التخطيط التربوي الاســتراتيجي بغية تحقيق الهدف الأســمى المتمثل في نجاح عمليات التعليم والتعلم التي يستفيد منها التلميذ لتكون في النهاية محققة لأهداف المجتمع بأسره.

وعلى هذا الأسـاس وإلى جانب الاسـتفادة مما أكده الأدب التربوي والدراسـات السـابقة المتعلقة بموضـوع الدراســـة، وقع التركيز والاختيار على الكفاءات الإدارية الحديثة الآتي ذكرها: كفاءات التخطيط التربوي– كفاءات التوجيه والقيادة–كفاءات التقويم–الكفاءات الإدارية والفنية–كفاءات إدارة الموارد البشـرية–الكفاءات الادراكية–الكفاءات التكنولوجية–الكفاءات الإنســـانية–كفاءات الاتصـــال. لتكون محاور التطوير المقترح للبرنامج التكويني في الدراسـة، وقبله سـتكون محاور للاسـتبيان الذي سـيوجه لقياس أو تحديد الاحتياجات

التكوينية لمديري مؤسسات التعليم الثانوي إلا أنه قبل الشروع في ذلك وجب التأكد من مدى أهمية هذه الكفاءات من وجهة نظر المديرين أنفسهم.

ومن النتائج المتحصل عليها من الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- التعرف على عينة الدراسة وخصائصها.
- تصميم أداة الدراسة.

وقد تم ذلك في إطار السعي للإجابة على التساؤل الأول من تساؤلات الإشكالية والمتمثل في:

- ما هي الاحتياجات التكوينية للمدراء في الثانويات لتطوير كفاءاتهم الإدارية؟

حيث تم وضع تصور للكفاءات المناسبة لتكون المحاور الأساسية لاستبيان الاحتياجات التكوينية، ثم التأكد من أن المحاور المقترحة هي فعلا الكفاءات المناسبة واللازمة لمديري مؤسسات التعليم الثانوي وكما ورد سابقا فإن عينة المديرين قد أكدوا أهمية هذه الكفاءات ضمن ممارستهم لمهامهم.

ثانيا: الدراسة الأساسية.

1-مجالات الدراسة.

1-1 المجال المكاني: اقتصرت على مؤسسات التعليم الثانوي المتواجدة على مستوى ولاية الشلف، والبالغ عددها 64 ثانوية من 70 ثانوية موزعة على مختلف دوائر وبلديات الولاية.

2-1 المجال الزماني: ولأجل مواصلة العمل الميداني في الدراسة الحالية فقد تم النزول إلى الميدان في بداية شهر فيفري 2023 أين كانت بداية توزيع إستمارات الاستبيان على المؤسسات التعليمية المعنية بالدراسة، والتي تم استرجاعها كاملة في نهاية شهر أفريل من نفس السنة حيث استغرقت هذه العملية مدة ثلاثة أشهر.

3-1 المجال البشري: اقتصرت الدراسة في مجالها البشري على مديري مؤسسات التعليم الثانوي على مستوى ولاية الشلف.

2-مجتمع وعينة وخصائص الدراسة:

2-1 مجتمع وعينة الدراسة: تتكون مجتمع الدراسة من مجموعة مديري مؤسسات التعليم الثانوي على مستوى ولاية الشلف والبالغ عددها أربعة وستون (64) مديرا، حيث تم الاعتماد على المسح الشامل لمجتمع الدراسة.

2-2 خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (17) يبين توزيع افراد العينة حسب سنوات الخدمة في الإدارة

سنوات الخدمة في الإدارة	العدد	النسبة
5 – 10	15	%23.43
11 – 20	37	%57.82
أكثر من 21	12	%18.75

3-أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء استبيان الاحتياجات التكوينية للمدربين في دولة الجزائر بالاعتماد على الجانب النظري والاحتياجات التكوينية والكفاءات الإدارية اللازمة للمدربين، وذلك للتعرف على أبعاد التكوين والاحتياجات التكوينية والاطلاع على أحدث ما كتب حول الكفاءات التي تم الاعتماد عليها في بناء الاستبيان (الحر، 2007) الذي قام المركز العربي لدول الخليج العربي بنشره ثم قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة مثل دراسة (بني مصطفى، 2004) و (الهاجري ، 2006) و (العنزي م.، 2008) و (الدغيم، 2008) للاستعانة بها في بناء الاستبيان.

بعض الاستنتاجات:

عدم العمل بمشروع المؤسسة تماشيا مع الإصلاحات التربوية لعدة أسباب أهمها:

- الجانب المادي.
- عدم رضى العمال عن وضعيتهم المهنية.
- نقص مهارات الطاقم التربوي.

الثانوية بصفة خاصة والمدرسة التربوية بصفة عامة تعاني من المشاكل على جميع المستويات (السلوك، التحصيل الدراسي، التكوين، ...الخ) بحيث لا يستطيع المدير معالجتها والتوغل فيها لتشخيصها وإيجاد حلول جذرية بل يعالجها سطحيا فقط مما تتفاقم في بعض الأحيان وتخرج عن سيطرته.

وحتى التغيرات الراهنة (اقتصاديا، اجتماعيا) تملي على المدير أدوارا جديدة في تسيير مؤسسته وأن أداء هذه الأدوار يتطلب مهارات ومعارف جديدة تمكنك من تحقيق درجة من الكفاءة المهنية تنسجم مع هذه التغيرات.

ومن خلال عرض وتحليل استجابات المفحوصين وتجربتي المتواضعة يمكن القول بأن مدير الثانوية بحاجة ماسة إلى تطوير وتجديد كفاءاته المهنية ومهاراته حتى يتمكن من أداء وظيفته على أكمل وجه خاصة في الوقت الراهن أمام التحديات الجديدة التي تواجه المدرسة الجزائرية.

وفي ضوء كل هذا تم جمع فقرات الاستبيان وتوزيعها على المجالات الخاصة بالاحتياجات التكوينية وقد تكون الاستبيان بصيغته الأولية من (90) فقرة بواقع (10) فقرات لكل مجال على النحو التالي:

المجال الأول: كفاءات التخطيط التربوي وفقراته من (1-10).

المجال الثاني: كفاءات التقويم وفقراته من (11-20).

المجال الثالث: الكفاءات الإدارية والفنية وفقراته من (21-30).

المجال الرابع: كفاءات إدارة الموارد البشرية وفقراته من (31-40).

المجال الخامس: الكفاءات التصورية وفقراته من (41-50).

المجال السادس: الكفاءات التكنولوجية وفقراته من (51-60).

المجال السابع: الكفاءات الإنسانية وفقراته من (61-70).

المجال الثامن: كفاءات الإنسانية وفقراته من (71-80).

المجال التاسع: كفاءات الاتصال وفقراته من (81-90).

3-1 صدق الأداة:

قام الباحث بالتحقق من صدق الأداة باستخدام الصدق الظاهري من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين والطلب منهم إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة الأداة لأغراض الدراسة وصلاحية الفقرات وانتمائها للمجالات التي خصصت لها.

3-2 ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات الأداة باستعمال معادلة كرونباخ الفا لإيجاد معامل الاتساق الداخلي لمجالات الدراسة وقد بلغت قيم الثبات (0,93) لجميع المجالات وتعد هذه القيم مقبولة لغرض الثبات في مثل هذا النوع من الدراسات والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول رقم (18) قيم معامل الاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة باستعمال معادلة كرونباخ الفا

رقم المجال	المجال
المجال الأول: كفايات التخطيط التربوي	0,93
المجال الثاني: كفايات التوجيه	0,93
المجال الثالث: التقويم	0,93
المجال الرابع: الكفايات الإدارية والفنية	0,93
المجال الخامس: كفايات إدارة الموارد البشرية	0,93
المجال السادس: الكفايات التصورية	0,93
المجال السابع: الكفايات التكنولوجية	0,93
المجال الثامن: كفايات الإنسانية	0,93
المجال التاسع: كفايات الاتصال	0,93

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

بعد الانتهاء من تصميم أداة الدراسة بشكلها النهائي في الدراسة الاستطلاعية، تمت عملية توزيع الاستبيانات مباشرة على أفراد مجتمع الدراسة من مديري مؤسسات التعليم الثانوي، حيث كان ذلك إما عن طريق التسليم يدا بيد أو عن طريق الإرسال بالانترنيت.

ولتحديد درجة الاحتياجات التكوينية لمديري مؤسسات التعليم الثانوي، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، أين تم تصنيف مؤشرات درجة الاحتياج التكويني بثلاثة مستويات: مرتفعة –متوسطة – منخفضة، وذلك بتطبيق الخطوات التالية:

- حساب المدى وذلك بطرح أعلى قيمة من أدنى قيمة (5–1) = 4
- حساب طول الفئة وذلك بقسمة المدى على عدد المستويات 4 ÷ 3 = 1,33

يتم إضافة الواحد الصحيح إلى طول الفئة لتصبح كما يوضح الجدول رقم (19):

جدول رقم (19) يبين كيفية تحديد درجة الاحتياجات

الفئة	درجة الاحتياج
1 – 2,33	منخفضة
2,34 – 3,68	متوسطة
3,69 – 5	مرتفعة

المصدر: من إعداد الباحث

بعد ما تم جمع البيانات والقيام بتصنيفها وتدقيقها والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الاحصائي ومن ثم إدخالها في ذاكرة الحاسوب واستخدام حزمة التحليل الاحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.

4- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

5- أفضت نتائج السؤال الأول والذي نصه **ما هي الاحتياجات التكوينية للمديرين لتطوير كفاءاتهم الإدارية من وجهة نظرهم؟** إلى أن هذه الكفاءات جاءت مصنفة في تسعة مجالات هي:

جدول رقم (20) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للاحتياجات التكوينية للمديرين من وجهة نظرهم.

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج
8	الكفاءات الانسانية	4,06	0,91	1	مرتفعة
4	الكفاءات الإدارية والفنية	4,03	0,92	2	مرتفعة
2	كفاءات التوجيه (القيادة)	3,95	0,88	3	مرتفعة
5	كفاءات إدارة الموارد البشرية	3,90	0,96	4	مرتفعة
6	الكفاءات الادراكية (التصورية)	3,90	0,95	5	مرتفعة
3	كفاءات التقويم	3,88	0,91	6	مرتفعة
9	كفايات الاتصال	3,88	0,91	7	مرتفعة
1	كفاءات التخطيط التربوي	3,85	0,87	8	مرتفعة
7	الكفاءات التكنولوجية	3,80	0,85	9	مرتفعة
	الكفاءات ككل	3,91	0,81		مرتفعة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لمجالات الاحتياجات التكوينية من وجهة نظرهم كانت مرتفعة إذ بلغ (3,91) بانجراف معياري (0,81) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (3,80-4,06) بانحراف معياري بين (0,85-0,96) وقد جاء مجال الكفاءات الإنسانية في الرتبة الأولى إذ بلغ متوسطه الحسابي (4,06) بانحراف معياري (0,91) بدرجة احتياج مرتفعة وجاء مجال الكفاءات الإدارية والفنية في الرتبة الثانية إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,70) بانحراف معياري (0,92) بدرجة احتياج مرتفعة وجاء مجال كفاءات التوجيه في الرتبة الثالثة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,95) بانحراف معياري (0,88) بدرجة احتياج مرتفعة وجاء مجال كفاءات إدارة الموارد البشرية في الرتبة الرابعة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,90) بانحراف معياري (0,96) بدرجة احتياج مرتفعة وجاء مجال الكفاءات التصورية (الادراكية) في الرتبة الخامسة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,95) بانحراف معياري (0,91) بدرجة احتياج مرتفعة وجاء مجال كفاءات التقويم في الرتبة السادسة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,88) بانحراف معياري (0,91) بدرجة احتياج مرتفعة وجاء مجال كفاءات الاتصال في الرتبة السابعة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,88) بانحراف معياري (0,87) بدرجة احتياج مرتفعة وجاء مجال كفاءات التخطيط التربوي في الرتبة الثامنة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,85) بانحراف معياري (0,91) بدرجة احتياج مرتفعة وجاء مجال الكفاءات التكنولوجية في الرتبة التاسعة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,80) بانحراف معياري (0,91) بدرجة احتياج مرتفعة.

وفيما يتعلق بفقرات كل مجال من مجالات الاستبيان التسعة فكانت النتائج على النحو التالي:

المجال الأول: الكفاءات الإنسانية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (21) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات الإنسانية للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج

2	فهم الخصائص النفسية للعمال.	4,18	0,95	1	مرتفعة
7	رفع الروح المعنوية للعمال.	4,14	0,83	2	مرتفعة
3	الاهتمام بالأمن الوظيفي للعمال.	4,14	0,95	3	مرتفعة
5	احترام الأفكار والآراء المطروحة بحيادية.	4,13	0,99	4	مرتفعة
9	اشعار كل فرد بأهميته في المؤسسة.	4,10	1,04	5	مرتفعة
1	مراعاة الفروق الفردية بين العمال.	4,05	1,01	6	مرتفعة
6	الاهتمام بتلبية حاجات العاملين النفسية والاجتماعية.	4,01	1,13	7	مرتفعة
4	المشاركة في حل المشاكل الشخصية للعمال.	4,00	1,03	8	مرتفعة
10	الموازنة بين متطلبات العمل واحتياجات العاملين.	3,94	1,05	9	مرتفعة
8	اشراك العاملين في صنع القرارات الخاصة بالمؤسسة.	3,86	1,05	10	مرتفعة
	الدرجة ككل	4,06	0,91	—	مرتفعة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (21) أن مجال الكفاءات الإنسانية كان بدرجة مرتفعة من حيث الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسطه الحسابي (4,06) وانحرافه المعياري (0,91) كما حصلت فقرات هذا المجال على درجة مرتفعة أيضا وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4,18-3,48) بانحرافات معيارية ما بين (1,13-0,83).

وجاءت الفقرة الثانية والتي نصها " فهم الخصائص النفسية للعمال " بالرتبة الأولى بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,18) وانحرافها المعياري (0,95) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السابعة والتي نصها " رفع الروح المعنوية للعمال " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,14) وانحرافها المعياري (0,83) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " الاهتمام بالأمن الوظيفي للعمال " بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,14) وانحرافها المعياري (0,95) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الخامسة والتي نصها " احترام الأفكار والآراء المطروحة بحيادية " بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,13) وانحرافها المعياري (0,99) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " اشعار كل فرد في المنظمة بأهميته " بالرتبة الخامسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,10) وانحرافها المعياري (1,04) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الاولى والتي نصها " مراعاة الفروق الفردية بين العمال " بالرتبة السادسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,05) وانحرافها المعياري (1,01) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السادسة

والتي نصها " الاهتمام بتلبية حاجات العاملين النفسية والاجتماعية " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,01) وانحرافها المعياري (1,13) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " المشاركة في حل المشكلات الشخصية للعاملين" بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,00) وانحرافها المعياري (1,03) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة العاشرة والتي نصها " الموازنة بين متطلبات العمل واحتياجات العاملين " بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,94) وانحرافها المعياري (1,05) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثامنة والتي نصها " اشراك العاملين في صنع القرارات الخاصة بالمؤسسة " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,86) وانحرافها المعياري (1,05) بدرجة مرتفعة.

المجال الثاني: الكفاءات الإدارية والفنية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (22) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات الإدارية والفنية للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج
5	تشخيص المشاكل الإدارية بفعالية.	4,21	0,92	1	مرتفعة
3	استعمال البيانات المتاحة قبل اتخاذ القرارات.	4,15	0,98	2	مرتفعة
4	فهم مجالات العمل المختلفة بتعمق.	4,09	0,96	3	مرتفعة
2	تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني المستدام للعاملين.	4,08	0,82	4	مرتفعة
8	دراسة المقترحات الفنية المقدمة من طرف العاملين.	4,04	1,04	5	مرتفعة
9	امتلاك مهارات استخدام الحاسب الالي في العملية الإدارية.	4,04	0,93	6	مرتفعة
1	استخدام الأساليب الحديثة في الاشراف على العمل.	4,01	0,89	7	مرتفعة
6	تشخيص المشاكل الفنية بفعالية.	4,00	0,98	8	مرتفعة
10	بناء معايير الأداء الفني بمهارة.	3,96	0,76	9	مرتفعة
7	ترجمة السياسات التربوية إلى واقع عملي ملموس.	3,83	0,96	10	مرتفعة

	الدرجة ككل	4,04	0,92	—	مرتفعة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (22) أن مجال الكفاءات الإدارية والفنية كان بدرجة مرتفعة من حيث الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسطه الحسابي (4,04) وانحرافه المعياري (0,92) كما حصلت فقرات هذا المجال على درجة مرتفعة أيضا وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,83–4,21) بانحرافات معيارية ما بين (0,76–1,04).

وجاءت الفقرة الخامسة والتي نصها " استعمال البيانات المتاحة قبل اتخاذ القرارات" بالرتبة الأولى بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,21) وانحرافها المعياري (0,92) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " استعمال البيانات المتاحة قبل اتخاذ القرارات " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,15) وانحرافها المعياري (0,98) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " فهم مجالات العمل المختلفة بتعمق " بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,09) وانحرافها المعياري (0,96) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثانية والتي نصها " تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني المستدام للعاملين " بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,08) وانحرافها المعياري (0,96) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثامنة والتي نصها " دراسة المقترحات الفنية المقدمة من طرف العاملين " بالرتبة الخامسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,04) وانحرافها المعياري (1,04) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " امتلاك مهارات استخدام الحاسب الالي في العملية الإدارية " بالرتبة السادسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,04) وانحرافها المعياري (0,93) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الاولى والتي نصها " استخدام الأساليب الحديثة في الاشراف على العمل " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,01) وانحرافها المعياري (0,89) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السادسة والتي نصها " تشخيص المشاكل الفنية بفعالية " بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,00) وانحرافها المعياري (0,98) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة العاشرة والتي نصها " بناء معايير الأداء الفني بمهارة " بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,96) وانحرافها المعياري (0,76) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السابعة والتي نصها " ترجمة السياسات التربوية إلى واقع عملي ملموس " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,83) وانحرافها المعياري (0,76) بدرجة مرتفعة.

المجال الثالث: كفاءات التوجيه (القيادة).

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (23) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات التوجيه للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج
10	المهارة في إدارة التغير.	4,14	0,78	1	مرتفعة
7	المهارة في ممارسة القيادة التربوية.	4,10	0,88	2	مرتفعة
1	إشراك العاملين في اتخاذ القرارات المناسبة.	4,10	0,83	3	مرتفعة
8	المقدرة على إدارة الوقت بفعالية.	4,05	0,79	4	مرتفعة
2	ابتكار أفكار جديدة لمساعدة العاملين.	4,04	0,89	5	مرتفعة
3	حسن استخدام التوجيه الرسمي للعاملين.	4,03	0,81	6	مرتفعة
6	إدارة مشاكل العمل وفق أسس علمية.	4,01	0,96	7	مرتفعة
5	المقدرة على تطوير الثقة الذاتية للعاملين للتعبير عن حاجاتهم.	3,94	1,00	8	مرتفعة
4	حسن استخدام التوجيه غير الرسمي للعاملين.	3,94	0,87	9	مرتفعة
9	المقدرة على إدارة الاجتماعات.	3,44	1,03	10	متوسطة
	الدرجة ككل	3,98	0,88	ـــ	مرتفعة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS.

نلاحظ من الجدول رقم (23) أن مجال كفاءات التوجيه كان بدرجة مرتفعة من حيث الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,98) وانحرافه المعياري (0,88) كما حصلت فقرات هذا المجال على درجة مرتفعة أيضا وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,44-4,14) بانحرافات معيارية ما بين (1,03-0,78).

وجاءت الفقرة العاشرة والتي نصها " المهارة في إدارة التغير "الثانية والتي نصها " ابتكار أفكار جديدة لمساعدة العاملين " بالرتبة الأولى بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,14) وانحرافها المعياري (0,78) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السابعة والتي نصها " المهارة في ممارسة القيادة التربوية " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,10) وانحرافها المعياري (0,88) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الاولى والتي نصها " إشراك العاملين في اتخاذ القرارات المناسبة " بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,10) وانحرافها المعياري (0,83) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثامنة والتي نصها " المقدرة على إدارة الوقت بفعالية " بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,05) وانحرافها المعياري (0,79) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثانية والتي نصها " ابتكار أفكار جديدة لمساعدة العاملين" بالرتبة الخامسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,04) وانحرافها المعياري (0,89) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " حسن استخدام التوجيه الرسمي للعاملين " بالرتبة السادسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,03) وانحرافها المعياري (0,81) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السادسة والتي نصها " إدارة مشاكل العمل وفق أسس علمية " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,01) وانحرافها المعياري (0,96) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الخامسة والتي نصها " المقدرة على تطوير الثقة الذاتية للعاملين للتعبير عن حاجاتهم " بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,94) وانحرافها المعياري (1,00) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " حسن استخدام التوجيه غير الرسمي للعاملين " بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,94) وانحرافها المعياري (0,87) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " المقدرة على إدارة الاجتماعات " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,44) وانحرافها المعياري (1,03) بدرجة مرتفعة.

المجال الرابع: كفاءات إدارة الموارد البشرية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (24) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات إدارة الموارد البشرية للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج
10	استعمال استراتيجيات تحفيز العاملين.	4,08	1,05	1	مرتفعة
5	استخدام التقنيات الحديثة في إدارة الموارد البشرية.	4,01	0,88	2	مرتفعة
2	تفويض بعض الصلاحيات للعمال.	4,00	0,94	3	مرتفعة
3	امتلاك مهارات إدارة الصراع.	3,97	1,06	4	مرتفعة
8	استخدام التقنيات الحديثة في إدارة الموارد البشرية.	3,95	0,92	5	مرتفعة
1	وصف المهام المطلوبة للوظائف المختلفة.	3,92	0,79	6	مرتفعة
7	يوجد تكوين مستمر للعاملين في المؤسسة.	3,90	0,97	7	مرتفعة
4	استثمار الإمكانيات البشرية بفعالية.	3,82	1,08	8	مرتفعة
6	توزيع العمل على العاملين وفق اختصاصاتهم.	3,82	0,96	9	مرتفعة
9	المشاركة في تكوين العاملين.	3,55	1,03	10	متوسطة
	الدرجة ككل	3,90	0,96	ـــ	مرتفعة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (24) أن مجال كفاءات إدارة الموارد البشـــرية كان بدرجة مرتفعة من حيث الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,90) وانحرافه المعياري (0,96) كما حصلت فقرات هذا المجال على درجة متوسـطة أيضـا وقد تراوحت متوسـطاتها الحسـابية ما بين (3,55-4,08) بانحرافات معيارية ما بين (0,79-1,08).

