الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية ودوره في تنمية مهارات القيادة الإدارية

دراسة ميدانية على عينة من مديري المدارس الابتدائية في ولاية المسيلة

أطروحة دكتوراه علوم شعبة علم النفس تخصص الإدارة والتسيير التربوي

إعداد الطالب

جعلاب نورالدين

إشراف الأستاذ الدكتور

زوزو رشيد

نوقشت من طرف اللجنة المكونة من:

نورالدين تاوريريت	أستاذ	رئيس اللجنة	جامعة محمد خيضر- بسكرة
رشيد زوزو	أستاذ	مقررا ومشرفا	جامعة محمد خيضر- بسكرة
إسماعيل رابحي	أستاذ محاضر (أ)	ممتحنا	جامعة محمد خيضر- بسكرة
العربي فرحاتي	أستاذ	ممتحنا	جامعة الحاج لخضر- باتنة
علي براجل	أستاذ	ممتحنا	جامعة الحاج لخضر- باتنة
محمد بودربالة	أستاذ	ممتحنا	جامعة محمد بوضياف-مسيلة

2017/2016

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

بسم الله الرحمن الرحيم

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الإهداء

إلى من جعلها حبيب الله أحق الناس بصحبتي..... إلى أمي الغالية التي ما تفتأ تظللنني بدعواتها في حلي وترحالي.

إلى من تعلمت من كده وتعبه أن الحياة يصنعها الرجال..... إلى روح والدي الكريم الذي تظل وصاياه هاتفا في أذني في كل آن وحين.

إلى من دفعني فراقه الأبدي لأسلك دروب العلم والبحث رغم الصعاب...

إلى أخي حسان رحمه الله، الذي شاءت الأقدار أن تضع حدا لمشواره العلمي.

إلى الأجنحة التي أستظل بظلالها ... إلى إخوتي وأخواتي أدامهم الله.

إلى ورفيقة الدرب وشريكة العمر... إلى زوجتي الكريمة.

إلى رياحين القلب وقرة العين ... إلى أبنائي: أسامة، خولة، حسان، منال

إلى توأم الروح ... الصغيرين ... جابر وإسحاق

إلى رفقاء الدرب في الدراسة وفي العمل وفي السفر، وإلى كل من علمني، ومن شجعني، ومن كان لي دفعا قويا لإنجاز هذا العمل ....

إلى كل هؤلاء أهدي هذا الجهد المتواضع.

نور الدين

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

شكر وتقدير

بعد حمد الله تعالى والثناء عليه بما هو أهل له، والصلاة على حبيبه محمد مربي البشرية الأول

فإنه من لا يشكر الناس لا يشكر الله...

فاول شكر أتقدم به للأستاذ المشرف: **البروفيسور رشيد زوزو**، الذي منحني ثقته لإنجاز هذا البحث، ولم يبخل علي بنصائحه العلمية والمنهجية، **كما** أتقدم بالشكر الجزيل لكل الأطراف التي قدمت لي يد المساعدة لإنجاز هذه الدراسة **وأخص بالذكر**:

- **أساتذة قسم علم النفس** بجامعة المسيلة وأساتذة قسمي العلوم الاجتماعية بجامعتي **بسكرة وباتنة**، وعلى رأسهم **أولئك** الذين **كانت** لإفاداتهم المنهجية **الأثر البارز في** بناء أداتي الدراسة، دون أن أنسى كل من ساعدني من قريب و من بعيد على هذا الجهد العلمي.
- مفتشو التعليم الابتدائي الإداريين والتربويين الذين قدموا لي كل التسهيلات التي ساعدتني في الدراسة الميدانية.
- موظفو المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الذين وفروا لي برامج التكوين المتخصص وبعض السندات التي كانت عونا لي في إنجاز هذه الدراسة، **وظفو** مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولايتي المسيلة والبويرة، نظير إسهامهم ببعض الوثائق التربوية التي تم توظيف بعض محتوياتها في هذه الدراسة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

فهرس المحتويات

فهرس الأشكال	
فهرس الجداول	
مقدمة	أ
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.	
1. إشكالية الدراسة	**5**
2. الفرضيات	**8**
3. أهداف الدراسة	**9**
4. أهمية الدراسة	**10**
5. تحديد مفاهيم الدراسة	**11**
6. الدراسات السابقة	**14**
الفصل الثاني: التكوين فلسفته واتجاهاته ونظرياته.	
تمهيد	**31**
1. مفهوم التكوين	**32**
2. المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم التكوين	**34**
3. أهمية التكوين وأهدافه	**38**
4. فلسفة التكوين ومنطلقاته	**41**
5. الاتجاهات الحديثة للتكوين	**46**
6. نظريات التكوين	**52**
7. مبادئ التكوين وأسسه	**62**
8. استراتيجيات التكوين وأساليبه	**64**
9. تكوين مديري المدارس الابتدائية في الجزائر	**68**
خلاصة	**72**
الفصل الثالث: البرامج التكوينية؛ تصميما وتنفيذا ومتابعة وتقويما.	
تمهيد	**73**
1. ماهية البرامج التكوينية	**74**
2. تصميم البرامج التكوينية	**77**
3. تنفيذ البرامج التكوينية	**98**
4. تقويم البرامج التكوينية	**103**
5. برنامج التكوين المتخصص	**110**
خلاصة	**125**
الفصل الرابع: القيادة الإدارية؛ مفاهيمها، مهاراتها؛ متطلباتها.	
تمهيد	**126**
1. مفهوم القيادة الإدارية	**127**
2. القائد والمدير **The Leader and The Manager**	**131**
3. أهمية القيادة الإدارية	**132**
4. الإطار النظري للقيادة الإدارية	**133**
ات القيادة الإدارية	**148**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

6. متطلبات الدور القيادي لمدير المدرسة	164
7. مصادر التأثير في القيادة الإدارية	166
8. محددات فعالية القيادة الإدارية	171
9. اختيار القادة الإداريين وتدريبهم	172
10.تصور مقترح لمهارات القيادة الإدارية لمدير المدرسة الابتدائية	176
خلاصة	180
الفصل الخامس: مدير المدرسة الابتدائية المهام والأدوار.	
تمهيد	181
1. تعريف مدير المدرسة	182
2. طبقة المديرين في التراث النظري	184
3. شخصية مدير المدرسة	187
4. مهام مدير المدرسة	190
5. الأدوار الأساسية لمدير المدرسة	196
6. تقييم أداء مدير المدرسة	234
7. الفعالية في عمل مدير المدرسة	239
خلاصة	245
الباب الثاني: الجانب الميداني	
الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	246
1. منهج الدراسة	147
2. الدراسة الاستطلاعية	247
3. مجالات الدراسة	252
4. الأدوات المستخدمة في الدراسة	253
5. الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة	260
6. الأساليب الإحصائية	272
الفصل السابع: عرض وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	274
1. عرض وتحليل النتائج في ضوء الفرضيات	275
2. مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة	284
3. مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الخلفية النظرية	296
4. الاستنتاج العام	304
5. مقترحات الدراسة	308
خاتمة	
ملخص الدراسة	
قائمة المصادر والمراجع	
الملاحق	

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	مثلث التكوين لـ M.Fabre 1994	45
02	يمثل نموذج التغيير	52
03	نموذج المراحل الأساسية لتصميم منظم لبرامج التدريب	79
04	الخصائص المتعلقة بالمدرب الفعال	93
05	خط سلوك القيادة	138
06	موقع القيادة	142
07	مخطط توضيحي يبين مصادر السلطة	170
08	مراحل اتخاذ القرار حسب نموج Griffiths	201
09	العناصر الرئيسية للاجتماع الفعال	207
10	الأدوار المختلفة التي يلعبها المدير في عملية الاتصالات	227
11	شبكة الاتصالات الرسمية وغير الرسمية	230
12	نموذج التخطيط الاستراتيجي	242

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين الفوارق بين التعليم والتدريب	38
02	أوجه الاختلاف بين تعليم الصغار وتعليم الكبار	58
03	الأبعاد الرئيسية لاستراتيجيات التكوين، وما يترتب عنها أساليب	64
04	استراتيجيات تقييم التدريب	106
05	قائمة المهارات الفنية المقترحة	177
06	قائمة المهارات الإنسانية المقترحة	178
07	قائمة المهارات الإدراكية التصورية المقترحة	179
08	توزيع البنود في استبيان واقع التكوين المتخصص في صورته الأولية	254
09	دليل تصحيح استبيان واقع التكوين المتخصص	255
10	توزيع درجات الرضا على واقع التكوين المتخصص وما يقابلها من فئات	255
11	محاور وأبعاد وبنود استبيان مهارات القيادة الإدارية في صورته الأولية	256
12	توزيع البنود على أبعاد استبيان مهارات القيادة الإدارية في صورته النهائية	257
13	دليل تصحيح استبيان مهارات القيادة الإدارية	258
14	توزيع درجات الاستفادة من التكوين المتخصص وما يقابلها من فئات	258
15	التعديلات التي أدخلت على استبيان واقع التكوين المتخصص بعد التحكيم	261
16	يبين مصفوفة الاتساق الداخلي بين مجالات استبيان واقع التكوين المتخصص	262
17	يبين درجة الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان واقع التكوين المتخصص	263
18	يبين مصفوفة الاتساق الداخلي بين محاور استبيان مهارات القيادة الإدارية	265
19	درجة الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية استبيان مهارات القيادة الإدارية	266
20	ارتباط أبعاد محور المهارات الفنية مع الدرجة الكلية للمحور	267
21	ارتباط أبعاد محور المهارات الإنسانية مع الدرجة الكلية للمحور	268
22	ارتباط أبعاد محور المهارات الإدراكية التصورية مع الدرجة الكلية للمحور	269

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

23	درجات الثبات لاستبيان واقع التكوين المتخصص بالتجزئة النصفية	270
24	درجات الثبات لاستبيان مهارات القيادة الإدارية بالتجزئة النصفية	271
25	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود مجال البرنامج التكويني	275
26	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود مجال التأطير الإداري	277
27	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود مجال التأطير البيداغوجي	278
28	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود محور المهارات الفنية	280
29	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود محور المهارات الإنسانية	281
30	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود محور المهارات الإدراكية التصورية	282
31	معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في استبيان واقع التكوين المتخصص ودرجاتهم في ومحاور استبيان مهارات القيادة الإدارية	283

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

مقدمة

في سعيها الحثيث لتطوير أداء أفرادها وتفعيله وتجويده، تهتم العديد من المنظمات الحديثة بالتكوين والتدريب وترصد لذلك مبالغ مالية معتبرة في ميزانياتها، وتحرص على استفادة أفرادها فعليا من هذه الأموال، وفي سبيل ذلك تكلف لجانا من الخبراء في تقييم أداء مواردها البشرية لاستكشاف مواطن الخلل المحتملة في أدائهم، وتشخيص حاجاتهم التكوينية والتدريبية تمهيدا لإدماجهم في برامج تكوينية وتدريبية من أجل تحسين مهاراتهم الأدائية، والتحكم في اليات العمل بشكل يضمن الفعالية الإنتاجية، وتحيين معارفهم المتخصصة في مجال عملهم، وكل هذا يدرجه الخبراء ضمن ما يسمى بالاستثمار في الموارد البشرية انطلاقا من نظرة استراتيجية للتكوين والتدريب.

والمظومات التربوية في العديد من الدول ليست بعيدة عن هذه المتغيرات، بل إنها تقع في محور اهتمامات الخبراء نظرا لحساسية المهام التي يقوم بها أفرادها، وارتباطهم الوثيق بالتنمية الإنسانية في جميع ابعادها، بدء بتنمية شخصية الافراد والجماعات والمجتمعات، كما انها اي المنظومة التربوية هي الخزان الاستراتيجي للكوادر البشرية التي تتحمل عبء التنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، الامر الذي يزيد من اهمية تكوين افرادها معملين ومديرين ومشرفين، وتدريبهم وإعدادهم وتأهيلهم بما يمكنهم من تأدية مهامهم المتمثلة أساسا في صناعة العقل البشري على حد وصف أبو حامد الغزالي.

وإذا كان تكوين المعلم والاستاذ يحظى باهمية كبيرة في العديد من الانظمة التربوية الحديثة لارتباطهم المباشر بالمتعلمين، بهدف تحسين أدائهم التربوي والتعليمي ومواكبة المستجد والمستحدث في الممارسة التعليمية، فإن تكوين مديري المدارس لا يقل أهمية باعتبارهم المسؤولون عن تنفيذ العملية التعليمية وتحقيق أهدافها على مستوى المدرسة التي يشرفون على إدارتها، كما أن أدوارهم الإشرافية والتوجيهية التي يساهمون بها في تحقيق الانسجام والتناغم في الممارسة التعليمية، وحرصهم على تنفيذ محتويات المناهج الدراسية، تحتم على الاوصياء على التربية الاهتمام بتكوينهم وإعدادهم بما يتماشى وجسامة المهام التي يقومون بها، لأن فعالية المدرسة كنسق مفتوح في تأدية رسالتها تستمد بشكل أو بآخر من فعالية مديرها في القيام بمهامه الإشرافية والإدارية والقيادية.

ومن هذا المنطلق يلعب التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية الذي يعتمده النظام التربوي الجزائري دورا بارزا في إعداد الأطر البشرية الذي تسهر على تنفيذ العملية التربوية والتعليمية على مستوى أصغر وحدة إدارية في التنظيم الهيكلي للمنظومة التربوية وهي المدرسة الابتدائية، وتزداد أهمية تكوين مديري المدارس الابتدائية إذا علمنا أن هذه الأخيرة هي المؤسسة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

التعليمية الوحيدة في النظام التربوي الجزائري التي يشرف عليها قطاعان وزاريان، وزارة الداخلية من جهة عن طريق البلديات، ووزارة التربية من جهة أخرى عن طريق مديريات التربية ومفتشيات التعليم الابتدائي بشقيه التربوي والإداري، ضف إلى ذلك مفتشيات المالية والمطاعم المدرسية، مما زاد في اتساع شبكة العلاقات الرسمية التي تربط مدير المدرسة بهذه الهيئات الوصية، يضاف إليها شبكة أخرى من العلاقات غير الرسمية لمدير المدرسة الابتدائية مع هيئات المجتمع المحلي، على غرار جمعية أولياء التلاميذ التي تعتبر شريكا أساسيا في العملية التعليمية لا يمكن تجاهله.

ويحتاج مدير المدرسة للقيام بمهامه لمهارات قيادية في الأساس لارتباطها بمراكز التأثير في الجماعة، ولكنها أيضا ذات طبيعة إدارية لارتباطها بمجموعة من الادوار التي يقوم بها مدير المدرسة الابتدائية والتي تفرضها عليه طبيعة المهام القانونية الموكلة إليه في إطار المنظومة التربوية، وتحتاج هذه المهارات إلى تحسين وتطوير بشكل يضمن الانسجام بين أقطاب العملية التعليمية على مستوى المدرسة، ويلعب التكوين المتخصص دورا مهما في بناء هذه المهارات وتنميتها من خلال برامجه وتدابير تنظيمه وآليات تنفيذه.

وتعتبر هذه الدراسة فرصة للتعرف على مدى مساهمة التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية في تنمية مهارات القيادة الإدارية لديهم، وقبل ذلك سنحاول الوقوف على واقع هذا النوع من التكوين في المنظومة التربوية الجزائرية، ولتحقيق هذا الهدف تم القيام بدراسة ذات شقين أحدهم نظري بحت، والآخر ميداني.

وعليه قد امتدت الدراسة في شقها النظري على خمسة فصول نظرية، حيث خصص الفصل الأول للإطار العام للدراسة من إشكالية وفرضيات ودراسات سابقة، وخصص الفصل الثاني للحديث عن موضوع التكوين بشكل عام مع التركيز على مرجعياته الاساسية ومنطلقاته واتجاهاته، فيما خصص الفصل الثالث للبرامج التكوينية تصميما وتنفيذا ومتابعة وتقويما عرضنا فيه لبرنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، أما الفصل الرابع فقد تميز بالحديث عن مهارات القيادة الإدارية مع ربط الموضوع بإطاره العام، وختام الجانب النظري فصل خامس تميز بالحديث عن مدير المدرسة عموما ومدير المدرسة الابتدائية على وجه الخصوص من خلال الإشارة إلى مهامه الإدارية والقيادية وأدواره التنفيذية المتعددة الأوجه.

وقد امتدت الدراسة الميدانية على مدار الفصلين السادس والسابع، حيث كان الفصل السادس فضاء لعرض أهم الخطوات المنهجية التي تم اعتمدها في الدراسة الميدانية من خلال الإشارة إلى المنهج المعتمد ومجالات الدراسة وعينتها والادوات المستخدمة فيها وإجراءات الدراسة الاستطلاعية

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ونتائجها، أما الفصل السابع فقد تم تخصيصه لعرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها في ضوء الفرضيات والدراسات السابق والمداخل النظرية للدراسة، ليختم الفصل بعرض لبعض التوصيات وتصور نظري لمهارات القيادة الإدارية لمدير المدرسة الابتدائية لإثرائه ومناقشته.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الباب الأول

الجانب النظري

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية
2. الفرضيات
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. تحديد المفاهيم
6. الدراسات السابقة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1. الإشكالية

تعد عملية إعداد مديري المدارس وتكوينهم إحدى الموضوعات التي شغلت ومازالت تشغل بال المتخصصين بوجه عام، والمهتمين بشؤون التربية والتعليم بوجه خاص، حيث يعتبر مدير المدرسة من بين العوامل المسهمة في تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية، "لأن إلقاء نظرة إجمالية على المهام التي يفترض ان يمارسها المدير قد تكون كافية للدلالة على مهنية عمل مدير المدرسة وفنية هذا العمل، فمدير المدرسة معني بالتعامل مع فلسفة التربية والتعليم بشكل عام والأهداف العامة والخاصة للمرحلة التي يقوم على إدارتها، كما أنه معني بإدارة الأمور المالية للمدرسة، وإدارة شؤون العاملين فيها، والتعامل مع المجتمع، والتعامل مع المنهج او عملية تعليم وتعلم التلاميذ والبناء المدرسي، وما إلى ذلك من أمور ذات مساس بالعمليات التي يشملها النظام المدرسي في مستواه الإجرائي وهذه المهام كلها تعكسها مواد تخصصية تسهم في صقل فكر مدير المدرسة وبناء شخصيته بشكل يمكنه من القيام بمهام دوره بالشكل الأنسب" **(الطويل،1999،ص19)**

وقد أجريت العديد من البحوث والدراسات في الكثير من الدول لمحاولة التعرف على خصائص المدير الفعال وأهم المهارات القيادية التي من المفترض أن يتحكم فيها، والانشطة التي من شأنها إحداث تنوع في اليات العمل الإداري، بغرض البناء عليها والانطلاق منها في صياغة برامج تكوينية وتدريبية تخدم الجوانب السالفة الذكر، وترقي بالممارسة الإدارية إلى المستوى الذي يحقق النجاعة التعليمية، ويعتبر التكوين المتخصص الذي تعتمده وزارة التربية الوطنية أحد هذه الروافد التي تزود مدير المدرسة قبل ولوجه ميدان العمل، تزوده بمختلف المعارف والمهارات وأساليب العمل الإداري التي تمكنه من القيام بمهامه التي حددتها النصوص القانونية والتنظيمية على الوجه الذي يتماشى والمعايير التي تفرضها طبيعة المرحلة التعليمية وحساسيتها.

فالدراسات التي تمت حول موضوع القيادة في ضوء المقاربات التقليدية سعت إلى تحديد المتغيرات الفردية والموقفية لتيسير أداء القائد، ومنذ عشر سنوات العديد من المؤلفين يدعون بانتظام لاستخدام إطار عمل متعدد المستويات في البحوث المتعلقة بالقيادة، ألا وهي اعتماد منظور الفردية والجماعية، على وجه التحديد يلبي هذا الدعوة لإدماج مستويات مختلفة في الأبحاث المتعلقة بالقيادة بما يلبي اهتمام المديرين الذين هم في حاجة متزايدة لقيادة وتحفيز ليس الأفراد فقط بل الفريق ككل لتحقيق أداء أفضل. **(مولين،2010،ص1)**

ولا يختلف الباحثون والممارسون على حد سواء على أهمية التكوين والتدريب في إعداد القادة الإداريين الذين توكل لهم مهام التخطيط والإشراف وإدارة الأفراد والمرافق، وفي هذا الاتجاه يرى

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

السيد أبو النيل أن "لتدريب القادة أهمية كبرى لما يزاولونه من أعمال ومهام إشرافية وتخطيطية، وتتبع لما يقوم به العمال والموظفين من واجبات ومسؤوليات، ويقتضي هذا كله منهم الإلمام بالوسائل الحديثة والطرق الفنية في إدارة العمل والقيام بها من خلال التدريب، ويقتضي إعداد البرنامج التدريبي السليم للقادة تحديدا مراعاة لأسس معينة منها" **(أبو النيل،بدون سنة،ص ص339-340)**

وإذا كانت كافة الأساليب الإدارية تستهدف التأثير في سلوك الأفراد بما يكفل تحقيق الأهداف فإن ذلك يتطلب بالضرورة ان يكون المدير بارعا في القيادة وخلق وتنمية صلة من التبعية له وإقناع المرؤوسين واستمالتهم، فالقيادة هي قلب ولب الإدارة Essence of management، وتهدف عملية التاثير في الافراد إلى استمالتهم وحفزهم لتحقيق الهدف، فالقيادة اصبحت رغبة حقيقية من المرؤوسين في التبعية وتقبل التاثير التوجيهي من الرؤساء، فليس قائدا كل من يمتلك صفات وسمات القيادة، وإنما القائد من يظهر القدرة على التأثير التوجيهي في سلوك المرؤوسين فيتبعونه، لا بالقوة أو بالتهديد، إنما عن طيب خاطر لانهم واثقون انه الشخص القادر على تحقيق اهدافهم وإشباع رغباتهم. **(هاشم،بدون سنة،ص243)**

وفي سياق التطور التاريخي للمفاهيم المتعلقة بالقيادة ظهرت العديد من الاتجاهات العلمية على غرار نظرية السمات Traits Theory، والتي انطلق منها العالم "**تيد Tead**" في دراساته التي توصل من خلالها إلى استنباط عشر صفات للقيادة وهي: **الذكاء** – الإيمان – **الحزم** – **الاستقامة** – **الحماسة** – **الود والمحبة** – **الإدراك الفني** – المهارة التعليمية – الطاقة الجسدية والعصبية – **المعرفة** بالهدف وطرق تحقيقه، وكذا الدراسات الموقفية التي قامت على افتراض مؤداه أن أي قائد لا يمكن أن يظهر إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة الظروف الناسبة لاستخدام مهاراته وتحقيق تطلعاته من خلال موقف معين، ويؤمن أصحاب تلك الدراسات التي يُطلق عليها **(النظرية الموقفية)** بأن يوضع القائد المرشح في جماعة ويُلاحظ كيفية تصرفاته في المواقف التجريبية التي تصمم بحيث تكون واقعية قدر الإمكان، وغير بعيد عن هذه النتائج ظهرت دراسات أخرى ركزت على **انماط سلوك القائد وعلاقتها بفعالية القيادة** واهتمت هذه الدراسات بمدى تأثير نمط القيادة للقائد على فعاليته داخل جماعة العمل.

وفي خضم هذا الزخم المفاهيمي حول موضوع القيادة ظهرت دراسات وأبحاث توصلت إلى ضرورة أن تتوفر في القائد الناجح جملة من المهارات القيادية تساعده في فهم السلوك الإنساني والتعامل معه من خلال التحفيز وإثارة الدافعية للعمل، واستخدام وسئل الاتصال المختلفة، والإحساس بمشكلات الاخرين، وقد وجدت هذه الأفكار مكانا لها في العديد من المجالات الحيوية كالمجال السياسي والعسكري والاقتصادي وغيرهم، لتمتد إسقاطاتها في المجال التربوي، **وبا طبط**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

إلى أصغر وحدة في النظام التربوي وهي الإدارة المدرسية من خلال " رسالات **بلمبرغ وجرينفلد(Blumberg , Greenfield, 1986**) التي توصل من خلالها إلى أن لمدير المدرسة الفعال عددا من المواصفات تتلخص في رغبته في أن تكون مدرسته ذات سمعة وشهرة عاليتين، وإقدامه - بسرعة- على طرح المبادرات والأفكار الجديدة، ومعرفته الواسعة باستراتيجيات التعليم المختلفة والإدارة الصفية الفعالة، وأمنه النفسي وجرأته على المحاورة والتجديد والتجريب، وقدرته على التعامل مع المستجدات والأحداث بما ينفع المعلمين والتلاميذ" **(عابدين،2001ص231)**

وفي هذا السياق تعددت وجهات نظر علماء الإدارة والمشتغلون بها حول اعتماد تصنيف معين لمهارات القيادة الإدارية، فمنهم من يذكرها على سبيل التفصيل، ومنهم من يذكرها على سبيل الإجمال، حتى ظهر تصور جديد أطلق عليه بعض العلماء والمختصين نظرية المهارات، التي يمكن اعتبارها اتجاها علميا حاول من خلاله العلماء إبراز أهم المهارات الواجب توافرها في المدير أيا كان المجال الذي يعمل فيه، وقد تجلت أفكار هذا الاتجاه من خلال تصنيفات كل من **موندي Mondy** ، **مينزنبرج Mintzberg**، وتصنيف **Burgoyne** الذي تبناه في 1976.

وفي مقال صدر له بالعدد 33 من مجلة Harvard business revew عام 1955 قدم **Robert Katz** تصورا بناه على أساس ضرورة توافر مهارات ثلاث لدى القائد والإداري التربوي تشكل إطارا مرجعيا ومنطلقا لازما لنجاح تفاعله مع المهام الموكلة إليه، ويرى **Robert Katz** " أن هذه المهارات تعد اساسا لازما لمساعدة المسؤول التربوي في تفعيل متطلبات دوره بطريقة متميزة. وتتشكل هذه المهارات مما يأتي: **(الطويل،1999ص26)**

- المهارات الفنية Technical Skills
- المهارات الإنسانية Human Skills
- المهارات الإدراكية/ التصورية Conceptual Skills

وما أحوج المدرسة الجزائرية في ظل تجربة الإصلاح التربوي إلى قيادات تربوية تعي مهامها جيدا، وتحاول جاهدة القيام بها بشكل يضمن تناغم وانسجام الجماعة التربوية، ولا يتم ذلك إلا بتوافر مجموعة من المهارات القيادية تظهر في شكل ممارسات يومية لمدير المدرسة الابتدائية مع الفريق التربوي الذي يعمل تحت إشرافه، يتم التركيز فيها على تفعيل العمليات الإدارية من جهة وعلى القيادة التربوية الفعالة من جهة أخرى.

ورغبة منا في تسليط الضوء على واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية ودوره في تنمية مهارات القيادة الإدارية، ارتأينا الخوض في هذا الموضوع الذي نرى أنه لم يأخذ

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

حقه من الدراسة الأكاديمية الكافية التي من شانها تقديم الإضافة العلمية التي تسهم في تطوير برامج التكوين المتخصص بشكل عام، وعليه فقد هذه الدراسة **محاولة جادة للإجابة عن التساؤلات** التالية:

- **ما** مدى تلبية برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية الاحتياجات التكوينية الفعلية لمديري المدارس الابتدائية؟
- ما مدى فعالية التأطير الإداري في تنظيم التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية على مستوى المعاهد المتخصصة؟
- ما مدى فعالية التاطير البيداغوجي في تنفيذ محتويات برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية؟
- ما درجة استفادة مديري المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الفنية؟
- ما درجة استفادة مديري المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الإنسانية؟
- ما درجة استفادة مديري المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الإدراكية التصورية؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه بين واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية ومهارات القيادة الإدارية؟

2. الفرضيات

انطلاقا من المعايشة الميدانية لميدان الدراسة، وانطلاقا من الدراسة الاستطلاعية التي تم القيام بها من خلال تطبيق بعض الأدوات كالملاحظات غير المقننة وإجراء بعض المقابلات مع بعض أفراد العينة، جاءت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- يلبي برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية الاحتياجات التكوينية الفعلية لمديري المدارس الابتدائية **بدرجة متوسطة**.
- مستوى فعالية التأطير الإداري في تنظيم التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية على مستوى المعاهد المتخصصة في حدود الدرجة المتوسطة.
- **مستوى** فعالية التأطير البيداغوجي في **ضمان** تنفيذ محتويات برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية في حدود **الدرجة المرتفعة**.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- يستفيد مديرو المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الفنية **بدرجة مرتفعة.**
- يستفيد مديرو المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الإنسانية **بدرجة متوسطة.**
- يستفيد مديرو المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الإدراكية التصورية **بدرجة مرتفعة.**
- توجد علاقة ارتباطيه بين واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية ومهارات القيادة الإدارية.

3. أهداف الدراسة

كغيرها من الدراسات الميدانية المستندة إلى خلفية نظرية نسعى من خلال الدراسة الحالية إلى تحقيق نوعين من الأهداف:

1.3 أهداف نظرية: المرجعية الأساسية المعتمدة في بلوغ هذا النوع من الأهداف هو التراث النظري وأدبيات الاختصاص في مختلف التخصصات من قواميس كتب ومجلات ودراسات سابقة، وبعض الأدبيات الرسمية المتمثلة في بعض النصوص القانونية والتنظيمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، وبرامج التكوين المتخصص لاسلاك التاطير الإداري المضمنة في الوثيق الصادرة عن المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وانطلاقا مما سبق يمكن أن نعدد الأهداف التالية:

- محاولة التعمق في موضوع التكوين من خلال التركيز على أبعاد **أربع**؛ البعد المفاهيمي، **المنطلقات** الفلسفية، الخلفية النظرية وبناء البرامج التكوينية تصميما وتنفيذا وتقويما، مع الإشارة إلى المرجعيات المعتمدة في بناء برامج التكوين المتخصص لأسلاك التأطير الإداري في الجزائر، ومحتويات برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية.
- محاولة الإلمام بموضوع القيادة عموما والقيادة الإدارية على وجه الخصوص، وربطها بالإدارة المدرسية مع التركيز على مهارات القيادة الإدارية التي يجب أن تتوافر في شخص مدير المدرسة، مع الإشارة إلى متطلباتها الضرورية لتحقيق الفعالية الإدارية والقيادية على حدسواء.
- إجراء دراسة تحليلية حول مدير المدرسة من خلال التركيز على مهامه ببعديها الإداري والقيادي، والتركيز على مختلف الادوار التنفيذية التي يقومبها على مستوى الإدارة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

المدرسية، بعد تسليط الضوء على أهم المحاولات لتعريفه والتعرض لأهم مواصفاته الشخصية وموقع هذه الشخصية من التراث النظري.

- تسليط الضوء على مدير المدرسة الابتدائية في الجزائر من حيث الإشارة إلى مهامه بأبعادها الثلاثة (الإدارية والتربوية ولبيداغوجية)، والتي حددتها النصوص القانونية والتنظيمية السارية المفعول.

2.3 الأهداف الإجرائية: يعتبر ميدان الدراسة المصدر الأساسي لهذا النوع من الأهداف، والتي تم تحديدها وفق العناصر التالية:

- التعرف على مدى تلبية برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدئية الاحتياجات التكوينية الفعلية لمديري المدارس الابتدائية.
- **التعرف على مدى** فعالية التأطير الإداري في تنظيم التكوين المتخصص على مستوى المعاهد **المتخصصة**.
- التعرف على مدى فعالية التأطير البيداغوجي في تنفيذ محتويات برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية.
- التعرف على درجة استفادة مديري المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الفنية.
- التعرف على درجة استفادة مديري المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الإنسانية.
- التعرف على درجة استفادة مديري المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الإدراكية التصورية.
- التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية ومهارات القيادة الإدارية.

4. أهمية الدراسة

المعروف لدى العديد من الباحثين ان اهمية الدراسة تنبع في الغالب من اهمية متغيراتها، والمعروف لدى العام والخاص أن المدرسة هي مؤسسة ذات طابع اجتماعي اختارها المجتمع لتقوم بوظيفة التربية، وحتى تقوم المدرسة بهذه المهمة الحساسة لا بد لها من إدارة مدرسية متمرسة فاعلة وفعالة، يقودها مدير له من المواصفات الشخصية ما يمكنه من التعامل الجيد مع أفراد المجموعة التربوية، متشبع بالثقافة الإدارية متحكم في مهارات القيادة الإدارية، مدرك لحجم المسؤولية الملقاة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

على عاتقه، يسير بالمدرسة بوتيرة تضمن المشاركة الفعالة لجميع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية.

وإذا كانت مهام مدير المدرسة واضحة المعالم ومحددة الأبعاد، فإن أدواره التنفيذية التي ما انفك يمارسها في إطار القيام بمهامه يتطلب القيام بها جملة من المواصفات الشخصية والمهارات القيادية الإدارية فنية كانت أو إنسانية أو إدراكية تصورية، تجعل منه محركا رئيسيا لجميع أطراف العملية التعليمية، معلمين ومتعلمين وعمالا وأولياء أمور، وقد أثبت الواقع في الكثير من الحالات أن المدرسة تستمد نجاحها في المناسبات المختلفة من فعالية مديرها وبراعته في أداء مهامه.

ويتميز بعض المديرين باستعدادات فطرية ومؤهلا علمية ومواصفات شخصية تسهل عليه مهمة القيادة الإدارية لفريق العمل، غير أن هذه الاستعدادات، وما يعززها من الخبرة الحياتية والممارسة العملية، تبقى غير كافية ما لم تدعم بمعارف أكاديمية متخصصة تزيد من فعاليتها، وتوجهها في الاتجاه الصحيح، ومن هذا المنطلق جاء هذا البحث الذي أردنا أن نقف فيه على واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، وأن نستكشف مدى فعاليته في تنمية مهارات القيادة الإدارية، وذلك من وجهة نظر المديرين أنفسه الذين استفادوا من هذا النمط من التكوين.

ومما لا شك فيه أن التكوين المتخصص الذي يستفيد منه المرشح لمنصب مدير المدرسة الابتدائية يشكل رافدا مهما -إذا ما أُحسن الاستفادة منه- يزود هذا الأخير في خضم ممارسته لمهنته بمهارات القيادة الإدارية التي تمكنه من تفعيل دوره بشكل يضمن نجاعة العمليات الإدارية المختلفة، سيما بعد أن صار العمل بمشروع المؤسسة ضرورة تقتضيها الحاجة إلى العمل المخطط، وقننتها نصوص تشريعية جعلت منه محورا لسيرورة مختلف النشاطات المدرسية.

5. تحديد المفاهيم

تعتبر مفاهيم الدراسة بمثابة الكلمات المفتاحية التي يحتاجها القارئ لتكون دليله الذي سيساعده في التعرف على متغيرات الدراسة، وبالتالي التعرف أكثر على أهمية الدراسة وأهدافها، ومحاولة الربط بين هذه المتغيرات وتكوين صورة أوضح عنها، وربما تفتح للقارئ افاقا علمية للبحث والتعمق فيها بشكل أكثر أو ربطها بمتغيرات أخرى، باعتماد منهج علمي اخر وأدوات بحث أخرى، وفي هذه الدراسة ارتأينا تقسيم مفاهيمها إلى نوعين؛ مفاهيم اساسية ، ومفاهيم ثانوية ، وسنفصل في هذه المفاهيم فيما يلي:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1.5 المفاهيم الأساسية: تتميز بكونها مفاهيم محددة تحديدا واضحا لا يقبل التأويل، وهي مفاهيم مؤجرأة من خلال ربطها بأداتي **الدراسة**، وتتمثل فيما يلي:

1.1.5 مفهوم التكوين المتخصص: هو نمط من أنماط التكوين الأولي، معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية بالجزائر في تكوين الموظفين الناجحين في مسابقة الالتحاق بالرتب الخاصة بأسلاك التأطير الإداري (مديرو الثانويات ومديرو المتوسطات ومستشارو التربية ومديري المدارس الابتدائية)، يتم في المعاهد الوطنية لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ويتضمن تطبيق مجموعة من البرامج الدراسية قامت بإعدادها هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم بالحراش، مدته 406 ساعات، يشمل دروسا نظرية وأعمالا تطبيقية ومحاضرات وعروضا وتداريب تطبيقية.

ويتم الوقوف على واقع التكوين المتخصص في هذه الدراسة من خلال التعرف على مدى تلبية برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية الاحتياجات التكوينية الفعلية لمديري المدارس الابتدائية، ومدى فعالية الإجراءات التنظيمية الخاصة بتنفيذ برنامج التكوين المتخصص، ومدى فعالية التأطير البيداغوجي في تنفيذ محتويات برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، ويُعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في استبيان واقع التكوين المتخصص المعد لهذا الغرض.

2.1.5 مهارات القيادة الإدارية: هي قدرة المدير على التحكم في المهارات الفنية والمهارات الإنسانية والمهارات الإدراكية التصورية، والتي تمكنه من التأثير المباشر أو غير المباشر على سلوك المعلمين باعتبارهم نواة الفريق التربوي، والعمال من حيث هم أحد الشركاء في العملية التعليمية، والتلاميذ باعتبارهم محور العملية التربوية، بغية حفزهم على الأداء الجيد والفعال بشكل يضمن تحقيق الأهداف المسطرة، ويُعبر عنها في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة عند تطبيق استبيان مهارات القيادة الإدارية, بأبعاده الثلاثة التالية:

- **المهارات الفنية:** يُقصد بها في البحث تحكم مدير المدرسة الابتدائية في إعداد التنظيم التربوي للمدرسة وضبط خدمات المعلمين، القيام بإعداد السجلات الإدارية ومختلف الاعمال المكتبية، متابعة سير العمل ومراقبة تنفيذ البرامج ورفع التقارير للإدارة التعليمية، إدارة شؤون الأفراد والمرافق المدرسية، تنظيم الاجتماعات الخاصة بالمجالس وكتابة التقارير، ويُعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة عند تطبيق البعد المتعلق بالمهارات الفنية في استبيان مهارات القيادة الإدارية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- **المهارات الإنسانية:** يُقصد بها في البحث تمكن مدير المدرسة الابتدائية من توفير بيئة تربوية ودية ومشجعة ومحفزة على العمل، إقامة علاقات حسنة مع المجتمع المحلي والشركاء والسلطات الوصية، العمل مع المعلمين على تطوير الأنشطة المدرسية وإشراكهم في اتخاذ القرارات المهمة، التأثير في المعلمين وتوجيه سلوكهم توجيها إيجابيا، حل الخلافات والنزاعات ومعالجة الاضطرابات، ويُعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة عند تطبيق البعد المتعلق بالمهارات الإنسانية في استبيان مهارات القيادة الإدارية.
- **المهارات الإدراكية التصورية:** يُقصد بها في البحث تمكن مدير المدرسة الابتدائية من المعرفة الواسعة بأهداف التعليم الابتدائي وباستراتيجياته، الإلمام بطبيعة الهيكل التنظيمي للإدارة التربوية والوعي بوظائف وأهداف كل مستوى، تفعيل القدرات العقلية بحيث تمكنه من إدراك شمولية العملية التربوية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع، الإلمام بطبيعة الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية والوعي بدرجة التأثير، الإلمام بوسائل تحقيق الأهداف التعليمية وتنفيذ المناهج الدراسية، ويُعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها افراد العينة عند تطبيق البعد المتعلق بالمهارات الإدراكية التصورية في استبيان مهارات القيادة الإدارية.

2.5 المفاهيم الثانوية: وهي مفاهيم معلمية في الدراسة محددة تحديدا واضحا وتعبر عن أشياء معروفة لذاتها، غير أنها ليست مفاهيم إجرائية بمعنى أنها ليست مرتبطة بأدوات الدراسة، ونشير إليها فيما يلي:

1.2.5 برامج التكوين المتخصص: مجموعة من الوحدات الدراسية وعددها تسعة، تتمثل في مادة تسيير المجال البيداغوجي، ومادة التسيير الإداري، التسيير المادي و المالي، ومادة القانون و التشريع المدرسي، ومادة المنظومة التربوية، ومادة علم النفس ، ومادة علم النفس الاجتماعي والتربوي، ومادة منهجية البحث، ومادة الإعلام الآلي، وكذا تربصات ميدانية، يتم تنفيذها على مدار 406 ساعات موزعة على ثلاث دورات تكوينية.

2.2.5 مدير المدرسة الابتدائية: هو الموظف المؤهل المكلف بالمهام المحددة في النصوص القانونية والتنظيمية، والمتمثلة في التأطير البيداغوجي والتسيير الإداري والتنشيط التربوي وتسيير الطاقم المدرسي، يقوم بتسيير شؤون الافراد والهياكل، ويمارس سلطته على جميع الموظفين و الأعوان العاملين في المؤسسة، وهو مسؤول على حفظ النظام وأمن الأشخاص والحفاظ على الممتلكات، ويؤهل بهذه الصفة لاتخاذ جميع التدابير الضرورية لضمان حسن سير المؤسسة، ويحرص على الاتصال بالسلطة الوصية والسلطات المحلية وهيئات المجتمع، بغرض التنسيق معها بما يخدم مصلحة المدرسة ويحقق أهدافها.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

3.2.5 المدرسة الابتدائية: مؤسسة تعليمية عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية، تنشأ وتغلق بقرار من السلطة الوصية المتمثلة في وزارة التربية الوطنية، تمنح تربية أساسية مشتركة ومستمرة من السنة الأولى إلى السنة الخامسة حاليا ابتدائي، تخضع لسلطة البلدية في مجال الصيانة والترميم والتمويل، وتخضع للسلطة الإشرافية لمديرية التربية والهيئات الممثلة لها.

6. الدراسات السابقة

عند الخوض في أي موضوع يحتاج أي باحث إلى خلفية علمية تتميزين بطابعين رئيسيين، فأما الأولى فهي الخلفية النظرية التي تتميز بكونها معرفة أساسية يكونها الباحث حول متغيرات الدراسة، يكون مصدرها التراث النظري بكل تجلياته، أما الثانية فهي الخلفية الميدانية التي تمكن الباحث من تكوين صورة أقرب إلى واقع الدراسة، تسهم في بلورة أفكار واضحة حيال بناء إشكالية الدراسة وتحديد مشكلتها بدقة ومن ثم صياغة فرضياتها، وفي هذه الدراسة أجرينا تقسيما للدراسات السابقة أخذنا فيه بعين الاعتبار متغيرات الدراسة الأساسية.

1.6 الدراسات التي تناولت المتغير الأول (التكوين)

1.1.6 دراسة بوعبد الله احسن (1993): هي دراسة ميدانية أنجزت في إطار الأبحاث التي قامت فرقة البحث التي تأسست سنة 1993 ، وقد كانت تحت عنوان تقويم العملية التكوينية بالجامعة، انطلق فيها الباحثان من تساؤل مفاده:

- هل يمتلك خريجو الجامعة الذين التحقوا بالعمل المهارات المطلوبة في أعمالهم؟ وهل يجيدون فعلا استخدام هذه المهارات؟

وقد حاول الباحثان الإجابة على هذا التساؤل من خلال تبني ثلاث فرضيات إجرائية، تم التحقق منها من خلال الإجراءات المنهجية المناسبة، حيث اعتم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبيان كأداة لتحقيق البحث، حيث تم بناؤه اعتمادا على بعض الدراسات السابقة، وقبل تطبيقه تم عرض على طلبة الدراسات العليا بجامعة سطيف لإثرائه ومناقشته، ليتم بعد ذلك ضبط 20 فقرة التي كونت الاستبيان، وطبقت أداة البحث على عينة مكونة من 25طالبا تم اختياره بطريقة عشوائية وبنسبة 56%، وفي المعالجة الإحصائية تم اعتماد النسبة المئوية في عرض نتائج البحث التي كانت على النحو التالي:

- لم تحقق المعاهد العلمية بجامعة سطيف أهدافها المتمثلة في إعداد إطارات مكتسبة للمهارات التي يتطلبها العمل الميداني.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- لا توجد علاقة كبيرة بين مضمون التكوين وبين الممارسة الفعلية في الميدان.
- لا زالت طرق التدريس المتبعة تقليدية لا تتوافق مع التطورات التي حدثت في تقنيات التدريس الحديثة.

وتتويجا لهذه الدراسة اقترح الباحثان جملة من التوصيات تتمحور حول إعادة النظر في برامج وموضوعات كل اختصاص، ووضع استراتيجية جديدة للتدريبت الميدانية، والاهتمام باختيار الأساتذة ذوي الكفاءات العالية، وغيرها من التوصيات.

تعتبر هذه الدراسة من بين الدراسات المرجعية التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة، لما وفرته من مادة نظرية من خلال تركيزها على مفهوم التكوين ومنطلقاته، وأخرى ميدانية من خلال ربطها لمتغير التكوين في الفضاء الجامعي بالمهارات المهنية التي يتطلبها سوق العمل، وكغيرها من الدراسات المشفوعة بجانب ميداني فقد تم الاستئناس بهذه الدراسة في الخطوات المنهجية للدراسة الحالية.

2.1.6 دراسة المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم

حاولنا الحصول على الدراسة في حد ذاتها أو على بعض المعلومات الخاصة بالجوانب المنهجية المتعلقة بالدراسة الميدانية، إلا أن ذلك لم يتحقق، ونظرا لأهمية هذه الدراسة لارتباطها المباشر بالبحث الذي نحن بصدده سنقتصر على ذكر أهم النتائج التي توصلت إليها، والتوصيات التي انبثقت عنها مستندين إلى الوثيقة الخاصة ببرامج التكوين المتخصص لأسلاك الإدارة الصادرة سنة 2005.

تشير الوثيقة المذكورة إلى أن ما تم استخلاصه من النظرة الفاحصة للبرامج التكوينية السابقة بعد إخضاعها إلى دراسة معمقة وتشخيص منسق أن العملية التكوينية قد تميزت بالمساهمة في ملء فراغات كانت قبلها وسد ثغرات عديدة لدى مسيري المؤسسات المدرسية ومستشاري التربية، وحسب الوثيقة المذكرة دائما وتماشيا مع سنة التطور عامة وخصوصية عالم التربية خاصة بات من الضروري أن يعاد النظر في هذه البرامج حيث أسفرت عملية تشخيصها على نتائج بينت أن أهم مؤشرات الاختلال تتمثل فيما يلي:

- صياغة الأهداف تنقصها الدقة وقابلية التقويم والتحديد الإجرائي.
- الربط بين الأهداف والمحتويات ضعيف.
- مضامين تخلفت عن مسايرة للمستجدات التربوية والإدارية.
- بعض هيئات التكوين المنتهجة لا تتوافق مع التطورات التقنية الحديثة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- الوسائل التكوينية نادرة وهي تقتصر على بعض المطبوعات.
- التقييم تنقصه الموضوعية المطلوبة ولا يسمح بالتمييز بين **المجد** والمتهاون.
- التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية ضعيف.

وبعد الوقوف على مواطن القوة والضعف توجت اللجنة المكلفة بتشخيص برامج التكوين أعمالها بجملة من التوصيات والمقترحات، نورد أهمها فيما يلي:

- إعداد مناهج التكوين الخاصة بموظفي التأطير الإداري مع إدخال مستجدات التسيير الإداري والتربوي.
- الاستفادة من البحوث الحديثة المتعلقة بطرائق التكوين.
- الاهتمام باختيار المؤطر الكفء في الجانبين النظري والتطبيقي وفق مقاييس انتقاء مضبوطة.
- تحضير المكلفين بالتسيير لمباشرة مهامهم الجديدة والعمل على أ ن يستفيد المكلفون وغير المكلفين بالتسيير من الحصص التطبيقية.
- مراجعة الأشكال التنظيمية للتكوين الحالي.
- إيلاء التداريب الميدانية ما تستحقه من عناية.
- تنويع أساليب التقويم وأدواته وتوسيع مجالاته.
- مراجعة ملامح ومقاييس الدخول والخروج للمتكون.

واستجابة لهذه التوصيات، فقد شرع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم في إطار المهام الجديدة للمرسوم التنفيذي رقم **2000/35 المؤرخ في 2000/02/07** المسندة إليه ، في إعداد مناهج التكوين وتنفيذها و متابعتها و تقويمها وفقا وذلك بتشكيل لجان لهذا الغر ض **تعل** وفق دفتر شروط تضمن دواعي إعداد المناهج التكوينية وأهداف إعدادها ومواصفاتها.

حتى وإن كانت هذه الدراسة تفتقد للمعلومات المنهجية المتعلقة بخطوات الدراسة الميدانية، من منهج وعينة وأدوات بحث إلا أن نتائجها المرتبطة مباشرة بالتكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية وبرامجه من حيث كونه أحد الجوانب الرئيسة في هذا البحث، جعل منها أحد أهم الدراسات المرجعية خاصة في الجانب النظري، حيث تمت الاستفادة منها في بلورة بعض الأفكار حول الإطار المنهجي لبرامج التكوين المتخصص.

3.1.6 دراسة بودوح غنية (2012): عنوانها استراتيجية التكوين المتواصل في المؤسسة الصحية وأداء الموارد البشرية، وهي أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في العلوم

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الاجتماعية بجامعة بسكرة، أشرف عليها الأستاذ الدكتور برقوق عبد الرحمن، وهي دراسة نظرية مدعمة بجانب تطبيقي كانت المؤسسة الاستشفائية العمومية بمدينة بسكرة ممثلة بمؤسستين صحيتين ميدانا له، وقد اجريت الدراسة الميدانية على عينة مكونة من 178 فردا بنسبة 27% من مجتمع البحث المقدر عدد أفراده ب645 فردا، موزعة على ثلاث فئات (الأطباء، شبه الطبيين، الإداريين) مع ترجيح كفة الاطباء والإداريين لما لها من دور في تحديد سياسة التكوين داخل المؤسسة حسب الباحثة.

اعتمدت الباحثة في إنجاز هذه الدراسة المنهج الوصفي باعتباره المناسب لطبيعة الدراسة، مستخدمة أدوات المقابلة غير المقننة والملاحظة البسيطة المباشرة واستمارة استبيان وفق مقياس ليكرت الخماسي، ولحساب الخصائص السيكومترية للأداة الرئيسية في البحث استعانت الباحثة بصدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي وطريقة ألفا كرونباخ للتحقق من الثبات، ولتحليل نتائج الدراسة استعانت بالبرنامج الإحصائي Spss معتمدة التكرارات والنسب المئوية ومعامل الارتباط ومعامل ألفا كرونباخ.

وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الباحثة إلى نتائج نذكر منها ما يلي:

- غياب الدقة في تحديد احتياجات المؤسسة الصحية من التكوين المتواصل يؤثر سلبا على نجاعة المؤسسة.
- غياب الدقة في تحديد أهداف المؤسسة الصحية من التكوين المتواصل يؤثر سلبا على نجاعة المؤسسة.
- غياب الاستراتيجية التنظيمية في التكوين المتواصل يؤثر على الوصول بلمؤسسة الصحية إلى تحقيق أهدافها
- غياب نظام تقييمي للبرامج التكوينية يؤثر على نجاعته بالمؤسسة الصحية.

وكان من بين التوصيات التي أوصى بها البحث ما يلي:

- العمل على تغيير الاستراتيجية التكوينية من خلال رصد النقائص ورسم استراتيجية تكوينية تتماشى مع احتياجات المؤسسة واحتياجات أفرادها.
- تهيئة المناخ الملائم للعملية التكوينية، وتكوين الأفراد حسب تخصصاتهم وفئاتهم المهنية.
- ربط نظام التكوين المتواصل بنظام المكافأة والحوافز سواء المادية أو المعنوية من أجل تشجيع الأفراد على التكوين.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ركزت هذه الدراسة على الاحتياجات التكوينية وضرورة مراعاتها في بناء البرامج التكوينية والتدريبية، وعلى أهمية الاستراتيجية التنظيمية للعمليات التكوينية ودورها في تحقيق أهداف المؤسسة، وهما من بين المواضيع الفرعية التي حظيت بالاهتمام من حيث تناولها النظري والميداني، من خلال المساعدة في التناول النظري لموضوع الاحتياجات التكوينية والتدابير التنظيمي للعملية التكوينية، والاستئناس بها في بناء أداة البحث المتعلقة بواقع التكوين المتخصص في مجال الاحتياجات التكوينية ومجال التأطير الإداري الذي يتضمن أهم الإجراءات التنظيمية المعتمدة في تنظيم التكوين المتخصص.

4.1.6 دراسة بن عيشي عمار (2012): عنوانها **البرامج التدريبية ودورها في تحقيق الجودة الشاملة بالمظلمات**، وهي أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير بجامعة محمد خيضر ببسكرة، أشرف عليها الأستاذ الدكتور موسى عبد الناصر، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة دور البرامج التدريبية في تحقيق الجودة الشاملة بالمنظمات وتم اختيار مؤسسة صناعات الكوابل بسكرة كدراسة حالة، ومن أجل تحقيق ذلك قام الباحث باختيار أفراد الدراسة من الفئات التالية: **الرؤساء** (إطار مسير، إطار سامي، عون تحكم.

استخدم الباحث من أجل الوصول إلى أهداف الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في الجانب النظري وأسلوب دراسة الحالة في الجانب الميداني، ومن أجل اختبار فرضيات الدراسة أجرى الباحث دراسته على عينة من موظفي المؤسسة تمثلت في إطاراتها (الرؤساء) والبالغ عددهم 308 رئيسا، يمثل هؤلاء المفردات الذين أجريت عليهم الدراسة والذين وزعت عليهم استمارة الدراسة التي اعتمدت كأداة رئيسية في جمع البيانات الأولية، أما التحليل الإحصائي فقد اعتمد الباحث على البرنامج الإحصائية spss (الحزمة الإحصائية المطبقة في العلوم الاجتماعية الإصدار 17) وقد خلصت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها:

- أن تحديد الاحتياجات التدريبية يساهم في تحقيق الجودة الشاملة.
- أن تصميم البرامج التدريبية له دور في تحقيق الجودة الشاملة.
- أن تنفيذ البرامج التدريبية يساعد على تحقيق الجودة الشاملة.
- أن تقويم البرامج التدريبية له أهمية في تحقيق الجودة الشاملة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين البرامج التدريبية وبين تحقيق الجودة الشاملة بالمؤسسة محل الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين إجابات المستقصين كل من متغير الجنس، العمر، الدرجة الوظيفية، المستوى التعليمي، ومدة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الخدمة بالنسبة لمحاور الاستمارة الخمسة الخاصة بدور البرامج التدريبية في تحقيق الجودة الشاملة بالمؤسسة محل الدراسة.

ومن أهم التوصيات التي يوصي بها الباحث:

- ضرورة اعتماد المنظمات على نظام إدارة الجودة الشاملة كمنهج إداري متكامل ومعلن لجميع القيادات وللعاملين والتخلي عن الأساليب التقليدية للإدارة من اجل الوصول إلى التحسين المستمر في جميع نشاطات المنظمة .
- توفير جميع العوامل المناسبة لتطوير العملية التدريبية واستدراك النقص الذي يظهر أثناء تنفيذ البرامج التدريبية.

أنظمة الجودة الشاملة من بين الموضوعات التي فرضت نفسها على الباحثين في الاونة الأخيرة مع توسع تطبيق هذا النظام في العديد من المنظمات على اختلاف طبيعتها، وما ميز هذه الدراسة وجعلها من بين الدراسات السابقة في الدراسة الحالية ربطها لموضوع الجودة الشاملة بالبرامج التدريبية، في مجالات الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج التدريبية وتنفيذها وتقييمها، وتعتبر هذه المواضيع من المحاور الفرعية المهمة في هذه الدراسة لارتباطها الوثيق بموضوع التكوين، مما مكن للاستفادة منها في الجانبين النظري من خلال إثراء المادة العلمية المتعلقة بالتكوين وبالبرامج التكوينية، والميداني من خلال الاستفادة منها في بناء أدوات البحث في الخطوات المنهجية للدراسة.

5.1.6 دراسة صباح ساعد[1]: وهي عبارة عن دراسة ميدانية نشرتها الباحثة في العدد 32 في مجلة العلوم الإنسانية الصادرة عن جامعة محمد خيضر ببسكرة لشهر نوفمبر 2013، عنونتها الباحثة بـ **دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات**، هدفت من خلالها الباحثة إلى التعرف على مدى مساهمة عملية التكوين اثناء الخدمة في تحسين مهارات أساتذة التعليم المتوسط في مجال التدريس (التخطيط، التنفيذ التقويم) وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، وقد اجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من اساتذة التعليم المتوسط المعينين بسبع متوسطات ببلدية طولقة بلغت نسبتها 50.58%.

وقد اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، مستفيدة من بعض أدواته البحثية على غرار استمارة الاستبيان التي اعدتها مضمنة إياها ثلاث محاور اساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، وبعد دراسة الخصائص السيكومترية للأداة من صدق وثبات قامت

[1] صباح ساعد أستاذة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة بسكرة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على العينة الممثلة لمجتمع البحث، وبعد معالجة البيانات إحصائيا وتحليلها ومناقشتها في ضوء الفرضيات توصلت إلى النتائج التالية:

- التكوين أثناء الخدمة يساهم بدرجة متوسطة في تحسين مهارات الأساتذة في مجال التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات، ويساهم بدرجة منخفضة في تحسين مهارات التنفيذ وفق المقاربة بالكفاءات، وأن هذه البرامج لم تساهم في تحسين مهارات التقويم في ضوء التدريس بالمقاربة بالكفاءات.
- جميع أفراد العينة لا يختلفون في تقديراتهم حول مساهمة التكوين أثناء الخدمة في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو التقويم.

وبناء على هذه النتائج اوصت الدراسة بضرورة ان ينتهج التكوين منهجا واضحا ومخططا من خلال تحليل الأداء الذي تستلزمه المقاربة الجديدة ومن ثم إيجاد صيغ تكوينية تقوم على أهداف محددة وواضحة تتوافق مع متطلبات مقاربة التدريس بالكفاءات.

هذه الدراسة من أقرب الدراسات الميدانية لموضوع البحث الحالي، لارتباطها بميدان التربية والتعليم، ولتركيزها على التكوين أثناء الخدمة وهو شكل من أشكال التكوين المعتمدة في النظام التربوي الجزائري، وربطه بموضوع المهارات التدريسية، فهي تتفق مع الدراسة الحالية من حيث الشكل، مما مكن للاستفادة منها خاصة في الجانب الميداني والاستئناس بها في بناء أداتي البحث.

2.6 الدراسات التي تناولت المتغير الثاني (مهارات القيادة الإدارية)

1.2.6 دراسة أحمد إبراهيم أحمد (1998): عنوانها **واقع ممارسة العلاقات الإنسانية لدى نظار/ مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الاساسي**، وهي دراسة ميدانية منشورة بمحافظة الشرقية بجمهورية مصر العربية حاول الباحث من خلالها استكشاف واقع ممارسة العلاقات الإنسانية لدى نظار/ مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، فبالإضافة إلى الهدف الرئيس من الدراسة حدد الباحث مجموعة من الاهداف الفرعية لاخرى، تمثلت في تحديد مهارات العلاقات الإنسانية لتنمية الإدارة المدرسية لدى نظار/ مديري المدارس، والتعرف على تأثير بعض متغيرات البحث على مهارات العلاقات الإنسانية ، بالإضافة إلى التعرف على أهم المعوقات التي تعوق نظار/ مديري المدرسة عن تحقيق العلاقات الإنسنية داخل المدارس وخارجها، أما الإطار النظري لهذه الدراسة فقد تمثل في التصور الذي تبناه ودعا إليه **وبتركاتز** من خلال اقتراحه ثلاث مهارات خاصة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ومطلوبة لكل المستويات الإدارية، وهي المهارات الفنية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الإدراكية التصورية.

ولقد لجأ الباحث في هذه الدراسة إلى المنهج الوصفي مستخدما اداة الاستبيان، التي طبقها على عينة تتكون من 250 من نظار/مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة الشرقية، الذين كانوا متواجدين في المركز الرئيسي للتدريب خلال العام الدراسي 1997 ، بلغ بعد منهم 10 لعدم اكتمال بيانات استماراتهم ليبقى العدد المطبق عليه في حدود 240. ومن بين أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن هناك فروقا بين المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا لصالح المؤهلين، لذا يوصي بضرورة تكثيف دورات تدريبية لغير المؤهلين لممارسة الإدارة بطريقة فعالة، والتركيز على برامج تشمل مجال ممارسة العلاقات الإنسانية.

محور اهتمام هذه الدراسات هو ممارسة العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية، وما تحتاجه من مهارات ذات طابع إنساني، وهذه الاخيرة احد اهم المحاور في الشطر الثاني من الدراسة والمتعلق بمهارات القيادة الإدارية، لذلك فإنها أي هذه الدراسة من بين أهم الدراسات المرجعية من الناحيتين النظرية لاعتمادها تصور **روبرت كاتز** كخلفية نظرية للموضوع، والميدانية من خلال تركيزها على أهم المهارت الإنسانية التي تتطلبها ممارسة العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية، مما جعلها سندا علميا خاصة في بناء أداة البحث المتعلقة بمهارات القيادة الإدارية في محور المهارات الإنسانية.

2.2.6 دراسة شهرزاد محمد شهاب[1] (2007): عنوانها أثر برنامج تطويري لرفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوي لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى، وهي دراسة منشورة بالعدد الثامن بمجلة دراسات تربوية الصادرة في تشرين الأول 2009 عن مركز البحوث والدراسات التربوية في وزارة التربية العراقية، هدفت من خلالها الباحثة إلى معرفة أثر البرنامج التطويري في رفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية، ومعرفة الفروق في أثر البرنامج التطويري في هذه المهارات حسب متغير الجنس والاختبار وذلك من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم، وقد أجريت الدراسة على عينة من مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي 2008/2007، حيث قامت بالإجراءات التالية:

[1] شهرزاد محمد شهاب أستاذة بمعهد إعداد المعلمين بمحافظة نينوى بالعراق.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- إجراء تشخيص أولي لمدى اكتساب مديري المدارس الابتدائية لمهارات القيادة الإدارية من خلال تطبيق أداة قياس مهارات القيادة الإدارية المعد من طرف الباحثة على المعلمين العاملين معهم.
- تطبيق برنامج تدريبي تطويري على المديرين منخفضي المهارات منهم تدريبي بهدف إكسابهم مهارات القيادة الإدارية.
- إجراء قياس بعدي لتتحقق من فعالية البرنامج التطويري من خلال تطبيق نفس الاداة على نفس العينة من المعلمين.

وبعد جمع المعلومات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- تباين مستوى أداء المديرين في المرحلة الابتدائية في المهارات الإدارية والتربوية بشكل علم.
- وجود فروق دالة إحصائيا في بعض المهارات الإدارية والتربوية لصالح الاختبار البعدي باستثناء المهارات الذهنية.

وانطلاقا من هذه النتائج اقترحت الباحثة جملة من التوصيات والاقتراحات أهمها:

- تشجيع مديري المدارس على الالتحاق بجميع البرامج التدريبية بغض النظر عن سنوات الخدمة والخبرة من أجل تجديد وتطوير خبراتهم في مجال الإدارة المدرسية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول واقع الإدارة المدرسية وخاصة في مجال المهارات الإدارية والتربوية لمدير المدرسة.

تناولت هذه الدراسة نفس المتغيرات مع تغيير طفيف في هيكلة مهارات القيادة الإدارية، وتتلخص أهم جوانب الاستفادة منها في العناصر التالية:

- التحديد الإجرائي لبعض المفاهيم.
- تحديد أهم المحاور في استبيان مهارات القيادة الإدارية.
- بناء أداة البحث (مقياس مهارات القيادة الإدارية).

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

3.2.6 دراسة عادل محمود حبيشي[1]: وهي دراسة ميدانية منشورة بالعدد 12 سنة 2011 بمجلة كليات التربية بجامعة عدن، تحت عنوان **قياس القدرة على القيادة التربوية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة عدن**، وقد تمثل الهدف من هذه الدراسة في قياس مستوى القدرة القيادية لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظة عدن وعلاقتها بمجالات الاختبار والجنس والخبرة، واجريت هذه الدراسة على عينة قدرت بـ 25 من مديري ومديرات المدارس الثانوية العاملين بمحافظة عدن في العام الدراسي 2009-2010، واختار الباحث اختبار القدرة القيادية لمحمد منير مرسي بعد تعديل بعض مفرداته كأداة رئيسية في البحث الذي اعتمد فيه المنهج الوصفي.

وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيا توصل إلى جملة من النتائج نذكر منها ما يلي:

- مستوى القدرة على القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بشكل عام مقبول.
- النتائج التي حصل عليها مديرو ومديرات المدارس الثانوية في المجالات الخمسة للاستبانة لصالح مديري المدارس الثانوية أكثر من مديرات المدارس الثانوية.
- أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرة المديرين والمديرات على القيادة التربوية بشكل عام وكان المديرون أقدر من المديرات في القيادة التربوية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة المديرين والمديرات على ان القيادة التربوية في كل مجال من مجالات الاختبار ولصالح المديرين.

وبناء على هذه النتائج خلصت الدراسة إلى التوصيات التالية:

- اعتماد معايير موضوعية مبنية على أسس علمية وعملية من حيث الصدق والثبات لاختيار مدير المدرسة الثانوية.
- تطوير كفاءة المديرين والمديرات ورفع مستواهم وقدراتهم على القيادة التربوية عن طريق إقامة الدورات التدريبية وفق برامج خاصة يتم إعدادها لهذا الغرض لمواكبة الاتجاهات الحديثة في علم الإدارة.

طبق الباحث في هذه الدراسة اختبار القدرة القيادية الذي أعده محمد منير مرسي، حيث تلخصت أهم أوجه الاستفادة من هذه الدراسة في بناء استبيان مهارات القيادة الإدارية، على اعتبار انه شكل مادة خام لبنود هذا الاخير، خاصة في بعض المجالات التي لها علاقة بالجانب

[1] لإدارة التربوية المساعد بكلية التربية بجامعة عدن.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

القيادي من مهام مدير المدرسة الابتدائية، كالقدرة على استخدام السلطة والقدرة على المرونة في التعامل مع الآخرين، والقدرة على فهم الآخرين والقدرة على الاتصال.

4.2.6 دراسة اقطي جوهرة (2013): عنوان هذه الدراسة اثر القيادة الاستراتيجية على التشارك في المعرفة – دراسة حالة مجموعة فنادق جزائرية- وهي أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه بجامعة محمد خيضر ببسكرة، أشرفت عليها الأستاذة الدكتورة يحياوي مفيدة، هدفت هذه الدراسة إلى اختبار الاثر المباشر لممارسات القيادة الإستراتيجية على سلوك التشارك في المعرفة وإستراتيجيتها، والاثر غير المباشر لها من خلال كل من التسويق الداخلي، والتوجه التسويقي الداخلي، وثقافة التعلم التنظيمي. حيث تم قياس ممارسات القيادة الإستراتيجية من خلال أربعة أبعاد هي ممارسات مرتبطة بالثقافة التنظيمية، وممارسات مرتبطة برأس المال البشري، وممارسات مرتبطة بالتصور الاستراتيجي، وممارسات مرتبطة بالرقابة المتوازنة. تم قياس التسويق الداخلي من خلال أنشطة التحفيز، والتدريب، وإستراتيجية المكافآت، والاتصال الداخلي، والتوجه نحو الزبون. تم قياس التوجه التسويقي الداخلي من خلال جمع الاستخبارات الداخلية، ونشرها والاستجابة لها. تم قياس ثقافة التعلم التنظيمي من خلال ثلاث أبعاد تمثلت في ثقافة التعلم على المستوى الفردي، ثقافة التعلم على المستوى الجماعي، وثقافة التعلم على مستوى المنظمة. إضافة إلى تقسيم التشارك في المعرفة إلى إستراتيجية التشارك في المعرفة وسلوك التشارك في المعرفة، والذي يتضمن كلا من النية والموقف والمحفزات الداخلية للتشارك في المعرفة.

استهدفت الدراسة الحالية عينة عشوائية بسيطة من موظفي مجموعة فنادق جزائرية بلغ حجمها 143 موظفا، حيث تم جمع البيانات الأولية من العينة المستهدفة باستخدام الاستبيان في الفترة ما بين سبتمبر2012 إلى أوت 2013 كما تم الاعتماد على المقابلات لدعم تفسير النتائج.

بعد تحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن كل من سلوك وإستراتيجية التشارك تفسرها ممارسات القيادة الإستراتيجية بأبعادها الممارسات المرتبطة بالثقافة التنظيمية، والممارسات المرتبطة برأس المال البشري، والممارسات المرتبطة بالتصور الاستراتيجي، والممارسات المرتبطة بالرقابة المتوازنة، كما أن لممارسات القيادة الإستراتيجية اثر غير مباشر في كل من سلوك وإستراتيجية التشارك في المعرفة من خلال كل من التسويق الداخلي وثقافة التعلم التنظيمي. بينما لا يوجد اثر غير مباشر لممارسات القيادة الإستراتيجية في كل من سلوك التشارك في المعرفة وإستراتيجيتها من خلال التوجه التسويقي الداخلي.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات نذكر أهمها فيما يلي:

- ضرورة وجود قيادة إستراتيجية بالفنادق بدل الاكتفاء بممارسة عمليات الإدارة الإستراتيجية.
- على متخذي القرارات الإستراتيجية في الفنادق الجزائرية تبني أنماط القيادة الحديثة مثل القيادة التحويلية والقيادة الرؤيوية.
- ضرورة تبني تصورات واضحة حيال التشارك في المعرفة واعتبارها جزء ضروريا لإيجاد حلول جماعية لمشاكل العمل.

تناولت هذه الدراسة أبعادا جديدة في الممارسة القيادية تركز على بعد الرؤية ووضوح التصورات، من خلال التركيز على القيادة الاستراتيجية، وأكثر من ذلك ربطها بموضوع مهم هو التشارك في المعرفة، خاصة تلك التي تتعلق بثقافة التعلم التنظيمي، كما ركزت على انشطة التحفيز وهو من المواضيع الفرعية التي تم التركيز عليها في محور المهارات الإنسانية، خطة في بعد التأثير في المرؤوسين.

5.2.6 دراسة بن سليم حسين (2014): عنوانها **القيادة المدرسية وإدارة مشروع المؤسسة** وهي عبارة عن أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التنظيم والعمل بجامعة محمد خيضر ببسكرة، أشرف عليها الدكتور أوذاينية عمر، الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو محاولة معرفة درجة مساهمة القيادة المدرسية في نشر ثقافة العمل بمشروع المؤسسة، وقد أجريت الدراسة في الموسم الدراسي 2014/2013 على عينة قدرت بنسبتها بـ 20% من مجتمع البحث، شملت أساتذة التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم الثانوي المعينين بالمؤسسات التعليمية بمدينة الجلفة.

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باعتباره يتلاءم مع طبيعة الدراسة، ولجمع المعلومات من ميدان الدراسة استخدم الباحث أداتي المقابلة واستمارة الاستبيان، وبعد دراسة الخصائص السيكومترية لأداة البحث الرئيسية وهي الاستمارة، شرع الباحث في التحقق من صحة الفرضيات من خلال المعالجة الإحصائية التي استخدم فيها المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار ت في تحليل نتائج الدراسة الاساسية، ومعامل الارتباط في تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية، ليخلص الباحث إلى جملة من النتائج نذكر منها:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- انه لا يمكن إدارة مشروع المؤسسة في النسق المدرسي ما لم يسبقه نشر ثقافة المشروع بين الفاعلين المنتمين لهذا النسق سواء كانوا داخليين أو خارجيين وفق مبدأ تناسق الأنساق الفرعية.
- أن أشكال القوى المعيقة لإدارة مشروع المؤسسة تظهر قبل الانطلاق فيه بالتشكيك ونشر الشائعات، حتى تصل إلى الفعل على مستوى السلوك.
- أن القيادة المدرسية تميل إلى استراتيجية الإكراه عند تنفيذ مشروع المؤسسة ولا تولي أهمية كبيرة إلى إستراتيجية الاحتواء والمشاركة.

وقد خلص الباحث إلى جملة من التوصيات نذكر أهمها:

- الاهتمام بنشر ثقافة المشروع من طرف القيادة المدرسية على مستوى البيئة الداخلية للمدارس بجميع مراحلها، وعلى مستوى البيئة المحيطة بها.
- ضرورة وضع سند قانوني لتمويل المشاريع التي تقام داخل المدارس بجميع مراحلها، يضمن للقيادة المدرسية الحرية في التصرف والتسيير داخل المدرسة.
- تخصيص دورات تدريبية للقيادات المدرسية حول الاستراتيجيات الحديثة للتعامل مع مقاومة العاملين، وكيفية الحد منها والتعامل معها داخل المدارس.

3.6 الدراسات التي تناولت المتغير الثالث (مدير المدرسة)

1.3.6 دراسة محمد علي علشور[1] (2006): عنوانها **دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان**، وهي عبارة عن دراسة منشورة في المجلد 11 العدد 4 لشهر ديسمبر 2010 من مجلة العلوم النفسية والتربوية التي تصدر عن كلية التربية بجامعة البحرين، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر العاملين في المدارس وأفراد المجتمع المحلي، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة و المجتمع المحلي من وجهة نظر العاملين في المدارس وأفراد المجتمع المحلي تعزى إلى متغيري اسم الوظيفة والمنطقة التعليمية .تكونت عينة الدراسة من 513 من العاملين في المدارس و 80 من أفراد المجتمع المحلي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة استملت على 41 فقرة موزعة على خمسة مجالات .وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

[1] قسم الإدارة والأصول التربوية بكلية التربية بجامعة اليرموك بالأردن.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- أن دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي جاء بدرجة **متوسطة.**
- جاء ترتيب مجالات الدراسة في دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي وفق الترتيب الآتي -:الشراكة في الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية، يليه الشراكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة، ثم الشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة، ثم الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة، وجاء في المرتبة الأخيرة الشراكة في التخطيط المدرسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لجميع مجالات الدراسة فيما عدا الشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير اسم الوظيفة لجميع مجالات الدراسة، فيما **عدا الشراكة** في تقديم الاستشارات للمدرسة ولصالح المديرين.

وبناء على ما تم التوصل إليه من نتائج خلصت الدراسة إلى بعض التوصيات نذكر منها:

- عقد دورات وبرامج تدريبية لمدراء المدارس لتوعيتهم بأهمية الشراكة بين المدرسة **ومؤسسات وأفراد المجتمع المحلي.**
- التركيز على تنفيذ الأنشطة المدرسية التي تهتم بحاجات المجتمع المحلي، مع ضرورة تكريم أفراد المجتمع المحلي وخاصة أولياء أمور الطلبة الذين يتعاونون ويقدمون الدعم للبرامج والأنشطة المدرسية.
- زيادة الدور الإعلامي التربوي المدرسي لتثقيف العاملين في المدرسة وأفراد المجتمع **المحلي** بأهمية الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي وتشجيعهم على تفعيل أدوارهم في هذه الشراكة المدرسية المجتمعية.

هذه الدراسة سلطت الضوء على أحد أهم أدوار مدير المدرسة الذي يندرج ضمن شبكة العلاقات التي تربط مدير المدرسة مع المجتمع المحلي، وما تتضمنه من إشراك لهذا المجتمع في مختلف الفعاليات التربوية، خاصة ما يتعلق بالأنشطة اللاصفية التي يلعب المجتمع المحلي دورا بارزا فيها، كما أشارت هذه الدراسة إلى بعض آليات إشراك المجتمع المحلية في العملية التربوية، ويعتبر هذا الأخير أهم مجالات الاستفادة من هذه الدراسة خاصة في الجانب الميداني، من خلال إثراء بنود استبيان مهارات القيادة الإدارية خاصة محور المهارات الإنسانية في بعد بناء علاقات مع جميع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، ومحور المهارات الإدراكية راك والفهم.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2.3.6 دراسة صبرية مسلم اليحيوي[1] (1430هـ): وهي دراسة منشورة في المجلد 13 العدد 1 لشهر مارس 2012 من مجلة البحوث النفسية والتربوية التي تصدرها كلية التربية بجامعة البحرين، عنوانها **إدارة الوقت لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة،** هدفت هذه الدراسة إلى ملاحظة سلوك المديرات في أثناء الدوام الرسمي **لمعرفة** كيفية توزيع المديرات لوقتهن على المهام التي يمارسنها، وبيان العوامل التي تؤدي إلى ضياع الوقت اليومي ومدى توافرها، ومعرفة الأساليب التي قد تسهم في إدارة الوقت بفاعلية، ومدى ممارستها من وجهة نظر المديرات في المدارس المتوسطة، ووضع أنموذج **لإدارة الوقت** بفاعلية.