وجاءت الفقرة العاشـرة والتي نصـها " المشـاركة في تكوين العاملين " بالرتبة الاولى بحيث بلغ متوسـطها الحسـابي (4,08) وانحرافها المعياري (1,05) بدرجة مرتفعة وحصـلت الفقرة الخامسـة والتي نصـها " استخدام التقنيات الحديثة في إدارة الموارد البشرية " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,01) وانحرافها المعياري (0,88) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثانية والتي نصها " تفويض بعض الصلاحيات للعمال " بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسـطها الحسـابي (4,00) وانحرافها المعياري (0,94) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " توزيع العمل على العاملين وفق اختصاصاتهم " بالرتبة الرابعة بحيث

بلغ متوسطها الحسابي (3,97) وانحرافها المعياري (1,06) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثامنة والتي نصها " استخدام التقنيات الحديثة في إدارة الموارد البشرية " بالرتبة الخامسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,95) وانحرافها المعياري (0,92) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الاولى والتي نصها " وصف المهام المطلوبة للوظائف المختلفة. " بالرتبة السادسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,92) وانحرافها المعياري (0,79) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السابعة والتي نصها " يوجد تكوين مستمر للعاملين في المؤسسة " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,90) وانحرافها المعياري (0,97) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " استثمار الإمكانيات البشرية بفعالية " بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,82) وانحرافها المعياري (1,08) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السادسة والتي نصها " امتلاك مهارات إدارة الصراع" بالرتبة التاسعةة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,82) وانحرافها المعياري (0,96) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " استعمال استراتيجيات تحفيز العاملين " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,84) وانحرافها المعياري (0,82) بدرجة مرتفعة.

المجال الخامس: الكفاءات التصورية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (25) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات التصورية للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج
9	تشجيع الابداع الوظيفي للعاملين.	4,08	1,04	1	مرتفعة
3	اقتراح خطط فعالة للتعامل مع الازمات.	3,99	0,99	2	مرتفعة
8	الإلمام بمفاهيم واتجاهات التربية الحديثة.	3,96	0,93	3	مرتفعة
1	تحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسة.	3,96	0,93	4	مرتفعة
4	اقتراح آليات لتطوير الإدارة وفقا للاتجاهات المعاصرة.	3,91	0,92	5	مرتفعة
2	وضع الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة.	3,90	0,89	6	مرتفعة

10	التعامل مع معايير الجودة الشاملة في العملية التربوية.	3,90	0,92	7	مرتفعة
7	الإلمام بأهداف التربية بالنسبة للفرد والمجتمع.	3,86	0,92	8	مرتفعة
5	تجسيد رؤية المؤسسة من خلال الأنشطة الداخلية والخارجية.	3,77	0,98	9	مرتفعة
6	تطوير الاتجاهات الفكرية لتلائم الفكر التربوي الحديث.	3,71	1,01	10	مرتفعة
	الدرجة ككل	3,90	0,95	ـــ	مرتفعة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (25) أن مجال الكفاءات التصـــورية كان بدرجة مرتفعة من حيث الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسـطه الحسـابي (3,90) وانحرافه المعياري (0,95) كما حصـلت فقرات هذا المجال على درجة متوسطة أيضا وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,71-4,08) بانحرافات معيارية ما بين (0,89-1,04).

وجاءت الفقرة التاســعة والتي نصـــها " تشـــجيع الابداع الوظيفي للعاملين " بالرتبة الاولى بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,08) وانحرافها المعياري (1,04) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " اقتراح آليات لتطوير الإدارة وفقا للاتجاهات المعاصـرة " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسـطها الحسـابي (3,99) وانحرافها المعياري (0,99) بدرجة مرتفعة وحصـلت الفقرة الثامنة والتي نصـها " الإلمام بمفاهيم واتجاهات التربية الحديثة " بالرتبة االثالثة بحيث بلغ متوســطها الحســابي (3,96) وانحرافها المعياري (0,93) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الأولى والتي نصـها " تحديد الرؤية المستقبلية للمؤسـسـة " بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسـطها الحسـابي (3,96) وانحرافها المعياري (0,93) بدرجة مرتفعة وحصـلت الفقرة الرابعة والتي نصـها " اقتراح آليات لتطوير الإدارة وفقا للاتجاهات المعاصـرة " بالرتبة الخامسـة بحيث بلغ متوسـطها الحسـابي (3,91) وانحرافها المعياري (0,94) وحصـلت الفقرة الثانية والتي نصـها " وضـع الأهداف الاسـتراتيجية للمؤسـسـة " بالرتبة السـادسـة بحيث بلغ متوسـطها الحسـابي (3,91) وانحرافها المعياري (0,94) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة العاشرة والتي نصـها " التعامل مع معايير الجودة الشاملة في العملية التربوية " بالرتبة السـابعة بحيث بلغ متوسـطها الحسـابي (3,90) وانحرافها المعياري (0,89) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصـها " اقتراح آليات لتطوير الإدارة وفقا للاتجاهات المعاصـرة " بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوســطها الحســابي (3,90) وانحرافها المعياري (0,92) بدرجة مرتفعة وحصـلت الفقرة السـابعة والتي نصـها " الإلمام بأهداف التربية بالنسـبة للفرد والمجتمع " بالرتبة التاسـعة

بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,86) وانحرافها المعياري (0,92) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الخامسة والتي نصها " تجسيد رؤية المؤسسة من خلال الأنشطة الداخلية والخارجية " بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,77) وانحرافها المعياري (0,98) وحصلت الفقرة السادسة والتي نصها " تطوير الاتجاهات الفكرية لتلائم الفكر التربوي الحديث " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,71) وانحرافها المعياري (1,01) بدرجة متوسطة.

المجال السادس: كفاءات التقويم.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (26) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات التقويم للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج
8	اتخاذ القرارات في ظل نتائج التقويم.	4,00	0,85	1	مرتفعة
1	معرفة مفهوم التقويم وعناصره وأهدافه.	3,95	0,81	2	مرتفعة
4	وضع معايير مناسبة لتقويم انجاز الاعمال.	3,94	0,78	3	مرتفعة
7	اقتراح حلول للمشاكل في ضوء نتائج عملية التقويم.	3,92	1,00	4	مرتفعة
10	الموضوعية في تقويم أداء العاملين.	3,92	0,92	5	مرتفعة
2	استخدام الأساليب الحديثة في التقويم.	3,91	0,87	6	مرتفعة
6	توظيف نتائج التقويم في تطوير العمل.	3,91	0,86	7	مرتفعة
3	المقدرة على تقويم خطط العمل بفعالية.	3,87	1.01	8	مرتفعة
5	استخدام نماذج التقويم الذاتي في تطوير الممارسات الإدارية.	3,77	0,92	9	مرتفعة
9	اجراء دراسات هادفة لقياس عمليات التقويم.	3,60	1.10	10	متوسطة
	الدرجة ككل	3,88	0,91	ـــ	مرتفعة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (26) أن مجال كفاءات التقويم كان بدرجة مرتفعة من حيث الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,88) وانحرافه المعياري (0,91) كما حصلت فقرات هذا المجال على درجة متوسطة أيضا وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,60-4,00) بانحرافات معيارية ما بين (0,78-1.10).

وجاءت الفقرة الثامنة والتي نصها " اتخاذ القرارات في ظل نتائج التقويم" بالرتبة الاولى بحيث بلغ متوسطها الحسابي (4,00) وانحرافها المعياري (0,85) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الاولى والتي نصها " معرفة مفهوم التقويم وعناصره وأهدافه" بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,95) وانحرافها المعياري (0,81) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " وضع معايير مناسبة لتقويم انجاز الاعمال " بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,94) وانحرافها المعياري (0,78) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السابعة والتي نصها " اقتراح حلول للمشاكل في ضوء نتائج عملية التقويم " بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,92) وانحرافها المعياري (1,00) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة العاشرة والتي نصها " الموضوعية في تقويم أداء العاملين " بالرتبة الخامسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,92) وانحرافها المعياري (0,92) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثانية والتي نصها " استخدام الأساليب الحديثة في التقويم" بالرتبة السادسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,91) وانحرافها المعياري (0,87) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السادسة والتي نصها " توظيف نتائج التقويم في تطوير العمل " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,91) وانحرافها المعياري (0,86) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " المقدرة على تقويم خطط العمل بفعالية " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,87) وانحرافها المعياري (1,01) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الخامسة والتي نصها " المقدرة على تقويم خطط العمل بفعالية استخدام نماذج التقويم الذاتي في تطوير الممارسات الإدارية " بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,77) وانحرافها المعياري (0,92) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " اجراء دراسات هادفة لقياس عمليات التقويم " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,60) وانحرافها المعياري (1,10) بدرجة مرتفعة.

المجال السابع: كفاءات الاتصال

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (27) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات الاتصال للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج
5	إيصال رسالة التربية والتعليم للمجتمع.	4,03	0,93	1	مرتفعة
6	المقدرة على تفسير المواقف بطريقة صحيحة.	3,97	0,88	2	مرتفعة
8	اتقان مهارات الحوار مع الاخرين.	3,97	0,84	3	مرتفعة
9	المشاركة الفعالة في النشطات الاجتماعية.	3,92	0,82	4	مرتفعة
3	اتقان مهارات الاتصال الرسمي.	3,90	0,95	5	مرتفعة
2	استخدام نظام متطور للاتصال مع العاملين.	3,90	1,03	6	مرتفعة
7	اتقان مهارة التفاوض والاقناع.	3,85	0,81	7	مرتفعة
1	المقدرة على توفير البيئة المناسبة للاتصال الفعال.	3,79	1,05	8	مرتفعة
10	المقدرة على بناء أدوات علمية لاستطلاع الآراء عن وضع التربية في المنطقة التي تعمل بها.	3,77	0,88	9	مرتفعة
4	اتقان مهارات الاتصال غير الرسمي.	3,65	0,98	10	متوسطة
	الدرجة ككل	3,88	0,91	ـــ	مرتفعة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (27) أن مجال كفاءات الاتصـــال كان بدرجة مرتفعة من حيث الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسـطه الحسـابي (3,88) وانحرافه المعياري (0,91) كما حصـلت فقرات هذا المجال على درجة مرتفعة أيضـا وقد تراوحت متوسـطاتها الحسـابية ما بين (3,65-4,03) بانحرافات معيارية ما بين (0,82-1,05).

وجاءت الفقرة الخامســـة والتي نصـــها " اتقان مهارات الحوار مع الاخرين " بالرتبة الاولى بحيث بلغ متوسـطها الحسـابي (4,03) وانحرافها المعياري (0,93) بدرجة مرتفعة وحصـلت الفقرة السـادسـة والتي نصـها " المقدرة على تفسـير المواقف بطريقة صـحيحة " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسـطها الحسـابي (3,97) وانحرافها المعياري (0,88) بدرجة مرتفعة وحصـلت الفقرة الثامنة والتي نصـها " إيصـال رسـالة التربية والتعليم للمجتمع " بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,97) وانحرافها المعياري (0,84)

بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " المشاركة الفعالة في النشطات الاجتماعية " بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,92) وانحرافها المعياري (0,82) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " اتقان مهارات الاتصال الرسمي " بالرتبة الخامسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,90) وانحرافها المعياري (0,95) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثانية والتي نصها " استخدام نظام متطور للاتصال مع العاملين " بالرتبة السادسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,90) وانحرافها المعياري (1,03) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السابعة والتي نصها " اتقان مهارة التفاوض والاقناع " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,85) وانحرافها المعياري (0,81) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الاولى والتي نصها " المقدرة على توفير البيئة المناسبة للاتصال الفعال " بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,79) وانحرافها المعياري (1,05) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة العاشرة والتي نصها " اشراك العاملين في صنع القرارات الخاصة بالمؤسسة المقدرة على بناء أدوات علمية لاستطلاع الآراء عن وضع التربية في المنطقة التي تعمل بها " بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,77) وانحرافها المعياري (0,85) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " اتقان مهارات الاتصال غير الرسمي " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,65) وانحرافها المعياري (0,98) بدرجة متوسطة.

المجال الثامن: كفاءات التخطيط التربوي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (28) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات التخطيط التربوي للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج
7	اختيار الأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف.	3,99	0,83	1	مرتفعة
1	المعرفة بمفهوم التخطيط التربوي وأهدافه وأسسه.	3,94	0,87	2	مرتفعة
8	العمل على تشخيص واقع التخطيط أولا بأول.	3,94	0,87	3	مرتفعة
2	المقدرة على ترجمة خطة الوزارة عمليا.	3,88	0,91	4	مرتفعة

3	المقدرة على رسم السياسات العامة للخطط التربوية.	3,87	0,87	5	مرتفعة
4	تحديد الاحتياجات والمصادر البشرية والمادية.	3,82	0,83	6	مرتفعة
10	المقدرة على تقويم الخطط التربوية.	3,81	1,01	7	مرتفعة
9	المقدرة على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات التخطيط التربوي.	3,78	0,89	8	مرتفعة
6	المقدرة على تحديد أولويات عملية التخطيط.	3,78	0,88	9	مرتفعة
5	المقدرة على تحديد واختيار البدائل في عملية التخطيط التربوي.	3,73	0,77	10	مرتفعة
	الدرجة ككل	3,85	0,87	ـــ	مرتفعة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (28) أن مجال كفاءات التخطيط التربوي كان بدرجة مرتفعة من حيث الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,85) وانحرافه المعياري (0,87) كما حصلت فقرات هذا المجال على درجة مرتفعة أيضا وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,99-3,73) بانحرافات معيارية ما بين (1,01-0,77).

وجاءت الفقرة السابعة والتي نصها " اختيار الأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف " بالرتبة الاولى بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,99) وانحرافها المعياري (0,83) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الاولى والتي نصها " المعرفة بمفهوم التخطيط التربوي وأهدافه وأسسه " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,94) وانحرافها المعياري (0,87) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثامنة والتي نصها " العمل على تشخيص واقع التخطيط أولا بأول " بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,94) وانحرافها المعياري (0,87) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثانية والتي نصها " المقدرة على ترجمة خطة الوزارة عمليا " بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,68) وانحرافها المعياري (0,91) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " المقدرة على رسم السياسات العامة للخطط التربوية " بالرتبة الخامسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,87) وانحرافها المعياري (0,87) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " تحديد الاحتياجات والمصادر البشرية والمادية " بالرتبة السادسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,82) وانحرافها المعياري (0,83) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة العاشرة والتي نصها " المقدرة على تقويم الخطط التربوية " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,81) وانحرافها المعياري

(1,01) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " المقدرة على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات التخطيط التربوي " بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,78) وانحرافها المعياري (0,89) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السادسة والتي نصها " المقدرة على تحديد أولويات عملية التخطيط " بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,78) وانحرافها المعياري (0,88) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الخامسة والتي نصها " المقدرة على تحديد واختيار البدائل في عملية التخطيط التربوي " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,65) وانحرافها المعياري (0,78) بدرجة مرتفعة.

المجال التاسع: الكفاءات التكنولوجية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (29) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات التكنولوجية للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج
2	العمل على نشر ثقافة الحاسوب بين العاملين.	4,05	0,85	1	مرتفعة
1	امتلاك مهارات التعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة.	3,96	0,75	2	مرتفعة
5	استعمال تكنولوجيا الاتصال في اتخاذ القرار.	3,91	1,03	3	مرتفعة
6	تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني بالبحث المعلوماتي.	3,79	0,97	4	مرتفعة
7	متابعة مصادر المعلومات الحديثة في التقويم.	3,79	0,87	5	مرتفعة
9	الاتصال الكترونيا مع المؤسسات ذات الصلة لتسهيل العمل.	3,79	0,76	6	مرتفعة
10	تمتلك المؤسسة تكنلوجيا الاعلام والاتصال تتحكم من خلالها في معالجة مشاكل التسيير.	3,74	0,93	7	مرتفعة
3	توظيف شبكة المعلومات في العملية التربوية.	3,72	0,98	8	مرتفعة
8	تصميم موقع للمؤسسة على شبكة الانترنيت.	3,64	0,76	9	متوسطة
4	تطوير آليات الإدارة وفقا لتكنولوجيا العصر.	3,56	0,65	10	متوسطة

	الدرجة ككل	3,80	0,85	—	مرتفعة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (29) أن مجال الكفاءات التكنولوجية كان بدرجة مرتفعة من حيث الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,27) وانحرافه المعياري (0,86) كما حصلت فقرات هذا المجال على درجة متوسطة أيضا وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,79-3,34) بانحرافات معيارية ما بين (0,94-0,73).

وجاءت الفقرة الثانية والتي نصها " العمل على نشر ثقافة الحاسوب بين العاملين" بالرتبة الأولى بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,79) وانحرافها المعياري (0,78) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الاولى والتي نصها " امتلاك مهارات التعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,75) وانحرافها المعياري (0,73) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الخامسة والتي نصها " استعمال تكنولوجيا الاتصال في اتخاذ القرار" بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,73) وانحرافها المعياري (0,82) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السادسة والتي نصها " تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني بالبحث المعلوماتي " بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,70) وانحرافها المعياري (0,84) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة العاشرة والتي نصها " تمتلك المؤسسة تكنلوجيا الاعلام والاتصال تتحكم من خلالها في معالجة مشاكل التسيير المعاصرة " بالرتبة الخامسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,66) وانحرافها المعياري (0,89) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " توظيف شبكة المعلومات في العملية التربوية " بالرتبة السادسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,64) وانحرافها المعياري (0,93) وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " الاتصال الكترونيا مع المؤسسات ذات الصلة لتسهيل العمل " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,59) وانحرافها المعياري (0,94) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " تطوير آليات الإدارة وفقا لتكنولوجيا العصر" بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,54) وانحرافها المعياري (0,94) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة السابعة والتي نصها " متابعة مصادر المعلومات الحديثة في التقويم " بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,54) وانحرافها المعياري (0,87) وحصلت الفقرة الثامنة والتي نصها " تصميم موقع للمؤسسة على شبكة الانترنيت " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,34) وانحرافها المعياري (0,94) بدرجة متوسطة.

5-نتائج السؤال الثاني:

هذه الكفاءات تم التأكد من مدى أهميتها بالنسبة لمدري الثانويات عن طريق فحص وجهة نظرهم وكانت نتائج السؤال الثاني والذي نصه **ما هي درجة التكوين في الاحتياجات التكونية للمدرين لتطوير كفاءاتهم الإدارية من وجهة نظرهم؟** على النحو الآتي:

جدول يبين رقم (30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التكوين في الاحتياجات التكوينية للمديرين من وجهة نظرهم.

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التكوين في الاحتياج
8	الكفاءات الانسانية	3,75	0,81	1	مرتفعة
9	كفاءات الاتصال	3,70	0,82	2	مرتفعة
6	الكفاءات التصورية	3,65	0,77	3	متوسطة
5	كفاءات إدارة الموارد البشرية	3,60	0,81	4	متوسطة
1	كفاءات التخطيط التربوي	3,58	0,64	5	متوسطة
2	كفاءات التوجيه (القيادة)	3,51	0,82	6	متوسطة
7	الكفاءات التكنولوجية	3,27	0,86	7	متوسطة
4	الكفاءات الإدارية والفنية	3,21	0,79	8	متوسطة
3	كفاءات التقويم	3,11	0,69	9	متوسطة
	الكفاءات ككل	3,13	0,70		متوسطة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لمجالات درجة التكوين في الاحتياجات التكوينية من وجهة نظرهم كانت متوسطة إذ بلغ (3,13) بانجراف معياري (0,70) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (3,11-3,75) بانحراف معياري بين (0,64-0,86) وقد جاء مجال الكفاءات الإنسانية في الرتبة الأولى إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,75) بانحراف معياري (0,81) بدرجة احتياج مرتفعة وجاء مجال كفاءات الاتصال في الرتبة الثانية إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,70) بانحراف معياري (0,82) بدرجة احتياج مرتفعة وجاء مجال الكفايات التصورية في الرتبة الثالثة إذ بلغ متوسطه الحسابي

(3,65) بانحراف معياري (0,77) بدرجة احتياج متوسطة وجاء مجال كفاءات إدارة الموارد البشرية في الرتبة الرابعة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,60) بانحراف معياري (0,81) بدرجة احتياج متوسطة وجاء مجال كفاءات التخطيط التربوي في الرتبة الخامسة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,58) بانحراف معياري (0,64) بدرجة احتياج متوسطة وجاء مجال كفاءات التوجيه في الرتبة السادسة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,51) بانحراف معياري (0,82) بدرجة احتياج متوسطة وجاء مجال الكفاءات التكنولوجية في الرتبة السابعة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,27) بانحراف معياري (0,86) بدرجة احتياج متوسطة وجاء مجال الكفاءات الإدارية والفنية في الرتبة الثامنة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,21) بانحراف معياري (0,79) بدرجة احتياج متوسطة وجاء مجال كفاءات التقويم في الرتبة التاسعة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,11) بانحراف معياري (0,69) بدرجة احتياج متوسطة.

وفيما يتعلق بفقرات كل مجال من مجالات الاستبيان التسعة فكانت النتائج على النحو التالي:

المجال الأول: الكفاءات الإنسانية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة التكوين في الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (31) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات الإنسانية للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التكوين في الاحتياج
3	الاهتمام بالأمن الوظيفي للعمال.	3,93	0,75	1	مرتفعة
7	رفع الروح المعنوية للعمال.	3,92	0,74	2	مرتفعة
2	فهم الخصائص النفسية للعمال.	3,87	0,82	3	مرتفعة
5	احترام الأفكار والآراء المطروحة بحيادية.	3,82	0,90	4	مرتفعة
1	مراعاة الفروق الفردية بين العمال.	3,82	0,78	5	مرتفعة
9	اشعار كل فرد بأهميته في المؤسسة.	3,73	0,80	6	مرتفعة
10	الموازنة بين متطلبات العمل واحتياجات العاملين.	3,71	0,74	7	مرتفعة

8	اشراك العاملين في صنع القرارات الخاصة بالمؤسسة.	3,65	0,83	8	متوسطة
6	الاهتمام بتلبية حاجات العاملين النفسية والاجتماعية.	3,57	0,85	9	متوسطة
4	المشاركة في حل المشاكل الشخصية للعمال.	3,48	0,97	10	متوسطة
	الدرجة ككل	3,75	0,81	ـــ	مرتفعة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (31) أن مجال الكفاءات الإنســـانية كان بدرجة مرتفعة من حيث التكوين في الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,75) وانحرافه المعياري (0,81) كما حصلت فقرات هذا المجال على درجة مرتفعة أيضـــا وقد تراوحت متوســطاتها الحســابية ما بين (3,93-3,48) بانحرافات معيارية ما بين (0,97-0,74).

وجاءت الفقرة الثالثة والتي نصـها " الاهتمام بالأمن الوظيفي للعمال" بالرتبة الأولى بحيث بلغ متوسـطها الحسـابي (3,93) وانحرافها المعياري (0,75) بدرجة مرتفعة وحصـلت الفقرة السـابعة والتي نصـها " رفع الروح المعنوية للعمال " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,92) وانحرافها المعياري (0,74) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثانية والتي نصها " فهم الخصائص النفسية للعاملين" بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,87) وانحرافها المعياري (0,82) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الخامسة والتي نصـها " احترام الأفكار والآراء المطروحة بحيادية " بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,82) وانحرافها المعياري (0,90) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الاولى والتي نصها " مراعاة الفروق الفردية بين العمال " بالرتبة الخامســـة بحيث بلغ متوســـطها الحســـابي (3,82) وانحرافها المعياري (0,78) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " اشعار كل فرد في المنظمة بأهميته " بالرتبة السادسة بحيث بلغ متوسـطها الحسـابي (3,73) وانحرافها المعياري (0,80) بدرجة مرتفعة وحصـلت الفقرة العاشرة والتي نصـها " الموازنة بين متطلبات العمل واحتياجات العاملين " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,71) وانحرافها المعياري (0,74) بدرجة مرتفعة وحصـلت الفقرة الثامنة والتي نصـها " اشـراك العاملين في صـنع القرارات الخاصـة بالمؤسـسـة " بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسـطها الحسـابي (3,65) وانحرافها المعياري (0,83) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة السادسة والتي نصها " الاهتمام بتلبية حاجات العاملين النفسية والاجتماعية " بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,57) وانحرافها المعياري (0,85)

بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " المشاركة في حل المشكلات الشخصية للعاملين" بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,48) وانحرافها المعياري (0,97) بدرجة متوسطة.

المجال الثاني: كفاءات الاتصال

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة التكوين في الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (32) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (32) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات الاتصال للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التكوين في الاحتياج
8	إيصال رسالة التربية والتعليم للمجتمع.	3,85	0,70	1	مرتفعة
7	اتقان مهارة التفاوض والاقناع.	3,84	0,76	2	مرتفعة
6	المقدرة على تفسير المواقف بطريقة صحيحة.	3,81	0,83	3	مرتفعة
5	اتقان مهارات الحوار مع الاخرين.	3,75	0,90	4	مرتفعة
9	المشاركة الفعالة في النشطات الاجتماعية.	3,75	0,87	5	مرتفعة
3	اتقان مهارات الاتصال الرسمي.	3,71	0,82	6	مرتفعة
1	المقدرة على توفير البيئة المناسبة للاتصال الفعال.	3,71	0,74	7	مرتفعة
10	المقدرة على بناء أدوات علمية لاستطلاع الآراء عن وضع التربية في المنطقة التي تعمل بها.	3,57	0,85	8	متوسطة
4	اتقان مهارات الاتصال غير الرسمي.	3,57	0,83	9	متوسطة
2	استخدام نظام متطور للاتصال مع العاملين.	3,50	0,95	10	متوسطة
	الدرجة ككل	3,70	0,82	ـــ	مرتفعة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (32) أن مجال كفاءات الاتصال كان بدرجة مرتفعة من حيث التكوين في الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,70) وانحرافه المعياري (0,82) كما حصلت فقرات هذا

المجال على درجة مرتفعة أيضـــا وقد تراوحت متوســـطاتها الحســـابية ما بين (3,85-3,50) بانحرافات معيارية ما بين (0,95-0,70).

وجاءت الفقرة الثامنة والتي نصـــها " إيصـــال رســـالة التربية والتعليم للمجتمع " بالرتبة الأولى بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,85) وانحرافها المعياري (0,70) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السابعة والتي نصها " اتقان مهارة التفاوض والاقناع " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,84) وانحرافها المعياري (0,76) بدرجة مرتفعة وحصـــلت الفقرة الســـادســـة والتي نصـــها " المقدرة على تفســـير المواقف بطريقة صحيحة " بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,81) وانحرافها المعياري (0,83) بدرجة مرتفعة وحصـــلت الفقرة الخامســـة والتي نصـــها " اتقان مهارات الحوار مع الاخرين " بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,75) وانحرافها المعياري (0,90) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " المشـاركة الفعالة في النشـطات الاجتماعية " بالرتبة الخامسـة بحيث بلغ متوسـطها الحسـابي (3,75) وانحرافها المعياري (0,87) بدرجة مرتفعة وحصـــلت الفقرة الثالثة والتي نصـــها " اتقان مهارات الاتصـــال الرســـمي " بالرتبة الســـادســـة بحيث بلغ متوســـطها الحســـابي (3,71) وانحرافها المعياري (0,82) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الاولى والتي نصـها " المقدرة على توفير البيئة المناسبة للاتصـال الفعال " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,71) وانحرافها المعياري (0,74) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة العاشرة والتي نصها " اشراك العاملين في صنع القرارات الخاصة بالمؤسسة المقدرة على بناء أدوات علمية لاســـتطلاع الآراء عن وضـــع التربية في المنطقة التي تعمل بها " بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوســـطها الحسابي (3,57) وانحرافها المعياري (0,85) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " اتقان مهارات الاتصال غير الرسمي " بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,57) وانحرافها المعياري (0,83) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الثانية والتي نصها " استخدام نظام متطور للاتصال مع العاملين " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,50) وانحرافها المعياري (0,95) بدرجة متوسطة.

المجال الثالث: الكفاءات التصورية

تم حســـاب المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة التكوين في الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (33) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (33) المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات التصورية للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التكوين في الاحتياج
8	الإلمام بمفاهيم واتجاهات التربية الحديثة.	3,81	0,77	1	مرتفعة
2	وضع الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة.	3,81	0,73	2	مرتفعة
10	التعامل مع معايير الجودة الشاملة في العملية التربوية.	3,78	0,80	3	مرتفعة
1	تحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسة.	3,65	0,82	4	متوسطة
3	اقتراح خطط فعالة للتعامل مع الازمات.	3,64	0,76	5	متوسطة
4	اقتراح آليات لتطوير الإدارة وفقا للاتجاهات المعاصرة.	3,63	0,80	6	متوسطة
9	تشجيع الابداع الوظيفي للعاملين.	3,62	0,78	7	متوسطة
7	الإلمام بأهداف التربية بالنسبة للفرد والمجتمع.	3,57	0,79	8	متوسطة
5	تجسيد رؤية المؤسسة من خلال الأنشطة الداخلية والخارجية.	3,51	0,81	9	متوسطة
6	تطوير الاتجاهات الفكرية لتلائم الفكر التربوي الحديث.	3,48	0,71	10	متوسطة
	الدرجة ككل	3,65	0,77	ـــ	متوسطة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (33) أن مجال الكفاءات التصــورية كان بدرجة متوســطة من حيث التكوين في الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,65) وانحرافه المعياري (0,77) كما حصلت فقرات هذا المجال على درجة متوسـطة أيضـا وقد تراوحت متوسـطاتها الحسـابية ما بين (3,81-3,48) بانحرافات معيارية ما بين (0,82-0,71).

وجاءت الفقرة الثامنة والتي نصــها " الإلمام بمفاهيم واتجاهات التربية الحديثة " بالرتبة الأولى بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,81) وانحرافها المعياري (0,77) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثانية والتي نصها " وضع الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,81) وانحرافها المعياري (0,73) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة العاشرة والتي نصها " التعامل مع معايير الجودة الشاملة

في العملية التربوية " بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,78) وانحرافها المعياري (0,80) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الأولى والتي نصها " تحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسة " بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,65) وانحرافها المعياري (0,82) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " اقتراح آليات لتطوير الإدارة وفقا للاتجاهات المعاصرة " بالرتبة الخامسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,64) وانحرافها المعياري (0,76) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " اقتراح آليات لتطوير الإدارة وفقا للاتجاهات المعاصرة " بالرتبة السادسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,63) وانحرافها المعياري (0,80) وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " تشجيع الابداع الوظيفي للعاملين " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,62) وانحرافها المعياري (0,78) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة السابعة والتي نصها " الإلمام بأهداف التربية بالنسبة للفرد والمجتمع " بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,57) وانحرافها المعياري (0,79) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الخامسة والتي نصها " تجسيد رؤية المؤسسة من خلال الأنشطة الداخلية والخارجية " بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,51) وانحرافها المعياري (0,81) وحصلت الفقرة السادسة والتي نصها " تطوير الاتجاهات الفكرية لتلائم الفكر التربوي الحديث " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,48) وانحرافها المعياري (0,71) بدرجة متوسطة.

المجال الرابع: كفاءات إدارة الموارد البشرية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة التكوين في الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (34) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (34) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات إدارة الموارد البشرية للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التكوين في الاحتياج
9	استعمال استراتيجيات تحفيز العاملين.	3,84	0,82	1	مرتفعة
4	استثمار الإمكانيات البشرية بفعالية.	3,78	0,76	2	مرتفعة
10	المشاركة في تكوين العاملين.	3,70	0,97	3	مرتفعة

6	امتلاك مهارات إدارة الصراع.	3,65	0,76	4	متوسطة
2	تفويض بعض الصلاحيات للعمال.	3,54	0,81	5	متوسطة
3	توزيع العمل على العاملين وفق اختصاصاتهم.	3,53	0,83	6	متوسطة
8	استخدام التقنيات الحديثة في إدارة الموارد البشرية.	3,53	0,82	7	متوسطة
1	وصف المهام المطلوبة للوظائف المختلفة.	3,53	0,71	8	متوسطة
5	استخدام التقنيات الحديثة في إدارة الموارد البشرية.	3,50	0,85	9	متوسطة
7	يوجد تكوين مستمر للعاملين في المؤسسة.	3,48	0,71	10	متوسطة
	الدرجة ككل	3,60	0,81	ـــ	متوسطة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (34) أن مجال كفاءات إدارة الموارد البشـــرية كان بدرجة متوســـطة من حيث التكوين في الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوســـطه الحســـابي (3,60) وانحرافه المعياري (0,81) كما حصلت فقرات هذا المجال على درجة متوسطة أيضا وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,84-3,48) بانحرافات معيارية ما بين (0,97-0,71).

وجاءت الفقرة التاسعة والتي نصها " استعمال استراتيجيات تحفيز العاملين " بالرتبة الأولى بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,84) وانحرافها المعياري (0,82) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " استثمار الإمكانيات البشرية بفعالية " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,78) وانحرافها المعياري (0,76) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة العاشرة والتي نصها " المشاركة في تكوين العاملين " بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,70) وانحرافها المعياري (0,97) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السادسة والتي نصها " امتلاك مهارات إدارة الصراع" بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,65) وانحرافها المعياري (0,76) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الثانية والتي نصها " تفويض بعض الصلاحيات للعمال " بالرتبة الخامسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,54) وانحرافها المعياري (0,81) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " توزيع العمل على العاملين وفق اختصاصاتهم " بالرتبة الســادســة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,53) وانحرافها المعياري (0,83) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الثامنة والتي نصها " استخدام التقنيات الحديثة في إدارة الموارد البشرية " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,53) وانحرافها المعياري (0,82) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الاولى والتي نصها " وصف المهام المطلوبة للوظائف المختلفة. " بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسطها الحسابي

(3,53) وانحرافها المعياري (0,71) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الخامسة والتي نصها " استخدام التقنيات الحديثة في إدارة الموارد البشرية " بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,50) وانحرافها المعياري (0,85) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة السابعة والتي نصها " يوجد تكوين مستمر للعاملين في المؤسسة " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,48) وانحرافها المعياري (0,89) بدرجة متوسطة.

المجال الخامس: كفاءات التخطيط التربوي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة التكوين في الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (35) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (35) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات التخطيط التربوي للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التكوين في الاحتياج
5	المقدرة على تحديد واختيار البدائل في عملية التخطيط التربوي.	3,65	0,78	1	متوسطة
2	المقدرة على ترجمة خطة الوزارة عمليا.	3,65	0,73	2	متوسطة
4	تحديد الاحتياجات والمصادر البشرية والمادية.	3,65	0,86	3	متوسطة
3	المقدرة على رسم السياسات العامة للخطط التربوية.	3,65	0,76	4	متوسطة
9	المقدرة على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات التخطيط التربوي.	3,62	0,88	5	متوسطة
8	العمل على تشخيص واقع التخطيط أولا بأول.	3,60	0,80	6	متوسطة
10	المقدرة على تقويم الخطط التربوية.	3,60	0,78	7	متوسطة
1	المعرفة بمفهوم التخطيط التربوي وأهدافه وأسسه.	3,53	0,73	8	متوسطة
6	المقدرة على تحديد أولويات عملية التخطيط.	3,48	0,75	9	متوسطة
7	اختيار الأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف.	3,46	0,71	10	متوسطة
	الدرجة ككل	3,58	0,64	ـــ	متوسطة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (35) أن مجال كفاءات التخطيط التربوي كان بدرجة متوسطة من حيث التكوين في الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,58) وانحرافه المعياري (0,64) كما حصلت فقرات هذا المجال على درجة متوسطة أيضا وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,65-3,46) بانحرافات معيارية ما بين (0,88-0,71).

وجاءت الفقرة الخامسة والتي نصها " المقدرة على تحديد واختيار البدائل في عملية التخطيط التربوي " بالرتبة الأولى بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,65) وانحرافها المعياري (0,78) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الثانية والتي نصها " المقدرة على ترجمة خطة الوزارة عمليا " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,65) وانحرافها المعياري (0,73) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " تحديد الاحتياجات والمصادر البشرية والمادية " بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,64) وانحرافها المعياري (0,86) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " المقدرة على رسم السياسات العامة للخطط التربوية " بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,64) وانحرافها المعياري (0,76) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " المقدرة على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات التخطيط التربوي " بالرتبة الخامسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,62) وانحرافها المعياري (0,88) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الثامنة والتي نصها " العمل على تشخيص واقع التخطيط أولا بأول " بالرتبة السادسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,60) وانحرافها المعياري (0,80) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة العاشرة والتي نصها " المقدرة على تقويم الخطط التربوية " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,60) وانحرافها المعياري (0,78) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الاولى والتي نصها " المعرفة بمفهوم التخطيط التربوي وأهدافه وأسسه " بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,53) وانحرافها المعياري (0,73) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة السادسة والتي نصها " المقدرة على تحديد أولويات عملية التخطيط " بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,48) وانحرافها المعياري (0,75) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة السابعة والتي نصها " اختيار الأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,46) وانحرافها المعياري (0,71) بدرجة متوسطة.

المجال السادس: كفاءات التوجيه (القيادة).

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة التكوين في الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (36) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات التوجيه للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التكوين في الاحتياج
2	ابتكار أفكار جديدة لمساعدة العاملين.	3,70	0,58	1	مرتفعة
7	المهارة في ممارسة القيادة التربوية.	3,62	0,82	2	متوسطة
1	إشراك العاملين في اتخاذ القرارات المناسبة.	3,57	0,70	3	متوسطة
8	المقدرة على إدارة الوقت بفعالية.	3,57	0,75	4	متوسطة
10	المهارة في إدارة التغير.	3,54	0,90	5	متوسطة
3	حسن استخدام التوجيه الرسمي للعاملين.	3,53	0,83	6	متوسطة
6	إدارة مشاكل العمل وفق أسس علمية.	3,53	0,68	7	متوسطة
9	المقدرة على إدارة الاجتماعات.	3,43	0,81	8	متوسطة
4	حسن استخدام التوجيه غير الرسمي للعاملين.	3,37	0,62	9	متوسطة
5	المقدرة على تطوير الثقة الذاتية للعاملين للتعبير عن حاجاتهم.	3,46	0,71	10	متوسطة
	الدرجة ككل	3,51	0,82	ـــ	متوسطة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (36) أن مجال كفاءات التوجيه كان بدرجة متوسطة من حيث التكوين في الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,51) وانحرافه المعياري (0,82) كما حصلت فقرات هذا المجال على درجة متوسطة أيضا وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,70-3,32) بانحرافات معيارية ما بين (0,90-0,58).

وجاءت الفقرة الثانية والتي نصها " ابتكار أفكار جديدة لمساعدة العاملين " بالرتبة الأولى بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,70) وانحرافها المعياري (0,58) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السابعة والتي نصها

" المهارة في ممارسة القيادة التربوية " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,62) وانحرافها المعياري (0,82) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الاولى والتي نصها " إشراك العاملين في اتخاذ القرارات المناسبة " بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,57) وانحرافها المعياري (0,70) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الثامنة والتي نصها " المقدرة على إدارة الوقت بفعالية " بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,57) وانحرافها المعياري (0,75) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة العاشرة والتي نصها " المهارة في إدارة التغير " بالرتبة الخامسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,54) وانحرافها المعياري (0,90) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " حسن استخدام التوجيه الرسمي للعاملين " بالرتبة السادسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,53) وانحرافها المعياري (0,68) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة السادسة والتي نصها " إدارة مشاكل العمل وفق أسس علمية " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,53) وانحرافها المعياري (0,68) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " المقدرة على إدارة الاجتماعات " بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,43) وانحرافها المعياري (0,81) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " حسن استخدام التوجيه غير الرسمي للعاملين " بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,37) وانحرافها المعياري (0,62) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الخامسة والتي نصها " المقدرة على تطوير الثقة الذاتية للعاملين للتعبير عن حاجاتهم " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,32) وانحرافها المعياري (0,79) بدرجة متوسطة.

المجال السابع: الكفاءات التكنولوجية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة التكوين في الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (37) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (37) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات التكنولوجية للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التكوين في الاحتياج
2	العمل على نشر ثقافة الحاسوب بين العاملين.	3,79	0,78	1	مرتفعة
1	امتلاك مهارات التعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة.	3,75	0,73	2	مرتفعة

5	استعمال تكنولوجيا الاتصال في اتخاذ القرار.	3,73	0,82	3	مرتفعة
6	تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني بالبحث المعلوماتي.	3,70	0,84	4	مرتفعة
10	تمتلك المؤسسة تكنولوجيا الاعلام والاتصال تتحكم من خلالها في معالجة مشاكل التسيير.	3,66	0,89	5	متوسطة
3	توظيف شبكة المعلومات في العملية التربوية.	3,64	0,93	6	متوسطة
9	الاتصال الكترونيا مع المؤسسات ذات الصلة لتسهيل العمل.	3,59	0,90	7	متوسطة
4	تطوير آليات الإدارة وفقا لتكنولوجيا العصر.	3,54	0,94	8	متوسطة
7	متابعة مصادر المعلومات الحديثة في التقويم.	3,54	0,87	9	متوسطة
8	تصميم موقع للمؤسسة على شبكة الانترنيت.	3,34	0,94	10	متوسطة
	الدرجة ككل	3,27	0,86	ـــ	متوسطة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (37) أن مجال الكفاءات التكنولوجية كان بدرجة متوسطة من حيث التكوين في الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,27) وانحرافه المعياري (0,86) كما حصلت فقرات هذا المجال على درجة متوسطة أيضا وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,79-3,34) بانحرافات معيارية ما بين (0,94-0,73).

وجاءت الفقرة الثانية والتي نصها " العمل على نشر ثقافة الحاسوب بين العاملين" بالرتبة الأولى بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,79) وانحرافها المعياري (0,78) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الاولى والتي نصها " امتلاك مهارات التعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,75) وانحرافها المعياري (0,73) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الخامسة والتي نصها " استعمال تكنولوجيا الاتصال في اتخاذ القرار" بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,73) وانحرافها المعياري (0,82) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة السادسة والتي نصها " تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني بالبحث المعلوماتي " بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,70) وانحرافها المعياري (0,84) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة العاشرة والتي نصها " تمتلك المؤسسة تكنولوجيا الاعلام والاتصال تتحكم من خلالها في معالجة مشاكل التسيير المعاصرة " بالرتبة الخامسة بحيث بلغ متوسطها

الحسابي (3,66) وانحرافها المعياري (0,89) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " توظيف شبكة المعلومات في العملية التربوية " بالرتبة السادسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,64) وانحرافها المعياري (0,93) وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " الاتصال الكترونيا مع المؤسسات ذات الصلة لتسهيل العمل " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,59) وانحرافها المعياري (0,94) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " تطوير آليات الإدارة وفقا لتكنولوجيا العصر" بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,54) وانحرافها المعياري (0,94) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة السابعة والتي نصها " متابعة مصادر المعلومات الحديثة في التقويم " بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,54) وانحرافها المعياري (0,87) وحصلت الفقرة الثامنة والتي نصها " تصميم موقع للمؤسسة على شبكة الانترنيت " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,34) وانحرافها المعياري (0,94) بدرجة متوسطة.

المجال الثامن: الكفاءات الإدارية والفنية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة التكوين في الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (38) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (38) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءات الإدارية والفنية للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التكوين في الاحتياج
8	دراسة المقترحات الفنية المقدمة من طرف العاملين.	3,90	0,65	1	مرتفعة
9	امتلاك مهارات استخدام الحاسب الالي في العملية الإدارية.	3,71	0,78	2	مرتفعة
3	استعمال البيانات المتاحة قبل اتخاذ القرارات.	3,70	0,81	3	مرتفعة
5	تشخيص المشاكل الإدارية بفعالية.	3,68	0,68	4	مرتفعة
4	فهم مجالات العمل المختلفة بتعمق.	3,57	0,77	5	متوسطة
7	ترجمة السياسات التربوية إلى واقع عملي ملموس.	3,56	0,79	6	متوسطة
1	استخدام الأساليب الحديثة في الاشراف على العمل.	3,53	0,75	7	متوسطة

6	تشخيص المشاكل الفنية بفعالية.	3,43	0,90	8	متوسطة
10	بناء معايير الأداء الفني بمهارة.	3,34	0,91	9	متوسطة
2	تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني المستدام للعاملين.	3,21	0,88	10	متوسطة
	الدرجة ككل	3,21	0,79	ـــ	متوسطة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (38) أن مجال الكفاءات الإدارية والفنية كان بدرجة متوسطة من حيث التكوين في الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,21) وانحرافه المعياري (0,79) كما حصلت فقرات هذا المجال على درجة متوسطة أيضا وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,90-3,21) بانحرافات معيارية ما بين (0,91-0,65).