استخدم المنهج النوعي: الإثنوجرافيك **(الحقلي)** الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في سياقها الطبيعي باعتبارها مصدرا مباشرا للبيانات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الملاحظة النوعية المباشرة على عينة من المديرات بلغت 10 مديرات، وأسلوب العصف الذهني على عينة **بلغت** 20 مديرة تم اختيارهن عشوائيا، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- أن أعلى المهام من حيث الزمن المستغرق في تأديتها من مجموع وقت الدوام الرسمي المهام الإدارية، يليها المهام الفنية، يليها المهام الشخصية، يليها المهام ذات **العلاقة بالمجتمع المحلي.**
- أن هناك عوامل تؤدي إلى ضياع وقت المديرات من أهمها: الاطلاع على البريد الوارد والرد عليه، والروتين اليومي، وكثرة الاستفسارات، وغياب المديرات.
- أن من أكثر أساليب إدارة الوقت بفاعلية استخداما استخدام الحاسب الآلي في تنظيم العمل وتهيئة مناخ مريح للعمل.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم وضع عدد من التوصيات لإدارة الوقت بفاعلية نذكر منها:

- ضرورة الاهتمام بعقد دورات تدريبية للمديرات، تهدف إلى رفع وعيهن بنشر ثقافة إدارة **الوقت** وأهمية إدارته، وتنمية مهاراتهن في كيفية ممارسة الوظائف الإدارية في ضوء أساليب إدارة الوقت في الواقع العملي، وتدريبهن على القدرة على التفويض، وتحمل المسؤولية واليقظة ومهارات الاتصال والإنصات، والطلاقة اللفظية والكتابة بشكل مختصر، وإبلاغ الرسالة بوضوح، والقدرة على تحديد الأولويات.

[1] أستاذة بقسم الإدارة التربوية **بكلية التربية والعلوم الإنسانية – جامعة طيبة بالمدينة المنورة.**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- منح المديرات صلاحيات أوسع في مجال العمل الإداري لتمكينهن من اتخاذ القرارات اللازمة للنهوض بالعملية الإدارية، وتحفيزهن على الالتزام بوقت الدوام المدرسي.

إدارة الوقت أحد أهم الأدوار الإجرائية التي يقوم بها مدير المدرسة مهما كانت المرحلة التعليمية، الدراسة أعطت بعض الإشارات المهمة إلى بعض الأساليب الفعالة في إدارة الوقت الذي يعتبر محور عملية التنظيم في الإدارة المدرسية، وتتمثل أهم أوجه الاستفادة من هذه الدراسة في إثراء أداة البحث في مجال المهارات الفنية، من خلال الاستفادة من بعض البنود الواردة في الأداة المعتمدة في الدراسة وهي الملاحظة المباشرة.

3.3.6 دراسة مصطفاوي الحسين (2011): عنوان الدراسة الاختيار الموضوعي لمديري المدارس الابتدائية وأثره على بعض أبعاد القدرة القيادية، وهي أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علوم التربية بجامعة الجزائر 2، أشرف عليها الأستاذ الدكتور الطيب بلعربي، وقد كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة معرفة إن كان يخضع معظم مديري المدارس الابتدائية إلى الاختيارات الموضوعية أم لا، كما هدفت إلى معرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين المختارين بطريقة موضوعية وبين المديرين المختارين بطريقة غير موضوعية في القدرة على القيادة التربوية من حيث استخدام الموضوعية، والسلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، والاتصال.

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة، مستخدما بعض أدواته المعروفة أهمها استبيان الاختيار الموضوعي لمدير المدرسة من إعداد الباحث واختبار القدرة القيادية من إعداد محمد منير مرسي، طبقهما على عينة عشوائية من مديري المدارس الابتدائية اختيرت بطريقة عشوائية من ثماني ولايات هي الجزائر، البليدة، المسيلة، تيزي وزو، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيا باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار ت بالإضافة إلى معامل ارتباط بيرسون تم التوصل إلى بعض النتائج نذكر منها ما يلي:

- معظم مديري المدارس يخضعون لاختبارات موضوعية بعيدا عن المحاباة أو المحسوبية أو الجهوية أو لاعتبارات ثقافية.
- الاختيار الموضوعي لمديري المدارس يؤثر على إلى حد ما على قدرتهم القيادية، عكس المديرين الذين اختيروا بطريق غير موضوعية والذين أظهروا ضعفا في اختبار القدرة القيادية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

تركيزها على مدير المدرسة الابتدائية واعتباره فيها متغيرا أساسيا جعل منها دراسة محورية في هذا البحث، كما أن تركيزها على القدرة القيادية لدى المدير وربطها بالاختيار الموضوعي له جعلها من اهم الدراسات التي تم الاعتماد عليها خاصة في الجانبين الميداني والنظري، لما وفرته من مادة ذات طابع علمي وأخرى ذات طابع وقانوني استفيد منها في إثراء الجانب النظري، كما استفيد منها في إثراء مادة الاستبيان المتعلق بمهارات القيادة الإدارية.

وخلاصة القول إن المتأمل لهذه الدراسات قد لا يجد تشابها كبيرا مع الدراسة التي نحن بصددها، وهذا لا يعني انعدام الفائدة من عرضها، والتطرق إلى أهم نتائجها وتوصياتها، لأن هناك نقاط **تقاطع** وإشارات اتفاق، وإن لم تكن في صلب الموضوع فإنها في احد جزئياته او بعض متغيراته الفرعية، كما أن بعضها لا يخلو من نقاط ضوء تنير سبيل هذا البحث، وللتوضيح أكثر يمكن تضمين بعض جوانب الاستفادة من هذه الدراسات في العناصر التالية:

- أغلب هذه الدراسات تشترك في لمنهج المعتمد في البحث وهو المنهج الوصفي، كما أن أغلبها يدور في فلك إطار نظري واحد هو مدرسة العلاقات الإنسانية التي تمثل الخلفية العلمية لتصورات **روبرت كاتز** المعتمدة في هذه الدراسة.
- أغلب هذه الدراسات يوصي بالاهتمام ببرامج التدريب، والإعداد والتاهيل المناسب لمدير المدرسة مهما اختلفت مستوياته، من حيث هو الحلقة المهمة والمنفذة للسياسة التربوية، ونظرا لحساسية المهمة المنوطة به.
- ضرورة إلمام هذه البرامج بالجوانب الفنية ذات الطبيعة الإدارية المحضة يبقى غير كاف لتطوير الممارسة التربوية داخل المدرسة، بل لا بد من إقحام المدير، أو من يتقدم لهذا المنصب في مساقات تأهيلية تمكنه من تنمية مهاراته القيادية.
- ضرورة أن تعد هذه البرامج بمشاركة خبراء وأكاديميين، وعلى ضوء الحاجات التكوينية الفعلية للمديرين، وما توصلت إليه الدراسات العلمية في هذا المجال.
- بعضها تطرق إلى العملية التكوينية التي تعتبر متغيرا رئيسا في الدراسة التي نحن بصددها على الأقل من الناحية النظرية، بشكل جعلنا نوظف ما جاء فيها، كما أن بعضها حاول الربط بين المفاهيم النظرية التي يتلقاها المتكون في المعاهد المتخصصة وتطبيقاتها الميدانية، من **خلال الكشف عن الارتباط** الوثيق بين الجانبين.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الفصل الثاني: التكوين، فلسفته واتجاهاته ونظرياته.

تمهيد

1. مفهوم التكوين.
2. المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم التكوين.
3. أهمية التكوين وأهدافه.
4. فلسفة التكوين ومنطلقاته.
5. الاتجاهات الحديثة للتكوين.
6. نظريات التكوين.
7. مبادئ التكوين وأسسه.
8. استراتيجيات التكوين وطرقه.
9. تكوين مديري المدارس الابتدائية في الجزائر.

تمهيد

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

لم يعد التكوين أو التدريب حكرا على مستوى بعينه من الإطارات أيا كان المستوى الذي تشغله في التنظيم، ولم يعد خدمة تقدمها بعض المنظمات لأفرادها بغرض لإجراء بعض التعديلات والتحسينات على سيرورة العمل بها، بل اصبح استثمارا في الموارد البشرية بكل ما تحمله الكلمة من معنى إذا نظرنا إلى الموضوع من ناحية اقتصادية، لأن عوائده (التكوين أو التدريب) التي تنعكس إيجابيا على فعالية المنظمة لا يختلف عليها المختصون.

اما إذا تناولنا الموضوع بمقاربة سوسيولوجية فإن التكوين يمكن اعتباره احد اهم محددات التنمية في جوانبها الاجتماعية، لأنه عملية تعنى بالفرد والجماعة على حد سواء، أما إذا أخذنا الموضوع بمنطق سيكولوجي فإنه يمكن القول ان تكوين الافراد من اهم العوامل التي تسهم في تنمية شخصية الفرد خاصة في النواحي المهارية المرتبطة بالأداء المهني.

وإذا كان التكوين على هذه الدرجة من الأهمية في المؤسسات والمنظمات المختلفة في طبيعتها والادوار المنوطة بها، فإن اهميته تزداد إذا تعلق الامر بالمؤسسات التربويةنظرا لحساسية المهام والأدوار التي يقوم بها أفرادها، خاصة عندما يتعلق الأمر بإدارة هذه المؤسسات وقيادة أفرادها وتوجيههم نحو تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

1. مفهوم التكوين

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

التكوين أو التدريب من المفاهيم التي حازت على اهتمام العديد من الباحثين والدارسين في العديد مهن دول العالم، في شتى المجالات ومختلف التخصصات، كما حاز على اهتمام بعض المنظمات ذات الطابع الدولي وعلى راسها اليونيسكو، غير أن هناك بعض الاختلافات بين الباحثين والمنظرين في تناول هذا المفهوم، ولعل هذا راجع إلى الخلفيات الفلسفية والمرجعيات الفكرية التي ينطلق منها الأكاديميون في تناول هذا المفهوم.

فالقراءة المتفحصة لما ورد حول الموضوع في التراث النظري يمكنه ان يستنتج وجود مدرستين غربيتين كانا لهما السبق في تناول الموضوع، أحدهما المدرسة الفرانكفونية والثانية المدرسة الانجلوسكسونية، فالاولى تعتمد مفهوم التكوين formation اما الثانية فتعتمد مفهوم التدريب training، وهذا ما انعكس على تناول المفهوم في الدول العربية مشرقا ومغربا التي تأثرت إلى حد كبير جدا بهاتين المدرستين بحكم الروابط التاريخية التي أفرزتها الحقبة الاستعمارية.

فالمصطلح الشائع الاستخدام لدى الهيئات الرسمية والأكاديمية في دول المشرق العربي هو التدريب training ، أما المصطلح المستخدم على نطاق واسع في دول المغرب العربي خاصة الجزائر والمغرب وتونس فهو مصطلح التكوين formation الواسع الاستعمال في الادبيات الرسمية والأكاديمية لهذه الدول، وهذا الأمر كان له أثر كبير في تناول موضوع التكوين في هذه الدراسة، بسبب اختلاف المراجع العربية وحتى الاجنبية التي اصلت لهذا الموضوع في تبني مفهوم موحد.

لكن ورغم وجود اختلافات جذرية من حيث البناء اللغوي لكلى المفهومين (التكوين والتدريب)، وما ينجر عنه من اختلاف في المعنى إذا تناولنا الموضوع تناولا لغويا صرفا، غير أن نطاق الاختلاف يضيق لى أبعد الحدود في التناول الأكاديمي للموضوع، ففي الكثير من المراجع يقترب مفهوم التدريب كثيرا من مفهوم التكوين، مما حدا بنا إلى اعتماد العديد من المراجع العربية في التأصيل النظري لهذا الموضوع.

من الناحية اللغوية كوّن الشيء ركبه بالتاليف بين اجزائه، وكون الله الشيء اخرجه من العدم إلى الوجود، وتكون فلانا تصور بصورته **(إبراهيم مصطفى وآخرون ، بدون سنة، ص 806)**، وقد ورد في قاموس مصطلحات علم النفس للدكتور حامد عبد السلام زهران ان مصطلح التكوين يقابله في اللغة الإنجليزية formation **(حامد عبد السلام زهران، 1987، ص194)**. وقد ورد المعنى

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

اللغوي للتكوين في معجم **(le petit la Rousse Illustré,2007;pp476-477)** باللغة الفرنسية كما يلي:

Formation permanente ou continue: formation professionnelle destinée aux salariés des entreprises.

Formateur: n.Personne chargée de former des futurs proffessioneles.

أما من حيث الاصطلاح فمصطلح التكوين مشتق من الكلمة اللاتينية **FARMARE** التي يُقصد بها تشكيل الأشخاص أو الأشياء أو غيرها. وهي العملية العميقة التي تجري على الإنسان بغية تعديل الياته وأساليبه ومهاراته وأنماطه الفكرية، وهي العملية التي تهدف إلى إكساب الفرد جملة من المعارف Des savoirs وجملة من المهارات savoirs-faire وممارسة لمدنية والتحضر وآداب السلوك savoirs-etre، ويشير **فولكييه Foulkie** أن هذا المفهوم يُقصد به ترقية الفرد وتنمية ملكاته الخاصة والإرادة ومفهوم الخير والجمال، فحسب**مشال فابر MICHEL FABRE** أن التكوين يحدد إما حسب المضامين المخصصة له أو حسب انعكاساته وتأثيراته على المتكون، أو حسب أهداف المؤسسة وغاياتها الاجتماعية. ويرى أن للتكوين ثلاثة أبعاد هي؛ المنطق النفسي ويُقصد به تطوير الشخصية بصفة عامة والمنطق الاجتماعي والاقتصادي المتمثل في الفائدة من عملية التكوين، والمنطق الديداكتيكي المتعلق بالمضامين وطرائق التدريس.

(مصمودي زين الدين، 2004، ص265)

ونظرا لأن عملية التكوين تشمل جوانب عديدة **حسب بوعبدالله ومقداد (1998، ص9) فقد** حاول العديد من الباحثين ضبط معانيه وفق مجموعة من التحديات، **فقد أشار دي مونتو مولان De Montomollin,N إلى أن** التكوين يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في اعمال ذات طبيعة مهنية. **أما ميالريي Mialaret,G فقد عرف** التكوين عبارة عن نوع من العمليات **التي** تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني، كما أنه عبارة عن نتائج هذه العمليات. ويرى **فيري Ferry,G:** **أن** التكوين يدل **على** فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص؛ فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك، ويقدم **مورينو ميناجير Morineau Menager,N** مفهوما إجرائيا عن التكوين، مفهوما يجعله فعلا بيداغوجيا يُكتسب ويُبنى، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء وإلى تحليل المواقف البيداغوجية وإلى توضيح المكتسب المعرفي، وامتلاك

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

المهارات والكفاءات البيداغوجية مع إمكان استثمارها من جديد في التكوين وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة، بقدر الإمكان.

ويمكن تعريف التكوين مبدئيا بانه مجموعة من نشاطات التعلم المبرمجة بهدف إكساب الأفراد والجماعات المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعد على التكيف مع المحيط الاجتماعي – المهني من جهة، وتحقق فعالية التنظيم من جهة ثانية. (بوحفص،2010،ص37)

القراءة المتفحصة لما ورد من تعاريف لمفهوم التكوين تشير بدرجة كبيرة إلى أن التكوين عملية تخص الكبار بالدرجة الأولى دون غيرهم، وتشمل عدة أبعاد:

- البعد الأول يتعلق بالسلوك المهني تغييرا وتعديلا وتوجيها.
- البعد الثاني يتعلق بتغيير أساليب التفكير والإدراك.
- البعد الثالث يتضمن إكساب معارف متخصصة وتنمية مهارات ذات طبيعة مهنية.
- البعد الرابع يتعلق بالقيم والاتجاهات التي تساعد في عملية التكيف الاجتماعي.

وانطلاقا مما سبق يمكن تعريف التكوين بأنه عملية مخططة ومنظمة وهادفة تتضمن تطبيق جملة من البرامج ذات المحتوى المعرفي المهني المتخصص على الأفراد والجماعات، لإكسابهم معارف متخصصة وتنمية مهاراتهم الأدائية، بهدف إحداث تغيير إيجابي في سلوكاتهم، وتغيير أساليب تفكيرهم وإدراكهم للمواضيع المتعلقة بالعمل، كما تهدف إلى تثمين القيم والاتجاهات الإيجابية نحو العمل وما يتعلق به بشكل يساعد الأفراد على التكيف مع بيئات العمل المختلفة.

ويمكن اعتبار التكوين في المجال التربوي وبالضبط في مجال تكوين المديرين منظومة شاملة، مدخلاتها أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المدير وخطة دراسية تحتوي التخصص المعرفي والمهني، وعملياتها الوسائل والتقنيات وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق الأهداف، أما مخرجات هذا النظام فهي المدير المتربص الذي يبدأ مهامه بالإشراف على إحدى المدارس الابتدائية.

2. المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم التكوين

يرتبط مفهوم التكوين بالعديد من المفاهيم التي تنتمي لنفس العائلة المفاهيمية، التي تتداول بمختلف جوانب التنمية الإنسانية في شتى صورها، كالتربية والتعليم والتدريب وغيرها من المفاهيم التي باتت تشكل إطارا معرفيا ومفاهيميا لبعض الحقول المعرفية التي تؤصل للمواضيع التي لها علاقة بتنمية الأفراد والجماعات، وسنحاول أن نسلط الضوء على أوجه الترابط والاختلاف والاتفاق بين هذه المفاهيم

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1.2 التكوين والتدريب

التدريب من أهم المفاهيم وأكثرها ارتباطا بمفهوم التكوين إلى درجة التشابه الكبير في المعنى الاصطلاحي، وهو مفهوم متداول على نطاق واسع في المراجع المشرقية بحيث يقترب كثيرا من معنى التكوين رغم الاختلاف في البناء اللغوي للكلمتين، حيث "أن كلمة تدريب بمفهومين اثنين هما التدريب بمعنى Training ويُقصد بها تحضير الفرد بواسطة الشرح النظري والتطبيق العملي، وذلك بهدف تطوير الفرد معرفيا ومهاراتيا واتجاهاتيا، أو بمعنى اخر نمو الفرد (زيادة مستوى القدرات والاستعدادات)، والتدريب بمعنى Formation (التكوين)، والتدريب بهذا المعنى أرقى بكثير من معنى التدريب بمعنى Training، لأن التدريب في هذه الحالة يكون أداة للتغيير.

(رضا،2013،ص1)

ولقد تعددت التعريفات حول مفهوم التدريب، إلا انها متفقة حول الركائز الاساسية لعملية التدريب، فقد عرفه **الهيتي** بأنه جهود إدارية تنظيمية مرتبطة بحالة الاستمرارية، تستهدف إجراء تغيير مهاري ومعرفي وسلوكي في خصائص الفرد الحالية أو المستقبلية، لكي يتمكن من الوفاء بمتطلبات عمله، أو أن يطور أداءه العملي بشكل أفضل. وعرفه عبد الجليل بأنه عملية تزويد الأفراد والجماعات بالمعلومات والخبرات والمهارات وطرق الأداء والسلوك، بحيث يكون هؤلاء الأفراد والجماعات قادرين على القيام بوظائفهم بفعالية وكفاءة. (السكارنة،2011،ص ص18 19)

وقد أشار روبنسون (Robinson 1985) إلى أن التدريب عملية لتطوير السلوك الشخصي للفرد في مجالات المعرفة والمهارات والاتجاهات، وذلك من أجل تحقيق مستوى الأداء المرغوب، أما دينسي وجريفين (Dinisi and Giffin 2001) فقد عرفا التدريب بانه محاولات مخططة ومدروسة تقوم بها المنظمة من أجل التسهيل على الموظفين عملية تعلم مختلف المعارف والمهارات والسلوكات المتعلقة بالوظائف التي يقومون بها (الخطيب والعنزي، 2008، ص20)، ويُعرف التدريب في **قاموس أوكسفورد** بأنه نقل الفرد إلى مستوى أو معيار مرغوب من الكفاية سواء بالتعليم أو الممارسة "(السيد عليوة،2001،ص5)

ومن بين المفاهيم المتداولة في الاوساط الاكاديمية والمهنية مفهوم التدريب النظامي (Formal Training) باللغة الإنجليزية أو (Formation Formalle) باللغة الفرنسية، وهو التدريب الذي يتم في منشأة مخصصة للتدريب، ويعمل بها مدربون مؤهلون لهذا الغرض، ويتضمن التدريب النظامي التدريب الأساسي الذي يُعطى في ورشة مزودة بوسائل التدريب، والتدريب عن طريق المحاكاة و غير ها من أنواع التدريب اللازمة. (بدوي،1988،ص152)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ومن الناحية السيكولوجية ينظر إلى الإعداد والتدريب كعملية دينامية تهدف إلى تغيير الإطار المرجعي للفرد ومن ثم إلى تغيير اتجاهاته، وإذا أريد لهذا التغيير أن يكون جوهريا لا بد أن يتعمق إلى ما هو ابعد، حيث يتناول الشخصية في جوهر بنائها من النواحي التي يتطلبها المجتمع، لان ذلك يشكل وسيلة تمكن الفرد من الحصول على الاستجابات اللازمة لأداء العمل من الوجه الصحيح اجتماعيا ونفسيا باستخدام طرق مختلفة من الإرشاد والتعلم، وتكرار الحصول على استجابات مرضية يرفع الروح المعنوية للعاملين على اختلاف أعمالهم ومستوياتهم، لأن الفرد المعد والمدرب يشعر بالإشباع في عمله نتيجة لثقته بنفسه واعتزازه بإنتاجه مما يساعده على التقدم والترقي في عمله، وهذا يؤدي إلى تحسين العلاقات الإنسانية في بيئات العمل ومن ثم زيادة الإنتاج.

(القاسم، 2001، ص208)

إذا كانت الفواصل المفاهيمية والاصطلاحية تتجلى بشكل واضح بين مفهوم التكوين وبعض المفاهيم الاخرى - كما سيتم توضيحه لاحقا – فإن هذه الفواصل تكاد تختفي تماما بين مفهومي التكوين والتدريب، وهذا يتجلى واضحا من خلال التعاريف السابقة لمفهوم التدريب، فكلاهما يُعنى بتطوير الأفراد والمنظمات معرفيا وسلوكيا ومهاراتيا واتجاهاتيا، وكلاهما يهدف إلى تحسين أداء الافراد داخل بيئات العمل المختلفة، وقبل كل هذا فكلاهما موجه للكبار من خلال تبنيه المنطق الأندراغوجي في الممارسة التكوينية أو التدريبية، كما أن المنطلقات والأسس والمبادئ التي توجهها هي نفسها، وخلاصة القول فإنه من الناحية الاصطلاحية ليس هناك فرق جوهري كبير بين مفهوم التكوين ومفهوم التدريب.

2.2 التكوين والتربية

تبقى مفاهيم التكوين والتعليم والتربية مفاهيم متكاملة ومتفاعلة لا يجوز الفصل بينها عند الحديث عن أي عمليات تطوير للإنسان أو الجماعة الإنسانية، فالتكوين انطلاقا من كونه عملية احتضانية لإمكانات الفرد وقدراته ومعارفه لجعلها تتوافق مع إمكانيات وأهداف المؤسسة والمجتمع يتقاطع مع مفاهيم التربية والتعليم مشكلين معا مثلث النوعية بمنظوماته الثلاث، منظومة القيم والعادات (التربية)، منظومة المعارف (التعليم)، منظومة المهارات والخبرات (التكوين)، فالتربية عملية بناء منظومة القيم في سياق علمي وعملي، والتعليم عملية نقل وتنمية للمعارف في سياق منهجي وتطبيقي، والتكوين هو عملية صقل وتنمية المهارات في سياق معرفي ومنهجي وعلمي.

(صالحي وشوتري، 2009، ص1)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

نظريا يمكن التسليم بهذا الكلام إلى أبعد الحدود، خاصة إذا اعتبرنا أن العمليتين تعنيان بتنمية الإنسان في جميع جوانبه، بل أن العديد من المنظرين يعتبر أن التكوين جزء لا يتجزأ من التربية، غير أنه من الناحية العملية فإن التكوين يختلف بعض الشيء عن التربية، من حيث الفئات المستهدفة منه والمستفيدة من برامجه، ومن حيث آلياته والوسائل المستخدمة في تطبيقه، والوتيرة الزمنية التي يسير بها، والمدة التي يستغرقها تطبيق البرامج التكوينية والتدريبية، كما أن الاختلاف يبدو جليا في مظاهر عدة أهمها المرجعيات التي تمثل خلفية ومنطلقا توجه العملية التكوينية في الاتجاه الذي يحقق أهدافها.

3.2 التكوين والتعليم

التعليم هو الجهد الذي يقوم به الإنسان لتنشئة الأفراد الجدد في المجتمع بطريقة تسمح بتنمية طاقاتهم وإمكاناتهم إلى أقصى درجة ممكنة، أي اكتساب الفرد مجموعة من العادات والأفكار والقيم والمعتقدات والمهارات التي تنمي هذا الفرد، وتجعله قادرا على ان يعيش في توافق مع مجتمعه، وتساعده على أن يشق طريقه في مضمار الحياة، أما التدريب فهو الذي يهيأ الفرد للعمل المثمر، ويمده بالمعارف والمهارات التي تمكنه من القيام بعمله على الوجه الأكمل، وهو مرحلة تالية للتعليم، كما أنه عملية مستمرة خلال فترة خدمة الموظف. (الخطيب،2008،ص157)

ويبين M. Fabre نقاط الالتقاء ونقاط الاختلاف بين عدة مصطلحات كثيرا ما تختلط على المتخصصين والدارسين، فهو يرى أن التكوين يلتقي مع التعليم في كونه يتضمن تنفيل المعارف، ولكنه أيضا يتضمن إكساب القيم والسلوكات مثل التربية، فالتكوين أقل تخصصا من التعليم، وهو أقرب إلى التربية في مظهرها الشمولي، فهو يُعنى بالشخصية من جميع جوانبها، ولكنه أعمق أثرا أنطولوجيا من التعليم أو التربية. (بوعبدالله وناني،2010،ص6)

ويتفق الكثير من الباحثين أن التعليم يهتم أساسا بإعطاء المعلومات وتحقيق الفهم بشكل عام، وهو بهذا المفهوم فإنه يرتبط بالتكوين من خلال توظيف هذا الأخير لبعض الاستراتيجيات التعليمية، وتكييفها بشكل يناسب تعليم الكبار، وهذا راجع لكون التكوين في جوهره عملية أحد أهم أبعادها نقل مجموعة من المعارف الأكاديمية المتخصصة للمتكون، بشكل يستهدف إنماء للمهارة وتعديلا للسلوك.

وجه المقارنة	التعليم	التدريب
الأهداف	تتلاءم الأهداف مع حاجة الفرد والمجتمع بصفة عامة.	أهداف سلوكية محددة لتجعل العاملين أكثر كفاءة وفاعلية في

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

		وظائفهم.
المحتوى	محتوى علم.	محتوى البرنامج التدريبي محدد تبعا لحاجة العمل الفعلية
المدة	طويلة	قصيرة
الأسلوب	أسلوب التلقي للمعارف الجديدة	أسلوب الأداء والمشاركة
المكاسب	معارف ومعلومات	معلومات ومهارات

جدول رقم 01: الفوارق بين التعليم والتدريب (رضا، 2013، 91)

3. أهمية التكوين وأهدافه

إن من ابرز سمات العصر الحديث تلك التغيرات الهائلة في المعارف الإنسانية، وما يترتب على ذلك من تغيرات في نظم العمل، وما ستوجبه ذلك من إعادة تنمية القوى العاملة لمواجهة تلك التغيرات واستعيابها والتكيف مع مقتضياتها، ولا شك أن أجهزة لتعليم جامعية وغير جامعية لا تستطيع وحدها ملاحظة هذا التقدم العلمي السريع المتلاحق، لذلك تزيد الحاجة إلى التدريب الفعال المستمر الذي يستجيب لهذه التغيرات المستمرة في مختلف المجالات، وأصبح التدريب ضرورة لا غنى عنها في أي قطاع بحثي، يُضاف لذلك التطور الهائل في المعرفة وتطبيقاتها المختلفة.

(السكارنة، 2011،ص20)

ولما كان المجتمع البشري دائم التجدد وسريع التغير، كان من الضروري أن تتجدد معه باستمرار مطالب المهنة، وتستحكم معه بالتالي ضرورة التكوين والتدريب، ومن هنا تصبح عملية التكوين في حد ذاتها عملية متجددة من وقت لآخر، ولعل الحاجة إلى برامج التدريب في الدول النامية تزداد ضرورتها وإلحاحها حتى تستطيع هذه الدول أن تسد العجز في قواها البشرية المدربة من ناحية، وأن تواجه التوسع في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من ناحية أخرى.

فلقد تقدمت الصناعة في فترة وجيزة في كثير من الدول النامية كالهند ويوغسلافيا وكوريا الجنوبية، بسبب تطبيق الأساليب العلمية الحديثة في الإدارة والتنظيم الإداري والتعليم والتدريب، حتى أصبحت هذه الدول منافسا خطيرا في السوق العالمية للدول المتقدمة، ولا يخفى أن ما حققته اليابان في الثمانينات من تقدم في كل من جودة وكمية الإنتاج يرجع بالدرجة الأولى إلى الاهتمام بالتدريب وتحديث نظم الإدارة، كما جاء في مقال رابطة الإدارة الأمريكية عام 1981 الذي كتبه الدكتور M.Juram (متولي، 1990،ص6).

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وليس التكوين أو التدريب حكرا على قطاعات بعينها والتي توصف بأنها قطاعات منتجة للثروة، بل إن أهميته تزداد في القطاعات التي تهتم بتكوين الإنسان وبنائه ليكون فردا صالحا في المجتمع، قادر على تحريك دواليب الإنتاج، ومسير للتنمية بمختلف مجالاتها الاجتماعية والاقتصادية، ذلك أن الثروة الحقيقية هي الإنسان لأنه محور كل تطوير، ويعتبر القطاع التربوي من أشد القطاعات حاجة للتكوين لاعتبارات تتعلق أساسا بتحيين المعارف المتعلقة بالمناهج التعليمية استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم وغيرها، أو تلك المتعلقة بأساليب التسيير وإدارة المؤسسات التعليمية، لأن هذه الأخيرة تحتاج إلى إطارات تتوفر على الخبرة والمهارة الكافيتين لإدارته وقيادتها بأساليب علمية مدروسة، تأخذ بعين الاعتبار نظم العمل العمول بها وحاجات الأفراد والجماعات.

وتحتل هندسة التكوين وبعض الوظائف وكذا أنظمة التشغيل مكانة بارزة ضمن الأنشطة الخاصة بتسيير الموارد البشرية، ولتحديد أهداف التكوين لا بد من تحديد ودراسة مجالات أنشطة محددة جدا مثل التوظيف، ونوعية الخدمة ومستوى الاداء الخاص بالمؤسسة، والتقييم الذي كمله التنظيم، باعتبارها عوامل تؤثر على جودة الأداء ونوعية التعويض الذي ترضي جزء من الدوافع للعمل، والتكوين كأداة مهمة لإثارة الدافعية وتحسين نوعية الخدمة والتنظيم والاهتمام بالعمل.

(مورينو، 2008، ص4)

أما أهداف التكوين فلا يختلف عليها الدارسون والمهتمون بهذه العملية والممارسون لها، وفي هذا الاتجاه يصنفها **الطعاني (2010، ص32)** في ثلاث مجموعات رئيسية:

- أهداف تقليدية تتضمن أهدافا معرفية مثل تدريب العاملين الجدد وتعريفهم بالمنظمة، وبأهدافها وسياسته وانشطتها والإجراءات والقوانين المعمول بها، وكذا تزويد بعض العاملين بمعلومات ومهارات معينة، عند إدخال تعديلات على أساليب العمل وطرقه، وفي القوانين والأنظمة، أو عند إجراء تقلات على نطاق واسع في المنظمة.
- أهداف حل المشكلات وتتجه هذه الأهداف نحو إيجاد حلول لمشكلات معينة تعاني منها المنظمة، عن طريق إعداد وتكوين العاملين فيها ليكونوا قادرين على التعامل مع تلك المشكلات، ضف إلى ذلك استخدام اساليب علمية متطورة للتعامل مع المشكلات المعقدة التي تحاج إلى قدرة ومهارة في التشخيص والتحليل، وإجراء المقارنات واختيار البديل الأمثل لحل المشكلات.
- أهداف إبداعية وتمثل هذه الاهداف مستوى أعلى من المهمات التدريبية والتكوينية، وترمي غلى تحقيق مستويات عالية من الأداء، وتتطلب تحقيق هذه الأهداف وسائل علمية متطورة وعناصر

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

قادرة ومتميزة بالحس الأخلاقي والولاء للمنظمة، بحيث ترقى البرامج التدريبية والتكوينية والأساليب إلى مستوى التجديد والابتكار والإبداع.

ولا تختلف أهداف التكوين في مجال التربية والتعليم عن هذه الاهداف، ذلك ان المؤسسات التعليمية مثلها مثل سائر المنظمات الأخرى، تتميز بصفة التنظيم وخضوعها لمنظومة تشريعية تحدد طبيعة العلاقات بين أفرادها، كما أن مجال اهتمامها الأساسي هو الإنسان معلما أو متعلما، مكونا أو متكونا، وهو مبرر وجودها وخلاصة غاياتها واهدافها التي تسعى إلى تحقيقها، والتي يمكن اختصارها في بناء الإنسان والاستثمار فيه من خلال زيادة معارفه، وتطوير مهاراته، وتجويد أدائه التعليمي والإداري والقيادي، ويمكن تضمين أهداف التكوين في العملية التربوية في العناصر التالية:

- زيادة معارف المتكونين ومعلوماتهم في مجالهم التخصصي المتعدد الابعاد، بيداغوجيا كان أو إداريا أو قياديا تماشيا مع متطلبت العمل التي تفرضها بعض المستجدات التي ترتبط بالعملية التربوية والتي تمس الأبعاد المذكورة سابقا.
- مساعدة المتكونين والمتدربين على اكتساب المهارات اللازمة لتنمية كفاياتهم الإدارية، وزيادة الخبرات لديهم بما يعينهم على أداء مهامهم وتجاوز الصعوبات التي تعترضهم.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والعاملين معهم، وتدعيم قيم العمل الجماعي لديهم بشكل يسهم في تحقيق حد مقبول من التكيف الاجتماعي في بيئات العمل، وتحقيق الرضا الوظيفي وبالتالي زيادة الاستقرار في العمل، والحفاظ على كيان المؤسسة التعليمية.
- زيادة المردودية التعليمية للمعلمين والأساتذة باعتبارهم المنفذين الأساسيين لمحتويات المناهج التعليمية، كما أنهم على تماس مباشر مع المتعلمين، بتزويدهم بالتقنيات التربوية الحديثة في مجال التدريس والإدارة الصفية، والتي تهدف إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي، وخفض نسب الرسوب والتسرب بين المتعلمين.
- زيادة الفعالية الإدارية وتنمية المهارات القيادية للمسيرين لتحقيق النجاعة في إدارة المؤسسات التعليمية ضمن القيم الحديثة للعمل الإداري القائم على تثمين قيم العمل الجماعي والعمل بروح الفريق الواحد، وتنمية الروابط الإنسانية في المجتمع المدرسي.

4. فلسفة التكوين ومنطلقاته

تتميز أغلب العمليات التي تتمحور حول الإنسان كالتربية والتكوين والتدريب والتعليم بكونها موجهة نحو تحقيق أهداف إنسانية بالدرجة الأولى، تُترجم بجملة من الغايات التي يتم تحديدها انطلاقا من الفلسفة التي تعتنقها كل منظومة، وتنطلق منها في تحديد الاستراتيجيات والمساعي، وفي بناء المناهج والبرامج الدراسية وما تتضمنه من محتويات معرفية يتم تجسيدها من خلال أنشطة تعليمية أو

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

تكوينية، وفي تحديد أنسب الطرق البيداغوجية والأندراغوجية التي تساعد في اكتساب المحتوى المعرفي المتخصص، وتظهر فلسفة التكوين هنا بمثابة المنطلق والأساس الذي تعتمد عليه العملية التكوينية أو التدريبية، حيث تعتبر الوظيفة التوجيهية من أهم الوظائف المنوطة بها.

وفلسفة العملية التدريبية هي حالة قياس تنطبق أو تُطبق على فئة معينة من المتدربين، ولا تتوافق مع فئة أخرى وفقا للعوامل ولمؤثرات التي تهيء العملية التدريبية أن تكون مناسبة أولا، مثل الموارد البشرية والموارد المادية وديناميكية القيادة، وهي عناصر مهمة في تطبيق النموذج ومساهمته في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها العملية التدريبية، والنموذج أحيانا هو ترجمة لنظريات تثبت مصداقيتها أكاديميا، يتم وضع التصور المناسب، والتعامل الافضل لمفرداتها تجريبيا كحالة تدريبية يتم الارتقاء بها لتصبح آلية عمل، وأسلوب أداء، يتم بعدها رصد النتائج لعملية التقييم، وباختصار يمكننا تعريف فلسفة العملية التدريبية بأنها تصور دراكي للخطوات والمراحل التي تتكون منها العملية التدريبية متضمنة جميع العناصر المحققة لأهداف التدريب بكفاءة وفعالية.

(السكارنة 2، 2011، ص49)

سبق وأن أشرنا إلى طبيعة العلاقة بين العملية التكوينية والتدريبية والعملية التعليمية، وأشرنا إلى أن أهم أوجه الاتفاق بين العمليتين الاشتراك في المنطلقات الفلسفية التي توجه العمليتين مع وجود بعض الاختلافات البسيطة التي ترجع إلى خصوصية كل عملية والاطراف المستهدفة منها والمنفذة لها، وانطلاقا من بعض التعاريف التي حاولت تحديد مفهوم للتكوين يمكن الإشارة إلى ثلاث اتجاهات أو تيارات فلسفية كان لها الأثر لبارز في توجيه مناهج العملية التكوينية، وتحديد استراتيجياتها واليات تنفيذها والطرق المناسبة لتقديم محتوياتها وأنشطتها، وهذه التيارات الفلسفية حسب كل من **بوعبدالله وناني 2010** هي:

1.4 التيار التكويني القائم على تبليغ المعرفة

ويجسده تعريف R.legendr 1993 للتكوين على انه "جملة من المعارف النظرية والتطبيقية المكتسبة في تخصص معين" وهذا التعريف يعكس النظرية التقليدية التقنية للفعل التكويني التي سادت في ظل فلسفة المعالم الثابتة والحقائق المطلقة، والتي ترى ان المعرفة العلمية تراث إنساني وجب المحافظة عليه، ونقله إلى الأجيال حتى تستفيد منه في حياتها المهنية، ويعتبر هذا التيار امتداد لتوجهات المدارس الفلسفية الكلاسيكية التي تعتبر أن المعرفة العلمية غاية في حد ذاتها، والتي سادت تصوراتها طوال العصور الماضية، ومازالت تشكل إطارا مرجعيا لبعض المنظومات التعليمية والتكوينية، إن لم يكن على مستوى التنظير فهو على مستوى الممارسة، إذ العديد من الممارسات

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

التعليمية والتكوينية خاصة في المنظومات التي لم تستطع مواكبة التطورات مازالت تركز على المحتوى المعرفي أكثر من غيره، وتعتبره محور العملية التعليمية أو التكوينية، رغم اختلافها عن الخطاب التربوي الرسمي الذي تتضمنه المناهج التعليمية والبرامج التكوينية.

وقد ترجمت تصورات هذا التيار في بناء المناهج التعليمية والبرامج التكوينية من خلال الحرص على المحتوى المعرفي والتركيز عليه، باعتباره الأداة المناسبة لإحداث التغيير الإيجابي في الأداء، كما ترجمت في تبني جملة من الطرق البيداغوجية والأندراغوجية قائمة أساسا على الأسلوب التلقيني المحض دون مراعاة لحاجات المتعلمين أو المتكونين، وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم واهتماماتهم، وإن كان هذا التيار كان تاثيره جليا في العملية التعليمية والتربوية إلا ان هذا التاثير امتد إلى المنظومة التكوينية بحكم العلاقة بين التربية والتعليم وبين التكوين والتدريب، وهو ما انعكس على التحكم في بعض المهارات الأدائية المرتبطة بالعمل.

2.4 التيار التكويني المتمركز حول نشاط المتكون

حسب **BERNARD POCHET** يدعو العديد من المهتمين بموضوع التكوين منذ سنوات إلى تبني مدرسة في التكوين قائمة على التركيز بوجه خاص على تطوير فرص التكوين الذاتي، من خلال تمكين الطالب أو المتكون من الاحتكاك بوضعيات مشكلة أو وضعيات حرجة تدخل ضمن المجال المهني الميداني، وفي ظل هذه الظروف يجب أن يتركز التعليم حول الطالب أو المتكون.

(بوعبد الله،2012،ص3)

ويعبر عن هذا التيار أحد التعاريف للتكوين والذي يرى أنه "جملة النشاطات والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي تهدف إلى إكساب الفرد معارف، اتجاهات، ومهارات جديدة، أو تطوير أخرى سابقة، حتى يكون قادرا على اداء مهمة أو عمل ما" ويبدوا هذا التعريف أكثر تضمينا من سابقه لمكون الأهداف في الممارسة التكوينية، غير أنه يؤكد بشكل أكبر على الوسائل والنشاطات، وهو بذلك يعكس فلسفة التيار التكويني المتمركز حول نشاط المتكون.

(بوعبدالله وناتي،2010،ص6)

ظهر هذا التيار مع ظهور المدارس النفسية على غرار المدرسة السلوكية ومدرسة علم النفس المعرفي التي كان لأبحاثهما الأثر البارز في الاهتمام بالفرد في البيئات المختلفة التي يعيش فيها، سواء كانت بيئات مهنية أو مدرسية أو اجتماعية، فكانت الدراسات المتعلقة بالسلوك الإنساني عامة وبالأداء وكيفية تطويره، كما كانت الدراسات المتعلقة بالميول والاستعدادات والقدرات، وصولا إلى

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الدراسات المتعلقة بالدوافع والحاجات، كل هذا دفع المنظرين إلى التفكير في أساليب تعليمية وتكوينية جديدة تأخذ في الحسبان إمكانات الفرد وخصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية.

وقد تاثرت المناهج التعليمية والمقررات الدراسية والبرامج التكوينية والتدريبية ايما تاثر بهذا الاتجاه الذي ساد دهرا من الزمن، فتبنت المدارس مناهج تعليمية يطغى عليها جانب الأنشطة المحددة الأهداف والغايات، وتبنت المراكز التكوينية والتدريبية برامج تكوينية وحقائب تدريبية تأخذ في الحسبان نشاط المتكون وجهده الذاتي في اكتساب المعارف المتخصصة، مستغلا إمكاناته وقدراته في سبيل تنمية مهاراته.

3.4 التيار التكويني المتمركز حول الأهداف

يعبر عن هذا الاتجاه تعريف M.Munger 1983 للتكوين على أنه "سيرورة التعليم تعلم التي تهدف إلى تمكين الفرد من تحصيل المعرف الضرورية لإشباع حاجاته، وحاجات المؤسسة التي ينشط فيها" ويبدو جليا هنا التركيز على الجانب النفعي الهادف للتكوين، والذي يأخذ في اعتباره حاجات الفرد والمجتمع على حد سواء، وهو بذلك يعكس فلسفة التيار التكويني المتمركز حول الأهداف. (بوعبدالله وناني،2010،ص6)

ويبدو جليا تأثر هذا التيار بالفلسفة النفعية التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية على يد جون ديوي، وامتدت تأثيراتها إلى دول أوروبا والعالم بعد ذلك، والتي ترى أن المعرفة العلمية ما هي إلا وسيلة لتحقيق غاية أكبر هي تحقيق النفع الذي يعود على الفرد والمجتمع، **وأن الخبرة والممارسة** هما المصدر الرئيس للمعرفة،وأن هذه الأخيرة ستظل عديمة الجدوى إذا لم يتم توظيفها توظيفا مناسبا في حل المشكلات التي تعترض الإنسان في حياته اليومية، سواء كانت هذه المشكلات في البيئة المدرسية أو في البيئة المهنية أو في البيئة الاجتماعية **بشكل عام**.

وإذا كان الاتجاه البراغماتي يمثل خلفية فلسفية لهذا التيار فإنه تأثره بالمدرسة الإنسانية في علم النفس يبدو واضحا، من خلال الإشارة إلى إشباع الحاجات ببعديها الخاص والعام، فالخاص يتمثل في إشباع الحاجات الفردية التي أشار إليها **أبراهام ماسلو** في نظرية الحاجات التي تعتبر أهم نظرية في علم النفس الإنساني، والتي صنفها إلى حاجات اساسيةمن طبيعةفطرية بيولوجية وحاجات ثانوية تتجلى فيها الأبعاد الاجتماعية بشكل واضح، كالحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى التقدير وغيرهما، أما البعد العام لهذه الحاجات فهو تحقيق أهداف المنظمة أو المؤسسة التي تستمد منها مبررات وجودها، فلكل مؤسسة جملة من الاهداف تتحدد وفق مستويات معينة، منها ماهو بعيد المدى ومنها ماهو متوسط المدى ومنها ما هو قريب المدى.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وكل هذه المعطيات تؤخذ بعين الاعتبار في العملية التكوينية عبر جميع مراحلها، من وضع الغايات والأهداف في إطار التخطيط للعملية التكوينية، إلى بناء البرامج التكوينية والتدريبية وما تتميز به من تحديد للمحتويات والانشطة التكوينية الهادفة، إلى تنفيذ هذه البرامج وفق جدول زمني مضبوط، إلى متابعتها وفق اليات محددة سلفا، ثم تقويمها من خلال الوقوف على مدى مطابقة مخرجاتها مع الأهداف المسطرة.

4.4 التيار التكويني الذي يعتبر التكوين نظاما متكاملا

تعكس التعريفات السابقة بالترتيب اتجاهات أساسية ثلاثة في تاريخ التكوين: الاتجاه المتمركز حول تبليغ المعرفة، الاتجاه المتمركز حول نشاط المتكون، والاتجاه المتمركز حول الاهداف التكوينية، وتلك الاتجاهات تجسد سلسلة من التطورات الحاصلة في مجال التكوين على صعيدي التنظير والممارسة، وكل اتجاه إنما يأتي ليُبنى على إيجابيات سابقه ويتخلص من سلبياته، لكن السلبية التي ما فتأت تحضر في كل مقام هي تلك التي تترجمها كلمة **المتمركز**، وهي السلبية التي ظلت مهيمنة زمنا طويلا على الفكر التكويني، وكانت تجد ما يغذيها في ظل **البراديغم** التجزيئي المبتور، أما اليوم وقد تجلت ملامح القطيعة الابستمولوجية مع ذلك البراديغم، فلم تعد هناك حاجة للتمركز على محور دون غيره، بل إن ذلك مرفوض باي شكل او معيار، وصارت التعاريف المعاصرة تأخذ في اعتبارها كل مكونات التكوين كنظام، أين يأخذ كل مكون حجمه المناسب ودوره الفعلي. (بوعبدالله وناني، 2010، ص7)

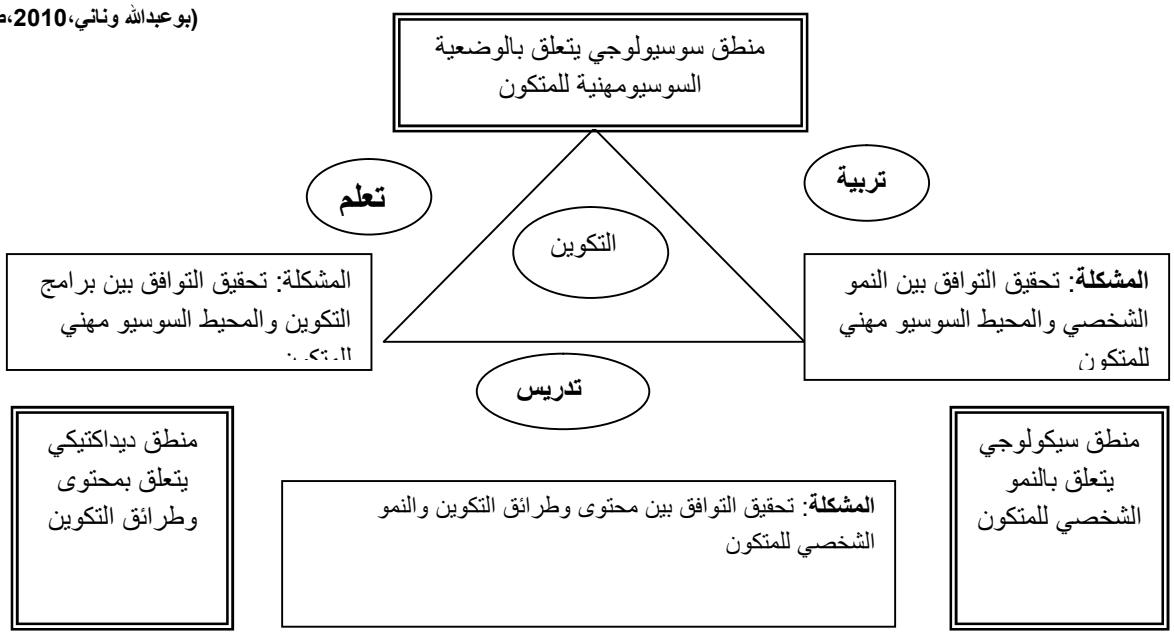
وهذه النظرة لم تأتي من فراغ بل كانت امتدادا لنسق النظم الذي يعتبر كل ظاهرة من أي طبيعة كانت بما فيها التكوين أو التدريب بمثابة منظومة متكاملة، تتميز بمكوناته الأربعة المدخلات والمخرجات والعمليات والتغذية الراجعة، هذه الاخيرة هي التي تمد نظام التكوين او التدريب باسباب الاستمرارية وعوامل انجاح في تحقيق الأهداف المحددة، من خلال عمليات التحسين والتطوير المختلفة التي يمكن اعتبارها أهم مضامين التغذية الراجعة، والتي تهدف إلى الوصول إلى درجات مقبولة من الجودة في الأداء المهني للأفراد في بيئات العمل المختلفة، وهو ما ينعكس على الأداء العلم للمؤسسة.

وفي هذا الاتجاه يذهب M.Fabre 1994 الذي يعتبر أن التكوين نظام حيوي يتحسس للتغيرات السياقية من حوله، ويسعى باستمرار للاستجابة الملائمة لها، عبر سيرورة يسعى من خلالها لتكوين شخص معين في تخصص معين، لأجل أهداف معينة وبواسطة برنامج تكويني معين، ويقترح أن أي حديث عن التكوين يرتكز على واحد أو أكثر من منطلقاته التي تتمظهر في الإجابة عن أسئلة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

جوهرية تتمحور إجاباتها حول أهداف التكوين والمتكون والتخصص، حيث يتعلق المحور الأول بالمنطق السوسيو مهني الذي يركز على مدى تحقيق التكوين للأهداف المؤسساتية والاجتماعية التي سُطر لاجلها، اما المحور الثاني فيتعلق بالمنطق النفسي الاجتماعي الذي يبحث في الوسائل الاكثر ملاءمة لخصائص المتكون وأقدر على تنمية شخصيته، أما المحور الثالث فيتعلق بالمنطق الديداكتيكي الذي يبحث في طبيعة التخصص والمعرفة وتعليمية المواد، وعلى اساس هذه الثلاثية المنطقية بنى M.Fabre 1994 ما أسماه مثلث التكوين كالتالي:

(بوعبدالله ونانى،2010،ص8)



الشكل رقم01: مثلث التكوين لـ M.Fabre 1994 (بوعبدالله ونانى،2010،ص9)

5. الاتجاهات الحديثة للتكوين

وإذا كانت هذه التيارات تتميز بطابعها العام والشمولي، وبارتباطها بمدارس فلسفية معروفة، فإنها تشكل مرجعية فكرية وخلفية نظرية انطلق منها المنظرون في بلورة افكار جديدة حول التكوين والتدريب، تجلت أكثر بتطور الدراسات المتعلقة بالسلوك التنظيمي وإدارة المنظمات، وتمخضت عنها مقاربات أخرى حيال موضوع التكوين والتدريب أكثر عملية وقابلية للتطبيق، وفي هذا الصدد يشير **بن عيشي (2012،ص139)** إلى بعض الاتجاهات الحديثة للعملية التكوينية والتدريبي ضمنه في فيما يلي:

1.5 التكوين نظام للتعلم الاستراتيجي المستمر: تؤكد معظم الأدبيات المعاصرة في مجال الإدارة بوجه عام وإدارة الموارد البشرية بشكل خاص على النظر إلى المنظمة على أنها مكان للتعليم والعمل

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

في آن واحد، واعتبار مسألة التكوين جزء من استراتيجية المنظمة التي هي بمثابة مفتاح استراتيجي لتحقيق نمو المنظمة وبقائها.

انطلاقا من ذلك أصبحت استراتيجية التكوين نظاما استراتيجيا للتعلم المستمر يتكون من أربعة عناصر رئيسية هي :

- **المدخلات:** تتالف من العناصر البشرية والعناصر المادية والعناصر المعنوية، فإذا كانت العناصر البشرية تتشكل أساسا من المتكونين ومن يؤطرهم، والعناصر المادية تتكون من الأموال والتجهيزات والمعدات، فإن العناصر المعنوية يمكن الإشارة إليها في الخبرات والمهارات والسلوكات والمشكلات.
- **العمليات:** يصنفها البعض إلى أنواع ثلاث تحضيرية (أهداف، برامج، إمكانيات)، وتنفيذية (بناء المعارف، تنمية الخبرات، تطوير المهارات، تحسين الاتجاهات)، وتكميلية تتمثل في متابعة التكوين وتقييم الأداء.
- **المخرجات:** منها ما هو مادي يتمثل في زيادة مستوى الأداء وارتفاع المردودية الإنتاجية وزيادة الأرباح وتحسين طرق العمل، ومنها ما هو معنوي كتحسين العلاقات الوظيفية في المؤسسة وتطوير مهارات المتكونين وتبني اتجاهات إيجابية نحو العمل.
- **التغذية الرجعية:** يعدها خبراء النظم من أهم المكونات لأن نتائجها تنعكس على كل مكونات النظام، والتي يتم من خلالها مطابقة مخرجات العملية التكوينية مع الاهداف المحددة سلفا، وعلى ضوئها يتم إجراء التعديلات الكفيلة بتحسين وتجويد العملية التكوينية.

2.5 تحول التدريب من سياسة إلى إستراتيجية: يعد تكوين الموارد البشرية في الوقت المعاصر إستراتيجية تعمل في خدمة إستراتيجية المنظمة الكلية، حيث توضع في ضوء متطلبات إنجازها من الكفاءات البشرية الحالية والمستقبلية، وبالتالي فقد أصبحت جزء مكملا لها ضمن إطار إستراتيجية إدارة الموارد البشرية، في ظل هذا التوجه استلزم الأمر التحول من سياسة التكوين إلى إستراتيجية تتكامل وتتوافق مع احتياجات إنجاز إستراتيجية المنظمة الكلية، هذا التحول ليس مجرد تغيير في التسمية، بل هو تغيير في الهدف والبعد الزمني والمادة التعليمية وأساليب التكوين، وفي القواعد التي تقوم عليها السياسة التكوينية. (بن عيشي،2012،ص139)

3.5 التوافق مع متطلبات التغيير: شهدت ساحة العمل في المنظمات بوجه عام، والصناعية والخدمية بوجه خاص تغييرا ملحوظا في مجال تصميم الأعمال وإدارتها، ففي إطار التوجه الحديث في هذا المجال أصبحت الموارد البشرية فيها بحاجة إلى تنوع وتعدد، وتحديث مستمر في مهاراتها،

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

من أجل تمكينها من ممارسة عدة أعمال سواء على صعيد المنظمة، أو على صعيد فرق العمل، لقد استلزم هذا التوجه الاستغناء عن موارد التدريب والتنمية القديمة وأساليبه، والاستعاضة عنها بموارد وأساليب حديثة ومتطورة تركز على مهارات العمل الجماعي، فتعلم الفرد كيف يعمل مع الآخرين من أجل إنجاز مهمة محددة ومشتركة، وكيف يتبادل العمل مع زملائه أعضاء الفريق، وكيف يندمج في العمل الجماعي التعاوني، لقد غير هذا التوجه من طبيعة برامج التدريب والتنمية لتنسجم وتتوافق مع التصميم الجديد للعمل وإدارته داخل المنظمات، ولم يقتصر هذ التوجه على **العمل في الخط الأول من** الهرم التنظيمي بل يشمل كافة المستويات الإدارية. **(بن عيشي،2012،ص140)**

4.5 التكوين استثمار بشري: يرى التوجه المعاصر في مجال تكوين الموارد البشرية ان الإنفاق في هذا المجال هو إنفاق رأسمالي، وحقل استثماري خصب، فما يُنفق فيه هو ليس بتكلفة إنما هو إنفاق استثماري له عائد شأنه شأن أي استثمار اخر في الالات أو في برامج التسويق، وبالتالي يجب اعتباره بندا استثماريا في الموازنة التخطيطية أو الاستثمارية في المنظمة الحديثة.

(بن عيشي،2012،ص142)

وهو نفس المنطق الذي تبنته نظرية رأس المال البشري التي ترى أن الإنسان هو رأس المال الحقيقي الذي يجب أن يحظى بالتحسين والتطوير، وأنه يجب أن يكون محور أي عملية تنموية تهدف إلى النهوض بالمجتمع في جميع المجالات الحياتية، وذلك من منطلق ان الإنسان هو المحرك الأساسي لدواليب التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهذه المهمة الحساسة تفرض على المنظمات أيا كانت طبيعتها أن تولي أهمية بالغة للموارد البشرية، من خلال العمليات التكوينية والتدريبية التي تشكل أهم الأدوات التي تهدف إلى تحسين الأداء المهني للعمال وتحيين معارفهم المتخصصة ، وتنمية مهاراتهم بما يمكنهم من التحكم أكثر في اليات العمل، وبالتالي ضمان أفضل العوائد الممكنة على سيرورة التنمية في شتى المجالات.

ويرى **مورينو** أن التكوين وهندسة التكوين هو جزء من الاستثمار الذي له عوائد اجتماعية واقتصادية، كمان أن تكلفته المادية والمالية يجب أن تعوض بالجودة في الخدمة والأداء، مما يجعل من التكوين قيمة مضافة من حيث الربحية والأداء للشركة" **(مورينو،2008،ص4)**.

وإذا كانت هذه هي النظرة الحديثة لتكوين الموارد البشرية، لما لها من أهمية سبق الإشارة إليها، إلا أن هذه العملية في المنظومة التربوية لم تعد تسير بنفس الوتيرة التي كانت في سنوات الثمانينيات والتسعينيات، حيث تميزت هذه المرحلة بنوع من الجدية في التعامل مع هذه العملية إعدادا وتخطيطا وتنفيذا وتقويما، وهو ما انعكس على الأداء التربوي بشقيه التعليمي والإداري، وقد تميزت هذه

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

المرحلة أيضا بالاهتمام بالتكوين الأولي الذي يعتبر المحطة الأهم والحلقة الأولى في مسار التكوين، وعدم الاهتمام بهذه الأخيرة في العمليات التكوينية بمختلف صيغها الحالية وغياب الجدية اللازمة في التعامل معها، وتكليف مؤسسات غير متخصصة للقيام بها، كان له تاثير واضح على النتائج التي لم تكن في مستوى الأهداف المسطرة.

وهو ما يفرض على الجهات الوصية إعادة النظر في منظومة التكوين الوطنية برمتها، من خلال تبني النظرة الحديثة التي ترى ان التكوين احد اهم الادوات اللازمة لإحداث التنمية وتحقيق الإقلاع الحضاري، وذلك من خلال الاهتمام أكثر بالتكوين الأولي أو القاعدي، وتكليف مؤسسات متخصصة بهذه المهمة، والتنويع في استراتيجيات التكوين و طرقه واساليبه بما يتماشى والمنطق الحديث القائم على تثمين دور المتكون في العملية التكوينية، وتحقيق مشاركته الفعالة في تحيين المعارف التي يحتاج إليها في سبيل تحسين أدائه المهني، وفق منطق الأندراغوجيا الحديثة.

5.5 تكوين المديرين

يؤكد التوجه المعاصر في مجال التكوين إلى حد كبير على مسألة رفع مستوى مهارات المديرين التنفيذيين الذين يتخذون القرارات التنفيذية، لوضع إستراتيجية المنظمة موضع التنفيذ الصحيح، فمهارة هؤلاء يتوقف عليها نجاح العمل في المنظمة باعتبارهم يمثلون الإدارة العليا فيها وهم خط التماس الأول مع ما يحدث في البيئة، فإذا لم يكونوا في مستوى عال من المهارة ستكون المنظمة التي يقودونها في موقف حرج . (بن عيشي،2012،ص142)

ولأن التنظيمات الكبيرة تتخذ هيكلة هرمية معينة فإن الحاجة إلى هذه الفئة من المديرين التنفيذيين مهما كانت مستوياتهم التنظيمية تبرز بإلحاح شديد، على اعتبار انهم المشرفون المباشرون على تحقيق غايات المنظمة وأهدافها من خلال تنفيذ الاستراتيجيات التي تعتمدها المنظمة وتقرها مؤسساتها التنظيمية، وذلك من خلال السهر المباشر على متابعة تنفيذ الخطط والعمليات الإدارية التي من شأنها ضمان تنفيذ هذه الاستراتيجيات وبالتالية تحقيق الغايات والأهداف المسطرة على مختلف المستويات والأصعدة.

ونظرا لاهمية هذه الفئة من المديرين التنفيذيين فقد كان لزاما على المنظمات ايا كانت طبيعتها التفكير الجدي في تنمية مهاراتهم وتطوير معارفهم وتحديثها بما يتماشى ومستجدات العمل الإداري، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال عمليات التحسين والتحيين والتطوير لهذه الأطر البشرية، ويعتبر التكوين والتدريب باختلاف انواعهما وانماطهما من اهم الروافد التي تزود افراد هذه الفئة بكل ما يفيدهم في سبيل التكيف مع المستجد والمستحدث في بيئات العمل التي يشرفون عليها، خاصة إذا تعلق الأمر

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ببيئات عمل تتميز بنوع من الخصوصية، كالمنظومة التربوية التي تحتاج إلى كوادر بشرية مؤهلة في جميع المستويات الإدارية، سواء على مستوى المؤسسات التعليمية باعتبارها أصغر الوحدات التنظيمية في الإدارة التربوية، أو حتى على مستوى مديريات التربية التي بات من الضروري التفكير في ميكانيزمات تأهيلية لهذه الفئة من المديرين التنفيذيين التي يتم تعيينها في الكثير من الأحيان لاعتبارات سياسية، مما يفرض ضرورة تعريضهم لمساقات تكوينية وتأهيلية تمكنهم من القيام بمهام الإشراف والمتابعة الفعالة لسير العمل الإداري وحتى البيداغوجي لضمان أكبر قدر من الجودة والنجاعة المهنية.

6.5 استخدام التكنولوجيات الحديثة New Technologies for training

إن الجدال حول إدخال تكنولوجيات جديدة في التكوين وخاصة التكوين عن بعد، مكمل خصب للتساؤل عن المهارات. تؤدي إمكانية التكوين الذاتي الذي توفره اليات الاتصال الجديدة إلى التساؤل عن مشكل التركيب التقليدي للتعلم، ومرتبة المكونين والمعلمين (المشاكل الخاصة باكتساب **المتعلم للمعلومات**)، وكذلك عن الدافعية عندما يكون المتعلم وحده، نمط التصرف ومنهج التعلم، إلخ).إن هذه الأنماط من التكوين التي كانت الضرورة في أغلب الأحيان سببا في وضعها (البعد واستحالة **التنقل**) من خلال التأملات التي تحدثها، مجموع أنظمة التكوين.(سيلفستر،1997،ص162)

ومع هذا الجدل الذي افرزته طبيعة المشاكل الناجمة عن تطبيق انظمة الاتصال الحديثة، والوسائط الالكترونية المختلفة، ومواقع التواصل الاجتماعي إلا أنها لم تترك الخيار للمكونين والمشرفين على العمليات التكوينية، إذ أن استخدامها في ميدان التكوين والتدريب أصبحت تفرضه معطيات أخرى تتعلق بالمتكونين في حد ذاتهم الذين أصبح لهم ميل ملموس لاستخدام هذه التكنولوجيات الحديثة، باعتبارهم افراد يعيشون ضمن مجتمع يتميز باستهلاكه المفرط في بعض الأحيان لهذه الأساليب التواصلية التي أفرزتها وسائط الاتصال الحديثة، وبالتالي كان لزاما على المشرفين على تنفيذ البرامج التكوينية تطويع هذه التكنولوجيا لتسهيل الاتصال والتواصل مع المستفيدين من هذه البرامج، ولاستخدامها في تنمية الرصيد المعرفي لهم.

هناك توجه مستقبلي لزيادة استخدام وسائل الإعلام ومواقع الانترنيت والتكنولوجيات الحديثة الأخرى، وذلك لعدة أسباب: (الخاطر،2010،ص200)

- انخفاض تكلفة استخدام هذه التكنولوجيات.
- أن التكنولجيا تساعد المنظمات على تهيئة وإعداد العاملين بشكل افضل لتمكينهم من خدمة الزبائن، وخلق أعمال جديدة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- أن استخدام هذه التكنولوجيات سيؤدي إلى انخفاض تكلفة التكوين، وخاصة إذا كن يتطلب تجميع العاملين المنتشرين جغرافيا في موقع مركزي.
- تعمل هذه التكنولوجيات على مساعدة المؤطرين في بناء عناصر بيئة التعلم.

وفي هذا الاتجاه يتدرج استخدام **أنظمة التعلم الإدارية Learning Management systems** التي تقوم على أن "التدريب سيكون نحو التعلم كطريقة لتطوير الأداء، وهذا الاتجاه سيكون نتيجة لتطوير تحليل عملية التعلم ووسائل التحليل التي تأتي من برمجيات إدارة التعلم، فهذه الوسائل تساعد على تعقب نشاط التعلم وتكلفته، إن أنظمة التعلم الإدارية (LMS) تستخدم لتنمية إدارة البرامج التدريبية، فإذا كان نظام إدارة التعلم يخفض من تكاليف السفر الخاصة بالتدريب، فإنها تعمل على تقليل وقت البرامج، وتزيد من إمكانية حصول العاملين على التدريب خلال العمل، وتزودهم بالقدرات الإدارية لمتابعة إنهاء البرامج التدريبية، كما تساعد (LMS) المؤسسات وتعطيها فرصة فهم قدرات القوى العاملة فيها بسرعة، والاستجابة لحاجات العمل باختيار الموظفين المناسبين". (الخاطر،2010،ص208)

ويمكن للمشرفين على برامج تطوير الإدارة المدرسية مثلا الاستفادة من هذه البرمجيات الحديثة للتحكم اكثر في مسار التعلم الخاص بكل متكون او متدرب اكتسابا وتقييما، وللتحكم اكثر في الوقت خاصة مع الصيغ الحالية للتكوين التي تولي أهمية بالغة للتكوين الذاتي، خاصة نمط التكوين التناوبي الذي يقوم على اساس المزاوجة بين التكوين النظري في المراكز المتخصص او المؤسسات المكلفة بتطبيق هذه البرامج التكوينية، والتكوين العملي الميداني الذي يتم المؤسسات التعليمية التي يُكلف المترشحون بالإشراف عليها حتى نهاية التكوين.

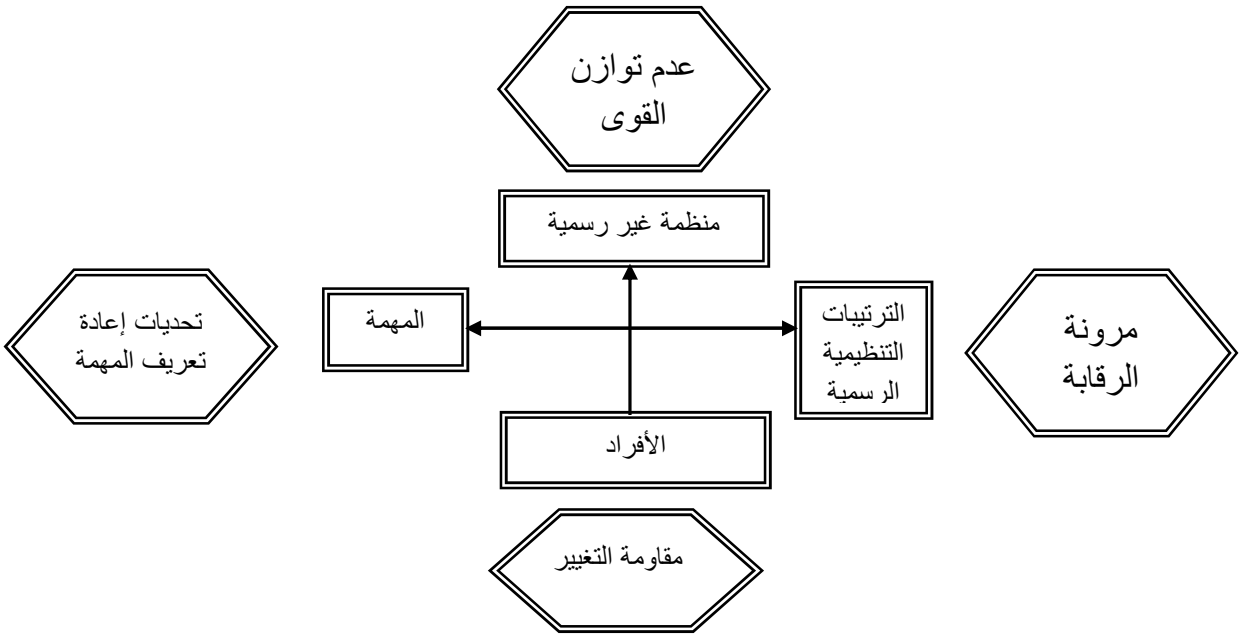
7.5 دور التكوين والتدريب في مقاومة التغيير

Training and development from a change model perspective

إن مفهوم التغيير يعنون دائما بدورات السلوك التنظيمي، والحقيقة انه للحصول على تدريب جيد، ولتكون عملية التطوير ناجحة التطبيق يجب أن تكون مقبولة من (المدراء، الإدارة العليا، الموظفين)، إن التغيير بالنسبة للمدراء والموظفين ليس سهلا حتى لو عرف العاملون ان المما رسات الجديدة أو البرنامج سيكون الأفضل بسبب تعودهم على شيء معين، لذلك فإن مقاومة التدريب الجديد وممارسة التطوير قد تكون موجودة فإن دور المديرين سيعمل على زيادة قبول العاملين للتغيير (الخاطر،2010،ص208).

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

من بين الأهداف التي يسعى إليها المخططون والمصممون للبرامج التكوينية إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك أفراد المنظمة أيا كانت طبيعتها، غير أن تحقيق هذا الهدف في بعض الاحيان تعترضه بعض العقبات، من بينها تلك التي تتميز بطبيعة سيكولوجية، ونقصد بها هنا المقاومة التي يبديها أفراد المنظمة لكل جديد ومستحدث في بيئات العمل، ومقاومة التغيير هذه نزعة متأصلة في الإنسان لا يمكن التخلي عنها بسهولة ولطالما كانت سببا في فشل عديد الإصلاحات في آليات العمل وطرقه وأساليبه، غير أنه بالإمكان تجاوز هذا العائق من خلال عدة آليات أهمها **إشراك** الأفراد في الإصلاح الهادف للتغيير، واعتبارهم قوة اقتراح إلى جانب قوة تنفيذ، وكذا التحسيس **بأ**همية الخطوات المستحدثة باعتبارها أهم مرحلة في **أي خطة** إصلاحية تهدف إلى إحداث التغييرات المرغوبة في آليات العمل.



شكل رقم 02: يمثل نموذج التغيير (الخاطر،2010،ص209)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الشكل السابق يوضح نموذج التغيير، فعمليات التغيير تعتمد على التفاعل بين أربعة عناصر في **المظمة**: المهمة، العاملون، الترتيبات المؤسسية الرسمية (الهيكل، العمليات، النظام)، وغير الرسمية (نماذج الاتصال، القيم، العادات)، وكما هو واضح فإن انواعا مختلفة من التغيير تتعلق بالمشكلات التي تحدث وتعتمد على المكونات التنظيمية التي تتأثر بالتغيير، وهذه التغيرات المتعلقة بالمشكلات تتضمن عدم توازي القوى، وعدم تشدد الرقابة، مقاومة التغيير وإعادة تعريف المهام.

(الخاطر،2010،ص208)

6. نظريات التكوين

لا يمكن بأي حال من الأحوال عند الحديث عن نظريات التكوين أو التدريب أن نغض الطرف عن نظريات التعلم التي أسس عليها علماء البيداغوجيا للعملية التعليمية، على اعتبار أنها تشكل مرجعية علمية يتم انطلاقا منها بناء البرامج التكوينية والتدريبية، وذلك راجع لطبيعة العلاقة بين التكوين والتدريب من جهة والتعليم والتعلم من جهة أخرى، والتي سبقت الإشارة إليها في المدخل المفاهيمي.

وتعتبر نظرية التعلم بمثابة القلب النابض لنظرية التدريب، فبرامج التدريب ما هي إلا تطبيق لنظرية التعلم، إذ أن عملية التدريب تنطوي على جهود يعتقد واضعو البرامج بأنها ستكون فعالة في تعليم الأفراد، **وإذا** لم يتعلم الفرد الموضوع تحت التدرب فإن ذلك قد يكون راجعا إلى **أن** بعض مبادئ نظرية التعلم قد أغفلت، ولذلك فإن المسؤولين عن برامج التدريب يعطون أهمية كبيرة إلى المبادئ السيكولوجية الأساسية لعملية التعلم **(الخطيب والعزي،2008،ص157)**.

غير أن تميز العملية التكوينية والتدريبية في بعض جوانبها وتوجيهها للكبار بالدرجة الاولى، جعلها تتأسس - إضافة إلى نظريات التعلم - على نظريات أخرى أكثر تخصصا وتركيزا، خاصة فيما يتعلق باعتمادها بعض المبادئ التي تعتمد منطق تعلم **اندراغوجي** يؤسس لتعليم الكبار يختلف عن **مطلق التعلم البيداغوجي** الموجه لتعليم الصغار، وما يتطلبه من تغيير في الوسائل الديداكتيكية وطرق تنفيذ أنشطة التكوين، فما يصلح للصغار لا يصلح بالضرورة للكبار، كما أن هذه النظريات تأخذ في **الحسبان** ديناميات الجماعة واليات التفاعل بين افرادها، وتوزيع الادوار والمهام داخلها، اما على **المستوى الفردي** فإنها **تأخذ** في الحسبان خصائص المتعلمين الكبار العقلية والجسمية والانفعالية، بالإضافة إلى ميولهم واهتماماتهم، قدراتهم واستعداداتهم.

ومن خلال البحث في التراث النظري امكننا تصنيف نظريات التكوين والتدريب إلى نظريات فأما النظريات العامة فإنها لا تخرج عن إطار مبادئ التعلم المعروفة والتي

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

تأسست على أهم النظريات التي شكلت الإطار العلمي المناسب لتفسير ظاهرة التعلم الإنساني، والتي يمكن الإشارة إليها في ثلاث اتجاهات رئيسية؛ الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي والاتجاه الاجتماعي، أما النظريات الخاصة فهي تلك التي تعتمد مبادئ تعليم الكبار، كنظرية تعليم الكبار ونظرية التوقعات ونظرية ديناميات الجماعة وغيرها.

1.6 النظريات العامة

1.1.6 النظرية السلوكية

أساس هذه النظرية ينطلق من وجود علاقات ترابطية بين المثيرات والاستجابة السلوكية لها، أي أن التعلم يحدث عندما يصبح المثير قادرا على التحكم في الاستجابة السلوكية وضبطها، وهذه ما أكده كل من بافلوف وسكينر في فكرتيهما عن الانعكاس الشرطي أو الكلاسيكي، والاشتراط الإجرائي أو البياني، وهنا يجب التاكيد ان قوة الترابطات ونوعيتها تختلف باختلاف الاوضاع والمواقف التي تحدث فيها، ودرجة تكرارها، ومن أهم المبادئ التي قدمتها النظرية السلوكية:

(العزاوي،2006،ص ص 83،84)

- مبدأ المثير والاستجابة، حيث يتأثر سلوك الإنسان بتأثيرات البيئة الخارجية.
- ومبدأ التعزيز حيث يزداد السلوك الإنساني تعزيزا بازدياد المؤثرات بالتالي تكرار وانتظام الاستجابة.
- مبدأ تعديل السلوك: قابلية السلوك الإنساني للتعدي إذا تم إحداث تغييرات او تعديلات في المؤثرات التي كان لها دور في إثارة السلوكات السابقة.
- مبدأ انتماء السلوك: ينتمي السلوك الإنساني إلى سلم الحاجات الإنسانية، وكلما كانت البرامج التدريبية تتركز على هذه الحاجات كلما أمكن تعديل السلوك غير المطلوب وتعزيز السلوك غي المطلوب.
- مبدأ الأثر : كلما كان السلوك الإنساني يؤدي إلى الحصول على مزيد من النجاح او الإبداع أو المكافأة كلما دفع الأفراد إلى مزيد من التقدم في التعلم.
- مبدأ الاستعداد: كلما كان الاستعداد النفسي والبدني موجودا كلما كان التعلم أفضل.