وجاءت الفقرة الثامنة والتي نصها " دراسة المقترحات الفنية المقدمة من طرف العاملين " بالرتبة الأولى بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,90) وانحرافها المعياري (0,65) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " امتلاك مهارات استخدام الحاسب الالي في العملية الإدارية " بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,71) وانحرافها المعياري (0,78) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " استعمال البيانات المتاحة قبل اتخاذ القرارات " بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,70) وانحرافها المعياري (0,81) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الخامسة والتي نصها " استعمال البيانات المتاحة قبل اتخاذ القرارات" بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,68) وانحرافها المعياري (0,68) بدرجة مرتفعة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " فهم مجالات العمل المختلفة بتعمق " بالرتبة الخامسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,57) وانحرافها المعياري (0,77) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة السابعة والتي نصها " ترجمة السياسات التربوية إلى واقع عملي ملموس " بالرتبة السادسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,56) وانحرافها المعياري (0,79) وحصلت الفقرة الاولى والتي نصها " استخدام الأساليب الحديثة في الاشراف على العمل " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,53) وانحرافها المعياري (0,75) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة السادسة والتي نصها " تشخيص المشاكل الفنية بفعالية " بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,43) وانحرافها المعياري (0,90) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة العاشرة والتي نصها " بناء معايير الأداء الفني بمهارة " بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,34) وانحرافها المعياري (0,91) وحصلت الفقرة الثانية والتي نصها " تحديد

الاحتياجات الفنية للتطوير المهني المستدام للعاملين " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,21) وانحرافها المعياري (0,88) بدرجة متوسطة.

المجال التاسع: كفاءات التقويم.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما حددت الرتبة ودرجة التكوين في الاحتياج التكويني لكل فقرة والجدول رقم (39) يبين ذلك.

جدول يبين رقم (39) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال كفاءات التقويم للمديرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التكوين في الاحتياج
7	اقتراح حلول للمشاكل في ضوء نتائج عملية التقويم.	3,62	0,84	1	متوسطة
8	اتخاذ القرارات في ظل نتائج التقويم.	3,54	0,73	2	متوسطة
5	استخدام نماذج التقويم الذاتي في تطوير الممارسات الإدارية.	3,48	0,81	3	متوسطة
3	المقدرة على تقويم خطط العمل بفعالية.	3,48	0,68	4	متوسطة
6	توظيف نتائج التقويم في تطوير العمل.	3,48	0,73	5	متوسطة
4	وضع معايير مناسبة لتقويم انجاز الاعمال.	3,45	0,73	6	متوسطة
10	الموضوعية في تقويم أداء العاملين.	3,43	0,85	7	متوسطة
2	استخدام الأساليب الحديثة في التقويم.	3,43	0,81	8	متوسطة
1	معرفة مفهوم التقويم وعناصره وأهدافه.	3,42	0,73	9	متوسطة
9	اجراء دراسات هادفة لقياس عمليات التقويم.	3,28	0,99	10	متوسطة
	الدرجة ككل	3,11	0,69	ـــ	متوسطة

المصدر: اعتمادا على برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول رقم (39) أن مجال كفايات التقويم كان بدرجة متوسطة من حيث التكوين في الاحتياجات التكوينية إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,11) وانحرافه المعياري (0,69) كما حصلت فقرات هذا

المجال على درجة متوسطة أيضا وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,62-3,28) بانحرافات معيارية ما بين (0,99-0,68).

وجاءت الفقرة السابعة والتي نصها " اقتراح حلول للمشاكل في ضوء نتائج عملية التقويم " بالرتبة الأولى بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,62) وانحرافها المعياري (0,84) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الثامنة والتي نصها " اتخاذ القرارات في ظل نتائج التقويم" بالرتبة الثانية بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,54) وانحرافها المعياري (0,73) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الخامسة والتي نصها " المقدرة على تقويم خطط العمل بفعالية استخدام نماذج التقويم الذاتي في تطوير الممارسات الإدارية " بالرتبة الثالثة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,48) وانحرافها المعياري (0,81) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الثالثة والتي نصها " المقدرة على تقويم خطط العمل بفعالية " بالرتبة الرابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,48) وانحرافها المعياري (0,68) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة السادسة والتي نصها " توظيف نتائج التقويم في تطوير العمل " بالرتبة الخامسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,48) وانحرافها المعياري (0,73) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الرابعة والتي نصها " وضع معايير مناسبة لتقويم انجاز الاعمال " بالرتبة السادسة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,45) وانحرافها المعياري (0,73) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة العاشرة والتي نصها " الموضوعية في تقويم أداء العاملين " بالرتبة السابعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,43) وانحرافها المعياري (0,85) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الثانية والتي نصها " استخدام الأساليب الحديثة في التقويم" بالرتبة الثامنة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,43) وانحرافها المعياري (0,73) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة الاولى والتي نصها " معرفة مفهوم التقويم وعناصره وأهدافه" بالرتبة التاسعة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,42) وانحرافها المعياري (0,73) بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة التاسعة والتي نصها " اجراء دراسات هادفة لقياس عمليات التقويم " بالرتبة العاشرة بحيث بلغ متوسطها الحسابي (3,28) وانحرافها المعياري (0,99) بدرجة متوسطة.

6- التطوير المقترح للبرنامج التكويني

الخطوة الأولى: تم الاطلاع على النماذج المعتمدة في تصميم البرامج التكوينية لتكوين صورة أولية عن هذا البرنامج وخطوات بنائها كما تم الاطلاع على عدة نماذج تكوينية تخص بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الخرابشة، 2001) ودراسة (الصغير، 2003) ودراسة (القداح، 2003) ودراسة (الهاجري ، 2006) ودراسة (الدغيم، 2008)، فقد اشتملت هذه الدراسات على خطوات عملية تفيد في عملية تصميم وبناء البرنامج التكويني وفي

ضوء كل ذلك استفاد الباحث من تلك الدراسات في تطوير البرنامج التكويني للمديرين لتطوير كفاياتهم الإدارية.

الخطوة الثانية: تم تحديد الاحتياجات التكونية للمدريين من خلال الاستبيان المطبق على عينة الدراسة وعدت الأوساط الحسابية ثم قسمتها على اثنين للحكم على الاحتياجات التدريبة التي يراد تطويرها لديهم والجدول رقم (40) يوضح ذلك

جدول رقم (40) يبين الاحتياجات التكوينية المطلوب تطويرها لدى المدريين.

المجال	رقم الفقرة	فقرات البرنامج المقترح	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
كفاءات التخطيط التربوي	8	العمل على تشخيص واقع التخطيط أولا بأول.	3,77	0,88	1
	2	المقدرة على ترجمة خطة الوزارة عمليا.	3,76	0,82	2
	3	المقدرة على رسم السياسات العامة للخطط التربوية.	3,75	0,81	3
	4	تحديد الاحتياجات والمصادر البشرية والمادية.	3,73	0,84	4
	1	المعرفة بمفهوم التخطيط التربوي وأهدافه واسسه.	3,73	0,82	5
	7	اختيار الأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف.	3,72	0,77	6
	6	المقدرة على تحديد أولويات عملية التخطيط.	3,70	0,89	7
	8	المقدرة على تقويم الخطط التربوية.	3,70	0,89	8
	9	المقدرة على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات التخطيط.	3,70	0,88	9
	5	المقدرة على تحديد واختيار البدائل في عملية التخطيط التربوي.	3,69	0,77	10
كفاءات التوجيه والقيادة	2	ابتكار أفكار جديدة لمساعدة العاملين.	3,87	0,73	1
	7	المهارة في ممارسة القيادة التربوية.	3,86	0,85	2
	10	المهارة في إدارة التغير.	3,84	0,84	3
	1	إشراك العاملين في اتخاذ القرارات المناسبة.	3,83	0,79	4
	8	المقدرة على إدارة الوقت بفعالية.	3,81	0,77	5
	3	حسن استخدام التوجيه الرسمي للعاملين.	3,78	0,82	6
	6	إدارة مشاكل العمل وفق أسس علمية.	3,77	0,89	7

	4	حسن استخدام التوجيه غير الرسمي للعاملين.	3,65	0,74	8
	5	المقدرة على تطوير الثقة الذاتية للعاملين للتعبير عن حاجاتهم.	3,63	0,89	9
	9	المقدرة على إدارة الاجتماعات.	3,43	0,92	10
كفاءات التقويم	7	اقتراح حلول للمشاكل في ضوء نتائج عملية التقويم.	3,77	0,92	1
	8	اتخاذ القرارات في ظل نتائج التقويم.	3,77	0,79	2
	6	توظيف نتائج التقويم في تطوير العمل.	3,69	0,79	3
	4	وضع معايير مناسبة لتقويم انجاز الاعمال.	3,69	0,75	4
	1	معرفة مفهوم التقويم وعناصره وأهدافه.	3,68	0,77	5
	2	استخدام الأساليب الحديثة في التقويم.	3,67	0,84	6
	3	المقدرة على تقويم خطط العمل بفعالية.	3,67	0,84	7
	10	الموضوعية في تقويم أداء العاملين.	3,67	0,80	8
	5	استخدام نماذج التقويم الذاتي في تطوير الممارسات الإدارية.	3,62	0,86	9
	9	اجراء دراسات هادفة لقياس عمليات التقويم.	3,44	0,87	10
الكفاءات الإدارية والفنية	31	دراسة المقترحات الفنية المقدمة من طرف العاملين.	3,97	0,84	1
	32	تشخيص المشاكل الإدارية بفعالية.	3,94	0,80	2
	33	استعمال البيانات المتاحة قبل اتخاذ القرارات.	3,92	0,89	3
	34	امتلاك مهارات استخدام الحاسب الالي في العملية الإدارية.	3,87	0,85	4
	35	فهم مجالات العمل المختلفة بتعمق.	3,83	0,86	5
	36	استخدام الأساليب الحديثة في الاشراف على العمل.	3,77	0,82	6
	37	تشخيص المشاكل الفنية بفعالية.	3,71	0,94	7
	38	ترجمة السياسات التربوية إلى واقع عملي ملموس.	3,69	0,87	8
	39	بناء معايير الأداء الفني بمهارة.	3,65	0,83	9
	40	تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني المستدام للعاملين.	3,64	0,85	10
كفاءات إدارة الموارد البشرية	9	استعمال استراتيجيات تحفيز العاملين.	3,96	0,93	1
	10	المشاركة في تكوين العاملين.	3,85	0,92	2
	4	استثمار الإمكانيات البشرية بفعالية.	3,80	0,86	3
	2	تفويض بعض الصلاحيات للعمال.	3,75	0,93	4
	5	استخدام التقنيات الحديثة في إدارة الموارد البشرية.	3,75	0,89	5

	3	توزيع العمل على العاملين وفق اختصاصاتهم.	3,74	0,87	6
	1	وصف المهام المطلوبة للوظائف المختلفة.	3,71	0,84	7
	8	تلبي الإدارة حاجات العاملين حسب الاولوية.	3,71	0,80	8
	7	يوجد تكوين مستمر للعاملين في المؤسسة.	3,65	0,95	9
	6	امتلاك مهارات إدارة الصراع.	3,60	0.89	10
الكفاءات التصورية.	8	الإلمام بمفاهيم واتجاهات التربية الحديثة.	3,88	0,85	1
	9	تشجيع الابداع الوظيفي للعاملين.	3,85	0,91	2
	2	وضع الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة.	3,85	0,81	3
	10	التعامل مع معايير الجودة الشاملة في العملية التربوية.	3,84	0,86	4
	3	اقتراح خطط فعالة للتعامل مع الازمات.	3,81	0,81	5
	1	تحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسة.	3,80	0,87	6
	4	اقتراح آليات لتطوير الإدارة وفقا للاتجاهات المعاصرة.	3,77	0,87	7
	7	الإلمام بأهداف التربية بالنسبة للفرد والمجتمع.	3,71	0,85	8
	5	تجسيد رؤية المؤسسة من خلال الأنشطة الداخلية والخارجية.	3,64	0,89	9
	6	تطوير الاتجاهات الفكرية لتلائم الفكر التربوي الحديث.	3,59	0,86	10
الكفاءات التكنولوجية	2	العمل على نشر ثقافة الحاسوب بين العاملين.	3,92	0,81	1
	1	امتلاك مهارات التعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة.	3,85	0,84	2
	5	استعمال تكنولوجيا الاتصال في اتخاذ القرار.	3,82	0,92	3
	6	تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني بالبحث المعلوماتي.	3,74	0,90	4
	10	تمتلك المؤسسة تكنلوجيا الاعلام والاتصال تتحكم من خلالها في معالجة مشاكل التسيير.	3,70	0,91	5
	9	الاتصال الكترونيا مع المؤسسات ذات الصلة لتسهيل العمل.	3,69	0,96	6
	3	توظيف شبكة المعلومات في العملية التربوية.	3,68	0,95	7
	7	متابعة مصادر المعلومات الحديثة في التقويم.	3,66	0,95	8
	4	تطوير آليات الإدارة وفقا لتكنولوجيا العصر.	3,59	1,13	9
	8	تصميم موقع للمؤسسة على شبكة الانترنيت.	3,49	1,07	10
الكفاءات الإنسانية	3	الاهتمام بالأمن الوظيفي للعمال.	4,03	0,85	1
	7	رفع الروح المعنوية للعمال.	4,03	0,78	2

	2	فهم الخصائص النفسية للعمال.	4,02	0,88	3
	5	احترام الأفكار والآراء المطروحة بحيادية.	3,97	0,86	4
	1	مراعاة الفروق الفردية بين العمال.	3,93	0,80	5
	9	اشعار كل فرد بأهميته في المؤسسة.	3,91	0,56	6
	10	الموازنة بين متطلبات العمل واحتياجات العاملين.	3,82	0,89	7
	6	الاهتمام بتلبية حاجات العاملين النفسية والاجتماعية.	3,79	0,99	8
	8	اشراك العاملين في صنع القرارات الخاصة بالمؤسسة.	3,75	0,94	9
	4	المشاركة في حل المشاكل الشخصية للعمال.	3,74	1,00	10
كفاءات الاتصال	8	إيصال رسالة التربية والتعليم للمجتمع.	3,91	0,77	1
	5	اتقان مهارات الحوار مع الاخرين.	3,89	0,91	2
	6	المقدرة على تفسير المواقف بطريقة صحيحة.	3,89	0,85	3
	7	اتقان مهارة التفاوض والاقناع.	3,85	0,78	4
	9	المشاركة الفعالة في النشطات الاجتماعية.	3,83	0,84	5
	3	اتقان مهارات الاتصال الرسمي.	3,80	0,88	6
	1	المقدرة على توفير البيئة المناسبة للاتصال الفعال.	3,75	0,89	7
	2	استخدام نظام متطور للاتصال مع العاملين.	3,70	0,99	8
	10	المقدرة على بناء أدوات علمية لاستطلاع الآراء عن وضع التربية في المنطقة التي تعمل بها.	3,67	0,86	9
	4	اتقان مهارات الاتصال غير الرسمي.	3,61	0,9	10

المصدر: من اعداد الباحث.

الخطوة الثالثة: في ظل النتائج المتحصل عليها واعتمادا على الأدب المتعلق ببناء البرامج التكوينية والكفايات الإدارية المرتبطة بالتكوين تم تطوير برنامج تكويني مقترح يشتمل على العناصر التالية:

أولا: إسم البرنامج:

تطوير مقترح برنامج تكويني مقترح لتطوير الكفاءات الإدارية لمدري الثانويات.

ثانيا: أهداف البرنامج:

يهدف هذا التطوير المقترح للبرنامج التكويني إلى تطوير الكفاءات الإدارية للمدرين وذلك من خلال:

- ✓ تنمية الكفاءات الإدارية المتعلقة بالتخطيط التربوي ورسم السياسات العامة والمقدرة على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات التخطيط.
- ✓ تمكين المدربين من ممارسة كفاءات التوجيه والقيادة واتخاذ القرار وفق المنهجية العلمية السليمة ومواجهة المشكلات والأزمات التربوية، وإدارتها وفق أسس علمية صحيحة.
- ✓ تزويد المدربين بأساليب تقويم ومتابعة وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العدالة والموضوعية في التقويم.
- ✓ اكساب المدرين أساليب الاشراف الفني واستخدام وسائل الاتصال في العملية الإدارية التربوية التعليمية.
- ✓ تطوير كفاءات المدرين في الموارد البشرية وتعريفهم بأسس وأساليب إعداد البرامج والنشاطات التي تثري المناهج التربوية.
- ✓ تطوير كفاءات المدرين في الكفايات التصورية والرؤى المستقبلية للمؤسسة التربوية وكذا الأهداف والخطط الاستراتيجية.
- ✓ اكساب المدرين الكفاءات التكنلوجية اللازمة وكيفية توظيفها في العملية التربوية التعليمية.
- ✓ اكساب المدرين الكفاءات الإنسانية وأساليب التعامل الإنساني ومراعاة الفروق الفردية بين العاملين وكذا المنتسبين في المؤسسة التربوية.
- ✓ تطوير كفاءات المدرين في الاتصال الفعال ومهارات الحوار بين أفرد المؤسسة التربوية.

رابعا محتوى البرنامج:

تم تطوير المقترح للبرنامج التكويني لتطوير الكفاءات الإدارية لمدري الثانويات في ظل احتياجاتهم التكوينية من وجهة نظرهم بالتركيز على انتقاء محتواه المعرفي وذلك لمواكبة التغيرات والتطورات الحاصلة في مجال الإدارة والقيادة التربوية.

وسعيا لتحقيق أهداف هذا التطوير المقترح للبرنامج التكويني تم الحرص على تقديم محتواه وفق أسس واستراتيجيات التعليم والتكوين الحديثة والتي تتمحور حول المتكون مع مراعاة تنوع أهدافه السلوكية من معرفة ومهارة ووجدان وذلك من أجل ضمان إكساب المتكونين الكفاءات الإدارية والقيادية الحديثة، وتم تصميمه وفق الخطوات التالية:

أ-تضمن المقترح للبرنامج التكويني تسعة مجالات تدريبية

ب–تم تصميم محتواه وأنشطته بأسلوب مرتكز حول المتكون، بحيث يتطلب منه أن يكون مشاركا فعالا خلال فعاليات الجلسات التكوينية، فيما يقتصر دور المكون على توجيه وتنشيط العملية التكوينية.

ج–تم تناول المحتوى التكويني لكل مجال من المجالات التسعة خلال أيام تكوينية يختلف عددها حسب ما تتطلبه المادة التكوينية من الناحية الزمنية وحسب الأهداف المحددة.

د–تم تقسيم اليوم التكويني إلى ثلاث جلسات تكوينية (جلستين في الفترة الصباحية تتخللهما فترة راحة، وجلسة في الفترة المسائية.

هـ–يتطلب تنفيذ البرنامج من جانب المعلومات، العودة للإطار النظري والتطبيقي للدراسة، بالإضافة إلى المقترحات حسب تقدير المكون المطبق للبرنامج.

و–يتطلب التنفيذ الجيد للنشاطات العودة لأساليب التكوين المتضمنة في عنصر التدريب في محتوى الدراسة الحالية، والعمل على تكليف مكونين تتوفر فيهم الخصائص المحددة في الدراسة.

يحتوي البرنامج على العناصر التالية كما هو موضح في الجدول رقم (41):

جدول رقم (41) يبين محتوى المقترح للبرنامج التكويني في صورته النهائية

الموضوع التدريبي	الاهداف	المفردات	أسلوب التكوين	الوسائل والاجهزة
كفاءات التخطيط التربوي	تنمية كفاءات المدرين المتعلقة بالتخطيط التربوي ورسم السياسات العامة والمقدرة على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات التخطيط.	مفهوم التخطيط التربوي اهداف وأسس التخطيط التربوي رسم السياسات العامة للخطط التربوية أساليب تقيم الخطط التربوية	العصف الذهني المحاضرة الندوات	الاستقصاء الجماعي جهاز العرض
كفاءات التوجيه	تمكين المدريين من ممارسة كفاءات التوجيه والقيادة واتخاذ القرار وفق المنهجية العلمية السليمة ومواجهة المشكلات والأزمات التربوية،	مفهوم ومهارة اصدار القرار التربوي. القيادة التربوية. إدارة المشكلات وفق أسس علمية	التطبيقات العملية المحاضرة العمل في مجموعات	اللوحات المغناطسية الشفافيات

	وإدارتها وفق أسس علمية صحيحة.			
كفاءات التقويم	تزويد المدربين بأساليب تقويم ومتابعة وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العدالة والموضوعية في التقويم.	مفهوم التقويم، عناصره واسسه. أساليب التقويم الحديثة. معايير تقويم العاملين. استعمال التقويم للتطوير.	المحاضرة التكوين الافتراضي الزيارات التبادلية	أفلام الفيديو التكوينية اللوحات المغناطسية
الكفاءات الإدارية والفنية	تطوير كفاءات المدرين في الموارد البشرية وتعريفهم بأسس وأساليب إعداد البرامج والنشاطات التي تثري المناهج التربوية.	استعمال الأساليب الحديثة في الاشراف على العمل. السياسات التربوية. تشخيص المشكلات الإدارية والفنية بفعالية.	لعب الأدوار التكوين الذاتي دراسة حالة	أفلام الفيديو التكوينية أقراص مضغوطة أجهزة الحاسوب
كفاءات الموارد البشرية	تطوير كفاءات المدرين في الموارد البشرية وتعريفهم بأسس وأساليب اعداد البرامج والنشاطات التي تثري المناهج التربوية.	إدارة الصراع في المؤسسات التربوية. قيادة الفرق التعاونية.	العمل في مجموعات التطبيقات العملية	الشفافيات اللوحات المغناطسية
الكفاءات التصورية	تطوير كفاءات المدرين في الكفاءات التصورية والرؤى المستقبلية للمؤسسة التربوية وكذا الأهداف والخطط الاستراتيجية وكذا الرؤى المستقبلية للمؤسسة وفق إدارة الجودة الشاملة.	إدارة الازمات في المؤسسات التربوية. الثقافة التنظيمية للمؤسسة. الابداع الوظيفي. إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية	المؤتمرات الاستقصاء الجماعي المحاضرة	أفلام الفيديو التكوينية جهاز العرض
الكفاءات التكنولوجية	اكساب المدرين الكفاءات التكنلوجية اللازمة وكيفية توظيفها في العملية التربوية التعليمية.	مهارات التعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة. طرق توظيف وسائل التكنولوجيا في الإدارة.	العمل في جماعة دراسة حالة التطبيقات العملية	اجهزة حاسوب أقراص مضغوطة

		الاتصال الكترونيا مع المؤسسات ذات الصلة.		
الكفاءات الانسانية	اكساب المدرين الكفاءات الإنسانية وأساليب التعامل الإنساني ومراعاة الفروق الفردية بين العاملين وكذا المنتسبين في المؤسسة التربوية.	الالمام بمفهوم الفروق الفردية. أساليب التعامل مع الاخرين. مبادئ الديموقراطية في العمل.	الندوات العلمية المحاضرة الاستقصاء الجماعي	الشفافيات أجهزة العرض
كفاءات الاتصال	تطوير كفاءات المدرين في الاتصال الفعال ومهارات الحوار بين افرد المؤسسة التربوية.	مفهوم الاتصال الفعال. مهارات الاتصال الرسمي وغير الرسمي. تفعيل النشاطات الاجتماعية في المؤسسات التربوية. مهارة التفاوض والاقناع.	اللقاءات التربوية الزيارات التبادلية	أفلام الفيديو التعلمية أجهزة الحاسوب الأقراص المضغوطة

خامسا: أساليب التكوين

- لعب الأدوار: ويكون عن اتقان ربط المهمة بالنمط القيادي المناسب وذلك بالقيام بنشاط موجه أو غير موجه حيث يقمون بتجسيد مواقف تواجههم في الحياة العملية.
- المحاضرة: تعتبر أقدم الطرق المستعملة في التعليم حيث تعتمد على المعلم (المكون) الذي يتولى فيها مهمة تسيير الحصة التعلمية ويمثل مصدر كل معلومة.
- الحالة التدريبية: تكون عن طريق جمع معلومات حول حالة تدريبية سابقة من طرف المكون واطلاعها للمتكونين حتى تساعدهم في دراسة الظواهر واكتشاف أسبابها.
- العمل في مجموعات: يكون بتواصل المتكونين فيما بينهم لتحقيق هدف مشترك وتنمية مهاراتهم الاجتماعية وتنمية روح الجماعة ضمن الفريق الواحد.
- التكوين الذاتي: يعتبر أحد الأساليب لتحسين الثقة بالنفس حيث يتاح للمتكون الفرصة لتطوير مهاراته وزيادة معرفته.

- الأفلام (الفيديو): يكون بعرض فيديو تعليمي وذلك لمعرفة مصفوفة إدارة الأولويات لأن الأعمال والأنشطة التي سيقوم بها المتكون يوميا تكون غالبا بين ما هو مهم أو غير مهم، مستعجل أو غير مستعجل لأن إدارة الوقت لا تخلو من هذه الإعتبارات.
- التكوين الافتراضي: هو استعمال المنصات التعليمية الافتراضية بدمج التكنولوجيا في المجال التعليمي من أجل تعزيز عملية التعلم والعلاقة بين المحتوى وطرقة الحصول عليه (الأجهزة الإلكترونية).
- الندوات واللقاءات والمؤتمرات: يكون بالمناقشة الجماعية المنظمة داخل الصف، حيث يكلف مجموعة من المتكونين بتحضير دراسة موضوع ما ثم تتم مناقشة الموضوع بينهم ويدير هذه المناقشة أحد المتكونين وفي الأخير يكتب ملخص أو تقرير عن الموضوع المدروس ويكون دور المكون التخطيط وتحديد المسار ومتابعة الخطوات الإجرائية.
- التطبيقات العملية: يقوم المكون بمنح مواضيع للمتكونين ثم يطلب منهم استخراج العناصر المشتركة بينهم وماهي الأدوار التي يجب القيام بها كمدير.
- الزيارات المتبادلة: تكون عن طريق تبادل الزيارات في أماكن العمل من أجل التعاون بين المتكونين وتعزيز الكفاءات الإدارية وتطويرها.
- العصف الذهني: تقوم كل مجموعة من المتكونين بكتابة أفكارها حول الموضوع المدروس في أوراق ثم تقوم بإلصاقها في المكان المناسب ثم تتم مناقشة الأفكار بعد تصنيفها وتحليلها للوصول مع المكون إلى استنتاج حول الموضوع.

سادسا: النشاطات التكوينية

- الندوات المفتوحة.
- اجراء الدراسات والأبحاث التربوية.
- زيارة المؤسسات التربوية واعداد التقارير.
- المحاضرات النظرية.

سابعا: الوسائل والأدوات التقنية

- أجهزة الحاسوب.
- السبورة الورقية.

- نماذج معروضة.
- شبكة الانترنيت.
- مطبوعات وملخصات.
- السبورة البيضاء.
- الأقراص المضغوطة.
- الشفافيات.
- أجهزة العرض.
- اللوحات المغناطسية
- أفلام الفيديو التكوينية.

ثامنا: المكونون

- مكونون المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
- أساتذة جامعين من ذوي الخبرة في مجال التكوين.
- مكونون من المراكز المتخصصة في القطاع الخاص.
- مستشارين من وزارة التربية والتعليم.

تاسعا: مؤهلات المكون

- شهادة دكتوراه.
- شهادة ماجيستر.
- خبرة تربوية قيادية.
- خبرة تكوينية طويلة المدى.

عاشرا: فئة المتكونين المستهدفة ببرنامج التكوين

- مديرو الثانويات.

أحد عشر: مدة التكوين ووقته

- (45) ساعة تكوينية.

- (09) ساعات أسبوعيا.
- (03) ساعات في اليوم تتخللها استراحة.
- (03) أيام في الأسبوع.
- (05) أسابيع.

ثاني عشر: مكان اجراء التكوين

- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
- بعض الثانويات المخصصة للتكوين.

ثالث عشر: الحوافز المادية والمعنوية

- شهادة اجتياز التكوين.
- اعداد مشروع عملي للإدارة التي يعمل بها.
- تقارير الزيارات الميدانية.
- قياس أثر التكوين قبل وبعد البرنامج.
- شهادة الحضور.
- منح الأفضلية في اختيار المناصب بوضع نقاط.
- منح مالية مناسبة.
- ارسال الأوائل في بعثة تكوين خارجية.

رابع عشر: عناصر التكلفة المالية

- أجور المكونين.
- مصاريف أدوات ولوازم التكوين (المطبوعات، البرامج، القراطيس...الخ).
- مصاريف خدمات المكونين والمتكونين (الضيافة).
- مكافآت المكونين والمتكونين.

خامس عشر: أساليب تقويم أداء المتكونين

- الاختبارات الكتابية.

- اجراء البحوث التربوية.
- اعداد مشروع عملي في المؤسسة التربوية التي عين فيها.
- تقارير الزيارات الميدانية.

سادس عشر: متابعة وتقويم البرنامج التكويني

- مرحلة ما قبل التنفيذ: يحتاج البرنامج التكويني إلى تحديد الاحتياجات التكوينية قبل تنفيذ البرنامج وفق ما يلي:

- التأكد من أن موضوعات البرنامج التكويني تلبي الحاجة الفعلية للوصول إلى أداء أفضل وفق اهداف البرنامج المخصص.
- التأكد من عدد الساعات المخصصة لكل موضوع وكفايته.
- التنوع في الأساليب التكوينية لإبعاد الملل عن المتكونين.

- مرحلة التنفيذ: تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل لان فيها يتم تحقيق الأهداف والمؤشرات التي تسهم في عملية التقويم اثناء التنفيذ والمتمثلة في:

- اختبار قبلي وبعدي للبرنامج التكويني.
- مدى ملاءمة البرنامج التكويني لمستوى المتكونين.
- مدى ملاءمة الأساليب والتقنيات التربوية لطبيعة البرنامج التكويني وتحقيق أهدافه.
- الأثر الذي يتركه البرنامج التكويني على المتكونين من ناحية اكساب المهارات الإدارية.
- مدى نجاح المكون ودرايته بأساليب التكوين واستخدامه للخطة المرسومة له.
- أسلوب التعامل مع المتكونين.

- مرحلة ما بعد التنفيذ: ضرورة متابعة أثر البرنامج التكويني بعد تنفيذه لقياس ما تحقق من أهداف من جهة وإمكانية تحديد الاحتياجات التكوينية الفعلية من جهة أخرى باعتبار ذلك المدخل الرئيسي لتطوير البرامج التكوينية والذي يحدث من تغير المتكونين ويمكن الاعتماد في عملية تقويم البرنامج التكويني على ما يلي:

- توزيع استبيان على المتكونين في نهاية مدة البرنامج للتعرف على الرضا المحقق أثناء الدورة التكوينية.
- تعديل أي قصور في البرنامج وتعديله في اتجاه تحقيق الأهداف الموضوعة.
- تطوير أساليب التكوين وتعديلها بما يحقق فاعلية التكوين.
- متابعة المتكونين ميدانيا بعد الانتهاء من البرنامج التكويني.

- الزيارات الميدانية في مقر عملهم.
- تشخيص جوانب القصور في البرنامج لتفاديها مستقبلا.

خلاصة الفصل

انتهت الإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها الميداني ببلوغ الهدف الأساسي للدراسة؛ والمتمثل في تطوير المقترح للبرنامج التكويني لمديري مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء احتياجاتهم الإدارية، حيث تحقق ذلك بمرور الدراسة الميدانية بمرحلتين رئيسيتين؛ الدراسة الاستطلاعية بخطواتها، وكذا الدراسة الأساسية.

ثم تم العمل على إتباع الخطوات التي يتفق عليها جل الأدب النظري الخاص بتصميم البرامج التكوينية، من تحديد لمتطلبات الفئة المستهدفة (الكفاءات)، ثم عملية تحديد الاحتياجات التدريبية التي تم تحويلها إلى أهداف تكونية تبنى على أساسها بقية العناصر المكونة للتطوير المقترح للبرنامج التكويني.

الفصل الرابع: مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

تعد هذه المرحلة من بين أهم مراحل البحث، حيث تعد المرحلة التي يتم فيها التوصل إلى الأهداف التي قام عليها البحث منذ البداية، لذلك فإن هذا الفصل الخاص بمناقشة النتائج الخاصة بتقدير فئة مديري مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الشلف لدرجة احتياجاتهم التكوينية في مجال الكفايات الإدارية الخاضعة للدراسة.

أولا: مناقشة نتائج السؤال الاول:

أظهرت نتائج هذا السؤال أن درجة الاحتياجات التكوينية للمدراء في الثانويات لتطوير كفاءاتهم الإدارية كانت مرتفعة من وجهة نظرهم إذ بلغ المتوسط الحسابي للاحتياجات التكوينية ككل (3,91) بانحراف معياري (0,81) وقد جاء مجال الكفاءات الإنسانية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,06) بانحراف معياري (0,91) وجاء مجال الكفاءات الإدارية والفنية في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,70) بانحراف معياري (0,92) وجاء مجال كفاءات التوجيه في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3,95) بانحراف معياري (0,88) وجاء مجال كفاءات إدارة الموارد البشرية في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3,90) بانحراف معياري (0,96) وجاء مجال الكفاءات التصورية (الادراكية) في الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3,95) بانحراف معياري (0,91) وجاء مجال كفاءات التقويم في الرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3,88) بانحراف معياري (0,91) وجاء مجال كفاءات الاتصال في الرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3,88) بانحراف معياري (0,87) وجاء مجال كفاءات التخطيط التربوي في الرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (3,85) بانحراف معياري (0,91) وجاء مجال الكفاءات التكنولوجية في الرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (3,80) بانحراف معياري (0,91).

وتدل هذه النتائج على وجود حاجة حقيقية ورغبة أكيدة في اكتسابها من المدرين حتى يتمكنوا من أداء العملية التعليمية على أكمل وجه في مختلف ربوع الوطن وكذا تطوير والارتقاء بالعملية التربوية الى الأفضل، كما أفضت النتائج المتعلقة بالتساؤل إلى أن هذه الكفايات قد جاءت مصنفة في تسعة (09) مجالات والمتمثلة في الكفاءات الإنسانية، كفاءات الاتصال، الكفاءات الادراكية، كفاءات الموارد البشرية، كفاءات التخطيط التربوي، كفاءات التوجيه والقيادة، الكفاءات التكنولوجية، الكفاءات الإدارية والفنية، كفاءات

التقويم، هذه الكفاءات التي تم التأكد من مدى أهميتها بالنسبة لمديري مؤسسات التعليم الثانوي عن طريق فحص وجهة نظر الفئة المعنية.

ويفسر ذلك بأن الاتجاهات للإدارة التربوية مهما اختلفت مفاهيمها بأنها تتفق حول عدة نقاط تعد من الأساسيات سواء كانت الإدارة بالجودة الشاملة، أو الإدارة بالأهداف، أو الإدارة بالمشاريع... إلخ أو غيرها من التوجهات الحديثة فإن هدفها واحد والمتمثل في الارتقاء بالأداء المدرسي إلى مستوى طموح في المجتمعات المعاصرة، فيصبح الاستثمار في التعليم الذي يعد مجالا للاستثمار في العنصر البشري نوع من أسمى غايات المنظومة التربوية والتعليمية.

وبذلك فإن مهمة الإدارة التربوية بمستوياتها المختلفة (عليا، متوسطة، ودنيا) ترتكز حول قيادة عمليات التعليم والتعلم أساسا، حيث لم يعد دور المدير منحصرا في ضمان سير اليوم المدرسي بدون مشكلات وفقط، بل إن مهمته الأكبر يجب أن تكون كيف له أن يرتقي بأداء مدرسته، وتعلم تلاميذها، كيف له أن يقود مدرسته إلى التغيير نحو الأفضل وبشكل مستمر فيكون قائدا للتغيير لا مديرا للعمل، عن طريق وقوفه واهتمامه بكل عمليات التحسين والتطوير في العملية التعليمية التعلمية.

وتأسيسا على ما حملته الاتجاهات النظرية المختلفة، إن أساس النجاح في تحقيق المرامي هو تكاثف جهود جميع عناصر الجماعة التربوية، التي يعد محورها التلميذ، فتكون القيادة التشاركية والتعاونية كأحد المداخل الحديثة في القيادة التربوية انسب أنماط القيادة المدرسية واعتمادا على بناء فرق العمل وقيادتها نحو تحقيق الأهداف المنتظرة من المدرسة.

فقد أشار تقرير اللجنة الدولية لتنمية التربية أن: إحدى دعائم التربية المستقبلية هي التحول من العمل المقسم إلى أجزاء صغيرة، إلى تنظيمها على شكل مجموعات عمل أو فرق مشروعات (حمادات، 2006).

وهذا هو صلب العمل بأسلوب مشروع المؤسسة، التي تبين أن سبب عزوف المديرين على تطبيقه في مؤسساتهم التعليمية مرده إلى عدم التمكن من آلياته التي من أهمها قيادة فريق العمل أو ما يصطلح عليه في المنظومة التربوية الجزائرية بالجماعة التربوية– نحو التغيير المطلوب الذي يمثل الهدف الأساسي من أداة مشروع المؤسسة التي تعمل أي(إدارة المشروع) على تعزيز العمل الجماعي وتدعو إلى الاستقلالية وتفويض السلطات، بحيث إن العمل بأسلوب مشروع المؤسسة يسمح بإزالة الحواجز بين الأفراد على اختلاف

وظائفهم وأدوارهم كونهم سيلتفون جميعهم حول المشروع ويسعون إلى تحقيقه فيعزز لديهم الشعور بالمسؤولية والانتماء للمؤسسة.

ويرى الخبراء في مجال الإدارة أن الإدارة بالمشاريع تعد الأقرب لتحقيق ما سبق ذكره من خلال احتوائها عدة أبعاد كالبعد الثقافي والمعلوماتي فهي تعتمد أساسا على البعد الاستراتيجي (دخيل، 2010)، وبالتالي فإن التخطيط التربوي يعد من الكفايات الإدارية اللازمة لتجسيد أي من الاتجاهات الحديثة للإدارة التربوية وعلى رأسها التسيير بمشروع المؤسسة داخل المؤسسات التعليمية.

ويمكن تفسير هذه النتائج أيضا بوجود حاجة المدراء لمثل هذه الكفايات لافتراض أنهم متمكنون من هذه الكفايات في اعتقاد وزارة التربية.

ثانيا: مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أظهرت نتائج الجدول رقم (30) أن المتوسط الحسابي لمجالات درجة التكوين في الاحتياجات التكوينية من وجهة نظرهم كانت متوسطة اذ بلغ (3,13) بانحراف معياري (0,70) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (3,75-3,11) بانحراف معياري بين (0,86-0,64) وقد جاء مجال الكفاءات الإنسانية في الرتبة الأولى إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,75) بانحراف معياري (0,81) بدرجة تكوين مرتفعة وجاء مجال كفاءات الاتصال في الرتبة الثانية اذ بلغ متوسطه الحسابي (3,70) بانحراف معياري (0,82) بدرجة تكوين مرتفعة وجاء مجال الكفاءات التصورية في الرتبة الثالثة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,65) بانحراف معياري (0,77) بدرجة تكوين متوسطة وجاء مجال كفاءات إدارة الموارد البشرية في الرتبة الرابعة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,60) بانحراف معياري (0,81) بدرجة تكوين متوسطة وجاء مجال كفاءات التخطيط التربوي في الرتبة الخامسة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,58) بانحراف معياري (0,64) بدرجة تكوين متوسطة وجاء مجال كفاءات التوجيه في الرتبة السادسة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,51) بانحراف معياري (0,82) بدرجة تكوين متوسطة وجاء مجال الكفاءات التكنولوجية في الرتبة السابعة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,27) بانحراف معياري (0,86) بدرجة تكوين متوسطة وجاء مجال الكفاءات الإدارية والفنية في الرتبة الثامنة إذ بلغ متوسطه الحسابي (3,21) بانحراف معياري (0,79) بدرجة تكوين متوسطة وجاء مجال كفاءات التقويم في الرتبة التاسعة إذ بلغ متوسطها الحسابي (3,11) بانحراف معياري (0,69) بدرجة تكوين متوسطة.

على قدر أهمية هذه الكفاءات فان التمكن منها من طرف المدير يكون على قدر أكبر من الأهمية وهذا ما جعل منها احتياجات تكوينية ذات أولوية، حيث لا يمكنه أن يتقنها بمجرد تلقي المعلومات عنها أو بمجرد الخبرة في العمل وإنما هي بحاجة إلى تكوين متخصص يراعي جميع الجوانب التي تساعده في اكتساب هذه الكفاءات سواء على المستوى النفسي او الاجتماعي أو العلائقي...إلخ.

وقد جاء مجال الكفاءات الإنسانية في المرتبة الأولى بحيث يمثل درجة مرتفعة في التكوين في الاحتياجات التكوينية وتعزى هذه النتيجة إلى أن وظيفة المدير تتطلب بالدرجة الأولى امتلاكهم لهذه الكفاءات التي تمنحهم مقدرة وكفاءة عاليتين في التعامل مع العاملين في المؤسسة التربوية من عمال وأساتذة وحتى تلاميذ وهذا ما يعطي للكفاءات الإنسانية أهمية بالغة وحيوية لوصول المدير إلى درجة اتقان عمله وبالتالي تحقيق مصلحة وهدف العملية التعلمية وتحسين أداء المرؤوسين (أساتذة، عمال، تلاميذ) وقد يعزى ذلك أن التمكن من كفاءة العلاقات الإنسانية يعد أهم أولويات المدير حتى يستطيع تحقيق الأهداف المرسومة سواء على مستوى فريق العمل أو المدير نفسه، فتوظيف هذه الكفاءة يقلل الكثير من الصعوبات ويخفف الأعباء الملقاة على عاتق المدير كما يوفر مزيدا من المهارات والخبرات التي تسهم في تنويع الحلول والقرارات للمشاكل المختلفة لأن مدير المؤسسة ينفق ما يعادل 90% من وقته في التعامل مع الأفراد لذا جعل منها حاجة تكوينية ذات أولوية بحيث أنه لا يمكن للمدير أن يتقن هذه الكفاءة بمجرد الخبرة في العمل أو تلقي معلومات عنها وإنما هو في حاجة إلى تكوين متخصص يراعي جميع الجوانب التي تساعده على اكتساب هذه الكفاءة لأن العمل في الإدارة يفرز الكثير من المتاعب والصراعات والضغوطات مما ينعكس على صحته وبتالي فهو بحاجة إلى تكوين مستمر (دوري) في هذه الكفاية.

وجاء مجال كفاءات الاتصال في المرتبة الثانية بحيث يمثل درجة مرتفعة في التكوين في الاحتياجات التكوينية وتعزى هذه النتيجة إلى أنه حتى ينجح المدير في بناء فريق العمل وقيادته يجب عليه أن يحيط بأساسيات وأساليب الاتصال. ولإدارة الناجحة للمؤسسات المجتمعية بما فيها المؤسسة المدرسية، اتخذت المؤسسات لنفسها الأسلوب المناسب الذي تراه وتستطيع من خلاله أن تحقق أهدافها المنشودة وقد اتخذ الاتصال الفعال النهج الأبرز والأنجح لتحقيق نجاح المؤسسات للوصول إلى أهدافها وبأعلى مستويات جودة المنتج وبما أن المخرج الأساسي للمؤسسة المدرسية هم الأفراد العاملون والمنتجون لبناء المجتمع لذا كان إتقان الاتصال الفعال للهيئة الإدارية وعلى رأسهم مدير المؤسسة يشكل حجر الزاوية لتحقيق أجود مخرج إلى المجتمع لأن النجاح في الوصول إلى الأفراد في المؤسسة كموظفون أو الأطراف المستفيدون

من الخدمات التعليمية والتربوية للمؤسسة المدرسية وكذا التعامل مع الأطراف الأخرى ذات العلاقة المباشرة والغير مباشرة والتي تؤثر في نجاح وصول المدرسة لتحقيق أهدافها لذا كان لزاماً على المدير أن يتمكن من كفاءة الاتصال، التي أصبحت تفرضها كل الأطراف المؤثرة والمتأثرة بخدمات المؤسسة المدرسية ومن ثم الإلمام بأنواع الاتصال الناجح لاستخدامه حسب متطلبات الموقف والجهة المتعامل معها وكذلك تلمس المعوقات في سبيل التغلب عليها وإيجاد بيئة ناجحة لاتصالها مع الطرف الآخر، وتأكيد على موضوع البحث الرئيسي حول الإدارة بأسلوب الاتصال ولتوليد قناعة أكيدة بأهمية الاتصال الفعال لنجاح الإدارة في أسلوب عملها وأنها تسير حثيثاً نحو النجاح من خلال سبر الذات لأن من ينجح في التعامل مع ذاته ويفهم أغوارها يعي قدراتها في سبر ذوات من حوله ومتى ما تحققت نجاح قدرته في الاتصال الإداري الفعال مع الأطراف المؤثرة في عمله أدرك يقيناً وصول مؤسسته إلى بر الأمان وأنها قد اتخذت لنفسها السبيل الصحيح لتحقيق أهدافها القريبة والبعيدة.