2.1.6 النظريات العقلية (المعرفة الإدراكية)

أساس هذه النظريات ان التعلم عملية عقلية داخلية تقوم بتشكيل وإعادة تنظيم البنى المعرفية الناتجة التفاعل الحاصل بين الفرد والبيئة التعليمية، ومن أشهر هذه النظريات:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

(العزاوي،2006،ص ص84،85)

- نظرية التطور المعرفي: Cognitive Développement لجون بياجيه.
- نظرية الاستعداد للتعلم في إطار النسق الهرمي لروبرت جانييه.
- نظرية المثيرات والخبرة والاستبصار (ورتايمر وتولمان).
- نظرية التمثيل (جيروم بروز).
- نظرية المنظم التمهيدي (أوزيل).

تُستخلص من هذه النظريات المبادئ التعليمية والتدريبية التالية:

- **مبدأ التعلم**: التفاعل المباشر مع موضوع التعلم، ومع مثيرات البيئة.
- مبدأ إشراك أكبر عدد من الحواس العضوية أثناء عملية التعلم لتحقيق عمليتي الملاءمة والتمثل.
- **مبدأ التدرج في التعلم**: من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد والمنظم.
- **مبدأ الأثر الكلي للموقف (المجال)**، وتجميع عناصره في صورة كلية أثناء عملية التعلم.
- مبدأ دورة الخبرة السابقة والاتجاهات المكتسبة في عملية التعلم، مما يؤثر في دافعية الفرد نحو التعلم المنشود.
- مبدأ الاستبصار والتفكير كعامل أساسي في التعامل واكتساب المعرف والمهارات.
- مبدأ التدرج في التعلم من الإشارة إلى الكلمة إلى المفهوم إلى المبدأ إلى حل المشكلات.
- **مبدأ التعلم الاستقبالي التشاركي: الانطلاق من** الكليات (التعميمات) إلى التفاصيل والجزئيات.
- مبدأ التعلم الاستكشافي أو الاستقصائي الذي يقوم على الدور الفاعل للمتعلم أو المتدرب في عملية الاستقصاء والانطلاق في البحث من الجزئيات والتفاصيل وتجميعها للوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات.
- **مبدأ الاستبصار الكلي الذي** يتوصل إليه الدارس إذا وُضع في ظروف تعليمية توافرت فيها الشروط والعناصر اللازمة لعملية التعلم وحل المشكلة التي يواجهها المتعلم، ومن خلال تأمل المتعلم في العناصر المتوفرة وتفاعله معها، يتمكن من الوصول إلى حل المشكلة التي يواجهها، ويكون الحل الذي توص إليه بمثابة **تعلم لاستبصاري**.

3.1.6 النظرية الإنسانية الكلية

نظريات مكملة للنظريات السابقة – السلوكية والمعرفية- في التعلم والتدريب، وأساسا هذه النظريات أن التعلم عملية إنسانية كلية لا تقتصر على السلوك الظاهر للإنسان ولا على بناه العقلية

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

فقط، وإنما على كيانه وشخصيته الاجتماعية والفردية، والإنسان يتطور بصورة كلية ومترابطة، وتتفاعل في إحداث هذا التطور والتغير جميع المقومات السلوكية والعقلية والقيم الاتجاهات والنزعات الاجتماعية والفردية، فالتعليم والتدريب من وجهة نظر رواد المدرسة الإنسانية عملية كلية تعنى بجسم الإنسان وأعضاءه وعقله وتؤهله للتكيف والنجاح، ومن أهم رواد هذه النظرية كارل روجرز وجون ديوي في نظرياته:

- التأثير الاجتماعي social influence
- البراغماتية النفعية pragmatic
- الدافعية motivational
- الخبرة والاستكشاف enquiry and experinc

ويمكن استخلاص من هذه النظريات المبادئ التعليمية والتدريبية التالية: (العزاوي،2006،ص ص87،86)

- الإنسان يكتسب قيمه من خلال علاقاته مع الأشخاص الاخرين في إطار المؤسسات الاجتماعية والإنسانية التي يتكون منها مجتمعه (المركز، الدور، السلوك).
- الاهتمام بالجوانب الانفعالية الوجدانية في التعليم والتدريب، وتقتضي الالتزام بالقيم والمبادئ الأساسية في العمل.
- توظيف أساليب المحاكاة ولعب الأدوار في عمليات التعليم والتدريب.
- الاهتمام بالحوافز والدوافع الإنسانية في استثارة اهتمام المتدربين في موضوع التدريب.
- العمل على إيجاد الترابط بين أهداف وحوافز المتدرب وأهداف العمل والمنظمة.
- التعلم عن طريق ممارسة العمل.
- النظرية والتطبيق في الحياة العملية ضرورة للمتعلم والمتدرب.
- استخدام المواد التعليمية الموجهة ذاتيا – الرزم التعليمية، الحقائب التدريبية، التعليم المبرمج، الحاسب الالكتروني في البرنامج التدريبي.
- التكامل في الإنسان لذا ينبغي أن تُوجه الجهود التعليمية والتدريبية نحو كل الإنسان holistic approach (العقل، الجسم، الروح، الوجدان)

2.6 النظريات الخاصة

1.2.6 نظرية تعليم الكبار

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

تعليم الكبار هو ذلك النشاط المخصص للكبار، أو المجهود الذي يبذله الفرد من أجل النمو الذاتي والهادف، وهو يُمارس دون ضغوط رسمية ولا يكون مرتبطا بشكل مباشر بوظيفة، عندما بدأ تعلم الكبار بصورة منظمة في الربع الأول من القرن العشرين كان النموذج الوحيد أمام معلمي الكبار هو نموذج تعليم الصغار، وكانت النتيجة أنه حتى وقت قريب كان يتم تعليم الكبار كما لو أنهم صغار، هذا ما يبرر المتاعب العديدة التي لاقاها معلمي الكبار مثل النسبة العالية للتخلف الدراسي وضعف الحافز، والأداء السيء، لذلك بدأ الجدل حول نموذج تعليم الصغار على أنه ربما لا يكون مناسبا للكبار، واقترح بعض المهتمين أن الكبار يتعلمون بشكل أفضل إذا اشتركوا بأنفسهم في تحديد متى وكيف وماذا يتعلمون، ولكن حتى الخمسينيات لم يكن قد بدا بعد البحث التجريبي على تعليم الكبار ولم تكن الاختلافات بين تعليم والصغار وتعليم الكبار قد ظهرت بصورة جادة، وكانت دراسة أخرى قد أظهرت ان الكبار يندمجون في التعليم بإرادتهم خارج نطاق التعليم الرسمي أكثر من اندماجهم في البرامج التوجيهية، وأنه يوجهون أنفسهم بأنفسهم كمتعلمين. **(رضا،2013،ص87)**

تأسست هذه النظريات على بعض المعطيات، من بينه تلك المتعلقة بالخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية التي يتميز بها الراشدون عن غيرهم من فئات المتعلمين، والتي يجب أخذها بعين الاعتبار عند الإعداد للبرامج التكوينية والتدريبية، كالميل إلى الاستقلالية وحب العمل الفردي، والقدرة على التفكير المستقل والاهتمام بحل المشكلات الواقعية، والقدرة على التكيف مع المستجدات، والنزعة إلى تبرير السلوك واتخاذ المواقف الدفاعية، والقدرة على الاستفادة من التجارب والخبرات الخاصة في ميدان العمل، وغيرها من الخصائص والسمات التي شكلت محور اهتمام الباحثين والمهتمين بتعليم الكبار.

وتركز نظرية تعليم الكبار حسب **رضا (2013،ص87)** على المبادئ التالية:

- الكبار يتعلمون بسهولة الأشياء التي تفيدهم.
- الكبار يتعلمون الأشياء الجديدة التي يمكن ربطها بخيراته السابقة.
- الكبار يتعلمون بالتطبيق والمشاركة.
- الكبار ليس لديهم المقدرة على الإنصات السلبي لفترة طويلة.
- الكبار لا يقبلون أفكار وخبرات الآخرين بسهولة، فهم يميلون لأن يكونوا شكاكين.
- الكبار يتعلمون بشكل أفضل عندما يكون لهم بعض التحكم في بيئة التدريب.

وتُسمى هذه النظرية في بعض الأدبيات حسب **الخاطر(2010،ص143)** بنظرية البالغين للتعلم **Adult Learning Theorry** ، وهذه النظرية تخص البالغين وكيف يتم تعليمهم، بمعظم

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

النظريات التعليمية والمؤسسات التعليمية صُممت لتعليم الشباب، وهو ما جعل **علماء النفس** يعتبرون أن النظريات الرسمية محدودة لذلك قاموا بتطوير نظرية **Andragogy** والتي تخص البالغين، ومن بين العلماء الذي أسهموا في بلورة أفكارها Malkolm Knowles **الذي** اهتم بتعليم هذه الفئة العمرية، ويعتبر **سيلفستر (1997ص ص158-159) أن الأندراغوجيا** (يعني بيداغوجيا الكبار) **والبيداغوجيا** علمان تطبيقيان يستمدان عناصرهما من العلوم الأساسية، وفي الحالة الراهنة من **العلوم** الإنسانية، القسم الذي يسترعي الاهتمام أكثر من غيره هو بطبيعة الحال القسم السيكولوجي الخاص بالمكتسبات، تركز ثلاث تيارات سيكولوجية على التعلمات:

- البيوهافيوريسم يسلم هذا التيار الذي كان سائدا في النصف الاول من القرن العشرين بان التعلم هو تحويل سلوك تحدثه المنبهات الواردة من المحيط، التعلم هو الجانب الأساسي للنظرية البيوهافيورستية، استنتج منها أحد منشئيها، بوروس ف. سكينر (1904-1990) استخلاصات بيداغوجية يمكن أن نحصرها في وضع تشجيعات **أو** "تعزيزات إيجابية" **حسب النتائج الحاصلة عن سلاسل من الأسئلة.**
- سيكولوجيا التنمية: طورت الشخصية الرمزية لهذا التيار، جان بياجي (1896-1980) نظرية مراحل نمو الطفل واليافع مؤسسة على تصور بناء اكتساب التعلمات.
- السيكولوجيا المعرفية: **تطورت منذ سنوات** 60، **وبعد أن** حطت من مكانة البيوهافيورستية، اهتمت بنشاط المخ وعملياته الذهنية ومسارات معالجة المعلومة، السيكولوجية المعرفية هي إحدى التيارات الواسعة المنبثقة من العلوم المعرفية التي تشمل فلسفة المعرفة وعلوم الاعصاب والذكاء الاصطناعي، إنها تستكشف الإدراك الحسي يعني الفرز الضروري الذي يقوم به المخ في كتلة المعطيات التي ترد عليه، أثبتت هذه الأبحاث كذلك، أن الذاكرة متعددة، فهي تهتم بالتمثيلات والصور الذهنية وكذلك بحل المشكلات.

هذه النظرية مهمة لان معظم البالغين لا يكونوا قد انخرطوا في طريقة تعليم رسمي. كثير من البالغين يعتقدون أن التعليم يأتي من الخبرة، لذلك يجب على المدرب إيجاد إمكانيات للمتدربين لإعطائهم نوع من الخبرة الجديدة بالاعتماد على خبراتهم، اي دمج ما عند المتدرب مع ما **عد** المدرب، والجدول التالي يوضح هذه النظرية.

وجه المقارنة	منهج تعليم الكبار	منهج تعليم الصغار
شخصية المتعلم	مستقلة	تابعة
الخبرة	أحد مصادر المعرفة	مرحلة بناء الخبرة
التركيز	**على المشكلة**	على المادة الدراسية

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الحافز/الدافع	داخلي/ذاتي	خارجي(ثواب/عقاب)
جو التعليم	غير رسمي، تقدير واحترام، مشاركة وتعاون	رسمي،سلطة المعلم ، جو تنافسي
تحديد الاحتياجات	بالمشاركة	بوسطة المعلم
التخطيط وتحديد الأهداف	بالمشاركة	بوسطة المعلم
الأساليب التعليمية	تعتمد على الخبرة	تعتمد على نقل المعرفة
التقييم	بالمشاركة	بوسطة المعلم
الفترة الزمنية	يستمر مدى الحياة	ينتهي بمرحلة معينة

جدول رقم 02 : أوجه الاختلاف بين تعليم الصغار وتعليم الكبار (رضا، 2013، 90)

2.2.6 نظريات ديناميات الجماعة وتوظيفها في العمليات الإدارية

أساس هذه النظرية يعتمد العلاقات والشروط السيكولوجية المتفاعلةالتي يحقق أفراد الجماعة بواسطتها إدراكا مشتركا، يقوم على القيم المشتركة ومنظومة العواطف الشخصية التي تحكم أفراد الجماعة، ونستخلص من هذه النظريات المبادئ التي يجب اعتمادها عند إعداد البرامج التعليمية والتدريبية (التكوينية) التالية: (العزاوي،2006ص88)

- بناء فلسفة مشتركة تحكم المنظمة التي تنتمي إليها الجماعات المختلفة
- إشراك المتدربين في تحديد الأهداف والموافقة عليها.
- وضع خطوط اتصال واضحة وثابتة بين الأعلى والأدنى والعكس، وإتقان مهارات الاتصال والتواصل بين المدربين والمتدربين.
- إشاعة روح الفريق والمحافظة على الروح المعنوية العالية للجماعة.
- توفير المناخ التنظيمي المناسب القائم على الثقة والتسامح والمودة بين أطراف العملية التعليمية التدريبية.
- تقبل وجهات النظر المختلفة والتفاعل معها بموضوعية عقلانية.
- العدالة والموضوعية في التعامل مع جميع أفراد المجموعة.

وتعتبر الجماعة من أبسط أنواع التنظيمات البشرية على وجه الأرض، ومن أولها على الإطلاق، غير ان اهميتها لا يختلف فيها اثنان، فهي حتمية اجتماعية باعتبارها وحدة بشرية لا يمكن لأي مجتمع صغيرا كان أو كبيرا أن يستغني عنها،كما أنها عامل حاسم في المنظمات أيا كانت طبيعتها، ويمكن اعتبارها من أهم العوامل التي تؤثر إيجابا أو سلبا في نشاط الفرد وفعاليته ، ولذلك فقد كانت من أهم المواضيع التي حظيت بالدراسة، اسهب فيها علماء الاجتماع، واسهم فيها علماء

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

النفس الاجتماعي فكانت إحدى أهم المواضيع فيه، واتخذوا من دراسة سلوك الفرد في الجماعة موضوعا للبحث والدراسة.

وتتميز الجماعة بطبيعة العلاقات الموجودة بين افرادها والتي تمتد عموديا وافقيا، وفق مجموعة من اليات الاتصال والتواصل والتفاعل بين أفرادها، مما يسهم بشكل فعال في قيام كل فرد منها بالدور المنوط به في المنظمة، وبالتالي ضمان نجاعتها أكبر لهذه الأخيرة والتي تتحدد وتيرتها بمدى الفعالية الدينامية بين أفرادها، والتي يمكن التركيز عليها وتنميتها في الاتجاه الإيجابي من خلال برامج تكوينية وتدريبية مناسبة تتميز بالتنوع في الأنشطة والأساليب والطرق التدريبية التي تأخذ في الحسبان طبيعة كل جماعة وخصائصها وخصائص افرادها وحتى اهدافها، وذلك لتحقيق اهداف انية متعلقة بنجاح البرامج التدريبية والتكوينية، وتحقيق غايات بعيدة تتعلق أساسا بنجاح كل فرد في المؤسسة في القيام بدوره بشكل متناغم مع كل أفراد المجموعة.

3.2.6 نظرية التعلم الاجتماعي

تؤكد على أن الأشخاص يتعلمون من خلال الملاحظة لغيرهم من الأفراد (نموذج)، والذين يعتبرون أن هؤلاء الأشخاص على معرفة كبيرة، وترى هذه النظرية أن السلوك الذي يجب أن يُعاد وتبعا لهذا النوع من التدريب يتعلم مهارة جديدة أو سلوك جديد يأتي من خلال خبرة مباشرة أي استمرارية سلوك أو مهارة، أو من خلال ملاحظة الآخرين والرؤية المستمرة لسلوكهم.

(الخطار، 2010، 136-137)

تبنّى هذه النظرية عالم النفس الكندي Albert bandura ويؤكد فيها مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية هي السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات المرتبطة بالبيئة، وتنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معهم ويتأثر بهم ويؤثر فيهم، وفي هذا الإطار فهو يلاحظ سلوكه بالدرجة الاولى وسلوكات وعادات واتجاهات الاخرين، ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد، حيث يعتبر الاخرين بمثابة نماذج يتم الاقتداء بأدوارهم، غير أن هذا لا يتم بشكل أوتوماتيكي آلي يرتبط بشروط وظروف معينة لا يمكن ضبطها، بل تتم بشكل انتقائي موجه نحو اكتساب خبرات معينة تتعلق بطبيعة الموقف، وتتأثر بالعديد من العمليات ذات الطابع المعرفي التي تميز الملاحظة كالاستدلال والتوقع والإدراك.

ويمكن الاستفادة من هذه النظرية في بناء البرامج التكوينية من خلال التنويع في الانشطة [illegible] تنمية خبرات معينة أو التحكم في بعض المهارات المهنية، باعتماد نماذج

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

عملية قابلة للتقليد تتوفر فيها معايير الجودة في الاداء، كما أن توظيف بعض الأساليب لتدريبية القائمة على لعب الأدوار يمكن أن تكون ذات فعالية في تنفيذ محتوى بعض الأنشطة التكوينية، دون أن ننسى استعمال بعض الوسائل التكنولوجية الحديثة التي أصبحت تتخذ من النمذجة والمحاكاة أسلوبا فعالا في التعلم والتعليم والتدريب.

4.2.6 نظرية الأهداف

تفترض ان السلوك ياتي نتيجة ان الافراد مدركين للاهداف ومصممين على تحقيقها، والاهداف تؤثر بالسلوك من خلال توجيه الطاقة والانتباه، وبالتالي يوفر ويساند الوقت ويشجع الأفراد لتطوير الاستراتيجيات للوصول إلى الأهداف، كما أن البحوث دلت أن الأهداف التي يوجد بها تحدي أقوى من الغامضة أو التي لا يوجد بها تحدي، إن الاهداف ذات إنجاز عالي إذا كان الافراد لديهم انتماء عالي إلى الأهداف، وأن الموظفين الأقل انتماء أو التزاما بالأهداف يعتقدون أن تحقيق الأهداف صعب. (الخطار، 2010 ص ص 139-140)

ترى هذه النظرية أن التعليم يكون ذو فعلية ونجاعة اكثر إذا وُضع المتكونون باعتبارهم متعلمون في بعض الوضعيات التكوينية، من خلال وضعهم أمام وضعيات تدريبية تتضمن تحديات واضحة كحل بعض المشكلات ذات الطابع المهني، ويستفيد مصممو البرامج التدريبية والتكوينية من هذه النظرية في تبني ما يُسمى التدريب أو التكوين الهادف، والذي يقوم على أساس التركيز على وضع أهداف واقعية قابلة للتحقيق، كما يقوم على إشراك المتدربين أو المتكونين في وضع أهداف آنية تتسم في بعض الأحيان بالأجرأة، وذلك لضمان مشاركة أكثر فعالة من قبل المتكونين في الأنشطة التكوينية، وتحديدا فإن نظرية توجيه الأهداف يمكن الاستفادة منها في تدعيم جهود المتدرب وتحفيزه للتعلم، وذلك من خلال التركيز على هدفين أساسيين؛ يتم التركيز في الاول على العمل والتعليم معا لتحقيق تعلم أكثر فعالية وفاعلية، ويتم التركيز في الثاني على الإنجاز الجيد الذي يُراعى فيه مجموعة من معايير الأداء.

ويرى الخطار 2010 أن توجيه الأهداف goals oriontation يبدأ من قبل المتدرب من اجل التعليم وهو نوعان:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- توجيه قيادي Mastering Oriontation وهو محاولة لزيادة قدرة المنافس في الوظيفة، والأشخاص يعتقدون أن نجاح التدريب يكمن في تحسين العمل المنجز، وفي هذا النوع من التوجيه يتجه المدربون على التركيز على الكيفية التي يتعلم بها المتدرب والكيفية التي ينجز العمل، وتفادي الوقوع في الأخطاء خلال عملية الانجاز.
- توجيه الانجاز Performance Oriontation ويتم التركيز فيه على إنجاز العمل بالمقارنة مع الآخرين، ويتم قياس جودة الأداء من خلال التقييم على أساس المقارنة في الأداء بينه وبين الآخرين.

7. مبادئ التكوين وأسسه

اختلف الكتاب في تحديد مبادئ التدريب (التكوين)، منهم من يعتبرها مبادئ خاصة بكل برنامج تكويني، ومنهم من يعتبرها عامة لجميع البرامج التدريبية (التكوينية)، إلا أن الخبراء العرب في الهندسة الإدارية عام 1996 اتفقوا على المبادئ التالية: **(العزاوي، 2006ص19)**

- **الشرعية**: يجب أن يتم التدريب وفقا للقوانين واللوائح والأنظمة المعمول بها في المنظمة.
- **الانطلاق**: يجب أن يتم التدريب (التكوين) بناء على فهم دقيق وواضح للاحتياجات التدريبية.
- **الهدف**: يجب أن تكون أهداف التدريب (التكوين) واضحة وواقعية يمكن تحقيقها، ومحددة تحديدا دقيقا من حيث الموضوع والزمان والمكان، ومن حيث الكم والكيف والتكلفة.
- **الشمول**: يجب أن يشمل التدريب (التكوين) أبعاد التنمية البشرية (القيم، الاتجاهات، المعارف، المهارات) كما يجب أن يوجه إلى جميع المستويات الوظيفية في المنظمة ليشمل جميع فئات العاملين فيها.
- **الاستمرارية**: يجب على مسؤولي التدريب (التكوين) في اي منظمة ان يضعوا استراتيجيات تدريبية تراعي عملية التحول والتغيير المستمرة في جميع جوانب الحياة وبخاصة في أساليب العمل وأدواته، وفي الأفكار والمعلومات المتصلة بذلك، حتى يساعدوا العاملين على التكيف والتوازن المستمر أما هذه التحولات، وبهذا فإنه يُتوقع أن تبدأ العمليات التدريبية للعاملين مع بداية حياتهم الوظيفية، لتستمر معهم خطوة خطوة، ومرحلة مرحلة.
- **التدريجية والواقعية**: يجب ان يبدا التدريب (التكوين) بمعالجة القضايا او الموضوعات البسيطة، ثم يتدرج بصورة مخططة إلى المواضيع الأكثر تعقيدا.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- **المرونة**: يجب أن يتطور نظام التدريب وعملياته، وبخاصة فيما يتصل بالوسائل والأدوات والأساليب مع التطورات التي تحدث على هذه الأصعدة، وضرورة تدريب المدربين على استيعاب هذه التطورات وتوظيفها في العملية التدريبية.

وقد أشار **Grayk 1984** إلى مجموعة من مبادئ التعلم تجعل تكوين وتنمية المدير أكثر فعالية ومن أهمها يمكن أن نذكر ما يلي: **(بلال،2004ص365)**

- وجود هدف محدد وواضح من التعلم يساعد على معرفة الافراد لمدى تعلمهم لما كان متوقعا منهم ويعطيهم معلومات مرتبطة مفيدة.
- يجب أن يحدث التعلم من خلال وحدات صغيرة، لأن الأفراد يتعلمون أكثر عندما يتم تقديم المقررات على شكل وحدات صغيرة بشكل مرحلي حيث يساعد ذلك على الإتقان وتنمية الشعور بالإنجاز مما يدعم الرغبة في التعلم.
- ضرورة توافر التعزيز بصفة عامة والتعزيز الإيجابي بصفة خاصة على النحو الذي يجعل التعلم خبرة إيجابية.
- أن توفر فرص ملائمة للممارسة العملية في مجال المهارات المراد تعلمها والمهارات المرغوب في تنميتها يؤدي إلى سرعة وفعالية التعلم والتدريب.
- توفير توقعات إيجابية عن النتائج التي تسعى إلى الوصول إليها من خلال عملية التعلم والتدريب، حيث يتأثر المتعلم بتوقعات القائم بعملية التعلم ، لذلك ينبغي على المشرفين دائما أن ينقلوا التوقعات الإيجابية الواقعية التي تشجع جهود الموظف في التعلم.

أما عن أسس التكوين فقد أشار إليها **(عريفج،2001ص ص120-121)** في الأبعاد التالية:

- **البعد العلمي:** بمعنى أن تكون البرامج مبنيًا على دراسات علمية ميدانية، تكشف عن مشكلات القادة التربويين وحاجاتهم الفعلية للتدريب.
- **البعد الوظيفي:** بمعنى أن تكون البرامج متنوعة لكي يرتبط كل برنامج منها بالوظائف التي يؤديها القادة الملتحقون بالبرنامج فعليًا، مما يتصل اتصالا مباشرًا بأدوارهم ومسؤوليتهم في إطار المؤسسات التي يعملون فيها، وعلى ضوء التجديدات في عالم متغير يضع تحديات أمام القادة في تحديد أهدافهم و تقرير وسائلهم.
- **الشمولية و المشاركة:** بمعنى أن تكون هناك برامج لتطوير كفايات القيادات على مختلف المستويات، كما يفترض أن تؤخذ وجهة نظر المرشحين للالتحاق بالبرنامج بعين الاعتبار عند التخطيط للبرنامج من حيث محتواه ومدته ووقت ومكان تنفيذه.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- **الدافعية وتوفير التجهيزات:** لكسب اهتمام المشاركين بفعاليت البرنامج، وضمان جديتهم في الاستفادة من أوجه النشاط فيه، يراعي تحفيز المشاركين لبذل أقصى جهد من خلال ربط الترقيات بحضور مثل هذه البرامج أو صرف علاوات للمشاركين أو احتساب ساعات معتمدة لهم عن فترة التدريب يستكملونها بساعات أخرى تؤدي إلى نيل دبلومات او درجات علمية.

8. استراتيجيات التكوين وأساليبه

قلنا فيما سبق أن هناك استعمالا مختلفا لمفهوم التكوين وبعض المفاهيم المرتبطة كالتدريب والإعداد والتأهيل، ولكل خلفيته في استعمال هذا المصطلح أو ذاك، وقلنا أيضا أن التكوين بصيغته الحالية ومنذ البدء بتطبيق التدابير التنظيمية الجديدة للعمليات بالتكوينية، صار اقرب ما يكون إلى التدريب، أما عن علاقة التكوين بالتعليم فإنها تتحدد من خلال توظيف هذا الأخير لأساليبه، **مما جعلنا** ننطلق من هذا الجدول لتحديد الأبعاد الرئيسية لاستراتيجيات التكوين، وما يترتب عنها من تحديد لأهم الأساليب **المعتمدة**.

نحن نطبق:	**في ضوء:**	**وهذا يحدد لنا:**
1. فلسفات ونظريات التعليم.	- الأهداف النهائية. - الأفراد المستهدفون. **الظلم الأشمل.**	الاستراتيجيات التعليمية
2. الاستراتيجيات التعليمية.	- الأهداف التفصيلية. - مدخل المهارات. - الموارد والقيود الفعلية.	**الخطط** التعليمية (**مجموعة من** الطرق التعليمية في تتابع)
3. الخطط التعليمية.	- **المحتوى.** - تمكين الأهداف. - تصنيفات المعرفة والمهارة.	الأساليب التعليمية (**لكل خطوة في الجلسة/الدرس**)
4. الأساليب التعليمية.	خبرة الممارسة الفعلية في تطبيقها على مشكلات	تمارين تعليمية/تدريبية محددة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

	التعليم/التدريب.	

الجدول رقم 03: الأبعاد الرئيسية لاستراتيجيات التكوين، وما يترتب عنها أساليب.

انطلاقا من هذا الجدول حدد المستشار في تنمية المنظمات **عبد الحكيم احمد الخزامى في** كتابه **تنمية مهارات مسؤولي التدريب** استراتيجيتين مهمتين في بناء البرامج التدريبية وحتى التكوينية، على ضوئهما يمكن تحديد أهم الأساليب في العملية التكوينية، ومن هذا المنطلق فهو يرى أن الاستراتيجيات التعليمية الشاملة هي ترجمة لموقف الفلسفة والنظريات التي تتعلق بالعمليات التعليمية إلى بيان يعبر عن الطريقة التي يجب أن ينفذ بها التعليم في إطار نمط ظروف معينة.

1.8 التعليم الاستقبالي Reception Learning: يدعم هذا الموقف معسكر السلوكيين بالإضافة إلى عدد محدود من الفلاسفة التقليديين، تحدث هذه العملية داخل حجرات او فصول الدراسة، خطواتها الرئيسية:

- استقبال المعلومات التي تتناول مبدأ أو قاعدة عامة، وتستخدم أمثلة معينة للتوضيح.
- الفهم للمبدأ العام يمكن اختيار الفهم عن طريق الاختبارات التي تتطلب إعادة ذكر المبدأ أو إعطاء أمثلة.
- التخصيص ويعني القدرة على استنتاج تطبيق خاص من المبدأ العام، يختبر عن طريق شرح كيفية تطبيق مبدأ عام في موقف معين.
- الفعل بمعنى التحرك من منطقة تشغيل المعرفة والرموز إلى منطقة الفعل والتنفيذ، إنها تتضمن استخدام المعلومات التي استقبلت في الخطوة (1) وتطبيقها على مشكلات واقعية.

2.8 التعلم الاكتشافي Discovery Learning بصفته تشغيل للخبرة (أو التعليم عن طريق المعايشة الفعلية)، يدعم هذا المنهج بعض الفلاسفة التقليديين، ومعظم المدرسة المعرفية من علماء النفس والإنسانيات، تسير تقريبا في تتابع عكسي.

- الفعل في موقف معين حيث ينفذ المرء الفعل ويرى اثاره، قد تعمل التأثيرات كحالات مكافأة أو عقاب، أو قد يزود ببساطة معلومات عن علاقة السبب والتأثير الموجودة.
- الفهم للحالة المعينة، ومن ثم إذا ظهرت مجموعة الظروف مرة اخرى فقد يتوقع المرء التأثيرات، قد تعلم الفرد تتابع الفعل ولذلك قد تعلم كيف يتصرف لكي يحصل على أهدافه في هذه الحالة المعينة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- التعميم من موقف معين إلى فهم الموقف العام الذي يقع في إطاره الموقف المعين، قد يتطلب هذا الفعل عددا من الحالات قبل أن يصبح المبدأ واضحا، حيث أن فهم المبدأ العام لا يتضمن بالضرورة القدرة على التعبير عنه في وسط من الرموز كالكتابة.
- الفعل في ظروف جديدة يُطبق فيها المبدأ، ويتم توقع تأثيرات الفعل.

أما وسائل الإعداد والتدريب فإنها تختلف باختلاف نوع البرنامج إن كان تأهيليًا أو تجديديًا، أو كان قبل الخدمة أو أثنائها، فبرامج ما قبل الخدمة يطغى عليها الجانب النظري أكثر من التطبيقي، بينما تتركز البرامج أثناء الخدمة على رفع مستوى الأداء، وتطوير التفكير الإداري من خلال المؤتمرات وحلقات النقاش والزيارات ودراسة الحالات، وفيما يلي وصف موجز لبعض وسائل الإعداد والتدريب: (عريفج،2001ص ص121-122)

- **دراسة الحالات:** هي إحدى وسائل التدريب العلمي، وذلك بان يقوم المشرف على برنامج التدريب بعرض إحدى الحالات التي واجهت أحد القادة في عملية على أرض الواقع، ويترك للمتدربين فرصة دراستها وتحليلها، ويقدم لكل واحد منهم البيانات والمعلومات التي يستوضح عنها فيما يتصل بالحالة، بطبيعة الحال إن المشرف على التدريب لا ينتظر من المتدربين وصفة لمعالجة الحالة، و إنما يستهدف تدريبهم على استقصاء المعلومات وتحليلها، والاستقراء من البيانات بما يؤدي إلى بدائل متعددة توضع موضوع التقييم من جانب المتدربين، ولا يخفى ما لهذه الوسيلة من اثر على دفع المتدربين للمشاركة الإيجابية في تقصي المعلومات وتنظيم البيانات وتبويبها، والتفكير والتحليل وتطوير البدائل ونقدها وتقييمها، بالإضافة إلى توخي الدقة في الاستنتاج والحكم.
- **لعب الأدوار:** حيث يوضع المتدربون أمام موقف تتطلب معالجته حل الخلافات التي تنتج من صراع الأدوار، ويشترك بعضهم في تمثيل الأدوار المتصارعة بينما يراقب الاخرون مجريات الأمور، ويسجلون ملاحظاتهم ويحللون الموقف ويطورون البدائل اللازمة لاتخاذ قرار يتجاوز أسباب الصراع ويؤدي إلى إعادة تكامل الأدوار.
- **الزيارات الميدانية:** تمثل الزيارات جانبًا من جوانب أنشطة برامج التدريب، حيث يخطط القائمون على البرنامج لزيارات ميدانية إلى بعض المؤسسات ذات الطبيعة الريادية في عملها ليطلع المتدربون مباشرة على الترتيبات المتخذة لممارسة أسلوب معين في واحدة من العمليات الإدارية. مما يثري تصورات القادة الإداريين، ويفتح أمامهم آفاقًا جديدة لربما كانت تغيب عن أذهانهم، خصوصًا عندما يتعلق الأمر بالأخذ بأحد وسائل لتكنولوجيا الحديثة كإدخال خدمة (الحاسوب) في المؤسسات و الدوائر.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- **المؤتمرات:** حيث تلقى محاضرات أو تطرح مشكلات من جانب المشاركين في المؤتمر، ويدور حوار حول موضوع المحاضرة أو يجرى نقاش للمشكلة المطروحة يساهم فيه المشاركون الذين يعرفون مسبقا الموضوعات التي ستتم مناقشاتها ويعدون أنفسهم لذلك. ويؤدي تداول الموضوعات، والبحث في المشكلات على هذا المستوى الذي يتم اختيار المشاركين فيه بعناية إلى إثراء المفاهيم الإدارية لدى المشاركين وتلاقح الأفكار والخروج بتوصيات.
- **الورش والمشاغل Work shop:** هي إحدى الوسائل التي انتهجتها الإدارات في الولايات المتحدة لمعالجة مشكلات محددة بعينها، حيث يجتمع المتدربون للمشاركة الفعلية في تطوير إحدى المهارات التي يشعرون ببعض جوانب القصور فيها. من ذلك على سبيل المثال تطوير مهارة المدير في إعداد الجداول المدرسية باستخدام الحاسوب (الكمبيوتر). أو تطوير مهارة المدير في استخدام انظمة الحوافز وإثارة الدافعية. ويكون التدريب على هذه المهارة مباشرًا بالمشاركة الفعلية من جانب كل فرد ضمن خطة عمل معدة لذلك، تضع في الحساب تقسيم العمل على المشاركين أنفسهم.
- **حلقات النقاش والحوار:** هي حلقات يديرها قائد خبير متمرس لا يسمح لأحد المشاركين بأن يظل سلبيًا يقوم بدور المستمع وحسب. وذلك بتكليف المشاركين بين اللحظة والاخرى بوضع تصوراتهم عن البدائل الممكنة التي تطورت في أذهانهم بعد كل مرحلة من مراحل النقاش وكذلك تكليفهم بإعداد تقارير عما يدور النقاش حوله.
- **الاشتراك في الدوريات المتخصصة:** هي دوريات قد أصبحت مالوفة في كل ميدان من ميادين المعرفة والتخصص في هذه الأيام والمشاركة في الكتابة في هذه الدوريات المحكمة أو في الإطلاع على ما ينشر فيها تؤدي في الغالب إلى النمو المهني في حقل الاختصاص وإلى مواكبة التطور فيه.
- **الالتحاق بمراكز التأهيل وكليات الإدارة في الجامعات:** خصوصًا بالنسبة لمرحلة الإعداد قبل الخدمة ـ حيث يغطي الملتحقون متطلبات عدد من الساعات المعتمدة في الإدارة و الاجتماع وعلم النفس ومناهج البحث ودراسة الحالات والتطبيقات الميدانية وما إلى ذلك.

ويشير **بوعبد محمد** في مداخلة له بالملتقى المتعلق بواقع التكوين الجامعي في الجزائر المنعقد بجامعة مسيلة يومي 15 و16 من شهر ماي سنة 2012 إلى أسلوب التعلم بواسطة حل المشكلات (APP) الذي يدعو إلى توظيفه في العمليات التكوينية المختلفة التي تتم على مستوى الجامعات أو المعاهد المتخصصة، حيث يرى ان التعلم بواسطة حل المشكلات لا يهدف فقط إلى

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

اكتساب المعرفة المتخصصة، بل يجعل من أهداف التكوين الأساسية كتساب المعرفة ذات الطابع المهني، من خلال ما يلي:

- تشجيع الاستقلالية في التعلم.
- تطوير الاستراتيجيات الفعالة في البحث التوثيقي.
- تحسين القدرة على حل المشكلات المعقدة المستمدة من واقع الحياة.
- التمكن من العمل بشكل فعال ضمن فريق.
- تطوير مهارات الاتصال.
- تشجيع نقل ودمج المعرفة.
- تسهيل اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها والاستخدام السليم لها.

ومن بين الامور التي تشملها ردود الفعل المنهجية في ظل هذا الاسلوب؛ تنظيم العمل في مجموعات، تنظيم العمل الفردي، إدارة الوقت، الاتصال الفعال، القدرة على تقييم المخاطر، القدرة على اتخاذ القرار، واحترام الاخرين، الاستدلال على حل المشكلة، القدرة على نقد الأفكار المستقبلة أو المرسلة. (بوعبد □،2012،ص4)

9. تكوين مديري المدارس الابتدائية

من المنظور المهني تعتبر الإدارة التعليمية كعمل مهني يرتكز على التدريب مهنة حديثة بالمقارنة مع غيرها من المهن، وفي داخل حقل التعليم ذاته، تعتبر الإدارة التعليمية تخصصا جديدا بالمقارنة بغيرها من التخصصات، فحتى عام 1900 لم يكن هناك معهد أو كلية جامعية على الصعيد العالمي تقدم برنامجا متخصصا في إعداد مديري المدارس، بل كان من يقوم بمهمة إدارة المدارس أفراد من أعضاء أسرة التعليم، تمرسوا في العمل بالمدارس لفترات طويلة من حياتهم، وعرفوا لكثير من مشكلات وديناميات العمل بها. ومنذ منتصف هذا القرن، بدأت السلطات التعليمية في غالبية الدول المتقدمة تحس بأن إدارة مرافق التعليم قد أصبح أكبر وأضخم من أن يقوم بها الهواة، مهما كانت خبراتهم، وبدأت هذه الدول تؤمن بأن الأمر أصبح يتطلب إعداد أفراد معينين، قد أحسن اختيارهم، إعدادا علميا أكاديميا، للقيام بإدارة المؤسسات التعليمية في جميع مستوياتها. (طلاوع،2003،ص ص 90،91)

أما عن صورة الإدارة التعليمية اليوم، فإنها تختلف تماما عن صورة الأمس، وبخاصة في الدول الغربية، ففي الولايات المتحدة الامريكية، نجد ان الإعداد العلمي والمهني لمديري المدارس قد أصبح أحد متطلبات شغل مناصب الإدارة التعليمية، بحكم القوانين التي تنظم العمل في مجال التعليم، لتربية بالجامعات الغربية تقدم ضمن المناهج الدراسية المعتادة بعض المقررات

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

المتخصصة في الإدارة المدرسية، بينما يقدم البعض الاخر منها برامج متخصصة لتدريب وإعداد مديري المدارس.

في الجزائر فمنذ العام 1990 شرعت وزارة التربية الوطنية في إعداد مديري المدارس الابتدائية في المعاهد التكنولوجية للتربية بمقتضى "القرار الوزاري المشترك رقم 971 المؤرخ في 17 نوفمبر 1990 المتضمن تنظيم وفتح دورة تكوينية لفائدة المرشحين لوظيفة مديري ملحقات المدارس الأساسية من بين المسجلين على قائمة التأهيل المنصوص عليها في المادة 69 من المرسوم التنفيذي 90.49 المؤرخ في 6 فيفري 1990" (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص115.) ، وتطبيقا لهذا القرار جاء "المنشور الوزاري رقم 0/02.0.4 الصادر بتاريخ 07 جانفي 1991 ليحدد المقاييس التي يجب تطبيقها للتسجيل في قائمة التأهيل للرتب الخاصة بقطاع التربية سواء كانت مسيرة من طرف الإدارة المركزية أو من طرف مديريات التربية"

(وزارة التربية الوطنية، 1991، ص ص 105، 111)

وقد كان التكوين في هذه الفترة تكوينا إقاميا لمدة سنة كاملة يتم في المعاهد التكنولوجية للتربية على مستوى كل ولاية، ليتحول بعد 1996 إلى تكوين تناوبي يتم في المعاهد الجهوية للتكوين اثناء الخدمة على ثلاث فترات أو تجمعات، وفق رزنامة وطنية محددة، وما ميز سنة 2005 اتخاذ الوزارة لقرار مهم تمثل في إحداث مسابقة وطنية لجميع أسلاك التأطير الإداري بما فيها مديرو المدارس الابتدائية، بعد صدور المرسوم التنفيذي 394/05 بتاريخ 09 أكتوبر 2005 المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي 49/90 المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية، حيث نصت المادة 69 على أن مديري المدارس الابتدائية "يوظفون عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات من بين المترشحين البالغين ثماني وعشرين سنة على الاقل والمسجلين على قوائم التاهيل" وبالتالي لم يعد كافيا أن يُسجل ويُرتب المرشح على قوائم التأهيل، بل أصبح مجبرا على اجتياز امتحان كتابي وآخر شفهي يلتحق الناجحون فيه بالمراكز الجهوية للتكوين أثناء الخدمة، حيث يتلقون تكوينا تناوبيا.

تجدر الإشارة إلى أن هذه الصيغة الجديدة فتحت المجال أمام الإطارات الشابة والمؤهلة، خاصة المعلمين الذين واصلوا تكوينهم الجامعي، او الذين حسنوا مستواهم من خلال الجهاز الدائم لتكوين أثناء الخدمة، مما مكنهم من الجمع بين الخبرة المهنية والمعرفة الأكاديمية، إلا أن ما صاحب هذه العملية من تحيز ومحاباة ومحسوبية أفقدها بعض فعاليتها، كما أن اعتماد صيغة التكوين التناوبي تبقى في نظرنا غير كافية لتكوين مدير المدرسة الابتدائية، نظرا لأهمية مرحلة التعليم الابتدائي وما

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

تفرضه من وجود قيادات تربوية ترتقي بالعملية التعليمية، فضلا عن كونها مضرة بتمدرس التلاميذ لأن الكثير من مديريات التربية لا تلجأ إلى الاستخلاف أثناء الفترات التكوينية.

أما صيغة التكوين المتخصص فقد استحدثت بمقتضى القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 03 فبراير 2004 المتضمن تحديد إطار تنظيم التكوين المتخصص للالتحاق ببعض الأسلاك الخاصة بقطاع التربية، ومن ضمنها مديرو المدارس الابتدائية، حيث أشارت المادة السادسة منه إلى مدة التكوين والحجم الساعي (406 ساعات بالنسبة لمديري المدارس الابتدائية) (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص4)، وإذا كان التكوين في المرحلة السابقة يتم في المعاهد التكنولوجية للتربية على مستوى الولايات، فإنه في هذه المرحلة صار يتم في المعاهد الجهوية للتكوين اثناء الخدمة،وتحت إشراف المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الذي يشرف على إجراء المسابقات الخاصة بالالتحاق بهذه الأسلاك، كما أنه هو الهيئة التي تشرف على إعداد برامج التكوين المتخصص، وتقوم بمنح شهادات التخرج بعد نهاية التكوين.

1.9 صيغة التكوين التناوبي وفتراتها

تنص الوثيقة المتعلقة ببرامج التكوين المتخصص لأسلاك التأطير الإداري الصادرة عن المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم أن صيغة التكوين الحالية فرضت وجودها واعتمدت لأسباب إدارية وتنظيمية متعددة، وهي في حقيقة الأمر خلو من صفة التناوب بين نوعي التكوين؛ النظري في المعهد والتطبيقي في الميدان، كما لا تسمح بتحضير الموظف المكلف بالتسيير من تحمل بعض مسؤولياته الجديدة والخطيرة، وغالبا ما كون نتائج هذا الأسلوب وخيمة على المؤسسة والمعني ذاته، ويمكن تصحيح هذه الصيغة وجعلها تستجيب لمتطلبات الميدان وتطلعاته من خلال معالجة نقائصها الحالية، وتفعيل هذه الصيغة يكمن في إعادة ترتيب الفترات والدورات التكوينية الثلاثة المعمول بها من خلال:

- برمجة التجمع الأول في الفترة الممتدة من 16 جوان إلى 31 جويلية وتكون مدته ثلاثة أسابيع يتم فيها تحضير المتربصين للمنصب المأمول، ذلك لأن حاجات الإدارة إلى موارد بشرية لتسيير المؤسسات يحتم اللجوء إلى تكليف هؤلاء المتربصين بمهام يجب أن يكون لهم فيه حتما إعداد أولي لمواجهتها في شهر سبتمبر، وبذلك نتجنب الوضعيات السلبية المعروفة في ظل التكليف وحتى عند اعتماد هذا الإجراء يجب أن يعين مؤطر ليتابع أعمال الموظف المكلف ابتداء من سبتمبر ليأخذ بيده ويكفله مهنيا، ولا يبقى مجال للارتجال أو مبرر للهروب من المسؤولية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- أما التجمعان الباقيان فيكونان في عطلتي الشتاء والربيع أي يأتيان بعد حصول المعنيين على تجربة عملية تجعلهم قادرين أكثر على تفكير معمق في المظاهر التربوية ومهنة الإدارة والتسيير، موفقين بذلك بين البيداغوجيا والإدارة ومسترشدين بمعايشة ميدانية تسمح لهم بتعميق تناول كل المواضيع.
- كما ينبغي التغلب على الاعتبارات التي جعلت من التسجيل على قوائم التأهيل عملية إدارية شكلية قليلة المصداقية والانسجام والموضوعية، وستترجع هذه العملية كل قيمتها إذا أعيد ارتباطها ببعض مطلبات التقويم وقواعده العصرية بعد مراجعة شكلية بسيطة لنصوص الوظيف العمومي المتعلقة بهذا الشأن، فتتم هذه العملية بتحليل ساتمارة تتناول جوانب من شخصية المعني وتقدير ملمحه وحوافزه واستعداداته الأولية لممارسة المهنة من طرف لجنة تقنية مؤهلة تساعد برأيها اللجنة المتساوية الأعضاء، ويمكن إدراج هذه العملية التقديرية في مهام سلك التفتيش باعتبارها من اختصاصاته.

غير أن الواقع الميداني يؤكد أن صيغة التكوين التناوبي هذه لم تطبق كما كان مخططا لها بسبب الخلل الموجود في برمجة المسابقات الخاصة بالالتحاق برتبة مدير المدرسة الابتدائية من جهة، والتأخر في إعلان النتائج من جهة أخرى مما أربك المعاهد المختصة واضطرها إلى برمجة دورات تختلف زمانا ومكانا عن رزنامة الدورات التكوينية.

2.9 تنظيم المواد النظرية والتداريب التطبيقية: انطلاقا من الوثيقة السالفة الذكر يضم المنهاج التكويني لأسلاك التأطير الإداري 08 مواد تكوينية أساسية تقابله تداريب تطبيقية مبوبة وفق مجالات أربعة تدرس بالتناوب:

المواد النظرية: ينظم التكوين النظري في 07 أسابيع موزعة كالتالي:

- التجمع الأول: 03 أسابيع خلال عطلة الصيف من 06 إلى 27/ جويلية فترة التحضير للمنصب والتداريب التطبيقية و توزيع مواضيع الرسائل والمشاريع والعروض.
- التجمع الثاني: أسبوعان خلال عطلة الشتاء وهي فترة الحصيلة الأولية والدعم.
- التجمع الثالث: أسبوعان خلال فترة الربيع وهي فترة الحصيلة النهائية والتقويم.

في التجمعين الثاني والثالث يُخصص الجزء الأكبر من الحصص للعروض والمناقشات ودراسة انشغالات المتربصين و توجيههم، وفي الأسبوع الثاني من التجمع الثالث يخصص يوم للتقويم التحصيلي ويوم للرسالة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

التداريب الميدانية التطبيقية وقد روعيت في هذا **المجال الاعتبارات** التالية:

- ضرورة جمع مسنجم للتداريب التطبيقية في وحدات أربعة هي الإدارة، المالية، البيداغوجية، التربية ووجوب اندماجها مع واقع المؤسسة اليومي.
- ضرورة ملاءمتها لتنظيم المؤسسة ومصالحها.
- مراعاة تلاؤم التداريب التطبيقة مع ما يناسبها في المواد النظرية مع تفادي الازدواجية والنمطية الشكلية.

وتحديد توقيتها الإجمالي بثماني ساعات أسبوعيا، بمعدل ساعتين لكل وحدة، ويمكن توزيع هذه الساعات على حصتين أو القيام بها مجمعة في يوم واحد في حالة بعد إقامة المتربص عن مؤسسة التطبيق.

خلاصة

لا شك أن العملية التكوينية على قدر كبير من الاهمية إلى درجة اعتبارها رافدا من الروافد التي لا غنى عنها لتزيد إطارات المؤسسات الاقتصادية أو الصناعية أو الاجتماعية أو التعليمية، وهذا الاعتقاد لم يأتي من فراغ بل كان نتيجة للدور الاستراتيجي الذي يلعبه التكوين والتدريب في تطوير الأداء المهني وتحسينه، والوصول به إلى درجة الجودة وفق ما تقتضيه معايير الجودة الشاملة التي لم تعد حكرا على مجال بعينه، من خلال تحسين المعرف المتخصصة وتحيينها وتنمية المهارات المهنية بكل أبعادها، للوصول إلى الأداء المهني المعياري الكلي والشامل.

وقد أردنا من خلال هذا الفصل أن نلفت الانتباه إلى موضوع التكوين بكل أبعاده المفاهيميه ومنطلقاته الفلسفية ومرجعياته النظرية، وقد جاء محتوى هذا الفصل إضافة لما سبقه من أبحاث حول موضوع التكوين، إلا أنه يبقى مجرد محاولة قابلة للإثراء والتحسين، كما أنه يفتح أفقا اخر للباحثين في هذا الموضوع وإثراء المكتبة الجامعية بتراث نظري يسلط الضوء أكثر على الموضوع ومن زوايا مختلفة ويعالجه فيه **بشكل أكثر عمقا.**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الفصل الثالث: بناء البرامج التكوينية؛ تصميما وتنفيذا ومتابعة وتقويما.

تمهيد

1. ماهية البرامج التكوينية
2. تصميم البرامج التكوينية
3. تنفيذ البرامج التكوينية
4. تقويم البرامج التكوينية
5. برامج التكوين المتخصص

خلاصة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

تمهيد

إن فعالية التكوين والتدريب مرتبطة إلى حد كبير جدا بتصميم البرامج التكوينية والتدريبية، ذلك أن هذه الأخيرة بمثابة أولى الخطوات الفعلية في تجسيد الأهداف التكوينية التي تنشدها المنظمات والمؤسسات، كما أنه بمثابة أولى الخطوات الشبه إجرائية التي يسعى من خلالها واضعو البرامج التكوينية إلى تنفيذ مضمون التكوين بشكل عام والأنشطة التكوينية بشكل خاص، في إطار من التناغم مع المبادئ والأسس والنظريات التي تشكل مرجعيات العملية التكوينية، والتي على أساسها تُبنى البرامج التكوينية وتُعد، وتُحدد استراتيجيات تنفيذها، والطرق البيداغوجية المناسبة لتسيير الأنشطة، وأساليب التكوين المناسبة التي والوسائل والدعائم التي من شأنها تمكين المكونين والمتكونين على حد سواء من التفاعل الإيجابي مع العملية برمتها.

وسنحاول في هذا الفصل أن نسلط الضوء على أهم الخطوات والمراحل التي يعتمدها المشرفون على العمليات التكوينية والتدريبية في بناء البرامج التكوينية والتدريبية، بدءا بالتخطيط للعملية برمتها، ووضع التصاميم المناسبة الأولية ثم النهائية لهذه البرامج، من خلال تحديد الأهداف والمحتويات والطرق والوسائل البيداغوجية، كما سنحاول تسليط الضوء على أهم الخطوات الإجرائية الخاصة بتنفيذ البرامج التكوينية، وتقويمها وتطويرها في إطار الاستفادة من آليات التغذية الراجعة.

ولأن موضوع الدراسة الرئيسي برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية فإننا سنعمل في هذا الفصل على التطرق ابتداء لبرامج التكوين المتخصص لأسلاك التأطير الإداري في المؤسسات التعليمية، الصادرة عن المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم بالجزائر، مستهدفين الإشارة إلى مرجعياتها وأهدافها ومحتوياتها وأنشطتها وآليات تنفيذها، وأهم الأطراف المستفيدة منها.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1. ماهية البرامج التكوينية

تعتبر برامج التكوين رافدا مهما من روافد البناء المعرفي والفني للقيادات التربوية، والتي تسهم بشكل فعال – إن أُحسن استغلالها – في تبني أساليب تسيير حديثة من شأنها ترقية الأداء المهني للجماعة التربوية داخل المدرسة، وتقتضي سياسة الإصلاح التربوي التفكير المعمق في مساقات تكوينية من خلال استغلال التطور الكبير في البحوث العلمية والمعلوماتية توظيفا ومواكبة، تساهم في تخريج دفعات من القيادات التربوية المشبعة بالقيم الإدارية الفعالة التي تتحدد أساسا بمجموعة من مهارات القيادة الإدارية.

ونتيجة لتراكم التجارب الإنسانية في مجال التكوين والتدريب، فقد تفطنت العديد من الدول لأهميتهما في صناعة القادة الذين يضطلعون بمهام التخطيط والإشراف والتوجيه وغيرها، واستغلال ما " ما تقدمه الجامعات والمعاهد العلمية من برامج دراسية تؤهل صاحبها للعمل في سلك الإدارة التعليمية، وتختلف هذه البرامج الدراسية بالطبع من جامعة لأخرى. ومن معهد إلى معهد. و سنشير هنا إلى أهم هذه البرامج في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية كنماذج يهتدي بها. ففي ولاية نيويورك يتكون برنامج الدراسة في أكبر معاهد إعداد رجال الإدارة التعليمية بها على أساس برنامج أساسي، و تدريب ميداني، ومقررات دراسية متخصصة في الإدارة، و مقررات في التربية و ما يرتبط بها، وبعض المواد الاختيارية غير التربوية. هذا البرنامج الجامعي مدته ستون ساعة، منها 12 ساعة للبرنامج الأساسي، و يؤدي البرنامج في نهايته إلى الحصول على دبلوم في الإدارة التعليمية. وفي جامعة هارفارد يتكون البرنامج الأساسي من: (مرسي،1998،171)

- وحدة دراسية عن تحليل مشاكل الإدارة التعليمية مصحوبة بدراسات وقراءات في الجانب النظري والتطبيقي للإدارة.
- وحدة دراسية عن مختلف جوانب علم الاجتماع والعلاقات الاجتماعية المرتبطة بالإدارة التعليمية.
- سلسلة متصلة من دراسة الحالات في الإدارة التعليمية وما يرتبط بها من مفاهيم في شتى ميادين المعرفة.
- مشروع بحث ميداني اجتماعي يقوم فيه الطلبة بأداء أدوارهم كأعضاء فريق بحث اجتماعي.
- إعداد دراستين (أو واحدة على الأقل) عن نظم التعليم يقوم فيها الطلبة بعملهم مرة كمسؤولين عن رسم السياسة التعليمية ومرة كأعضاء عاملين ومنفذين.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- القيام بمسؤولية إدارية فردية تعادل وزن العمل ، وتتضمن القيام بمسؤولية رئيسية في تحديد وتخطيط وتطوير وتنفيذ أحد الواجبات الإدارية. يأتي ذلك عادة عند اقتراب الطالب من إنهاء دراسته. وفي الغالب يقوم الطالب بهذا الدور في المكان الذي سيعمل به بعد انتهاء دراسته.
- مقررين اختياريين على الأقل من المقررات التي تقدمها الكليات الأخرى للجامعة.

وفي كلية المعلمين بجامعة كولومبيا هناك أربعة مقررات دراسية في شعبة الإدارة؛ **المقرران الأولان** لمستوى الماجستير والمقرران الاخران لما بعد الماجستير. وتدور هذه المقررات الأربعة حول أربعة ميادين اساسية الإدارة و المجتمع ـ الإدارة والفرص التعليمية ـ الإدارة وهيئة العاملين ـ إدارة الشؤون المالية والخدمات، وينبغي أن نشير إلى أنه في الجامعات المصرية وغيرها من المجامعات العربية توجد مقررات وبرامج دراسية مماثلة للحصول على دبلوم او ماجستير او دكتوراه في الإدارة التعليمية والمدرسية كما توجد برامج أخرى لإعداد القادة التربويين منها نظام البعثات الداخلية الذي كان معمولا به في كلية التربية بجامعة عين شمس، وبرامج التدريب المختلفة التي تعدها وزارة التربية والتعليم.

(مرسي،1998،172)

ومن المفيد ان نذكر ان الاهتمام بتدريس مقررات الإدارة التعليمية قد اقتصر - بادئ الامر- **على** وصف البنيان التعليمي ووصف انظمته وحصر وظائفه، ثم تحول هذا الاتجاه الوصفي البسيط تدريجيا **إلى دراسة أكثر عمقا واتساعا** لإدارة التعليم، وساعد على ذلك التقدم الكبير في العلوم السلوكية، وفي استخدام نتائج بحوثها في مجالات الإدارة الأخرى. **(مطاوع،2003،91)**

1.1 مفهوم البرنامج التكويني

أصل كلمة برنامج يوناني وتعني "كل ما خطط مسبقا"، وقد اعتمدت هذه الكلمة في القاموس **الأوروبي منذ القرن** 17، ويعرف علماء التربية البرنامج بانه: مجموع الخبرات والانشطة التي تقدمها تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها، حيث ينتج عن هذا الاحتكاك والتفاعل تعلم وتعديل في سلوكهم، الذي يؤدي بدوره على تحقيق النمو الشامل المتكامل وهو الهدف الأسمى للتربية.

(بعيع،2004،335)

وقد تعددت التعاريف **المتعلقة** بالمناهج الدراسية **والبرامج** التدريبية، **لكن** أغلبها ينصب **في** المفهوم **العلم الذي** يشير **إلى** أنها **عبارة عن خطة أو برنامج مظم للدراسات** النظرية والعلمية والتطبيقية، **تتضمن كل ما** يتعلق **بالمواد** الدراسية ومحتوياتها **والوسائل** والأساليب **ذات الصلة** بعملية التعليم **والتعلم**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الواجب إتباعها **خلال فترة** زمنية **محددة**، ويُعد إكمالها **بنجاح** ضروريا لتحقيق أهداف تعليمية وتدريبية وتربوية **محددة وفقا** لمستويات **المعرفة** والمؤهلات **المطلوبة**، **وتعرف منظمة** اليونيسكو مفهوم المنهج التدريبي بأنه **مجموعة من المعلومات** والمهارات **والخبرات التي** يسعى **البرنامج** التدريبي **إلى** تحقيقها **لدى المتدرب خلال فترة** زمنية **محددة وبنمط** تدريب معين.**(العاني وآخرون،2003،44)**

2.1 مبادئ تنظيم برامج التكوين

تسلسل المحتوى التدريبي خطوة مهمة في عملية وضع المنهج/ **ال برنامج، إذا** اشتق المحتوى من تحليل الوظيفة أو المهمة، فإنه من الواضح أن الوظيفة أو المهمة لها تتابع منطقي وأحيانا ضروري، يضاف إلى ذلك أن هناك تتابعا ضروريا في التعلم. تتناول الصفحات التالية خمسة مبادئ عامة لتنظيم المحتوى الذي سوف يجعل التدريب أكثر فعالية وأكثر كفاءة **(الخزامى،2001،60-61)**

- التحرك من البسيط إلى المعقد، فالافراد بإمكانهم ان يتفاعلوا مع الاحداث ، المهام ، الحقائق الأكثر سهولة مما يستطيعون مع تلك المعقدة.
- التحرك من العام إلى الخاص باعتبار أن المفاهيم العامة تشكل مدخلا منطقيا ومناسبا للمفاهيم الخاصة ومنها إلى المفاهيم المتخصصة.
- التحرك من المعلوم إلى المجهول، فالأفراد يبنون معرفتهم ومهارتهم بإضافتها وربطها إلى ما يعرفونه أو يستطيعون ممارسته.
- استخدام نظام اداء الوظيفة الذي يتضمن التدريب طبقا للنظام الطبيعي الذي تنجز على اساسه مهام الوظيفة.

3.1 أنواع البرامج التكوينية

تختلف البرامج التكوينية والتدريبية حسب الأهداف التي يضعها المخططون والمصممون لهذه البرامج، كما تختلف وتيرة كل برنامج وفق طبيعة الاهداف، باعتبار ان هذه الاخيرة تتدرج وفق مستويات معينة، فالبرامج طويلة المدى ترتبط بجملة من الأهداف البعيدة التي يسميها الخبراء بالغايات، في حين أن البرامج قصيرة المدى ترتبط بجملة من الأهداف العامة تتميز بالوضوح والتحديد النسبي، كما أن هذه البرامج تختلف حسب نوع التكوين والتدريب الذي سيتلقاه الأفراد المستفيدون، وهناك نوعان أساسيان من برامج التدريب حسب ما يرى **مرسي(1998،177):**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- **البرامج التجديدية Refresher Courses:** وهي تهدف إلى تجديد الجوانب المهنية للفرد بتزويده بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عمله.
- **البرامج التأهيلية Qualifying Programmers:** وهي تهدف إلى تأهيل الأفراد للوظائف الأعلى التي يرقون إليها بعد تدريبهم، وينبغي أن يقوم هذا النوع من البرامج على الأسس التالية:
  - شرح وتحليل الاسس القانونية والتشريعية التي تحكم العمل المقبل في علاقته مع الاعمال الأخرى.
  - تحليل المهارات الوظيفية ومستويات أدائها.
  - اعتماد التدريب على تمثيل الدور Role playing.

وهذه البرامج الموجودة في الأنظمة التعليمية في البلاد المختلفة بما فيها مصر والبلاد العربية، وهي برامج متنوعة و تختلف في مداها الزمني.

وإذا ما كان التكوين أوليا أو مستمرا، فإن الوضع المميز لإضفاء الطابع المهني على التناوب، هو الجمع بين الدورات التكوينية، والتكوين التطبيقي مع التربصات في الميدان، أو تعدد إمكانيات التكوين؛ بشكل مباشر أو في مجالات العمل والتعلم. (فابلي،بدون سنة،ص75)

2. تصميم البرنامج التكويني

تمثل عملية بناء البرامج التدريبية مرحلة أساسية في منهجية العملية التدريبية، إذ يتم فيها صياغة أهداف البرنامج ، وتحديد محتواه من حيث الموضوعات والأنشطة والفعاليات، وتشخيص الأساليب التدريبية لتنفيذه، وتحديد المستلزمات الأخرى التي تتطلبها عملية التنفيذ وأساليب تقويمه، كل ذلك يتم في ضوء تقدير علمي للاحتياجات التدريبية الفعلية للمشاركين في هذا البرنامج. (الطعاني،2010،209)

إن البرنامج التدريبي يعد الأداة التي ترط بين الاحتياجات التدريبية والأهداف المطلوب تحقيقها من البرنامج ، والموارد والموضوعات التدريبية مجتمعة مع بعضها البعض، ومن أجل أن تنجح عملية تصميم البرامج التدريبية لا بد من تعاون كامل بين ا لرؤساء المسؤولين عن تنمية مهارات وقدرات مرؤوسيهم، وبين المسؤولين عن إدارة البرامج التدريبية من جهة، وبين اخ ضاع التدريب با لمنظمة من جهة أخرى، ولكن هذا لا ينفي مسؤولية الفرد عن تنمية نفسه ذاتيا. (رضا،57،2013-58)

وتشير سلسلة الدراسات التي أعدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون) (الإليسكو) والإتحاد العربي للتعليم التقني إلى أن عملية بناء وتطوير المناهج والبرامج التدريبية باتجاه توثيق د إلى أسس محددة أهمها: (العاني وآخران،2003، 47)

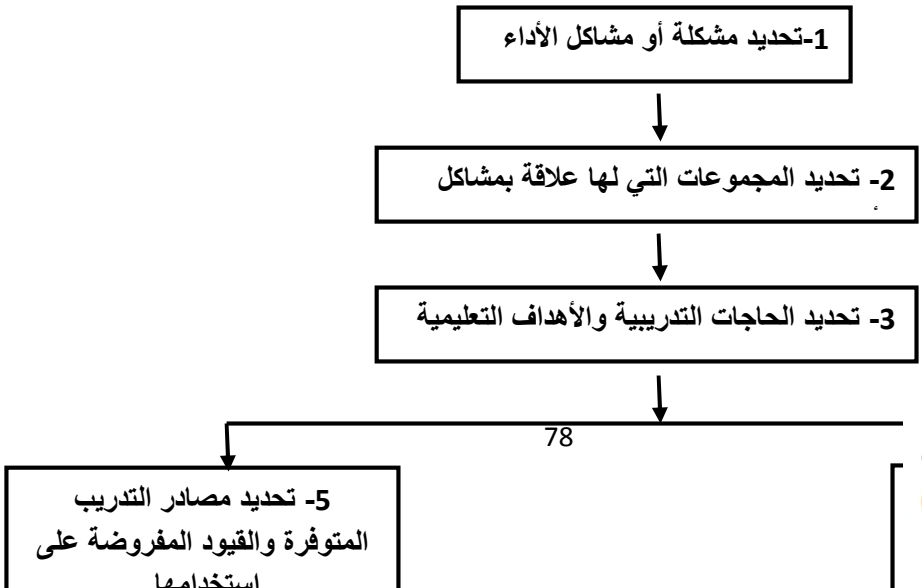
Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- الأساس الفلسفي الخاص بمجتمع معين بأفكاره ومعتقداته.
- الأساس المجتمعي المتعلق بتوجهات المجتمع السياسية والاقتصادية.
- الأساس النفسي الذي يراعي قدرات واستعدادات المتدربين.
- الأساس المعرفي المتعلق بكل ما له صلة بالتطور الحضاري.

وقد وضعت منظمة اليونيسكو عام 1994 نموذجا لعملية تطوير المناهج والبرامج التدريبية، والذي يشمل ثلاث مراحل هي مرحلة الإعداد ومرحلة التطوير ومرحلة التحسين، وقد اتبعت أساليب ومنهجيات متعددة في عملية بناء منهج جديد أو تطوير منهج قائم تبعا لاحتياجات المجتمع، وجميع تلك الأساليب والمنهجيات تتفق على أن هذه العملية تمر في ثلاث مراحل رئيسية: (العاني وآخران،46،2003-47)

- مرحلة التخطيط والتصميم.
- مرحلة التنفيذ والتجريب.
- مرحلة التقويم والتطوير.

يلي تحديد الحاجة للتدريب تصميم برنامج التدريب الذي يفي هذه الحاجة، ويتضمن تصميم البرنامج التدريبي عدة موضوعات أهمها تحديد أهداف البرنامج التدريبي وتحديد المحتوى التدريبي ثم تحديد أساليب التدريب ثم تحديد مساعدات التدريب و تحديد المدربين و المتدربين في البرنامج وأيضا تحديد تكلفة أو ميزانية التدريب.



Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

شكل رقم 03: نموذج المراحل الأساسية لتصميم منظم لبرامج التدريب (الطعاني،2010 ،246)

1.2 تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

تُبنى برامج التكوين في الطريقة الاستراتيجية انطلاقا من أهداف بيداغوجية معبر عنها بعبارات المعرفة والمهارة المكتسبة عن طريق التعلم، وتكون هذه الأهداف مستخرجة من الحاجات المعبر عنها من طرف طالب التكوين، يتم التركيز في هذه الطريقة على الاستخدامات المستقبلية لهذه المعارف والمهارات في موقع العمل واثر ذلك على النتائج التنظيمية المحصل عليها نتيجة التكوين، يمكن القول في هذا الصدد بأن التكوين الاستراتيجي يحقق الترابط بين أهداف التكوين والأهداف البيداغوجية.
(بوحفص،2010،166)

ويعد تحديد أهداف البرنامج التدريبي الخطوة الأولى في مجال وضع وتصميم البرنامج التدريبي، ويرتبط بتخطيط الاحتياجات التدريبية الذي يحدد الخصائص والقدرات المراد إكسابها للمتدربين ونوعية البرامج التدريبية المطلوب توفرها ومحتوياتها ومن هنا يمكن أن نتصور عددا من الأهداف للبرامج التدريبية المختلفة كالأهداف الآتية: (بن عيشي،115،2012)

- تنمية معلومات المتدرب بإحاطته بالجديد في العلوم والمعارف المرتبطة بالموضوعات ومجالات معينة لتحسين أدائه.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- اكتساب المدرب مهارات جديدة في مجال تخصصه لتنمية قدراته العلمية أو تطبيقية بما يحقق كفاءة و فعالية الأداء.
- تطوير سلوكيات المتدرب واتجاهاته و اكتسابه قيما واتجاهات جديدة نحو مسائل أو مواقف معينة.
- إمداد المتدرب بمعلومات ومهارات جيدة لمساعدته على أداء عمله الحالي بكفاءة أكبر.
- تزويد المتدرب بمهارات معينة لتوفير القدرة على أداء أعمال مستقبلية.

والأهداف البيداغوجية هي تجسيد لأهداف التكوين وتحويلها إلى أهداف إجرائية يمكن التحقق منها من خلال التكوين أو في نهايته، وتستنتج هذه الأخيرة من أهداف التكوين إذ هي ترجمة لها، تحدد الأهداف البيداغوجية محتوى نشاطات التعلم من معرفة أو مهارة في موقع التكوين، كما تحدد ما يجب أن يكون المشارك في البرنامج التكويني قادرا على أدائه خلال التكوين أو في نهايته، في حين تحدد أهداف التكوين ما يجب أن يكون المشارك قادرا على أدائه في موقع العمل بعد نهاية التكوين، وكما كان الحال بالنسبة لأهداف التكوين فإن الصياغة السليمة للأهداف البيداغوجية تحقق عدة أغراض يمكن تحديدها فيما يلي: (بوحفص،2010،169)

- تسهيل عملية التقييم: سواء تعلق الأمر بالتقييم التكويني أو بالتقييم النهائي، فإنه لا يمكن الحديث عن فعالية التكوين ما لم تتحدد الأهداف تحديدا دقيقا وسليما، فالصياغة السليمة للأهداف هي المنطلق الحقيقي للتقييم، سواء أكان موضوعه الفرد أو الطريقة أو التكوين كعملية وكسياق.
- بناء محتوى تكوين متناسق: يستطيع المتدخل بناء محتوى تكوين مضبوط ومتناسق انطلاقا من أهداف بيداغوجية دقيقة ومصاغة بشكل سليم، إذ يمكنه تنظيم نشاطات التعلم في شكل منطقي ومتسلسل في المحتوى والزمان، وتحديد الوقت المناسب لكل نشاط في تناسق عام يسهل عملية التعليم والتعلم، وتسهل عملية صياغة الأهداف البيداغوجية على المتدخل جمع وتنظيم المعلومات المتعلقة بالمحتوى، واختيار الطرق والتقنيات المناسبة لتبليغ هذه المعلومات.
- تسهيل عملية الاتصال بين المشاركين في التكوين: من شان الأهداف تسهيل عمليات الاتصال بين كل الأطراف المعنية بعملية التكوين، على اعتبار أن الاتصال الفعال نتيجة الصياغة الدقيقة للأهداف البيداغوجية يسمح بتجاوز بعض المشاكل المتعلقة بتنظيم العملية التكوينية، كما أن إمكانية تبليغ هذه الأهداف إلى المشاركين إجراء جد هام يساعد في هؤلاء على الاستعداد وتوجيه وتكييف جهودهم، فبمعرفتهم للأهداف يستطيعون التعرف على المكتسبات التي يحققونها بالموازاة مع الأهداف

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ويرى العديد من الباحثين والمهتمين بالشأن التكويني والتدريبي وجوب اتصاف الأهداف التكوينية بجملة مكن المواصفات تجعل منها موضوعية وقابلة للتحقيق، كأن تكون أهدافاً تعليمية تزود المتدرب بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من التكيف مع متطلبات العمل ومع البيئة المهنية، وأن يكون منصوصها إجرائيا يتضمن جملة من النتائج التي يمكن ملاحظتها وبالتالي قياسها، كما أن الواقعية صفة يجب أن تكون ملازمة لأهداف التكوين فلا يمكن صياغة أهداف غير قابلة للتحقيق، ويبقى الانسجام مع سياسات المنظمة أو المؤسسة واستراتيجياتها وغاياتها من أهم ما يجب أن تتصف به أهداف البرامج التكوينية.

2.2 تحديد محتوى البرنامج التكويني:

يعتبر محتوى التكوين من أهم الأدوات التي يعتمدها المصممون لتحقيق أهداف البرامج التكوينية والتدريبية، والذي يتم تحديده في ضوء هذه الأهداف المحددة سلفا، ويُشار لهذا المحتوى بجملة من المواد ذات المضمون المعرفي في الغالب والتي يتم تجسيدها من خلال جملة من الأنشطة تتنوع حسب طبيعة العملية التكوينية ومدتها، وحسب نوع البرنامج التكويني، فالبرامج قصيرة المدى مثلا يطغى على محتوياتها أنشطة تستهدف جملة من المهارات المهنية التي يحتاجها الفرد في سبيل تطوير أدائه المهني، فيما تتمثل محتويات البرامج التأهيلية لمناصب نوعية مضمونا معرفيا معتبرا يتعلق بمرجعيات الوظيفة الجديدة الأكاديمية والقانونية وحتى المهارية.

والمحتوى التدريبي هو السرد الموضوعي للمعارف والحقائق والمفاهيم التي تساعد على اكتساب المهارات والاتجاهات وبناء ذلك على أسس فلسفية وتربوية، ومن مقومات المحتوى الجيد أن يسهم في تنمية قدرات المتدرب على انتقال اثر التدريب، الذي يعد امتدادا للمقدرة على القيام بعملية التطبيق الفعلي للموارد التي اكتسبها أثناء التدريب، فالمحتوى التدريبي هو المادة العلمية التي تحدد طبيعة المعرفة وتطورها من وقت لآخر، وترجمة ذلك كله إلى ممارسات تربوية، وعملية تحديد المحتوى التدريبي يجب أن تتناسب مع طبيعة المتدربين من حيث مستواهم ونوعية التدريب، فإذا كان المتدربون لهم خبرة طويلة فغن المادة العلمية ستكون مختصرة، ويكون التركيز على التطبيقات والحالات الدراسية، أما إذا كان المتدربون من ذوي الخبرات القليلة فإن المادة العلمية ستكون مكثفة. (الخطيب والعنزي،2008،ص ص 176-177)

1.2.2 الشروط الواجب مراعاته في تحديد المحتوى

إذا كانت البرامج التكوينية من بين أهم العوامل الحاسمة في العملية التكوينية، فإن محتويات هذه البرامج تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر بشكل كبير في نجاحها وبالتالي نجاح العملية التكوينية، لذا فإنه على المشرفين على العملية التكوينية تخطيطا وتصميما تحديد الموضوعات التي تتضمنها البرامج

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

التكوينية بدقة، والتي يُشترط فيها أن تكون ترجمة صادقة لحاجات التكوين الفردية والجماعية المعبر عنها، وأن تلبي احتياجات المنظمة أو المؤسسة من خلال التركيز على المحتوى الذي يناسب طبيعة المنظمة واستبعاد المحتويات التي لا تتصل باحتياجاتها، ومن الضروري أيضا أن تتناسب هذه المحتويات مع قدرات المتكونين والمكونين على حد سواء، وأن تراعي خصائصهم الجسمية والعقلية والنفسية،

وتعتبر المادة التدريبية عنصرا هاما من عناصر عملية التدريب، ويُقصد بها كل ما يُستخدم في عملية التدريب من مادة مكتوبة، كالكتب والمذكرات والمقالات والبحوث والمحاضرات المطبوعة والحالات الدراسية، وغيرها من المواد المطبوعة التي تُوزع على المتدربين خلال الفترة الزمنية للبرنامج التدريبي، ومن الشروط الواجب توافرها في المادة التدريبية لأي برنامج تدريبي: (رضا،2013،ص56)

- أن تثير رغبة المتدرب للتعلم والمعرفة.
- أن تؤدي الغرض منها بنجاح وذلك بأن تكون وثيقة الصلة بالبرنامج التدريبي.
- تقسيم المادة العلمية أو تحليلها إلى أهداف إجرائية من مهارات ومعلومات وسلوكات، حتى يتمكن المتدرب من تقديم كل منها بالوسيلة والأسلوب الملائم لطبيعتها.
- تقديم مكونات المادة العلمية في أسلوب التدريب الملائم لطبيعة كل مكون على حدا.
- يجب أن ترتبط موضوعات التدريب بالاحتياجات التدريبية وأهداف البرنامج التدريبي، وبنوعية الأفراد المراد تدريبهم ومراكزهم الإدارية، حيث تختلف الفترة الزمنية والموضوعات التدريبية للبرنامج حسب مستويات الأفراد العاملين.
- مراعات الرغبة والدافعية والاستعداد للأداء عند تحديد محتوى البرنامج التدريبي.
- مراعاة التسلسل المنطقي لهذه الموضوعات والترابط بينها بما يتفق مع تسلسل وترابط المعلومات والأفكار و المعارف المراد إكسابها للمتدرب.

2.2.2 تنظيم محتوى التكوين

سبق وأن أشرنا إلى ضرورة تحديد الأهداف في كل برنامج تكويني على اعتبار أن هذه الأخيرة هي نقطة الانطلاق في أي برنامج تكويني، كما أنها تمثل أحد أهم المعايير التي يتم اعتمادها في تقويم مخرجات العملية التكوينية، ونظرا لأهمية هذا المكون الأساسي في أي برنامج تكويني فإن أي حديث عن مضامين البرنامج التكويني يأخذ بعين الاعتبار الأهداف التي تم تحديدها مسبقا، والتي يُنطلق منها في تحديد طبيعة هذا المضمون في المقام الأول معرفيا كان أو مهاريا أو سلوكيا، ومن ثم يتم التركيز على الطريقة التي يتم بها تنظيم هذا المحتوى، والمنطق الذي يُعتمد في تنظيمه، والجدول الزمني الذي تُحدد

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

فيه وتيرة التطبيق، وغيرها من الاعتبارات الواجب مراعاتها في تحديد محتوى البرنامج التكويني وتنظيمه.

وبعد تحديد حاجات التكوين وصياغة أهداف التكوين، ومن خلال الأهداف البيداغوجية تأتي مرحلة بناء المحتوى وتنظيمه، وبعبارة أخرى وضع برنامج التكوين الذي يعكس التقسيم والتسلسل المختار لتبليغ محتوى التعلم، يمكن تنظيم نشاطات التعلم بطرائق مختلفة بحيث تخضع كل واحدة منها لمنطق التعليم والفهم الذي أشار إليه **بوحفص(2010،ص ص 187-186)** فيما يلي:

- **منطق المتطلبات الأولية: أول إطار مرجعي لوضع** وتنظيم برنامج التكوين يتمثل في الأهداف البيداغوجية نفسها، ففي هذا الإطار نقول دائما بأن العلم تراكمي، وهذا يعني وجوب توفر حد أدنى من المعرفة لبناء المعرفة المستقبلية، وهذا يتطلب التعرف على المعرفة المكتسبة من قبل أو قل المعرفة الأساسية.
- **منطق الانتقال من المألوف إلى غير المألوف:** مطلق آخر لبناء محتوى برنامج التكوين، يتمثل في الاطلاق من المعرفة السابقة للمشاركين أو الميادين التي يعرفها هؤلاء، يرتبط هذا المطلق في بناء المحتوى بالمطلق السابق، ذلك أن المعارف الجديدة تُكتسب بفضل المعارف السابقة، وفقا لهذا المنطقيمكن للمتدخل أن يقدم المبادئ الجديدة بناء على المبادئ المألوفة لدى المشارك، ويرفع بذلك احتمال تذكر هذا الأخير المبادئ الجديدة.
- **منطق الانتقال من العام إلى الخاص:** لا تُكتسب المعارف الجديدة إلا إذاوُ ضعت في إطار أوسع يسهل على المتربص الوصول إليها واستيعابها، لهذا يُستحسن تقديم الإطار العام الذي تندرج فيه المعارف الجديدة قبل تقديم الإطار الخاص المدقق، ويكون من المستحسن أيضا شرح أهمية التكوين بالنسبة للتنظيم والفرد قبل التطرق إلى بناء محتوى برنامج التكوين.
- **منطق التسلسل التاريخي:** تُقدم بعض البرامج وفق تسلسل تاريخي، يحيث يُقدم المحتوى خطوة بخطوة، بدء بأقدم الأحداث وصولا إلى أحدثها، فالتكوين في تنظيم العمل يمر حتما بعرض التطورات التاريخية التي عرفها تنظيم العمل، ويُستخدم هذا المطلق في تنظيم محتويات البرامج أو الوحدات النظرية المتعلقة باكتساب المعارف فقط، وهو يحقق أهداف مستويات الفهم والتعرف.
- **منطق حل المشكلات:** يعتم هذا المطلق على الفعل وتوظيف القدرات،شرط أن تكون المشكلات تهم المشاركين وتعكس واقعا مهنيا حقيقيا وليس حالة لتعلم كيفية التحليل والتفكير في المشكلة،

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

هذا **بالإضافة إلى أن حل المشكلة في حد** ذاته يمكن **أن** يكون **موضوعا تقوم** عليه عملية التكوين ككل.

- **منطق التوفيق بين النظري والتطبيقي: تعتمد** كثير **من البرامج على** هذا **المنطق**، بحيث **تُتاح للمتربص فرصة** تطبيق **المعارف** الجديدة **خلال** التكوين، **وتكمن** أهمية تنظيم **محتوى البرنامج وفق** هذا **المنطق في أن** التطبيق نفسه **نشطا للتعلم** ويسمح هذا **المنطق** كثيرا **في برامج** تكوين **الإطارات باستخدام المعارف** والمهارات **المكتسبة في حل المشكلات**، وتحقيق الأهداف الإجرائية **على مستوى** التقييم، **وحل المشكلات خلال** التكوين.

تجدر الإشارة إلى أن تنظيم أي محتوى برنامج تكويني وتقديمه وفق طريقة معينة يتحدد تبعا لعدة اعتبارات أهمها:

- الاعتبارات المادية التي تتعلق أساسا بالفضاءات المخصصة لتطبيق البرنامج التكويني، وبوسائل التكوين من توثيق ودعامات توضيحية ووسائل تكنولوجية وغيرها من الوسائل اللازمة لتطبيق البرنامج التكويني.
- الاعتبارات المالية وهي في غاية الأهمية ويتوقف عليها تطبيق البرنامج التكويني من عدمه، وتتعلق أساسا بالتغطية المالية لتكاليف تطبيق البرنامج من إقامة ووسائل تعليمية وتوثيق وأجور المؤطرين وغيرها من التبعات المالية التي لا يمكن الاستغناء عنها.
- الاعتبارات البيداغوجية وهذه أيضا من أهم الاعتبارات لأنها تتضمن الاستراتيجيات التكوينية الفعالة والتقنيات الديداكتيكية النشطة التي تضمن مشاركة المتكونين الإيجابية في تنفيذ محتوى البرنامج واستيعاب مضامينه ووحداته.
- الاعتبارات المتعلقة بالمؤطرين أنفسهم والمتعلقة أساسا بالأساليب التي يعتمدها هؤلاء في تنفيذ محتوى البرنامج التكويني، وبالمنطق الذي يعتمده كل مؤطر، فمنهم من يعتمد منطق **الانتقال من** العام إلى الخاص أو العكس، ومنهم من يفضل المنطق التاريخي، ومنهم من يركز على المعارف النظرية أو العكس، ومنهم من يجمع بين ما هو نظري وبين ما هو تطبيقي.

ويجمع العديد من الخبراء في مجال تصميم البرامج التكوينية والحقائب التدريبية إلى أنه يمكن تنظيم **محتوى ال**تدريب في ثلاث مجالات أساسية يمكن توزيعها على وحدات تعليمية، ومن بين الأشكال الأكثر **تداولا تلك التي تشتمل على**:

- المعارف المتخصصة المتعلقة أساسا بطبيعة العمل والأدوار والمهام التي يقوم بها الأفراد داخل [illegible] التي ترتبط أيضا بالظروف الخاصة بكل مؤسسة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- المهارات الضرورية التي يحتاجها الأفراد أيا كانت طبيعتها للتحكم أكثر في آليات العمل داخل المؤسسة، ولضمان حد أعلى من التنسيق بين الأفراد داخل التنظيم، والكفاية المهنية بما يعود بالفائدة على المؤسسة بشكل عام.
- الطرق والأساليب والآليات الفعالة والمستحدثة لتطوير الأداء المهني وتحسينه ومن ثم تجويده.
- أنماط السلوك والاتجاهات المرغوب فيها والمستهدفة تنميتها، والتي تتوافق مع التوجهات العامة للمؤسسة ومع غاياتها وأهدافها.

3.2.2 كتابة مقررات التدريب

بحد تحديد المحتوى الذي ينسجم مع الأهداف العامة والخاصة للبرنامج التكويني، وبعد اختيار المنطق المناسب الذي يجب اعتماده في تنظيم محتويات البرنامج التكويني، وبعد توزيع على المجالات المستهدفة من العملية التكويني، تأتي أهم مرحلة وهي كتابة المحتوى التدريبي وتنظيمه وفق مقررات دراسية ووحدات تعليمية، وتحديد وتيرة تنفيذه من خلال جداول زمنية يتم فيها تحديد زمان ومكان تطبيق البرنامج التكويني.

وهنا يتم تجزئة المحتوى التدريبي إلى دروس ومقررات تدريبية، ويُراعى في ذلك ما يلي:
(الخطيب والعنزي،2008،ص177)

- تجزئة المادة التدريبية إلى معارف ومفاهيم ومهارات متجانسة ومحدودة للمساعدة على تعلمها وتحصيلها دون جهد.
- تزويد المقررات بالتوضيحات والرسوم والجداول والصور المناسبة المساعدة على تقريبها لإدراك المتدربين.
- تقسيم المقررات إلى قطاعات مميزة، وتسمية كل منها بعنوان مناسب، مع تقسيم كل قطاع إلى فقرات فرعية في متناول فهم المتدربين.

3.2 تحديد طرق التكوين وأساليبه

سبقت الإشارة إلى طرق التكوين وأساليبه في الفصل الثاني، والملاحظ أنها تتشابه إلى حد كبير مع طرق وأساليب التعليم، لأن هذه الأخيرة هي جوهر العملية التكوينية، فالتكوين في أصله تعليم معارف أومهارات أو سلوكات، غير أن طرق التكوين تتميز بنوع من الخصوصية ذلك أن الفئة المستهدفة من العمليات التكوينية هي فئة الكبار، وبالتالي فإن طرق التكوين والأساليب التي يعتمدها المكونون والمؤطرون تتميز باعتمادها منطق التعلم الأندراغوجي، فما يصلح لتعليم الصغار من طرق وأساليب لا

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

يصلح بالضرورة لتعليم الكبار، لأن هذه الفئة تتميز ببعض الخصائص العقلية والجسمية والانفعالية تتطلب أساليب تكوينية خاصة أو مكيفة تستجيب لمواصفات هذه الفئة.

وهناك العديد من الأساليب التدريبية التي تهدف إلى تزويد المتدرب بالمهارات المعارف والخبرات الجديدة (بن عيشي،2012،ص177) كما أن تحديد الأساليب التدريبية يرتكز في الأساس على تحديد الأهداف، ويمكن تقسيم الأساليب التدريبية إلى مجموعتين: (رضا،2013،ص65)

المجموعة الأولى : حسب طرق استخدامها:

- أساليب إخبارية وتشمل المحاضرة، الندوات، المؤتمرات، مناقشة الحالات، أسلوب المصادفة.
- أساليب مشاهدة وتشمل الكلمات المكتوبة، الصورة، ملصقات، الصور المتحركة، الرسومات البيانية، أسلوب الإيضاح التجريبي، تمثيل الأدوار، مشاهدة العمليات، الزيارات الميدانية.
- أساليب العمل وتشمل تمثيل الأدوار للمشاركين، التطبيقات الموجهة، الوظائف الدورية، امتحانات الأداء المكتوبة، المحاكاة.

المجموعة الثانية: حسب الأهداف وتتضمن:

- أساليب تدريبية تهدف إلى زيادة معرفة ومعلومات المتدربين مثل المحاضرة والمؤتمرات والندوات والمناقشات ودراسة الحالات.
- أساليب تدريبية تهدف إلى تنمية القدرات والمهارات مثل سلة القرارات، دراسة الحالات، المباريات، تحليل المواقف، أسلوب الإيضاح التجريبي وغيرها.
- أساليب تدريبية تهدف إلى تغيير سلوك المتدربين واتجاهاتهم مثل تمثيل الأدوار، تحليل المعاملات، أسلوب الإيضاح التجريبي، دراسة الحالات والأفلام.

1.3.2 اختيار أسلوب التدريب المناسب: من أجل الاختيار السليم لأسلوب التدريب المناسب توجد عدة اعتبارات يجب مراعاته في المفاضلة بين الأساليب المختلفة للتدريب: (رضا،2013،ص ص65-66)

- عدد المشاركين في البرنامج التدريبي.
- درجة إلمام المدرب بالأسلوب التدريبي.
- ملاءمة الأسلوب التدريبي للمادة التعليمية وللأفراد المشاركين في البرنامج.
- طبيعة المتدربين واتجاهاتهم ومستوياتهم العلمية والتنظيمية.
- إمكانية توافر أجهزة عرض للمواد التدريبية التي تحتاج إلى أجهزة.
- مدى ملاءمة الوقت والمكان لكل وسيلة تدريبية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- نوع البرنامج التدريبي، هل هو خارج المظمة أم داخل المظمة.

2.3.2 محددات اختيار أساليب التكوين: يتم اختيار الأسلوب الذي يناسب طبيعة كل موضوع تدريبي على حدا، وتختلف الأساليب التدريبية المستخدمة تبعا لمجموعة من العوامل أهمها:

(الصيرفي،2009،ص ص210-211)

- نوعية المتدربين، فالأساليب التدريبية المناسبة لرجال الإدارة العليا لا تناسب عادة رجل الإدارة الوسطى أو مشرفي الصف الأول.
- موضوع التدريب، فهناك موضوعات تصلح لها المحاضرة كأسلوب في حين لا يصلح تمثيل الأدوار مثلا.
- مدى العمق أو الشمول في عرض الموضوعات، فإذا تطلب الأمر درجات أعلى من العمق في عرض الموضوع تصبح المحاضرة هي الأسلوب الأمثل، أما إذا كان الهدف هو مجرد إثارة الاهتمام بالموضوع فتكون المناقشة أفضل.
- فترة التدريب، فالمحاضرة تصلح في البرامج التدريبية القصيرة، بينما تكون دراسة الحالة وتمثيل الدوار أكثر تناسبا في حالة البرامج الطويلة المدى، والبرنامج التدريبي الفعال يعتمد مجموعة من الأساليب على أن تتناسب مع الهدف من الموضوع التدريبي.
- أثر جماعة المتدربين حيث يُراعي اختيار الأسلوب التدريبي الذي يناسب الأعداد المطلوب تدريبها، فالأساليب التي تناسب تدريب فرد فقط لا تناسب تدريب الجماعة الكبير التي تتطلب تنظيما أكبر يكون من الأفضل أسلوب المحاضرة أو أسلوب الزيارات الميدانية أو الدراسات الميدانية، في حين أن الجماعة الصغيرة التي يتراوح عددها بين عشرة أو عشرين متدربا يناسبها أساليب التدريب النقاشية مثل تمثيل الأدوار ودراسة الحالات والتجارب العملية وغيرها من الأساليب التي تُستخدم في تنمية القيادات الإدارية.

4.2 تحديد وسائل التكوين

يُقصد بوسائل التدريب الوسيط الذي يستخدمه المدرب ليساعده في تحقيق أهداف عرضه لموضوعه التدريبي، وذلك عن طريق نقل المعلومات أو الرسالة التدريبية من المدرب إلى المتدربين،ومن الوسائل التدريبية ما هو بسيط مثل الطباشير والقلم، ومنها ماهو أكثر حداثة مثل الوسائل السمعية والبصرية كالشرائح والأشرطة المغناطيسية، ومن الوسائل التكنولوجية الحديثة ما يُعرف بالمؤتمر التلفزيوني أو الائتمار عن بعد. **(رضا،2013،ص60)**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1.4.2 دور الوسيلة في العملية التكوينية: تعتبر وسائل الإيضاح عاملا معاونا في انتظام التدريب، حيث يستخدم المتدرب أكثر من حاسة واحدة في استيعاب محتوى المادة التدريبية، الأمر الذي يساعد على تسهيل نقل المعلومات والخبرات، كما يجعل للموضوعات التدريبيةطابعا مشوقا يساعد على تتبع التدريب باهتمام. (الصيرفي،2009،ص216)

وتعلب مساعدات التدريب دورا أساسيا في جعل التدريب مثيرا ومرنا، ومتحركا وممتعا، كما أنها تمثل مجموعة الأدوات والوسائل التكنولوجية التي تخدم المدرب في طريقة عرضه للمعلومات، وإدارته للمناقشات، وتوصيله للمعارف وتدعيمه للمهارات، ومن أهم المساعدات الوسائل السمعية البصرية (مكبرات الصوت، آلات التسجيل الصوتي، آلات عرض الشرائح، وآلات عرض الأفلام وآلات التسجيل البصري، بالإضافة إلى جهاز الحاسوب)، وتتبلور وظيفة هذه الفئة من المساعدات في تسهيل عرض بعض الجوانب من المادة التدريبية، الأمر الذي يسهم في ترسيخ المعاني، ومساعدة المتدربين على إدراك واستيعاب الأفكار والمعلومات، وتمثيل أنماط السلوك المستهدفة، ويكون واجب المخطط التدريبي أن يتخذ الإجراءات المناسبة لتوفير تلك المعدات (بالإضافة إلى المعدات التقليدية مثل أماكن التدريب والتجهيزات المكتبية) في ضوء الاحتياجات التدريبي المحددة والأساليب التي تم اختيارها في كل برنامج. (بن عيشي،2012،ص ص122-123)

كما أن التوجهات الحديثة للتكوين في ضوء المقاربات الراهنة تأخذ في الحسبان تفعيل دور المتكون في الأنشطة التكوينية، من خلال إقحامه بطريقة أو بأخرى في مسار التكوين، وجعله طرفا فاعلا في اكتساب المعارف المتخصصة الهادفة إلى تحسين الأداء وتطويره، وفي الحرص على تنمية المهارات التي تتطلبها طبيعة الدور المنوط بكل فرد في المنظمة، وإذا كان التنويع في أساليب التكوين من شأنه تحقيق الفعالية الفردية في الأنشطة التكوينية فإن الوسائل التعليمية والدعائم التوضيحية والتوثيق الكافي يساهم أيضا بشكل فعال في التعاطي الإيجابي مع محتوى البرنامج التكويني في الاتجاه الذي يحقق أهداف العملية التكوينية.

2.4.2 اختيار الوسائل التعليمية: وتعتبر عملية اختيار وسيلة التدريب عملية غير بسيطة كما يُخيل إلينا، والسبب في ذلك يعود إلى أن هناك عدة عوامل ومتغيرات ومعايير متعددة ومختلفة ومتداخلة تدخل فيها، كما أنه لا يوجد طريقة موحدة يمكن إتباعها من قبل المدربين، إلا أن هناك عدة اعتبارات لا بد من مراعاتها عند اختيار الوسيلة المناسبة يلخصها رضا (2013،ص61) في الاعتبارات التالية:

- الاعتبارات العلمية وتشمل وسيلة التدريب وثمنها وبساطة تصميمها وعدد المتدربين ومدة انعقاد البرنامج

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- اعتبارات تتعلق بالمتدرب وتشمل نوعية ومستوى المتدربين التنظيمية ومستواهم العقلي والنضوجي، وخلفيتهم العلمية والعملية والاجتماعية، وميولهم واهتماماتهم وخبراتهم الأخرى.
- اعتبارات تتعلق بمحتوى المادة التي سوف يدرسها المتدربون، فعلى مصمم البرنامج التدريبي أن يربط علاقة وسيلة التدريب بمحتوى المادة.
- اعتبارات تتعلق بالمدرب، فمن الضروري أن يتم اختيار وسيلة التدريب التي يكون بمقدور المدرب التعامل معها واستعمالها قبل شرائها أو اختيارها، والتأكد من أن الوسيلة يمكن استخدامها لمجموعة صغير أو كبيرة من المتدربين، أو تستعمل من قبل فرد واحد، أو استعمالها أثناء الجلسة أو بعد الانتهاء منها، أو تُستعمل لتقديم معلومات دون تدخل المدرب، أو أن تسهم في توضيح بعض الأمور الفنية.
- اعتبارات اقتصادية وحضارية حيث يجب أن تكون عملية اختيار الوسائل التدريبية ضمن الثمن والأسعار المعقولة، ومتماشية مع الميزانية المعتمدة لهذه الأغراض، وكذلك يجب أن تكون متوافقة مع البعد الحضاري في المجتمع.

5.2اختيار المكونين والمتكونين

في بعض المنظومات التكوينية يُسمون المؤطرون، وفي منظومات أخرى يتم تسميتهم بالمتدخلين، أما مصطلح المدربون فإنه أيضا واسع الاستخدام خاصة في الأنظمة التكوينية المشرقية المتأثرة بالمدرسة الأنجلوسكسونية، ومهما اختلفت الأسماء فإن المسمّى واحد ويُطلق على فئة يمكن اعتبارها قطبا أساسيا في كل برنامج تكويني أو تدريبي، بل في العملية التكوينية برمتها، وهذه الفئة هي التي يقع على عاتقها القيام بالدور التنفيذي لمحتوى البرنامج التكويني بما تتوفر عليه من مواصفات شخصية وأكاديمية ومهنية تؤهلها للقيام بالدور التنشيطي الذي يستهدف فئة أخرى لا تقل أهمية هي فئة المتكونين.

1.5.2 أهمية المكونين في العملية التكوينية: يمثل المكون (المتدخل) والمتكون (المشارك) البعد البشري لعملية التكوين، بحيث تتم هذه العملية بفضلهم ومن أجلهم، ويتطلب التكوين الاستراتيجي تحقيق الاختيار الأفضل من المتدخلين سواء داخل المؤسسة أو خارجها، وتزيد أهمية الاختيار إذا كان المتدخل من خارج المؤسسة، والمتدخل هو شخص يقوم بنقل المعرفة إلى شخص آخر، أو تعليمه المهارات أو تغيير سلوكه من خلال برنامج يتسم بوجود تخطيط مسبق بغرض تحقيق هدف محدد من بين جميع المصادر المطلوبة لتسيير عملية التكوين يقف المتدخل متميزا ومنفردا، فهو القلب النابض والعقل المفكر والقائد النموذج لعملية التكوين إذا أحسن اختياره. (بوحفص،2010،ص192)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

واختيار المكونين والمؤطرين مرحلة مهمة في أي برنامج تدريبي لأنهم هم الذين يقع على عاتقهم تنفيذ محتوياته، وعلى الجهات المشرفة على العمليات التكوينية مهما كانت طبيعتها والهدف منها والفئات المستهدفة منها أن تحرص على اختيار هذا المكون البشري باعتباره القاطرة التي تقود البرنامج التكويني، فهم الموجهون لأنشطة المتكونين والمشرفون على سير الحصص التدريبية إعدادا وتنفيذا ومتابعة، كما أنهم يقومون بوظيفة حساسة يتوقف عليها نجاح البرنامج التكويني أو التدريبي في بلوغ سقف الأهداف المسطرة، ونقصد هنا الوظيفة التقويمية التي يمكن اعتبارها أداة لقياس مدى نجاح أو فشل البرنامج التكويني.

وظرا لأهمية المكون الكفء، فإن الدول المتقدمة وبعض الدول السائرة في طريق النمو تظم دورات تكوينية للمتدخلين أنفسهم بما يساعدهم على تجديد معلوماتهم ومعارفهم، وزيادة خبراتهم، الأمر الذي ينعكس إيجابا على الدور الذي يقومون به في عمليات التكوين، فيجب على المؤسسة طالبة التكوين إذن أن تولي عناية بالغة لاختيار المكونين الذين سيضمنون تطبيق محتوى برنامج التكوين.(بوحفص،2010،193)

ويرى رضا 2013 أن المدرب هو العنصر الأساسي في نجاح خطة التدريب، فهو يشكل الوسيلة التي يتم عن طريقها نقل رسالة وهدف التدريب، وتتلخص عملية اختيار المدربين في مرحلتين أساسيتين؛ تتمثل المرحلة الأولى في ترشيح بعض الأفراد للعمل كمدربين، فيما تتمثل المرحلة الثانية في اختيار الاختيار والتي تقتضي توافر جملة من المواصفات والشروط على غرار الاستعداد والرغبة في ممارسة التدريب، والوعي بأهميته في تنمية الأفراد وتطوير المظمات، والاختصاص الأكاديمي والتقني، بالإضافة إلى الخبرة في مجال التدريب.

ويشترك المشرف الفني مع المصمم في اختيار المدربين، حيث يتولى عرض الموضوعات مدربون يعملون في المعاهد والجامعات، حتى يمكن عرض الجوانب النظرية والتطورات الحديثة، والأبحاث والمؤلفات الجديدة في المادة، وذلك لاتصالهم بالنواحي الأكاديمية، أما الموضوعات التطبيقية فيُختار لها مدربون ممن يعملون في مجال الممارسة الميدانية، حتى يمكن تلمس المشاكل ومحاولة علاجها وعرض ذلك على المتدربين. (الصيرفي،2009،ص ص216-217)

1.5.2 دور المكونين في البرنامج التكويني: إن مسؤولية المدرب وإن انحصرت شكليا بالجلسة المكلف بتغطيتها، إلا أن حجم هذه المسؤولية كبير جدا، فالمدرب هو الشخص الذي سيواجه المشاركين لمدة ساعة أوساعات أثناء الدورة، ومن خلال أدائه يتبلور انطباع رأي المشاركين، فإن أبدى المدرب لهم قدرا متمكنا من المادة، ناجحا في خلق التفاعل الإيجابي بينه وبين جميع المشاركين ازداد اهتمامهم بالمحتوى المقدم من طرفه، وتزداد أهمية المدرب إذا زادت جلساته التدريبية، حيث أن أثره سيتكرر على

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

المشاركين، وتلعب الممارسة والخبرة دورا كبيرا في نجاح المدرب، ولا بد له من امتلاك تقنيات التدريب الآتية: (الحميري،2009،ص ص97-98)

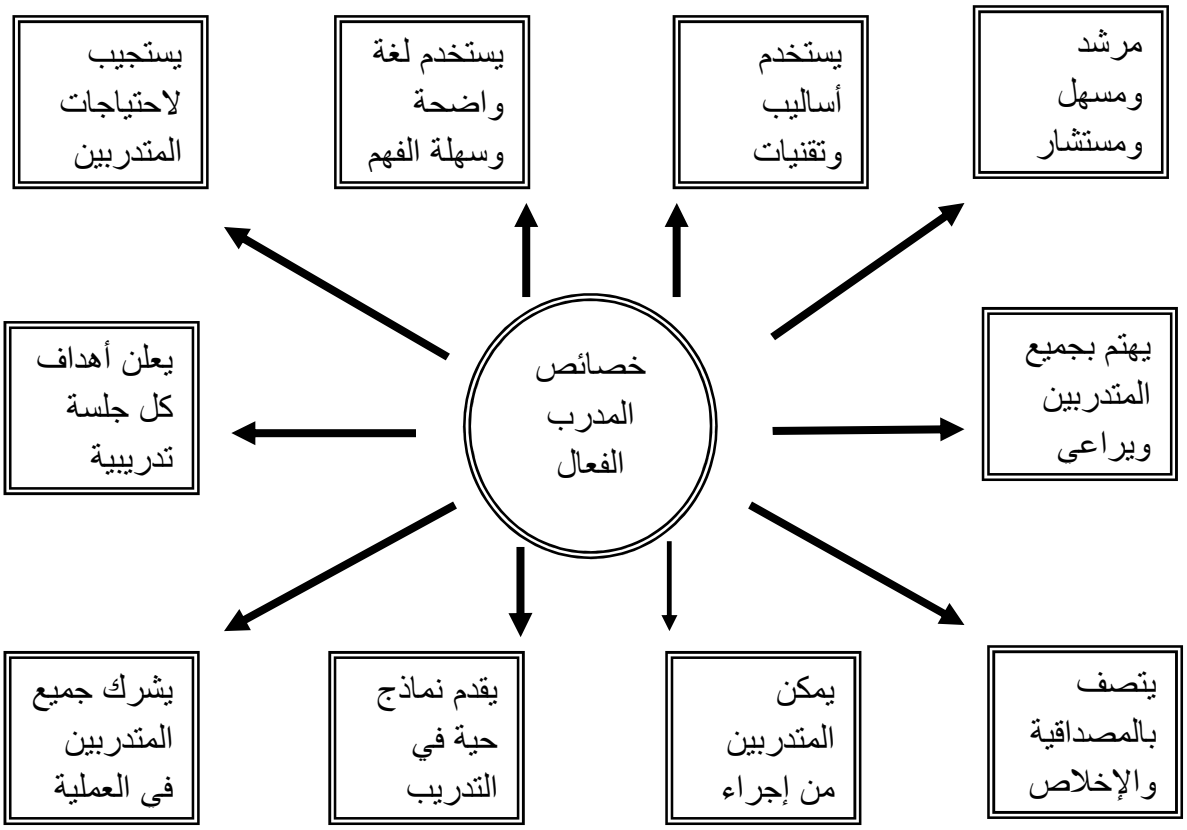
- التحضير الجيد هو المصدر الأساسي للثقة بالنفس أثناء الجلسة، إذ لا بد من الإعداد والتحضير قبل الجلسة حتى وإن كان المدرب على درجة عالية من التخصص في ذات موضوع الجلسة.
- التخطيط الجيد للجلسة بتقسيم الوقت على فقراتها بما يتناسب وأهمية كل فقرة، والوعي بهذه التوقيتات طول مدة الجلسة.
- الاستفادة من الملاحظات التي يسترشد بها أثناء الحصة التدريبية
- محاولة التحرر من التوتر خاصة بالنسبة لحديثي العهد بالتدريب وقليلي الخبرة والتجربة في هذا المجال خاصة في بداية الحصة التدريبية، وهنا يُنصح بتحضير العبارات التي ستهل بها حصته.
- الحرص على إشراك المشاركين في البرنامج من خلال توضيح الهدف من الحصة التدريبية، وأهم الفقرات التي سيتم التطرق لها على مدار الحصة، لأن هذا يساعد على تفعيل مشاركة المتدربين في الإثراء والمناقشة.

2.5.2 مواصفات المكونين (المدربين): المدرب هو الشخص الذي يقوم بتوجيه ونصح المتدربين، وإمدادهم بالمعلومات الجدية، وتدريبهم على أصول ممارسة المهنة ضمن برنامج محدد وبأسلوب معين، ويتوقف نجاح التدريب إلى حد كبير على اختيار أعضاء هيئة التدريب، ويتوقف اختيار المدرب على أسلوب التدريب والمادة التدريبية، والوسيلة التدريبية المراد استخدامها ونوعية المتدربين، وهناك بعض الصفات العامة التي يُفضل توافرها في المدرب الناجح: (بن عيشي،2012،ص ص123-124)

- المعرفة الكاملة للمحتوى التدريبي لحلقة البحث أو الدراسة، وكلما كان المدرب متخصصا في مجال الدراسة، ولديه إلمام بالاتجاهات العلمية الحديثة في المجال لما كان أفضل.
- القدرة على الاستماع إلى المتدربين، فكثير من المدربين لا يستطيعون مقاومة جاذبية الحديث بالشكل الذي يفقدهم القدرة على سماع الآخرين.
- القدرة على تشجيع المتدربين على الحديث، وإبراز ردود أفعالهم وآرائهم تجاه محتوى المادة المقدمة إليهم.
- القدرة على رد التساؤلات والتفاعل مع مشاعر المتدربين والإجابة بصورة بناءة على الأسئلة وتوجيه الحوار.
- القدرة على حل التعارض والنزاع المحتمل أن يقع في حلقات التدريب، ويتطلب ذلك قدرا من نصاص الاتجاهات والآراء المتعارضة والتوفيق بينها.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

من هنا تأتي أهمية حسن اختيار المتدخل بحيث يكون مؤهلا لهذا الدور، وتكون معلوماته وخبرته تتناسب ونوع التكوين الذي يشارك فيه بحيث يكون مطلعا على النظريات في مجال تخصصه، وأن يكون حاصلا على مؤهل علمي مناسب، كما يجب أن يتميز المتدخل بصفات تسمح له بالتأثير في المشاركين في برنامج التكوين كاللباقة والموضوعية والثقة بالنفس والهدوء والتواضع، وبمهارات التفاعل مع الكبار على غرار مهارات الاتصال والإنصات والإقناع. (بوحفص،2010،ص ص192-193).



الشكل رقم 04 :الخصائص المتعلقة بالمدرب الفعال (الخطيب والعنزي،2008،ص173)

رغم أهمية المكونين في العملية التكوينية برمتها، ودورهم الحيوي في تنفيذ محتويات البرنامج التكويني، باعتبارهم همزة الوصل بين المخططين للعمليات التكوينية والمصممين للبرنامج التكويني من جهة، والمستفيدون منه المشاركون فيه من جهة أخرى، رغم هذه الأهمية إلا أن بعض الأنظمة التكوينية تهمل الاختيار الجيد لهذه الفئة من المساهمين في البرامج التكوينية، وتلجأ إلى الاختيار العشوائي غير المؤسس على معطيات موضوعية ومعايير مضبوطة يُراعى فيها توفر المواصفات العلمية والشخصية والانفعالية والقيادية في المؤطرين، وفي بعض الأحيان يكون الاختيار بناء على اعتبارات محسوبية مما يؤثر على فعالية العملية التكويني في تحقيق الأهداف التي وُضعت من أجلها.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

6.2 اختيار المتكونين

المتكونون، المتدربون، المشاركون، المستفيدون كلها أسماء تعبر عن فئة واحدة تعتبر في المنظومات التكوينية الحديثة محور العملية التكوينية، شأنهم في ذلك شأن المتعلمين الذين يعتبرون قطب الرحى في العملية التعليمية، يتم اختيارهم بطرق شتى حسب طبيعة العملية التكوينية والهدف من البرنامج التكويني الذي يحدده المصممون، وحسب احتياجاتهم التدريبية والتكوينية، وحسب خصائصهم الشخصية من استعدادات وقدرات ومهارات، وحسب طبيعة العمل داخل المؤسسة وما يتطلبه من تحيين في المعارف المتخصصة التي تستهدف تحديث في آليات العمل وإجراءاته.

وعلى الرغم من أهمية التدريب لجميع أفراد المظمة إلا أن بعض البرامج التدريبية تتميز ببعض الخصوصيات، وتستهدف نوعا معينا من العاملين، فمثل هذا الأمر يتطلب من المظمة وإدارة الموارد البشرية أن تحدد نوع المتدربين وفق الحاجة التدريبية ومستواها، أي أن يرتبط البرنامج التدريبي إما بحاجة المظمة أو بحاجة الوظيفة، أو بحاجة الفرد العامل التي تشكل الأساس الموضوعي لاختيار نوع المتدربين، بعيدا عن الشكلية أو الاختيار العشوائي الذي يمكن أن يكلف المظمة مالا ووقتا وجهدا دون أن ينعكس بنتائج إيجابية. (بن عيشي،2012،ص124)

ذلك أن المنظمات تلجأ إلى التكوين ليس من باب كونه خدمات إضافية ترفيهية يستفيد منها بعض الأفراد على حساب آخرين، بل كونه أي التكوين عملية محورية في أي منظمة أو مؤسسة مهما كانت طبيعتها وأهدافها، كما أن المنظمات الحديثة تنظر لهذا الأمر نظرة استراتيجية تنطلق فيها من مطلق اقتصادي قائم على أساس أن التكوين هو واستثمار في الموارد البشرية يجب أن يكون له من العوائد على المنظمة ما يمكنها من التقدم والتطور والاستمرار في ذلك، ذلك أن الموارد البشرية لها القابلية للتحسين والتطوير في الأداء من خلال تعريضها لمساقات تكوينية وتدريبية وتأهيلية تستهدف تحيين المعارف وتنمية المهارات.

1.6.2 طرق اختيار المتكونين: نظرا لأهمية العملية التكوينية ودورها الاستراتيجي في المنظمة أو المؤسسة كان لزاما على مسؤولي التكوين، والمشرفين على تصميم البرامج التكوينية اختيار المتكونين المناسبين للاستفادة من هذه البرامج، فإذا كان الموظفون أو العمال يتساوون في الحق في التكوين، فإن هذا الحق يتحول نتيجة بعض الظروف إلى امتياز يستفيد منه البعض على حساب الآخرين، خاصة في ظل النظرة الاقتصادية القائمة على ضرورة ترشيد النفقات، وهنا لا بد من اعتماد معايير محددة في ضوء طبيعة البرنامج التكويني وأهدافه، يتم بناء عليها اختيار الأفراد الذين سيستفيدون من هذه البرامج.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

لأن اختيار الأفراد للاستفادة من البرامج التكويني أمر في غاية الأهمية، فإن العديد من الخبراء في مجال التكوين والتدريب يجمعون على أن أهم الطرق في اختيار المتكونين ما يلي:

- **عن طريق الانتقاء** وذلك من خلال اعتماد أساليب غاية في التقنين تقوم أساسا على إجراء المسابقات المهنية والاختبارات الكتابية والشفهية والمقابلات المهنية، خاصة عندما يتعلق الأمر بالترقية إلى رتب أعلى في السلم الوظيفي، أو مناصب نوعية ذات طابع هيكلي، والذين تُخصص لهم برامج تكوينية تأهيلية تستهدف التأهيل والإعداد للمناصب الجديدة، ويمكن أن نستشهد هنا باختيار مديري المدارس الابتدائية، حيث تُعتمد المسابقات المهنية كأهم طرق الانتقاء، لكن قبل ذلك يتم اختيارهم باعتماد قوائم التأهيل التي تضبطها بعض النصوص القانونية والتنظيمية والتي سبق الحديث عنها.
- **عن طريق الاختيار القصدي** وهذا النوع من الاختيار نجده في البرامج التكوينية التجديدية التي تستهدف تجديد المعارف وتحسين المستوى وتنمية مهارات الأداء، يستفيد منها بعض الأفراد في نفس الرتبة الوظيفية، والتي يتم تصميمها لمواكبة المستجد والمستحدث في العمل وآلياته وإجراءاته، ويكون الاختيار هنا عن طريق اعتماد مجموعة من المعايير الموضوعية التي يضعها الخبراء في مجال مهني معين، وهذه الفئة المستفيدة يقع على عاتقها فيما بعد نقل خبراتهم وما استفادوا منه إلى مجموعات أخرى من العمال والموظفين، من خلال حصص تدريبية يتم تنظيمها على مستوى المؤسسة، ويُطلق على هذه العملية بتكوين المكونين، ونجد هذا النوع من الاختيار في النظام التربوي الجزائري خاصة في ظل الإصلاحات التربوية، وما تشهده من تغييرا دائمة مست الجوانب البيداغوجية والتنظيمية وحتى الهيكلية.

2.6.2 مواصفات المتكونين: إن العنصر البشري هو العنصر الأساسي في التنظيم، بما يتمتع به من دوافع واتجاهات، وهو القوة الدافعة لأي تنظيم إداري كونه مصدر الطاقات، وكون كل نجاح يعود إلى الجهد البشري في المقام الأول، وتوجد عدة شروط تتعلق بمن يتم ترشيحهم للبرامج التدريبية يمكن إجمالها فيما يلي: (رضا،2013،ص62)

- أن يكون المتدرب شاعرا بالمشكلة التي يعاني منه، فمن يريد أن يتعلم مهارة جديدة لا أن يكون لديه إحساسا قويا بحاجته لها.
- أن يكون لدى المتدرب استعدادا عاليا للتضحية بالجهد والمال من أجل رفع كفاءته.
- توافر المستوى العلمي لدى المتدرب حتى يتسنى له مسايرة واستيعاب موضوعات البرنامج التدريبي.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- توافر الحد الأدنى من الخبرة التخصصية لدى المتدرب لتمكينه من المشاركة الفعالة في البرنامج التدريبي، سواء كان في مرحلة التنفيذ أو التقويم والتطوير.

ويمكن أن نضيف على هذه الموصفات مواصفات أخرى يمكن تصنيفها في أنواع ثلاثة:

- **المواصفات الجسمية**: السلامة البدنية من الأمراض التي من شأنها أن تعيق إقبال المتكونين على البرامج التكوينية، والمشاركة فيها بفعالية، والتي يمكن أن تؤثر على أدوارهم الحيوية في العملية التكوينية، فبعض الأمراض المزمنة وإن كان تأثيرها محدودا إلا أن السلامة منها من شأنه أن يعطي دفعا قويا للمتكونين مما يمكنهم من المشاركة الإيجابية.
- **المواصفات العقلية**: لا يختلف اثنان في ضرورة توافر هذه المواصفات في المتكونين، لأن المحتوى المعرفي يطغى كثيرا على مضامين البرامج التكوينية، ويتطلب اكتسابه ليس السلامة العقلية فحسب، بل توافر مستوى مقبول من الذكاء باعتباره محور العمليات العقلية، كما أن هذه المضامين تتطلب قدرا كبيرا من الانتباه والتركيز حتى يتمكن من إدراكها وبالتالي اكتسابها وتخزينها، ومن ثم القدرة على استدعائها لتوظيفها عندما تقتضي الضرورة ذلك.
- **المواصفات النفسية**: إذا كانت الموصفات الجسمية والمواصفات العقلية على قدر كبير من الأهمية، فإن المواصفات النفسية لا تقل أهمية، لدورها الكبير والمحوري في إقبال المتكون على العملية التكوينية، وتعتبر الدافعية أحد أهم هذه المواصفات باعتبارها محرك أساسي لسلوك المتكون، وتلعب دورا مهما في توجيهه وحتى تعديله إذا ما تم الاستفادة من هذه القوة الكامنة الموجودة لدى الأفراد، كما أن الاستعدادات والقدرات أيضا لها دور كبير جدا في إقبال المتكونين وتفاعلهم مع المحتوى المقدم، دون أن ننكر دور الميول والاهتمامات والاتجاهات شريطة أن تراعي البرامج التكوينية هذه المعطيات، ويعتمد المكونون أساليب تثير الدافعية وتحفز المتكون، وتنمي استعداداته وقدراته، وتراعي ميوله واهتماماته، وتوجه اتجاهاته الوجهة الإيجابية.

وخلاصة القول أن "العامل أو الموظف هو أو المستفيدين من التكوين المتواصل في الوسط التنظيمي، ولذلك يجب أن تكون له مبادرة البحث عن فرص التكوين وإظهار دافعية واهتمام بعمليات التكوين والتكوين الشخصي، وفي مطلع الألفية الثالثة يجب أن يعي العامل بأنه مسؤول عن تطوره الشخصي وتطوير مهاراته المهنية للتعامل بنجاح مع المحيط الذي أصبح في يومنا هذا غير ثابت، مما يجعل العامل أو الموظف الذي لا يرقي مهاراته عاجزا أمام كل المستجدات والمطالب المهنية" (بوحفص،2010،ص194)

2.2 ميزانية التدريب

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

يستفيد مشرفو برامج التدريب من وضع ميزانية التدريب في التعرف على التكاليف التقديرية لبرنامج التدريب، ويؤثر هذا في اتخاذ قرار البدء في التدريب من عدمه، كما قد يؤثر في تعديل البرنامج ومحتواه بالشكل الذي يسمح بأن يكون برنامجا اقتصاديا، كما قد يؤثر في تحديد قيمة اشتراك المتدرب (في حالة قيام جهاز خارجي بالتدريب)، ويمكن تقسيم التكاليف حسب بن عيشي (2012) إلى نفقات استثمارية ونفقات تشغيلية، فالنفقات الاستثمارية هي تكاليف للمدى الطويل، ويدخل في هذا الإطار المخصصات المالية التي تُرصد لبناء الهياكل وتجهيزها بالتجهيزات المناسبة، أما النفقات التشغيلية فيمكن حصرها في التغطية المالية للعملية برمتها، وما تتضمنه من مخصصات للأجور والضيافة والتوثيق والتجهيزات المستخدمة في تنشيط الحصص التكوينية، بالإضافة إلى تكاليف أخرى إضافية.

وتُعدد قيمة الميزانية المالية المتوقع صرفها على أساس الأهداف المعبر عنها، ويتعلق الأمر بالتكلفة المحتملة لعملية التكوين، تُحسب هذه التكلفة على أساس جدول يربط التكلفة المحتملة بالحاجات وعدد المشاركين وعدد ونوعية المتدخلين، والوسائل المنتظر استخدامها في عملية التكوين، والتي يمكن تفصيلها كما يلي: (بوحفص،2010،ص ص194-195)

- **الحاجات:** معبر عنها بشكل قابل للاستخدام بحيث يتيح فرصة تكميم الحاجة، كأن نقول تحسين استخدام اللغة الإنجليزية بإيفاد المتربصين إلى بريطانيا.
- **المشاركون:** إذا كان التكوين فرديا يجب تقديم قائمة اسمية للمشاركين في التكوين بحيث يمكن إحصاء عددهم.
- **وحدة التكوين:** تُحدد وحدة التكوين بيوم كامل متعارف عليه بثمان ساعات يوميا.
- **الوسائل المستخدمة:** يتعلق الأمر بالوسائل المادية التي تُستخدم في التكوين، كقاعات التكوين ووسائل الإيضاح والورق وآلات النسخ وغيرها.
- **التكلفة المتوقعة:** تتضمن عدة خانات تُخصص للمصاريف المالية غير المباشرة، وتشمل التسجيل البيداغوجي للمشاركين وكراء القاعات والأدوات ونفقات ووثائق التكوين من كتب ومستندات، وتكاليف نقل المشاركين من مركز العمل إلى مركز التكوين، وإيوائهم سواء في المركز أو بتغطية للإيواء الفردي خارج مركز التكوين، وتكاليف تعويض المشاركين وأجور المستخلفين في حالة اللجوء إلى التوظيف الخارجي المؤقت، ويكون تعويض العمال عادة إذا كان عددهم كبير وكان التكوين متواصلا لفترة طويلة، وعليه فالتكلفة الإجمالية المتوقعة لعملية التكوين هي مجموع هذه التكاليف الجزئية التي تغطي المصادر البشرية، ووسائل التكوين والوسائل الإدارية.

2. تنفيذ البرامج التدريبية

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

إن مرحلة التنفيذ هي مرحلة إدارة البرنامج وإخراجه إلى حيز الوجود، والواقع أن هذه المرحلة مهمة وخطيرة، ففيها يتضح حسن وسلامة التخطيط، وينعكس نجاحها أو فشلها سلبا على المرحلة التالية وهي مرحلة التقييم، ويتوقف نجاح تنفيذ البرنامج على عدة عوامل كنوعية البرنامج في حد ذاته، والفئة المستهدفة منه، ونوعية المؤطرين، بالإضافة إلى مختلف الظروف التي تحيط بتنفيذ البرنامج، ويتضمن تنفيذ البرنامج جملة من الأنشطة يمكن حصرها في العناصر التالية:

1.3 تحديد الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج

تعتبر الجداول الزمنية أحد أهم أدوات التنظيم للأنشطة التكوينية وتنفيذها، ففيها يتم تحديد الفضاءات المكانية والزمانية لتنفيذ أنشطة البرنامج التكويني، وتوزيع هذه الأخيرة على مواقيت محددة وأماكن خاصة تفضها طبيعة الأنشطة ونوعية المتكونين المشاركين، كما تتضمن توزيع خدمات المؤطرين المشرفين على تنفيذ أنشطة التكوين والمرافقين لها من أعوان بيداغوجيين وإداريين، ويسهر على إعداد هذه الجداول المشرفين على العملية التكوينية بمشاركة رؤساء مراكز التكوين والتدريب وبعض المستشارين في مجال التكوين والتدريب، ويفضل بعض المشرفين على العمليات التكوينية إشراك بعض المؤطرين المشهود لهم بالكفاءة في مجال التكوين من خلال طلب آرائهم بخصوص توزيع الأنشطة والأوقات المخصصة لها، وذلك لإضفاء نوع من المصداقية على هذه الجداول وبالتالي التقيد بها واحترامها قدر الإمكان والإقبال على تنفيذها بفعالية.

وتتضمن عملية إعداد البرنامج التدريبي تحضير جدول دراسة، ليشمل الفترة التي يستغرقها التدريب، ويختلف كل من مدة البرنامج الزمنية ومكان انعقاده باختلاف أهداف البرنامج وطبيعته ونوعية المشتركين فيه ومركزهم الوظيفي، ويرتبط موعد البرنامج بوقت الفراغ المتاح لدى المشتركين في البرنامج. (رضا،2013،62)

ونظرا لأهمية الوقت ودوره في التنفيذ الفعلي لمحتوى البرنامج التكويني، يجب أن يتوفر وقت كاف لتنفيذ البرنامج يتفق مع طبيعة البرنامج، وعدد الموضوعات التي يشملها ومدى أهميتها، كذلك يتوقف طول فترة التدريب على مستوى المستفيدين من البرنامج، ويتضمن الجدول الزمني عدد الأيام، وعدد الجلسات والتوقيت المخصص لكل جلسة أو حصة، بالإضافة إلى أوقات الاستراحة، والفترات المخصصة للتقويم، وغيرها من الأمور التي لها علاقة بالتوزيع العقلاني للأنشطة المقررة في البرنامج التكويني، الذي يأخذ في الاعتبار محتوى البرنامج من حيث أهمية المواضيع وتفرعاتها، ومدى بساطتها أو تعقدها. (بن عيشي،2012،ص126)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ويقوم المشرف الفني للبرنامج بعد تحديد أولويات الموضوعات بوضع الجدول الزمني للبرنامج متوخيا الاعتبارات التالية: (الصيرفي،2009،ص214)

- التسلسل المنطقي للموضوعات فيتم البدء بالأسهل ثم يُتدرج إلى الأصعب.
- مراعاة تنوع الموضوعات التدريبية التي ستُنفذ خلال اليوم التدريبي الواحد، وذلك حتى يحتفظ باهتمام المتدربين، ويجذبهم إلى المادة العلمية التي يتم عرضها.
- وضع الموضوعات التي تحتاج إلى تركيز ذهني في أول اليوم التدريبي.
- تنوع المدربين خلال اليوم التدريبي فيما عدا بعض الموضوعات التي تحتاج إلى وجود مدرب واحد، وقد يتبع فيها أسلوب الندوات.
- مراعاة تنفيذ التطبيقات عقب الدراسة النظرية مباشرة.
- إيجاد نوع من الترويح النفسي من وقت لآخر حتى لا يتسرب الملل إلى نفوس المتدربين، ويكون ذلك عن طريق عرض فيلم أو القيام بزيارة ميدانية لجهة من الجهات التي لها ارتباط بموضوعات البرنامج.

2.3 تحديد مكان التكوين

قد يتم تنفيذ البرنامج التدريبي داخليا بالمظمة، وهو ما يُعرف بالتدريب الداخلي وهنا تتولى وحدة التدريب بالمظمة أو مركز التدريب التابع للمظمة مسؤولية تنفيذ البرنامج التدريبي، ويمتاز هذا التدريب بإمكانية تنفيذ البرنامج التدريبي على ضوء التخطيط الذي وضعته المظمة للبرنامج وكذلك إمكانية فرض الرقابة من قبل المظمة على تنفيذ البرنامج، وما يميز هذا التدريب أيضا أنه فعال نسبيا من حيث التكلفة إذا كان المشروع يشمل عددا كبيرا من الموظفين، وأن احتياجات المشروع ومستويات المهارة المستهدفة تفيد في إيجاد لغة مشتركة وتوفير فهم لجميع الأشخاص المشتركين، ويعاب على التدريب الداخلي محدودية الخبرات والمهارات التي ستنقل إلى المتدربين كونها خبرات ومهارات مستقاة في غالبيتها من العمل بالمظمة ذاتها مما لا يتيح الفرصة للإفادة من خبرات وأفكار جديدة ومتنوعة.

(بن عيشي،2012،ص127)

غير أن بعض المنظمات تلجأ إلى تأسيس معاهد أو مراكز لتكوين إطاراتها حسب نوعية البرامج التكوينية والفئات المستهدفة منها، فالأفراد الذين يتبوؤون منصب عليا في المنظمة يتم تكوينهم أو تدريبهم في معاهد عليا تستجيب لمتطلبات تنفيذ البرنامج المادية والمالية والبيداغوجي، أما الموظفون الذين يشغلون مناصب إشرافية أو حتى مناصب تنفيذية فيتم تكوينهم في مراكز خاصة تكون أحيانا تحت

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

إشراف معاهد التكوين العليا التي تتولى بناء البرامج التكوينية ومتابعة تنفيذها، وحتى تقويمها بما تتوفر عليه من كفاءات مؤهلة من الناحية العلمية والعملية.

وقد يتم تنفيذ البرنامج التدريبي خارجيا في مراكز التدريب المتخصصة وهو ما يعرف بالتدريب الخارجي، ويمتاز هذا التدريب بتوافر الخبرة والقدرة لدى أجهزة التدريب الخارجية المتخصصة إلى جانب جمع عديد من المتدربين من مظمات مختلفة في مكان تدريب واحد مما يتيح الفرصة لتبادل الخبرات والتجارب، ومن ثم الاستفادة من أفكار وخبرات جديدة نافعة، وبصفة عامة فإن اختيار المكان المناسب لتنفيذ البرنامج التدريبي حسب يحكمه عاملان أساسيان: (بن عيشي،2012،ص128):

- مدى توافر إمكانيات التدريب لدى المظمة من حيث المدربين ووسائل التدريب، وكذلك توافر قاعات مناسبة للتدريب، وميزانية كافية للتدريب وغيرها.
- مدى توفر أجهزة تدريب خارجية، ومدى توافر إمكانيات ووسائل وأساليب التدريب المستخدمة، فضلا على الإشراف الجيد على البرامج التدريبية.

1.2.3 ترتيب الجلوس

تتجاوز عملية الجلوس في أهميتها مجرد ترتيب العدد الكافي من المقاعد، حيث أن ترتيبات الجلوس لها اثر نفسي على المشاركين واستعداداتهم واندماجهم في عملية المناقشة ودرجة فعاليتها، يمكن وضع طاقات بأسماء المشاركين أو ترك الحرية لهم ليختار كل منهم المكان يناسبه، وعموما فإن تحديد أماكن جلوس المشاركين يكون مطلوبا في ثلاث حالات: (الطعاني،2010،ص216)

- تكوين مجموعات عمل صغيرة.
- القضاء على المحادثات الجانبية إذا ظهرت واضحة ومتكررة أثناء تنفيذ البرنامج.
- الرغبة في تدعيم درجة اندماج المشاركين مع بعضهم البعض.

يؤثر الترتيب الداخلي لحجرة التدريب على فاعلية برنامجه، فالطريقة التي تنتظم بها القاعة ومكان المدرب لها تأثير على إمكانية توصيل المعلومات، وإمكانية مشاركة واستجابة المشاركين في المناقشة، والذي يدفعنا إلى ضرورة الاهتمام بمسالة تنظيم أشكال جلوس المشاركين، واعتبار ذلك واحدا من عناصر تخطيط البرنامج التدريبي: (الصيرفي2009،1،ص ص201-202)

- لشكل جلوس المشاركين علاقة بطريقة التدريب، أي أن طبيعة طريقة التدريب ذاتها تستلزم إتباع شكل ما من أشكال الجلوس .
- لشكل الجلوس علاقة بالإمكانيات المتوفرة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- لشكل الجلوس علاقة قوية بموضوع الاتصال والتواصل بين المشاركين، فمثلا إذا كان من المهم أن يتصل ويتواصل المشاركين مع بعضهم فإن أحد أشكال تفعيل عملية الاتصال هو شكل جلوس المشاركين، بحيث يضمن ذلك أكبر قدر ممكن من الاتصال والتفاعل.
- لشكل جلوس المشاركين علاقة هامة بموضوع ثقافة المجتمع المحلي.
- لشكل الجلوس علاقة بقدرة المدرب على إدارة العملية التدريبية.

3.3 المتابعة اليومية لإجراءات تنفيذ البرنامج

المتابعة من بين أهم العمليات الضامنة لتنفيذ البرنامج التكويني حسب الجداول الزمنية التي أعدت لهذا الغرض، وفي المعاهد والمراكز التي كُلفت بتنفيذها، وحسب خطوات التنفيذ وآلياته المتفق عليها والمحددة سلفا، ويحتاج الأمر من المسؤولين على التكوين في المنظمة كإدارة الموارد البشرية أو مديري التكوين، أن يقوموا بمتابعة تنفيذ البرامج خطوة بخطوة على مدار أيام الأسبوع، وتعني المتابعة التأكد المستمر من أن البرنامج يتم تنفيذه كما هو محدد في اللوائح والتنظيمات والجداول الرسمية المعدة لهذا الغرض، وذلك من خلال التحقق من أن كل الأمور تسير كما هو مخطط لها، وتتضمن الأنشطة الخاصة بمتابعة تنفيذ البرنامج بشكل يومي ما يلي:

- التأكد من سلامة وظافة المرافق المخصصة للقيام بالأنشطة التكوينية والتدريبية، والحرص على ملاءمتها لهذه الأنشطة من خلال إجراء التعديلات المناسبة عليها.
- التأكد من إعداد المادة العلمية والتمرينات وتقديمها في الوقت المناسب للمدربين.
- توفير المساعدات التدريبية والحفاظ على الجدول الزمني والالتزام به.
- أخذ حضور وغياب المتدربين.
- توفير سبل الراحة للمشاركين في البرنامج.
- حل المشاكل الطارئة (غياب مدرب، انقطاع الكهرباء، انعدام المساعدات التدريبية،...)

وحتى تتمم هذه العملية أي المتابعة على المشرفين على التكوين الحرص على متابعة الجوانب التالية:

1.3.3 متابعة المتكونين: على المشرف الفني أن يتحقق باستمرار من أن التنفيذ يسير حسب الخطة الموضوعة، ووفق التوقيتات المقررة، فيلاحظ مدى تفاعل المتدربين مع موضوعات البرنامج، إلى جانب التسلسل المنطقي للموضوعات والأساليب المستخدمة ومدى ارتباط المادة العلمية بموضوع البرنامج والوقت المتاح لكل موضوع من الموضوعات، ومستوى المدربين وما حققوه من نقل للمعلومات والخبرات والمعارف إلى المتدربين، كما أنه خلال التنفيذ على المشرف أن يقوم بالاتصال بالمتدربين [illegible] ى ملاحظاتهم، لتذليل الصعوبات التي قد تظهر عند التنفيذ، ويتصل بالمتدربين

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

للتعرف على ملاحظاتهم بالنسبة لمواد وموضوعات البرنامج، ويكون ذلك بالتواجد الدائم من المشرف الفني داخل قاعة التدريب لمعايشة تنفيذ البرنامج عن قرب، وخلق جو اجتماعي ملائم، ومتابعة عملية التنفيذ أولا بأول لمعرفة مدى مطابقة التنفيذ لما هو وارد في خطة البرنامج من ناحية المادة العلمية وأسلوب التدريب وعدد الساعات المقررة، والتدخل بحكمة في الوقت المناسب لتذليل المشكلات التي قد تحدث. (الصيرفي،2009،ص220)

2.3.3 متابعة المكونين: المكونون من أهم الأطراف في العملية التكوينية، يقع على عاتقهم مسؤولية تنفيذ محتويات البرنامج التكويني، ولضمان فعالية أكثر في قيامهم بمهامهم لا بد من متابعتهم أثناء تنفيذ الأنشطة التكوينية، وذلك من خلال المتابعة الإدارية التي تتضمن متابعة الحضور اليومي والمواضبة الدائمة والاستمرارية في تقديم الأنشطة التكوينية، والمتابعة البيداغوجية وذلك من خلال متابعة الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية والدعامات التوضيحية والوسائط التكنولوجية، واعتمادهم استراتيجيات التكوين الموصى بها في البرامج التكوينية، ومتابعة استخدامهم لأساليب التكوين الحديثة القائمة أساسا على إقحام المتكون في الأنشطة التكوينية وتفعيل دوره في تنفيذها، ورغم أنه يُفترض في المكون القدرة على إدارة الأنشطة التكوينية باقتدار إلا أن هذه الإجراءات تبقى في غاية الأهمية لضمان فعالية أكثر في تنفيذ البرنامج التكويني.

3.3.3 متابعة تنفيذ محتويات البرنامج: لتحقيق هذه العملية تلجأ الهيئات المشرفة على العملية التكوينية إلى عدة آليات، في مقدمتها المتابعة اليومية من خلال تقرير يرفعها المكونون أو المتكونون أو بعض المشرفين على تنفيذ البرنامج التكويني، وليست التقارير وحدها الآلية الوحيدة لتحقيق هذه العملية، فهناك أدوات أخرى كالاستبيانات والمقابلات التي يجريها المشرفون مع المتكونين، أو الزيارات الميدانية التي يقوم بها المشرفون على التنفيذ أو أطراف أخرى يتم تكليفها بالمتابعة، وليست المتابعة اليومية هي الآلية الوحيدة فقط بل يمكن للمشرفين اعتماد المتابعة الأسبوعية أو الشهرية أو حتى السنوية، حسب طبيعة البرنامج والمدة التي يستغرقها والوتيرة التي يُطبق بها.

وتبقى المتابعة الدائمة والمستمرة ضمانة أكيدة لنجاح تنفيذ البرنامج، حتى لا يُترك مجال للصدفة أو لبعض الحالات التي يمكن أن تعيق تنفيذ البرنامج، كما أن أهميتها تتجلى في كونها ضرورية لإجراء التعديلات الملائمة في الوقت المناسب في إطار ما يُسمى بالتقويم، وبالتالي فالمتابعة عملية لازمة لما بعدها من عمليات تتعلق بتنفيذ البرنامج.

4. تقويم البرامج التكوينية

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

إن فعالية التدريب لا تتحقق بحسن التخطيط فقط، وإنما على دقة التنفيذ، ومن ثم لابد من القيام بتقييم النشاط التدريبي بشكل علم في المنشأة، وتعتبر مشكلة تقييم التدريب وقياس فعاليته من أهم المشاكل التي تواجه الممارسين لهذه الوظيفة، ويرجع ذلك إلى عدم الاتفاق على ما يجب قياسه على وجه التحديد، وتعقد عملية القياس نتيجة لوجود الكثير من العوامل المطلوب قياسها، وعدم توافر الأساليب الإحصائية الدقيقة للقياس. (رضا،2013،ص66)

يعتبر التقييم جزء متمما لعملية التدريب، ويُقصد به تلك الإجراءات المستخدمة في قياس كفاءة البرامج التدريبية، ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها، إلى جانب قياس كفاء المتدربين، ومدى التغير الذي نجح التدريب في إحداثه فيهم، وكذلك قياس كفاءة المدربين الذين نفذوا البرامج التدريبية، ويعرف كيرك باتريك تقييم التدريب بأنه عملية تهدف إلى قياس فاعلية وكفاءة الخطة التدريبية، ومقدار تحقيقها للأهداف المقررة، وإبراز نواحي القوة والضعف فيها. (بن عيشي،2012،ص130)

والتقويم هو عملية تهدف إلى مراقبة تنفيذ الخطة للتأكد من أنها تسير وفق المنهج المرسوم لها، والبرنامج الزمني المحدد لانجاز مراحلها والميزانية المقدرة لها من اجل تحقيق أهدافها المقررة، ويعرف تريسي التقويم بأنه عملية تحديد ما إذا كان قد تم تحقيق أي تقدم، من أجل الوصول إلى الأهداف الموضوعة ضمن مدة زمنية معينة، وبتكاليف معقولة، ويعرفه نياز بأنه عملية تحديد ما تم تحقيقه من تقدم نحو الأهداف الموضوعية ضمن معدل تكاليف معقول، وتقويم التدريب في جوهره يتضمن الإجابة عن الأسئلة التالية: (رضا،2013،ص66)

- هل يلبي التدريب المقدم احتياجات المتدربين؟
- هل يلبي التدريب احتياجات المنظمة؟
- ما هي نقاط الضعف في التدريب الحالي، وكيف يمن التغلب عليها؟
- ما هو التدريب اللازم في المستقبل؟

ويعد تقويم البرامج التدريبية إجراء ضروريا للوقوف على مدى فعاليتها من مظورات تربوية واقتصادية واجتماعية، ويتخذ التقويم عادة شكلين أساسيين، يهدف الأول منهما (التقويم التكويني) إلى توفير معلومات عن تصميم البرامج وتنفيذها، لاتخاذ قرارات تتعلق بالتدخل، أو تعديل مسارات البرنامج لكي تزداد فرص تحقيق أهداف البرنامج، ويهدف الثاني (التقويم الختامي) إلى توفير معلومات ومؤشرات تتعلق بدرجة تحقيق أهداف البرنامج، كما ينظر إلى التقويم على أنه عملية ضرورية وعنصر أساسي في أي برنامج تدريبي، وذلك لأنه يرتبط ارتباطا وثيقا بالاحتياجات التدريبية والأهداف المتوخاة من ال[illegible] كما أنه يرتبط بجميع مراحل تخطيط، وتصميم وتنفيذ البرامج التدريبية. (الطعاني،2010،ص231)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1.4 مراحل تقويم البرامج التدريبية

يمثل تقييم البرامج التدريبية أحد المجالات لبحوث التدريب التي على أساسها يمكن تقدير مدى النفع المتحقق من نشاط التدريب، فبرامج التدريب شأنها في ذلك شأن إدارة الموارد البشرية لأخرى التي تخضع للمتابعة والتقييم، وتقسم طرق تقييم البرامج التدريبية إلى نوعين؛ الطرق الوصفية والطرق الكمية. (بن عيشي،2012،131)

وتهدف عملية تقويم البرنامج التدريبي التأكد من كفاءة البرنامج التدريبي ومدى صلاحيته لتلبية الاحتياجات التدريبية التي صمم من أجلها وتمر هذه العملية بالمراحل الآتية:

1.1.4 تقييم البرامج التدريبية قبل التنفيذ: تهدف عملية تقويم البرنامج التدريبي قبل التنفيذ للتأكد من دقة وسلامة خطة البرنامج وقدرتها على تحقيق الهدف أو الأهداف التي صممت من أجل تحقيقها، ومدى ملائمة الأساليب والوسائل والأنشطة لتنفيذ الهدف ومناسبة وسائل التقويم للهدف الواحد (الطعاني،2010،ص236)، وهذا يعني ضرورة التأكد من أمرين؛ احتواء البرنامج على الخبرات والمهارات والمعلومات الأساسية التي يُراد تزويد المشاركين في البرنامج بها، والتأكد من تصميم البرنامج التدريبي وأساليب التدريب المتبعة ووسائله، من حيث التوقيت وتسلسل المواضيع واحتواء المادة التدريبية للتحقق من تلبية المنهج التدريبي لمتطلبات الحاجة التدريبية التي صُمم لأجلها البرنامج. (بن عيشي،2012،131)

2.1.4 تقييم البرامج التدريبية أثناء التنفيذ: تهدف عملية تقويم البرنامج التدريبي أثناء التنفيذ للتأكد من أنه يسير وفق ما هو مخطط له وذلك لتعزيز الجوانب الإيجابية وتلافي الجوانب السلبية و تعديل المسار نحو تحقيق الأهداف المخططة (الطعاني،2010،ص236) وهي إلى جانب توفر متطلبات التدريب ومكانه فهي حسب: (بن عيشي،2010،ص ص131-132)

- التأكد من أن نسب الحضور للمشاركين في البرنامج تقارب 100%.
- ضرورة التمسك بممارسة كل إداري بواجباته وتنفيذ مسؤولياته في البرنامج ويشمل ذلك إشراكه في المناقشة وإبداء الرأي والإجابة عن الأسئلة.
- ضرورة تحديد مواعيد الحضور والموضوعات المطروحة والواجبات التي سيُكلف بها كل مشارك ومواعيد تسليمها كتابة.

3.1.4 تقييم البرامج التدريبية بعد التنفيذ: تهدف عملية تقويم البرنامج التدريبي بعد التنفيذ إلى التأكد من تحقيق الأهداف التي وضع البرنامج من أجل تحقيقها ومدى مساهمته في تلبية الاحتياجات التدريبية ومدى ما حققه من فائدة تعود على المتدرب من حيث اكتساب للمعارف، والمهارات والاتجاهات مع إعطاء الكلفة المالية التي أنفقت على البرنامج التدريبي ومدى فعاليته. (الطعاني،2010،ص236)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2.4 طرق تقويم البرامج التكوينية

تقييم البرامج بعد تنفيذها هي عملية تقييم المتدربين، وهنا لا بد من الإشارة إلى استراتيجيات التقييم عن طريق الدراسة المقارنة والتي تعتبر أكثر الطرق شيوعا لتقييم التدريب بعد تنفيذه، ويمكن تصوير الاستراتيجيات الأساسية لتقييم برامج التدريب في المصفوفة التالية: (بن عيشي،2012،ص ص 132-133)

		قياس معايير الفاعلية	
		بعد التدريب	قبل وبعد التدريب
مجموعات الدراسة	المجموعة التي تلقت التدريب	1	2
	المجموعة التي تلقت التدريب + مجموعة مقارنة تماثلها لكنها لم تتلقى التدريب	3	4

جدول رقم 04 يوضح استراتيجيات تقييم التدريب (محمد سعيد أنور سلطان، نقلا عن العيشي،2012،ص132).

يظهر الجدول السابق مختلف الاستراتيجيات لتقييم برامج التدريب:

فالإستراتيجية الأولى (1) في المصفوفة تقوم على تطبيق مقياس فاعلية التدريب على الأفراد الذين تلقوا التدريب بعد انتهائه، وطبيعي أن البيانات التي توفرها هذه الاستراتيجية لا تعطي أي أساس للمقارنة أو لتقدير مدى التغير الذي أحدثه التدريب، أما الاستراتيجية الثانية (2) فتقوم على تطبيق مقياس فاعلية التدريب على الأفراد الذين تلقوا برنامج التدريب قبل بداية التدريب ثم بعد الانتهاء منه، وهذه الاستراتيجية أفضل من الاستراتيجية الأولى من حيث أنها توفر أساسا للمقارنة بين بيانات الفاعلية مثل

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الأداء في العمل قبل التدريب وبعد التدريب، وهي بذلك تمكن من قياس التغير الذي طرأ على الأفراد بعد حصولهم على التدريب، لكنها لا تمكن من الجزم بأن هذا التغير هو ناتج عن التدريب، وليس لعوامل أخرى مزامنة للتدريب.

وتقوم الاستراتيجية الثالثة (3) على تطبيق مقياس الفاعلية بعد التدريب ليس على الأفراد الذين تلقوا التدريب فقط، وإنما أيضا على مجموعة أخرى من الأفراد تماثل المجموعة التدريبية في كل الخصائص فيما عدا عدم تلقيها للتدريب، وتوافر مجموعة المقارنة يمكن من قياس الفروق بين سلوك أو فاعلية الأفراد الذين تلقوا التدريب وأولئك الذين لم يتلقوه، لكن هذه المقارنة تبقى قاصرة حيث لا يمكن تحديد ما إذا كان هذا الفرق قائما قبل التدريب أو ناتجا للخبرة التي اكتسبتها المجموعة التدريبية.

أما الاستراتيجية الرابعة (4) فهي أكثر الاستراتيجيات الأربعة إحكاما فهي تقوم على قياس الفاعلية قبل وبعد التدريب ليس فقط للأفراد الذين تلقوا التدريب وإنما أيضا بالنسبة لأفراد مجموعة المقارنة، وهي بذلك توفر بيانات عن أفراد المقارنة، فإذا كان التغيير الذي طرأ على مجموعة التدريب اكبر من ذلك الذي طرأ على مجموعة المقارنة كان ذلك مؤشرا على فاعلية التدريب، أما إذا لم يوجد اختلاف بين المجموعتين أو كان التغير في مقياس الفاعلية بالسالب (تدهور الأداء مثلا) أو أقل بالنسبة لمجموعة التدريب إذا ما قورن بمجموعة المقارنة، كان ذلك دليلا على عدم فاعلية التدريب.

تتمثل الطرق الكمية في متابعة وتقييم التدريب في البرمجة الخطية، وهي وسيلة بيانية ورياضية لتوزيع الموارد المادية والبشرية المتاحة بين أفضل الاستخدامات المتنافسة من برامج تدريبية أو غيرها، لغرض تحقيق الاستثمار الأمثل للموارد النادرة، سواء كان هذا الاستخدام ينطوي على تحقيق أقل كلفة ممكنة أو تحقيق أكبر عائد ممكن، وبعبارة أخرى فإن استخدام البرمجة يمكن القائمين على إدارة التدريب من اتخاذ قرارات صائبة يتحدد أقصى عدد من المتدربين في الدور المزمع إقامتها وفق الإمكانيات المتاحة واستخدامها استخداما أمثلا. (بن عيشي،2012،ص134)

3.3 خطوات عملية تقييم البرنامج التكويني

تعتبر عملية التقويم من العمليات المعقدة التي تتطلب إصدار حكم،لذا تتضمن العديد من العناصر والاختيارات، ومن الأمور التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تقويم البرنامج التدريبي، مدى تحقيق البرنامج للأهداف المنتظرة، وتعتبر الاختبارات محكية المرجع وسيلة فعالة للكشف عن نقاط القوة من أجل تعزيزها، ونقاط الضعف من أجل تلافيها، لذلك يمكن تعدي مسار البرنامج التدريبي بناء على نتائج الاختبارات ويمكن إعادة النظر في أهداف أو محتوى البرنامج إذا تبين عدم ملاءمتها لمستوى قدرات المتدربين، وتتمثل خطوات تقويم البرنامج التدريبي فيما يلي: (الطعاني،2010،ص138)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- تحديد أهداف عملية التقويم في ضوء أهداف البرنامج التدريبي.
- بدء التقويم منذ المراحل الأولى للبرنامج خدمة لعملية التطوير وضمانا لكفاءته وفاعليته.
- تحديد مجالات التقويم.
- تحديد معايير لتقويم المجالات.
- الاختيار الجيد لأدوات التقويم الملائمة للأهداف والمجالات المحددة، واختيار نخبة من الأفراد ذوي الكفاءة العالية لتطبيق هذه الأدوات.
- جمع معلومات وفق جدول زمني محدد.
- استخدام الرزم الاحصائية spss لتحليل المعلومات.
- تفسير النتائج التي كشف عنها التحليل الاحصائي.
- إصدار الأحكام في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.
- اتخاذ القرارات الملائمة في ضوء الأحكام الصادرة.

4.4 معايير تقويم البرامج التكوينية

يعتبر اختيار معايير التقويم من الأمور الهامة في إصدار الحكم حول أنشطة وفعالية البرنامج التدريبي، وتعكس هذه المعايير التي يتم اختيارها أهداف البرنامج، كما يُفضل أن يكون هناك اتفاقا بين المؤيدين والمعارضين للبرنامج المعد على المعايير التي يتم استخدامها في التقويم،لأن تلك المعايير تمثل الإجراءات التي يُقاس بواسطتها مدى تحقيق البرنامج أو المشروع لأهدافه، وأن يكون هناك فهما موحدا لكافة المشاركين في الإجراءات التقويمية للمعايير ومحدداتها بوضوح، ومن المستحسن إشراك جميع المعنيين الذين سيتأثرون بالتقويم عند عملية اختيار المعايير، ومن أهم المعايير التي يمكن استخدامها من قِبل القوم لتقويم كل خطوة من خطوات البرنامج ما يلي: (الطعاني،2010،ص ص239-240)

1.4.4 معايير الأهداف: وتتلخص فيما يلي:

- أن تلبي الأهداف الحاجات الفعلية للمتدربين.
- أن تكون الأهداف واضحة للمتدربين في بداية البرنامج.
- أن تكون الأهداف محددة وقابلة للقياس.
- أن تكون الأهداف إجرائية وقابلة للتطبيق.
- أن تكون الأهداف شاملة لجميع جوانب البرنامج.

2.4.4 معايير الخطة: تتلخص فيما يلي:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- أن يكون هناك وضوح في إجراء الخطة.
- أن تكون الخطة مترابطة ومتسلسلة من حيث الأهداف والزمن اللازم وتحديد أساليب التقويم المستمر للعمليات التي تجري في البرنامج.
- أن تكون الخطة قد صُممت بشكل يسهم في تحقيق البرنامج لأهدافه كافة مع مراعاة الإجراءات والمتطلبات اللازمة لكل هدف منها، وتغطية جميع الأهداف في الخطة.
- أن تحتوي الخطة تفاصيل كاملة لكل هدف من أهدافها بحيث لا يكون هناك مجالا للاجتهاد أثناء التنفيذ.
- أن تكون الخطة موضوعية وواضحة لجميع المعنيين وسهلة الفهم، وذلك لتأدية الدور على الوجه المطلوب.
- أن تكون الخطة قابلة للتنفيذ.
- أن تمتاز الخطة بالمرونة والقابلية للتعديل.