وجاء مجال الكفاءات التصورية في الرتبة الثالثة بدرجة احتياج متوسطة في التكوين في الاحتياجات التكوينية وتعزى هذه النتيجة إلى أن يجب على المدير أن تكون له المقدرة على رؤية المؤسسة كنظام وفهمه للترابط بين أجزائه ونشاطاته وإدراك أثر العلاقات والتغيرات في أي جزء من أجزائه وعلى المؤسسة ككل، وهذه الكفاءة تمكنه من إدراك شمولية العملية التربوية وفهم علاقات العاملين بالمؤسسة وعلاقة المؤسسة بالمجتمع ومن أبرز الكفاءات العقلية للمدير تمتعه بفلسفة واضحة وعميقة وصحة عقلية وسعة الاطلاع وفهم حاجات المجتمع ومتطلباته بالإضافة إلى ضرورة امتلاك مدير المؤسسة تصورا ذهنيا وعقليا للأمور المحيطة بالمؤسسة والمتغيرات الداخلية والخارجية.

غير أن هذا لم يمنع تعبير أفراد العينة عن وجود تكوين في احتياجات بدرجة مرتفعة لبعض فقرات الكفاءات الادراكية (التصورية) وهي العبارة الثامنة والتي نصها "الالمام بمفاهيم واتجاهات التربية الحديثة"، والعبارة الثانية والتي نصها "وضع الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة"، والعبارة العاشرة والني نصها "التعامل مع معايير الجودة الشاملة في العملية التربوية"، وهذا ما أكده جردات بقوله " لن يتسن لمدير المؤسسة أن يحقق النجاح أو الفعالية في قيادته إلا إذا كانت لديه الكفاءة في المهارات الفنية والادراكية والإنسانية في نمط متكامل لكونها ضرورية على جميع المستويات الإدارية رغم اختلاف أهميتها باختلاف المستوى الوظيفي" (قطيشات ل.، 2014).

وجاء مجال كفاءات إدارة الموارد البشرية في الرتبة الرابعة بدرجة احتياج متوسطة في التكوين في الاحتياجات التكوينية وتعزى هذه النتيجة إلى عدم إدراك الإدارة المدرسية لأهمية القيم والصفات التي يجب أن تتوفر في العاملين ضمن حقل النشاطات الإدارية المختلفة وكيفية اختيارهم بما يتلاءم ومجموعة الصفات المحددة إضافة إلى الاهتمام بعملية التكوين المتخصص والذي ينتج عن مركزية الإدارة على مستوى النظام التربوي فمدير المؤسسة لايزال متمسكا بدوره الإداري الذي تمليه عليه وزارة التربية، إلى جانب اكتساب التزام العاملين واشعارهم بمسؤوليتهم اتجاه مؤسستهم.

غير أن هذا لم يمنع تعبير أفراد العينة عن وجود تكوين في احتياجات بدرجة مرتفعة لبعض فقرات كفايات إدارة الموارد البشرية مثل ما جاء في العبارة التاسعة والتي نصها " استعمال استراتيجيات تحفيز العاملين" وذلك لأن الإدارة تحتاج إلى الكثير من المهارات وخاصة مهارة التحفيز والاتصال ما أظهرته دراسة (السبيعي، 2009) والتي بينت أن تقدير أفراد العينة جاء بدرجة كبيرة لبعدي التحفيز والقيادة التشاركية كأدوار قيادية، ثم تليها العبارة الرابعة والتي نصها "استثمار الإمكانيات البشرية بفعالية" وهذا يعني أن المديرين يفتقدون إلى التحكم في مهارات القيادة لأن القيادة تعني مدى التأثير على الاخرين لتوجيه جهودهم نحو تحقيق الأهداف المشتركة للمؤسسة وخاصة مع ظهور العبارة العاشرة والتي نصها " المشاركة في تكوين العاملين" نظرا لمركزية الإدارة من جهة ونقص الكفاءة من جهة أخرى كما ينظر المدير إلى أن هذه المهمة ليست من مهامه وإنما هي من مهام المفتش المسؤول عكس ما نص عنه القرار 176/ 1991 الذي يحدد مهام مدير الثانوية:

المادة 07: يكون مدير مؤسسة التعليم الثانوي مسؤولا عما يلي:

- تسجيل التلاميذ الجدد وقبولهم في إطار التنظيم الجاري بها العمل.
- ضبط خدمات المدرسين وتنظيمها.
- التنظيم العام لأنشطة التلاميذ وجداول توقيت الأقسام،
- تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم في المؤسسة.
- وضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية قصد تحقيق التنسيق الأفضل والتكييف الأنسب في عمل الأساتذة.
- تحضير مجالس التعليم ومجالس الأقسام وعقدها.
- وضع الإجراءات الضرورية لتحسين تكوين المدرسين.

المادة 11: تنص على ما يلي:

- يجب على المدير أن يزور المدرسين في أقسامهم ويتخذ الإجراءات الكفيلة لمساعدة الأساتذة المبتدئين والمدرسين الذين تنقصهم التجربة ترشيدا لعملهم.
- تتوج الزيارة بملاحظات ونصائح وتوجيهات تقدم إلى الأستاذ ثم تدون في بطاقة زيارة ترتب في ملف المعني.

وجاء مجال كفاءات التخطيط التربوي في الرتبة الخامسة بدرجة احتياج متوسطة في التكوين في الاحتياجات التكوينية وتعزى هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية والتعليم هي من تقوم برسم الخطة التربوية أي أنه لا يقوم علي الارتجال بل يسير وفق سياسة معينة تتفق ونظام الدولة وهو أسلوب لأن الغرض منه في النهاية تحقيق أهداف معينة أي هو وسيلة وليس غاية في حد ذاته ولذلك التخطيط التربوي منهج مستمر منتظم يستخدم أساليب البحث الاجتماعي وتقنيات التربية ويشرك الرأي العام ليصل إلي تربية تمكن الفرد من تحقيق إمكانياته والمساهمة بصورة فعالة في التنمية الشاملة والتخطيط التربوي المنشود يجب أن يشمل عمل النطاق الواسع الذي يركز اهتمامه على الأبعاد العريضة لنظام التعليم وصلاته الاقتصادية بالمجتمع، أي المركزية في التخطيط التربوي وتعميمه على المدريين بضرورة التقيد بهذا التخطيط حرفيا بالإضافة إلى تخوف المدريين من التصرف وفق ما يرونه مناسبا في بعض الأحيان خاصة عند حدوث طارئ إلا بعد الرجوع إلى مديرية التربية كما يرى الباحث أن ذلك يدل على حاجة المدير إلى التعامل بمرونة مع التخطيط التربوي أي منحهم فسحة في اتخاذ القرارات بشكل أوسع إضافة إلى ضرورة التعامل مع بدائل الخطط.

كما أنه هناك عدم تنسيق وتواصل بين المدرين وقلة الندوات التي يجتمعون فيها مع ذوي الكفاءة والخبرة والمكونين لمناقشة المشاكلات التي تواجههم في هذا المجال كما وقد يعود السبب أيضا إلى عدم رغبة المدير في استشارة غيره ايمانا منه بقدراته أو حتى لا يتهم بالضعف في إدارة المشاكل التي تواجهه وهنا تبرز مشكلة أخرى رئيسية ومهمة تتعلق بالمدير نفسه.

وجاء مجال كفاءات التوجيه والقيادة في الرتبة السادسة بدرجة احتياج متوسطة في التكوين في الاحتياجات التكوينية وتعزى هذه النتيجة إلى أن المدير لايزال متمسكا بدوره الإداري أي ينفذ ما يملى عليه من مديرية التربية وهو ما يتعارض مع متطلبات الإدارة الحديثة التي تتطلب وجود رؤية مستقبلية واستراتيجية للمؤسسة مع التأكيد على أهمية اكتساب ثقة والتزام العاملين وذلك بتمكينهم من بعض الصلاحيات التي تشعرهم

بالمسؤولية تجاه مؤسستهم بحيث يصبح العامل جزء لا يتجزأ من المؤسسة فنجاحها نجاح له وفشلها فشل له وكل هذا لا يتأتى إلا من تكوين متخصص.

وجاء مجال الكفاءات التكنولوجية في الرتبة السابعة بدرجة احتياج متوسطة في التكوين في الاحتياجات التكوينية وتعزى هذه النتيجة إلى جمود النمط الإداري في بعض المؤسسات التعليمية وعدم استيعابه للطرق والأساليب الحديثة التي تفرضها الإدارة الحديثة التي تفرضها استخدامات التكنولوجية بالإضافة إلى سيطرة الأسلوب التقليدي على بعض المدراء ورفض العمل باستخدام التكنولوجيا مما ينعكس عليهم بعدم الرغبة في التعلم والتكوين والابداع بحيث نجد على أرض الواقع عند عمل برنامج تكويني في التكنولوجيا للمدربين خارج المؤسسة تكون نسبة الحضور قليلة ويسمون ذلك مضيعة للوقت وهذا في حد ذاته كارثة لأن الإدارة التعليمية تسعى لمد القيادات المدرسية بكل ما هو جديد في الميدان الإداري كما لا ننس أن المؤسسات التعليمية لا تحتوي جميعها على الوسائل التكنولوجية.

وجاء مجال الكفاءات الإدارية والفنية في الرتبة الثامنة بدرجة احتياج متوسطة في التكوين في الاحتياجات التكوينية وتعزى هذه النتيجة إلى إدراكهم أن العملية التربوية تحتاج إلى قرارات واضحة وسليمة وقابلة للتطوير دوريا بالإضافة إلى إعادة النظر في الأساليب التكوينية والتركيز على الأسلوب المتبع في تحديد الطرق حسب احتياجات العمل والاولوية وبناء معايير علمية للعاملين على رأس الإدارة بما يتناسب مع اكتساب المهارات والقدرات المطلوبة بحيث يتم تحقيق الأهداف المطلوبة من العملية التكوينية بما يخدم أهداف المؤسسة التربوية التي تسعى إلى تحقيقها.

إن مجال كفاءات التقويم جاء في المرتبة الأخيرة بدرجة احتياج متوسطة وتعزى هذه النتيجة إلى أن عملية التقويم عملية مركبة ومعقدة نوعا ما وتحتاج إلى أكثر من طرف لحل شيفرتها واستخدامها بشكل صحيح، إن اكتساب المدير لكفاءة التقويم تعتبر حتمية ضرورية وعملية مهمة وهي من الكفاءات الإدارية وقد تعزى هذه النتيجة أن المدراء في هذا المجال متحكمون في التقويم بدرجة جيدة إلى حد ما لأن استعماله ضروري في العملية التربوية ولكل العاملين في المؤسسة التربوية بقصد تحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية وتحسين العملية التربوية نحو الافضل.

اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (العجاج، 2001) التي توصلت إلى أن غالبية المهارات التكوينية تعد احتياجات تكوينية بدرجة متوسطة، كما اتفقت مع نتائج دراسة (ابو كتة، 2002) التي توصلت إلى أن حاجة المديرين والمديرات إلى التكوين كانت بدرجة متوسطة لجميع مجالات الدراسة.

كما اتفقت النتائج مع دراسة (الدويك ب.، 2007) التي كان من أهم نتائجها درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لكفاياتهم الإدارية كانت مرتفعة من وجهة نظر معلميهم.

أما من حيث المجالات فقد اتفقت نتائج هذا السؤال مع دراسة كل من (الهدهود، 1991) بمجيء المجال الإنساني بالرتبة الأولى في كلتا الدراستين واتفقت كذلك مع دراسة (Shahin, 1998) التي أظهرت نتائجها أن الكفايتين الأكثر اجماعا عليهما من قبل المستجبين هما المدير بصفته شخصا والديموقراطية الشخصية وهما ضمن المجال الإنساني.

وقد اختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (Al djabir، 1996) عندما أظهر المديرون والمديرات احتياجهم إلى التدريب واختلفت مع دراسة (Pfau، 1997) التي توصلت إلى أن جميع مجالات الدراسة عدت احتياجات تدريبية مهمة لمديري المدارس.

واختلفت كذلك مع دراسة (Dewsunp، 1998) التي أظهرت نتائجها على أن المديرين أشاروا إلى حاجتهم إلى التدريب الإضافي في جميع المجالات التدريبية واختلفت أيضا مع نتائج (الطروانة، 2000) التي توصلت نتائجها إلى أن الحاجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك كانت بدرجة كبيرة.

كما اختلفت نتائج هذا السؤال كذلك مع نتائج دراسة (Kanan، 2005) التي أشارت أن معظم رؤساء المناطق التعليمية في فلسطين يفتقرون للكفايات والمهارات الأساسية لأداء مهماتهم بشكل فاعل واختلفت مع دراسة (العصفور، 2006) التي كانت من أهم نتائجها مجيء تقدير الاحتياجات التدريبية بدرجة كبيرة في مجالات الشؤون الفنية والشؤون المالية واللوازم والشؤون الإدارية واختلفت مع نتائج دراسة (علوي ، سعيد، و النجاشي ، 2006) إذ كان من أهم نتائجها أن درجة الاحتياجات التدريبية في مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم كانت كبيرة جدا، وكان تقدير مديري المدارس بدرجة كبيرة للاحتياجات التدريبية.

ثالثا: التطوير المقترح للبرنامج التكويني للمدراء في الثانويات

تم تطوير البرنامج التكويني في ضوء النتائج السابقة المتعلقة بالاحتياجات التكوينية، فضلا عن الاطلاع على الجانب النظري المتعلق ببناء البرامج التكوينية وفق عناصرها المختلفة والادب المتصل بالكفاءات الإدارية المرتبطة بالتكوين، واشتمل التطوير المقترح للبرنامج على اسم البرنامج وأهدافه وفلسفته ومحتوى البرنامج وأساليب التكوين والنشاطات التكوينية والوسائل والأجهزة والأدوات التقنية والمكونون ومدة البرنامج ووقته وأساليب تقويم المتكونين.

وتبدو أهمية التكوين وفقا للاحتياجات التكوينية في كونه يؤدي إلى تحسين الأداء وتأهيل المدراء على مختلف مستوياتهم حتى يقوموا بواجباتهم الوظيفية على أكمل وجه ومما يزيد من أهمية البرنامج التكويني أن المدير إذا ما توفرت لديه القناعة بالحاجة إلى التكوين فإن ذلك يؤدي إلى تقبل التكوين والاستفادة منه.

كما أن فاعلية الأداء الفردي والجماعي وكفاءته وأداء المؤسسة بشكل عام يتوقف على قدرة الأفراد العاملين فيها على أداء مهماتهم بفاعلية وتوافر الرغبة لديهم للقيام بذلك ويزيد التكوين بدوره من قدرات الافراد ومهاراتهم مما يزيد من رغبة العاملين في العمل ويحفزهم على ذلك فالتكوين يسهم بتزويد الفرد بالمعلومات والمهارات والأفكار ويمثل فرصة ذهبية تتيح للمدير الانتقال من مستواه الحالي إلى مستوى أفضل.

واشتمل هذا التطوير المقترح للبرنامج التكويني على الكفاءات الإنسانية إذ تفيد هذه الكفاءات المديرين في فهم الخصائص النفسية للعاملين وتفهم مشاعرهم وتنمية مهاراتهم في احترام الأفكار والآراء المطروحة من العاملين واشراكهم في صنع القرارات الخاصة بالمؤسسة كما يسهم هذا التطوير المقترح للبرنامج في تطوير كفاءات التوجيه والقيادة التي تعمل على تمكين المدراء من اتخاذ القرار وفق المنهجية العلمية السليمة ومواجهة المشكلات والأزمات التربوية وإدارتها.

كما يؤهل هذا البرنامج المدراء في الكفاءات الإدارية والفنية إذ تسهم هذه الكفاءات في اكسابهم أساليب الاشراف الفني واستخدام وسائل الاتصال في العملية الإدارية التربوية ويعمل البرنامج التكويني على تطوير الكفايات في مجال الموارد البشرية لدى المدراء حيث يزودهم بمهارة إدارة الصراع في المؤسسات وطرق اعداد البرامج التكوينية لتنمية العاملين وقيادة الفرق التعاونية.

كما يعمل البرنامج التكويني على تطوير الكفايات الادراكية (التصورية) التي تسهم في اكساب المدراء الرؤى التصورية للازمات ووضع الأهداف والخطط الاستراتيجية المستقبلية للمنظمة وفق إدارة الجودة الشاملة وتطوير الكفاءات التكنولوجية التي تعمل على اكساب المدراء مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها

في الإدارة التربوية أما عن كفاءات الاتصال فإنها تعمل على تحسين قدرات المدراء في الاتصال ومهارات الحوار الفعال مع فريق العمل في المؤسسة وتطوير مهاراتهم في تفعيل النشاطات الاجتماعية للمؤسسات.

واتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (الخرابشة، 2001) إذ تم بناء برنامج تكويني لتطوير عملية الاتصال الإداري للعاملين في جامعات الأردن الرسمية في ضوء كفاءاتهم الإدارية وكذا نتائج دراسة (الصغير، 2003) التي تم في ضوئها بناء برنامج تكويني مقترح لتطوير مهارات الاتصال لمديري المدارس الثانوية العامة في محافظة إربد بالاعتماد على أولويات الاحتياجات التكوينية التي كشفت عنها أداة الدراسة ودراسة (ابو غزلة، 2005) التي هدفت إلى بناء برنامج تكويني لمديري الإدارات في وزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة.

كما اتفقت نتائج هذا السؤال مع دراسة (الهاجري ، 2006) التي هدفت إلى بناء برنامج تكويني قائم على الاحتياجات التكوينية لمديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في ضوء الكفاءات الإدارية المعاصرة من وجهة نظر معلميهم وكذا نتائج دراسة (الدغيم، 2008) التي هدفت إلى بناء برنامج تكويني مقترح في ضوء الواقع التكويني للقادة التربويين واحتياجاتهم التكوينية في ضوء ممارستهم للمعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال.

وتطلعا للإفادة من العملية التكوينية سيتم التفصيل في العناصر السالفة الذكر وفق جانبي المراد تحقيقه من الدراسة، والواقع المعاش.

جدول رقم (42) يبين التفصيل في عناصر التنظيم والتسيير وفق جانبي المراد تحقيقه من الدراسة، والواقع

عنصر المقارنة	المراد تحقيقه	الواقع المعاش
مهام المدير في ضوء التسيير بمشروع المؤسسة	- يعمل على بث ثقافة التسيير بالمشروع المؤسسة باتباع الأساليب والوسائل المناسبة. - يعزز ثقافة مشروع المؤسسة التعليمية والمفيد لتعلم التلاميذ. - يقود الفريق التربوي وفق أسس العمل الجماعي الممنهج.	- تنفيذ الخطة البيداغوجية في تدريس المادة في إطار العمل بمشروع المؤسسة. - التكفل بالمعالجة البيداغوجية لفئة التلاميذ الذين تواجههم صعوبات في التحصيل. - متابعة تنفيذ المناهج وفقا للخطة المرصودة. - يقوم المدير بتنشيط مختلف المصالح القائمة والتنسيق بينها سيما ما يتعلق

	- يشـــرك العاملين والتلاميذ وأوليائهم في اتخاذ القرارات. - يفوض الصلاحيات من أجل القيام - بالمسؤوليات بكفاءة وفاعلية. - يضـــع خطة مدرســـية لتنفيذ رؤية المؤسســـة التعليمية اســـتنادا على تشخيص الواقع. - يســـتغل مواهب وامكانات أعضـــاء الجمـاعـة التربويـة للتعـاون على أنشطة التخطيط الاستراتيجي. - يقدر الاحتياجات التكوينية للعاملين في المؤسسة التعليمية من إداريين، أســـاتذة ...الخ ويوفر لهم برامج التنميـة المهنيـة ذات الجودة المطلوبة. - ينشـــر ويعزز ثقافة التطوير الذاتي لدى العاملين. - يعمل على تحسين وتقويم المناهج - الدراسية. - يوظف التقنيات الحديثة في تنفيذ خطط ومشاريع المؤسسة.	بتنفيذ مشروع المؤسسة ويسخر الوسائل البشرية والمادية والمالية الموضوعة تحت تصـرف المؤسـسـة في خدمة المصـلحة العليا للتلاميذ فهو بهذه الصـفة يضـطلع بدور بيداغوجي وتربوي وإداري ومالي. - يهدف الدور التربوي الذي يضـــطلع به مدير مؤســـســـة التعليم الثانوي بصـــفة خاصـــة إلى تفعيل دور كل عناصـــر الجماعة التربوية وتوجيه نشـــاطهم نحو المشـــروع الذي أعدته المؤســـســـة، وإلى توفير جو من شـــأنـه تكوين مجموعة متماســـكة قادرة على تذليل الصـــعوبات والتحصـــين ضـــد الصـــراعات المحتملة وتفاديها. ينبغي أن يشكل أسلوب العمل بمشروع المؤسسة حـافزا يســـاعـد على تمتين علاقات المدير مع التلاميذ ومختلف الموظفين من أســـاتذة وإداريين وعمال الخدمات وأولياء التلاميذ وبقية الشـــركاء ودافعا للشعور بالمسئولية قصد رفع مردود المؤسسة وتحسين نتائجها في جو التعاون والتضامن.
معايير توظيف مدير الثانوية.	- اعتماد المعايير العلمية الموضوعية في سياسات الاختيار والتعيين - أن يعين بعـد اجتيـازه للاختبـار الكتابي ثم يعقبه اختبار شـخصـي تســتخدم فيه مقاييس الشـخصـية (الاســـتعـداد للقيـادة، واختبـارات التفضـيلات أو الميول المهنية) مع تحري الموضوعية). - أن يتم التأكد من امتلاكه للكفاءات المهنيـة للمـدير مثـل القيـادة، التخطيط، اتخاذ القرارات، العمليات الإدارية والمالية والتقويم.	- يعين مديرو الثانويات في حدود المناصب المـاليـة المطلوب شـــغلهـا، عن طريق المســابقة على أســاس الاختبارات، وبعد متابعة بنجاح تكوينا متخصصا يمتد سنة دراسية لنظار الثانويات المثبتون خمس 5 ســنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصــفة والمنحدرون من رتبة أستاذ التعليم الثانوي

	- العمل على اكتشاف القيادات الموهوبة الموجودة داخل المؤسسة التعليمية، والتي لها استعداد للتكوين القيادي، ليتم ترشيحها لتولي منصب المدير في المستقبل.	
3- التكوين قبل وأثناء الخدمة.	- أن يتم تكوين المدير قبل التحاقه بالمنصب، وأثناء ممارسته لمهامه بصفة مستمرة، وأن يراعى في التكوين مدخلي الاحتياجات التكوينية، والكفايات. - أن يوجه المدير إلى الحصول على دراسة جامعية في تخصص الإدارة التربوية والمدرسية. - العمل على توفير التكوين المتخصص للمكونين عن طريق الابتعاث، والاستفادة من التجارب العالمية الناجحة. أو استقدام كفاءات لها الخبرة والممارسة المناسبة لتقديم تكوين ذي كفاءة وفعالية. - إيجاد قنوات اتصال فعالة بين الجامعة، ووزارة التربية للاستفادة من نتائج الدراسات والأبحاث المتعلقة بالمجال الإداري والتربوي. - تكوين متخصصين في تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم البرامج التكوينية المتخصصة. - يوجه مديري التربية للولايات ومفتشي التكوين من طرف وزارة التربية الوطنية إلى: ▪ اقتراح البرامج التكوينية اللازمة للمديرين حسب احتياجاتهم التكوينية، التي يجب أن يعملوا على تقديرها وتحديدها بصفة دورية.	- تكوين يمتد سنة دراسية واحدة قبل الالتحاق بالمنصب. - لتفعيل العمل بمشروع المؤسسة: ▪ عقد لقاءات مع رؤساء مؤسسات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي ومفتشي التعليم الابتدائي بهدف تحسيسهم بضرورة التغيير في طرق التسيير والعمل بمشروع المؤسسة، أصبح العمل به ضرورة حتمية تقتضي مرافقة عمليات الإصلاح، ويمكن الاستعانة في هذه اللقاءات بالأشخاص الذين سبق لهم أن استفادوا من التكوين في الموضوع أو مارسوا التسيير بالمشروع. ▪ انتقاء مؤسسات من كل طور (ابتدائي، متوسط، ثانوي) على أن تكون هذه المؤسسات متنوعة من حيث مواقعها الجغرافية (حضرية، شبه حضرية، ريفية) والشروع في العمل بمشروع المؤسسة كمرحلة تجريبية للوقوف على مدى نجاعة المنهجية المقترحة لبناء المشاريع وتنفيذها وتقييمها. ▪ يطلب تكثيف العمليات التكوينية لمختلف الشرائح التربوية المعنية على المستوى المؤسساتي والولائي بالتنسيق مع المصالح المركزية لوزارة التربية الوطنية.