3.4.4 معايير العمليات: وتشمل ما يلي:

- أن تجري جميع العناصر في البرنامج والأنشطة والفعاليات وفقا لما حددته الخطة.
- أن يتم تحديد التفاوت بين الخطة والواقع للتحقق من مدى صحة وفعالية البرنامج، ومطابقته للتصميم أو إجراءات التعديل.

4.4.4 معايير المخرجات: المخرجات تنال اهتماما كبيرا لأنها تعطينا تغذية راجعة عن مدى تطور البرنامج، وكذلك تعزيز الجوانب الإيجابية وتحسينه وتعديله في حالة إعادة تنفيذه، وهذا يساعدنا مساعدة فاعلة في اتخاذ القرار المناسب بخصوص تعديل البرنامج أو الاستمرار فيه بوصفه الحالي، وتقويم أي برنامج يتم في ضوء ما يلي:

- مدى تحقق الأهداف ودورها في التأثير على المخرجات في نهاية البرنامج.
- مدى تحقيق الأهداف ودورها في التأثير على المخرجات على المدى القريب والبعيد عند تفاعل هذه المخرجات في مواقف أخرى.

5.4 نماذج في تقويم البرامج التكوينية

يُعد تقويم البرامج التدريبية من المجالات التي تنال اهتماما كبيرا، وهناك عدد كبير من النماذج في تقويم البرامج، ومن بينها نموذج لجنة فاي دلتا كبا، وستا فليم ويتضمن هذا النموذج الخطوات التالية:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- تحديد الإمكانيات البيئية المناسبة التي سوف يتم فيها الشروع في البرنامج، من حيث احتياجات العاملين في البيئة ومدى دافعية القيادات المحلية لتحقيق الأهداف، وكذلك توافر الإمكانيات اللازمة لنجاح المشروع.
- تحديد مدخلات البرنامج مثل خبراء التدريب، وأساليب التدريب والوسائل الإحصائية، وجميع المكونات المادية والبشرية والتنظيمية.
- تقويم البرنامج من حيث علاقات الأفراد داخل البرنامج، ومدى ارتباط مكونات المدخلات وتناسقها عند التنفيذ.
- تحديد المخرجات بمجموعة التغيرات في المعارف والاتجاهات والمهارات بما ينعكس على أسلوب التفكير أو المهارة أو الأداء.
- وفي ضوء العمليات الأربعة السابقة يمكن تحديد الفجوة بين الأداء المرغوب فيه وبيم الأداء الحالي، وفي هذه الحالة توضع خطة لمعالجة هذه الفجوة.

5. برامج التكوين المتخصص

قبل التطرق إلى محتوى برامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، لا بد أن نلقي نظرة على بعض الأدبيات التي تشكل الإطار المرجعي لهذه البرامج، والتي استندت في توثيقها - كما وردت - في وثيقة برامج التكوين المتخصص لأسلاك التأطير الإداري، الصادرة سنة 2005 عن المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (المركز الوطني لتكوين إطارات التربية سابقا).

1.5 دواعي إعداد برامج التكوين المتخصص

تنطلق الوثيقة في تبريرها للبرامج التكوينية الجديدة من أن المجتمع الجزائري دخل عهد اقتصاد السوق والعولمة والتعددية السياسية التي تفرض مطلق دولة القانون والمؤسسات القوية، ويتطلب ذلك حتما إعادة النظر في أساليب التكوين ومراجعة أهدافه ومضامينه، وتتفق كل الجهات المختصة التي انكبت على دراسة التحولات الجارية حاليا في عالمنا المتغير على أن البلدان المؤهلة أكثر من غيرها للنيل سبق السابق في العلوم والتكنولوجيا هي تلك التي تسعى إلى تمكين إطاراتها من تكوين رفع المستوى.

وفي ظل هذا التغير والتطور السريع في عالم التكنولوجيا والمعلوماتية، ترى الوثيقة أنه لم يعد اليوم بحاجة إلى تكوين عدد أوفر من الإطارات بقدر ما نحن مطالبين بتكوين إطارات تتمتع بكفايات تضطلع بحل مشكلات القطاع وتستجيب لظلعات المدرسة، فالمهم يفرض تنشأة إطارات تكون قادرة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

على الابتكار والإبداع، مسايرة للتقدم والعصرنة، مهيأة لتحمل المسؤولية و الارتقاء، لأن فعالية المنظومة التعليمية تتوقف على الطريقة التي تدار بها المؤسسات، إذ تعتبر المؤسسة المدرسية الميدان الحقيقي الذي تتجمع فيه كل جهود العاملين في مجال التعليم، متظافرة ومتكاملة.

2.5 أهداف إعداد البرامج الجديدة

يمثل تطور الإدارة المدرسية ضرورة تفرضها الاستجابة لحاجيات التحديث والتطوير في المجتمعات المعاصرة وفي نظمها التربوية، ومن هذا المنظور يهدف إعداد المناهج التكوينية إلى:

- الاسترشاد بمنطلقات السياسة الوطنية وغاياتها في مجالي التربية وإدارة المؤسسات التعليمية.
- اعتماد الاحترافية والانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين.
- الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج.
- اعتماد ملامح تكوين على أساس المقاربة بالكفايات.
- رفع الأداء التربوي.
- تحقيق التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي.
- الانتقال من جهاز التقييم التحصيلي إلى منظومة تقويم متعددة الأغراض والأشكال.

3.5 خصائص إعداد البرامج

إن تطوير الإدارة المدرسية وتحديث أساليبها يفرض أن إدخال تعديلات في برامج تكوين موظفي التأطير الإداري بمراعاة دفتر الأعباء المسطر وتضمينها ما يلي:

- اعتماد المواصفات البيداغوجية للمنهاج شكلا ومضمونا.
- اعتماد المقاربة بالكفايات والقدرات في بناء المخططات التكوينية.
- إدراج النظريات والتوجهات العالمية الحديثة في ميدان التسيير والإدارة.
- تحديد مخرجات التكوين في ضوء الاحتياجات والنقائص التي أفرزتها الدراسات التشخيصية.
- تصميم المدخلات والموضوعات الرئيسية (حسب طبيعة كل مادة تكوينية مع تحديد المضمون) والزمن اللازم لإنجازه.
- تقسيم الموضوعات إلى عناصر فرعية.
- تصميم منهجية تنفيذ المنهاج.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- إخراج مركبات المناهج المتعلقة بالوسائل والطرائق والتقويم.
- اقتراح الأنشطة التطبيقية المناسبة.
- الربط بين الجانبين النظري والتطبيقي.
- إدخال علم النفس التربوي والاجتماعي وإعادة إدخال المعلوماتية ودمج الوحدات والمواد التي تتطلب ذلك.
- مواكبة النصوص الرسمية الجديدة.
- ضبط قائمة أهم المصادر التكوينية والمراجع المعتمدة.
- وأهم ما في السعي يرمي إلى ضبط استراتيجية التكوين، ووصف ملامح التكوين المنظرة، والتنظيم الإجرائي برصد القدرات والكفايات، وكذا إعداد جهاز للتقويم متنوع المجالات والأدوات.

4.5 المعايير المعتمدة في صوغ البرامج

اعتمادا على ما ورد في الرسالة التشخيصية لبرامج التكوين المتخصص الموجه للأسلاك المذكورة أعلاه حسب كل وحدة تكوينية، تم اعتماد جملة من المعايير المحددة في مجالات كالتالي:

- المنهجية ومخطط التكوين والأهداف محددة في اعتماد مرجعية رسمية (اختيارات مضمون التكوين- مركبات مخطط التكوين- الأهداف العامة- التكامل بين الوحدات).
- انسجام كفايات التكوين وملامح الأسلاك المكونة محددة في الملامح المطلوبة.
- وضوح المفاهيم محددة في المفاهيم الأساسية التي ارتكزت عليها المناهج (شرحها، ذكر المصادر) - المفاهيم الموظفة بتوفيق (مقابلها باللغة الأجنبية)، وتحديد المفاهيم التي تدور معناها (ذكرها، تحديد المعنى المعتمد).
- وفرة الدعائم ممثلة في المراجع الرسمية (التوثيق، السند، التقنيات والوسائل، الأعمال التطبيقية، الطرائق.
- الأداء اللغوي محدد في الوضوح، السلامة، الثراء الدقة (الالتزام بالتعاريف) واختيار المصطلحات وتوظيفها بكيفية ملائمة.
- توزيع الوقت على المواد/الوحدات محددة في نسبة التوازن بين النظري والتطبيقي، و درجة التوازن بين الأحجام الزمنية الممنوحة لكل وحدة ومضامينها، ومدى احتساب الأوقات المستعملة للتقويم.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

5.5 الأبعاد الكبرى لتكوين أسلاك التأطير الإداري

يندرج التفكير الحالي في تكوين مستخدمي التربية عموما وموظفي تأطير الإدارة المدرسية خصوصا ضمن رسم معالم سياسة إصلاحية تتكون من جانبين هما إصلاح المظومة التربوية، وإصلاح مهام الدولة وهياكلها. وقد شرع في التحضير لتطبيق السياسة الوطنية الجديدة للتكوين من خلال المهام المعللة والمذكورة في المادة 6 من المرسوم التنفيذي رقم 35- 2000 المؤرخ في 7 فبراير 2000 والمتضمن تعديل القانون الأساسي للمركز الوطني لتكوين إطارات التربية وتغيير تسميته إلى معهد وطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، حيث تضمن مهمة ضمان متابعة تطبيق برامج التكوين والقيام بتقويمها المنتظم في مجالات المتابعة والتقويم المسندة إليه.

كما جاء في المرسوم 96 – 92 المؤرخ في 3 مارس 1996 والمتعلق بتكوين الموظفين وتحسين مستواهم وتجديد معلوماتهم في مادته الثانية ما يلي" تسمح الأعمال المنصوص عليها فيما يخص العمليات الآتية:

- تكوين متخصص من أجل شغل منصب أو الالتحاق بسلك أو رتبة عليا بالنسبة للموظفين الموجودين في وضعية خدمة بالتحضير للمسابقات والامتحانات المهنية.
- تحسين المستوى بتحسين المعارف والكفايات الأساسية للموظفين وإثرائها وتعميقها وضبطها.
- تجديد المعلومات بالتكيف مع وظيفة جديدة نظرا لما لتطور الوسائل والتقنيات ولما للتغيرات الهامة في تنظيم الإدارة وعملها أو مهامها.

ومن هذا المنظور يستجيب الإطار المرجعي إلى جملة من الانشغالات التي تطرحها هذه المتابعة وهذا التقويم الذي ينبغي أن تخضع له مناهج التكوين مستقبلا ومنها:

- إدخال الانسجام والفعالية على تكوين مستخدمي التربية وهذا ما قد يستوفى من خلال مكونات الإطار المرجعي المبني على أساس ملامح تكوين محددة وقائمة القدرات المطلوبة، وجرد الكفايات التي يتم وفقها أداء الموظفين ومهامهم حسب ما تقتضيه النصوص الرسمية الصادرة بهذا الشأن مع مراعاة الاستجابة لمتطلبات تنمية المظومة التربوية وتطور هياكل الدولة ومهامها.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- إبراز المعنى لما يجري في قطاع التربية وما يتم من عمليات متعددة الأطراف والتدخلات داخله وخارجه، إذ ينبغي اعتبار الإطار المرجعي أرضية يجب على كل المعنيين به أن يعودوا إليها من أجل تفسير وضعية أو حدث ما ، مع بقاء حس تشترك ومتجه نحو الغايات المشتركة التي يتغير بموجبها.
- توضيح مغزى التكوين ومضلق الأولويات المختارة بالنسبة لجميع الأطراف المعنية به.
- تحسيس المكونين والمتكونين بمختلف الأبعاد والمتطلبات المهنية مستقبلا.
- بناء مخططات تكوين سنوية أو متعددة السنوات على أساس حاجات كمية وأخرى نوعية تحدد في إطار مرجعي ينطلق من تحليل المهام المسندة إلى كل موظف.
- تمكين التكاملية بين فترات التكوين التناوبي وبين التكوين النظري والتطبيقي.

ينبغي أن نؤكد أن الإطار المرجعي جهاز مؤقت يجب أن يخضع للفحص دوري (بعد مرور سنة أو سنتين أو ثلاثة على الأكثر) حسب وتيرة التطور، وذلك من أجل اختبار مدى صلاحيته ووظيفيته وتماشيه مع المستجدات والتغييرات.

6.5 ملامح التكوين المستهدفة

على أساس ماسبق ذكره من أهداف تقع على عاتق التكوين، نقترح أن تتبنى المناهج الجديدة البدء بتوظيف تحليل الخصائص والمحلسن الضرورية المميزة لممارسة وظائف كل فئة معنية على حدة بالنظر إلى المهام المحددة في النصوص الرسمية. هذه الخصائص أو الميزات Qualités تتضمن جملة من الكفايات Compétences والاستعدادات Aptitudes

- **الكفايات** : تتمثل في معرفة قاعدية جيدة للتعليم وأهدافه وبيداغوجيته وبرامجه والمنظومة التربوية وتنظيمها الإداري والتربوي من أجل فهم سيرها والاندماج مع هياكلها والتأقلم والتلاؤم مع الوضعيات الجديدة والمستحدثة، وتشتمل هذه الكفايات على قدرات تقنية **(Capacités techniques)** حيث يتحتم على كل موظف في التعليم التحكم في ميدان اختصاصه ومستجداته، وعلى من هم في الإدارة التعليمية وجب التحكم في التقنيات الإدارية المألوفة والمستعملة سواء كان عليهم تطبيقها وقيادة التغييرات التقنية والتنظيمية المتصلة بها أو إخضاع استعمالها للغايات المتبعة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- **استعدادات شخصية** : متمثلة في ممارسة القيادة، الإبداع، روح المسؤولية، القدرة على الحوار، والاتصال، وربط العلاقات، والوقوف خو المخاطبين حسب نوعياتهم، السلوك في علاقات العمل والدراسة وفي العلاقات اليومية.

7.5 القدرات المشتركة في تكوين أسلاك التأطير الإداري

القدرات المشتركة المطلوبة في الملامح النموذجية التكوينية لموظفي الإدارة خطة منهم المدير، هي خصال قابلة للتطور تحتاج إليها كل الأسلاك المعنية بدرجات متفاوتة حسب طبيعة كل سلك، وتعتبر هذه القدرات مرجعا ننطلق منه لبناء الكفايات وإعداد المواصفات المرجوة لدى جميع الفئات المعنية وهذه القدرات كالتالي:

1.7.5 قدرات على الاتصال يُعبر عنها بالعبارات التالية:

- يعبر بكيفية سليمة ومفهومة من طرف غيره (البسطة).
- يتفهم غيره (يبدي روح الإنسانية).
- يكون حسن الهندام والملبس والكلام.
- يتكيف مع الوضعيات المختلفة (الوعي الشامل).
- يقدر الحوادث حسب أهميتها (التحكم في النفس، التملك).
- يصغي وينصت.
- ينمي روح التعاون والحوار وربط العلاقات مع المحيط.

2.7.5 قدرات على التجديد يُعبر عنها بالعبارات التالية:

- القدرة على البحث والإطلاع المستمر والحس النقدي.
- القدرة على ترقية مبادرات غيره.
- القدرة على اكتشاف الحلول الناجعة.
- القدرة على المبادرة (النشاط).
- القدرة على التلاؤم مع المستجدات التربوية.

3.7.5 قدرات على التحكم في التسيير يُعبر عنها بالعبارات التالية:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- الإلمام بالنصوص و التشريع.
- اكتساب الحس السليم.
- التحرير والكتابة.
- قيادة العمل بمنهجية.
- الالتزام بمهمة وإتمامها في آجالها.

4.7.5 قدرات على القيادة يُعبر عنها بالعبارات التالية:

- يحلل ويركب ويلخص.
- يعتمد أسلوب المشاركة في العمل.
- يحسن توزيع الوقت على مجالات عمله العديدة.
- يفك النزاعات ويسيرها.
- يحفز و يقنع.
- يستعلم و يتصل.
- يفوض بعض صلاحياته.
- يتخذ القرارات (يفصل ويحسم).
- يراعي واجب التحفظ.
- يكون صادقا وشفافا (لديه بعد الحس المدني والخدمة العمومية).
- يكون قادرا على تقديم التسهيلات في مؤسسته.
- يتقن العمليات الإدارية :التخطيط التنظيم التنشيط الرقابة التقويم.

8.5 مصنف الكفايات

صنف الكفايات مجموع الصلاحيات والمهام الرسمية المنوطة بأسلاك التأطير الإداري كل حسب منصبه، لكن يجب أن يضفى عليها كل ما ورد من تعليمات وتوصيات وتوجيهات تضمنتها نصوص مكملة جاءت على شكل مناشير توضيحية أو قرارات وزارية مدعمة، وارتأينا أن تقوم منهجية تصنيف الكفايات على أساس صياغة تربط بين المهام الرسمية والخصال والمزايا التي يطلب من مظومة التكوين أن تضيفها والانسجام، وردت المهام الرسمية لأسلاك التأطير الإداري في النصوص الرسمية

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

المنظمة للوظائف أو تلك التي تضمنتها مجموعة القرارات المنظمة للحياة المدرسية، و لكن لن نأخذ بعين الاعتبار من جرد المهام في صياغة الكفايات إلا ما بدا منها ذا طبيعة تكوينية، ونغفل ما تعلق منها بمجرد تحمل المسؤولية دون اشتراط تأهيل خاص للتكفل بها . و أما بشأن معايير العمل والفضل والموظفات التي يجب أن تضفى على بعض هذه المهام وفق كل فئة فإننا نجد آثارها متناثرة في مناشير متفرقة للتكوين وأدبياته.

1.8.5 التخطيط والتصور العام لتسيير المؤسسة في إطار المنظومة التربوية

- أن يتعرف على الاتجاهات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الهامة في مجتمعه من أجل إعداد المتطلبات التربوية في ضوء معلومات منسجمة مع مرجعية عامة ورسمية.
- أن يلم بالتصورات الشاملة للمنظومة التربوية والسياسة التعليمية من أجل التدخل الموفق فيما يتعلق بمتطلبات المؤسسة وترجمة البرامج و المناهج إلى خطة واقعية.
- أن يخطط لتطوير المؤسسة خلال فترة زمنية عن طريق تحديد الأولويات الخطة بشروع مؤسسة يتماشى مع السياسة التربوية وتوجهاتها الوطنية.
- أن يقيم خطة تربوية ويقدر فعالية أي إطار تنظيمي في ضوء المتغيرات الاجتماعية والأغراض التربوية فيحلل و يكيف و يوجه وينشط العمل البيداغوجي والإداري للمؤسسة.
- أن يتعامل مع المحيط والهياكل الإدارية الوصية المركزية أو المحلية بمسؤولية قائمة على دراية وبعد نظر و ترقب الجوانب الإيجابية والسلبية واتخاذ التدابير لمواجهتها.

2.8.6 تنظيم المجال البيداغوجي

- أن ينظم تمدرس التلاميذ وفق قانون داخلي محين، يتماشى مع نظام الجماعة التربوية ويساعد على وعي الحقوق و الواجبات من طرف الجميع.
- أن يعد مشاريع التنظيم التربوي والخريطة انطلاقا من دراسة ملامح التوجيه السابق والتوقعات الإحصائية المبينة على أساس نتائج التحصيل الدراسي.
- أن يضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية قصد تحقيق التنسيق الأفضل والتكيف الأنسب في عمل الأساتذة.
- أن يضبط خدمات المدرسين وفق المعايير البيداغوجية الواردة في المناشير الرسمية ت البرامج والمناهج.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- أن ينظم التكوين الداخلي للمدرسين أو يشارك فيه، وفق خطة تساعدهم على تنمية كفايات لدى التلاميذ ويساعد المدرسين من خلال إجراء مقابلات منظمة معهم حول ممارسة وظيفتهم وإمكانيات تطويرها من خلال زيارتهم في أقسامهم واتخاذ الإجراءات الكفيلة بالأخذ بيد المبتدئين والمدرسين الذين تنقصهم التجربة ترشيدا لعملهم.
- أن يحضر ويقود مجالس التعليم والأقسام وفق خطط مشاريع بيداغوجية يعدها المدرسون استنادا على المناهج التعليمية الرسمية بمشاركة التلاميذ.

3.8.5 تنشيط المجال التربوي

- أن يتأكد من التوافق والتطابق بين النشاطات والشروط التي تفرضها التشريعات والنصوص الرسمية في مختلف مجالات التسيير.
- أن ينشئ مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصعوبات والتحصين ضد الصراعات المحتملة وتفاديها.
- أن ينمي الشعور بالمسؤولية لدى عناصر الجماعة التربوية ويقوي الثقة المتبادلة والاحترام الشخصية والصداقة والتضامن.
- أن يشجع تطوير الأنشطة الاجتماعية والتربوية ويعمل على جعلها مدرسة حقيقية لاكتساب القدرة على ممارسة المسؤولية.
- أن يحمي الوسط المدرسي ويساعد على ارتقاء التلاميذ وازدهار شخصيتهم فرديا وجماعيا من خلال تنشيط الحياة المدرسية والمشاريع التربوية بمشاركة التلاميذ وتشجيعهم على المبادرة والمشاركة في النشاطات التربوية وتحمل المسؤولية.

4.8.5 ممارسة المسؤولية الإدارية

- أن يتولى التسيير الإداري للموظفين من خلال تقويمهم وتحفيزهم والقيام بمختلف العمليات الإدارية والمكتبية المتعلقة بمسك الملفات والمراسلات والتخطيط لتنفيذ البرنامج الإدارية ...الخ.
- أن يضبط كافة الإجراءات الضرورية والتنظيمية من أجل ضمان أمن الأشخاص والتجهيزات [illegible] وإقامة التدابير اللازمة في مجال حفظ الصحة والنظافة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- أن يعقد مجلسي التسيير والتنسيق الإداري وينشطهما من أجل اتخاذ قرارات وتدابير مبنية على أساس معلومات قانونية تقنية وتربوية واضحة منظمة وشفافة. [1]

5.8.5 التحكم في التسيير المالي والمادي: [2]

- أن يتولى دور الآمر بالصرف من خلال التحكم في عمليات الالتزام بالنفقات وتصفيتها ودفعها وفق الشروط المطلوبة.
- أن يراقب ويتابع مسك المدونات الحسابية وتداول الأموال والمواد التابعة للمؤسسة من خلال المراقبة الدورية لصندوق المال والعتاد والجرد والسجلات المالية.
- أن يعد مشاريع الميزانية وتسييرها بالتعاون مع الموظف المكلف بالتسيير المالي والمادي للمؤسسة.
- أن يعد مخططا للوقاية والأمن بمساعدة مصالح الحماية ويراجعه دوريا.

9.5 منظومة التقويم

تقوم منظومة التقويم الحالية على أساس تغليب التقويم التحصيلي على أنواع التقويم الأخرى خاصة منها التقويم التكويني، فضلا عن اقتصاره على تقويم المتكونين وحدهم، وبقيت محاولات تقويم الجوانب الأخرى مهشمة جدا، إذ نعاني في هذا المجال من تخلف الذهنيات التي لازالت لم ترق إلى مستوى متطلبات التقويم الحديث الذي تتنوع أدواته وتمتد لتشمل تقويم مختلف مركبات التكوين كمنظومة، حيث يكون الاهتمام بتقويم أداء المكون وظروف التكوين وطرائقه ودعائمه، ويعنى بتقويم المتكون لذاته وفي كل مرحلة يُقاس التحصيل وتُطور الكفايات، وتُحصر الصعوبات وتعالج العوائق وتدخل التسهيلات، كما يسعى كل طرف في إحداث التغييرات الواجبة باستمرار، ففي مثل هذه المظومة يكتسب المتكون ثقة في النفس و يطمئن المكون إلى حسن أدائه و تتأكد المؤسسة التكوينية من نجاعة عمله.

10.5 محتوى برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية

يتضمن برنامج التكوين المتخصص من 8 وحدات دراسية، أربعة منها مشتركة مع باقي أسلاك التأطير الإداري، أم باقي الوحدات فهو خاص بمديري المدارس الابتدائية يُضاف إليها التدريب الميداني.

[1] هذا المجلس موجود في كل من الثانوية والمتوسطة، أما المدارس الابتدائية فيوجد فيها مجلس المدرسة.

[2] تختلف طبيعة التسيير المالي في المدرسة الابتدائية عن المتوسطات والثانويات، فهي تقتصر على ضبط حسابات التعاضدية المدرسية، والمطعم المتعلقة بأجور المعلمين.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1.10.5 وحدة تسيير المجال البيداغوجي: يُرمز لها في برامج التكوين بالرمز **تسبيد**، حجمها الزمي 28سا، **أما** الكفايات المنتظرة منها فهي مصنفة إلى مجالين، يتعلق الاول بالمجال البيداغوجي الذي يُنتظر من المتكون فيه:

- أن يسجل التلاميذ الجدد في إطار التنظيم الجاري به العمل.
- أن يضبط خدمات المدرسين و ينظيمها.
- أن يطبق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم و مواقيته في المؤسسة.
- أن يحضر المجالس التربوية وينشط اجتماعاتها.
- أن يشارك في عمليـــة التكويـن المبرمجـــة.
- أن يراقب ويصادق على مختلف الوثائق الإدارية والتربوية.

أما الثاني فيتعلق بالمجـــال التـــربـــوي، حُددت كفاياته في العناصر التالية:

- أن يوفر جو تربويا عاما قصد تكويني جماعة متماسكة.
- أن ينمي الشعور بالمسؤولية لدى كل المتعاملين.
- يشجع الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية.
- أن يسهر على العناية بالصحة البد نية والخلقية للتلاميذ الموجودين بالمؤسسة.

2.10.5 وحدة التسيير الإداري: رمزها في البرامج **تسادGA**، أما حجمها الـزمـــي فهو 36 **سا**، يُنتـــظر مـــن المتـــكون فيها:

- أن يمـارس القيادة الفعلية في تسيير الموارد البشرية إداريا.
- أن يجند الوسائل و الموارد الضرورية للمحافظة على صحة التلاميذ و أمنهم.
- أن يحلل و ينفذ النصوص القانونية و التنظيمية.
- **أن** يوظف التقنيات الإدارية في التعامل اليومي مع الوصاية و المحيط .

3.10.5 وحدة التسيير المادي و المالي: يُرمز لها بالرمز **تسمال GFM** ، حجمها الزمني 28 **سا**، يُنتظر من المتكون فيها مجموعة من الكفايات مصنفة إلى ثلاث مجالات:

من حيث المهام:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- أن يكتسب المعرفة الجيدة للنصوص الخاصة بالتسيير المالي و المادي و الإجراءات المتعلقة بتنفيذها.
- أن يتمكن من مواجهة المستجدات و يتخذ المبادرات الضرورية و الفعالة.

من حيث العمليات:

- أن يتمكن من مسك السجلات والوثائق لضبط الحركات المالية طبقا لنصوص المحاسبة العمومية الجاري بها العمل.
- أن يوظف الوسائل المادية والمالية والبشرية لخدمة الفعل التربوي.
- أن يسير بشفافية ومسؤولية.
- أن يتحكم في تسيير مطعم مدرسي.

من حيث تسيير أملاك الدولة:

- أن يقوم بحماية المؤسسة و ممتلكاتها.
- أن يتأكد من تطابق شروط تنفيذ النشاطات مع الأنظمة القانونية في المجال الصحي وأمن الأشخاص والممتلكات.
- أن يقوم بعملية الجرد ومسك سجله.

4.10.5 وحدة القانون و التشريع المدرسي تُعرف بالرمز **تمقاد DLS**، حجمها الزمني : 24 سا، أما الكفايات المنتظرة منها فهي محددة في العناصر التالية :

- يعرف النصوص القانونية و التنظيمية.
- يميز بين أنواع النصوص الرسمية حسب قوتها.
- يوظف المصطلحات القانونية.
- يحلل النصوص التشريعية المدرسية و ينفذها.
- يتحسب للإجراءات القانونية في العمل.
- يدعم المواقف الرسمية بأسس قانونية.
- ينظم الأنشطة.
- يحمي حقوق التلاميذ و المؤسسة و العاملين بها.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

5.10.5 وحدة المنظومة التربوية: رمزها في البرامج هو **تساد SE.** حجمها الزمي :28**سا**، يُنتظر من المتكون فيها أن يحصل الكفايات التالية:

- يعرف أسس المنظومة التربوية و مرجعيتها.
- يحدد مكانة المنظومة التربوية في محيطها كمنظومة فرعية من المنظومة العامة **للدولة**.
- يعرف توجهات السياسة العامة للتنمية الوطنية ومكانة التربية فيها
- يحدد المسؤوليات ضمن هياكل المنظومة التربوية.
- يحسن التعامل مع استراتيجيات التعليم و التعلم.
- يربط وظائف المنظومة التربوية بمتطلبات مجالات التسيير.
- يمارس التخطيط والتنظيم لمستقبل المؤسسة **بمظورشامل**.
- يصوغ مشاريع للمؤسسة وينشطها.
- ينشط الإعلام و الاتصال ويحلله ويقيمه في إطار تطوير المنظومة التربوية.
- يوظف مفاهيم المنظومة في تسيير المؤسسة.
- يسير المؤسسة في انسجام مع مبادئ السياسة التربوية الوطنية.
- يستثير الفكر لتحقيق تطلعات المنظومة التربوية.
- يحقق ازدهار المؤسسة وترقيتها وإشعاعها.
- يعرف منهجية التحليل المنظومي(L'analyse systémique) ويوظفها عند اتخاذ القرارات.
- يكتسب تقنيات التدبير(Management) الحديثة ويوظفها لرفع الأداء.

6.10.5 وحدة علم النفس الاجتماعي والتربوي: رمزها **عنفت PSP** ، حجمها الزمني 28**سا**، **ألها** الكفايات المنتظرة منها فهي محددة في العناصر التالية:

- يحدد مفهوم علم النفس التربوي والاجتماعي والعلاقة بينهما.
- يوظف المناهج المطبقة في البحث التربوي في حل مشكلات ميدانية.
- يتدخل علميا في مجال دعم المكتسبات التربوية لدى التلاميذ والمدرسين.
- يتعامل مع التلاميذ وفق مراحل نموهم النفسي الاجتماعي.
- يوظف معارف نفسية اجتماعية جديدة من أجل معالجة مشكلات الحياة المهنية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- يعالج التطورات النفسية والسلوكية التي تظهر على شخصية الطفل.
- يتصرف في العوامل المؤثرة على عملية التعلم داخل القسم والمؤسسة.
- ينسجم مع محيطه الاجتماعي والثقافي.
- يجد الحلول الملائمة للآفات الاجتماعية في الوسط المدرسي.
- يدعم أساليب القيادة الناجحة بنظريات علم الاجتماع.

7.10.5 وحدة منهجية البحث: رمزها **مبث MRA** ، حجمها الزمني 28 سا، يُنتظر من المتكون فيها أن:

- يتحكم في تقنيات البحث التربوي.
- ينقب عن الحقائق بنفسه و يكتشف الآفاق الجديدة من المعرفة لمواضيع مهنية متجددة.
- ينشئ رصيدا وثائقيا يساعد على إيجاد حلول للمشكلات الميدانية.
- يسعى في الحصول على المعلومات من مختلف مصادرها.
- يثري خبرته التربوية بالأدوات التي تساعده على مواجهة المشاكل وفق أساليب علمية.
- يوظف أدوات البحث و أساليبه من أجل إحداث التغييرات الإيجابية في المؤسسة.
- ينتهج طرق البحث العلمي وجعلها تقليدا عمليا ومهنيا لتناول المشكلات في قطاع التربية.

8.10.5 وحدة الإعلام الآلي: رمزها **إعلامية Inf**، حجمها الزمني 28 ساعة، يُنتظر من المتكون فيها أن:

- يتعرف على مكونات جهاز الحاسوب الفردي PC.
- يصف كيفية سير أهم مركبات الجهاز مستعملا اللغة الاصطلاحية الملائمة.
- يشغل جهاز كمبيوتر بطريقة سليمة.
- يتحكم في عمليات إعلامية بسيطة تقتضيها المهام الإدارية.
- يتدخل في الاستعمال اليومي للإعلام الآلي وفق ما تستوجبه مهمته.
- يستخرج ملفا ويدخل عليه تعديلات.
- يستعمل الإعلام الآلي في الاتصال عبر شبكة الأنترنات والأنترانت.
- ينشئ رصيدا من المبرمجات التي تساعد على إيجاد حلول لقضايا التسيير اليومي للمشكلات الميدانية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- يواصل السعى في الحصول على المبرمجات البيداغوجية والمعلومات من مختلف مصادرها.
- يثري خبرته التربوية بإمكانات المعلوماتية التي تساعده على مواجهة مشاكل التعليم والتسيير وفق أساليب علمية.
- يوظف أدوات الحاسوب أساليبه من أجل إحداث التغييرات الإيجابية في المؤسسة.
- ينتهج الطرق الحديثة في معالجة الاتصال والأرشيف والمراسلات .

خلاصة

لقد حاولنا خلال هذا الفصل أن نسلط الضوء على واحدة من أهم العمليات المتعلقة ببناء البرامج التكوينية والتدريبية، ألا وهي عملية تصميم البرامج التكوينية، من خلال الإشارة أولا إلى بعض المبادئ والأسس التي تشكل إطارا مرجعيا لبناء البرامج التكوينية، ثم تسليط الضوء على أهم الخطوات الإجرائية من تحديد للأهداف والمحتويات مع التركيز على آليات التنفيذ وإجراءات المتابعة وصولا إلى تقويم البرامج التكوينية بغرض تحسينها وتطويرها.

وحتى تكون الدراسة شاملة لكل مفرداتها ارتأينا أن نختم الفصل بالتركيز على برامج التكوين المتخصص لأسلاك التأطير الإداري في النظام التربوي الجزائري، بما فيهم مديرو المدارس الابتدائية من خلال الإشارة إلى الإطار المرجعي لهذه البرامج وما يشمله من مقاربات تكوينية، وتحديد للأهداف المتمثلة أساسا في منظومة الكفايات المعبر عنها ضمن أدبيات البرنامج، ولأن هذه الأخيرة لا تجد طريقها للتجسيد إلا من خلال جملة من المحتويات والمضامين التي أنتظمت في تسع وحدات تعليمية، وقد

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

كان الغرض من هذه التفاصيل المتعلقة ببرامج التكوين المتخصص بالإضافة إلى تدعيم الفصل من الناحية النظرية هو فتح آفاق البحث والتقصي حول هذه البرامج تحليلا وإثراء وتقويما وتطويرا.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الفصل الرابع: القيادة الإدارية؛ مفاهيمها، مهاراتها ومتطلباتها

تمهيد

1. مفهوم القيادة الإدارية
2. المفاهيم المرتبطة بمفهوم القيادة الإدارية
3. أهمية القيادة الإدارية
4. الإطار النظري للقيادة الإدارية
5. تصور نظري لتصنيف مهارات القيادة الإدارية
6. متطلبات القيادة الإدارية
7. مصادر التأثير في القيادة الإدارية
8. محددات فعالية القيادة الإدارية
9. اختيار القادة الإداريين وتدريبهم
10. تصور مقترح لمهارات القيادة الإدارية لمدير المدرسة الابتدائية

خلاصة

تمهيد

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

يعتبر الدور الذي تقوم به القيادة الإدارية في المدرسة واحدا من أهم الأدوار المرتبطة بمراكز بناء الجماعة التربوية، وتعتمد فاعليتها في جزء كبير منها على درجة تازر وتوجه أنشطة الجماعة نحو الحصول على الهدف، ولاشك ان طبيعة عمل مدير المدرسة تفرض عليه ان يقوم بدور القيادة في مدرسته، ومن الطبيعي أن يُتوقع منه القيام بهذا الدور، فالمسؤولون في المراكز الإدارية الأعلى والمعلمون في المدرسة وكذلك العاملون والتلاميذ والاباء، بل والمجتمع المحلي، كلهم ينظرون إلى مدير المدرسة على أنه قائد ويحملونه المسؤولية خاصة إذا تعلق الأمر بالفشل في تحقيق النتائج المرضية.

وعلى اعتبار ان القائد والإداري التربوي يحتل دورا رئيسا في مسؤوليته عن اداءات الاخرين العاملين معه، ويتعرض في سبيل ذلك إلى ضغوطات من جهات شتى،وتتطلب هذه المسؤولية الملقاة على عاتقه جملة من المتطلبات والمهارات لا بد أن تتوافر في شخص مدير المدرسة الابتدائية، في إطار قيامه بمهامه ذات الأبعاد المتعددةالإدارية والإشرافية والقيادية، وفي هذا الفصل النظري من هذه الدراسة سنحاول تسليط الضوء على الجانب القيادي في مدير المدرسة الابتدائية، وما يتطلبه من مواصفات ومهارات تزيد من الفعلية الإدارية والإشرافية في شخص هذا الأخير، وذلك من خلال الإشارة إلى مفهوم القيادة الإدارية وتعريفها تعريفا دقيقا، ودراستها في إطارها النظري الذي تم تناولها فيه.

1. مفهوم القيادة الإدارية Administrative Leadership

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

داخل أي منظمة، أو أي مجموعة تفهم على أنها مجتمع مصغر ونظام جزئي، شخص أو عدد قيل من الأفراد يظهر تأثيرا قويا وناعما ناتجا عن وضعية معينة (الموقف القيادي) على الاخرين يمكنه من قيادة المجموعة وتوجيهها، ويسمى هذا الفرد القائد، غير أن هذا القائد ليس بالضرورة هو المعين من قبل الهيئة الوصية (المدير)، وليس بالضرورة أن يكون نتاج التسلسل الهرمي للنظام الذي يمنحه القوة الرسمية، بل هو الشخص الذي يكون موضع ثقة المجموعة التي يقودها، ولهذا السبب من الضروري التحدث بإلحاح عن عملية التأثير الذي يتضمنه مصطلح القيادة، الذي يتم طواعية أو عندما يكون الاتجاه مشتركا بين القائد والمجموعة، كما هو الحال في المنضمات والمؤسسات في الوسط المدرسي. (**وتاري وديبو، 2001ص6)**

ولقد أصبح مفهوم القيادة من أكثر المفاهيم شيوعا في المؤسسات الحديثة -بما فيها المؤسسات التربوية- وعلى الرغم من هذا الشيوع إلا أن هذا المفهوم مازال يكتنفه الغموض ويفتقر إلى الدقة في استخدامه في الأوساط الإدارية، حيث يخلط بعض الباحثين أو الدارسين بين مفهوم القيادة ومفهوم الإدارة، ويتم استخدامه بالتبادل في بعض الأحيان رغم اختلاف المفهومين عن بعضهما اختلافا جوهريا، فالقائد يمكن أن يكون مديرا فعالا، ولكن ليس بالضرورة أن يكون المدير قائدا، ولعل هذا ما يفسر الدعوة إلى حاجة المؤسسات الإدارية الحديثة لى قادة وليس إلى إداريين، وأما التحدي الاكبر الذي يواجه المؤسسات الإدارية الحديثة يكمن في بروز أجيال جديدة من القادة الإداريين الذين يتبنون المفاهيم الإدارية الحديثة، ويمتلكون الكفايات القيادية التي تؤهلهم لقيادة مؤسساتهم بكفاية واقتدار، بدلا من اجيال الإداريين التقليديين الذين يتبنون المفاهيم الإدارية القديمة القائمة على الضبط والسيطرة، وتتصف ممارساته بالتصلب وسوء التصرف ومقاومة التغيير والتطوير والتجديد، فالقادة الإداريون هم القادرون على مواجهة التحديات، هم الذين يتحملون المسؤوليات لتحديث المؤسسات التي يتولون قيادتها، فهم الذين يحددون الأولويات ويضعون الاستراتيجيات التي تقود إلى التغيير، ويخلقون رؤى جديدة لمؤسساتهم ويحشدون الالتزام المؤسسي لهذه الرؤى، وبالتالي يعيدون تشكيل وصياغة المؤسسات من جديد.**(الخطيب والعنزي، 2008ص1)**

ومثلما أشار إلى ذلك Romuald Normand (2008) عندما رأى أن الحديث عن القيادة يعود إلى تأكيد مديري المؤسسات التعليمية أو باقي المرؤوسين على ضرورة امتلاك رؤية مشتركة حول الاستراتيجية التي يتعين تنفيذها، وهو نفس التصور الذي ذهب إليه Bush et Glover (2003, p.140) عندما حددا مفهوم القيادة في ثلاث كلمات هي التأثير، القيم، الرؤية والإدارة، ونظرا

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

للصعوبات التي تعود عدم وجود فهم يمكن من قياس مستويات القيادة فإنه بطبيعة الحال تبقى مفاهيم التأثير، القيم، الرؤية والإدارة ليس من السهولة تسليط الضوء عليها في مجموعات الكبار في ميدان العمل. (ريتش،2013ص8)

فالقيادة الإدارية من المفاهيم الحديثة نسبيا والتي تم التطرق إليها في التراث النظري من خلال ربطها بالعمليات الإدارية، على اعتبار أن هذه الأخيرة تتميز بطابعها الإجرائي الذي يحتاج إلى قوة محركة تسير بها في الاتجاه الذي من شأنه تحقيق أهداف المنظمة أيا كانت طبيعتها، كما أن ارتباط العمليات الإدارية المختلفة من تنظيم وتخطيط وتنسيق ورقابة ومتابعة باتخاذ القرار الذي يعتبر في نظر البعض عملية إدارية محورية لا يمكن الاستغناء عنها بأي حال من الأحوال، وارتباط هذه العملية بالمناصب القيادية في المنظمات، عجل بظهور مفهوم القيادة الإدارية وانضمامه إلى الدائرة المفاهيمية لمفهوم القيادة بشكل عام، ومن هذا المنطلق فإن تسليط الضوء على مفهوم القيادة الإدارية ينطلق من التعريج أولا على مفهوم القيادة بشكل عام، وفي هذا الإطار يمكن الإشارة إلىبعض التعاريف التيركز كل منها على جانب يرى أنه يمثل جوهر عملية القيادة.

فقد ذهب ستوجدل **(1950 Stogdill)** إلى إن القيادة هي عملية التأثير في أنشطة الجماعة لإعداد الهدف والحصول عليه. أما كل من **تانبوم Tannenbaum**، وماسارك **Massrik 1957** فيذهبان إلى أن القيادة هي عملية التاثير بين الاشخاص، وهي التي توجه عمليات الاتصال من أجل الحصول على هدف أو أهداف خاصة. أما **هولاندر Hollander** ، **وجوليان Julian 1969** فيعتبران أن القيادة تمثل علاقة مؤثرة بين شخصين، وعادة ما يكون أكثر من شخصين، وهم الأشخاص الذين يعتمدون على بعضهم البعض للحصول على اهداف معينة في موقف الجماعة. اما **فيدلر Fiedler 1967** فيقول بأن القيادة تعني أفعالا معينة يزاولها القائد من توجيه وتازر لما يقوم به أعضاء الجماعة من عمل. ويجمع بين هذه التعاريف المتعددة عن القيادة اتفاقها على أن القيادة عملية تأثير موجهة نحو الحصول على الهدف. (أبو النيل،بدون سنة،ص322)

ويعرف **"كونتر وأودنل"** القيادة بأنها القدرة على إحداث تأثير في الأشخاص عن طريق الاتصال بهم وتوجيههم لتحقيق احد الاهداف. كما يعرفها **"هايمان وهيلجرت"** القيادة بانها القدرة التي يمتلكها أحدهم في التأثير على أفكار الاخرين واتجاهاتهم وسلوكهم. ويقول **"بيتر دراكر"** أن القيادة هي **الارتفاع** ببصيرة الإنسان ومستوى أدائه إلى مستويات أعلى وبناء شخصيته بحيث يتعدى حدوده العادية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ويعرف "**كيلي ولارز**" القيادة بأنها عملية التأثير على نشاط الأفراد في مهمة تحديدها للأهداف وتحقيقها. **(أحمد وحافظ، 2003ص59)**

وعرف رنسيس ليكرت **Rensis Likert** القيادة بأنها قدرة الفرد على التأثير على شخص أو جماعة وتوجيههم وإرشادهم لنيل تعاونهم وتحفيزهم للعمل بأعلى درجة من الكفاءة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة. **(حريم، 2006، ص215)**

ويحاول دارسو الإدارة التعليمية في تناولهم لمفهوم القيادة أن يقارنوا بينها وبين مفهوم الإدارة، فبعضهم يميز بين الإدارة والقيادة على اعتبار ان الإدارة بالنسبة لرجل الإدارة التعليمية تعني ما يتعلق بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة والإمكانيات المادية والبشرية للعملية التربوية، أما القيادة فتتعلق بما هو أكبر من هذا وتتطلب ممن يقوم بدورها أن يحلق على مستوى أرفع يمكن من خلاله أن يدرك الغايات البعيدة والاهداف الكبرى، ولا يعني هذا ان يكون القائد غير مسؤول عن الامور التنفيذية أو التطبيقية بل عليه أن يجمع بين الاثنين. وهو يرى الغايات في ارتباطها بالوسائل والأهداف في ارتباطها بالطرق وأساليب التنفيذ، كما أنه يقوم بدور في رسم السياسة وتنفيذها. **(مرسي، 1999ص102)**

فالقيادة الإدارية مفهوم مركب من كلمتين؛ القيادة والإدارة، والمتتبع للتراث النظري في ادبيات الاختصاص ينتبه إلى وجهة نظر مفادها أن الإدارة تحافظ على الوضع الراهن وبالتالي فهي عامل استقرار وعنصر من عناصر الاتزان في المنظمة، من منطلق أن الإدارة معنية بالحاضر، أما القيادة فهي تعنى بالتغيير والتطوير، بعبارة اخرى ان القائد مدعو للمشاركة في رسم الغايات وترجمتها إلى اهداف تتميز بالواقعية والقابلية للتحقيق باستخدام الأساليب الإدارية.

وتستهدف كافة الأساليب الإدارية التأثير في سلوك الأفراد بما يكفل تحقيق الأهداف. ويتطلب ذلك بالضرورة ان يكون المدير بارعا في القيادة وخلق وتنمية صلة من التبعية له وإقناع المرؤوسين واستمالتهم، فالقيادة هي قلب ولب الإدارة Essence of management، وتهدف عملية التأثير في الأفراد إلى استمالتهم وحفزهم لتحقيق الهدف، فالقيادة أصبحت رغبة حقيقية من المرؤوسين في التبعية وتقبل التاثير التوجيهي من الرؤساء، فليس قائدا كل من يمتلك صفات وسمات القيادة، وإنما القائد من يظهر القدرة على التأثير التوجيهي في سلوك المرؤوسين فيتبعونه، لا بالقوة أو بالتهديد، إنما عن طيب خاطر لأنهم واثقون أنه الشخص القادر على تحقيق أهدافه وإشباع رغباتهم. **(هاشم،بدون سنة،ص243)**.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ويرى السيد **عليوة** أن القيادة الإدارية هي "النشاط الذي يمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ القرار وإصدار الأوامر والإشراف الإداري على الاخرين، باستخدام السلطة الرسمية وعن طريق التأثير والاستمالة ، بقصد تحقيق هدف معين، فالقيادة الإدارية بهذا المفهوم تجمع بين استخدام السلطة الرسمية وبين التأثير على سلوك الآخرين واستمالتهم للتعاون لتحقيق الهدف"**(عليوة،2001ص45)**

فالقيادة الإدارية إذن هي عملية التأثير في سلوك المرؤوسين واستمالتهم من خلال تحفيزهم على الأداء الجيد المفضي إلى تحقيق الأهداف، باستخدام أساليب العمل الإداري وتقنيات تنفيذه، وبالاستفادة من السلطة السلمية كمصدر من مصادر القيادة.

ويرى **حامد زهران** أن القيادة الإدارية التربوية كأحد أشكال القيادة دور اجتماعي يقوم به قائد إداري تربوي تبرز لديه سمة القيادة، ويقوم بسلوك قيادي مع أعضاء الجماعة التي تشاركه في العملية التربوية لتحقيق أهدافها، وهكذا يمكن النظر إلى القيادة الإدارية التربوية كدور اجتماعي وكسمة شخصية وكعملية سلوكية، ويمكن تعريفها بأنها قيادة القوى العاملة في العملية التربوية في مؤسسة تعليمية، وتوجيهها نحو الاهداف التربوية، وتحسين التفاعل الاجتماعي بينهم بطريقة مؤثرة تحقق تعاونهم ورفع مستوى أدائهم إلى أقصى حد ممكن، مع الحفاظ على بناء الجماعة وتماسكها.

(طلاوع، 2003، ص74)

والقيادة في الإدارة المدرسية هي القدرة على توجيه المعلمين من أجل تحقيق الأهداف عن طريق التأثير، وهو إما بالتبني وقبول المرؤوسين للمدير القائد أو باستخدام السلطة الرسمية عند الضرورة، ومن هنا نعرف أن القيادة عملية هامة لدى كل مؤسسة لأنها تقوم بدور كبير في بناء وتكوين الجماعات داخل العمل وتأمين البيئة المناسبة، كما تتولى رسم السياسات والاستراتيجيات، وتسعى لتحقيق الأهداف من خلال نشاطاتها المتعددة. **(عايش، 2009، ص61)**

أما في الإدارة المدرسية فإن القيادة الإدارية هي التاثير المباشر او غير المباشر الذي يمارسه مدير المدرسة على سلوك المعلمين باعتبارهم نواة الفريق التربوي، والعمال باعتبارهم أحد الشركاء في العملية التعليمية، والتلاميذ من حيث هم محور العملية التربوية، بغية حفزهم على الأداء الجيد والفعال بشكل يضمن تحقيق الأهداف المسطرة.

2. القائد والمدير The Leader and The Manager

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

يميز البعض بين الإدارة والقيادة على اعتبار أن الإدارة بالنسبة لرجل الإدارة التعليمية تُعنى بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية، أما القيادة فتتعلق بما هو أكبر وتتطلب ممن يقوم بدورها أن يحقق مستوى أرفع يمكن من خلاله ان يدرك الغايات البعيدة والأهداف الكبرى، ولا يعني هذا أن يكون القائد غير مسؤول عن الأمور التنفيذية بل عليه أن يجمع بين الاثنين معا، وهناك من ينظر إلى الإدارة على انها معنية بالحاضر، اما القيادة فتعنى بالتغيير، ويذهب أصحاب هذا الرأي على أن رجل الإدارة يحافظ على الوضع الراهن، وليس له دور في تغييره لأنه يستخدم الوسائل والأساليب القائمة بالفعل من أجل تحقيق الأهداف أو الأغراض المقررة سلفا، و من هنا يُنظر إلى رجل الإدارة على أنه عنصر الاتزان والاستقرار، أما القائد فهو داعية لتغيير ومطلوب منه أن يحدث تغييرات في البناء والتنظيم، وبالتالي يمكن القول أن هناك اختلافا بين أدوار كل من المدير والقائد والتي تندمج معا في المدير القائد أو القائد المدير.

(الحربي،2008ص ص24-25)

المدير هو الشخص الذي تعهد إليه مهمة الإشراف على وحدة او جماعة عمل (إدارة ، قسم، شعبة)، وهو مُطالب بالقيام بوظائف العملية الإدارية (تخطيط، تنظيم، توجيه، رقابة)، والقيادة هي إحدى الوظائف للمدير، ولا يستطيع المدير القيام بهذه الوظائف بنجاح بدون أن يمتلك مقومات القيادة الناجحة، وليس كل مدير او رئيس بشغل منصبا يصبح قائدا، فالمركز الرسمي وحده لا يجعل من المدير او الرئيس قائدا، ويميز **جون كوتر John Kotter** بين المدير والقائد في أن الإدارة تعنى بالتكيف والتعامل مع التعقيد، والإدارة الناجحة تعمل على تحقيق النظام والثبات من خلال وضع الخطط الرسمية، وتصميم هيكل تنظيمي جيد، ومقارنة النتائج بالاهداف التي تضمنتها الخطط، اما القيادة فتعنى بالتكيف والتعامل مع التغيير، فالقائد يرسي توجها من خلال تطوير رؤية مستقبلية، ومن ثم توصيل تلك الرؤية لافراد الجماعة وتحفيزهم للتغلب على الصعوبات، والقيادة الفعالة والإدارة الفعالة ضروريتان لتحقيق فعالية عالية للمنظمة. **(حريم، 2006، ص ص216-217)**

ويساعده توفر جملة من الصفات في القائد الإداري على القيام بالمهام المنوطة به وتدفع أفراد الجماعة إلى المضي في العمل لتحقيق الأهداف المسطرة، ومن هذه الصفات ما يلي: **(أحمد وحافظ، 2003ص37)**

- فاعليته مع الناس وتوجيههم والحصول على تعاونهم وتكييف سلوكهم مع الظروف، وهذه الميزة تقتضي روح المبادرة وقوة الاقتراح وإبداء الرأي.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- الثقة في النفس والنضج الانفعالي، ويظهر ذلك من خلال تقبل النقد من الرؤساء والمرؤوسين والسعي وراء الافكار الجديدة، مقاومة الضغوط من اعلى ومن اسفل ، وتجنب التصرفات الانفعالية، والحصول على احترام الآخرين وتقييم الجدل موضوعيا وبحذر.
- عدم الطموح الزائد : الطموح في مستوى معين ضروري لتحمل المسؤولية أما الطموح الزائد للحصول على السلطة ففيه خطورة.
- المعرفة الفنية والإدارية تساعدهم في كيفية استخدام المعلومات في مواقف معين وتساعد على تفويض السلطة للاخرين، مع مراعاة ألا يطغى أحد الجانبين في المعرفة على الاخر لأن كلا منهما ضروريا.
- **الخبرة السابقة للقائد**: فالنجاح السابق يؤدي إلى السمعة الحسنة، وهي بدورها ضرورية لثقة الآخرين **وثقة النفس**.
- الإيمان بالعمل ويتطلب هذا الاهتمام والتعاطف مع العمل بالإضافة إلى تقييم الأداء وتحديد التغيرات المطلوبة وتنسيق الجهود والاعتراف بالأولويات.
- الحكم الصائب على الأمور والمعرفة ويكون ذلك في الموضوعات والمواقف الإدارية والتنظيمية التي تحوي أكثر من تخصص وليس فقط في الخلفيات الفنية المختلفة.

ولعل هذه الصفات تشكل الحد الأدنى من الصفات التي يجب توافرها في القائد التربوي، ولا تضمن نجاحه بالضرورة ولكنها في الأعم والأغلب حدودا لما يستطيع أن يفعله.

3. أهمية القيادة الإدارية

موقع القائد في الأمة منطلق نجاحها وعماد استمراريتها، وموقع القائد في المدرسة نقطة ارتكازها ومؤشر نجاحها، وقد بين الرسول -صلى الله عليه وسلم- ذلك حتى في أقل الجماعات عدد عندما قال في ذات السياق: "إذا خرج ثلاثة في سفر فليأمّروا أحدهم" رواه أبو داوود، وللقيادة ميزات تضفي على بيئاتها سمات لا تتوفر بغيرها، فهي تعمل على:(عايش، 2009،ص62)

- رفد الميدان المدرسي بقيادات واعية.
- دعم القوى العاملة الإيجابية وتقليل أثر الجوانب السلبية لدى العاملين.
- السيطرة بروح قيادية على مشاكل العمل وحلها.
- تنمية وتدريب ورعاية الأفراد وأخذها بعين الاعتبار في تسيير العمل المدرسي.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- التشجيع المستمر والدافعية العالية للعاملين.

ورغم اختلاف الاراء حول طبيعة القيادة الإدارية في الميدان التربوي إلا أن العديد من الدراسات اكدت حقيقة العلاقة الإيجابية بين طبيعة او نوعية القيادة وفاعلية المدرسة في تحقيق اهدافها، فهي تتميز بفعالية مستمرة وتعبر عن علاقة الشخص بآخر، وهي العلاقة بين الرئيس والمرؤوس، وبهذه العملية يمكن للرئيس أن يؤثر من خلال دوره القيادي على سلوك الأفراد تأثيرا مباشرا، كما أنه وبواسطتها يمكن للمرؤوس تقديم المعلومات الضرورية لقرارات المدير. **(الحربي، 2008،ص29)**

وحاجة الإدارة المدرسية إلى قيادة رشيدة لا يختلف عليها اثنان، ذلك أن المدرسة منظمة ككل المنظمات تتميز بطابعها الاجتماعي، وبتعدد شبكة العلاقات بين أفرادها واتساعها لتشمل حتى من هم خارجها من المجتمع المحلي والهيئات المشرفة على التربية، كما انها اي الإدارة المدرسية على تحقيق مخرجات العملية التعليمية على مستوى أصغر وحدة في النظام التربوي، وبالتالي فإن وجود مديرين مؤهلين إداريا وقياديا يشرفون على هذه المؤسسات، متحلين بمواصفات الشخصية القوية ومتحكمين في المهارات القيادية، من شأنه أن يعطي دفعا قويا للعملية التربوية ونفسا جديدا للممارسة التعليمية، وذلك من خلال اعتماد أساليب تأثير في سلوك الجماعة التربوية قائمة على التحفيز والرفع من الروح المعنوية.

4. الإطار النظري لمفهوم القيادة الإدارية

في سياق التناول النظري لمفهوم القيادة الإدارية لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نتناوله بعيدا عن إطاره الأصلي وهو مفهوم القيادة، وهناك كثير من الآراء **والأفكار** حول مفهوم القيادة وطبيعتها وأبعادها ومقوماتها، والتي شكلت الخلفية النظرية المناسبة للعديد من الدراسات والأبحاث التي حاول من خلالها **العلماء والباحثون** في العديد من المجالات والتخصصات العلمية تحديد اهم السمات القيادية التي يجب ان **تتوفر في شخص القائد في أي مجال**، سياسيا كان أو عسكريا أو اقتصاديا وحتى إداريا، والتراث النظري يزخر بالكثير من الأدبيات التي شكلت إطارا مرجعيا لدراسة مفهوم القيادة عموما والقيادة الإدارية على وجه الخصوص نوردها فيما يلي:

1.4 البحوث والدراسات التي ركزت على السمات الشخصية

تعتمد وجهة نظر السمات في دراسة القيادة على فكرة أساسية هو أن القادة لديهم خصائص شخصية تجعلهم يختلفون عن غيرهم، وتؤهلهم في نفس الوقت لأن يكونوا قادة، والهدف الأساسي لهذه هذه الخصائص، والطرق المتعلقة بقياسها واستخدام هذه الطرق في اختيار القادة،

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وتتبع وجهة نظر السمات من الفكر الفلسفي الذي كان سائدا في الغرب، حيث كان يُعتقد أن الفرد يمكن أن يصل لما يريد متى كان لديه القدرة والمثابرة، ولقد قام **تيد Tead 1934** بتقديم تقسيم للقيادة في ثلاثة أقسام، الأولى تلك التي يصل إليها بمجهوده الخاص ونظرا لتمتعه بخصائص معينة، والثانية القيادة عن طريق الانتخاب، والثالثة القيادة عن طريق التعيين، ويركز **تيد Tead** على خصائص النوع الأول كقوة الاعصاب والحماسة والقدرة على تحديد الهدف، والتودد إلى الاخرين ومحبتهم، وحسم الامور والذكاء والقدرة العقلية، والإيمان والعقيدة التي تقف وراء الهدف من أجل الوصول إليه.(أبو النيل، بدون سنة، ص325)

وفي هذا الصدد أجرى كثير من العلماء دراسات بهدف محاولة تحديد مجموعة من الصفات الشخصية للقائد (السمات) Traits عن طريق ملاحظة عدد من القادة المعترف بهم واستطاعوا استنباط الصفات المشتركة في هؤلاء القادة وخرجوا من ذلك بصفات لازمة للقيادة، أطلق عليها نظرية السمات Traits Theory، ومن هؤلاء العلماء "تيد Tead" الذي استنبط عشر صفات للقيادة وهي: الذكاء – الإيمان – الحزم – الاستقامة – الحماسة – الود والمحبة – الإدراك الفني – المهارة التعليمية – الطاقة الجسدية والعصبية – المعرفة بالهدف وطرق تحقيقه.

ويشير العرض الذي قدمه **بيرد Bird 1940** بعد ذلك للدراسات التي تهتم بقياس العديد من الخصائص البدنية والاجتماعية والذهنية والمزاجية بالنسبة للقادة والتابعين والتي وصل عددها ستة وسبعين صفة للقيادة، ثم القدرة على الإبداع والابتكار وقد ذكر منها ما لا يقل عن ستة على أنها سمات القيادة، وبعدهم من حيث الأهمية القدرة على التعبير والطلاقة اللفظية، وقد ذكر خمسة من علماء النفس هذه الصفة على انها من اهم صفات القيادة، ويلي هذه الصفات في الاهمية حسب بعض علماء النفس الحماسة والثقة \بالنفس والمشاركة العاطفية، ثم قوة الذاكرة وقوة النضج الذهني، ولقد ذهب Bird إلى أن هذه الوجهة من النظر تلقى اتفاقا ضئيلا من جانب الباحثين، وزيادة على ذلك فإن النتائج تتعارض، فبض القادة يكون عدوانيا والبعض الآخر يكون وسطا.(أبو النيل، بدون سنة،ص326)

رغم وجاهة هذا الطرح في بعض أبعاده إلا أن الاعتقاد بأن القادة يولدون طرح تجاوزه الزمن، ولا يمكن تقبله بسهولة، ذلك ان الكثير من الدراسات اثبتت ان إخضاع الافراد لمساقات تاهيلية تنمي المهارات القيادية من شأنها إبراز بعض الجوانب الفعالة في الشخصية، كما أن الطرح المبني على ضرورة توفر مجموعة من السمات في شخصية القائد يطرح إشكالا على مستوى قياس بعض هذه السمات فإذا كان [illegible] كان قياس بعض القدرات العقلية والبدنية، فإن الأمر يصبح أكثر صعوبة عند قياس

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

السمات ذات العلاقة بالجوانب الوجدانية، ومع ذلك فهذا الاتجاه يبقى خلفية علمية يمكن الاستفادة منها، على اعتبار أن بعض الأفراد يمتازون باستعدادات فطرية يمكن تنميتها من خلال التعلم والتدريب، كما أن تطوير جهود البحث في مجال تحديد السمات بشكل أكثر دقة وقابلية للقياس من شأنه المساعدة في اختيار القادة.

2.4 الدراسات الموقفية

انطلقت هذه الدراسات من نظرية المواقف أو الموقفيين، وهي تقوم على أساس أن القائد هو وليد الموقف، وأن المواقف هي التي تبرز القيادات وتكشف عن إمكانياتهم الحقيقية في القيادة، فالقيادة في نظرها وليدة الموقف وهي تؤمن بأن مسألة ما يفعله القادة في المواقف الإدارية أهم بكثير من مسألة ماهيتهم أو كنههم، ومن الأساليب المستخدمة في ذلك دراسة متطلبات المواقف –الإدارية من خلال تحليل أنواع السلوك الإداري إلى أسلوب فعال وأسلوب غير فعال. **(مرسي، 1998، ص167)**

وتقوم هذه الدراسات على افتراض مؤداه أن أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائدإلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة به الظروف المناسبة لاستخدام مهاراته وتحقيق تطلعاته من خلال موقف معين، ويؤمن أصحاب تلك الدراسات التي أجريت في إطار ما يُسمى النظرية الموقفية بأن يوضع القائد المرشح في جماعة ويُلاحظ كيفية تصرفاته في المواقف التجريبية التي تُصمم بحيث تكون واقعية قدر الإمكان.

فلقد أدى عدم اتفاق النتائج في وجهة نظر السمات ببعض الباحثين إلى بحث تأثير العوامل والتي تذهب إلى أن القيادة تعتمد على الموقف، ولقد أيد **إيموري بوجاردس** 1931 Emory Bogardus وجهة النظر الموقفية فقال: يختلف السلوك على حسب الموقف، فالفرد قد يكون متسقا في بعض المواقف وغير متسق في مواقف أخرى، كذلك فإن **ميرفي** 1941 Murphy رأى أن خصائص الفرد قد تتغير حسب الموقف، فالفرد المسيطر قد يصبح خجولا إذا وُضع في موقف غير ملائم، كذلك فإن سمة من السمات والتي ترتبط ارتباطا موجبا بالقيادة في موقف قد ترتبط ارتباطا سالبا في موقف اخر ويجب أن تكون لدى القائد الخصائص المتصلة بالمواقف التي يجد نفسه فيها، فالشخص الذي لديه قدرة عالية في عمل ما فإن فرصته تكون اكبر في أن يصبح قائدا فعالا على جماعة هذا العمل من اي شخص اخر لا يمتلك هذه القدرة بالنسبة لذلك العمل. **(أبو النيل، بدون سنة، ص328)**

وطبيعة القيادة معقدة، فقد يسعى الفرد بنوع معين من الزعامة في جماعة ما لكنه يكون مسايرا بطريقة سلبية في جماعة اخرى، وقد تستخرج مواقف معينة إمكانية القيادة الكامنة في العديد من ا **عضاء**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الجماعة، بينما لا يسعى أحد للقيادة في ظل سياقات أخرى، ويرى **فريد فيدلر Fiedler** أن السياق أو العوامل الموقفية ترجع خواص الشخصية في تحديد الشخص الذي سيسبح قائدا فعالا، وهو يعتقد أن أي شخص يمكنه في سياقات جماعية معينة ان يكون قائدا فعالا، بينما لا يستطيع ان يقود بفعالية في ظل مواقف أخرى. **(العمرت، 1993ص196)**

ويرجع الفضل إلى **فيدلر Fiedler** في وضع نموذج الظروف المتغيرة لفاعلية القيادة والذي جمع فيه جانبين أساسيين، هما نمط القيادة ومواءمة الموقف القيادي نفسه، ورأى أن مواءمة الموقف للنمط أو الاتجاه القيادي تتوقف على ثلاث عوامل رئيسية هي علاقة القائد بالجماعة، وتبرز مدى تقبل الجماعة، وهيكلة المهام من خلال تحديدها بدقة وإلمام فريق العمل بأبعادها، وأخيرا درجة قوة منصب القائد، وتستمد من السلطات الرسمية المخولة لشاغل المنصب، وقد توصل **فيدلر** إلى ان متى توافرت هذه **العوامل الثلاثة كان الموقف ملائما للقائد، وفي عام 1987 وفي دراسة مع جارشيا** بعنوان أساليب جديدة للقيادة الفعالة توصل **فيدلر** إلى النظرية ذات المصدر المعرفي لشرح هذه العمليات، ويشير هذا المصدر إلى القدرات العقلية والكفاءة الفنية والمعرفة ذات الصلة بالوظيفة التي تكتسب من خلال التدريب الرسمي، أو الخبرة في التنظيم أو المدرسة، ويهدف هذا النموذج الجديد إلى دمج الأفكار المرتبطة بالسلوك الموجه ودافعية العمل والمصادر المعرفية للقائد مع افكار الرقابة الموقفية. **(الحربي، 2008، ص ص62-63)**

فالقيادة الإدارية لا يمكن فهمها بمعزل عن علاقتها بالجماعات، وظواهر القيادة ليست وحدات منعزلة عن الجماعات وإنما هي نتيجة تفاعل الناس في مجموعات، وعلى ذلك فالقيادة الإدارية تختلف من موقف لاخر كما أن افضل السمات المرغوبة في القيادة الإدارية تختلف باختلاف خصائص المجموعة التي يتم قيادتها، بمعنى أن السمات القيادية تحدد بدرجة كبيرة على أساس من احتياجات الموقف الإداري، ويؤكد **مكغرلاند** نظرية الموقف في إبراز ظواهر القيادة الإدارية بأن نظرية السمات برزت من أبحاث علماء النفس مع الشخصية الإنسانية، أما نظرية الموقف فقد برزت من أبحاث علماء الاجتماع وعلماء النفس الاجتماعي، وعلماء التاريخ الطبيعي للإنسان، وجميعهم اعترفوا بوجود الشخصية ولكنهم رأوا أن مفهوم الجماعة له تأثير جوهري على القيادة، على أن نظرية الموقف لا تنكر الخصائص والسمات الإدارية في القائد الإداري وما لها من دور هام في عملية القيادة ولكنها تؤكد أن ظواهر القيادة إنما تُستكشف في مواقف معينة، ومن ثم تختلف أساليب القيادة من موقف لاخر، ولذلك تحاول هذه النظرية النظر إلى الخصائص والسمات القيادية في مواقف معينة. **(هاشم، 2009، 262)**

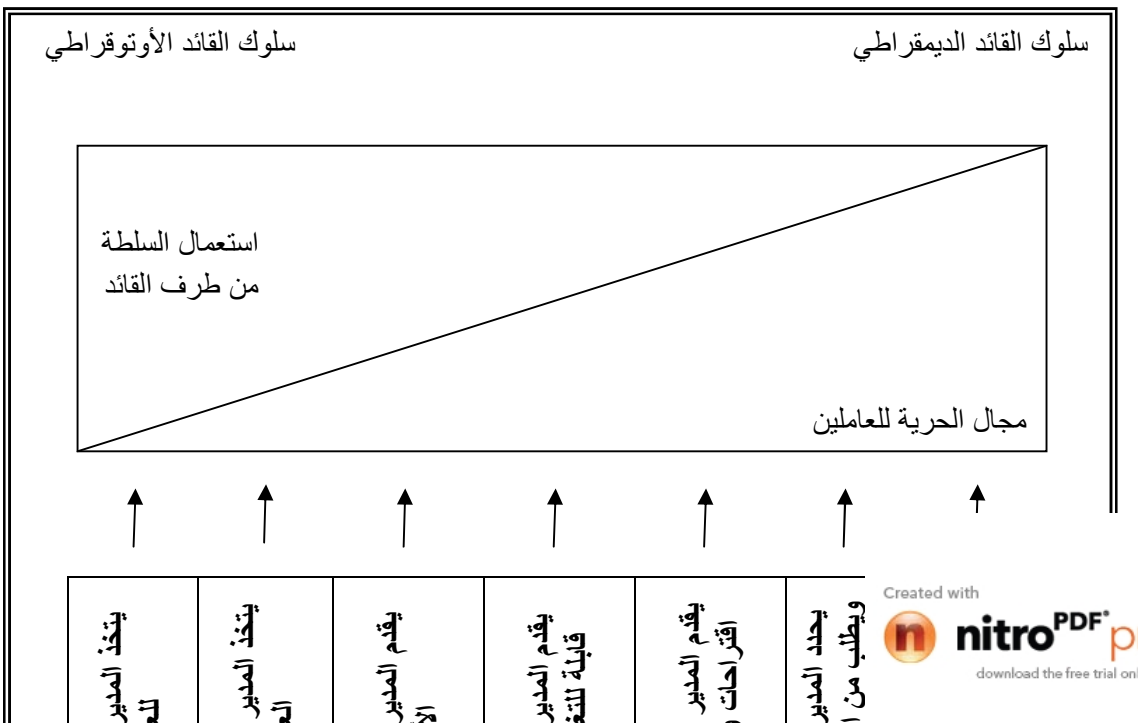
Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وخلاصة القول أن محصلة تضافر الصفات الفردية في القائد الإداري والعوامل المؤثرة في شخصيته وعوامل الموقف الإداري لها تأثيرها على السلوك القيادي، وهي تكون في مجموعها عناصر وابعاد القيادة الإدارية، إن القيادة ليست مجرد صفات وخصائص مطلقة لدور مقرر محدد المعالم والأوصاف، وإنما هي أكثر من ذلك بكثير، إنها عملية يُمارس خلالها تأثير من المدير في سلوك تابعيه. **(هاشم، 2009، 263)**

ويرى بعض المتتبعين للدراسات المتعلقة بالقيادة أن هذا الاتجاه أغفل أمرين مهمين؛ يتعلق الأول بتأثير الفروق الفردية في مدى الإدراك الاجتماعي للاخرين، أما الثاني فيتمثل في عدم كفاية الموقف كمتغير لبروز القائد اعتبارا أن كل من يلم بالموقف من حيث مكوناته وحيثياته يمكن أن يكون قائدا، إلا أنه يمكن القول أن السمات الشخصية والموقف القيادي بكل مكوناته **والعوامل المؤثرة** فيه لها تأثير على السلوك القيادي في الإدارة، وهي تشكل في مجتمعة أبعاد القيادة الإدارية التي يجب أن يتم أخذها بعين الاعتبار في أي تفسير للسلوك القيادي باعتباره سلوك يمارس من خلاله مدير المدرسة التأثير على سلوك مرؤوسيه، وهي عملية تختلف من مدير لاخر حتى في نفس الظروف ومع نفس المجموعة التي يم قيادتها، وتؤثر شخصية القائد الإداري على مدى تصوره وإدراكه للموقف، وعلى حكمه عما هو مناسب من التصورات لتحقيق الهدف، وعلى سلوكه الإداري.

3.4 الدراسات التي ركزت على أنماط سلوك القائد وعلاقتها بفعالية القيادة

لقد حدد **تانبوم وشميدت** Tannenbaum & Schmidt في هذه النظرية العلاقة بين القائد والعاملين على أساس خط متواصل، كما يظهر في الشكل التالي: **(الحربي، 2008ص ص58-59)**



Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ويبين نهاية الطرف الأيسر من هذا الخط سلوك القائد المركزي الأوتوقراطي، بينما يبين نهاية الطرف الآخر سلوك القائد الديمقراطي، وهناك أساليب مختلفة للقيادة تقع في نهايتي الخط المذكور والذي يحدد هذه الأساليب هي مدى الحرية التي يرغب القائد في تركها للعاملين في المشاركة في اتخاذ القرارات، وتشير هذه النظرية إلى أنه ليس هناك سلوك قيادي واحد يمكن استخدامه بنجاح في كل الاوقات، وإنما السلوك القيادي الفعال هو الذي يتلاءم ويتكيف مع الموقف، ويمكن القول ان سلوك القائد الفعال هو الذي يأخذ في الاعتبار قدرات القائد نفسه وقدرات العاملين والهدف المراد تحقيقه، فالقائد لا يختار أسلوبا ديكتاتوريا أو ديمقراطيا وإنما يجب ان يكون مرنا بدرجة كافية لكي يتلاء م مع الموقف القيادي.

وقد اهتمت هذه الدراسات بمدى تأثير نمط القيادة للقائد على فعاليته داخل جماعة العمل، وأثمرت تلك الدراسات عن أن هناك ثلاثة أنماط من السلوك القيادي هي:

- النمط الاستبدادي أو الديكتاتوري ولا يقوم فيه القائد بالمشاركة الفعلية مع المرؤوسين بل يميل إلى تركيز جميع السلطات في يده.
- النمط الديمقراطي وفيه يشارك القائد المرؤوسين في اتخاذ القرارات، وتفويض بعض السلطات.
- النمط الفوضوي (الترسلي) ولا يميل فيه القائد إلى الاحتفاظ بالسلوك في يديه ويترك حرية اتخاذ القرار للمرؤوسين مع أدنى حد من مشاركته.

غير أن هذا التحديد ما هو إلا نظري خاصة في ظل التوجهات الحديثة في القيادة عموما والقيادة الإدارية على وجه الخصوص، ذلك أن هذه الأخيرة عملية دينامية تتغير تبعا لظروف المحيطة بالقائد نماط تتداخل فيما بينها إلى درجة يصعب الفصل بينها في بعض الاحيان، ومن

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الصعوبة على القائد الإداري أن يتقيد بنمط قيادي واحد يتخذ منه أسلوبا واحدا ووحيدا في تسيير شؤون مؤسسته، فمن المواقف ما يتطلب الصرامة والحزم، ومنها ما يحتاج قدرا من المرونة من القائد لإدارة بعض الصراعات على مستوى المنظمة، خاصة تلك الازمات التي تتطلب تضافر جهود الجميع الافراد العاملين.

وفي الواقع لا يوجد ما يسمى بالنموذج القيادي المثالي، فالقائد المثالي لا يلتزم بنموذج موحد دائما وإنما هو عرضة لأن يغير النموذج القيادي في ضوء الموقف الذي يواجهه، ويُرجع Tannenbaum اختيار نموذج قيادي معين إلى قوى ثلاثة يأخذها **القائد في الاعتبار**.(هاشم،بدون سنة،ص ص254-255)

- قوى المدير Forces In The Manager ، **فسلوك المدير** في أية لحظة يتأثر كثيرا بالقوى العديدة المتفاعلة في شخصيته، وهو لا شك يشعر بمشكلات نموذجه القيادي بطريقة فريدة على أساس خبراته الإدارية، ومن بين القوى الداخلية المؤثرة تقييمه الشخصي للظروف، ومدى ثقته في معاونيه، واتجاهاته القيادية.
- قوى المرؤوسين Forces In The Subordinates، أي القوى التي تؤثر في سلوكهم، فكل مرؤوس لديه توقعات عن كيفية تصرف المدير حياله، أي عن السلوك المتوقع للمدير، وكلما فهم المدير هذه القوى جيدا كلما امكنه ان يحدد بفاعلية نوع التصرف الإداري الانسب، وبمعنى أوضح فإن احتياجات المرؤوسين وقيمهم وشعورهم ومواقفهم كلها تحدد أنواع المؤثرات والدوافع التي يستخدمها القائد بحيث يستجيب لها تابعوه.
- **قوى الموقف** Forces In The Situation، وأهمها القوى النابعة من التنظيم (**باعتبار أن** المنظمات شأنها شأن الأفراد لديها قيم وتقاليد تؤثر على سلوك الأفراد العاملين بها، إلى جانب ذلك فهنالك عوامل أخرى مؤثرة مثل حجم الوحدات العاملة وتوزيعها الجغرافي)، وهناك القوى النابعة من المجموعة التي يتم قيادتها (مدى استعداد المجموعة للعمل مع بعضها البعض كوحدة واحدة، ودرجة الثقة في قدراتهم على حل المشكلات كمجموعة فضلا عن تماسك المجموعة والتحامها ووحدة أهدافها).
- القوى النابعة من طبيعة المشكلة ذاتها، فهي تحدد إلى أي درجة تؤثر المشكلة على تفويض السلطة للمرؤوسين في ضوء خبراتهم ومعلوماتهم عن المشكلة، وهناك القوى المتعلقة بالوقت، فقد يحتاج الأمر لإصدار قرار عاجل لا يسمح باشتراك المجموعة في اتخاذ القرار، وهذا هو **الأسلوب الشائع** في المواقف التي تعيش حالة دائمة من الأزمات ومواجهة المشكلات الحادة.(هاشم،

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ونتيجة لتأثير هذه العوامل في الأسلوب الذي يتبعه القائد الإداري فقد ظهرت تصنيفات أخرى حاول من خلال العلماء الأخذ بعين الاعتبار تأثير بعض المتغيرات في الموقف القيادي، على غرار **"ليكرت الذي لسطاع** وزملاؤه نتيجة للابحاث التي قاموا بها في موضوع القيادة من تحديد مميزات القيادة عن طريق مقارنة سلوك المشرفين في المجموعات العملية ذات الإنتاجية العالية، والذين تميزوا بمشاركة محدودة في التنفيذ الفعلي للعمل، كما انهم كانوا مهتمين اكثر بالافراد وكانوا يتعاملون معهم بطريقة غير رسمية، كما أنهم يسمحون بحرية أكبر للعاملين في اتخاذ القرارات واختيار طرق العمل المناسبة، وكان إشرافهم على العاملين أقل بكثير من إشراف المشرفين في المجموعات ذات الإنتاجية المنخفضة، **ولستنتج ليكرت** بشكل عام أن القيادة الديمقراطية تعطي نتائج أفضل من القيادة الأوتوقراطية، كما استطاع التمييز بين أربعة أنظمة للقيادة هي:**(الحربي، 2008، ص ص59-60)**

- **الظلم التسلطي** الاستغلالي، ويتصف القادة هنا بأنهم مركزيون بدرجة عالية، وثقتهم بالعاملين قليلة، ويدفعونهم إلى العمل عن طريق الخوف والإكراه.
- النظام المركزي النفعي، وهو يشبه النظام السابق إلا أنه أقل مركزية ويسمح في بعض الأحيان للقائد بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، ولكن تحت رقابته.
- النظام الاستشاري، ويتميز القادة بتوافر ثقة ملموسة بين العاملين والمستفيدين من أفكار العاملين وأفكارهم وآرائهم.
- النظام الجماعي المشارك، ويتوافر القادة هنا بثقة مطلقة بالعاملين، فيستفيد من أفكارهم باستمرار، وهناك تبادل مستمر في المعلومات بين القائد والعاملين.

3.4 الدراسات التي ركزت على الأسلوب الانتقائي للقيادة (النظرية التفاعلية)

تُستخدم التفاعلية Interationism هنا لتشير لوجهات النظر المختلفة في دراسة القيادة، والتي تؤكد على الصلة بين تأثير العوامل المتعددة التي ترتبط بظهور القيادة وبسلوك الجماعة وبإنتاجها، ووفقا لهذا الرأي العام فإن القيادة هي الظاهرة التي تنشأ عندما تتكون الجماعة **(جيب Gibb 1960)** خلال عمليات التفاعل وظهور ادوار اعضاء الجماعة وتكوين المعايير ومكانة الاعضاء، وتتحدد نواحي بناء الجماعة جزئيا بناء على حاجات الجماعة، وجزئيا بناء على خصائص أفراد الجماعة،والدور الذي يرتبط بهذا المركز ينبع من التفاعل بين الخصائص الشخصية لأعضاء الجماعة وعلاقاتهم بالاخرين في الجماعة، وحاجات الجماعة وأهدافها وأية متغيرات أخرى ترتبط بالجماعة.**(أبو النيل،بدون سنة،ص329)**

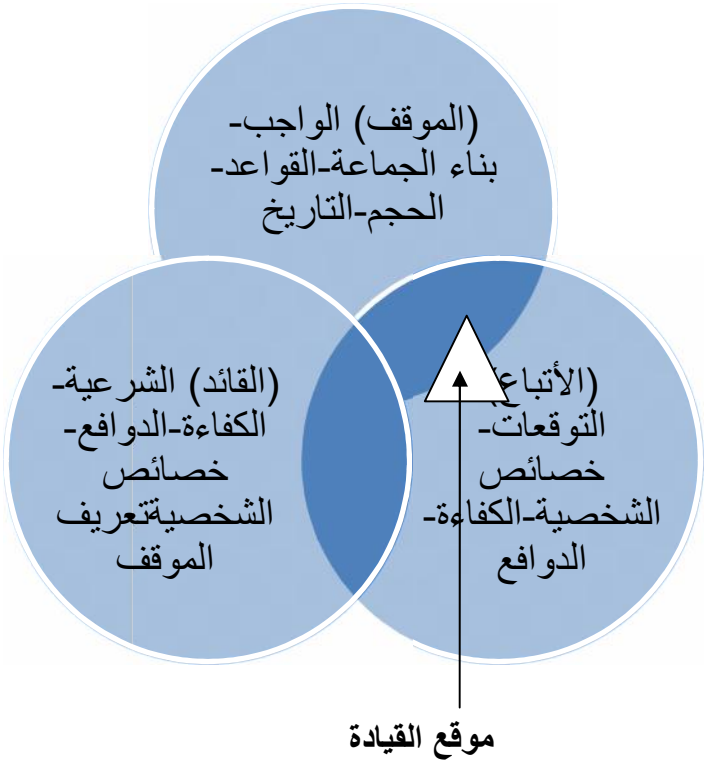
Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وتدعو هذه النظرية إلى فكرة الامتزاج والتفاعل بين المتغيرات التي نادت بها النظريات الأخرى التي سبقتها، ومحاولة التوفيق بينها من خلال النظر للقيادة على أنها عملية تفاعل اجتماعي، وهذه النظرية تقوم على فكرة الامتزاج والتفاعل بين نظرية السمات والنظرية الموقفية،ونقطة الارتكاز هي التفاعل بالذات، فهي ترتكز على التفاعل والاستجابة بين كلا الجانبين، فصفات القائد تكون عديمة القيمة في القيادة إذا لم تستجب وتتفاعل مع عناصر الموقف، والموقف نفسه لا يمكن قيادته ما لم تُوجد عناصره تفاعلا مع صفات القائد، ومن هذا المنطلق تتحدد خصائص النظرية التفاعلية على أساس أبعاد ثلاثة؛ السمات الشخصية للقائد، وعناصر الموقف، ومتطلبات وخصائص الجماعة المقصودة، فهي تنظر للقيادة وخصائصها من خلال عملية التفاعل الاجتماعي بين القائد ومرؤوسيه، فسمات القيادة الناجحة ليست هي السمات التي يتمتع بها القائد، وليست السمات المطلوب توافرها في القائد في موقف معين، لكن السمات التي تتحدد بمدى قدرة القائد على التفاعل مع أعضاء الجماعة وتحقيق أهدافها. **(الحربي، 2008،ص64)**

وتتضمن وجهة النظر العملية عن القيادة **ثلاثة عناصر: القائد، الأتباع، الموقف**، كما يتضح ذلك من **الرسم الآتي في الشكل رقم** ...، والمكان الذي تتداخل فيه العناصر الثلاثة في الرسم يمثل موقع القيادة الذي وصفه **هولاندر Hollander** بأنه المكان الذي يكون فيه القائد والأتباع مرتبطين في علاقة داخل **الموقف**، وأهم جانب في هذه الوجهة من النظر هو أن القائد والأتباع لا يختلفون كثيرا، إذ يُفترض أن كل أعضاء الجماعة قادة إلى حد ما، ولا يوجد حد فاصل بين دور القائد والأتباع.

(أبو النيل، بدون سنة، ص328)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional



الشكل رقم 06: موقع القيادة (أبو النيل، بدون سنة،ص330)

وتتطلب من القائد أن يكون على قدر كبير من الفهم والإدراك لدوافعه الخاصةوالسيطرة على الذات والقدرة على إدارة الغير وعلى إدارة الموقف ، ولعل هذا يتطلب قدرا من الكفاءة التخصصية، والقيادة في مفهوم هذه النظرية تعتمد على التفاعل والامتزاج بين السمات الشخصية والظروف الموقفية والعوامل الوظيفية معا، مع مراعاة أن السمات والمواقف والعوامل الوظيفية تختلف من مجال إلى اخر، ورغم اهمية هذه النظرية وكغيرها من النظريات فإنها لم تسلممن الانتقاداتمن بينهاصعوبة تطبيقها عمليا، ذلك أن طبيعة الظاهرة النفسية تتميز بالتعقيد وعدم الثبات، فأفراد الجماعة يتمايزون في الفروق الفردية والخصائص النفسية والجسمية وكلها عوامل تتاثر بمتغيراتظرفية، وتؤثر في الاداء الوظيفي للأفراد، وهذا الأخير وإن تميز بالثبات في بعض الفترات فإنه دائم التغير والتبدل.

4.4 الدراسات التي ركزت على المهارات (نظرية المهارات)

في الوقت الذي تعددت وجهات نظر علماء الإدارة والمشتغلون بها حول اعتماد تصنيف معين لمهارات القيادة الإدارية، ظهر تصور جديد أطلق عليه**محمد منير مرسي**في كتابهالإدارة المدرسية الحديثة **نظرية المهارات**، والتي يمكن اعتبارها اتجاها علميا حاول من خلاله بعض العلماء إبراز اهم

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

المهارات الواجب توافرها في المدير أيا كان المجال الذي يعمل فيه، في محاولة منهم لربط القيادة بالعملية الإدارية، وقد سلكوا في ذلك منحى شبه إجرائي في تحديدهم لأهم المهارات التي يجب أن يتصف بها القائد الإداري في اي منظمة كانت، التي تشكل عامل الفعالية الرئيس في التاثير على سلوك المرؤوسين وتوجيهه نحو تبني الممارسات المعيارية في الأداء مهما اختلفت طبيعة المهام الموكلة إليهم من جهة، وفي إدارة العمليات الإدارية من تنظيم وتخطيط وتنسيق ورقابة من جهة ثانية، وقد تجلت أفكار هذا الاتجاه من خلال تصنيفات كل من Mondy ،و Mintzberg، وتصنيف Burgoyne الذي تبناه في 1976، بالإضافة إلى تصنيف Robert Katz .

فقدقام Mondy وزملاؤه ببعض الدراسات توصلوا من خلالها أن هناك عددا من مهارات القيادة الإدارية يجب توافرها في المدير، وهذه المهارات هي:(الشرقاوي،.....ص121)

- **المهارة الفنية:** تشير المهارة الفنية إلى المقدرة على استخدام المعلومات الفنية، طرق العمل أو المعدات والأدوات في تنفيذ الأهداف.
- **المهارة الاتصالية:** تشير إلى المقدرة على تقديم المعلومات شفيا او في اشكالها المكتوبة إلى الاخرين في المنظمة لاستخدامها في تحقيق النتائج المرغوبة، والمهارة الاتصالية من المهارات الحيوية لنجاح كل إداري، خاصة هؤلاء الذين يتعين عليهم تحقيق نتائج معينة من خلال جهود الآخرين. ولما كان جوهر العمل الإداري هو توجيه جهود الغير في جميع المستويات الافقية والرأسية للتنظيم، فإن المهارة الاتصالية تصبح من المهارات المطلوب توافرها في كل إداري بالمنظمة. وكما يبدو من الشكل السابق نجد المهارة الاتصالية لها اهمية متساوية عند كل مستوى من المستويات الرأسية للمنظمة.
- **المهارة الإنسانية:** تشير إلى مقدرة المدير على فهم الناس والعمل معهم ومصاحبتهم، وتعتبر من المهارات الأساسية في كل مستويات الإدارة، ولكن أهميتها تتزايد في المستويات الدنيا حيث يقوم المشرف بالاتصال المباشر بالعاملين.
- **المهارة التحليلية:** تشير المهارة التحليلية إلى مقدرة المدير على استخدام المنطق او الاساليب العلمية في تحليل المشاكل وتقسيم الظواهر، ورغم أن هذه المهارات ذات أهمية في كل المستويات الإدارية، إلا أن الأهمية النسبية تتزايد في المستويات العليا للإدارة ، فالإداريون في هذه المستويات يواجهون تغييرات مستمرة في الظروف البيئية، ويعملون في ظروف لا يستطيعون التيقن منها أو السيطرة عليها.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- **المهارة التقريرية:** تشير إلى مقدرة المدير على الاختيار من بين البدائل من التصرفات، ذلك البديل الذي يؤدي إلى حلول لمشكلة معروضة. وتعتبر هذه المهارة من المهارات الهامة لوظيفة التخطيط . ورغم أن عملية اتخاذ القرار من العمليات الهامة في جميع مستويات الإدارة، إلا أن القرارات نفسها والظروف التي تتخذ فيها والمشاكل التي تتناولها، والاثار التي تنتجها، تجعل أهميتها تتزايد في المستويات الإدارية العليا.
- **المهارة الإدراكية:** تشير إلى مقدرة المدير على فهم مكونات المنظمة في صورتها الكلية، وكيف ينسق كل جزء أو كل إدارة أو وحدة في الكيان العام للمنظمة. وهذه المهارة غاية في الاهمية لفاعلية المديرين في المستويات العليا للإدارة، لان المديرين في هذا المستوى يهتمون في هذا المستوى يهتمون بالأهداف العامة والتي تتأثر وتؤثر فيها أجزاء المنظمة. وتتوافر هذه المهارة عندما يكون المدير قادرا على رؤية كيف يرتبط كل جزء من أجزاء منظمته في الكل، وما يسهم به في تحقيق أهداف المنظمة كلها.

ويحدد أحد علماء الإدارة هو **مينزنبرج Mintzberg** ثماني مجموعات رئيسية من المهارات التي يمكن من خلالها تحسين مستوى أداء رجل الإدارة في قيامه بوظائفه:**(مرسي،1999ص ص30-31)**

- **المهارات المتعلقة بالأقران:** تتمثل في القدرة على إنشاء شبكة من الاتصال مع الأقران ومن على مستواه والحفاظ عليها.
- **مهارات فض النزاع:** وهي القدرة على التوسط في حل الخلاف ومعالجة الاضطرابات وما ينجم عن العمل تحت ضغوط أو توترات نفسية.
- **مهارات معالجة المعلومات:** تتعلق بالقدرة على بناء شبكة معلومات والعمل على توفيرها والتحقق من صدقها والعمل على توزيعها بصورة فعالة.
- **مهارات اتخاذ القرارات غير الروتينية:** تتعلق بالقدرة على التوصل إلى المشكلات والحلول عندما تكون البدائل والهداف والمعلومات المتاحة غامضة وغير واضحة.
- **مهارات المبادرة:** وهي تتعلق بالقدرة على القيام بالأنشطة التي تتصف بنوع من المخاطرة المعقولة أو المحسوبة، ومحاولة الأخذ بالمستجدات والابتكارات الحديثة وتطبيقاتها.
- **مهارات التصور الشمولي:** وهي تتعلق بالقدرة على فهم وضعه كمدير للمنظمة وتأثيره عليها.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وينبغي أن نشير إلى دراسة ميدانية هامة أُجريت على عينة من المديرين يتفاوتون في درجة نجاحهم وكفاءتهم. وتوصلت الدراسة في النهاية إلى التصنيف التالي لأهم المهارات الإدارية المدرسية:(Burgoyne،نقلا عن مريمي،1999،ص ص85-86)

- الإلمام بالحقائق الرئيسية للموقف: وهذا يتضمن أن يكون لمدير المدرسة ذاكرة، وأن تكون معرفته أكثر من الذين يعملون معه.
- الفهم المهني: وهذا يتضمن الرغبة في العمل والقدرة على كسب احترام العاملين والتلاميذ، والحرص الشديد على تربية الأطفال.
- الحساسية للأحداث: وهذه تتضمن الوعي ووضوح الرؤية والنظرة العريضة للمستقبل ووضوح الأهداف، والقدرة على اكتشاف العاملين الضعفاء ومعرفة ما يدور حوله.
- القدرة على التحليل وحل المشكلات واتخاذ القرارات: وهذه تتضمن الكفاءة الشخصية وجودة التنظيم والقدرة على حسن استخدام الوقت، وتحديد الأولويات ومعرفة متى تفويض المسؤوليات وجودة التفكير بتفصيل، وجودة توجيه الأسئلة والقدرة على البت والحزم والتحكم وتوفر الإحساس المتزن والعمل على تطوير المعلمين.
- المرونة المعنوية: وهذه تتضمن الدافعية والقدرة على العمل لساعات طويلة والقدرة على العمل تحت الضغوط.
- الاستجابة الهادفة للأحداث: وهذه تتضمن الثقة والجرأة على اتخاذ إجراءات هادفة مع أنها غير شعبية.
- الإبتكارية: وهذه تتضمن اهتمامات متنوعة وواسعة وتنوع المعارف والتفكير الكامن والتوصل إلى أشياء جديدة، وأن يكون رجل أفكار واختراعات.

وتنوع أدوار المدير وتعددها يتطلب جملة من المهارات والقدرات التي يجب أن تتوافر لديه، حتى يتمكن من القيام بأدواره المختلفة بنجاح، والمهارة هي القدرة على القيام بعمل أو نشاط معين، وهذه المهارات يمكن تعلمها وتطويرها، ومن أهم المهارات الواجب توافرها حسب **Robbins** لدى المديرين ما يلي: (حريم،2006،ص ص28-29)

المهارات الفنية (Technincal skills): وهي القدرة على استخدام معارف وأساليب وموارد محددة في إنجاز العمل.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

المهارات التحليلية (Analytical skills): وتتضمن القدرة على تشخيص وتقييم الحالات والمواقف وتحديد العوامل الرئيسية، وتفهم العلاقة فيما بينها، ودورها في أي موقف، ولا بد للمدير من فهم المشكلة التي تواجهه وتطوير خطة عمل لمواجهتها.

مهارات صنع القرار (Dicision skills): وتتوقف هذه المهارات كثيرا على المهارات التحليلية، وتتضمن القدرة على تحديد المشكلات وأسبابها الحقيقية، وتطوير الحلول البديلة والمفاضلة بينها لاختيار البديل الأنسب ومتابعة تنفيذه.

مهارات تفاعلية (Interpersonal skills): إن عمل المدير أساسا هو إنجاز الاعمال بواسطة الاخرين، وهذا يتطلب منه مقدرة ومهارة في العمل مع الاخرين والتعامل معهم وفهمهم، وهذه المهارات حيوية لكل مدير وتؤثر كثيرا في قدرته القيادية.

المهارات الإدراكية التصورية (Conceptual skills): وتشمل القدرة على النظر للمنظمة ككل، وكيف ترتبط الوحدات المختلفة ببعضها البعض ودور كل منها، وكيف يؤثر كل منها بالاخر ويتاثر به لضمان تحقيق الأهداف التنظيمية.

المهارات الاتصالية (Communication skills): يعتبر الاتصال الفعال مفتاح نجاح المدير بل والمنظمة ككل، فهو مسؤول عن تحقيق الاهداف والنتائج من خلال جهود المرؤوسين، وعليه لا بد على المدير إن يكون قادرا على استقبال وإرسال المعلومات والأفكار والخطط والبرامج والمشاعر والاتجاهات، كتابة وشفاهة بشكل يفهمها الاخرون بوضوح وسهولة، كما عليه ان يشجع العاملين معه على تزويده بالتغذية الراجعة وآرائهم وملاحظاتهم واقتراحاتهم بصراحة وصدق.

المهارات الحاسوبية (Computer skills): لقد أصبح الحاسوب يستخدم في مختلف المجالات والأعمال، ومن الضروري أن يدرك ويتفهم المدير دور الحاسوب وتطبيقاته، وكيفية استخدامه وبرمجياته في أداء جوانب كثيرة في عمله.

وفي مقال صدر له بالعدد 33 من مجلة Harvard business revew عام 1955 قدم **Robert Katz** تصورا بناه على أساس ضرورة توافر مهارات ثلاث لدى القائد والإداري التربوي تشكل إطارا مرجعيا ومنطلقا لازما لنجاح تفاعله مع المهام الموكلة إليه، ويرى **Robert Katz** " أن هذه المهارات تعد أساسا لازما لمساعدة المسؤول التربوي في تفعيل متطلبات دوره ل هذه المهارات مما يأتي:**(الطويل،1999ص26)**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- المهارات الفنية Technical Skills
- المهارات الإنسانية Human Skills
- المهارات الإدراكية/ التصورية Conceptual Skills

وقد اعتمدنا هذا التصنيف كخلفية نظرية لهذه الدراسة، لانها اكثر تحديدا لهذه المهارات من جهة، ولأن طبيعة عمل مدير المدرسة عموما والابتدائية خصوصا تفرض وجود مثل هذه المهارات حتى يكون أكثر فعالية في ممارسة القيادة الإدارية، **ولأن "نجاح القائد التربوي** يتطلب توافر مجموعة من المهارات الأساسية التي تعد جميعها لازمةللإداري الناجح، حيث يتوقف نجاح إداري على مدىتوافر هذه المهارات، ومدى قدرته على توظيفها عمليا أثناء ممارسته لأعماله وتعامله مع الاخرين، كما أنها تحدد مدى قدرته على التأثير على سلوك العاملين ودفعهم للعمل نحو تحقيق أهداف المنظمة التربوية التي يعمل بها، ذلك ان للقيادة اطراف ثلاثة هي القائد وافراد الجماعة والمواقف، ولكي يستطيع القائد تفهم هذه الأطراف عليه أن يكتسب بعض المهارات التي تمكنه من تحقيق أهداف العمل، ورفع الروح المعنوية لدى الأفراد، ومن ثم تحقيق فعالية المنظمة"**(الحربي،2008ص81)**

وتعد المهارات السالفة الذكر على قدر كبير من الأهمية، وتختلف درجة الأهمية من مستوى إداري إلى اخر، غير أن توافرها في مدير المدرسة الابتدائية من شأنها مساعدته على ترجمة وظائف الإدارة المدرسية إلى واقع عملي يتبلور من خلال ما يلي:

- الاهتمام بالاتصال الإداري الرأسي أو الأفقي، باعتباره الأداة القانونية في توفير المعلومات والمعطيات والتواصل البيني.
- القدرة على مواجهة المشكلات التربوية من خلال الدراسة العلمية المبنية على أسس التفكير العلمي، ونظرا لأن أغلب المديرين لا يمتلكون تأهيلا في هذا الجانب فبإمكانهم الاعتماد على بعض أعضاء الفريق التربوي من المعلمين في مثل هذه الدراسات.
- اعتماد أساليب تعامل مفيدة مع الأفراد؛ معلمين أو تلاميذ، عمالا أو شركاء.
- اتخاذ القرار باعتباره عملية جوهرية في الإدارة المدرسية، خاصة المواقف التي تتطلب حسما مناسبا.
- الوعي بكل مكونات الموقف الإداري.

5. تصور نظري لتصنيف مهارات القيادة الإدارية

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

تشير أهم النظريات التي تناولت خصائص القائد إلى الخاصية المعنوية (caractère moral) للقائد، التي تمكنه من تقديم الأداء الأفضل، كضبط النفس، والشجاعة والنزاهة والصدق، والعدالة، والمهارات الاجتماعية، ويرى **Gendron (2007)** أن ما وراء المعرفة والمعرفة العملية المتخصصة والخصائص الشخصية الأكثر أهمية للقيادة التي تتوافق مع المعرفة تشير إلى الكفايات السلوكية (الشخصية والاجتماعية والانفعالية)، ويقدم نموذجا ثلاثي الأبعاد (S3: Savoirs, Savoirs-Faire et Savoir-etre)، ووفقا لهذه الأبعاد يتم تحديد مدى توفر مؤشر الكفاية، الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار في تحديد القائد أيا كان موقعه أو وظيفته **(Gendron،2007ص5)**

وهناك عدة عوامل تساعد على النجاح في الإدارة التعليمية شأنها في ذلك شأن ميادين الإدارة الأخرى، وفي مقدمة هذه العوامل ما يتعلق منها بمهارات القيادة الإدارية، والمقصود بالمهارة أداء العمل بسرعة ودقة، وهي بهذا المعنى تختلف عن القدرة من حيث أن القدرة تعني إمكانية أداء العمل بصرف النظر عن السرعة أو الدقة في أدائه، ومعنى هذا أن المهارة قدرة فائقة متطورة والفرق بينهما إذن فرق في الدرجة لا في النوع، وتتميز المهارة بأنها مكتسبة ونامية، أي أن الإنسان يكتسبها من خلال خبراته وتجاربه وممارساته، وهذه بدورها تعمل على تنمية المهارة باستمرار، وهناك مجموعة من المهارات التي تعتبر ضرورية لنجاح رجل الإدارة التعليمية يتفق دارسو الإدارة التعليمية على تصنيفها إلى ثلاثة أنواع؛ التصورية والفنية والإنسانية. **(مرسي،1998ص160)**

لقد عرف **جابلن Ghablin** المهارة بأنها قدرة عالية على أداء فعل حركي معقد بسهولة ودقة ، وعرف **بورجر و سيبورن Borger and Seaborne** المهارة بأنها نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يُؤدّى هذا النشاط بطريقة ملائمة. وتُعرف المهارة بأنها درجة من الكفاءة والجودة في الأداء. ولقد اختلف العلماء في تصنيف المهارات، فقد صنفها **Gagne** إلى صنفين؛ الاولى مهارات حركية وهي الانشطة التي تتطلب تتابعا دقيقا ومحكما للحركات العضلية، والثانية مهارات عقلية تتعلق باكتساب المعلومات واكتشاف القواعد وحل المشكلات. وهناك من يصنفها إلى مهارات حركية ومهارات عقلية ومهارات اجتماعية. **(الكبيسي والداهري،2000ص101)**

كما يمكن تعريف المهارة (Skill) أو (Habilité) بأنها السهولة والسرعة والدقة في أداء العمل مع القدرة على تكيف الأداء مع الظروف المتغيرة. **(بدوي،1988ص337)**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وهناك مجموعة من المهارات يتحدث عنها علماء الإدارة والمشتغلون في الإدارة المدرسية، ويرون أنها ضرورة متلازمة ومدير المدرسة، ولا مناص له عن امتلاكها حتى يتمكن من القيام بمسؤولياته على وجه سليم وصحيح وفعال، وقد اطلق عليها **محمد زياد حمدان (1992)** مصطلح "كفايات"، ويُقصد بالمهارة القدرة على استخدام وتطبيق الأصول والمعارف التي تحكم عمل **الفرد**". ويميز **إبراهيم أبو فروة** المهارة عن القدرة بحيث تتجاوز المهارة مجرد إمكانية أداء العمل إلى كونها تتم بسرعة أكبر وبدقة أكثر، كما أنها مكتسبة ونامية. **(عابدين،2001ص90)**.

وانطلاقا من الافتراض القائم على أن مهام مدير المدرسة ذات بعدين، احدهما يتعلق بالعمليات الإدارية، بينما الاخر يركز على الجوانب القيادية، فقد أثر ذلك على توجه الباحثين في هذا الموضوع، الأمر الذي جعل بعضهم يربط المهارة بالعمليات الإدارية، فيما ربط الفريق الثاني المهارة بالقيادة، فنجد الفريق الأول قد تبنى مفهوما مركبا هو **المهارات الإدارية**، بينما اعتمد الفريق الثاني مفهوم **المهارات القيادية**، ولكل مرجعيته العلمية وخلفيته الاكاديمية، وبين هذا وذاك ظهر اتجاه ثالث ألف بين المفهومين فاعتمد مفهوما جديدا هو **مهارات القيادة الإدارية**، لأن القيادة هي لب العملية الإدارية وجوهرها والعلاقة بينهما هي علاقة الجزء بالكل.

وفيما يأتي وصف لمضمون وأبعاد هذه المهارات، بهدف تبيان علاقتها وأهميتها للقائد والإداري التربوي:

1.5 المهارات الفنية

تتعلق المهارات الفنية بالأساليب والطرائق التي يستخدمها رجل الإدارة في ممارسته لعمله ومعالجته للمواقف التي يصادفها، وتتطلب المهارات الفنية توافر قدر ضروري من المعلومات والأصول العلمية والفنية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري، وهكذا ترتبط المهارات الفنية بالجانب العلمي في الإدارة وما تستند إليه من حقائق ومفاهيم وأصول علمية، ويمكن أن نورد على سبيل المثال بعض الأعمال التي تتطلب المهارات الفنية في الإدارة التعليمية أو المدرسية، مثل تخطيط العملية التعليمية ورسم السياسة العامة وإعداد الميزانية وتقدير التكلفة ووضع نظام جيد للاتصال والعلاقات العامة وتنظيم الاجتماعات، وكتابة التقارير واختيار العاملين وتوزيع العمل وتحديد الاختصاصات، وتنظيم الإشراف الفني ووضع نظام جيد للبحوث التربوية والتجديد التربوي وتطوير

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

العملية التربوية في مجالاتها المختلفة، وكلها أمور تتطلب قدرا من المهارات الفنية في رجل الإدارة التعليمية. (مرسي، 1998،ص161)

وتُعرّف بأنها تلك المهارات التي تهتم بتطبيق المعرفة الفنية المتخصصة في العمل، وكيفية الإدارة وحرفيات التنظيم وإجراءاته، وتوجيهه نحو الغايات التربوية، واستخدام الأدوات والطرق المختلفة لتحقيق مظاهر معينة من العمل المناط في المؤسسة(أحمد2002،1ص184)، ويُنظر إلى المهارات الفنية على أنها معرفة متخصصة في الإدارة وما يرتبط بهما من حقائق ومفاهيم وأسس متوافرة لمدير المدرسة، وتمكنه من القيام بعمله ومسؤولياته، ومن تحويل الأفكار النظرية إلى ممارسات عملية، ومن فهم نظم التعليم وقوانينه. (عابدين،2001ص92)

الملاحظ أن التعريفين ينطلقان من ضرورة توافر المعرفة النظرية في مجال التخصص، وأن هذه المعرفة النظرية تتعلق بمجموعة المفاهيم والأفكار ذات العلاقة بمجال الإدارة، غير أنها من وجهة نظر التعريفين ضمنيا تبقى غير كافية إذا لم تقترن بتوظيفها وترجمتها إلى ممارسات عملية تشمل الأساليب والأدوات والطرائق المستخدمة في المواقف المختلفة.

وانطلاقا مما سبق يمكن تعريف المهارات الفنية اللازمة لمدير المدرسة بأنها القدرة **التحكم** في توظيف المعارف النظرية المتخصصة في الإدارة المدرسية بشكل يمكن مدير المدرسة من ترجمتها إلى ممارسات عملية تشمل الأساليب والأدوات والطرائق **المستخدمة في المواقف المختلفة**، والتي تمكن مدير المدرسة من القيام بمهامه في هذا المجال بكل مسؤولية واقتدار.

1.1.5 أهمية المهارات الفنية: توفر هذه المهارات فهما ودراية وكفاية في مجال محدد من **النشطات المتخصصة كتلك التي** تتصل بالأساليب والعمليات والإجراءات التعليمية التعلمية، أو بالتقنيات المتعلقة بمتطلبات الدور. وتتضمن المهارات الفنية معرفة متخصصة ومقدرة تحليلية ضمن مجال هذه المعرفة تمكن من استخدام الكفايات المهنية كافة والوسائل والأساليب في المجال **المتخصص، و بمعنى آخر فا**لمهارات الفنية ترتبط بمهام المدير ومسؤولياته، سواء أكانت مسؤوليات إدارية أو إشرافية، وذلك بما يساعده على الوفاء بمتطلبات عمله، والقيام بها وممارستها لبلوغ غاية الإدارة والتعليم.

ويتطلب التنظيم المدرسي قدرا من هذه المهارات القيادية في تفويض السلطات والمسؤوليات، وتقدير فعالية الجوانب التنظيمية بالمدرسة واكتشاف أي خلل تنظيمي يظهر خلال العمل المدرسي، وتقويم

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الجوانب الإيجابية والسلبية واتخاذ ما يناسبها من الحلول والتدابير، تعد جميعها من المهارات الفنية التي ينبغي أن تتوافر لدى القائد التربوي، ويمكن القول أن تمكين القادة التربويين من هذه المهارات عبر برامج مصممة خصيصا لتاهيلهم وتهيئتهم من خلال نشاطات اكاديمية مدروسة بعناية تشمل تعريضهم لخبرات من نتائجها تطوير هذه المهارات الفنية، وتعميق كفايتهم فيها. **(الحربي، 2008، ص83)**

ويرى **عبد الصمد الأغبري** أنه ينبغي أن يكون لدى المدير مهارة فنية وعلمية في مجال التدريس والإدارة تمكنه من كسب ثقة العاملين في المدرسة وتحقيق أهدافها، مثل إلمامه بطبيعة الهيكل التنظيمي في المدرسة، ووظائف واهداف كل مستوى إداري، ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب. **(الأغبري،2000ص ص134-135)**

ومدير المدرسة بحاجة إلى قدر كاف من المعرفة والدراية بما يقوم به المرؤوسون، غير أن ذلك لا يستلزم بالضرورة أن يكون المدير موسوعة تخصصية شاملة لكل الأعمال والمهام التي يقوم به المعلمون والمشرفون والفنيون في المدرسة، فطبيعة المهام وارتباطها بالكثير من العمليات الإدارية الكتابية، وافتقاد إدارة المدرسة الابتدائية إلى معاونين إداريين متخصصين في الأعمال المكتبية والسكريتارية، هذا الأمر يفرض تحديات جديدة على مدير المدرسة في تبني آليات تسيير تحفظ السيرورة المتوازنة للإدارة المدرسية، ومن المجالات التي تتجلى فيها المهارات الفنية يمكن أن نذكر ما يلي:

- إعداد التنظيم التربوي للمدرسة.
- كتابة التقارير ورفعها إلى الإدارة التعليمية.
- إعداد الجداول المدرسية بشكل متوازن وضبط خدمات المعلمين.
- اعتماد نظم للاتصال والعلاقات العامة.
- الإشراف على إعداد السجلات المدرسية المختلفة والمحافظة عليها.
- استقبال البريد وترتيبه وحفظه.

2.1.5 خصائص المهارات الفنية: ويشير **محمد العمايرة (1999) إلى بعض الخصائص التي أشار إليها (Katz, 1974)** والتي تميز المهارات الفنية عن غيرها، ومنها: **(عابدين، 2001ص92)**

- أنها أكثر تحديدا من المهارات الأخرى، بحيث يمكن التحقق من توافرها لدى المسؤولين بسهولة من خلال أدائهم أعمالهم.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- أنها تتميز بالمعرفة الفنية العالية والمقدرة على التحليل وتبسيط الإجراءات المتبعة واستخدام الأدوات والوسائل الفنية اللازمة لإنجاز العمل.
- أنها أسهل في اكتسابها وتنميتها من المهارات الأخرى.

3.1.5 مؤشراتها : هناك بعض الأعمال التي تتطلب مهارة فنية في الإدارة المدرسية، ومنها: " تخطيط العملية التعليمية، ورسم السياسة التعليمية العامة في المدرسة، وإعداد الميزانية، ووضع نظام جيد للاتصال والعلاقات العامة، وتنظيم الاجتماعات وكتابة التقارير واختيار العاملين، وتوزيع العمل وتحديد الاختصاصات، والإشراف الفني والتجديد التربوي، وتطوير العملية التربوية في مجالاتها المختلفة. **(سعيد ومرسي،1975ص65)**

والمؤشرات هي السلوكات المهنية التي تبين مدى تحكم المدير في هذه المهارات، كما يمكن اعتبارها حزمة الملامح التقنية التي تبدو على أداء مدير المدرسة من الناحية الفنية بشكل يضمن القيام بالمهام المحددة، وانطلاقا من التراث النظري وأدبيات الاختصاص وبعض الدراسات السابقة، وكذا المعايشة الميدانية لهذه الفئة بحكم الوظيفة الإشرافية عليها والرقابية على أداءها **في سنوات مضت**، يمكن تحديد مؤشرات المهارات الفنية في العناصر التالية:

- القدرة على الإشراف على إعداد السجلات الإدارية المختلفة ومختلف الأعمال المكتبية.
- القدرة على متابعة سير العمل ومراقبة تنفيذ البرامج ورفع التقارير للإدارة التعليمية.
- **القدرة على** إدارة شؤون الأفراد والمرافق المدرسية.
- القدرة على تنظيم الاجتماعات الخاصة بالمجالس وكتابة التقارير.
- القدرة على إعداد التنظيم التربوي للمدرسة وضبط خدمات المدرسين.

4.1.5 متطلباتها: غالبا ما يتعرض المدير في عمله إلى الكثير من المشكلات التي تتطلب تدخلا فوريا ومدروسا بغرض التصحيح والمعالجة، وحتى يتحقق الهدف لا بد من وجود هذه المهارات التي تتطلب من مدير المدرسة أن تكون لديه المعرفة الفنية العالية، والقدرة على تحليل الأعمال في مجاله الإداري والتربوي، وعلى اقتراح الوسائل الفنية والطرق الملائمة للقيام بالعمل.

ويعتبر التعليم والتدريب والتكوين المتخصص روافد مهمة للحصول على المعرفة المتخصصة، وفي هذا الاتجاه يرى **عبد الرحمن صالح الطويل** أن تمكين القادة والإداريين التربويين من هذه المهارة عبر برامج مصممة خصيصا لتأهيلهم وتهيئتهم من خلال نشاطات أكاديمية مدروسة م لمساقات وخبرات من نتائجها تطوير هذه المهارات وتطوير كفايتهم فيها.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وتنمية هذه المهارات هي مسؤولية مشتركة بين رجل الإدارة المدرسية والسلطات التعليمية، فعلى رجل الإدارة المدرسية أن يعمل باستمرار على تنمية المهارات الفنية لديه بتعميق الجانب **العملي** للعملية الإدارية وزيادة مهاراته المعرفية والإدارية باستمرار، وهو ما يسمى بالتدريب الذاتي أو النمو المهني الذاتي، وفي نفس الوقت ينبغي أن تضع السلطات التعليمية برنامجا فعالا يساعد رجال الإدارة المدرسية على النمو المهني في مجال عملهم أو ما يسمى بالتدريب أثناء **الخدمة**. **(مرسي1999،2ص ص87-88)**

2.5 المهارات الإنسانية

يعتبر البعد العلائقي من بين العوامل التي لها دور في نجاح الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها، وبلوغ النتائج التي تجعلها في وضع مريح، ذلك أن أغلب الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية أفرادا وجماعات يتطلب الاتصال بهم والتواصل معهم ضمن شبكة العلاقات الداخلية والخارجية جملة من المهارات الإنسانية تيسر عملية الاتصال، وتفعل عملية التواصل بين أفراد الجماعة التربوية، كم تساهم في تنمية وتوطيد هذه العلاقات في الاتجاه الذي يحفظ توازنها ويحصنها من الصراعات التي تعيق المسيرة التعليمية، وينمي روح العمل الجماعي داخل الفريق التربوي **بالمدرسة**.

ويقول مدير إدارة التنمية في شركة **وليكين** الكبيروالشهيرة للمنسوجات: "إن مهارات العلاقات الإنسانية الجيدة تمكن الناس من إدارة الآخرين ورئاستهم"، يستطيع الناس أن يتعلموا كيف يرشدون بدلا من إصدار الأوامر الإدارية، وأن يتعاونوا بدلا من أن يتنافسوا، وأن يعملوا في ظل نظام يتبادلون من خلاله المعلومات **حسب الحاجة، بدلا من العمل تحت ستار سري، وبروح تحمل** المخاطر بدلا من السلبية، والنظر إلى العاملين على أنهم أصول لها قيمة بدلا من اعتبارهم تكلفة، فهم يستطيعون تغيير الحياة من الغضب إلى الرضا والمشاركة الفعالة بدلا من اللامبالاة، وإلى النجاح **بدلا من الفشل**. **(كارنيجي،1999ص10)**

وإذا كانت المهارات الفنية تُعنى بفهم أساليب العمل وإتقانه وفهم إجراءاته ولوائحه، فإن المهارات الإنسانية تُعنى بدرجة كبيرة بفن التعامل مع الناس، وتنسيق جهودهم وإيجاد روح التعاون الجماعي بينهم، وتُعرف هذه المهارات بأنها قدرة المسؤول التربوي على **التعامل الفعل والسلوك**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

كعضو في الجماعة، وكعنصر فاعل في تنمية الجوانب التشاركية ضمن الفريق الذي يتولى قيادته. **(الحربي، 2008، ص84)**

وتعني المهارات الإنسانية أيضا قدرة المدير على التعامل مع الأفراد والجماعات في المدرسة، وتنسيق جهودهم أثناء العمل، وخلق روح العمل الجماعي بينهم، أيضا القدرة على القيادة والتحفيز والاتصال مع الأفراد لإنجاز أهداف محددة. وهي مهارات خاصة بالتعامل مع الأفراد، وفهم سلوكهم وتوجيهه **(أحمد2002،2ص185)**، وتتعلق المهارات الإنسانية بالطريقة التي يستطيع بها رجل الإدارة التعامل بنجاح مع الآخرين، ويجعلهم يتعاونون معه ويخلصون في العمل ويزيد من قدرتهم على الإنتاج والعطاء، وتتضمن المهارات الإنسانية مدى كفاءة رجل الإدارة في التعرف على **مطالبات العمل مع الناس كأفراد ومجموعات.** **(مرسي1998،1ص162)**

تتفق التعاريف الثلاثة على أن المهارات الإنسانية تتمحور حول قدرة مدير المدرسة على التعامل بفعالية مع المرؤوسين، غير أن التعريف الأول يشير أهمية السلوك القيادي الفاعل الذي يوجه أنشطة الجماعة لتحقيق الأهداف المحددة، بينما يركز على أهمية التحفيز كأسلوب من أساليب القيادة، فيما يجنح التعريف الثالث **إلى ضرورة الإلمام بمطالبات العمل مع الأفراد والجماعات،** وانطلاقا مما سبق يمكن تعريف المهارات الإنسانية بأنها قدرة مدير المدرسة **على التعامل الفعال مع** المرؤوسين **في المواقف المناسبة،** وتوجيه سلوكهم في الاتجاه الذي يحقق الأهداف المحددة من خلال تبني أساليب قيادية مدروسة ومحفزة على العمل، آخذة بعين الاعتبار حاجات الأفراد والمجموعات.

1.2.5 أهميتها : تظهر أهمية هذه المهارات في القدرة على التفاعل مع المواقف المختلفة والمساعدة في تحقيق الأهداف الوظيفية والشخصية للمدير، وتعتبر أكثر أهمية من المهارات الفنية لأنها تعتمد **على العنصر البشري،** ولذلك بمجرد أن يعمل المدير مع الأفراد، يجب عليه دراسة العلاقات الإنسانية بتركيز، كما يدرس المجال الفني والخبرات الفنية ببراعة. **(أحمد2،مرجع سابق،ص185)**

ذلك أن المهارات الإنسانية الجيدة تحترم شخصية الآخرين وتدفعهم للعمل بحماس وقوة دون قهر أو إجبار، وهي التي تستطيع أن تبني الروح المعنوية لدى أفراد المجموعة على أساس قوي، وتحقق لهم الرضا النفسي وتولد الثقة بالنفس والاحترام المتبادل وتوحد بينهم جميعا في أسرة واحدة، والمهارات الإنسانية مهمة وضرورية للعمل في كل المنظمات وعلى كل المستويات، إلا أنها تبرز **بصورة** ملحة بالنسبة للإدارة التعليمية نظرا للتنوع الكبير في الأفراد الذين يتعامل معهم رجل الإدارة [illegible] ذلك من طبيعة العلاقات التي تجمع بينهم، فالعلاقات التي تربط مدير المدرسة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

بهذه المجموعات المتنوعة من الناس تتميز في بعض جوانبها بالتقارب والتداخل الكبير إذا ما قورنت بالنسبة لأي رجل إدارة في بعض الميادين الأخرى، وهذا يعني أن المهارات الإنسانية ألزم ما تكون لرجل الإدارة التعليمية، ويجب أن يكون حظه منها كبيرا.

(مرسي، 1998، ص162)

وتتصل المهارات الإنسانية بالفهم الجيد والثقة بالنفس وبالاخرين، بالإضافة إلى الفهم الجيد لمطالب الآخرين وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، والقدرة على التعامل معهم بما يحببهم في عملهم وفي مدرستهم، والعلاقات الإنسانية تحرص على الاهتمام بالحوافز المتعلقة بالذات، فذلك اعتراف بجدوى وأهمية الاخرين، فالإنسان بحاجة إلى الإشادة بجهوده وإبراز إنتاجه وتقبل اقتراحاته وتشجيع اتجاهات الإبداع والابتكار لديهم، مما يدفعه للتقدم و الإنجاز، وللعلاقات الإنسانية أهداف ثلاثة:

(الحربي، 2008، ص84)

- تحقيق التعاون والمشاركة مع العاملين.
- **حفز الأفراد على العمل.**
- إشباع حاجات الأفراد الاقتصادية والنفسية والاجتماعية.

وتقتضي طبيعة عمل مدير المدرسة الابتدائية الإلمام بالمهارات الإنسانية، ذلك أن العملية الإدارية والقيادية ذات بعد نفسي اجتماعي لا يمكن إهماله بحكم التوسع الأفقي والعمودي لشبكة العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية، فإذا كانت القيادة الإدارية في جوهرها هي عملية التأثير في سلوكات المرؤوسين وتوجيهها في الاتجاه المرغوب، فإن الأمر لا يتحقق إلا إذا اتضحت طبيعة الدوافع من حيث هي المحرك الرئيس لسلوكات الأفراد التي تؤدي في النهاية إلى إشباع حاجاتهم، وحيث أن مدير المدرسة لا يمكن أن ينفذ خططه وأعماله إلا من خلال الآخرين، فهو في حاجة إلى هذه المهارات، ويمكن أن نحدد أهمية المهارات الإنسانية في الإدارة المدرسية في العناصر التالية:

- التعامل مع دوافع الآخرين والتعرف على حاجاتهم بغية توجيه سلوكاتهم.
- الاتصال بالمرؤوسين وأخذ صورة واضحة على طبيعة العلاقات بينهم.
- فهم ديناميات التفاعل المختلفة في الجماعة التربوية داخل المدرسة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- اعتماد آليات عمل مناسبة في حفظ النظام المدرسي يُراعى فيها احترام خصوصية المتعلم من حيث هو محور العملية التعليمية.
- إقامة شبكة من العلاقات مع المعلمين، التلاميذ، الرؤساء، السلطات المحلية وهيئات المجتمع المحلي وعلى رأسها جمعيات الأولياء.
- تحقيق الاحترام للآخرين ودفعهم إلى العمل بحماس وقوة دون قهر أو إجبار، وبناء الروح المعنوية للمجموعة على أساس قوي، وتحقيق الرضا النفسي وتوليد الثقة والاحترام المتبادل.

2.2.5 مؤشراتها : يتصف الإداري المتمتع بمهارات إنسانية متطورة بأنه إنسان يعرف نفسه ويعرف نقاط ضعفها وقوتها، ومدرك لاتجاهاته ومسلماته، ويعيش أمنا ذاتيا واثقا بمقدرته على التعامل مع الأفكار والبدائل المتجددة، إضافة إلى أنه قادر على الإسهام من خلال تعامله الإنساني مع العاملين في النظام في إحداث تغيير منظم في كل منهما.(الطويل1999،2ص27)

وامتلاك مدير المدرسة للمهارة الإنسانية يعني أن يكون قادرا على بناء علاقات طيبة مع المرؤوسين، وإدراك ميولهم واتجاهاتهم وفهم مشاعرهم، والثقة بهم وبقدراتهم، وإتاحة الفرصة لهم لعرض مقترحاتهم وانتقاداتهم ولإظهار روح الابتكار لديهم، ومساعدتهم على الشعور بالأمن والطمأنينة وإشباع حاجاتهم.(عابدين،2001ص93).

وانطلاقا مما سبق يمكن أن نحدد مؤشرات المهارات الإنسانية في العناصر التالية:

- القدرة على توفير بيئة تربوية ودية ومشجعة ومحفزة على العمل.
- القدرة على إقامة علاقات حسنة مع المجتمع المحلي والشركاء والسلطات الوصية.
- العمل مع المعلمين على تطوير الأنشطة المدرسية وإشراكهم في اتخاذ القرارات المهمة.
- القدرة على التأثير في المعلمين وتوجيه سلوكهم توجيها إيجابيا.
- القدرة على حل الخلافات والنزاعات ومعالجة الاضطرابات.

3.2.5 متطلباتها: وإذا كان القيام بوظائف الإدارة المدرسية بالشكل المطلوب المفضي إلى تحقيق الأهداف يقتضي توافر المهارات الإنسانية فيمن يقوم بهذه الوظائف، فإن وجودها يتطلب من المدير الإلمام ببعض المفاهيم والمعارف المتعلقة بالشخصية وأنماطها، والسلوك والدوافع والحاجات، وفهم على الديناميات الفاعلة في تحريك الجماعة، وذلك بغية تحديد الأساليب القيادية الأكثر نجاعة في ؤوسين، كتبني التحفيز في رفع الروح المعنوية وغيرها من الأساليب.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ويتعلق هذا النوع من المهارات بالطريقة التي يمكن لمدير المدرسة بها التعامل مع مرؤوسيه بنجاح، وتنسيق جهودهم، وإشاعة جو التعاون والعمل الجماعي والانسجام بينهم، وبالقدرة على جذبهم وحفزهم للعمل بجد وإخلاص. ويتطلب ذلك استعداد المدير لفهم الآخرين، وفهم ميولهم وآرائهم واتجاهاتهم والإنصات إليهم، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم ومشكلاتهم وحاجاتهم، وللمشاركة في اتخاذ القرار لما في ذلك من أثر على روحهم المعنوية واستعدادهم للعمل ويشير الباحثون إلى أن المهارات الإنسانية أكثر صعوبة من المهارات الفنية، حيث أنها تحتاج لأكثر من الدراسة والتدريب، على الرغم من أن الإطلاع على البحوث والدراسات والتواصل مع المعارف ذات العلاقة يسهم في تنمية وعي مدير المدرسة وزيادة مستوى إدراكه.(عابدين،2001ص93).

ويمكن لرجل الإدارة التعليمية أن ينمي مهاراته الإنسانية بزيادة معرفته عنها من خلال اطلاعه على نتائج البحوث التي أجريت في ميدانها، ومما يزيد من تنمية المهارات الإنسانية لديه زيادة وعيه بطبيعة العلاقة التي تربط المدرسة بالمجتمع، وكذلك وعيه بالفروق الفردية بين الأفراد الذين يتعامل معهم تلاميذا كانوا أو عمالا أو معلمين أو مشرفين أو مسؤولين أو أولياء أمور، لا في الذكاء فحسب بل وفي القيم والاتجاهات والميول والاهتمامات وفي تصورهم وإدراكهم للأشياء، وينبغي على رجل الإدارة التعليمية أن ينمي مهاراته الإنسانية الخاصة به وأن لا يعتمد على غيره من الناس في ذلك حتى يستطيع أن يدرك المشاعر والأحاسيس التي تفرضها المواقف المختلفة، وأن يفهم ما يعنيه الآخرون بأعمالهم أو بكلماتهم أو بالتلميح أو بالتصريح، وأن ينمي قدرته على الاتصال الناجح بالآخرين ونقل أفكاره وآرائه إليهم.(مرسي1، 1998ص ص162-163)

وتتطلب المهارات الإنسانية أن يكون القائد: (الحربي، مرجع سابق، ص85)

- مدركا وبوعي لميول واتجاهات العاملين.
- متقبلا لاقتراحات العاملين لإظهار روح الابتكار لديهم.
- مفسحا المجال للعاملين لإظهار روح الابتكار لديهم.
- باعثا على الاطمئنان ملبيا طلباتهم ومشبعا حاجاتهم.
- متفهما لمشاعر العاملين وثقته بهم.

3.5 المهارات الإدراكية التصورية:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الإدراك عملية عقلية تتضمن التعرف على طبيعة الذات والأشياء والمواضيع من حيث مكوناتها وما يربطها من علاقات، وإذا سلمنا أن الإدارة المدرسية - باعتبارها أصغر وحدة في التنظيم الهيكلي للإدارة التربوية – نظام متكامل متعدد الأبعاد والمكونات، وتزامله أنظمة أخرى يتأثر بها أكثر مما يؤثر فيها، فإن إدراك هذا النظام على قدر كبير من الأهمية لأنه يوفر المعطيات الكافية والمعلومات اللازمة التي تساهم بشكل فعال في تحديد الأساليب والطرق والاستراتيجيات الملائمة في التفاعل والتعامل الإيجابيين مع هذا النظام ومع غيره من الأنظمة.

وتتعلق المهارات التصورية لدى رجل الإدارة التعليمية بمدى كفاءته في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات والتفنن في الحلول والتوصل إلى الآراء، والمهارات التصورية ضرورية لمساعدة رجل الإدارة التعليمية على النجاح في تخطيط العمل وتوجيهه وترتيب الأولويات وتوقع الأمور التي يمكن أن تحدث في المستقبل، أي ترقب الأحداث وما يترتب على ذلك من تقليل الخطر أو الخسارة أو تحقيق الفائدة المرجوة. **(مربي1، 1998، ص160)**

وتتزايد هذه المهارة في المستويات العليا في الإدارة، فتكون في قمة الهرم أكثر المهارات أهمية وتقل أهميتها كلما اتجهنا نحو الإدارة التنفيذية، وتبدو أهميتها في كونها الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها القائد الإداري في استخدامه لمهاراته الإنسانية، فالمهارات الإنسانية يمكن أن تتبدد إن لم تصاحبها المهارات الإدراكية، وهناك بعض العوامل المهمة التي تؤثر في العمليات الإدراكية لدى الأفراد منها: **(الحربي، 2008، ص ص85-86)**

- بيئة الفرد سواء كانت اجتماعية أو مادية.
- الرغبات والحاجات التي يشعر بها الفرد ويسعى إلى إشباعها.
- التركيب الفيزيولوجي للإنسان.
- التجارب والخبرات الماضية للفرد.

وتعني المهارات التصورية لرجل الإدارة التعليمية مهارته في التصور والنظرة إلى التربية في الإطار العام الذي يرتبط في النظام التعليمي ككل بالمجتمع الكبير، وليس مجرد نظرة جزئية إلى التعليم في نطاق مرحلة تعليمية أو مادة دراسية أو ما شابه ذلك **(مربي1، 1998ص161)**، ويُقصد بها القدرة على التبصر بالموقف ككل، والنظر إلى أية مشكلة نظرة شاملة وكلية داخل إطار المؤسسة وما يتصل بها ككل وهي مهارات خاصة بالقدرة على تحليل المواقف الصعبة، والتعامل مع معلومات

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

متشابكة، واستخلاص النتائج واحتواء المواقف والبصيرة والنفاذ في عمق المستقبل والتصور الدقيق للأشياء، والنظر بشكل ثابت للمشاكل **(أحمد2،2002ص186)**.

كما يعرفها **(الطويل 1999)** بأنها إدراك الإداري والقائد التربوي لشبكة العلاقات بين النظام الذي يعمل فيه وما يزامله من نظم اجتماعية أخرى وتبصره للعناصر الرئيسة والمهمة في أي موقف يعيشه ويتعامل معه، وهذا سيمكنه بالضرورة من التصرف بطريقة تؤدي إلى نجاح وتقدم مؤسسته في جميع جوانبها، بمعنى أنه يسهم في تقدم ونمو وتطور مجمل المؤسسة بكافة ما تشتمله من أنظمة ومكونات فرعية، وأن نجاح وفعالية أي قرار يتم اتخاذه. ويرى **الأغبري(2000) أن** هذا النوع من مهارات مدير المدرسة يتعلق بمدى كفاءته وقدرته في رؤية تنظيم مدرسته وفهمه وربط أجزائه، وإدراك أثر العلاقات بين الأجزاء والتغيرات التي تحدث فيها على العلاقات على التنظيم ككل.

وإذا أمعنا النظر في التعاريف السابقة وأعدنا قراءتها قراءة تحليلية تستوقفنا العناصر التالية:

- التفكير عملية عقلية مهمة وأسلوب علمي في حل المشكلات ومعالجة بعض المواقف.
- البعد العلائقي الداخلي والخارجي بين أجزاء بين مكونات الإدارة المدرسية وما يزاملها من أظمة أخرى.
- العلاقات كمتغير بارز في نشاط الإدارة المدرسية باعتبارها منظومة متكاملة.

واطلاقا مما سبق يمكن تعريف هذا النوع من المهارات بأنه **القدرة** التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة والتي تساعده على الإدراك الشامل للمنظمة من حيث طبيعتها ومكوناتها وأهدافها، والعلاقات الداخلية والخارجية **المؤثرة في** حركيتها، وكذا القدرة على تبصر الموقف والإلمام بحيثياته من خلال التفكير العلمي كأسلوب لحل المشكلات.

1.3.5 أهميتها: هذا النمط من المهارات يمكن المدير أن يرى أنواع درجات الاعتماد المتبادل بين مختلف أجزاء المؤسسة التعليمية وكيف تؤثر التغيرات في إحداها على الأخرى، بمعنى أنها تلك المهارات التي يحتاجها مدير المدرسة ليرى الصورة الكلية من العلاقات بين أجزائها المختلفة، وأيضا القدرة على الفهم والتنسيق لكل أهداف وأنشطة المؤسسة وتملك كل جزئيات البرنامج المدرسي، وتظهر أهمية هذه المهارات بصفة خاصة في مستوى الإدارة الأعلى وهي ضرورية في تنمية خطة استراتيجية المؤسسة. **(أحمد2، 2002ص186)**.

غير أنه وبحكم تعدد الأدوار التي يمارسها مدير المدرسة خاصة الدور الإشرافي الذي [illegible] بالمواضيع التربوية المتعلقة بمقاربات التدريس المعتمدة **في بناء المناهج**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

التعليمية، والاستراتيجيات والمساعي التي تشكل إطار مرجعيا للطرق البيداغوجية والأساليب التعليمية، ترفض على مدير المدرسة الإطلاع الواسع على هذه المواضيع وغيرها بما يمكنه القياد بدوره الرقابي والإشرافي في متابعة نشاطات المعلمين من خلال الزيارات الصفية والندوات التربوية واللقاءات المختلفة التي تندرج ضمن أساليب الإشراف التربوي، وهذا الدور عينة فقط من الأدوار التي يمارسها مدير المدرسة والتي تتطلب توافر هذا النوع من المهارات، كالدور التخطيطي والدور التنظيمي وغيرهما.

ويستخدم رجل الإدارة التعليمية هذه المهارات في ممارسته لأعماله اليومية، وفي بعض المنظمات توجد برامج خاصة لتنمية المهارات التصورية لدى رجل الإدارة، كما تُنظم أيضا المؤتمرات والندوات والحلقات الخاصة بذلك، وتعتبر المهارات التصورية من أهم المهارات الضرورية لرجل الإدارة التعليمية لكنها في نفس الوقت تعتبر أصعب المهارات له في تعلمها واكتسابها. **(مرسي1، 1998ص161)**

وهذه المهارات تمثل للقائد التربوي قدرته على إدارة القضايا والموضوعات والمشكلات التربوية سواء من حيث المنهج، أو الأنشطة التربوية أو أهداف المدرسة، ومدى اتفاقها مع السياسة التعليمية، والأهداف العليا للمجتمع. **(الحربي، 2008، ص85)**.

2.3.5 مؤشراتها: تشمل المهارات الإدراكية التصورية أيضا مهارة مدير المدرسة في إدراك شمولية العملية التربوية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع، وليس مجرد النظر إلى الإدارة المدرسية كعلم تسيير الأمور، أو النظر إلى التعليم كعملية منفصلة عن التخطيط والتطوير والتقويم والإرشاد **(عابدين،2001ص94)**، ورجل الإدارة التعليمية الذي يتمتع بمهارات تصورية جيدة هو الذي يحتفظ في ذهنه دائما بالصورة الكلية، وهو الذي يربط بين أي إجراء يتخذه والأهداف المنشودة من التربية **سواء كان الإجراء** متعلقا بالإدارة أو التنظيم أو تطوير المنهج أو هيئة العاملين أو غيرها. **(مرسي1، 1998، ص161)**

ويتميز المدير الذي تتوافر فيه المهارات الإدراكية التصورية بالقدرة على ما يلي:

- المعرفة الواسعة بأهداف التعليم الابتدائي وباستراتيجياته.
- والإلمام بطبيعة الهيكل التنظيمي للإدارة التربوية والوعي بوظائف وأهداف كل مستوى.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- تفعيل القدرات العقلية بحيث تمكنه من إدراك شمولية العملية التربوية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع.
- الإلمام بطبيعة الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية والوعي بدرجة التأثير.
- الإلمام بوسائل تحقيق الأهداف التعليمية وتنفيذ المناهج الدراسية.

3.3.5 متطلباتها: يرى **(Katz, 1955)** أن النظرة الشمولية للنظم والمؤسسات الاجتماعية تتطلب توافر المقدرة على رؤية المؤسسة ككل وعلى أنها تتضمن وظائف تعتمد على بعضها البعض، وأن أي تعديل أو تغيير في أي مكون فيها سيؤثر بالضرورة عليها جميعا، وان تعرف الإداري شبكة العلاقات التي تسود مكونات مؤسسته سيمكن من قيادتها نحو خير ورفاه الجميع وتحقيق فعال لأهداف النظام ومراميه. **(الطويل2، 1999ص14)**.

ولأن المهام البيداغوجية من بين أهم المهام التي يمارسها مدير المدرسة، والتي يندرج الدور الإشرافي ضمنها فإن ذلك يتطلب من المدير ضرورة أن يكون على دراية بالغايات التربوية والأهداف التعليمية على اختلاف مستوياتها، كما تفرض عليه أن يكون على اطلاع باستراتيجيات التدريس والأساليب التعليمية النشطة، حتى يتمكن من القيام بدوره الإشرافي خاصة مع المعلمين حديثي العهد بالمهنة لمرافقتهم ومساعدتهم على القيام بمهامهم الجديدة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الحرص على التكوين الذاتي وتحسين المستوى ومواكبة كل جديد يمس **الوسط المظومة** التربوية.

غير أن الملاحظ أن الكثير من المديرين لا يعيرون اهتماما بالأدوار التي تتطلب هذا النوع من المهارات كالدور الإشرافي والدور التخطيطي واتخاذ القرار مما يقلل من حرصهم على تنميتها من خلال عمليات التكوين وتحسين المستوى، وذلك نتيجة للعوامل التالية:

- **التصورات** الخاطئة حيال طبيعة المهام التي يقومون بها رغم وضوحها سواء من الناحية **القا**نونية أو حتى من الناحية العلمية، فالكثير من المديرين وبمجرد تنصيبهم يقطعون صلتهم بالمناهج وطرق التدريس والتقويم التربوي وغيرها من المواضيع التي تشكل جوهر عملية **الإشراف التربوي**.
- غلبة المهام المكتبية التي يقضون فيها معظم أوقاتهم والتي يُركز فيها كثيرا على الجانب التوثيقي من تقارير ومراسلات إدارية تطلبها في الكثير من الأحيان الإدارة الوصية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- عدم الاهتمام بإشراك المديرين في العمليات التكوينية المختلفة التي تهدف إلى تنمية الرصيد المعرفي، والتي تتم على المستوى المحلي أو حتى على المستوى الوطني مما كرس لدى هذه الفئة قلة الاهتمام بهذه المعارف التي تتطلبها المهارات الإدراكية التصورية.
- اتساع شبكة العلاقات التي تربط مدير المدرسة مع العديد من الجهات التي لها علاقة بالعملية التربوية على مستوى المدرسة التي يشرف عليها، مما أثر بشكل ملحوظ على درجة اهتمامه بالأدوار التي تتطلب رصيدا معرفيا للقيام بها.

وعلى الرغم من اهتمام برامج التكوين المتخصص بتنمية هذه المعارف من خلال وجود وحدات تكوينية تتضمن محتويات معرفية صرفة، إلا أن فعاليتها في الميدان بعد تخرج المدير تبقى محدودة جدا، وقد يرجع السبب في ذلك إلى محدودية العملية التكوينية في حد ذاتها،وهذا يتطلب جهدا مضاعفا من الجهات الوصية لتغيير هذه التصورات الخاطئة والقناعات التي تقلل من قيمة الدور الإشرافي والتوجيهي لمدير المدرسة رغم أهميته خاصة في ظل التغيرات التي يشهدها النظام التربوي خاصة على مستوى المناهج التعليمية، وهذا الاعتقاد كرسته حتى بعض الادبيات العلمية التي تؤكد على اهمية المهارات الإدراكية التصورية للقادة التربويين، وكعينة على ذلك ما أشار إليه (الحربي، 2008،ص81) من أن هذه المهارات تقل اهميتها كلما انخفض السلم القيادي بعكس المهارات الفنية التي يجب ان تتوافر في المستويات القيادية الدنيا أكبر من القدر الذي يجب أن تتوافر فيه في المستويات العليا.

وعلى العموم تبقى هذه مهارات القيادة الإدارية بأنواعها الثلاث الفنية والإنسانية والإدراكية التصورية مجتمعة على قدر كبير من الأهمية بالنسبة لمدير المدرسة الابتدائية، " وإن الأهمية النسبية لهذه المهارات الثلاث تكمن في أنها تساعد على تجويد أداء المسؤولين التربويين، وتجعل من قراراتهم أكثر واقعية وقابلية للنجاح بالرغم من أن هناك درجة من التداخل بين هذه المهارات، بمعنى أن المهارات الإدراكية تحمل في طياتها شيئا من المهارات الفنية، ولا بد من أن يصاحبها أيضا لمسات من المهارات الإنسانية، إلا أنه يمكن القول أن المهارات الفنية تحتل الصدارة في الأهمية بالنسبة لإداريي المستوى الإجرائي في النظام التربوي، وهي أكثر حساسية لهم مما يمكن أن تمثله لقياديي مستوى الإدارة العليا لأنها تُعد أمرا لازما وضروريا، بينما يُلاحظ أن المهارة الإنسانية مهمة جدا وحساسة للقائد التربوي داخل المدرسة، ولكل من يتعامل معهم بشكل مباشر مع الجماهير أو مع المجموعات ذات العلاقة بالنظام التربوي، سواء كانوا معلمين أم طلابا، ويمكن القول أن أهمية مهارات القائد التربوي تكمن في بلوغ وتحقيق أهداف

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

العمل التربوي ورفع الإنتاجية والأداء، وكذلك تحقيق أهداف العاملين ورضاهم الوظيفي، وضمان نوعية عمل مستمرة وفعالية قيادية وتنظيمية دائمة. (الحربي، 2008، ص86)

6. متطلبات الدور القيادي لمدير المدرسة

إن الدور القيادي لمدير المدرسة من الادوار الرئيسية، وذلك لما له من اهمية كبيرة في ربط وحدات التنظيم ببعضها البعض، من طلاب ومعلمين وأولياء أمور، والحرص على تحقيق الأهداف التي يسعى الجميع الوصول إليها، وذلك من خلال القدرات والإمكانات التي يمتلكها مدير المدرسة كقائد تربوي داخل النظام، بحيث يتقبلون قيادته طواعية لاعترافهم التلقائي بقيمته وقدرته على تحقيق أهدافهم، والتعبير عن آمالهم وانتماءاتهم وطموحاتهم، فالقيادة فن التأثير في العاملين لإنجاز المهام المحددة لهم بكل حماس وإخلاص. (الحربي، 2008ص185).

ويتعز نجاح مدير المدرسة في بلوغ الاهداف المخططة والنهوض بمسؤولياته بعدد من الامور الضرورية في عمله كمسؤول أول عن سير وتسيير العمل في المدرسة، تتمثل في توفير المناخ الإيجابي للمدرسة العمل التربوي الناجح، وإشعار العاملين بالانتماء إلى المدرسة والرضا عن عملهم ومراعاة حق العاملين بالمشاركة في عمليات اتخاذ القرارات داخل التنظيم المدرسي وتفويض الصلاحيات مع مراعاة مبادئ التفويض الفعال وشروطه، وتقوية الروابط بين المدرسة وأسر الطلبة من خلال الاهتمام بمجالس الاباء والمعلمين، وإشراك الاباء في برامج المدرسة وإطلاعهم على رسالتها ورؤيتها واهدافها، وحل الخلافات التي تظهر بين أعضاء الأسرة المدرسية، والاهتمام بمواجهة المشكلات السلوكية للتلاميذ، وا لوعي التام لخطورة وحساسية المهمة الملقاة على عاتق مدير المدرسة، باعتبار أن المدرسة عامل حيوي ومهم في بناء الأفراد ليكونوا مواطنين صالحين يعملون في خدمة المجتمع وخدمة أنفسهم، والقدرة على المتابعة والمثابرة للتمكن من تنفيذ الخطة الإجرائية المرسومة، ورصد ما يعوق سير التنفيذ وتخطيه والتغلب عليه ومن ثم تقويم العمل، ثم القدرة على إقامة علاقات سليمة مع الاخرين، والقدرة على الإقناع بالحجة والمنطق لا بالضغط والإكراه. (عايش، 2009، ص60).

ويُعد مدير المدرسة أحد الأركان الأساسية بالمدرسة وأهمها، وتعتبر هذه الأركان ناقصة بدونه، وعند النظر إلى عمليات الإدارة التي تشمل التخطيط والتنظيم والإشراف وتنمية العلاقات الإنسانية وصنع القرار والاتصال الإداري، والتحفيز وتقويم الأداء وغيرها، فإن القائد التربوي للمدرسة هو البادئ

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

لهذه العمليات ومحركها وهو القائد والموجه لها، وهنا لا بد من توافر عدة متطلبات ضرورية لمدير المدرسة لممارسة دوره القيادي، وتتمثل فيما يلي: (الحربي،2008ص186)

- قدر كبير من التعليم والخبرة في مجال العمل الإداري والتربوي.
- القدرة على التغيير والتجديد والابتكار والإبداع.
- القدرة على معرفة الذات ومعرفة الغير، والقدرة على العمل مع غيره من اعضاء المجتمع المدرسي، وتحفيز طاقاتهم على التعاون المثمر الذي يحقق أهداف التربية والتعليم.
- إتاحة الفرصة لكل فرد في المدرسة لتنمية قابليته واستعداداته واتجاهاته لتحقيق ميوله ضمن إطار من الحرية والمسؤولية، والقدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة البناءة.
- تهيئة بيئة العمل لتحقيق الثبات والاستقرار في العمل دون اضطراب أو انقطاع.
- بث روح التعاون بين الهيكل المدرسي كأفراد ومجموعات، ودفعهم للعمل بحماس وقوة مما يولد بينهم الثقة والاحترام والعمل بروح الفريق.
- النظرة التصورية الشاملة للتربية وارتباطها بالإطار العام الذي يرتبط فيه النظام التعليمي بالمجتمع، وعدم التركيز على النظرة الجزئية التي تهتم بمرحلة معينة او مادة دراسية معينة.
- الإلمام ببعض الجوانب الإشرافية المتعلقة بالتدريس واساليبه الناجحة، والإلمام بخصائص النمو لطلاب المرحلة التعليمية التي يعمل بها، ومعرفة أساليب التدريس وطرقه الحديثة، والحرص على تطبيقها، والإطلاع الدائم على أساليب تقويم الطلاب وتحصيلهم العلمي.
- الإلمام بطرق تنمية المعلمين مهنيا وتحسين المنهج المدرسي وإثراؤه وتنفيذه، وإعداد البحوث الإجرائية الموجهة لتحسين طرق العمل داخل المدرسة.
- القدرة على التخطيط الاستراتيجي المنظم والقيام بعملية التقويم لتحديد مستوى الإنجاز، ومدى تحقيق أهداف الخطة المدرسية، والتجهيز للخطة القادمة.
- استخدام الوسائل المتنوعة من التقويم مع ضرورة اتصافها بالصدق والثبات والموضوعية والأسلوب العلمي.
- تحديد الاحتياجات المستقبلية للمدرسة بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج أثناء عمحلية التقويم، مع إعداد خطة علاجية أو تطويرية في الجوانب التي تحتاج إلى ذلك، والحرص على متابعة تنفيذها.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ويرى **حامد زهران 1994** في مداخلة له بالمؤتمر السنوي الثاني حول إدارة التعليم في الوطن العربي أن من متطلبات القيادة الإدارية التربوية ما يلي:**(طلاوع،2003ص82)**

- دراسة دينامية الجماعة، فالقيادة الإدارية التربوية الناجحة لا بد أن تتخذ خطوات يجابية حقيقية في دراسة دينامية الجماعة، لأن الجماعة كل دينامي متفاعل ومتغير مما يلقي على القائد عبء **دراسة خصائص الجماعة وبناء** الجماعة وتماسكها وتكاملها ومعاييرها وقيمها، والأدوار المختلفة فيها والاتجاهات السائدة، وعمليات التفاعل والتغيير والتطور والنمو، والتعرف على ما يفسر هذا من دوافع وحاجات شعورية أو لا شعورية.
- إقامة علاقات حسنة، فالقائد عليه أن يدرس سيكولوجية العلاقات الإنسانية وأن يراعيها، بحيث تتوافر فيها عناصر حسن الاستماع والاحترام والتشجيع والتقدير.
- التصرف بذكاء اجتماعي، حيث يجب ان يتميز سلوك القائد بالذكاء الاجتماعي الذي يتمثل في إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الناس والتفاعل السليم معهم مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي، فأهم مظاهر الذكاء الاجتماعي لدى القائد حسن التصرف في المواقف الاجتماعية.
- فهم سيكولوجية التفاعل الاجتماعي، بما فيه من تأثير متبادل بين الأعضاء، وعلى القائد أن يحرص على أن يكون التفاعل في ضوء المعايير الاجتماعية التي تعتبر بمثابة منظم اجتماعي.

7. مصادر التأثير في القيادة الإدارية

يعتبر مصدر سلطة القائد أي الطريقة التي يصبح الشخص من خلالها قائدا لها نتائجها الهامة على وظيفة الجماعة، كما أنها تؤثر درجة الشرعية التي تنسب للقائد ومن ثم في فعاليته، وتنبع الشرعية من إرادة الأتباع لدعم وتعزيز القائد، أو أنها قد تعتمد على الطريقة التي يحرز بها الفرد مركز القيادة، ولقد قام Hollander وأتباعه بدراسات متعددة تتعلق بمصدر سلطة القائد، وبوجه عام فقد وُجد أن **مصدر سلطة القائد** (بالتعيين أو بالانتخاب) تتفاعل مع فهم القائد لدوافع وكفاءة ونجاح الجماعة (هولاندر 1978)، فمثلا تضمنت الدراسات تقسيم أرباح الجماعة وفق قواعد أعطي للقائد سلطة القياد بها (هولاندر وآخرون 1968) ولقد وُ جد أن الأعضاء يكونون أكثر تقبلا للقسمة غير الموضوعية من القائد المنتخب من القائد المعين.**(أبو النيل، بدون سنة، ص324)**.

وتستمد القيادة في الإدارةالمدرسية قوتها من استثمار الجماعة والتاثير فيها وتكتسب سلطتها وشرعيتها من رضا الأفراد الذين يعبرون بملء إرادتهم وقناعتهم بأنهم أتباع فاعلين للمدير القائد ودعمه

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

في أفكاره وأهدافه، لأنهم يجدون أن في الالتزام بالقائد هو خدمة لأهدافهم وتحقيقا لأفكارهم ورؤاهم وتلبية لطموحاتهم، فيكون هو القائد الذي يمارس السلطة بالإقناع والرضا ويتجاوز السلطات الرسمية والمناصب والروتين المفروض حسب السلم الإداري العام الذي تفرضه القوانين والأنظمة.

(عايش، 2009، ص61).