	■ عقد ورشـــات تكوينية؛ والعمل على إلقاء المحاضـــرات والتكوين العملي بهدف تعريف المديرين بالاتجاهات الحـديثـة للإدارة والقيـادة التربويـة والمدرسية. ■ متابعة المديرين المســـتفيدين من البرامج التدريبية وتوجيههم للاستفادة مما تدربوا عليه. ■ التقويم المســـتمر لأثر البرامج التدريبية المقدمة من أجل التعديل والتغيير فيها حســـب ما تتطلبه الظروف المحيطة.	

خاتمة

خاتمة

في نهاية هذه الدراسة النظرية والميدانية يمك الإقرار بان الإدارة – باعتبارها منظومة تسيير – تتعلق بكل الموارد البشرية ذات العلاقة ونظرا للنتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية، فإنه يمكن القول أن فئة مديري مؤسسات التعليم الثانوي يتطلعون إلى اكتساب المهارات والكفايات التي تمكنهم من مواجهة التحديات التي يعيشها المجتمع في القرن الحادي والعشرين، هذه التحديات التي جعلت الإبداع والابتكار، والجودة والتميز هي المؤشرات التي يقاس بها تفوق مجتمع، أو تخلف آخر، وكذا مدى القدرة على التكيف مع مستجدات العصر.

ولأن التعليم من أهم روافد الأمة، ولأنه القاعدة التي يستند إليها المجتمع في تخريج مواطنين صالحين قادرين على النهوض بمجتمعهم والمساهمة في تطويره. فإن الاهتمام بالطرق والوسائل التي من شأنها أن تقصر الطريق نحو الأهداف المتوخاة أصبح من الضرورات الملحة. حيث أنه وفي عصر التسارع لا مجال لارتكاب الأخطاء؛ بل ان جل الاتجاهات المعاصرة تركز على الانجاز الصحيح ومن أول مرة، وهذا لن يتأتى سوى بامتلاك القائمين بالمهام على أي مستوى من مستويات المنظومة التربوية، خاصة المؤسسة التعليمية، للكفايات والمهارات التي تقودهم إلى تحقيق الأهداف المنشودة بالجودة والاقتصاد المطلوبين.

وهذا ما يتكفل التكوين بتحقيقه، تكوين المديرين والعاملين في المؤسسات التعليمية من أجل إكسابهم الكفايات والمهارات اللازمة لقيادة عمليات التعليم والتعلم. التكوين الذي ينبغي أن يراعى فيه هو الأخر الاحتياجات التكوينية من جهة، والقائم على الكفايات من جهة أخرى، بمعنى التخلي قدر الإمكان عن التكوين الكلاسيكي القائم على المعارف والمعلومات. هذا مع العمل على الاستفادة من كل ما من شأنه أن يزيد في كفاءة وفعالية البرامج التدريبية المقدمة، سواء على مستوى التصميم أو التنفيذ؛ من حيث ظروف التكوين أو المكونين الذين ينبغي أن يكونوا على قدر كبير من الكفاءة المهنية في هذا المجال.

رغم أهمية ما سبقت الإشارة إليه، تبقى فائدته ونجاعته محدودة في ظل الواقع المعيش من حيث التنظيم والتسيير الذي يتمسك به النظام التربوي في عدة جوانب أهمها:

- مهام المدير وصلاحياته في ضوء التسيير بمشروع المؤسسة.

- معايير اختيار وتوظيف مدير مؤسسة التعليم الثانوي.

- التكوين قبل وأثناء الخدمة.

التوصيات:

1. اعتماد التطوير المقترح للبرنامج التكويني الذي تم بناؤه في هذه الدراسة في تكوين مدراء الثانويات لتطوير كفاياتهم الإدارية.
2. القيام بمسح الاحتياجات التكوينية للمدراء من الحين والآخر للتأكد من عدم وجود احتياجات تشكل اضرار في ممارسات المدربين في مختلف المواقف الإدارية والتربوية.
3. العمل على توعية المدراء بأهمية العلاقات الإنسانية وتكوينهم عليها في العمل الإداري لتحقيق الأهداف التربوية.
4. وضع معايير جديدة تبنى على أساس الكفايات الإدارية في عملية اختيار المدربين.
5. اجراء دراسة ميدانية لتعرف على درجة فاعلية البرامج التكوينية المقدمة للمدراء.
6. اجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية لجميع العمال في قطاع التعليم.
7. توسيع سلطات وصلاحيات الإدارة المدرسية خاصة التنفيذية منها، والتقليل من المركزية.

آفاق البحث

1. إجراء دراسة مماثلة تهدف إلى تحديد الاحتياجات التكوينية للقيادات التربوية على مستوى الإدارة الوسطى (مديريات التربية) والإدارة المركزية (وزارة التربية).
2. إجراء دراسة مماثلة تهدف إلى تحديد الاحتياجات التكوينية للمكونين المسؤولين على العملية التكوينية.
3. إجراء دراسة مماثلة على قيادات المؤسسات الجامعية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

الكتب:

1.احمد سيد مصطفى. (2005). إدارة السلوك التنظيمي نظرة معاصرة لسلوك الناس في العمل. القاهرة.

2.احسن البصير. (2002). دليل التسيير المنهجي لادارة الثانويات والمدارس الاساسية . الحزائر عين مليلة: دار الهدى للنشر والتوزيع.

3.احمد ابراهيم احمد . (2002). *الادارة التعليمية بين النظرية والتطبيق*. الاسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

4.احمد الخطيب، و عبد الله زامل العنزي. (2008). *تصميم البرامج التدريبة للقيادات التربوية*. الاردن: عالم الكتب الحديث.

5.احمد بن حمودة . (2006). علم الادارة المدرسية نظرياتها وتطبيقاتها في النظام الجزائري . عنابة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

6.احمد حميل عايش. (2009). ادارة المدرسة (نظرياتها وتطبيقاتها التربوية). الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

7.احمد علوي ، عبد المجيد سعيد، و ابراهيم النجاشي . (2006). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في الجمهورية اليمنية.

8.ابو سمرة، و آخرون. (2011). القيادة التحويلية لدى رووساء اقسام الاشراف التربوي. البحرين، كلية التربية، جامعة البحرين: مجلة العلوم التروبية والنفسية.

9.ابو النيل محمودالسيد. (1985). *اسس علم النفس الصناعي بحوث عربية وعالمية*. بيروت: دار النهضةالعربية للطباعة ص 674.

10.انور محمد الشرقاوي. (2010). *التعلم نظريات وتطبيقات*. القاهرة مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

11.الديب إبراهيم . (2005). *استراتحية التطور الاداري والاصلاح الشامل*. الرياض: ام القرى.

12.السامرائي طارق عبد الحميد . (2013). الادارة المدرسية الفاعلة السياسات والاستراتجيات الحديثة ط1. عمان: دار الابتكار للنشر والتوزيع.

13.الكبيسي عامر خضير. (2010). *التدريب الاداري والامني رؤية معاصرة للقرن الواجد والعشرين*. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الامنية ص 19.

14.الكلالده طاهر محمود . (2011). *الاتجاهات الحديثة في ادارة الموارد البشرية*. الاردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ص100-102.

15.الهيتي خالد عبد الرحيم. (1999). *ادارة الموارد البشرية -مدخل استراتيجي-*. الاردن عمان: دار الجامعة للطبع والنشر ص 200.

16.برنت ديفيز، و آخرون. (2009). القيادة المدرسية في القرن 21 تطوير مدخل استراتيجي. فلسطين غزة: دار الكتاب الجامعي ترجمة موسى ابو طه ومحمد عبد الحميد.

17.بروس افليو. (2003). تنمية القيادة لبناء القوى الحيوية. القاهرة، ترجمة عبد الكيم الخزامي: دار الفجر للنشر والتوزيع.

18.بلعنتر عائشة ، و بوكرتوتة حبيبة. (2005). مشروع المؤسسة سلسلة من قضايا التربية. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية العدد 12 الطبعة 2.

19.بن عائل الحربي قاسم. (2008). القيادة التربوية الحديثة. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

20.توفيق مرعي. (1983). الكفايات التعليمية في ضوء النظم. عمان: دار الفرقان.

21.تيسير الدويك، حسين عدس ياسين، و آخرون. (1998). الادارة التربوية والمدرسية. عمان: دار الفكر.

22.جودت عبد الهادي. (2007). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار الثقافة.

23.جودت عطيوي. (2001). *الادارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*. الاردن: الدار العلمية الدولية للثقافة والنشر.

24.جيف جونس. (2006). المهارات الادارية في المدارس –مرجع لقيادات المدارس–. تأليف ترجمة نصر الله نهير منصور. فلسطين غزة: دارالكتاب الجامعي.

25.حافظ احمد. (2003). *ادارة المؤسسات التربوية*. القاهرة: عالم الكتب ط 1.

26.حسن ابراهيم مكي، و بركات عبد العزيز محمد . (1995). المدخل الى علم الاتصال. الكويت: منشورات ذات السلاسل.

27.حسن احمد الطعاني . (2007). *التدريب الاداري المعاصر*. عمان الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

28.حسن احمد الطعاني. (2002). *التدريب مفهومه وفعاليته*. عمان: دار الشروق.

29.حسن احمد الطعاني. (2007). *التدريب: مفهومه وفعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها*. عمان: الشرق للنشر والتوزيع.

30.حسن راوية . (2002). *مدخل استراتيجي لتخطيط و تنمية الموارد البشرية* . الاسكندرية: الدار الجامعية ،ط 1 ص 123.

31.حسين ابو الوفا، و سلامة عبد العظيم حسين. (2001). ادارة الصراع المدرسي. عمان الاردن: دار الفكر.

32.حسين حريم . (2012). مبادئ الادارة الجديثة . عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

33.حسين عبد الفتاح دياب. (1997). *دور التدريب في تطوير العمل الاداري*. مصر: دار النيل للطبع والنشر ص 100.

34.حسين يعقوب نشوان، و جميل عمر نشوان. (2001). *الادارة والاشراف التربوي*. فلسطين غزة: دار المنارة.

35.حميدة المختار ابراهيمي عبد الله. (فيفري, 2005). دور التكوين في تثمين وتنمية الموارد البشرية. بسكرة، جامعة بسكرة، الجزائر: العدد السابع.

36.جودت عزت عطوي. (2001). الادارة التعليمية والاشراف التربوي. الاردن: الدار العلمية.

37.خليل محمد الشماع، و حسن خضير كاظم حمود. (2000). نظرية المنظمة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

38.دلال عبد الواحد الهدهود. (1991). الكفايات الاساسية لمديرة المدرسة في التعليم العام لدولة الكويت دراسات تربوية المجلد 7 العدد 37. الصفحات 25-39.

39.دويدار عبد الفتاح محمد. (2006). اصول علم النفس المهني والتنظيمي وتطبيقاته. مصر الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

40.دي كامب. (2000). مدير القرن الواحد والعشرين (مهارات ادارية للالفية الجديدة). السعودية، ترجمة مكتبة الشقرى.

41.رضوان شفيق. (1992). السلوك والادارة. تأليف *السلوك والادارة* (صفحة 171). لبنان بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات ط1.

42.زويلف مهدي حسن. (1998). تأليف *إدارة الافراد* (صفحة 160). مجدلاوي للنشر: عمان .

43.سليمان الفارس، عيسى شحادة ملدعون، و يسرى مباركة. (2000). *ادارة الموارد البشرية*. سوريا: جامعة دمشق.

44.سهيلة الفتلاوي. (2003). الكفايات التدريسية . رام الله: دار الشروق.

45.سوزان المهدي، و حسام وهيبة. (2000). إستراتيجية مقترحة لإدارة الصراع التنظيمي في المؤسسات التعليمية، . *مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس، العدد (24)، الجزء 04*، 221.

46.شحادة نظمي، و اخرون. (2000). *ادارة الموارد البشرية*. عمان، الأدرن : دار الصفاء للطباعة والنشر ص 115.

47.شريت اشرف محمد عبد الغني. (2000). علم النفس الصناعي (اسسه وتطبيقاته). الاسكندرية، كلية رياض الاطفال، جامعة الاسكندرية: مصر ص130.

48.صقر عاشور احمد . (1979). *إدارة القوى العاملة، الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي، دط*. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

49.ضياء الدين زاهر . (1996). *تقويم الإدارة المدرسية في التعليم الأساسي ص 17*. مصر القاهرة: المركز القومي للامتحانات.

50.طارق عبد الحميد، بدري. (2005). الاتجاهات الحديثة للادارة المدرسية ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

51.طارق محمد السويدان، و فيصل عمر باشراحيل . (2011). صناعة القائد. الرياض: مكتبة العكيبان الطبعة 7.

52.طاهر محسن منصور الغالبي، و وائل محمد اد ريس. (2007). *الادارة الاستراتجية منظور منهجي متكامل*. الاردن: وائل للنشر والتوزيع.

53.عامر الكبيسي. (2004). الفكر التنظيمي :التنظيم االإداري الحكومي بين التقليد والمعاصرة ،،،. دمشق ، سوريا،: دار الرضا للنشر ط1.

54.عبد الباقي صلاح الدين. (2002). *الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية*. الاسكندرية: الدار الجامعية الجديدة للنشر ص 208.

55.عبد الرحمان عبد السلام جامل . (2001). *الكفايات التعليمية في القياس والتقويم*. الاردن: دار المنهاج.

56.عبيد بن عبد الله بن بحيتر السبيعي. (2009).):الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير، رسالة دكتوراه غير منشورة في الإدارة التربوية و التخطيط، . كلية التربية،، جامعة ام القرى المملكة العربية السعودية.

57.عبد الرحمان الزهراني. (2008). أساليب التفكير و علاقتها باتخاذ القرار رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية، مكة: جامعة ام القرى.

58.عبد الرحمن توفيق. (2007). العملية التدريبية. القاهرة، مركز الخبرات المهنية للادارة، مصر.

59.عبد الرزاق شنتي . (2010). تقييم مستوى أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء مهامهم الإدارية والبيداغوجية والتربوية المحددة في النصوص التنظيمية، رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة والتسيير التربوي. جامعة باتنة، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، .، باتنة: جامعة باتنة.

60.عبد السلام القصبي. (2006). أسس إدارة الموارد البشرية. الرياض, المملكة العربية السعودية: دار المريخ.

61.عبد العزيز عطا الله المعايطة. (2007). الادارة المدرسية في ضوء الفكر المعاصر ط 1. الاردن: دار حامد.

62.عبد اللطيف رشاد احمد. (2000). تأليف *ادارة وتنمية المؤسسات الاجتماعية* (الصفحات 122-123). مصر: المكتبة الجامعية.

63.عبد الصمد الاغبري. (2000). الادارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر ط1. بيروت: دار النهضة العربية.

64.عبد الهادي شرقاوي. (2007). *التعلم نظريات وتطبيقات*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

65.عبد الوهاب علي محمد. (1981). *التدريب والتطوير (مدخل علمي لفعالية الافراد والمنظمات)*. الرياض السعودية: معهد الادارة العامة ط1.

66.عدنان بدري الابراهيم. (2002). الاشراف التربوي انماط واساليب. الاردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية ط 1.

67.عصام عطا الله الخليفات. (2010). *تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

68.عماد عبد الرحيم الزغلول. (2006). *نظريات التعلم*. عمان: دار الشرق.

69.عمر الشريف، و اسامة عبد العليم. (2009). المداخل الادارية الحديثة في التعليم. الاردن عمان: دار المنهاج.

70.عويضه كامل محمد. (1996). *علم النفس الصناعي*. لبنان بيروت: دار الكتب العلمية للنشر ط 1 ص 55.

71.علي الحمادي. (2000). ستة وستون وصية ومهارة لادارة اجتماع ناجح –سلسلة مهارات ادارية– . بيروت: اصدار مركز التفكير الابداعي دار ابن حزم.

72.فايز الخاطر . (2010). *استراتجية التدريب الفعال*. عمان: دار اسامة للنشر والتوزيع.

73.فرج احمد حافظ، و حافظ محمد صبري. (2005). ادارة المؤسسات التربوية ط1. القاهرة: عالم الكتب.

74.كينث بوثبي افيرارد، و آخران. (2007). الادارة المدرسية الفعالة. تأليف ترجمة سليمان محمد طالب السيد. غزة: دار الكتاب الجامعي.

75.لبصير أحسن. (2001-2002). *مشروع المؤسسة من الاعداد الى التقويم لادارة الثانويات والمتاقن*. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

76.ليلى عبد الحليم قطيشات. (2014). الكفايات المهنية في المؤسسات التربوية ط 1. عمان: مركز الكتاب الاكاديمي.

77.ماهر احمد . (1996). *ادارة الموارد البشرية*. القاهرة: مكتبة عين الشمس ص 335-337.

78.مجمد المرسي جمال الدين، و ادريس ثابت عبد الرحمان. (2002). *السلوك التنظيمي*. الاسكندرية مصر: ، الدار الجامعية،د ط.

79.محمد الصيرفي. (2003). *ادارة الافراد والعلاقات الانسانية*. عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

80.محمد المرسي جمال الدين. (بدون تاريخ). *الادارة الاستراتجية لادارة الموارد البشرية*. مصر الاسكندرية: الدار الجامعية.

81.محمد جاسم محمد. (2004). سيكولوجية الادارة التعليمية والمدرسية وافاق التطوير العام ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

82.محمد حسن العمايرة. (2002). مبادئ الادارة المدرسية ط 2 . الاردن : دار الميسرة للنشر .

83.محمد حسن محمد حمادات. (2006). القيادة التربوية في القرن الجديد. الاردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

84.محمد حسنين العجمي. (2008). القيادة التربوية ،الاشراف التربوي الفعال والادارة الحافزية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

85.محمد دليم القحطاني. (2008). *ادارة الموارد البشـــرية نحو منهج اســـتراتيجي متكامل*. الرياض: مكتبة العبيكان.

86.محمد دويدار عبد الفتاح. (2000). *أصـول علم النفس المهني والتنظيمي وتطبيقاته، دط*. الاسـكندرية: دار المعرفة الجامعية ص 321.

87.محمد زين عبد الفتاح. (2014). مهارات القيادة الادارية في المؤســســات التعليمية. الاردن: دار الوراق للنشر والتوزيع.

88.محمد طارق السويدان. (2011). *صناعة القائد*. الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.

89.محمد عابدين. (2001). تأليف *الادارة المدرسية الحديثة*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

90.محمد عباس ســهيلة. (2006). *ادارة الموارد البشـرية مدخل اسـتراتيجي*. الاردن عمان: دار وائل للطبع والنشر ط1 ص 187-188.

91.محمد عباس سهيلة، و علي علي حسن. (1999). *ادارة الموارد البشرية*. عمان الاردن: دار وائل للنشر ط 1 ص 110.

92.محمد عبد العزيز الحر. (2007). تأليف *أدوات مدرسـة المسـتقبل: القيادة التربوية*. دول الخليج العربي: المركز العربي لدول الخليج العربي.

93.محمد عبد الغني حســن. (2003). دراســة الاحتياجات والتخطيط للتدريب. القاهرة، مركز تطوير الاداء والتنمية.

94.محمد عبد الفتاح ياغي. (2019). *التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار وائل للنشـــر والتوزيع.

95.محمد عبد القادر عابدين. (2001). الادارة المدرسية الحديثة ط 1. الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

96.محمد فتحي. (2008). *الاتجاهات الحديثة في الادارة المدرسية*. مصر: دار العالمية للنشر والتوزيع.

97.محمد قاسم القريوتي . (2010). *الوجيزفي ادارة الموارد البشرية*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

98.محمد قاسم القريوتي. (1989). *السلوك التنظي* . عمان الاردن: دار المستقبل.

99.محمود الصليبي. (2007). الحودة الشاملة وانماط القيادة التربوية. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

100.محمود كامل الناقة. (1997). *البرنامج التعليمي القائم على الكفايات أســـســـه واجراءاته*. القاهرة: دار سعد للنسخ والطباعة.

101.مدحت محمد ابو النصـــر. (2008). *ادارة العملية التربوية (النظرية والتطبيق)*. القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع.

102.هاني عبد الرحمان صالح الطويل. (2006). الادارة التعليمية. الاردن عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الرسائل العلمية:

103.ابو كتة, فاطمة. (2002). *الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الاساسية والثانوية الحكومية ومديراتها من وجهة نظر المدرين في محافظة الخليل رسالة ماجيستر غير منشورة*. فلسطين: جامعة القدس.

104.احسان الحلبي، و مريم سلامة. (21 افريل, 2004). تنمية الكفايات الازمة لاعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الاكادمي(بحث مقدم في ورشة عمل طرق تفعيل وثيقة الاراء للامير عبد الله بن عبد العزيز حول التعليم العالي). الرياض، المملكة العربية السعودية.