وتاكيدا لما سبق نجد ان كلمة التاثير هي محور القيادة في شتى المجلات بما فيها الإدارة المدرسية التي تعتبر مجالا خصبا للممارسة التأثير في سلوك المرؤوسين، على اعتبار أن مدير المدرسة كل تعاملاته مع الافراد معلمين أو متعلمين أو عمالا، والتأثير سلوك عملي يقوم به الفرد القائد ويستطيع من خلاله تغيير سلوك أو مواقف أو مشاعر أو اتجاهات أفرادا اخرين ، ويختلف التأثير عن القوة التي يُقصد بها القدرة على إحداث الإذعان لدى الاخرين، والذي يكون في الكثير من الأحيان قسريا، كما يختلف التأثير عن السلطة، حيث أن السلطة هي قوة شرعية يتمتع بها القئد الإداري نتيجة وضعه في التنظيم الذي يمنحها إياه بهدف إحداث السلوك المرغوب فيه لدى العاملين، ويتم ذلك في الغالب بنصوص رسمية تأخذ طابع الإلزام، ويشير المختصون إلى عدة عناصر تمثل اهم مصادر التأثير في القيادة الإدارية نثير إليها فيما يلي:

1.6 التأثير بواسطة السلطة النظامية: وتسمى أيضا "بالقوة المشروعة (Legitimate Power)، وهي مستمدة من الوظيفة التي يشغلها الرئيس في السلم الهرمي للمنظمة" **(حريم،2006ص ص218)**، و تمثل السلطة الممنوحة لمدير المدرسة وفقا للوائح والنظم الإدارية والتسلسل الإداري الذي تحدده إدارة التعليم في الهيكل التنظيمي، وتعتبر هذه السلطة رسمية وقانونية تمنح مدير المدرسة حق إلزام المرؤوسين تنفيذ الأوامر والتعليمات والتوجيهات الصادرة منه. وقد تكون استجابة المرؤوسين ضعيفة، وفي هذه الحالة لابد أن يكون لمدير المدرسة القدرة على استخدام الأساليب الخاصة ذات التأثير على سلوك واستجابات المرؤوسين. **(الأغبري، 2000ص86)**.

ويمكن اعتبارها أهم مصادر القوة في القيادة الإدارية، خاصة لدى الأنماط القيادية التي تتميز باحتكار الممارسة الإدارية وعدم إعطاء الفرصة للمشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات، ويمكن أن تحقق بعض النتائج مع المرؤوسين الذين لا يقدرون قيمة العمل، إلا أن التعسف في استعمالها يؤدي في الكثير من المواقف إلى نتائج عكسية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2.6 التأثير بمنح التقدير المالي: وتُسمى أيضا قوة المكافأة (Reward Power)، وتستند إلى إدراك الفرد بأن امتثاله لمطالب رئيسه سيؤدي إلى حصول الفرد على عوائد إيجابية (حريم، 2006ص ص218)، ويستطيع مدير المدرسة تطبيق أسلوب الثواب والعقاب للتاثير على سلوك المرؤوسين ودفعهم لإنجاز العمل من خلال منحهم الامتيازات التي تمكنهم من الاستمرار في العطاء، أو تطبيق بعض الأساليب الخاصة بالعقاب لمن لا ينجز المهام الموكولة إليه.

ويتعلق الأمر بالثواب والعقاب، وهما من الأساليب المهمة في تعزيز بعض السلوكات الإيجابية والحد من أخرى سلبية، ومن الاساليب المعتمدة في الإدارة المدرسية في الجزائر منحة تحسين الاداء التربوي، التي وإن كانت مثمرة في بعض المرات ، إلا نقص الوعي الإداري والقيادي لدىكل من المدير والمعلم ينقص من تأثيرها على تفعيل الأداء، كما أنها تبقى غير كافية إذ لا بد من التفكير في آليات أخرى تحفز المعلم على العطاء والاستمرارية فيه.

3.6 الخبرة والمهارة: ينبغي أن يتميز مدير المدرسة بخبرة ومهارة إدارية كبيرة بين زملائه بل يفوقهم حتى يستطيع لفت انتباههم، وكسب ثقتهم تدريجيا حتى يتمكن من التاثير عليهم، وان يكون لديه القدرة على اتخاذ القرارات التي تتلاءم مع المشكلات والمواقف الصعبة والطارئة التي قد يواجهها، ولهذا فإن افتقار مدير المدرسة إلى هذا كله يؤدي إلى اهتزاز شخصيته أمام مرؤوسيه، ومن ثم فقدان احترمهم له وهيبته، وربما عدم القرة على التأثير عليهم لتحقيق أهداف المدرسة. **(الأغبري،2000ص87)**

ومن التصورات الخاطئة لدى البعض الخلط بين الاقدمية والخبرة فيعتبر الخبرة حاصل السنوات المقضية في العمل، غير أن ما يجهله هؤلاء أن الخبير الماهر هو من يمتلك أكبر قدر من المعلومات ويمتلك القدرة على توظيفها عمليا بمنتهى الدقة والإتقان، فالخبرة ليست مرتبطة بكم السنوات التي يقضيها الموظف في العمل فقط، بل إن اكتساب الخبرة مرهون بمدى القدرة على الاستفادة من التغذية الراجعة في تحسين الأداء المهني، وبمدى الاستفادة من المعارف المتخصصة والقدرة على توظيفها بشكل مناسب، غير أن ذلك لم يمنع من **اللجوء** في الكثير من الحالات إلى اختيار المديرين حسب مبدأ الأقدمية دون اعتماد مقاييس مضبوطة وموضوعية، واعتباره من أهم المؤشرات الدالة على خبرة ومهارة المرشح لمنصب مدير المدرسة، الأمر الذي ينعكس سلبا على أدائه المهني في الميدان.

4.6 التأثير الشخصي : يسميها البعض التأثير بواسطة السلطة غير الرسمية التي يستمدها من بعض السمات والخصائص التي يتميز بها، وبنفس الوقت يحظى هذا القائد بدعم وقبول العاملين معه لسلطته

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

والتي تُعرف بقوة التأثير أو القوة غير الرسمية (الشخصية) (الحربي، 2008،ص ص21) وتتمثل في قدرة المدير على كسب ود وحب المرؤوسين له وذلك نتيجة للمعاملة الإنسانية العادلة لهم والاستجابة لمطالبهم، هذا بالإضافة إلى تمتعه بخبرة ومهارة إدارية يتفوق بها عليهم، مما يؤدي إلى كسب ثقتهم، وبالتالي قوة التأثير عليهم، فينعكس ذلك على تحقيق أهداف المدرسة.

ولزيادة ثقة المرؤوسين بمديرهم يحتاج هذا الأخير إلى مهارات شخصية في التعامل مع دوافع الاخرين من حيث هي المحرك الرئيس لحاجات الأفراد، والاتصال بهم وفهم العلاقات بينهم ، وكيفية التاثير فيهم مهما اختلفت الموقف الاجتماعي، انطلاقا من ان المدير لا يمكن ان ينفذ خططه واعماله إلا من خلال الآخرين، وهنا تظهر أهمية المهارات الإنسانية المجسدة لفن التعامل مع الآخرين.

5.6 التأثير النابع من الاحترام: يعتبر احترام المرؤوسين لرئيسهم ترجمة حقيقية قد يرجع للمركز الاجتماعي الذي يتبوؤه، او لخبرته او مهارته او نزاهته وعدالته في تعامله مع مرؤوسيه، ويختلف الاحترام عن الحب او البغض،فقد يحترم المرؤوسون رئيسهم ولكنهم لا يحبونه (الفري، 2000ص88)، والاحترام إحساس يصدر عن شخص ناضج ينظر إلى الاشياء والاشخاص والمواقف من حوله بمنظار العقل والواقع، وهو تعبير عن تقدير لشخص المدير، خاصة إذا امتزجت الصفات السالفة الذكر بتمكنه من تقنيات العمل الإداري ومهارات القيادة.

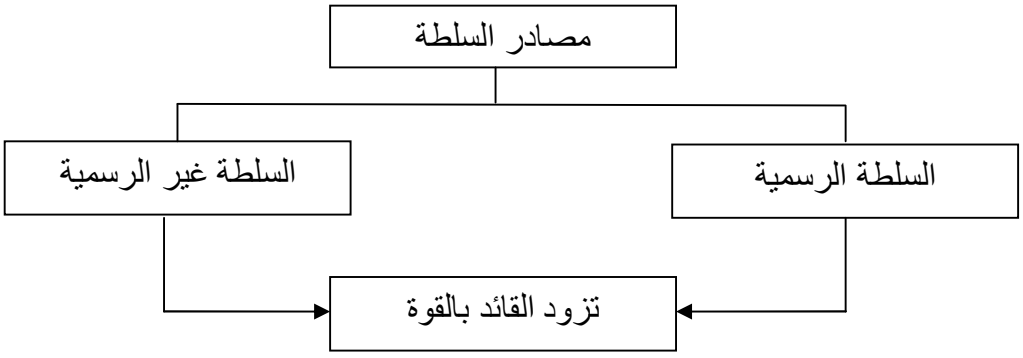
6.6 تأثير استخدام أسلوب الضغط أو الإكراه: تُسمى أيضا قوة الإكراه/العقاب (Coereive Power)، وتستند إلى الخوف وإدراك الفرد بأن عدم التزامه وتقيده بتوجيهات رئيسه يمكن ان تؤدي إلى إيقاع العقوبة عليه (حريم،2006ص219)، ويلجا مدير المدرسة إلى هذا الأسلوب بعد استنفاذ كافة مصادر التأثير الاخرى لتحقيق اهداف المدرسة، فقد يكون لهذا الاسلوب ردود فعل عكسية إذا ما احس المرؤوسون بالخطر وتضامنوا لاتخاذ موقف موحد إزاء رئيسهم في العمل بحزم وصرامة، غير إن استخدام مثل هذا الأسلوب يحتاج إلى حنكة ودراية كافيتين بمكونات الموقف الإداري، وحتى يتفادى المدير الردود العكسية عليه أن يتجنب الاستخدام المفرط لهذا الأسلوب، وعقاب الكل بجريرة البعض.

ولقد بينت العديد من الدراسات ان مصدر سلطة القائد تؤثر في سلوك الجماعة، ففي احد الدراسات التي اهتمت ببحث أربعة نماذج من القيادة على فاعلية حل المشكلة، قورنت مجموعة بلا قائد بمجموعات لها قائد معين حسب الجدارة في العمل او حسب اختيار اعضاء الجماعة لهم، فوُجد ان الجماعات الاكثر فاعلية في حل المشكلة هي الجماعات التي يكون لها قائد منتخب أن التي لها قائد معين حسب **الجدارة في**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

العمل، ونقول في النهاية أن الأفراد الذين يمكنهم إحراز مركز قيادي في الجماعة يرجع لعوامل شخصية وموقفية وعوامل خاصة بالجماعة، كما أن الطريقة التي يتم الحصول بها على مركز قيادي تؤثر على سلوك القائد وعلى استجابات الآخرين وعلى الجماعة.

(أبو النيل،بدون سنةص324)



وعندما يستثمرها تصبح مصادر التأثير:

- التأثير بواسطة السلطة الرسمية.
- التأثير بواسطة السلطة غير الرسمية.
- التأثير بالسلطة الرسمية وغير الرسمية معا.

شكل رقم 07: مخطط توضيحي يبين مصادر السلطة.

8. محددات فعالية القيادة الإدارية

لقد ركزت كل نظرية أو نموذج من نماذج القيادة الموقفية على عدد محدد من العوامل الموقفية، بعضها يتعلق بالأفراد التابعين للقائد والبعض الآخر يتعلق بالعمل، ولكن هنالك عوامل ومتغيرات عديدة تؤثر في فعالية القائد، منها ما يتعلق بالقائد نفسه، وبعضها يتعلق بالمرؤوسين، وهنالك عوامل تتعلق بالمنظمة ذاتها، وعوامل تتعلق بالموقف، وعوامل تتعلق بالبيئة العامة، وسنناقش بإيجاز تلك العوامل أو المتغيرات: **(حريم،2006ص ص231-232)**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- **عوامل تتعلق بالقائد نفسه:** لكل قائد شخصيته وقيمه ومدركاته وطموحاته وأهدافه، وفلسفته القيادية وسماته التي تميزه عن غيره، وكذلك اتجاهاته نحو المرؤوسين واستعداده لمنحهم مزيدا من الاستقلالية والمشاركة، ومدى ثقته بهم وفلسفته في القيادة، وهذه العوامل وغيرها تؤثر كثيرا في فعالية القائد.
- **عوامل تتعلق بالجماعة وأفرادها:** يتفاوت المرؤوسون في شخصياتهم وقيمهم واتجاهاتهم وقدراتهم واستعداداتهم لتحمل المسؤولية، وميلهم نحو الاستقلالية، ومدى التزامهم بأهداف المنظمة وغيرها، كما أن الجماعات تتفاوت من حيث الحجم والتماسك والمعايير والثقافة وغيرها، وهذه العوامل جميعها تؤثر في فعالية القائد.
- **عوامل تتعلق بالمنظمة:** إن سياسات المنظمة وفلسفتها وثقافته وطبيعة عملياتها، وهيكلها التنظيمي وغيرها من الأمور التنظيمية لها تأثير على فعالية القائد.
- **عوامل ثقافية:** تتأثر فعالية القائد وأسلوبه القيادي كثيرا بثقافة المجتمع الذي تعتبر المنظمة جزء لا يتجزأ منه، وبثقافة المنظمة التي يعمل فيها، فالقائد لا يستطيع إغفال القيم والاعتقادات والمدركات السائدة في المجتمع والمنظمة التي يعمل فيها.
- **ظروف الحالة أو الموقف:** ويشمل مدى وضوح المهام والإجراءات، وصعوبة وتعقد العمل ومستوى القدرات والمهارات التي يتطلبها، ومدى توافر المعلومات والضغوط التي يواجهها القائد، وكذلك طبيعة المشكلة، ومدى اطلاع الجماعة عليها، وتملك القدرات والمهارات اللازمة لحلها، وأخيرا فإن عامل الزمن له تأثيره على أسلوب القائد، فالمهام والمشكلات قد تتفاوت في أولويتها ومدى الاستعجال المطلوب لحلها.

وعلى الرغم من العوامل السابقة في التأثير على الفعالية القيادية لمدير المدرسة، غير أن هذه الأخيرة مرهونة بالقدرة على التأثير في سلوك المرؤوسين، بهدف تجنيد أفراد الجماعة التربوية داخل المدرسة وتحفيزهم لتحقيق ممارسة تعليمية وتعلمية فعالة على جميع الأصعدة، وحتى يضمن مدير المدرسة النجاح في القيام بدوره القيادي عليه أن يتحلى بجملة من الصفات الشخصية كالجدية في العمل والمرونة في التعامل والمثابرة والاستمرارية والعدالة في تقييم اداء العاملين، إضافة إلى هذه الصفات عليه أن يكون مكتسبا لجملة من مهارات القيادة الإدارية التي سبق الحديث عنها، والتي تمثل القوة الدافعة لمدير المدرسة للقيام بمهامه القانونية وتنفيذ أدواره المختلفة.

9- اختيار القادة الاداريين وتدريبهم

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

تجمع كل البحوث التي درست بصورة جدية مشكلة اختيار القادة سواء في التربية أو الصناعة أو الحكومة أو الجيش، على أنه ليس هناك حل أمثل للمشكلة، ويتفق معظم الكتاب من دارسي الإدارة التعليمية على أنه لا ينبغي بالضرورة قصر اختيار القادة التربويين على الأفراد العاملين داخل المؤسسة التعليمية، لكنهم على الرغم من ذلك يرون ضرورة بذل كل جهد ممكن لاكتشاف القادة من بين هؤلاء العاملين وتشجيعهم ومساعدتهم على اكتساب المهارات التي تزيد من كفاءتهم، وقد عملت عدة محاولات للتوصل إلى أساليب صادقة لاختيار رجال الإدارة التعليمية، ويقول **كولادارسي إن** أول خطوة كبيرة في هذا السبيل تتعلق بتحديد أو تعريف معنى النجاح في الإدارة، وهناك بالطبع صعوبات كثيرة في الوصول غلى هذا التعريف، والخطوة الثانية تتمثل في دراسة رجال الإدارة الذين يعتبرون ناجحين في عملهم، والواقع أننا كما يشير Freeman & Taylor في How to pick a leader أننا نعرف كثيرا عمن هو الشخص الناجح أكثر مما نعرف عن الأسباب التي تجعله ناجحا **(مرسي،1998ص ص166-167)**.

ونظرا لأهمية الدور القيادي الذي يقوم به مدير المدرسة وتأثيره على العملية التعليمية، يُعد القرار الذي يُتخذ لاختياره من أهم القرارات التي تؤثر على تحقيق المدرسة لأهدافها، ومن ثم تأتي صعوبة عملية الاختيار لهؤلاء المديرين؛ **وذلك لكون الحكم على شخص ما بأنه صالح لإدارة** المدرسة أمرا غير ميسور، خاصة وأن الذي يُرشح لهذه المهمة قد لا تتوافر عنه بيانات كافية للحكم على أهليته لقيادة العمل المدرسي، فليس من ينجح في التدريس يمكن **أن** يكون ناجحا في القيادة سيما بعد تعدد المهام والمسؤوليات وما تتطلبه المدرسة من قيادة تربوية واعية قادرة على رؤية الأبعاد الحقيقية للعملية التعليمية؛ قيادة تحفز جميع العاملين في المدرسة على تحقيق أهداف التربية والتعليم، إذ يجب على شاغلها أن تكون لديه خبرة طويلة في مجال العملية التعليمية تؤهله للقيام بدوره القيادي بالإضافة إلى الإعداد المهني والصفات القيادية. **(الحربي،2008ص192)**

ويعتبر البحث في موضوع اختيار القادة الشغل الشاغل للباحثين والمهتمين بمواضيع القيادة **عموما و**القيادة الإدارية في المجال التربوي خصوصا، كما يعتبر هما يشغل بال المسؤولين في المناصب العليا في أي تنظيم، ذلك أن الاختيار المناسب للقادة الإداريين الذين يشرفون على الوحدات التنظيمي الصغرى يسهم بشكل كبير جدا في تحقيق الأهداف، وفي هذا الاتجاه كشفت العديد من الدراسات عن عدة نظريات واتجاهات اعتمدت في تحديد نماذج مقننة لاختيار القيادات الإدارية، بعضها يركز على خصائص الأفراد القياديين الناجحين، وبعضها اهتم بالتعرف على سلوكهم في

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

المواقف المختلفة، فيما اهتم البعض الآخر بالتركيز على المهارات التي يجب أن تتوافر في القائد الإداري والتي تمكنه من تفعيل العمليات الإدارية المختلفة.

ورغم ذلك يبقى أن الاختيار المناسب للقادة باستخدام الأساليب الموضوعية العلمية يمكن من اختيار المناسبين منهم بدرجة عالية من الكفاءة، كما أنه يجب أن يوضع في الاعتبار عند الاختيار اختيار الأفراد ذوي الاتجاهات الديمقراطية، وهناك الكثير من الاختبارات النفسية التي تكشف عن ذوي الاستعدادات والميول القيادية مثل اختبار الشخصية الإسقاطي الجمعي، حيث وُجد أن الأفراد الذين يحصلون على درجة منخفضة في مقياس العصابية يكونون ذوي ميول قيادية سوية. **(أبو النيل، بدون سنة، ص 341)**

ومن الطرق العادية المتبعة في اختيار الأفراد في الإدارة التعليمية لشغل وظائف قيادية الاعتماد على المؤهل الدراسي والخبرة المهنية والأقدمية والكفاءة، وبعض طرق الاختيار وإن كانت تؤكد على الأقدمية والخبرة إلا أن الاتجاه العام في الاختيار يقوم على أساس الجمع بين هذه النواحي إلى جانب الكفاءة، وفي كل هذه الحالات تقريبا تُنظم مقابلات شخصية مع المرشحين، وقد يُطلب منهم تقديم بعض المعلومات الشخصية عن ماضيهم المهني ووظائفهم السابقة وخبراتهم ومؤهلاتهم الدراسية، وخطابات التوصية التي يحملونها أو التقارير التي تُكتب عنهم، وإلى جانب هذا توجد بعض الطرق الأخرى المتبعة في اختيار القادة من أهمها: **(مرسي، 1998، ص ص169-170)**

- **الاختبارات:** تُستخدم طريقة الاختبارات في اختيار رجال الإدارة التعليمية بصورة متزايدة في النظم التعليمية المعاصرة، وتتضمن هذه الاختبارات عادة اختبارات تحريرية وشفهية تغطي مختلف جوانب الأنشطة التي تتطلبها طبيعة العمل التي يقوم بها رجل الإدارة التعليمية في المستقبل، ومن بين هذه الاختبارات اختبار الأداء واختبارات المقال والاختبارات الموضوعية في مجالات المبادئ والأسس الإدارية العامة في التعليم، ومجالات الإشراف والتوجيه والتقويم والمنهج المدرسي وطرائق التدريس وغيرها، وهناك أنواع من الاختبارات والمقاييس من أهمها:
- **مقياس الرتب:** هي مقاييس ترتب المرشحين للقيادة إلى رتب حسب درجاتهم في المقياس، ومن المتفق عليه بصفة عامة أن مقاييس الرتب إذا ما أُحسن بناؤها واستخدامها يمكن أن تلعب دورا مهما في اختيار القادة، وهناك بعض الباحثين الذين يفضلون أنواعا معينة من مقاييس الرتب

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

يضعونها في مقدمة أساليب الاختيار، ولا سيما عندما تقل الموضوعية مع الترتيب المتعدد للأشخاص.

- **تقديرات المرؤوسين:** من الوسائل المتبعة أيضا استخدام تقديرات الرفاق والمرؤوسين في اختيار القادة التربويين، وإن كان استخدام هذه الوسيلة نادرا في الواقع إلا أن بعض التجارب طُبقت عليها بالفعل في جامعة تكساس بالولايات المتحدة.
- **الاختيار الموقفي: من الأساليب** المعمول بها استخدام الاختبار أو الإجراء الموقفي وفيه تقوم مجموعة من الملاحظين المهرة بتقييم قدرة الفرد على القيادة في ضوء الأداء الذي يقوم به في موقف معين **أو** عدة مواقف تضم أناسا آخرين، ويقترح **نيجلي خمسة أنماط من الاختبارات** الموقفية التي يمكن استخدامه في اختيار القادة التربويين وهي:
  - المقابلات الحية المتفاعلة Interaction Interviews.
  - المقابلات الجماعية Group Interviews.
  - السيكودراما Psychodrama.
  - عينة القيادة Leadership Sample .
  - **الموقف الجماعي بلا قائد** Leadership Group Situation.

وفي هذه الاختبارات جميعا يوضع الأفراد تحت ظروف متبلية من الارتخاء والتوتر ويُقوّم سلوكهم بمعرفة متخصصين مهرة، والواقع أن المشكلة الحقيقية في مثل هذه الاختبارات هي في إيجاد الموقف الذي يستدعي نفس القدرات التي تتطلبها الوظيفة فيما بعد، وهناك أيضا طريقة أخرى يعول عليها بأمل كبير هي طريقة ترتيب الاختبار الجبري Forced-choie Rating وتتغلب هذه الطريقة على مشكلة نزوع المقومين إلى عدم الموضوعية، وذلك بتقديم اختيارين للمرشح يتساويان في جاذبيتها، أحدهما فقط هو الاختيار المناسب للقيادة التعليمية، ونفس الطريقة يمكن استخدامها للتقدير الذاتي بيد أن التوصل إلى مقياس لترتيب الاختيار الجبري يتطلب بحثا دقيقا وإن كانت قيمته عظيمة كما يبدو. **(مرسي، 1998، ص170)**.

ولتدريب القادة أهمية كبرى لما يزاولونه من أعمال ومهام إشرافية وتخطيطية، وتتبع لما يقوم به **العمل وا**لموظفين من واجبات ومسؤوليات، ويقتضي هذا كله منهم الإلمام بالوسائل الحديثة والطرق الفنية في إدارة العمل والقيام بها من خلال التدريب، ويقتضي إعداد البرنامج التدريبي السليم للقادة تحديدا مراعاة لأسس معينة منها: **(أبو النيل، بدون سنة، ص ص339-340)**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- تحديد المهارات **المطلوبة في كل** مستوى من مستويات القيادة والمطلوب وصول القائد لها وتدريبه عليها، ويتم ذلك من خلال إجراء مسح للمشكلات التي تواجهها الجماعة، والتي تعكس نقصا في مهارات قادتها والتي تقف وراء عدم تمكنهم من حل هذه المشكلات.
- اختيار الأجهزة القائمة بمهمة التدريب بحيث يتوفر فيها الكفاءة والقدرة حتى تتمكن من توصيل هذه المهارات نظريا وعمليا.
- أن يكون التدريب مستمرا باستخدام الوسائل والأساليب الحديثة **لضمان ارتقاء وارتفاع** مستوى القيادة.
- أن يتمشى التعليم الرسمي الذي يخرج القوى العاملة مع الاحتياجات الوظيفية المباشرة.
- **وضع** الحوافز المناسبة للربط في أذهان القادة بين السلوك الناجح وإثابة هذا السلوك

على مستوى المنظمة ويقيس المساهمة في تحقيق الأهداف الكلية للمنظمة.

10. تصور مقترح لمهارات القيادة الإدارية لمدير المدرسة الابتدائية

كخلاصة لهذا الموضوع فإنه لابد أن نشير إلى حاجة المدرسة الجزائرية في ظل تجربة الإصلاح التربوي إلى قيادات تعي مهامه جيدا، وتحاول القيام بها بشكل يضمن تناغم وانسجام الجماعة التربوية، وتحقيق هذه الغاية مرهون بالالتفات إلى ضرورة الاخذ بعين الاعتبار اثناء تكوين مديري المدارس الابتدائية ضرورة بناء وتنمية هذه المهارات في شخص مدير المدرسة، والتي تظهر في شكل ممارسات يومية مع الفريق التربوي الذي يعمل تحت إشرافه، يتم التركيز فيها على العمل الإداري من جهة وعلى القيادة التربوية من جهة أخرى، واستنادا إلى التراث النظري وأدبيات الاختصاص، وبعد الاطلاع على الجانب القانوني المتعلق بمهام مديري المدارس الابتدائية، أطرح هذا التصور النظري لمهارات القيادة الإدارية لمديري المدارس الابتدائية للإثراء والنقاش من طرف المهتمين بهذا الموضوع والمشتغلين بالإدارة المدرسية، حتى يكون لبنة أساسية في تقنين مهارات القيادة لهذه لفئة أو غيرها من الفئات الأخرى التي تتشابه معها في المهام.

المهارات الفنية

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الرقم	تحديد المهارة	تعريفها
1	**التخطيط**	القدرة على استغلال المعلومات المتاحة في تشخيص واقع المدرسة، وتحدد الأهداف ذات الأولوية، والعمل على تجسيدها من خلال جملة من الخطوات المجدولة زمنيا.
2	**التنظيم**	الموضوعية في إسناد الأفواج التربوية وتحقيق التوازن في توزيع الحجرات والمواقيت. تحديد فترات الاجتماعات وتنشيطها من خلال التحكم في تقنيات إدارة الحوار.
3	**المتابعة**	ضبط وضعية المواضبة، المراقبة الدورية لوثائق المعلمين والتصديق عليها، زيارة المعلمين في حجراتهم، خاصة المبتدئين منهم وتدوين هذه الزيارات.
4	**حفظ النظام ضمان الأمن**	ضبط الإجراءات الكفيلة بحماية الأشخاص والممتلكات، والإشراف على حفظ النظام بين التلاميذ أثناء الدخول والخروج وفترات الراحة والتغذية.
5	**إدارة المرافق**	التشخيص الدوري لوضعية الهياكل المدرسية ووضعية التأثيث المادي والتدفئة، وإشعار السلطات المحلية والإدارة التعليمية حسب الاختصاص.
6	**حفظ الصحة والنظافة**	الإجراءات الخاصة بظهور الأمراض المعدية، تلقيح التلاميذ، نظافة المحلات التربوية والمرافق الصحية.
7	**الأعمال المكتبية**	تنظيم المكتب، معالجة البريد، معالجة الأرشيف، مسك الملفات، إعداد السجلات وكتابة التقارير والمراسلات الإدارية.

جدول رقم 05: قائمة المهارات الفنية المقترحة.

المهارات الإنسانية

الرقم	تحديد المهارة	تعريفها

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1	**بناء علاقات**	إقامة علاقات حسنة مع كل الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية والعمل على تنميتها.
2	**حسم الأمور**	اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب.
3	**إشراك المرؤوسين**	إتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات المهمة، وحل مشكلات العمل بطريقة تشاركية.
4	**التفاعل مع الجماعة**	تسيير الحياة ضمن الجماعة وبث روح التعاون والاحترام والمشاركة الاجتماعية.
5	**التعامل الإيجابي**	المرونة في التعامل مع المرؤوسين، وتبني الأفكار الفعالة، والقدرة على تحمل الانتقادات والتوجيهات من المشرفين، مع إبداء الآراء والاقتراحات البناءة.
6	**التأثير في المرؤوسين**	العمل على تحسين سلوك المرؤوسين من خلال تثمين العمل، التحفيز، التعامل الفعال، توجيه المعلمين، التفهم، إشباع الحاجات، تنسيق العمل، قوة الإقناع .
7	**حل الخلافات**	القدرة على التفاوض والتوسط والمبادرة بالصلح بين المتخاصمين، التعامل بحكمة ومسؤولية مع جميع اشكال الرفض التي تعرقل سيرورة العملية التعليمية في إطار التنظيم المعمول به.

جدول رقم 06: قائمة المهارات الإنسانية المقترحة.

المهارات الإدراكية التصورية

الرقم	تحديد المهارة	تعريفها
1	**الإلمام بالغايات والأهداف التربوية**	المعرفة الشاملة لغايات التربية الوطنية، ولأهداف التعليم الابتدائي في الجانب الحس حركي والجانب الاجتماعي الوجداني والجانب المعرفي العقلي.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2	**معرفة إستراتيجيات التدريس**	الإدراك الواعي لمقاربات التدريس والطرائق البيداغوجية النشطة وأساليب التدريس الفعالة مع الأخذ بعين الاعتبار الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية.
3	**معرفة التنظيم الهيكلي**	التحليل الشامل لمستويات الإدارة التربوية (وزارة التربية الوطنية، مديريات التربية، الإدارة المدرسية). **والإطلاع على وظائف كل مستوى** إداري من المستويات السابقة ومهام كل من يشرف عليه.
4	**معرفة طبيعة المتعلم والمعلم**	التعرف على أهم خصائص المتعلم في المرحلة الابتدائية الجسمية والانفعالية والعقلية، والإحاطة بمظاهر النمو الخاصة بكل مرحلة من مراحل الطفولة، مع التشخيص الواعي لخصائص المعلمين وفروقهم الفردية لتحديد أساليب التعامل معهم.
5	**الوعي بدرجة التأثير**	معرفة أهم الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، والوعي بدرجة تأثير كل طرف فيها.
6	**الإدراك الشامل والفهم العميق**	الوعي بأهم الأنظمة الموازية للمدرسة ودرجة تأثيرها في سيرورة **التمدرس**. الفهم العميق لطبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع وأبعادها **المختلفة**.
7	**التشخيص والتوقع**	القدرة على اعتماد وتوظيف أساليب التقويم المناسبة التي تمكن من الكشف عن نقاط القوة وجوانب القصور في العملية التعليمية بجميع مكوناتها، وامتلاك المعطيات المناسبة والمعلومات الكافية التي تمكن من **استشراف واقع** المدرسة بعد مدة زمنية معينة.
8	**الإطلاع الواسع**	الإطلاع الواسع والمفيد على ثقافة المجتمع المحلي، المعرفة الواعية لأهم المفاهيم التربوية، والنظريات والمدارس العلمية في الإدارة عموما والإدارة المدرسية خصوصا، وتوظيفها في المواقف المناسبة.

جدول رقم 07:قائمة المهارات الإدراكية التصورية المقترحة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

خلاصة

يجمع العديد من الدارسين للتنظيمات السياسية والعسكرية والإدارية والتربوية وغيرها على أهمية القيادة الرشيدة في التأثير في السلوك الفردي والجمعي من خلال توجيه جهود الجماعات والأفراد في المنظمة المسار الذي من شأنه تحقيق الأهداف الكبرى التي أُنشئت من أجلها والتي تستمد منها مبرر وجودها، هناك شبه اتفاق من هؤلاء الدارسين على أهمية أن تتحلى هذه القيادة بجملة من الصفات تؤهلها لتتبوأ المناصب القيادية، كما يرون ضرورة أن يتحكم القادة الإداريون في كل المستويات التنظيمية في مهارات القيادة الإدارية، لأن طبيعة العمليات الإدارية التي يشرفون على إجراءاتها، وشبكة العلاقات التنظيمية الممتدة رأسيا وأفقيا تحتم على القائد الإداري التحكم في هذا المهارات.

والإدارة المدرسية لا يجب أن تشذ عن هذه القاعدة، بل على العكس مما يضن البعض من أنها إدارة بسيطة ربما لا تحتاج إلى قيادات عالية المستوى، فمدير المدرسة يقوم بنفس المهام التي يقوم بها نظيره الذي يشرف على وحدة تنظيمية من نفس المستوى، وأكثر من ذلك فإن مهام مدير المدرسة تتميز بالحساسية المستمدة من طبيعة المؤسسة التي يشرف عليها، باعتبارها محطة استراتيجية في النظام التربوي، ولأهمية الأهداف المنتظر تحقيقها والتي تتعلق أساسا بالمورد البشري الذي يتطلب تعاملا خاصا، وهذا ما يضيف مبررا آخر لضرورة أن يتحكم مدير المدرسة في مهارات القيادة الإدارية حتى يستطيع ممارسة تأثيره على أفراد الجماعة التربوية ويوجههم لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الفصل الخامس: مدير المدرسة الابتدائية المهام والأدوار.

تمهيد

1. تعريف مدير المدرسة
2. طبقة المديرين في التراث النظري
3. شخصية مدير المدرسة
4. مهام مدير المدرسة
5. أدوار مدير المدرسة
6. تقييم أداء مدير المدرسة
7. معايير النجاح في عمل مدير المدرسة

خلاصة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

إذا أخذنا في الاعتبار كون الإدارة المدرسية خلاصة نشاطات وعمليات وجهود منسقة يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة، فإن المدير هو أحد أركانها الأساسية باعتباره الإداري الأول في المدرسة ورأس التنظيم فيها، وعلى عاتقه تقع مسؤولية النجاح أو الفشل أمام السلطة التعليمية والمجتمع، وهذا يفرض وجود مهارات قيادية تمكنه من التأثير في سلوك المرؤوسين، والقيام بالعمليات الإدارية التي تفرضها طبيعة المهام الموكلة له.

وهنا لا بد أن نشير إلى وجود اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية ترى ضرورة التجديد في عمل جهاز الإدارة المدرسية، وألا يكون مدير المدرسة مجرد إداري تقليدي، وتعددت الإشارة على تلك الاتجاهات من خلال دراسات عديدة ؛ ومثالا على ذلك ما أشار إليه كل من **صلاح عبد الحميد مصطفى (1994)وراتب السعود(1994)وسيرجيوفاني(sergiovanni,1994)** من أنه أصبح ينظر إلى مدير المدرسة باعتباره قائدا تربويا ومعلما أولا، وقدوة للعاملين. **(عابدين،2001،ص223)**

ونظرا لما لهذه الفئة من أهمية بالغة في نجاح العملية التربوية برمتها، خاصة في أول مراحلها وأهمها على الإطلاق وهي المرحلة الابتدائية، بل إن نجاح هذه الأخيرة في تحقيق أهدافها في غالب الأحيان يتوقف على جدية المدير، ومدى فاعليته في التسيير الإداري، وتمكنه من مهارات القيادة الإدارية التي من شأنها تحفيز المعلم وإثارة دافعيته للعمل ورفع الروح المعنوية لديه، وهو ما ينعكس بالضرورة على مخرجات العملية التعليمية في هذه المرحلة، وسنحاول من خلال هذه المادة أن نسلط الضوء على هذه الفئة من خلال الحديث شخصية مدير المدرسة الابتدائية، عن مهامه التي ورد ذكرها في الأدبيات النظرية والنصوص الرسمية، وأدواره المتعددة في الإدارة المدرسي، وغيرها من المواضيع ذات العلاقة بهذه الفئة.

1. تعريف مدير المدرسة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

لم يعد دور المدير في أي منظمة كانت خافيا على أحد، إذ أنه يعتبر المحرك الرئيس لدواليب العمل أيا كانت طبيعته، صناعيا أو خدميا أو تربويا، كما أنه العامل المهم في تحريك الجماعة بما يكفل تحقيق أهداف المنظمة التي يشكل أفراد الجماعة في العمود الفقري، ولأن المنظمات الحديثة ومن بينها المؤسسات التربوية وفي سعيها الحثيث لتحقيق أهدافها، لا يمكنها بأي حال من الأحوال الاستغناء عن المدير باعتباره المسؤول الأول عن المؤسسة سواء في حالة النجاح أو الفشل، خاصة إذا تعلق الأمر بالمدرسة التي أوكلها المجتمع مهمة تربية أبنائه وتعليمهم وإعدادهم للحياة بكل أبعادها المختلفة، ونظرا لصعوبة هذه المهمة فلا بد أن يكون من يقود المدرسة على قدر جسامة هذه المسؤولية، ولعل هذا كان سببا في الاختلاف بين مدير المدرسة كمؤسسة تربوية ومديري باقي المؤسسات رغم التشابه الكبير في الوظائف والأدوار، وسنقف على هذا الاختلاف عندما نستعرض بعض التعاريف التي من شأنها أن تجلي بعض الغموض عن مدير المدرسة وتميزه عن غيره.

ويعرف **مصطفى محمود أبو بكر** في كتابه دليل المدير المعاصر ص18 المدير بأنه "بأنه الشخص الذي يكون مسؤولا عن تحديد وصياغة أهداف المنظمة ويعمل علي تحقيقها من خلال التخطيط لتوفير الموارد والإمكانيات اللازمة، والتنسيق بين الجهود وتوجيهها ومتابعتها وتقويمها بما يحقق تلك الأهداف أو بمعنى آخر، أن كل فرد تدور مهامه حول وظائف التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة بغرض تحيق أهداف المنظمة، يمكن أن نطلق عليه مديرا.

ويعرف **علي الشرقاوي** المديرين بأنهم الطبقة من الناس التي تتولى توجيه جهود الجماعات المنظمة نحو تحقيق أهداف محددة، وهم يعملون في مراكز مختلفة من المستويات التنظيمية، ويوجهون أنشطة مختلفة الطبيعة، ويُطلق عليهم ألقابا متعددة، ورغم اختلافهم في أنواع النشاط الذي يديرونه، وفي المراكز التنظيمية التي يحتلونها، فإن السمة المميزة لهم فهي تمتعهم بسلطة توجيه الغير لأداء أو الامتناع عن أداء أشياء معينة. **(علي الشرقاوي،..... ،ص99)** .

الملاحظ أن التعريفين يتسمان بالعمومية نوعا ما لأنهما يقدمان بعض الوصف لأهم وظائف المدير أيا كانت طبيعة المنظمة التي يشرف عليها، من خلال التركيز على بعدين رئيسيين يميزان عمل المدير؛ فأما الأول فيركز على العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ومتابعة، وهذه العمليات تعتبر المجالات الإجرائية لنشاط المدير في جميع المستويات والمراكز التنظيمية، أما البعد الثاني فيركز ضمنيا على القيادة ودورها في التأثير على سلوك المرؤوسين من خلال توجيه أنشطة الجماعة بما يحقق أهداف المنظمة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ويقدم **أحمد إبراهيم أحمد** تعريفا لمدير المدرسة أكثر تحديدا ودقة، يسلط فيه الضوء أكثر على أهم الأدوار التي يمارسها مدير المدرسة، فهو المسؤول الأول عن مؤسسته من حيث هي اصغر وحدة في التنظيم الهيكلي، كما يركز على الدور الحيوي للبعد العلائقي في الإدارة المدرسية، وأهمية عملية الاتصال التربوي في تدعيمه بشكل يحفظ استمرار العلاقات بين جميع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، فيعرفه بأنه "الرئيس المباشر لجميع العاملين في المدرسة، وهو المسؤول الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها وتربية تلاميذها، وهو حلقة الاتصال الثابتة في العلاقات المدرسية على اختلاف أنواعها بين المدرسين ببعضهم، وبين المدرسين والتلاميذ، وبين الآباء والمدرسين، وبين الموجهين والمعلمين .وهو دائما في المركز الرئيس للعملية التعليمية، فعليه عبء تنظيمها للحصول على أفضل النتائج الممكنة، وهو الذي يوجه رسم الخطط المختلفة وتنفيذها.**(عابدين، 2001، ص89)**

كما يُعرف مدير المدرسة بأنه الشخص الذي يرأس الإدارة المدرسية، ويقوم بعملية توجيه أنشطتها والإشراف عليها ومتابعتها، ويتم اختياره عادة من ضمن أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة أو من خارجها ضمن شروط أو مواصفات معينة.**(ربيع،2008 ، ص47)**

وإذا كانت التعاريف السابقة تختلف في بعض الجزئيات إلا أن القراءة الأولية لها تشير إلى أنها تشترك في بعض الأمور المهمة:

- المدير هو رأس التنظيم الهيكلي في المؤسسة.
- يمارس مهامه وفق بعدين؛ أحدهما يركز على القيادة والإشراف في حين أن البعد الثاني يركز على العمليات الإدارية.
- لا وجود لمدير دون فريق عمل ولا وجود لجماعة دون قائد.
- ضرورة وجود قائد يوحد وينسق جهود المرؤوسين.

وانطلاقا مما سبق يمكن تعريف مدير المدرسة بأنه الشخص المؤهل الذي يشرف على الفريق التربوي، يقوم بإدارة و تسيير شؤون الموظفين والعاملين والتلاميذ والبناءات المدرسية على مستوى وحدته التنظيمية، كما يسهر على التنسيق مع السلطة السلمية والسلطات المحلية، والمجتمع المحلي بما يضمن توفير الظروف الملائمة للتمدرس السليم، كما يمكن تعريفه بأنه الشخص المؤهل المكلف بمهام التأطير البيداغوجي والتربوي للمدرسة تنظيما وتخطيطا ومتابعة وتقييما، يقوم بتسيير شؤون الأفراد والهياكل، ويحرص على الاتصال بالسلطة الوصية والسلطات المحلية وهيئات المجتمع، بغرض التنسيق معها بما يخدم مصلحة المدرسة ويحقق أهدافها.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

أما مدير المدرسة الابتدائية في النظام التربوي الجزائري فيشير إليه المرسوم التنفيذي 240/12 المؤرخ في29 ماي 2012 بأنه الشخص المؤهل المكلف بمهام التأطير البيداغوجي والتسيير الإداري والتنشيط التربوي وتسيير المطعم المدرسي، ويمارس سلطته على جميع الموظفين والأعوان العاملين في المؤسسة، وهو مسؤول على حفظ النظام وأمن الأشخاص والحفاظ على الممتلكات، ويؤهل بهذه الصفة لاتخاذ جميع التدابير الضرورية لضمان حسن سير المؤسسة.

2. طبقة المديرين في التراث النظري

لقد تزايد نفوذ هذه الطبقة، واكتسبت مكانة اجتماعية متميزة، بسبب تأثيرها في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، حتى أن البعض تنبأ بظهور ما يسمى بالثورة الإدارية، حيث يلعب المديرون دورا بارزا في إحداث نوع مشابه للتغيير الذي أدى إلى التحول من البرجوازية إلى الرأسمالية، وقد تعرض نفوذ وقوة طبقة الإداريين للتحليل والدراسة منذ منتصف القرن الماضي، واختلفت في شأنها مختلف وجهات النظر، فالبعض يرجع مصدر قوتها ومركزها التأثيري لظواهر اقتصادية، واجتماعية، والبعض الآخر يرى أن ظهورها يرجع للتغيرات التكنولوجية، ويرى علي الشرقاوي أن ماركس من الكتاب الذين ناقشوا مشاكل الطبقية في المجتمع، ورغم أن نظريته لا تعترف إلا بوجود الطبقة العاملة الصناعية، إلا أنها اعتمدت في ذلك على تفسير الصراع والتناقض التاريخي بين الطبقات في المجتمع فيما سمي" بالمراحل الخمس للتاريخ "حيث يوجد في كل مرحلة جماعات تقود التطور وتنتقل بالمجتمع من مرحلة على أخرى، وهكذا يرى" **ماركس** "أن القوة في المجتمع يتمتع بها هؤلاء الذين يقدمون رأس المال ويمارسون رقابتهم على وسائل الإنتاج، وأن السلطة التي يمارسها هؤلاء داخل المنظمات هي سلطة مطلقة، أما الطبقة الإدارية في رأي" ماركس " فليس لها وجود إلا ضمنيا إذ ربما كان يُقصد بها تلك الجماعة التي تقود التطور وتنتقل بالمجتمع من مرحلة على أخرى، ويشري **الشرقاوي** إلى بعض النظريات أو بالأحرى وجهات النظر التي حاولت تقديم تفسيرات لظهور طبقة المديرين في عديد المجالات والتخصصات.

1.2 نظرية" برنهام " للثورة الإدارية

تُنسب هذه النظرية إلى**"برنهام"** الذي يرى أن العالم الصناعي في مرحلة تحول مستمر، وأن التغيرات السريعة في الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي حدثت بعد الحرب العالمية الأولى، قد مهدت السبيل لظهور المنظمات الكبيرة، وأن كبر الحجوم قد أفسح المجال لظهور طبقة الإداريين التي اكتسبت اعترافا متزايدا، بسبب نفوذها وقوتها في مواجهة التغيرات والإفادة منها، وقد تنبأ**"برنهام"** بتزايد نفوذ هذه الطبقة بحيث تكتمل لها أسباب القوة والنفوذ في المستقبل، وهو يدعي بان

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

التغير في الظروف لا بد أن يصاحبه تغيرا جوهريا في هيكل القوة في المجتمع، يتخذ شكل**"الثورة الإدارية."**

هذه النظرية تبرر وجود طبقة الإداريين، وتؤسس لمفهوم الثورة الإدارية التي تعني في مضمونها تغيير الوضع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، باعتماد أساليب تسيير تفرضها التطورات الحاصلة في الميادين المختلفة، غير أن تغيير هذه الأوضاع يرجع في الكثير من الأحيان إلى متغيرات أخرى تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تغيير الأنظمة، وانطلاقا من هذه النظرية فإن وجود الطبقة الإدارية لابد منه لتنفيذ السياسات في المجالات المختلفة، باعتبارها الفئة المؤهلة التي تشارك في اتخاذ القرارات والسهر على متابعة تنفيذها، وتقييم نتائجها.

ذلك أن المنظمات تستمد مبرر وجودها من الأهداف التي وُجدت من أجلها، وأن هذه الأهداف تتدرج وفق مستويات مختلفة حسب حجم المنظمة والوحدات التنظيمية المكونة لها، فإذا كانت الهيئات الوصية على التربية مثلا تضع مجموعة من الغايات، وتحدد جملة من السياسات والاستراتيجيات، فإن الوحدات التنظيمية الأخرى التابعة لها تتحمل مسؤولية التنفيذ الفعلي لهذه الاستراتيجيات بما يحقق الأهداف المحددة سلفا، وتحتاج هذه الوحدات التنظيمية إلى من يديرها ويقودها ويتحمل مسؤولية تحقيق أهدافها.

2.2 نظرية الطبقات الفنية " التكنو قراط"

تُنسب هذه النظرية إلى أراء" **جلبرت"** الذي ضمنها في عرضه لشكل الدولة الصناعية، وهو يرى أن ظهور المنظمات الكبيرة أملتها التطورات التكنولوجية، وصاحبها انفصال بين الملكية والإدارة أفسحت المجال ليس لظهور طبقة الإداريين فحسب، ولكن لظهور كيان جديد أسماه الطبقة الفنية أو التكنوقراط، فالمنظمات الكبيرة كما يراها فاقت في مشاكلها قدرة رجل واحد، أو عدة رجال يستطيعون التحكم والرقابة عليها، فزيادة الحجم أحدثت انفصالا بين الإدارة العليا والمواقع التشغيلية، وتزايد اعتماد الإداريين على المعلومات التي يتم تداولها ومعالجتها مرات عديدة قبل استخدامها في المستويات العليا، بالإضافة إلى ذلك فإن تزايد التطورات التكنولوجية، وضع قيودا على مقدرة المتخصصين الذين بحكم تخصصاتهم، لا يمتلكون سوى قدرا محدودا من المعلومات، ومرة أخرى يجد رجال الإدارة العليا أنفسهم مضطرين إلى الاعتماد على معلومات غير كاملة، أو على تلك التي تُرسل إليهم من الوحدات المتخصصة، على هذا الأساس يرى**"جلبرت"** أن القرارات في المنظمات الكبيرة قد أصبح عملية جماعية بسبب حجم وتراكم العمليات، والحاجة إلى المعلومات السريعة والدقيقة والمتخصصة، الأمر الذي جعل من الصعب على مدير واحد التحكم في نتائج الأحداث.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

هذه النظرية تكون قد أسست لمفهوم التكنوقراط، وهم طبقة من المسؤولين بعيدون عن التجاذبات السياسوية، ويخضعون ممارساتهم إلى معايير تحددها طبيعة العمل والمسؤوليات التي يتحملونها، وبذلك فهم أقرب ما يكونون إلى الاحترافية، وهذه الطبقة حسب هذه النظرية أفرزتها التطورات الحاصلة في عالم الصناعة كمرحلة أولى، غير أن وجودها لم يعد يقتصر على مجالات بعينها، بل امتد ليشمل أغلب الهيئات التي تتميز باعتماد تنظيم معين يتضمن تقسيمها إلى مستويات تنظيمية، وإلى وحدات أصغر في التنظيم، بما يضمن تواتر المعلومات وسرعة وصولها باعتبارها من أهم الشروط في عملية اتخاذ القرار، وهذا لا يتأتى إلا بوجود فئة من المسيرين تشرف على الوحدات التنظيمية خاصة القاعدية منها.

وإذا كان هذا التصور انطلق من بيئات عمل تختلف عن المجال التربوي بعض الشيء إلا أن التشابه في المسؤوليات وشكل الوحدات التنظيمية أدى بدوره إلى وجود نسق معين من العمليات الإدارية، والتي تشكل صناعة القرار جوهرها ومحورها الأساسي، وهي العملية التي تقتضي مشاركة أفراد جماعة العمل فيها من خلال توفير المعلومات الكافية والمعطيات الدقيقة والمتخصصة، وإذا كانت الإدارة المدرسية هي أصغر وحدات التنظيم في الإدارة التربوية، فإن هذا لا يجعلها تشذ عن هذه القاعدة التي أسست لها هذه النظرية، وإذا كان وجودها ضروريا من هذا المنطلق فإن وجود مدير مؤهل متخصص من شأنه توفير المعطيات اللازمة والمعطيات الكافية التي يحتاجها صانع القرار من الواقع باعتباره –أي المدير- على تماس مباشر به، وهذا مبرر قوي يفرض مشاركته في اتخاذ القرار بملاحظاته واقتراحاته البناءة، وهذا يقتضي وجود هامش أكبر من حرية التصرف للمدير خاصة في الأنظمة التربوية التي تتميز بمركزية التسيير.

3.2 تحليل" شومبيتر "لدور المنظم

حسب هذا التحليل فإن المنظم هو الذي له الدور الأكبر في تأسيس التنظيم، وبالتالي فهو الذي يحدد المبادئ العامة والأسس والسياسات والاستراتيجيات، وليس بالضرورة أن يكون المنظم فردا فقد يكون أيضا جماعة تتفق على مرجعيات تحدد توجهاتها العامة، ويرى**"شومبيتر"**أنه لم يعد للمنظم الفرد الدور الكبير الذي كان له في الماضي بسبب انفصال المنظمات عن ملاكها، وظهور طبقة المثقفين والموظفين، وتغير الفئات السياسية التي كانت سائدة في الماضي واختلافها عن الفئات السياسية الجديدة، بالإضافة إلى انتقال الدور التنظيمي من المنظم إلى أفراد ليسو من ذوي المواهب، يتطلب في رأي**"شومبيتر"**تطبيق إصلاحات سياسية واقتصادية.

وإذا كانت الرؤى السياسية تجسيد لطروحات فكرية وتصورات فلسفية تتميز في الغالب بالعموم والشمولية، فإن هذا أدى إلى ظهور طبقة من الإداريين مهمتها بلورة هذه الرؤى وترجمة الغايات الكبرى

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

إلى أهداف قابلة للتحقيق، والحرص على تبليغها للمرؤوسين ومتابعة تنفيذها وفق آليات العمل الإداري المتعارف عليه، ويعتبر مدير المدرسة الطرف الفاعل في هذه المرحلة لأنه يشرف على أصغر وحدة تنظيمية يعتبر نجاحها في تحقيق الأهداف التعليمية مؤشر على نجاح النظام التربوي ككل.

3. شخصية مدير المدرسة

لقد اهتم المنظرون والباحثون بالمتغيرات التي تؤثر في فعالية وطرق نجاح الإدارة المدرسية، لما لها من تأثير قوي وإيجابي في الأفراد الذين يعملون مع المدير في المدرسة، وعلى طبيعة الروح المعنوية لديهم، وهذا يتطلب من المدير امتلاك قدرات قيادية واعية لدفع أفراد مؤسسته، وحفزهم للعمل الجاد، والقيام بواجباتهم المناطة بهم بأمانة وإخلاص(المومني، 2008، ص37)، ومن بين هذه المتغيرات التي لها الدور الأكبر في تحقيق الفعالية القيادية والفعالية الإدارية على حد سواء شخصية مدير المدرسة، وما تتميز به من موصفات تؤثر بشكل أو بآخر في الممارسات الإدارية، كما تؤثر في البعد العلائقي والاتصالي.

ويعتبر **Allport** أن الشخصية تنظيم دينامي لانظمة الفرد الفيزيقية والنفسية التي تحدد طريقة تكيفه مع البيئة، أما **Rutch** فقد وصفها بكيفية تأثير شخص ما على الاخرين، وكيفية فهمه ورؤيته لنفسه، ولنمط خصاله الداخلية والخارجية (الطويل، 1998، ص ص153-154). إذن فالشخصية متغير أساسي يلعب دورا في تحديد الاتجاه الذي يمكن أن يسلكه الفرد في حياته، ويرى اغلب الدارسين أن هذا المركب يتبلور في السنوات الأولى من الطفولة المبكرة ويمتد بتأثيره الإيجابي أو السلبي على بقية المراحل العمرية، والمعايش لواقع التأطير البيداغوجي والتربوي في المدرسة الابتدائية يمكنه أن يلاحظ تنوعا في شخصيات المديرين، وما يترتب عليه من تأثير على أدوارهم القيادية وممارستهم لمهامهم الإدارية، الأمر الذي يؤثر بدوره على شبكة لعلاقات داخل المدرسة وخارجها، وبالتالي التأثير على سيرورة العملية التعليمية.

والشخصية هي محصلة تفاعل لثلاثة انواع من العوامل الوراثية والبيئية والموقفية، وانطلاقا من هذا تعتبر شخصية مدير المدرسة من المظاهر الهامة التي تسلط الضوء على جوانب من حياة المدير، وسلوكه الإداري ونمطه القيادي وأساليب تفاعله مع الاخرين، وكلها متغيرات تؤثر على علاقاته بالمدرسين والتلاميذ والعمال وأولياء الأمور، وكل من لها علاقة بهم.

وعلى كل ورغم الاختلاف بين المهتمين بالإدارة المدرسية تنظيرا وممارسة، فإن هناك شبه اتفاق على ضرورة أن تتوفر في مدير المدرسة جملة من الخصائص تساعده في القيام بمهامه المتعددة،

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

والنهوض بأدواره المختلفة، "فعلى المدير أن يتصف بعدة صفات وسمات تسهم في قيامه بعمله على أكمل وجه، ومنه أن يتمتع بصحة جسمية ونفسية سليمة، وأن يكون قادرا على رؤية شبكة علاقات الموقف، ولقاء بنفسه، مرنا مثابرا صادقا خططا، مائلا إلى التجديد والتغيير، وغيرها من الصفات المساهمة في إدراك المدير لوظيفته وواجباته كمدير للمدرسة (الأخرص،2008،ص38)، ومن خلال القراءة التحليلية لبعض ادبيات الاختصاص في هذا الموضوع يمكن تصنيف هذه الخصائص إلى انواع ثلاث؛ جسمية وأخرى عقلية معرفية وثالثة انفعالية وجدانية.

1.3 الخصائص الجسمية: قد لا تكون هذه الخصائص على قدر كبير من الأهمية وقد لا تحظى باتفاق المهتمين بهذا المجال، غير انه لا يمكن إنكار دورها في نجاح المدير في القيام بمهامه، وتحقيق ممارسة إدارية ناجعة، فلسلامة الصحية والنفسية والقوة البدنية والذهنية كلها عوامل تزيد من قدرة المدير على تحمل جسامة المهام الملقاة على عاتقه، هذه المهام التي تتطلب قدرا أكبر من التركيز والمثابرة والانضباط والعمل المستمر تحتاج أن يكون المدير في كامل قواه البدنية والنفسية والذهنية.

2.3 الخصائص العقلية المعرفية: يبين الطويل (1999) بأن التكنولوجيا العقلية هي المكون الأساسي للإدارة الفعالة التي تقوم على أصول التفكير العلمي والتحليل الموضوعي المنظم لتعبر عن نفسها في طرائق وأساليب وتقنيات جديدة تعين الإداري على اتخاذ القرار الرشيد وإصدار الأحكام العقلانية والرؤية للمستقبل، ويذكر مصطفى (1988) بأن العمل الإداري لمدير المدرسة لم يعد مقتصرا على المهارات والخبرات، بل أصبح من الضروري أن تتوفر في رجل الإدارة صفات أهمها:

(المومني،2008،ص37)

- أن يكون المدير متخصصا في المجال الذي يعمل فيه.
- أن يكون ذا ثقافة واسعة اقتصادية واجتماعية وسياسية.
- أن يكون ملما بأسس التربية وعلم النفس.
- يتحلى برؤية واضحة للتعليم والتعلم وبنظرته الكلية إلى العملية التربوية.
- الإقبال على اعتماد سياسات وأساليب جديدة تفاعل مع التحديات والمستجدات، والحاجات المتنامية للمجتمعات الإنسانية.
- بعد النظر وتوقع التغيير واستيعابه، والقدرة على تصريف الأمور بنجاح في المواقف التي تحتاج إلى القرار السريع، أما ما يحتاج منها إلى دراسة فيكلف معه من يتوسم فيهم فهم هذه المشاكل والمساعدة على حلها.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- الطلاقة اللفظية والقدرة على التعبير، ومخاطبة الآخرين لكون ذلك وسيلته الفاعلة في نقل أفكاره إلى الآخرين.

3.3 الخصائص الانفعالية الوجدانية: بين هلغارد وزملاؤه أنه يمكن فهم جوانب شخصية المدير في بعدين هما؛ متوازن (stable) أو غير متوازن (unstable)، انبساطي (extravert) أو إطوائي (introvert)، وينتج عن هذين البعدين أربعة أنماط من الشخصية؛ شخص متوازن انبساطي، شخص غير متوازن انبساطي، شخص متوازن – اطوائي، شخص غير متوازن انطوائي **(عابدين، .....، ص98)**، ورغم وجاهة هذا التحديد من الناحية العلمية إلا أنه يبقى نظريا فقط، فعلى إداريي القرن الواحد والعشرين أن يكونوا ديناميين ومرنين، وقادرين على التعامل مع الآخرين ومع مجتمعاتهم، ومع أبعاد مهنتهم ضمن إطار من الفهم العميق للمظور العالمي الذي يعيشون فيه، والجرأة في اتخاذ القرارات، والتمتع بشخصية متماسكة ومتوازنة، والتركيز في العمل وفي علاقته مع الآخرين على الجوانب الإنسانية أكثر من التمسك باللوائح والتنظيمات والشكليات في العمل الإداري.**(المومني،2008 ،ص37)**

ومدير المدرسة قائد تربوي ملقاة على عاتقه مهام وواجبات لنجاح المدرسة في أداء رسالتها، لذا كان من الضروري أن يكون مؤهلا تأهيلا خاصا، وأن تتوافر فيه صفات معينة تميزه عن غيره من معلمي المدرسة، ويمكن حصر هذه الصفات فيما يلي: **(المومني، 2008، ص ص60-61)**

- قوة الشخصية وتعني تآزر الصفات النفسية والعقلية الخلقية والجسمية وتوازنها.
- القدوة الحسنة في القول والفعل والقصد.
- المرونة في تصرفاته وتعاملاته فيجمع بين اللين والحزم.
- التحلي بجميل الصفات كالصبر والصدق والعدل والحلم والتواضع والقوى.

4.3 الخصائص المهنية: وهي تجريبية ومكتسبة بالتعلم والممارسة ومنها:

- توافر الخبرة في العملية التعليمية التعلمية إدارة وتدريسا.
- معرفة النظم المالية والإدارية التي تقوم عليها المدرسة.
- الدراية الكافية بأهداف التعليم عامة والمرحلة التعليمية لمدرسته خاصة، ومدى ارتباطها بأهداف وغايات المجتمع.
- الإلمام الكافي بوسائل وأساليب تحقيق أهداف العملية التعليمية.
- توافر خلفية كافية عن علوم الإدارة والتربية وعلم النفس وطرق التدريس.
- حسن القيادة المدرسية من خلال الاجتماعات والمجالس واللقاءات بحكمة واقتدار.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- توزيع المسؤوليات والأدوار على العاملين معه بالمدرسة كل حسب قدرته وإمكاناته وتخصصه.

4. مهام مدير المدرسة الابتدائية

إن تغير النظرة إلى وظيفة التربية في المجتمع ترتب عليه تغيير في النظرة كذلك إلى العديد من المجالات المتعلقة بها، كالمناهج التعليمية وطرق التدريس وأساليب التعليم وتدابير التقويم وغيرها، والمجال الإداري الذي يشرف عليه مدير المدرسة على مستوى وحدته التنظيمية لم يسلم من هذا التغيير أيضا، كما أن التطور الكبير الذي شهدته العملية التربوية في جميع مجالاتها الحيوية أدى إلى تغير مفهوم العمل الذي يقوم به مدير المدرسة، وما نتج عن هذا التغيير في إعادة تقييم مهام هذا الأخير من خلال إدراج أبعاد أخرى تضمن حدا من الفعالية الإدارية والفاعلية القيادية.

وحتى يحقق المدير الفعالية المطلوبة عليه أيكون ذلك "القائد التربوي الذي يحتفظ بأكبر قدر ممكن من الوقت للعمل مع المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور لتعزيز أهداف المدرسة، ويتوجب على المديرين العمل بشكل مباشر مع المتعلمين لتحقيق أهداف المدرسة من خلال النشاطات المختلفة، وكلما كان المدير أكثر تعاونا مع المعلمين والمتعلمين كانت النتائج أكثر إيجابية، وتعتبر الإدارة المدرسية العمود الفقري للعمل الفني والتربوي والإداري المدروس، الأمر الذي يتطلب منها أن تتصف ببعد الظار والنضج الفكري، والقدرة على الإبداع والابتكار في العمل الإداري والجهد التربوي، مع الحيوية والنشاط في الأداء والمتابعة. (المومني،2008 ، ص ص24-25).

ثمة جانبين رئيسيين لدور مدير المدرسة في إدارة مدرسته؛ يتعلق الأول بالجانب القيادي والإبداعي باعتبار مدير المدرسة قائد تعليمي، ويتعلق الثاني بالجانب الإداري التنفيذي والذي يتعلق بتسيير الأمور الإدارية اليومية، والأعمال الكتابية الروتينية التي يجب عليه القيام بها، فالجانب القيادي من عمل المدير كقائد تعليمي يشتمل على مهام تطوير المناهج وتحسينها وزيادة فعالية التعليم والتعلم، ومساعدة المتعلمين على زيادة تحصيلهم الأكاديمي، ونموهم السوي، ومساعدة المعلمين النمو المهني وتطوير قدراتهم ومهاراتهم التدريسية، وتطوير العلاقة بين المدرسة وجماعة المعلمين والطلاب والمجتمع المحلي، لذلك نرى أن هذا الجانب يتعلق بعملية تفاعل مدير المدرسة - كقائد تعليمي -وجماعة المعلمين، فهو يمارس التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة والمتابعة والتقويم، وذلك كمثيرات لها احتمال كبير في التأثير على عمليات التعليم والتعلم .أما الجانب الإداري التنفيذي الذي لا مناص منه، فهو يمكن مدير المدرسة من التأكد من السير الحسن لشؤون المدرسة، وعد نقص الأدوات والأجهزة، والوسائل ومستلزمات العملية التعليمية، وتفقد المباني المدرسية، والمرافق الصحية والمحافظة عليها وصيانتها

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

بلاستمرار، وكذلك متابعة مواظبة المعلمين والمتعلمين والعمل على حد سواء، ومتابعة تنفيذ الجداول المدرسية، وغيرها من الأعمال الروتينية في ظاهرها المهمة في ضرورة تنفيذها. (العجمي، 2007، ص65)

1.4 تصنيف مهام مدير المدرسة: يمكن تصنيف مهام مدير المدرسة حسب مشعان ربيع (2008) في ثلاث جوانب أساسية متداخلة فيما بينها:

الجانب الإداري: وتتمثل مهام مدير المدرسة في هذا الجانب في الإجراءات التالية:

- التخطيط ووضع برنامج العمل المدرسي.
- قبول التلاميذ المستجدين والمحولين.
- توزيع التلاميذ على الفصول الدراسية وفق القواعد المعمول بها.
- إعداد الجداول المدرسية وتوزيعها على المعلمين.
- إسناد الأعمال المناسبة على العاملين معه، وإتاحة الفرصة لهم لاكتساب خبرات جديدة ومتنوعة، مع العدالة في توزيع هذه الأعمال وعدم إرهاق البعض لحساب البعض الآخر.
- حضور الاجتماعات مع الإدارات التعليمية العليا.
- وضع الجدول المدرسي مع مراعاة إسناد الفصول للمعلمين على أساس كفاءتهم وقدراتهم، واستغلال إمكانيات المدرسة من صفوف ومعامل وورش وملاعب بأقصى طاقة ممكنة، وتوزيع الدروس على اليوم الدراسي توزيعا يسمح للتلاميذ بالاستعداد الذهني بمراعاة التوازن بين الدروس النظرية والدروس العملية.
- حفظ الملفات الشخصية للتلاميذ والمعلمين والموظفين.
- متابعة أعمال العاملين والمعلمين والموظفين وتقويمها.
- إعداد التقارير الفصلية والسنوية وإرسالها إلى الجهات المختصة.

الجانب التربوي: ترتكز مهام مدير المدرسة بالدرجة الأولى في الشؤون التربوية وليس في الشؤون الإدارية فقط كما يعتقد البعض، لكونه يرأس إدارة ذات طابع تربوي وليس مصنعا أو شركة رغم التشابه الكبير بين هذه الإدارات، هذا من جهة، ومن جهة ثانية لأن وظيفة المدرسة تغيرت عما كانت عليه سابقا، الأمر الذي فرض ضرورة تغيير وظيفة الإدارة المدرسية، لذا أصبح من الخطأ أن يجسد مدير المدرسة كل تفكيره واهتمامه وجهوده في الشؤون الإدارية وحدها، بل يجب عليه الاهتمام كذلك بالأمور التربوية والفنية لمدير المدرسة بما يلي:

- الإشراف على عمل المعلمين في الفصول الدراسية.
- [illegible] ين الفنيين فيما يتعلق بتحسين مستوى العملية التعليمية والتربوية في المدرسة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- دراسة أسباب فشل التلاميذ ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات التي تقابلهم.
- دراسة الفوق الدراسي ووضع خطة مع المعلمين للتكفل بالتلاميذ المتفوقين.
- مراجعة المناهج الدراسية والكتب المدرسية وتقويمها.
- حضور الندوات التربوية والاهتمام بالدراسات العلمية المختصة وتبادل الآراء والزيارات الميدانية.
- دراسة نظم التقويم والامتحانات الرسمية والتأكد من سلامة تطبيقها.
- الاهتمام بالوسائل التعليمية والعمل على توفيرها واستخدامها، وتوجيه المعلمين نحو إنتاج ما يمكن منها باستخدام المواد المحلية، ومساعدتهم في إقامة المتاحف والمعارض والمكتبات.
- تقويم إعمال المعلمين وجهودهم ومشروعاتهم تقويما إيجابيا بناء، وتشجيع المجدين منهم ومساعدة الحديثين منهم بمهنة التعليم.

الجانب الإنساني والاجتماعي: من المعروف أن نجاح المدرسة في تأدية مهامها لا يتوقف على نجاحها في تأدية الوظائف السابقة الذكر فقط، وإنما يستلزم بالإضافة إلى ذلك ضرورة مراعاة الجوانب الإنسانية والاجتماعية، الموجودة فيها باعتبارها مؤسسة اجتماعية بالدرجة الأولى، وأن العنصر البشري هو أساس وجودها وتميزها، وأن عطاء هذا الأخير يتأثر بشكل كبير بحالته النفسية واحتياجاته وظروفه ومشكلاته، وبطبيعة علاقاته مع العنصر البشري الآخر، سيما إذا كان في موقع القيادة، لذا يكون من واجب المدير مراعاة الجوانب الإنسانية والاجتماعية لعناصر إدارته وكل من لهم علاقة بهم سواء من بعيد أو قريب، وهذا ما يفرض عليه القيام بالوظائف والمسؤوليات التالية:

- احترام شخصية كل العاملين في المدرسة الذين يعمل معهم والاهتمام بمشكلاتهم وتقدير أفكارهم ومقترحاته.
- بناء علاقات طيبة مع أولياء أمور الطلبة والتعاون معهم لضمان حسن تربية أبنائهم.
- العمل على تكوين مجتمع مدرسي يؤمن بالعدالة والمساواة والتعاون والتشاور وتبادل الرأي.
- المشاركة في مجلس أولياء الأمور ومحاولات بناء علاقات طيبة بين المدرسة وأسر التلاميذ.
- المشاركة مع المجتمع المحلي في تنظيم النشاط وإحياء المناسبات العامة.

2.4 العوامل المؤثرة في قيام مدير المدرسة بمهامه: تقوم المنظومات الحديثة على الدقة في توزيع الأدوار على أفرادها يصل في بعض الأحيان حد الأجرأة، وذلك من خلال تحديد مهام كل فرد في التنظيم بما يتماشى وطبيعة الدور الذي يقوم به، وتحرص المنظمات الحديثة على هذه العملية حتى لا يكون هناك تداخل في [illegible] الأفراد، ولتحديد المسؤوليات داخل التنظيم، فيتم تحديد هذه المهام في إطار نصوص

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

قانونية أو تنظيمية تتميز بالوضوح والإلزام، غير أن التحديد الدقيق للمهام يبقى غير كاف لتحقيق النجاعة الإدارية التي تطمح إليها كل منظمة أيا كانت طبيعتها خاصة التربوية منها، والسبب في ذلك راجع لوجود بعض العوامل التي تؤثر في عملية تحديد المهام وحتى في أدائها ميدانيا.

فالمدير عند قيامه بتأدية مهامه يتأثر بجملة من العوامل، وهذه العوامل قد يكون أثرها إيجابيا عليه وعلى إدارته مما يزيد في فاعليته وقدرته على الإنجاز، وقد يكون سلبيا تؤدي إلى التعطيل، وتقف حائلا دون تمكنه من تأدية ما عليه من التزامات ووظائف بالشكل المناسب، ومن أهم هذه العوامل ما يلي: (العبيدي، 2004، ص ص53-54).

- طبيعة النظام السياسي المتبع في البلاد وفلسفته التربوية وأهدافه ومدى ما يسمح به من مركزية واستقلال سلطات الحكم المحلي لأن طبيعة النظام السياسي تؤثر في طبيعة النظام التربوي، ومدى ما يسمح به لمديري المدارس من استقلال ولامركزية في إدارة شؤون التعليم.
- مدى ما أحرزته البلاد من تطور وتقدم في جميع المجالات سيما في مجال العلم والمعرفة والثقافة العامة، والإدارة والاقتصاد والحياة الاجتماعية.
- طبيعة التعليم الذي تقدمه المدرسة، والمراحل الدراسية فيها وحجمها ومدى قربها أو بعد موقعها من مركز السلطة المركزية.
- القيم والمفاهيم الخلقية السائدة في المجتمع، وتوقعات المجتمع وأولياء أمور التلاميذ من مؤسساتهم التربوية.
- مدى مرونة القوانين واللوائح التي تصدرها السلطات التربوية المركزية، ومدى ما يملكه المسؤولون في الأجهزة المركزية من وعي إداري بالحرص على المشاركة في إدارة التعليم.
- مدى ما تمارسه الإدارة التربوية المركزية من سلطات لمتابعة ومراقبة وتوجيه وتقويم لأعمال مدراء المدارس التابعة لها.
- مدى ما يمتلكه مدير المدرسة من مؤهلات علمية وإدارية ومن خبرة فنية، ومن روح ديمقراطية وحب لعمله ورغبة في إشراك العاملين في إدارة المدرسة.

3.4 مهام مدير المدرسة الابتدائية في النظام التربوي الجزائري: من الناحية القانونية تعتبر المدرسة الابتدائية مؤسسة تربوية عمومية تتميز بالشخصية المعنوية، وما يترتب على هذه الصفة من تبعات قانونية، غير أن مهام مديرها وإن تشابهت مع مهام مديري المتوسطات والثانويات، إلا أنها تتميز بنوع من الخصوصية المستمدة من خصوصية المدرسة الابتدائية في حد ذاتها، فهذه الأخيرة رغم أهميتها الاستراتيجية تبقى المؤسسة التربوية الوحيدة التي يشرف عليها قطاعان

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وزاريان دون الاستفادة منهما بشكل كاف، وزارة الداخلية من جهة عن طريق البلديات، ووزارة التربية من جهة أخرى، هذا التعدد في الإشراف افرز أوضاعا مزرية تعيشها المدرسة الابتدائية في الجزائر، بسبب تهرب كل طرف من تحمل مسؤولياته، وهذا الوضع انعكس على أساليب التسيير وطبيعة العلاقات وأشكال الاتصال، وكلها تندرج ضمن الأدوار الطبيعية لمدير المدرسة الابتدائية.

ولتسليط الضوء على مهام مدير المدرسة الابتدائية لا بد أن نأخذ في الحسبان النصوص القانونية والتنظيمية التالية:

- **القانون 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008** المتضمن القانون التوجيهي للتربية.
- المرسوم التنفيذي **240/12 المؤرخ في 29 ماي 2012 المتضمن القانون الخاص** بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية.
- **القرار الوزاري 839 المؤرخ في 1991/11/16 المحدد لمهام** مديري المدارس الابتدائية.
- **القرار الوزاري رقم 778 المؤرخ في 1990/10/26** المتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية.
- **القرار الوزاري رقم 292 المؤرخ في 2006/06/17 المعدل والمتمم للقرار839 المؤرخ في 1991/11/16 المحدد لمهام** مديري المدارس الابتدائية.

وفي ضوء هذه النصوص يضطلع مدير المدرسة الابتدائية بالمهام التالية:

1.3.4 في المجال البيداغوجي

- تسجيل التلاميذ الجدد و قبولهم في إطار التنظيم الجاري به العمل .
- ضبط خدمات المدرسين و تنظيمها .
- التنظيم العام لأنشطة التلاميذ و جداول توقيت الأقسام .
- تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم في المؤسسة .
- وضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية قصد التنسيق الأفضل والتكيف **الأنسب لعمل الأساتذة** .
- تحفيز مجالس التعليم ومجالس الأقسام وعقدها .
- **وضع الإجراءات** الضرورية لتحسين تكوين المدرسين .
- يتأكد من التدرج في تقديم الدروس وتسلسلها .
- زيارة المدرسين في أقسامهم و اتخاذ الإجراءات الكفيلة لمساعدة المبتدئين والمدرسين الذين لتجربة و ترشيد عملهم .

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- المشاركة في تنظيم الامتحانات والمسابقات و تصحيحها ولجانها التي تنظمها وزارة التربية الوطنية .
- يشارك في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعارف التي تنظمها وزارة التربية الوطنية .

2.3.4 في المجال التربوي

- توفير جو عام من شأنه تكوين مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصعوبات والتحصين ضد الصراعات المحتملة.
- يجب أن تساعد علاقات المدير مع التلاميذ والموظفين وأولياء التلاميذ على تنمية شعور المؤسسة وتقوية الثقة المتبادلة والتفاهم واحترام الشخصية والصداقة والتضامن .
- إقامة الشروط التي من شأنها إكمال التربية التي تمنحها الأسرة وتيسير الحياة ضمن الجماعة وغرس الروح الوطنية والتحفيز على العمل وروح التعاون الجماعي واحترام الغير
- تشجيع وتطوير الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية و الأعمال المنتجة الفردية والجماعية وحصص الترفيه المنشطة التي تساعد على خلق المحيط الملائم لازدهار التلميذ واستقراره
- توفر الشروط المعنوية والأخلاقية والمادية لتسيير أنشطة التلاميذ .
- العمل على تظافر الجهود لمنح تعليم ناجح و تربية مطبقة للأهداف المرسومة للتعليم الأساسي .