105.احمد بن سالم العامري، و بدران بن عبد الرحمن العمر. (2006). فاعلية إدارة الاجتماعات في مجالس أقســام الأكاديمية بجامعة الملك ســعود "دراســة علمية محكمة". الرياض، مركز بحوث كلية العوم الادارية عمادة البحث العلمي، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

106.احمد بن محمد الجعيد. (1424). فاعلية دور مشـــرفي الادارة المدرســـية في تطوير الكفايات الاداريةوالفنية لمديري المدارس الابتدائية (رسالة ماجيستر غير منشورة). كلية التربية، محافظة الطائف: جامعة ام القرى.

107.احمد عبد الكريم الدغيم. (2008). فعالية برنامج تدريبي قائم على المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصـــال للقادة التربوين في وزارة التربية والتعليم بدولة الامارات العربية المتحدة (اطروحة دوكتوراه غير منشـــورة). عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

108.احمد محمد الشريف. (1989). الكفاءات الإدارية والتربوية التي يحتاج إليها مديرو المدارس المتوسطة والثانوية، والتي تساعدهم على القيام بالمهام الإدارية والتربوية الموكلة إليهم(رسالة ماجيستر). . جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

109.بخيت محمد العصفور. (2006). تقدير الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظرهم (رسالة ماجيستر). الاردن، جامعة اليرموك.

110.بدر ناصر الدويك. (2007). معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لكفايتهم الإدارية من وجهة نظر معلميهم(رسالة ماحيستر غير منشورة). جامعة عمان للدراسات العليا، الاردن.

111.برجس فالح الهاجري . (2006). بناء برنامج تكويني قائم على الاحتياجات التكوينية لمديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في ضوء الكفايات الإدارية المعاصرة من وجهة نظرهم ونظر معلميهم . جامعة عمان للدراسات العليا، الاردن.

112.بن مثعي الغامدي عائض بن سعيد . (2009). مستوى فعالية ادارة الموارد البشرية في وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القادة التربويين(اطروحة دوكتوراه). اليرموك، جامعة اليرموك، الاردن.

113.جميلة عزوق. (2018-2019). *الاتجاهات الحديثة للادارة التربوية (أطروحة دوكتوراه).*

114.حسن عبد الله النجار. (1997). مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الاساسي في الاردن وممارساتهم لها من وجهة نظرهم(رسالة ماجيستر غير منشورة). الاردن، جامعة اليرموك اربد.

115.حسن محمد جردات . (2008). تقديرات مديري المؤسسات المرحلة الاساسية لتلبية البرامج التدريبية لمتطلبات اقتصاد المعرفة لمعلمي الصفوف الاولى (رسالة ماجيستر غير منشورة). الاردن، جامعة اليرموك اربد.

116.خالد محمد عيد المحامدي. (2015). درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم بمكة المكرمة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر المشرفين(رسالة ماجيستر غير منشورة). كلية الادارة التربوية، جامعة ام القرى.

117.خليف يوســـف الطروانة. (2000). تقدير الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك. *مؤتة للابحاث والدراسات*، 30-55.

118.زليخة طوطاوي. (2007). تقويم نظام التعليم الإلزامي في الجزائر، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوية،. ، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الجزائر.

119.صلاح ملهي السحيمي . (2001). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية(رسالة ماجيستر غير منشورة). جامعة اليرموك، اربد الاردن.

120.عبد السلام دخيل. (2010). مشروع المؤسسة كأسلوب تسيير في المؤسسة التعليمية في الجزائر، رسالة ماجيستر غير منشورة. كلية الحقوق والعلوم السياسية، باتنة: جامعة الحاج لخضر.

121.عبد العزيز محمد عسكر . (2012). القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين(رســـالة ماجيســـتر غير منشـــورة). غزة، كلية التربية، فلسطين: جامعة الازهر.

122.عبد العزيزمحمد عســـكر. (2012). القيادة التشـــاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وحهة نظر المدرســين (رســـالة ماجيســـتر غير منشـــورة). غزة، كلية التربية، فلسطين : جامعة الازهر.

123.عبد الله بن محمد بن عبد الله البطي. (2005). الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية الســـعودية واســـاليب تنميتها رســـالة دوكتوراه في الادارة التربوية غير منشـــورة. كلية التربية جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

124.عمر محمد عبد الله الخرابشـة. (2001). بناء برنامج تدريبي لتطوير عملية الاتصـال الاداري للعاملين في الجامعات الاردنية الرسمية في ضوء كفاياتهم الادارية (رسالة دوكتوراه غير منشورة). العراق، جامعة بغداد.

125.علي يونس ميَا، صـلاح شـيخ ديب، و سـالم راشـد الشـامسـي. (2009). قياس أثر التدريب في أداء العاملين (دراسة ميدانية على مديرية التربية بمحافظة البريمي في سلطنة عمان. عمان.

126.فاطمة ابو كتة. (2002). *الاحتياجات التكوينية لمديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة الخليل بفلسطين*. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

127.فهد سليمان العجاج. (2001). تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم(رسالة ماجيستر غير منشورة). جامعة اليرموك، كلية التربية، اربد الاردن.

128.قاسم شاهين برسم العمري. (2009). انماط القيادة التربوية وتاثيرها في انجاح المنظمات الحكومية(اطروحة دوكتوراه غير منشورو). كلية الادارة والاقتصاد، جامعة سانت كليمنتس العراق.

129.قصودة الدوكالي بالنور. (1995). تطوير اداء مدير المدرسة الثانوية في الجماهير الليبية في ضوء الاتجاهات المدرسية الحديثة (رسالة دوكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس القاهرة.

130.كليب احمد عبد الله الصغير. (2003). بناء برنامج تكويني لتطوير مهارات الاتصال لمديري المدارس الثانوية العامة في محافظة إربد في ضوء احتياجاتهم التكوينية(رسالة ماجيستر غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الاردن.

131.ليلى قطيشات . (2004). الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها من وجهة نظر المديرين والمعلمين(اطروحة دوكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الاردن.

132.محمد ابراهيم القداح. (2003). الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الاردنية (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات التربوية، الاردن.

133.محمد أحمد ابو غزلة. (2005). بناء برنامج تدريبي لمديري الادارات في وزارة التربية والتعليم في الاردن في ضوء الواقع والاتجاهات الادارية المعاصرة (اطروحة دوكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الاردن.

134.محمد عبد القادر غنيمات. (1990). المشكلات الادارية والفنية التي يواجهها مديرو القرى النائية (رسالة ماجيستر غير منشورة). جامعة اليرموك اربد، الاردن.

135.مرضـــي بن عواد العنزي . (2008). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس شـــمال المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم (رسالة ماجيستر غير منشورة). الاردن، جامعة اليرموك اربد.

136.مرضـــي بن عواد العنزي. (2008). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس شـــمال المملكة العربية السـعودية من وجهة نظر المشـرفين التربويين ومديري المدارس(رسـالة ماجيسـتر غير منشـورة). جامعة اليرموك، اربد الاردن.

137.مرضـــي بنعواد العنزي . (2008). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس شـــمال المملكة العربية السـعودية من وجهة نظر المشـرفين التربويين ومديري المدارس(رسـالة ماجيسـتر غير منشـورة). جامعة اليرموك، اربد الاردن.

المجلات والمؤتمرات والملتقيات الدولية

138.اســـامة محمد علما. (4–9 افريل, 2004). الاحتياجات التدريبية ووســـائل تجديدها. القاهرة، مؤتمر الاستشارات والتدريب، مصر: مؤتمر عقد في المنظمة العربية للتنمية الادارية.

139.المادة 04 من المرسـوم 49/90. (26 02, 1990). المرسـوم الوزاري رقم 90/49. الحزائر، القانون الاساسي الخاص بعمال التربية: الجريدة الرسمية العدد السادس.

140.المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج العربي. (2001).

141.وزارة التربية الوطنية. (2002). ، *وثيقة العمل بمشروع المؤسسة*.

142.المركز الوطني للوثائق التربوية. (2009). الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية ص 110–111.

143.المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية. (2005). *مشروع المؤسسة*. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

144.زواوي صابة. (2002). التسيير بالمشاريع. المركز الوطني للوثائق التربوية.

145.سلمى حتيتة رحيمة. (2012). دور مهارات القيادة الاستراتحية في التهيؤ لضغوط العمل (دراسة تحليلية لاراء عينة من القادة العسكريين). *مجلة جامعة الانبار للعلوم الاقتصادية والادارية*، ص 151 المجلد 4 العدد 9.

146.صلاح الدين عواد الكبيسي ، و سامرة احمد الجنابي. (2010). دور بعض الأفعال المنظمية في إدارة الوقت –دراسة مسحية في عينة من المكتبات الجامعية في بغداد، مجلة كلية الإدارة والاقتصاد–. بغداد العراق: aId&https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext= المجلد 16 العدد 60. 3207.

147.عبد الرحمان ابراهيم المحبوب. (2000). معرفة كفاءة أداء مديري المدارس الثانوية ومديراتها من خلال تقديرات معلمي ومعلمات هذه المرحلة في محافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية العدد 57 ص 42–78 .

148.عبد الله عبد العزيز السهلاوي . (2014). الحاجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بالاحساء. *مجلة جامعة الملك سعود*، العدد 1المجلد 9 .

149.علي حسون الطائي، ضياء محمد حسين، و نسرين جاسم محمد. (2011). دور القيادة الاستراتجية في عمليات الادارة المعرفية (دراسة شخصية في ديوان وزارة النفط). *مجلة كلية الادارة والاقتصاد جامعة بغداد*، ص 7 العدد 61.

150.غنيم، أحمد بن علي. (2005). استراتيجيات إدارة الصراع بين المعلمين في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بالمدينة المنورة. *مجلة العلوم التربوية، جامعة طيبة، السنة الأولى، العدد 2* ، 13.

151.كريستيان، هونريت، و آخرون. (2014). مشروع المؤسسة. رام الله فلسطين: مجلة رؤى التربوية مركز قطان للبحث والتطوير التربوي.

152.لزهر عرايبية، مفتش التربية والتكوين . (بلا تاريخ). ملتقى المفتشين، سطيف.

153.محمد حاتم دحلان. (2003). دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الاداء المؤسسي. *مجلة رؤى التربوية*، العدد 21.

154.مشروع المؤسسة، صادر عن المعهد الوطني لتكوين مستخدم. (دون تاريخ، ص106– 107). *مشروع المؤسسة، صادر عن المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية*.

155.مصطفى أ حمد سيد . (2000). *إدارة الموارد البشرية، دط*. مصر: الدار الجامعية.

156.مصطفى يوسف كافي. (2015). ادارة الصراع والازمات التنظيمية. عمان الاردن: دار الحامد.

157.نادر احمد ابو شيخة . (2010). *ادارة الموارد البشرية*. عمان: دار الصفاء.

158.نجم العزاوي. (2009). *التدريب الاداري*. عمان الاردن: دار اليازوري للطباعة والنشر.

159.نجم عبد الله العزاوي، و عباس حسين جواد. (2010). الوظائف الاستراتجية في ادارة الموارد البشرية. عمان الاردن: دار البازوري للطباعة والنشر والتوزيع.

160.نعيم ابراهيم الظاهر. (2009). *تنمية الموارد البشرية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

161.هاشم حمدي رضا. (2010). *التدريب والتاهيل الاداري*. الاردن عمان: الراية للنشر والتوزيع.

162.هاني محمود رشـدي بني مصـطفى. (2004). بناء برنامج تدريبي لمدري ومديرات المدارس الجكومية في الاردن لتطوير كفاياتهم الادارية في ضـــوء اجتياجاتهم التدريبية (اطروحة دوكتوراه غير منشـــورة). الاردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

163.هند بنت محمود مرزا. (2004). برنامج مقترح في تدريب مديري المناطق التعليمية لدول الخليج العربية (اطروحة دوكتوراه غير منشورة). الرياض، جامعة الملك سعود.

164.وتحسين مستواهم المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية . (بلا تاريخ). 106-107.

165.وثيقة العمل بمشروع المؤسسة. (1996). الجزائر: وزارة التربية.

166.وزارة التربية الوطنية. (2006).

167.يوسف قطامي. (2010). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الطبعة 1. الاردن: دار وائل للنشر.

168.يوسف مصطفى عاطف . (1994). مقابلة تقويم الحاجات الادارية والفنية لمعلمي التربية الرياضية في المرحلة الاساسية . اربد، الجامعة الاردنية.

المراجع باللغة الأجنبية:

169.Ali Chahin E (1998)Dissertation Abstract International; 59 (5) 1421- A.

170..(1998) . Preparing school leader for the twenty first century competencies for the Turkish elementary principale. *dissertation abstrct interntional (5) 1421 A*، P :59 .

171.Bensuk.(2005) . Decision and it's relationship with thinking stays. *journal of educational psychology, vol26, U.S.A.*2 ،.

172.Bernard Bass.(1990) . hand book of leadership theory; research and managerial applictions 3rd edition. New York.

173.D Parks.(بلا تاريخ) . Perception of the importance and value of Catholic school leadership competencies(Doctoral Dissertation.(Boston.

174.Der Linde Vann.(2001) . *strategie quality planning for teachers in the new millennuim education VOL 121.*

175.E Dewsunp.(1998) . Status of the voctional standards for program administratio and training needs of secondary dierctor in Utah. Dissertation Abstracts International 49; (1) 8-9.

176.E Mcdonald.(1995) . The relation for competnce based program education for teaching. *journal of the association of teachers in colleges and departments of eduction 13-3.*27-22 ،-

177.G Baker.(1999) . Leadership competency assement instrument (4th revision.(college planning systems.

178.Hna. M Kanan.(2005) . Assessing the roles and training needs of educational superintendent palestine. *Journal of Educational Administrtion.*169-154 ،

179.José Marie .(1988) . *Avenue le pilotage stratégi que dans l'entreprise.* paris: édition de CN R S p 180.

180.M Armstrong.(2006) . *A handbook of human resource management practice.* London.

181.M Mangierو ، W Arnne.(1991) . Responsbilities and qualifictions of the chief academic officer past present and future. *journal of higher education management1-1.*11-8 ،-

182.M Morineau.(1985) . la construction d'objectifs، innovation dans la formation des enseignants, LP Paris ،MEDRA_ Formation. Paris .

183.P Kirkbride.(2006) . Developing tronsformtional leaders . *the full rang leadership model in action* . industrail and commercial training.

184.R Pfau.(1997) . Training need of head teacher in Uganda Eric (digest seiries no/SP037150);USA: from educational resources information center(decumbent reprouction service no: ED405293.(USA.

185.Sharplesو ، H Russell.(2002) . Teh importance of leadership competencies perception of north Carolina collage presidents(Doctoral Dissertation.(north Carolina ، North Carolina State University USA.

186.Sherry Keith و ، Robert Girling.(1991) . Education management and participation new direction in educational andminstration. Boston Aiiyn Bacon.

187.Training Program.(2004) . Management competencies. www.businessskillstraining.com.uk/bst-map.htm;yahoo

188.University Of North Carolina13) . marc, 2010.(*Department competencies*. Retrieved : www.Unca.Edu/hr/form/carteerbanding/competencies man

189.Wilson Wood.(1992) . *Ways of training first edition pilgrims*. London: resource book.

190.Z Al djabir.(1996) . the leadership requirements of secondary school principals Kuwait. kuwait: journal of educational administration

قائمة الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي «برج بوعريريج»
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير .
قسم علوم التسيير.

Universitéy Of Mohamed El Bachir El Ibrahimi Bordj Bou Arréridj
Faculty Of Economics , Commercial, and Management Sciences
Department Management Sciences

في إطار انجاز دراسة بعنوان "**تطوير مقترح للبرامج التكوينية لموظفي المؤسسات التربوية**" دراسة ميدانية بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه علوم في علوم التسيير من جامعة محمد البشير الابراهيمي –برج بوعريريج–

يقترح عليكم هذا الاستبيان راجيا بيان اجابتكم والتي ستستعمل في الإطار العلمي.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

منصب العمل: مدير ☐

الخبرة المهنية: سنة –10سنوات ☐ 11سنة – 20 سنة ☐ 21 سنة فأكثر ☐

المجال	التسلسل	الفقرات	الدرجة				
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
كفاءات التخطيط التربوي	1	المعرفة بمفهوم التخطيط التربوي وأهدافه وأسسه.					
	2	المقدرة على ترجمة خطة الوزارة عمليا.					
	3	المقدرة على رسم السياسات العامة للخطط التربوية.					
	4	تحديد الاحتياجات والمصادر البشرية والمادية.					
	5	المقدرة على تحديد واختيار البدائل في عملية التخطيط التربوي.					
	6	المقدرة على تحديد أولويات عملية التخطيط.					
	7	اختيار الأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف.					
	8	العمل على تشخيص واقع التخطيط أولا بأول.					
	9	المقدرة على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات التخطيط.					

	10	المقدرة على تقويم الخطط التربوية.						
كفاءات التوجيه والقيادة	11	إشراك العاملين في اتخاذ القرارات المناسبة.						
	12	ابتكار أفكار جديدة لمساعدة العاملين.						
	13	حسن استخدام التوجيه الرسمي للعاملين.						
	14	حسن استخدام التوجيه غير الرسمي للعاملين.						
	15	المقدرة على تطوير الثقة الذاتية للعاملين للتعبير عن حاجاتهم.						
	16	إدارة مشاكل العمل وفق أسس علمية.						
	17	المهارة في ممارسة القيادة التربوية.						
	18	المقدرة على إدارة الوقت بفعالية.						
	19	المقدرة على إدارة الاجتماعات.						
	20	المهارة في إدارة التغير.						
كفاءات التقويم	21	معرفة مفهوم التقويم وعناصره وأهدافه.						
	22	استخدام الأساليب الحديثة في التقويم.						
	23	المقدرة على تقويم خطط العمل بفعالية.						
	24	وضع معايير مناسبة لتقويم انجاز الاعمال.						
	25	استخدام نماذج التقويم الذاتي في تطوير الممارسات الإدارية.						
	26	توظيف نتائج التقويم في تطوير العمل.						
	27	اقتراح حلول للمشاكل في ضوء نتائج عملية التقويم.						
	28	اتخاذ القرارات في ظل نتائج التقويم.						
	29	اجراء دراسات هادفة لقياس عمليات التقويم.						
	30	الموضوعية في تقويم أداء العاملين.						
الكفاءات الإدارية والفنية	31	استخدام الأساليب الحديثة في الاشراف على العمل.						
	32	تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني المستدام للعاملين.						
	33	استعمال البيانات المتاحة قبل اتخاذ القرارات.						
	34	فهم مجالات العمل المختلفة بتعمق.						
	35	تشخيص المشاكل الإدارية بفعالية.						
	36	تشخيص المشاكل الفنية بفعالية.						
	37	ترجمة السياسات التربوية إلى واقع عملي ملموس.						
	38	دراسة المقترحات الفنية المقدمة من طرف العاملين.						
	39	امتلاك مهارات استخدام الحاسب الالي في العملية الإدارية.						

	40	بناء معايير الأداء الفني بمهارة.					
كفاءات إدارة الموارد البشرية	41	وصف المهام المطلوبة للوظائف المختلفة.					
	42	تفويض بعض الصلاحيات للعمال.					
	43	توزيع العمل على العاملين وفق اختصاصاتهم.					
	44	استثمار الإمكانيات البشرية بفعالية.					
	45	استخدام التقنيات الحديثة في إدارة الموارد البشرية.					
	46	امتلاك مهارات إدارة الصراع.					
	47	يوجد تكوين مستمر للعاملين في المؤسسة.					
	48	تلبي الإدارة حاجات العاملين حسب الاولوية.					
	49	استعمال استراتيجيات تحفيز العاملين.					
	50	المشاركة في تكوين العاملين.					
الكفاءات التصورية.	51	تحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسة.					
	52	وضع الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة.					
	53	اقتراح خطط فعالة للتعامل مع الازمات.					
	54	اقتراح آليات لتطوير الإدارة وفقا للاتجاهات المعاصرة.					
	55	تجسيد رؤية المؤسسة من خلال الأنشطة الداخلية والخارجية.					
	56	تطوير الاتجاهات الفكرية لتلائم الفكر التربوي الحديث.					
	57	الإلمام بأهداف التربية بالنسبة للفرد والمجتمع.					
	58	الإلمام بمفاهيم واتجاهات التربية الحديثة.					
	59	تشجيع الابداع الوظيفي للعاملين.					
	60	التعامل مع معايير الجودة الشاملة في العملية التربوية.					
الكفاءات التكنولوجية	61	امتلاك مهارات التعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة.					
	62	العمل على نشر ثقافة الحاسوب بين العاملين.					
	63	توظيف شبكة المعلومات في العملية التربوية.					
	64	تطوير آليات الإدارة وفقا لتكنولوجيا العصر.					
	65	استعمال تكنولوجيا الاتصال في اتخاذ القرار.					
	66	تحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني بالبحث المعلوماتي.					

	67	متابعة مصادر المعلومات الحديثة في التقويم.					
	68	تصميم موقع للمؤسسة على شبكة الانترنيت.					
	69	الاتصال الكترونيا مع المؤسسات ذات الصلة لتسهيل العمل.					
	70	تمتلك المؤسسة تكنلوجيا الاعلام والاتصال تتحكم من خلالها في معالجة مشاكل التسيير.					
كفاءات الإنسانية	71	مراعاة الفروق الفردية بين العمال.					
	72	فهم الخصائص النفسية للعمال.					
	73	الاهتمام بالأمن الوظيفي للعمال.					
	74	المشاركة في حل المشاكل الشخصية للعمال.					
	75	احترام الأفكار والآراء المطروحة بحيادية.					
	76	الاهتمام بتلبية حاجات العاملين النفسية والاجتماعية.					
	77	رفع الروح المعنوية للعمال.					
	78	اشراك العاملين في صنع القرارات الخاصة بالمؤسسة.					
	79	اشعار كل فرد بأهميته في المؤسسة.					
	80	الموازنة بين متطلبات العمل واحتياجات العاملين.					
كفاءات الاتصال	81	المقدرة على توفير البيئة المناسبة للاتصال الفعال.					
	82	استخدام نظام متطور للاتصال مع العاملين.					
	83	اتقان مهارات الاتصال الرسمي.					
	84	اتقان مهارات الاتصال غير الرسمي.					
	85	اتقان مهارات الحوار مع الاخرين.					
	86	المقدرة على تفسير المواقف بطريقة صحيحة.					
	87	اتقان مهارة التفاوض والاقناع.					
	88	إيصال رسالة التربية والتعليم للمجتمع.					
	89	المشاركة الفعالة في النشطات الاجتماعية.					
	90	المقدرة على بناء أدوات علمية لاستطلاع الآراء عن وضع التربية في المنطقة التي تعمل بها.					