3.3.4 في المجال الإداري

- يفتح ويمسك الملف الشخصي الخاص بكل موظف، يمنح جميع الموظفين الخاضعين لسلطته نقطة سنوية يقدرها طبقا لسلم التنقيط الجاري به العمل، ويرفقها بتقييم مكتوب .
- يسهر مدير المؤسسة على احترام الاجال فيما يتعلق بإعداد التقارير والجداول الدورية وإرسالها إلى السلطات السلمية .
- يستقبل المدير البريد الإداري الوارد على المؤسسة و يقوم بفتحه و فرزه قبل تسجيله في الأمانة و يحتفظ المدير بالبريد السري الموجه للمؤسسة .
- يمثل المدير المؤسسة في جميع اعمال الحياة المدنية و يتولى وفقا للتنظيم الجاري به العمل تنفيذ مداولات مجلس المدرسة .

5. الأدوار الأساسية لمدير المدرسة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

يربط علماء النفس الاجتماعي الدور بالموقع الذي يحتله الفرد في التنظيم، " وهما مفهومان جوهريات لفهم تصرفات الفرد في البنية التنظيمية للمؤسسة، ومن خلال موقع الفرد ودور في التنظيم المؤسسي، فالموقع هة مرتبة في بنية الجماعة وفي أحوالها، ويمكن بواسطة التدريب أو بقدرة الشخص نفسه أن يتغير موقعه، ولكل موقع دور، والدور هو الوجه الينامي من البنية الاجتماعية، إنه النشاط الذي يقوم به الشخص وفق الموقع الذي يحتله في الجماعة أو في مخطط المؤسسة التنظيمي، ويمكن لصاحب الموقع أن يتخذ أدوارا عديدة أخرى إلى جانب دوره الرئيسي، شرط ألا تكون متناقرة أو متنازعة كما يقول Hogue الذي صاغ نموذجا يفيد في فهم كيفية تعلم الفرد الاضطلاع بالأدوار التي تتفرع عن الموقع الذي يحتله في جماعة أو مؤسسة معينة. (طبارة،2000،ص ص15-16)

وتعتبر المدرسة أحد أهم المؤسسات الاجتماعية التي يعتمد نجاحها في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها على وجود مدير يعي مهامه جيدا، ويقوم بها حسب المعايير والضوابط المحددة لفعالية الممارسة الإدارية ووفق موقعه على رأس هذه المؤسسة، وقيام المدير بمهامه مرهون بدرجة إتقانه لأدواره في الإدارة المدرسية، والتي يمكن اعتبارها مجالات إجرائية يغطيها المدير من خلال نشاطه المدرسي، وإذا كانت المهام القانونية مصدرا رئيسيا لهذه الأدوار فإن العمليات الإدارية أيضا يمكن اعتبارها إطارا علميا وعمليا تُستلهم منه هذه الأدوار التي تتميز بالاختلاف والتعدد، وسنحاول من خلال هذا العنصر أن نميط اللثام على أهم هذه الأدوار اعتبارا لأهميتها الإجرائية في تأدية المهام وفعالية العمليات الإدارية.

1.5 اتخاذ القرار

تعددت وجهات نظر الباحثين والدارسين حول وظائف الإدارة وعملياتها، غير أن ما أمكن الاتفاق عليه اعتبارها كلا متشابكا لا يمكن تقسيمه إلى عناصر مجزأة أو مراحل منعزلة عن بعضها، وتتكامل تلك الوظائف مشكلة إطارا متكاملا يقع اتخاذ القرار في وسطه، بحيث يكون لب العملية الإدارية والمحور الذي تدور حوله الوظائف والعمليات المختلفة إذ أن ارتباطه بكافة عمليات الإدارة ووظائفها جعله كالقلب من الجسد، بل إن صلاح الدين جوهر (1974) عده بمثابة محك حقيقي لقدرة الإداريين والرؤساء على القيادة والإدارة والتوجيه (عابدين،2001،ص123)

وفي الإدارة المدرسية يواجه مدير المدرسة مواقف ومشكلات متعددة يوميا، أو خلال العام الدراسي بشكل عام، وتختلف تلك المواقف والمشكلات باختلاف حجم المدرسة ومرحلة التعليم فيها وموقعها الجغرافي ومتغيرات أخرى، وقد تكون تلك المواقف والمشكلات بسيطة متكررة تحتاج لاتخاذ قرارات بسيطة روتينية تنفيذية لا تحتاج إلى قدر كبير من التفكير والمناقشة، ولا إلى البدائل المتنوعة، مثل تحديد موعد اجتماع، أو معالجة تأخر معلم أو غياب عن المدرسة، أو تكون المواقف والمشكلات

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

معقدة تتطلب التفكير والمناقشة والتروي، واستدراج البدائل والتمييز بينها مثل تدني دافعية المعلمين، انصراف الطلبة عن المشاركة في الأنشطة التعليمية، نقص المرافق والتجهيزات المدرسية.

ويمثل اتخاذ القرار جوهر العملية الإدارية، والمحور الذي تدور حوله عملياتها ووظائفها، وكافة النشطة والإجراءات الأخرى من تخطيط وتنظيم وإشراف واتصال وتدريب وتقييم، وتحديد أهداف وسياسات وغيرها من الأمور، فجميع العمليات والأنشطة الإدارية ما هي في الواقع إلا نتائج لمجموعة من القرارات التي تتخذها الإدارة، ولذلك يعتبر اتخاذ القرار المحك الحقيقي لمقدرة القادة الإداريين على القيادة، والإدارة المدرسية كغيرها من الإدارات تواجه مواقف ومشكلات تتطلب اتخاذ قرارات حيالها، وأن مقدار النجاح الذي تحققه أي مدرسة إنما يتوقف على قدرة المديرين وفهمهم للقرارات الإدارية وأساليب اتخاذها، وما لديهم من مفاهيم تضمن فاعلية القرارات ومتابعة تنفيذها وتقويمها.(ربيع، 2008، ص69)

ونظرا لأهمية اتخاذ القرار بالنسبة لجميع العمليات الإدارية فقد أفرد لها المنظرون نظرية سُميت **Educational Administration as Decision Making Process**، ويعتبر كل من Griffiths & simon من أهم رواد هذه النظرية والتي تدور حول تأثير العوامل السلوكية في عملية اتخاذ القرارات وطريقة اتخاذها وأساليب حركتها وتنقلها عبر مختلف المستويات الإدارية، ويرى Simon وهو أحد تلاميذ Max wiber أن اتخاذ القرارات يعتبر جوهر العملية الإدارية، وأن مفاهيم نظرية الإدارة ينبغي أن تنبع من منطق وسيكولوجية الاختيار الإنساني. ولعل التركيز على عملية اتخاذ القرار بالنسبة لـ simon ربما يعود لكتابه الخاص" بالسلوك الإداري "Administrative Behavior الذي صدر عام1947 ، حيث أفرد له عنوانا فرعيا أسماه" دراسة عملية اتخاذ القرارات في التنظيم الإداري"Decision Making Process in Administrative Organization"، حيث أشاد من خلاله بأهمية اتخاذ القرارات في الإدارة، لأنها تمثل مظهرا للسلوك الإنساني، أو بعبارة أخرى كونها تمثل الترجمة الحقيقية للأفكار والآراء والطموحات.

1.1.5 مفهوم اتخاذ القرار

اتخاذ القرار هو عملية اختيار بين البدائل، فالأساس في اتخاذ القرار أنّ هناك موقفًا غامضًا أو مشكلةً تتطلب حلًا، وأنّ هناك مجموعة خيارات (أي حلولٌ و بدائل) للاختيار بينها فإنْ لم تكن ثمّة بدائل فلا معنى لاتخاذ القرار، ويُعرف اتخاذ القرار بأنه "البديل الأفضل الذي يتمّ اختياره من بين عدد من البدائل الممكنة التنفيذ"، أمّا عن مفهوم القرار ذاته، فيُعرف بأنّه" عمليةٌ ذهنيةٌ عقليةٌ بالدرجة الأولى، تتطلب قدرًا كبيرًا من التصوّر والمبادأة والإبداع، ودرجةً كبيرةً من المنطقية والبعد عن التحيّز أو

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

التعصب أوالرأيّ الشخصي، بما يمكن معه اختيار بدائل متاحة تحقق الهدف في أقصر وقت وبأقل تكلفة ممكنة "(مصطفى، 1994، ص145)

واتخاذ القرارات يمكن اعتباره علما من العلوم، لأنه مؤسس على الحقائق، ويمكن أن يعتبر أيضا فنا عندما تكون الحقائق غير ممكن الحصول عليها، وتلجأ إلى الحكم والمبادأة، وعلى ذلك يمكننا القول بأن اتخاذ القرار هو فن مؤسس على علم، وأن الهدف من اتخاذ القرار هو وضع الحلول للمشكلات، لذا لا بد للمدير من أن يبرر قراره، فاتخاذ القرار في حل المشكلات المختلفة يعتبر وسيلة المدير إلى وضع الحلول المناسبة لما يعترض إدارته من أوجه الخلاف والمشكلات التي لا تقع تحت حصر.
(الأخرص، 2008، ص53)

وهناك فرق بين اتخاذ القرار وحل المشكلة والابتكار، حيث تناول بعض علماء التربية والإدارة وعلم النفس العلاقة بين اتخاذ القرار ومختلف النشاطات العقلية المشابهة، فأعلن تايلورعن التماثل في المراحل بين حل المشكلة واتخاذ القرار والابتكار، ويمكن التمييز بين الثلاثة على أساس النتائج، فحل المشكل هو تفكير للخروج من مأزق، أما اتخاذ القرار فهو اختيار بديل بين عدة بدائل مختلفة، أما الابتكارية فهي تفكير منتج للأفكار.(أحمد وحافظ،2003 ، ص99)

2.1.5 خطوات عملية اتخاذ القرار

تمر عملية اتخاذ القرار الإداري بمجموعة من الخطوات، وقد اختلف الكتاب والباحثون في تحديد عدد هذه الخطوات رغم اتفاقهم على وجودها وأهميتها في عملية اتخاذ القرار، فيرى **Griffiths** أن اتخاذ القرار يمر عبر عدة خطوات تبدأ بتحديد المشكلة وتحليلها، ووضع المعايير أو المقاييس التي سيتم تقويم الحل في ضوئها، تليها مرحلة جمع المعلومات، ثم اختيار الحل المفضل وتنفيذ، أما **Lundreg** فيرى أن حل المشكلة يجب أن يكون في إطار فهم الموقف ككل، حيث يتم تحليل هذا الأخير بعد تعريف القضية موضع القرار، ليتم بعد ذلك تحديد البدائل المقترحة كحلول، واختيار الأنسب منها في نهاية المطاف وتنفيذه.(ربيع،2008 ، ص84)

ووفقا لنموذج جريفثز Greffith فإن اتخاذ القرار يتم وفق خطوات سماها مراحل اتخاذ القرار Stages of Decision Making حددها كما يلي:(الأغبري،2000،ص ص329-330)

- **الشعور بمشكلة تتطلب اتخاذ القرار:** يتميز الشعور بوجود مشكلة بعدم رضا الفرد أو المؤسسة بمديرها أو رئيسها أو قائدها بنتائج العمل المحققة، أو بالوضع القائم عليه، فقد يلاحظ مدير المدرسة أن نسبة التأخر عن الطابور الصباحي لدى المعلمي أصبحت تمثل مشكلة بالنسبة للمدرسة وله على وجه الخصوص، فإذا رأى ضرورة تصميم نموذج الحضور والانصراف فإن ذلك لا يؤدي إلى حل

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

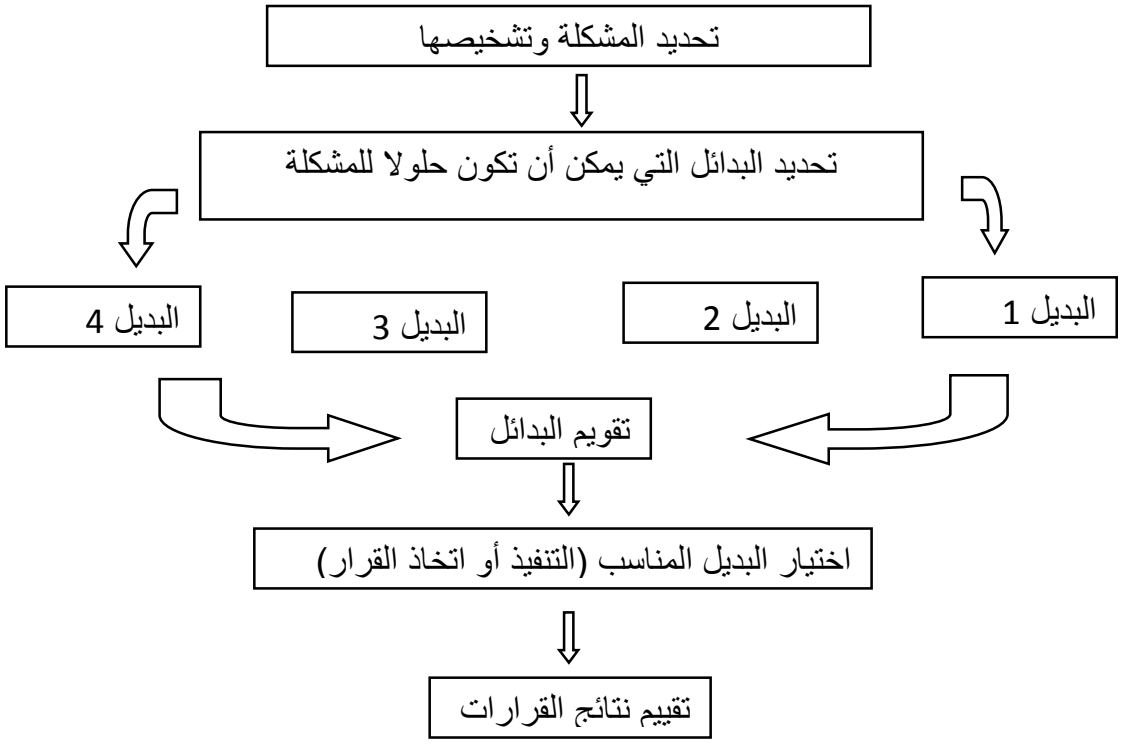
هذه المشكلة بصورة أساسية، باعتبار أن التأخر عن الطابور الصباحي قد يرجع لأسباب مختلفة ومتنوعة بحسب الأشخاص أنفسهم، وربما يدفع تكرار هذا الوضع مدير المدرسة إلى البحث عن الأسباب الحقيقية للتأخر ومدى تكراره وخسائر المدرسة المترتبة عليه.

- **تشخيص المشكلة:** في هذه المرحلة تبدأ عملية تحليل المشكلة وجمع المعلومات اللازمة وتشخيصها.
- **وضع مجموعة البدائل:** يتم اقتراح مجموعة من البدائل أو الحلول المناسبة، وتحديد معايير لتقييم كل بديل يتم اختياره.
- **تقويم البدائل واختيار البديل الأمثل:** من البديهي أن اختيار بديل ما لا بد أن يأتي بعد مفاضلة مع بقية البدائل، لأن اختيار بديل دون سواه قد يترتب عليه نتائج محمودة أو عكس ذلك، وهذه النتائج قد تظهر لاحقا، لذا وجب تحري الدقة ما أمكن في في المفاضلة مع الأخذ في الحسبان عامل الوقت والجهد والتكلفة المتاحة، فضلا عن الظروف الداخلية والخارجية المؤثرة، ويكون اختيار البديل الأمثل بعد سلسلة من المفاضلة لتقويم كل بديل من حيث المزايا والعيوب على المستوى القريب والبعيد.
- **اتخاذ القرار أو التنفيذ:** يتعين على الجهة المسؤولة أن تقوم بتحويل الأفكار والمقترحات التي تم التوصل إليها (البديل الأمثل)، إلى واقع عملي، ولاستمرار المتابعة لعملية التنفيذ وذلك لضمان سلامة التنفيذ من ناحية وتنفيذ ما تم اختياره من ناحية أخرى.
- **تقويم ومتابعة الأداء:** يتم متابعة تنفيذ الخطة أولا بأول، وتصحيح الانحرافات التي قد تنشأ أثناء التنفيذ، من خلال المرئيات والتقارير، وصولا إلى الحكم على مدى نجاح الخطة في تحقيق الأهداف، وذلك بمقارنة الأهداف المحددة بالنتائج المحققة.

ومن أجل الوصول إلى قرارات يتم فيها عادة اختيار أحسن البدائل الموجودة، اتجهت الإدارة إلى الطريقة الموضوعية في اتخاذ القرارات، وتتبع هذه الطريقة الخطوات التالية: (العويسات،2005 ، ص64)

- تحديد المشكلة المراد حلها والمعايير المستخدمة في تقييمها.
- اكتشاف البدائل المتوفرة لحل المشكلة.
- تقييم هذه البدائل في ضوء النتائج المتوقعة من كل واحد منها.
- اختيار أفضل البدائل الممكنة.
- اتخاذ القرار وتنفيذه.
- تقييم النتائج المترتبة على اتخاذ القرار.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional



الشكل 08 : مراحل اتخاذ القرار حسب نموج Griffiths

3.1.5 أنواع القرارات: إن الطريقة التي يتبعها الفرد في اتخاذ قرار ما دون آخر تتأثر إلى حد كبير بطبيعة المشكلة التي ينبغي اتخاذ القرار بشأنها، فاتخاذ القرار في مشكلة تتكرر كل يوم مثلا يختلف ولا شك عن المشكلة التي تواجه الإنسان لأول مرة، وعليه يمكن تقسيم القرارات الإدارية إلى نوعين رئيسيين يختلفان باختلاف الموقف والمشكلة التي تعترض الإداري:(العويسات،2000،ص ص64-65)

- **القرارات الروتينية:** وهي تلك الأنواع من القرارات التي يتم اتخاذها بشكل متكرر في النشاط اليومي للمظمة، والتي يتم فيها تطبيق إجراءات ومعايير موضوعية بالنسبة لها، ومن الأساليب الحديثة التي تُطبق على القرارات الروتينية تُعتمد طرق الاستنباط المظمة، وتُسمى بالطرق الحسابية أو الخوارزمية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- **القرارات غير الروتينية:** وتظهر الحاجة إليها عندما تكون المشكلة المراد حلها ذات طبيعة غير متكررة أو غير مألوفة، وتتطلب أن تتم معالجتها على أساس فردي، وعندما تظهر مشكلة من هذا النوع لا يجد المدير سوابق وإجراءات جاهزة وموضوعية لمعالجتها، بل يجد أن عليه الاعتماد على خبرته وفطنته في إيجاد الحلول المناسبة لها، على عكس القرارات الروتينية نجد أن القرارات غير الروتينية تعتمد في اتخاذها أساسا على الطرق الاجتهادية، والتي تعتمد على البداهة والتقدير الشخصي في إيجاد حل لمشكلة معينة، وهذه الطريقة قد لا تنتهي بالحل الأمثل للمشكلة موضوع البحث، ولكن الحل عادة ما يكون جيدا، ويكون الوصول إليه في وقت أقصر مما لو استعملت الطرق الحسابية.

ويقسم **Simon** القرارات إلى ثلاثة أنواع هي(أحمد وحافظ،2003،ص105)

- **القرارات الوسيطية:Intermediary Decisions** وهي القرارات التي يفوض فيه المستويات الإدارية العليا عضوا معينا لتنفيذها وفقا للتعليمات الصادرة إليه، ولكنه يرى أن القرار لو نُفذ في ظل ظروف معينة قد يعود بالضرر على الأفراد، ولذلك يتخذ قرارا في ظل هذه الظروف يتحمل هو نتائجه، ومما يُذكر أن القرارات الوسيطية تتطلب مهارة فائقة في العلاقات الإنسانية لما لها من طبيعة تنفيذية تقضي في سلوك الأفراد المتأثرين بها.
- **القرارات الاستئنافية:Appellate Decisions** وهي قرارات يتخذها الرؤساء لتصحيح غموض تعليمات صادرة للمرؤوسين في ضوء المعلومات الجديدة التي يستفسرون عنها.
- **القرارات الابتكارية:Creative Decisions** وتصدر عن الإداري المتمكن من نفسه ومن عمله، ويترتب عليها بالضرورة تغييرا في السياسات، ويرى علماء الإدارة أن القرارات الابتكارية من أصعب القرارات التي تُتخذ لأن تنفيذها يرتبط بإحداث تغييرات لم يعتدها المرؤوسين، الأمر الذي يؤدي إلى جمود الرغبات النفسية لديهم، وهذا الجمود يتمثل في ميلهم نحو عدم التغيير، الأمر الذي يقتضي ابتكار أساليب تساعد على تفهم المرؤوسين مقتضيات التغيير، ومن أجل ذلك ينبغي أن يُؤخذ في الاعتبار عند صناعة القرارات الابتكارية العوامل الإنسانية.

4.1.5 مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية: من المعروف أن من مميزات الإدارة الديمقراطية أن كل من يتأثر بالقرار يشارك في عملية صنعه واتخاذه، وهنا تكمن في الواقع الفلسفة الحقيقية لمبدأ القيادة الجماعية، فمشاركة المدرسين والتلاميذ في عملية اتخاذ القرار في المدرسة أمر في غاية الأهمية، وعامل مهم في اتخاذ القرار المناسب الذي تتحقق في مصلحة المجموعة(ربيع،2008،ص91)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وتتّسم الإدارة المدرسية الحديثة بأنّها تنتهج نهجًا ديمقراطيًا، وأنّها تتّجه صوب القيادة الجماعية، بحيث أنها تشرك المعلمين ـ بل حتى التلاميذ ـ في اتخاذ القرارات، وممّا لا شك فيه أنّ توسيع قاعدة مشاركة المعلمين والمرؤوسين في اتخاذ القرارات يقرّب القرارات من الفاعلية والرشد، ويجعل المرؤوسين على وعي بمغزاها و ظروفها، وهو ما يجعلهم أكثر حماسةً واستعدادً لتحمل المسؤولية، وأكثر رضًا عن أعمالهم وانتماء لمهنتهم.(عابدين،2001،ص128)

ومدير المدرسة باعتباره المسؤول الأول عن نجاح المدرسة لأنه مسؤول عن كل الأشخاص في المدرسة، وهم مسؤولون أمامه في تحمل أعباء وظائفهم، مطلوب منه العمل على تنظيم مدرسته والعاملين فيها بطريقة ديمقراطية فعالة ومتعاونة، وأحد مظاهر الديمقراطية هو إشراكهم في عملية اتخاذ القرار، بهذا يكون لديهم الشعور بأنهم يشاركون في إدارة المدرسة بدلا من شعورهم بأنهم ضحايا الممارسات الإدارية المستبدة، وهذا ما بينته نتائج بعض الدراسات التي لخصها أحمد إبراهيم أحمد فيما يلي:(ربيع،2008،ص92)

- توجد علاقة إيجابية بين مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار ورضاهم عن مهنة التدريس.
- إتاحة الفرصة للمشاركة في رسم السياسة المدرسية تمثل عنصرا هاما في رفع معنويات المدرسين وحماسهم لأداء مهامهم وواجباتهم، والمشاركة في حفظ النظام المدرسي.
- المعلمون لا يتوقعون ولا يريدون أن يكونوا مشاركين في اتخاذ كل قرار، وفي الحقيقة أن المشاركة الزائدة قد تؤدي إلى نتائج سلبية.
- يفضل المدرسون المدير الذي يشاركهم في عملية صنع القرار.
- أدوار ووظائف كل من المدرسين والمديرين في صنع القرار تحتاج إلى أن تكون متنوعة طبقا لطبيعة المشكلة.
- للعوامل الداخلية والخارجية في المدرسة تأثير في درجة المشاركة في صنع القرار بواسطة المدرسين.

واستنتج من بعض الدراسات أنّ من فوائد المشاركة في اتخاذ القرارات تكمن فيما يلي:

- تكون القرارات المتخذة حكمية وقابلة للتنفيذ بسهولة.
- تفهّم المعلمين والتلاميذ للقرار وإزالة مخاوفهم وزيادة التزامهم به وقبولهم لها.
- إشباع حاجات المعلمين والتلاميذ للشعور بالاستقلال والطمأنينة والذاتية والإنجاز.
- تحسّن الاتصال بين أفراد مجتمع المدرسة وزيادة فرص التعاون وروح الفريق الواحد بين أفراده.
- بالقدرة على ضبط أعمالهم ومهنتهم.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- إزالة الخلافات والصراع مع المدير، وعدم لجوء المدرّسين إلى وسائل ضغط خارجية.

ومن المجالات التي يتم إشراك المرؤوسين فيها في عملية اتخاذ القرارات التخطيط للعمل الدرلسي، ولتنظيم وتوزيع الأعمال، وشؤون التلاميذ، والأنشطة المدرسية، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلّي، وتقييم المعلمين، ويشترط للمشاركة في اتخاذ القرارات أن يوجد وقتٌ كاف للمشترك قبل اتخاذ القرار، وأن يكون الموضوع المطروح للمشاركة ذا صلة بالمدرسة ويثير اهتمام المشاركين، وأن يكون المشاركون ذوي كفاءة ومعرفة في الموضوع، وأن يكون الموقف خاليًا من السلبية كالخوف والتهديد، ولابدّ للمشاركة أن تكون متزنةً ومتوازنة، إذ لا يتوقع المدرسون ولا يريدون أن يكونوا مشاركين في كلّ قرار، وإنّ اللجوء للمشاركة بلستمرار قد يؤدي إلى نتائج عكسية وسلبية، منها:

- استغراقها لكثير من الوقت، وإفسادها لبعض القرارات وبخاصّة في المواضع التي تتطلّب قرارات طارئة وعاجلة.
- احتمال زيادة طموحات المعلمين والتلاميذ واتساع توقعاتهم إلى المشاركة في مجالات أخرى لا تتناسب طبيعتها مع إشراكهم فيها.
- احتمال فهم المعلمين والتلاميذ سبب المشاركة على أنّه قلة خبرة المديرة أو قلّة كفاءته وضعف ثقته بنفسه.
- احتمال شيوع المسؤولية، وبالتالي صعوبة تحديد من يستحق الثناء ومن يستحق اللوم، وتحديد مسؤولية كلّ في القرار.

ورغم مركزية النظام التربوي الجزائري إلا أنه منح الفرصة للمعلمين والأساتذة وحتى التلاميذ للمشاركة في اتخاذ القرارات التي تهم المؤسسة التعليمية، من خلال المجالس التعليمية الموجودة على مستوى الثانويات والمتوسطات وحتى المدارس الابتدائية، ورغم ضعف هذه المشاركة واقتصارها على بعض القرارات ذات الطابع التربوي أو البيداغوجي إلا أنها تبقى تجربة قابلة للإثراء والتنوع إذا ما كان هناك هامش مقبول من الحرية للمدير والمرؤوسين للمبادأة والمبادرة باتخاذ بعض القرارات المصيرية التي تهم المؤسسة، وفي المدرسة الابتدائية يعتبر مجلس المعلمين ومجلس المدرسة الذي تم إنشاؤه بمقتضى القرار الوزاري 296 المؤرخ في 2006/06/17 ، يعتبران بمثابة فضاء للمشاركة في اتخاذ القرارات سواء تلك المتعلقة بالمسائل البيداغوجية (مجلس المعلمين)، أو تلك المتعلقة بتسيير شؤون المدرسة (مجلس المدرسة).

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2.5 إدارة الاجتماعات

تلعب الاجتماعات دورًا هامًا في الإدارة المدرسية، وهي وسيلةٌ أساسيةٌ من وسائل الاتصال، والاتصال عملية يتمّ خلالها نقل البيانات والمعلومات والأفكار، كما يتّم توجيه السلوك أو تعديله وتغييره بما يحقق الأهداف المطلوبة، وتعطي الاجتماعات الأفراد شعورًا بالانتماء والأهمية، وتتيح لهم فرصة المشاركة، كما تقّدم لهم وسيلة لتبادل المعلومات، وبالرغم من مزاياها المذكورة، فللاجتماعات مساؤها، فقليلٌ من الأفراد يشاركون بفاعلية فيها، وهي تستغرق وقتًا كبيرًا، وتتحيزّ للمتحدث البارع البليغ حتى وإن لم يقم بطرح أحسن الأفكار وأفضل الحلول.(عابدين،2001،ص133)

ويحتاج مدير المدرسة إلى الاجتماعات للتعرّف على المجتمع المدرسيّ ، وربط أفراده ببعضهم بعضًا، وإخبارهم بما يعنيهم ويلزمهم للقيام بما هو متوقعٌ منهم، ولجمع المعلومات، والمساعدة في اتخاذ القرار باعتبارها فضاء مناسبا لإبداء الرأي في مختلف القضايا والمشكلات المتعلقة بالجوانب المادية والمالية والبيداغوجية، واقتراح بعض الآليات التي تفيد في تحسين الوضع العام للمدرسة بما يساعد في توفير مناخ ملائم تنظيميا وتربويا ونفسيا، يبدع فيه المعلم ويتألق فيه المتعلم ويجتهد فيه العامل.

ويكون لهذه الاجتماعات أثرها الفعال إذا ما أحسن تنظيمها وتوجيهها بحيث تؤدي الغرض الحقيقي منها، وفي زيادة فعالية الإشراف وزيادة مقدرة المدرسين وتحسين البرنامج المدرسي، وفيها تُتاح الفرصة للتفكير التعاوني البناء، وتُتناول الأفكار والآراء، ووضع الخطط والبرامج، ويدلي فيها ذوو المعرفة بالآراء المفيدة، وفيها تُتاح الفرصة لتعرف المدرسين على أحوار العمل في المدرسة.(مرسي،1998،ص202)

وتمثل الاجتماعات المدرسية ظاهرة صحية وأسلوبا من الأساليب الديمقراطية التي تهدف إلى مناقشة الأمور المتعلقة بسير العملية التعليمية في المدرسة سعيا لتحقيق الأهداف المرسومة، فهناك بعض الاجتماعات التي قد تلجأ المدرسة إلى عقدها إما يوميا أو أسبوعيا أو شهريا أو فصليا، والاجتماعات لا تتم داخل المدرسة فقط، بل في خارج البيئة المدرسية على نطاق المجتمع وعلى مختلف المستويات والمظلمات(الأغبري،2000،ص360)، وهذا تفرضه ضرورة العمل خاصة إذا تعلق الأمر بالتنسيق مع مختلف الهيئات سواء التي تمثل السلطة الوصية أو السلطة المحلية، أو تلك التي تمثل بعض فعاليات المجتمع التي لها اهتمامات بالتربية والتعليم، كجمعية أولياء التلاميذ التي تعتبر شريكا أساسيا للمدرسة إذا ما أحسن المدير الاستفادة منها في ربط قنوات الاتصال بين الأسرة والمدرسة.

1.2.5 الاعتبارات الواجب مراعاتها في عقد الاجتماعات: أول ما ينبغي مراعاته في إعداد الاجتماعات أن تتناول الموضوعات التي تهم المدرسين والعاملين، وأن يكون لكل اجتماع جدول أعمال يتم إعداده

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

مسبقا قبل الاجتماع، ويشترك في إعداده كل العاملين وأعضاء هيئة التدريس أو بعضهم، وأن يكون لهؤلاء العاملين أو أعضاء هيئة التدريس الحرية الكاملة في تغيير ترتيب أولوية الموضوعات التي وردت في جدول الأعمال بطريقة منظمة، ويُستحسن أن يتم ذلك في بداية الاجتماع وأن يُتفق عليه(مرسي،1998،ص202)، غير أن بعض الاجتماعات خاصة المستعجلة منها تحتم على المدير أن يحضر جدول الأعمال بمفرده، بحيث يضمنه جملة من النقاط التي يرى أنها ضرورية والتي تتعلق بالجوانب التنظيمية، وهذا لا يمنع مشاركة المعلمين والأساتذة والأخذ برأيهم في ضرورة إدراج بعض النقاط المرتبطة بالمسائل البيداغوجية والتربوية، ويرى بعض الممارسين أنه يمكن تعديل جدول الأعمال حتى في بداية الاجتماع عندما تستدعي الضرورة ذلك.

ويرى كيمبول وايلز(1973) أنه يكون للاجتماعات المدرسية أثرها الفعال إذا ما أحسن تنظيمها وتمت إدارتها بشكل يؤدي الغرض الحقيقي منها، وهو تحقيق التواصل بين المدير والمعلمين، وبين المعلميّن والهيئة الإدارية بعضهم بعضًا لاتخاذ القرارات الحكيمة والرشيدة، ولتحسين البرنامج المدرسيّ ، وتعزيز الثقة بين المعلمين ومدير المدرسة، بل وبين أفراد المدرسة جميعًا(عابدين،2001،ص134)

2.2.5 تخطيط الاجتماع: غالبًا ما تفشل الاجتماعات في تحقيق أهدافها إذا كان تنظيمها فاشلاً، أي إذا لم تتم بطريقة صحيحة بعيدة عن مستلزمات النجاح والفعالية، ومن الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها في إدارة الاجتماعات ما يلي:

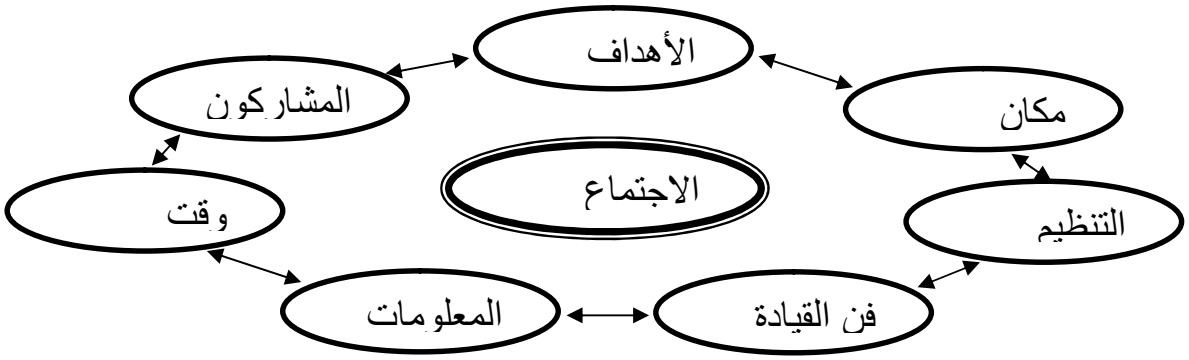
- التحضير الفعليّ للاجتماع وفقًا لجدول الأعمال، بحيث يراجع الموضوعات المدرجة للنقاش، ويلّم بالمعلومات والبيانات المتعلقة بها، ويلخص المناقشات والمداولات والقرارات السابقة، ويراجع القوانين والأنظمة المرتبطة بها أيضًا بعض المقترحات لحلّ المشكلات.
- توفير جوّ مرن للاجتماع خال من التكلّف، ومتّسم بطابع الجدّ ، وأن يبدأ الاجتماع بالبسملة والدعاء، فكلّ ما لم يبدأ ببسم الله فهو أقطع وأبتر.
- من الضروري أن يتم السير في الاجتماع وفقًا لجدول أعمال معدّ مسبقًا، وتذكير الحاضرين ببنوده والتي من المستحسن أن يكون قد تمّ تعريفهم بها، وإشراكهم في تحديدها.
- تشجيع الملاحظات التي يبديها الحاضرون، مع الحرص على الحياد عند مناقشة النقاط المثيرة للجدل.
- توجيه المناقشات وتفكير الأفراد في الاجتماع بما يخدم هدف الاجتماع وجدول الأعمال.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- العمل على تدوين ملاحظات الحاضرين والقرارات التي يتّم اتخاذها في محضر، أو في سجل الاجتماعات الذي يعتبر سجلاً قانونيا للأعمال التي أنجزت، بحيث تكون الملاحظات والقرارات موثقةً ويمكن الرجوع إليها.

وعند القيام بعقد الاجتماعات يجب إتباع الإجراءات التالية لضمان نجاح هذه الاجتماع (أبو ناصر، 2008، ص95)

- **تحديد الأهداف**: جميع الاجتماعات تتطلب تحديد الأهداف التي يجب أن تكون واضحة في البيان الافتتاحي لرئيس الاجتماع، فهذا الإجراء البسيط يبين سبب عقد الاجتماع، وعند أخذ الهدف في الاعتبار يتم توجيه جميع المناقشات والجهود إليه.
- **إعداد جدول الأعمال**: لا بد من وجود جدول أعمال يتم إعداده مسبقا وإرساله إلى المشاركين قبل الاجتماع، ويعتبر جدول الأعمال بمثابة خارطة إرشادية للحفاظ على المناقشة ضمن الموضوع المحدد، ويؤدي توزيع جدول الأعمال قبل الاجتماع إلى تشجيع الإعداد المسبق وإثراء النقاش.
- **اختيار المشاركين**: مطلوب أدنى عدد من المشاركين، فالعدد الصغير يجذب الانتباه ويزيد من المساهمات، وقد يحتاج للاتصال ببعض الأشخاص قبل الاجتماع وإبلاغهم بسبب عدم دعوتهم.
- **ضبط وقت الاجتماع**: ضرورة تحديد التوقيت الرسمي لانطلاق الاجتماع، وعدم تأخير انعقاده لأن في ذلك إضاعة للوقت تُحتسب على المدير، والعمل على إنهائه في الوقت المحدد من خلال توجيه الأمور نحو وقت الانتهاء المعلن عنه سابقا.
- **ضبط الاجتماع**: لا بد من وجود قيادة وتوجيه فعال للحفاظ على فاعلية الاجتماع وتوظيف جدول الأعمال للحفاظ على المناقشات ضمن الموضوع المحدد يشجع المشاركين غير النشطين وضبط المشاركين الذين يحاولون السيطرة على الاجتماع.



الشكل رقم 09: العناصر الرئيسية للاجتماع الفعال (أبو ناصر، 2008، ص99)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

3.2.5 أهم الاجتماعات في المدرسة الابتدائية: كغيرها من المؤسسات العمومية والمنظمات الاجتماعية تلجأ المدرسة الابتدائية إلى الاجتماعات، باعتبارها فضاءات يتم من خلالها مناقشة العديد من المواضيع ذات الاهتمام المشترك، والتطرق إلى الكثير من المشكلات التي تتطلب الدراسة والتحليل، بغرض إيجاد الحلول المناسبة لها، ومن أهم الاجتماعات في الإدارة المدرسي على مستوى التعليم الابتدائي ما يلي:

- **الاجتماع الخاص بالتحضير بالدخول المدرسي:** يخص لدراسة النقاط المتعلقة بإسناد الأفواج التربوية، وتوزيع الحجرات الدراسية والتوقيت على المعلمين، كما يتم من خلالها استلام الوثائق التربوية والمناهج الدراسية، كما يتم من خلالها التطرق إلى أهم الإجراءات الخاصة بتوزيع الكتاب المدرسي، وغيرها من المواضيع ذات العلاقة بأشكال التضامن المختلفة.
- **اجتماع مجلس المعلمين:** يكون في نهاية السنة ويُخصص لدراسة النتائج النهائية للتلاميذ في الاختبارات التحصيلية، ويتوج بقرارات تحدد المسيرة التعليمية للتلاميذ إما انتقالا إلى الصفوف العليا أو إعادة.
- **اجتماعات الفريق التربوي:** تُعقد أسبوعيا ويُحتسب وقتها ضمن نصاب العمل الأسبوعي للمعلم الذي لا يتجاوز الثلاثين ساعة، تُخصص لدراسة بعض المشكلات التربوية والبيداغوجية المتعلقة بتدريس التلاميذ، كما يُستعرض من خلالها أهم الصعوبات المتعلقة بتطبيق المناهج الدراسية، ويمكن أن تكون فضاءات تكوينية يتم من خلالها قراءة عروض ومداخلات تتم مناقشتها والاستفادة منها في تطوير الممارسة التعليمية.
- **اجتماعات مجلس المدرسة:** استحدث هذا المجلس بموجب القرار الوزاري رقم 292 المؤرخ في 17جوان2006 ، يتكون هذا المجلس من مدير المدرسة رئيسا والمعلمين ورئيس جمعية أولياء التلاميذ أعضاء، يناقش مشروع المؤسسة ويصادق عليه.

3.5 إدارة الأفراد

تُسمى في بعض الأدبيات إدارة الموارد البشرية التي اختلفت وجهات النظر في تحديد مفهوم موحد لها، غير أنه يمكن التمييز بين وجهتي نظر مختلفتين وهما التقليدية والحديثة، ويرى أصحاب النظرة التقليدية أن إدارة الموارد البشرية ما هي إلا نشاط روتيني، يشتمل على نواحي تنفيذية مثل حفظ الملفات وسجلات العاملين ومتابعة النواحي المتعلقة بهم كضبط أوقات حضورهم وانصرافهم وأجازاتهم، وانعكس ذلك على الدور الذي يقوم به المدير، وكذلك على الوضع التنظيمي للجهاز الذي يقوم بأداء الوظيفة في الهيكل التنظيمي العام للمنظمة، من ناحية أخرى يرى أصحاب النظرة الحديثة، أن إدارة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الأفراد تعتبر إحدى الوظائف الأساسية في المنظمة ولها نفس أهمية تلك الوظائف، وذلك لأهمية العنصر الإنساني وتأثيره على الكفاءة الإنتاجية.(عبد الباقي،2002،ص15)

وتعرف Martin, j إدارة الموارد البشرية/إدارة الأفراد بأنها ذلك الجانب من الإدارة الذي يهتم بالناس كأفراد أو كمجموعات، وعلاقاتهم داخل التنظيم، وكذلك الطرق التي يستطيع بها الأفراد المساهمة في كفاءة التنظيم، ويرى Pigros,H&Meres,C أن إدارة الموارد البشرية/إدارة الأفراد عبارة عن القانون أو النظام الذي يحدد طرق وتنظيم معاملة الأفراد العاملين بالمنظمة، بحيث يمكنهم تحقيق ذواتهم، والاستخدام الأمثل لقدراتهم وإمكانياتهم لتحقيق أعلى إنتاجية(عبد الباقي،2002،ص ص16-17)، كما تُعرف بأنّها النشاط الإداري المتعلّق بتحديد احتياجات المشروع من القوى العاملة وتوفيرها بالأعداد والكفاءات المحدّدة، وتنسيق الاستفادة من هذه الثورة بأعلى كفاءة ممكنة.(السلمي،1985،ص17)

وجدير بالذكر أن إدارة الموارد البشرية أو إدارة الأفراد لم تكن وليدة الظروف الحالية، بل كانت نتيجة التطورات التي أحدثتها الثورة الصناعية، الأمر الذي أفرز الحاجة إلى آليات جديدة ومتخصصة في إدارة شؤون الأفراد على أسس علمية، تأخذ في الحسبان تحفيز العاملين ورفع الروح المعنوية لديهم وتحقيق الرضا الوظيفي، وقد كان التوسع العمراني وزيادة فرص التعليم والتدريب، وزيادة التدخل الحكومي في علاقات العمل، وكذلك ظهور النقابات المهنية والمنظمات العملية من بين الأسباب التي أدي إلى الاهتمام بتحسين أساليب إدارة الأفراد في الاتجاه الذي يحقق الكفاءة الإنتاجية، ويلبي الاحتياجات الإنسانية للأفراد.

وقد كان ظهور بعض النظريات الاجتماعية التي تدعو إلى ضرورة الاهتمام بالعنصر البشري باعتباره المورد الأساسي والثروة التي لا تنضب، على غرار نظرية رأس المال البشري The Humane Capital Theory، التي تدعوا إلى ضرورة الاستثمار في الموارد البشرية، من خلال الاهتمام بالأفراد أينما كانوا، سواء على مقاعد الدراسة أو في معاهد التكوين والتدريب أو في بيئات العمل المختلفة، كما أن تطور الدراسات في ميدان علم النفس وبعض فروعه التطبيقية كان له دور بارز في إيلاء الاهتمام بالإنسان في مختلف البيئات التي يتواجد بها، خاصة بيئات العمل التي لا تخلو من ضغوطات، واللافت في هذه الدراسات تلك التي تمت في إطار مدرسة العلاقات الإنسانية، التي كانت تنادي بضرورة الأخذ بعين الاعتبار الدوافع الإنسانية باعتبارها من المحركات الأساسية التي توجه السلوك الإنساني، بغرض إشباع الحاجات باختلاف أنواعها.

ومن المعروف في مجال الإدارة بشكل عام ومجال الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية بشكل خاص أننا لن نربح شيئا إذا خسرنا الإنسان، فالإنسان هو من أثمن موجودات الظم الاجتماعية، ومن

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

أخطار مدخلاتها وأكثرها حساسية، فعبر إحساسه بروح المسؤولية وشجاعته ومهارته، وملاءمة منظومته القيمية وتكريس جهوده لإنجاح المؤسسة وتحقيق أهدافها، تحقق المؤسسات الاجتماعية تطلعاتها ومراميها، ولكن إن كان مدخل الإنسان في هذه الظم على غير ما تم ذكره أصبح هذا المدخل من عوامل الترهل والتسيب والإهدار للجهد والوقت والمال، وقاد إلى تخاذل في أداء الظلم.(الطويل،1999،ص355)

والأفراد هم العناصر البشرية العاملة في جميع الأنشطة والأعمال التي تمارسها المدرسة لتحقيق أهدافها،سواءً أكانوا مدرسين، أم إداريين، أم غيرهم من موظفي الخدمات المدرسية، وإدارة الأفراد هي نشاطٌ متخصصٌ محوره العنصر البشريّ في المدرسة وكلّ ما يتعلق به من أمور وظيفية، وحسب Castetter(1981)تقوم إستراتيجية إدارة الأفراد على مساعدة المدرسة على اجتذاب العناصر البشرية المطلوبة لتحقيق أهداف المدرسة، والمحافظة عليها كقوة عاملة مستقرة ومنتجة، وتطويرها وتحفيزها، بحيث يتّم التأكد من أنه تتوفر لتلك العناصر البشرية القدرة والدافعية والإبداع.(عابدين،2001،ص173)

1.3.5 متطلبات إدارة الأفراد وأهمية تنظيم العمل: تتطلّب إدارة الأفراد من مدير المدرسة أو الأشخاص المكلفون بهذه المهمة جملة من الترتيبات الضرورية، التي تسهم بشكل فعال في تحديد المهام وتوزيع الأدوار وتنسيق الأعمال، مما يساعد في توفير مناخ عمل صحي يمكن كل طرف مؤثر في العملية التعليمية من تحقيق حد أدنى من الجودة والإتقان في العمل التربوي، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال جملة من الإجراءات نوردها فيما يلي:

- الاهتمام بالتنظيم باعتباره أحد أهم العمليات الإدارية والتي يتم من خلالها توزيع الأعمال والواجبات على أفراد الأسرة المدرسية.
- الاهتمام بتنسيق جهود الأفراد داخل المنظومة المدرسية حتى لا يكون هناك تداخل في المهام ولا تنازع في الأدوار، مما يترتب عنه تحديد للمسؤوليات وتحمل لتبعاتها.
- تحديد طبيعة العلاقات التنظيمية في المؤسسة أفقية كانت أو رأسية، وما تتطلبه من مرونة تضمن حدا من التفاعل يخدم الفرد والمؤسسة معا.
- وتحديد مسارات الاتصال لنقل القرارات والمعلومات والتعليمات أو تلقيها.
- وضع النصوص القانونية واللوائح التنظيمية موضع التنفيذ، وما تفرضه هذه العملية من ضرورة المتابعة الدائمة للأداء وتقييمه وفق معايير الجودة والإتقان.
- الإشراف على الأفراد العاملين في المدرسة من معلمين وموظفين وعمال، وتقديم التوجيهات الضرورية لتحسين ممارساتهم المهنية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وتتسع إدارة الأفراد في المدرسة في بعض الأنظمة التربوية لتشمل مهمات أخرى كالتخطيط لتعبئة العناصر البشرية واستيعابها في المدرسة، وتحديد الشروط الواجب توافرها فيهم، وتحديد واجباتهم ومتطلبات عملهم ومقابلتهم بغرض اختبارهم لاختيارهم وتوظيفهم في منصب عمل تتوافق متطلباتها مع مواصفاتهم المعرفية والمهنية.

2.3.5 دور المدير في إدارة الأفراد: يُحديد دور مدير المدرسة في مجال إدارة الأفراد بالأنشطة التالية:

- المساهمة في تحديد الاحتياجات الإشرافية والتدريبية للمعلمين في ضوء أعمالهم الحالية والمرتقبة.
- المساهمة في تنمية المعلمين والعاملين في المدرسة وتطويرهم وتأهيلهم بشكل أفضل، وذلك باستخدام الوسائل الإشرافية الممكنة، وإرشادهم إلى المصادر المساعدة، والتوصية بالتحاقهم بالدورات التدريبية، ودعم التحاقهم بها وبالبرامج التعليمية.
- حماية المعلمين وكافّة العاملين من مخاطر العمل، وتوفير مناخ ماديّ مناسب لذلك.
- تحفيز المعلمين وكافّة العاملين، وترغيبهم في العمل، ورفع روحهم المعنوية، ودعم تحقيق التكامل بين مصالحهم واهتماماتهم من جهة، ومصالح واهتمامات المدرسة من جهة أخرى، ودعم تحقيق انتمائهم للمدرسة والمهنة.
- الحرص على المعاملة الإنسانية الطيبة للمعلمين وكافّة العاملين، وتعزيز العلاقات الداخلية البيّنة (interpersonal) بينه وبينهم، ومساعدتهم في التعرّف على مشكلاتهم الفنية والشخصية ومعالجتها.
- تنظيم مختلف الإجراءات التي تمس المسار المهني للموظف (تنصيب، ترقية،انتداب، استيداع، عطل مرضية أو استثنائية وغيرها من الحالات الأخرى).
- تقدير جهود العاملين وكفاءاتهم في العمل، وتقويمهم من أجل مكافأة المحسن منهم، ومساعدة ضعيفي الكفاءة لتلافي ضعفهم، و لتطوير أدائهم.

4.5 إدارة المبنى المدرسيّ

تعتبر الأبنية والمرافق والتجهيزات المدرسية الحيز المكاني والمادي الذي تتم في عملية التعليم المدرسي، وهي جزء أساسي من المدرسة، ولها أثرها الكبير على العملية التعليمية التعلمية، وعلى تحصيل المتعلمين ونموهم في جميع المجالات، لذا فإن أي إصلاح أو تطوير في أي نظام تربوي لا يأخذ في اعتباره أهمية وأثر الأبنية والمرافق المدرسية التي لن يُكتب له النجاح مهما اجتهد المخططون له. (العجمي، 2007، ص73)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وللمبنى المدرسيّ أهمية واضحة في تنفيذ العملية التربوية، وفي مساعدة إدارة المدرسة على النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة، ويعتبر المبنى المدرسيّ بمثابة البيئة أو الوسط الذي تجري فيه العملية التربوية، وقد يكون مسهّلاً لتنفيذها بنجاح وفاعلية، أو يكون عائقًا دون القيام بها على الوجه الأكمل، ودون تنفيذ الأنشطة والبرامج المتنوعة، وقد دفع الشعور بهذه الأهمية للمبنى المدرسي المسؤولين والمخططين التربويين إلى مراعاة معايير وشروط فنية ونفسية وصحية وتربوية في اختيارهم لمواقع المدارس، وتنظيمهم لمبانيها ومرافقها، وأصبح من الضروري أن يتّم اختيار مبنى المدرسة، أو إعداده وتنظيمه، على أساس وظيفيّ يسهم بشكل مباشر في خدمة عملتي التعليم والتعلّم.

1.4.5 مهام مدير المدرسة في إدارة المبنى المدرسي: لمدير المدرسة دورًا في العمل باستمرار على تحسين المبنى المدرسيّ وتجهيزه ما أمكن ذلك، وعليه مسؤولية الارتقاء بمستوى كفاءته لتحقيق أهداف المدرسة، وتتضمن إدارة المبنى المدرسي ما يلي:

- حُسن استخدام الحجرات والصفوف والمساحات والساحات في المدرسة، وتوزيعها على الأنشطة التعليمية المتنوعة بحيث لا تترك غرفة أو مساحة مهملة، أومعطّلةً أو مستخدمةً بطريقة غير اقتصادية.
- صيانة المبنى والمرافق المدرسية، والتأكد من صلاحيتها وجاهزيتها للعمل، ومن خلّوها ممّا قد يعرض التلاميذ، أو العاملين، أو الزائرين للخطر.
- العمل على توفير الإضاءة والتهوية الكافية للمرافق المدرسية لما لذلك من أثر في توفير بيئة صالحة مثيرة للعملية التعليمية واحساس التلاميذ ودافعيتهم للتعلّم.
- المحافظة على نظافة المبنى والمرافق (الغرف الصفية والساحات ودورات المياه) لضمان سلامة كافّة أفراد مجتمع المدرسة، وهذا ما أشار إليه المنشور الوزاري المشترك رقم 495 المؤرخ في 1983/11/21 المتعلق بالإجراءات الوقائية الواجب اتخاذها في مجال النظافة بالمؤسسات المدرسية، ويمكن للمدير الاستعانة بأجلن من التلاميذ للإشراف على النظافة في الساحات والملاعب ودورات المياه خلال فترات الاستراحة بين الحصص.
- إعداد مخطط خاص بتنظيم التدخلات في حالة وقوع كارثة طبيعية كالزلازل والفيضانات، وقد تم تقنين هذا الإجراء بعد صدور المرسوم 85/231 المؤرخ في 1985/08/25 المحدد لكيفيات تنظيم التدخلات في حالة كارثة، والمنشور المؤرخ في 1985/11/14 المتعلق بوضع مخطط وطني للوقاية وتنظيم التدخل في حالة كارثة (الجريدة الرسمية،1985،ع36)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2.4.5 الاعتبارات الواجب مراعاتها في إدارة المبنى المدرسي: يشير كل من(سمعان ومرسي،1975،ص14) إلى جملة من الاعتبارات التي يجب على مدير المدرسة ان يأخذها بعين الاعتبار في إدارته للمباني والمرافق المدرسية يجملانها فيما يلي:

- العمل على أن يفيَ المبنى المدرسي باحتياجات المنهج الدراسيّ وأغراضه التربوية (curriculm edequacy).
- العمل على أن تتوفرّ في المبنى المدرسيّ الحماية والأمن safety and wellbeing ، بمعنى أن يحمي صحة التلاميذ والمعلمين من أية أخطار، وأن يحافظ عليهم وعلى سلامتهم، سواء من حيث الإضاءة أو التهوية أو التدفئة أو غيرها.
- العمل على أن يتوفرّ في المبنى المدرسيّ التنسيق الوظيفي الداخلي (inter-functional coordination)، بمعنى أن يكون كلّ واحد من أماكن الأنشطة المختلفة وظيفيًا في حدّ ذاته، ووظيفيًا بالنسبة للأنشطة الأخرى، وهذا يعني على سبيل المثال أن تكون أماكن الأنشطة التي تترتب عليها أصواتٌ عاليٌ مثل الأناشيد والغناء بعيدة عن الأماكن التي تتطلب الهدوء.
- العمل على أن يتميّز المبنى المدرسيّ بالوحدة والفاعلية (efficiency and unity) ، بمعنى أن تتمّ إدارة المدرسة بصورة فعالة تحقق اليسر والسهولة للعاملين والمعلمين والتلاميذ، والآباء في تعاملهم مع المدرسة.
- العمل على أن يتميّز المبنى المدرسيّ بالمرونة والتأقلم (flexibility and adaptability) ، وهذا يعني أن يسمح بإمكانية استخدام الحجرات لأكثر من غرض، وأن يتكيف مع المتغيرات المستقبلية.

5.5 إدارة الوقت: يعتبر مفهوم إدارة الوقت من المفاهيم المتكاملة والشاملة، فإدارة الوقت لا تقتصر على إداري دون آخر، ولا يقتصر تطبيقها على مكان دون آخر، وقد ارتبط مفهوم إدارة الوقت بشكل كبير بالعمل الإداري دون غيره من المجالات الأخرى، وعرف عبد العزيز ملائكة إدارة الوقت بأنها تخطيط لاستخدام الوقت وأسلوب استغلاله بفاعلية لجعل الحياة منتجة وذات منفعة، كما عرفها سهيل سلامة بأنها عملية مستمرة من التخطيط والتحليل والتنظيم المستمر لكل النشاطات التي يقوم بها الشخص خلال فترة زمنية محددة، تهدف إلى تحقيق فعالية مرتفعة من استغلال الوقت المتاح للوصول إلى الأهداف المنشودة. (أحمد وحافظ،2003،ص182)

على الرغم من حداثة هذا الموضوع في أدبيات الإدارة الحديثة، إلا أن جذوره ترجع بشكل علم إلى جهود وأعمال فريديريك تايلورF.taylor من خلال تركيزه على دراسة الحركة والزمن، بتقسيم العمل إلى جزئيات بسيطة بحيث يتم تحديد حركتها الأساسية من منطقة إلى أخرى، والزمن الذي

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

يستغرقه ذلك، بهدف ربط الأجزاء بعضها مع بعض بأسرع وأفضل طريقة، وبأقل وقت ممكن، إلا أن التركيز على موضوع إدارة الوقت بالمفهوم الشامل بدأ في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات من القرن العشرين، وقد كانت أول محاولة في هذا المجال للكاتب **James Mackay** عام 1958 حيث وضع كتابه" إدارة الوقت "**The Management of time** وكان من أهم أقواله في هذا الكتاب" إذا كنت تشعر بنقص في الوقت أثناء عملك فهذا مؤشر بأن مهارتك الإدارية تتجه نحو العدم.

(أحمد وحافظ،2003،ص182)

لقد ذهب بعض الباحثين ورجال الفكر الإداري إلى بلورة فلسفتهم واهتمامهم بالوقت، من خلال إصدار بعض الكتب مثل" مدير أبو دقيقة " One Minute Manager والذي يهدف إلى بيان مدى أهمية الدقيقة الواحدة بالنسبة للمدير في إطار العلاقات الإنسانية، فإذا ما استثمر المدير دقيقة واحدة مع كل مرؤوس يحاول من خلالها أن يشعره بأنه مهتم به وبمشاكله، فإنه يدفعه إلى مضاعفة الإنتاج، وهذا هو أحد أسرار تفوقهم وتقدمهم، وهو أيضا أحد أسباب تخلفنا عنهم، وإن اللحاق بهم هي مسألة إرادة وإدارة وتنظيم للوقت(الأغبري،2000،ص431)

1.5.5 أهمية الوقت من المنظور الإسلامي: لقد أشار القرآن الكريم إلى الوقت وأهميته في كثير من السور إما بمعنى الدهر أو الحين أو الساعة أو المواقيت أو العصر، كما اقسم الله تعالى بالعصر لما له من أهمية عظيمة في حياة الفرد، حيث قال " :والعصر إن الإنسان لفي خسر" كما جاءت الأحاديث النبوية الشريفة لتؤكد على أهمية الوقت وترشد الناس إلى حسن استغلال أوقاتهم بالطاعات والعمل الصالح، وبما يفيدهم في دينهم ودنياهم، فرباهم على ذلك، واستطاع في زمن قياسي أن يبني الفرد والمجتمع، ويبني الأمة والحضارة الإسلامية التي امتد معينها، ووصل زخمها إلى مختلف الأصقاع ويقول النبي صلى الله عليه وسلم " اغتنم خمسا قبل خمس،شبابك قبل هرمك، وصحتك قبل سقمك، وغناك قبل فقرك، وفراغك قبل شغلك، وحياتك قبل موتك "رواه الحاكم والبيهقي وأحمد، ويقول أيضا" : لا تزول قدم عبد يوم القيامة حتى يُسأل عن أربع؛ عن عمره فيما أفناه، وعن شبابه فيما أبلاه، وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه، وعن علمه ماذا عمل به "رواه الترميذي.

ويقول الإمام الجوزي رحمه الله في درره التي ينصح بها ولده والمسماة" لفتة الكبد في نصيحة الولد :"اعلم بني أن الأيام تُبسط ساعات، والساعات تُبسط أنفاسا وكل نفس خزانة، فاحذر أن يذهب نفس بغير شيء، فترى في القيامة خزانة فارغة فتندم، واظر كل ساعة من ساعاتك بماذا تذهب، فلا تودعها إلا أشرف ما يمكن، ولا تهمل نفسك، وعودها أشرف ما يكون من العمل وأحسنه، وابعث إلى صندوق القبر ما سرك يوم الوصول إليه(الأغبري،2000،ص ص428-429)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2.5.5 توزيع الوقت في الإدارة المدرسية: على الرّغم من أهمية الوقت وخصوصيته، ليس في حياة المديرين فحسب، بل في حياة الإنسان بشكل عام، فإنّ الكثير من المديرين لا يحرصون عليه، وقليلٌ منهم يستخدمونه استخدامًا فعالاً، بينما هم يعتقدون أنهم ناجحون في أعمالهم، فالكثير من المديرين لا ينظرون إلى مشكلات إدارة الوقت إلى أنها شيء يمكن مواجهته أو تخفيفه، فتجدهم يؤدون أعمالاً هي في الواقع ليست مهمّة، ولا يتمتعون بالقدرة على أداء المهام حسب الأولويات، فتأتي جهودهم غير متناسبة مع النتائج المحققة، ويرجع السبب في ذلك إلى أنّهم لا يدركون واجبات مهامهم وأعمالهم، أو أنّهم لا يعرفون كيف يحدّدون الأولويات، وبذلك فإنّهم يبذلون معظم وقتهم في القيام بواجبات ومسؤوليات تتطلب بعض ما يحققونه من نتائج.

وهذا التحرّك لا يعني انشغل المديرين بالعمل لفترة طويلة، فهذا أمرٌ غير سليم على العكس ممّا يظنّه المديرون ويفعلونه فقد أشارت دراسة غراهام (Graham,1997) أنّ المديرين يقضون ما بين (46) إلى (60) ساعة أسبوعيًا في الفعاليات المدرسية حيث تذهب معظم أوقاتهم في الأعمال الروتينية، بل المطلوب أن يعمل المديرون بطريقة أذكى (smarter not harder) وفعالية (effectively) ، أي أنّ المطلوب أن يتّم عمل الأشياء الصحيحة بطريقة صحيحة، وليس مجرّد العمل بكفاءة (efficiently)، أي عمل الأشياء بطريقة صحيحة. (عابدين،2001،ص145)

إنّ الطريقة التي تتّم بها إدارة الوقت من قبل المدير تحدّد قيمه واتجاهاته في العمل، ومدى إدراكه لقدرته على التأثير والرقابة على البيئة المحيطة به، وإدارة الوقت ليست وسيلة لتوفيره، ذلك أنّ كلّ فرد يستعمل الوقت وفقًا لأولوياته وخططه وإجراءاته، إنّما تعني إدارة الوقت الاستعمل الفعل له، بحيث ينجز الفرد الأعمال حسب ترتيب الأولويات التي يتطلبها السير الحسن للإدارة المدرسية، ووفق مشروع العمل الدوري الذي يعده المدير سلفا رفقة الفريق التربوي، ومن بين المعايير التي يُقاس بها أداء مدير المدرسة قدرته على إدارة الوقت بما يحقق الاستفادة القصوى من الوقت المتاح لتنفيذ الإجراءات المتعلقة بتحقيق الأهداف المرسومة سلفا بكفاءة وفعالية.

3.5.5 متطلبات إدارة الوقت: عند الشروع في تنفيذ أي مهمة من المهمات، ينبغي صياغة الأهداف وكتابتها، سواء كانت تلك المهمة مرتبطة بالعمل أم بالحياة الشخصية بشكل عام، فلا يمكن إنجاز الأشياء مهما كانت بسيطة وسهلة إذا لم يُخطط لها على وجه الدقة، ويقترح الأغبري (2000) جملة من الخطوات الإجرائية التي تمكن مدير المدرسة من التحكم في الوقت والاستفادة منه:

- تحديد الأولويات مع بداية كل يوم، وكتابة المهام المراد إنجازها مرتبة حسب أهميتها، ومراجعة الأولويات مرة أخرى، ومقارنة ما تم إنجازه مع ما كان مقررا إنجازه.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- تحديد مواعيد الانتهاء من المهام على يتسم ذلك بالواقعية.
- استخدام الوقت بفعالية أكبر، كتخصيص الأيام التي يشعر فيها المدير بالحيوية والانتعاش للأعمال الهامة ذات الأولوية في الإنجاز، ومن العبث إضاعة مثل هذا الوقت في أعمال روتينية.

وإذا أراد المدير تحسين إدارته للوقت فإنّ ذلك يفرض عليه أمورًا نحو: (عابدين، 2001، ص145)

- الالتزام (Commitment)، حيث الإدارة السيئة للوقت تشبه إحدى العادات القبيحة التي ينبغي على المدير أن يتخلص منها، وهذا يستدعي منه السعي الدؤوب والمتواصل للتطوير ولتصحيح الوضع تصحيحًا سليمًا.
- التحليل (Analysis) ، وهذا يتطلب أن تتوافر لدى المدير بيانات توضح طريقة قضائه لوقته وتوضح المشكلات الناتجة عن ذلك وأسبابها كي يستطيع البدء في حلّها.
- التخطيط (Planning) ، لأن الإدارة الفعّالة تتطلب التخطيط في كل عمل، وإنّ كل ساعة يقضيها المدير في التخطيط توفّر ساعات طويلة، بل أيامًا طوالاً عند التنفيذ.
- المتابعة وإعادة التحليل للخطة (Follow-up and Reanalysis) ، فمهما تكن الخطة جيدة، فإنّها معرضة للتعثّر والمشكلات، وبالتالي فلابدّ من التعرف على النتائج والمشكلات بهدف تعديل الخطة وفقًا لذلك.

4.5.5 إدارة الوقت في ضوء العمليات الإدارية: يرتبط الوقت بكلّ العمليات الإدارية كالتخطيط، والتنظيم والتوجيه واتخاذ القرار والرقابة، ممّا يزيد من أهميته ومن ضرورة امتلاك لمهارة إدارته، وضرورة تدربّه على ذلك، ويمكن توضيح ذلك بما يلي:

- بالنسبة للتخطيط فإن عامل الزمن يدخل في كلّ مراحله وأجزائه وخطواته المتسلسلة والمتعاقبة، وإنّ إعداد خطّة يتطلب مراعاة التسلسل الزمنيّ ، وتوزيع الزمن على مراحلها المحددة بشكل مناسب، بحيث يكون مجموع الأزمنة مساويًا للزمن الكليّ .
- وفي مجال التنظيم فإنّ التنظيم الجيد يقلص الزمن المطلوب لإتمام العمل، حيث أن ارتباط إدارة الوقت بالتنظيم يكون في عدة نواح، كتحديد مهام العاملين واختصاصاتهم وتقسيم العمل بينهم على أسس موضوعية مع مراعاة مبدأ العدالة في توزيع المهام، وتحديث إجراءات العمل وتبسيطها ولستبعاد ما هو غير ضروري، والاتجاه نحو تفويض السلطة عندما تستدعي الضرورة ذلك.
- وفي مجال التوجيه، فإنّ المدير يحتاج إلى أن يكون على دراية بالتوقيت المناسب له، وبنفسية العاملين، وظروف المدرسة كي يكون التوجيه في محلّه، ولئلا يدخل الملل والسأم في نفوس العاملين فيفقد فائدته وتضيع ثمرته.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- أما عملية اتخاذ القرارات، فتحتاج لفترة زمنية معينة وفقًا لنوعية المشكلات واختلاف الظروف وطبيعة القرارات التي يتم اتخاذها.
- وتظهر أهمية الوقت في الرقابة من خلال الكشف عن الأخطاء والمشكلات، أو منع وقوعها، في الوقت المناسب.

5.5.5 عوامل ضياع الوقت: أظهرت نتائج دراسة لـ هارفي(Harvey,1986)أنّ حواليّ 21.2 ٪ من أوقات المديرين وقتٌ ضائعٌ ، بينما يقضي المديرون 37.2 ٪ من أوقاتهم في متابعة شؤون الطلبة وأحوالهم، و11.8٪ في مساعدة المعلمين وحلّ مشكلاتهم، و18.7٪ في عمل إداري مكتبي، و11.6٪ في استقبال الزائرين وأولياء الأمور، وليس بعيدًا عن هذه النتيجة ما أورده بلمبرغ وجرينفيلد(Blumberg & Greenfield, 1980)أنّ المديرين يقضون 28.8٪ من أوقاتهم في متابعة السجلات والتقارير، و53.5 ٪ في التنظيم الإداري، و11.8٪ في إدارة المبنى المدرسيّ والتجهيزات، و5.9٪ في متابعة الظلم المدرسيّ ، ويستنتج من النتائج السابقة أنّ هناك هدرًا واضحًا في أوقات المديرين،وتركيزًا على أعمال ليست بتلك الأهميّة، وألا تتناسب أهميتها والوقت المصروف فيها، وفي دراسة لـعابدين(Abdeen, 1987) أظهرت النتائج أنّ أكثر الأعمال استنفادًا للوقت والتي تستغرق ما بين32 ٪ و18٪ من وقت المدير من وجهة نظر مديري المدارس الخاصة في القدس هي مقابلة الزائرين، وأعمال السكرتارية، ومتابعة الشؤون المالية، وصيانة المبنى المدرسيّ وتفقدّه، وحفظ الظلم، وهيأمورٌ في مجملها ترتبط بالوسائل وليس بالغايات (عابدين،2001،ص148)، ومن أهم العوامل التي تؤدي إلى ضياع الوقت حسب دركر(Drucker) ما يلي:

- سوء الإدارة وعدم كفاية التنظيم وتضخّم عدد العاملين.
- عدم كفاية المعلومات وأظمة الاتصال.
- التردّد والتسويف والمطللة في اتخاذ القرارات، واتخاذ قرارات متسرعة.
- سوء ترتيب الأولويات، والاهتمام بالمسائل الروتينية قليلة الأهمية.
- المقاطعات أثناء العمل، كالزيارات المفاجئة، والاجتماعات غير المخططة.
- المجاملات والتفاعل الاجتماعي المبالغ فيه داخل المدرسة.
- المكالمات الهاتفية، وقراءة الصحف والخطابات، ومطالعة الكتب الواردة والصادرة.
- البدء بتنفيذ أية خطوة قبل التفكير فيها والتخطيط لها، والانتقال من مهمّة إلى أخرى قبل إنجاز المهمة السابقة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

6.5.5 تفعيل إدارة الوقت في الإدارة المدرسية: تزداد أهمية الوقت كلما صعدنا في السلم الإداري، فالمدير في أي مستوى إداري لا يستطيع تحقيق الأهداف بدون تخطيط، فالذين يخططون يواجهون مشكلات أقل من الذين لا يخططون، ويشير جاك فيمر **JackFemer** أن كل دقيقة تُنفق في التخطيط توفر ثلاث إلى أربع دقائق في التنفيذ، فالوقت بالنسبة لمدير المدرسة ليس مسالة دقائق أوساعات، بل هو نتائج وأهداف محددة ينبغي إنجازها في إطار ذلك الوقت المحدد لها، فالمدير الفعال هو الذي يدرك أنه لا يستطيع عمل كل شيء في آن واحد، ولكنه لا يعمل وفق الأولويات حتى يستطيع تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف في إطار الوقت المتاح. (الأغبري،2000،ص432)

وللوصول إلى إدارةفعّالة للوقت يتطلب الأمر اتخاذ إجراءات إيجابية لمواجهة مضيعات الوقت، والتزام المدير بذلك، و إصراره على مواصلة تطوير نفسه ومحاسبتها، ومن الأمور التي تعين مدير المدرسة على إدارة وقته وعدم هدره ما يلي:

- أن يحدّد الوقت الذي تكون في فعاليته في أعلى مستوياتها من أجل استغلاله في إنجاز الأعمال والنشاطات ذات الأهمية العالية، بينما يؤجل الأعمال الروتينية إلى الأوقات التي تتدنّى فيها مردوديته.
- أن يحدّد كيفية استعماله للوقت وممّا يعينه على ذلك الاحتفاظ بسجلّ يدوّن فيه لفترة أسبوع مثلاً جميع الأعمال التي يقوم بها، ثمّ يدرس السجلات ويلخص الوقت الذي قضاه في المسؤوليات الرئيسة المهمّة محدّدًا فيما إذا كان قد استعمل وقته بفاعلية، وإذا تبين عدم فاعلية قضائه للوقت، يقوم بإعادة جدولة وقته وفقًا للأولويات ودرجات الأهميّة ودرجات الاستعجال، بحيث يبدأ بالعمل المهمّ والعاجل.
- تنظيم الملفات التي يحتاج إليها، بحيث يمكن استخراج الأوراق والمواد التي يحتاجها بسرعة دون الغوص والتشتت في أكوام من الأوراق.
- وضع جدول زمنّي للاجتماعات ونشاطاتها،محدّدا ما إذا كانت هناك ضرورة لاجتماع عام، أم لقاء قصير، فإذا أمكن قضاء المهمة أو إنجاز العمل المطلوب من خلال الهاتف، أو مذكرة مكتوبة، فلا ضرورة لهدر الوقت في عقد اجتماع مع المعلمين.

ومن بين الإجراءات تشكل التي تمكن مدير المدرسة من التحكم في الوقت وإدارته بفعالية، ما يلي:
(أحمد وصبري،2003،ص202)

- الإخلاص في العمل الرئيسي والابتعاد عن النشاطات الخارجية في أوقات العمل الرسمي.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- التخطيط لإنجاز المهام المختلفة في الإدارة المدرسية، وذلك عن طريق تحديد الأهداف، والخطوات الإجرائية لتنفيذها، والفترة الزمنية لتنفيذها.
- تحديد المهام والاختصاصات التي ينبغي على مدير المدرسة القيام بها وفق جداول زمنية محددة وتدوينها حتى لا تكون عرضة للنسيان بسبب تراكم أعمال المدير.
- تهيئة البيئة التنظيمية المناسبة لإنجاز المهام سواء كانت مادية أو بشرية، مما يساعد على تنفيذ المهام بأقل وقت وجهد ممكنين.
- استخدام أسلوب تفويض السلطة للمرؤوسين لكي يتفرغ المدير لإنجاز المهام الرئيسية في المدرسة.
- تحسين إدارة وسائل الاتصال بأنواعها الشفوية والكتابية عن طريق التخطيط والتنظيم لها.
- اتخاذ القرارات بأسلوب علمي خلال فترة زمنية محددة، حتى لا يتم اتخاذ قرارات ارتجالية مما ينتج عنه خطأ في التنفيذ، فيصبح القرار فاشلا مما يؤدي على ضياع الوقت.
- حسن اختيار وإعداد مديري المدارس من أجل تفعيل دورهم في الإدارة المدرسية، خاصة فيما يتعلق بإدارة الوقت.
- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس لتوعيتهم بكيفية إدارة الوقت يعود بالنفع على العمل التربوي في المدرسة.

7.5.5 إدارة الوقت في المدرسة الابتدائية: يعتبر الوقت عامل مهم وحاسم في سير العمل على مستوى المدرسة الابتدائية، سيما المدارس التي يكثر فيها عدد التلاميذ ويقل فيها عدد الحجرات الدراسية، مما يتطلب مهارة في إدارة الوقت التي تهدف إلى التنظيم المعقول لفضاء الزمان والمكان في المدرسة الابتدائية، وعموما يتم ضبط التوقيت المخصص للدراسة من خلال ما يسمى بالتنظيم التربوي والتواقيت الأسبوعية.

أ- التنظيم التربوي: وهو وثيقة إدارية ذات طابع بيداغوجي يقوم بإعدادها مدير المدرسة الابتدائية وفقا لما جاء في المادة 10 من القرار الوزاري رقم 839 المؤرخ في 13/11/1991 المتضمن تحديد مهام مدير المدرسة الابتدائية، يتم من خلالها ما يلي:(النشرة الرسمية للتربية،عدد خاص،ص37)

- إسناد الأفواج التربوية وتوزيع فترات العمل على المعلمين.
- توزيع الحجرات الدراسية على الأفواج التربوية.
- توزيع حصص المعالجة التربوية وتحديد الحجرات المستغلة لذلك.
- تحديد التوقيت المخصص لاجتماعات الفريق التربوي.
- [illegible] لطات التربوية الخاصة باستكمال النصاب القانوني الأسبوعي للمعلم.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ويقوم بعض مديري المدارس الابتدائية بإشراك المعلمين في إعداد التنظيم التربوي، رغبة منهم في تحقيق أعلى درجات التفاهم والانسجام داخل الفريق التربوي، غير أن الطرف المؤهل من الناحية القانونية هو مدير المدرسة، الذي يقوم بإعداده وعرضه على مفتش المقاطعة للمصادقة عليه واعتماده إذا كان يتطابق مع مختلف النصوص القانونية التي يحددها التنظيم المعمول به.

ب- التواقيت الأسبوعية: وهي عبارة عن جداول زمنية يتم من خلالها تحديد أيام العمل، وتوزيع الأنشطة التعليمية على فترات زمنية تنسجم مع طبيعتها (أي الأنشطة)، يقوم بإعدادها المعلم وفقا للتنظيم التربوي للمؤسسة، ويصادق عليها مدير المدرسة، كما يمكن لمفتش المقاطعة أن يطلع عليها. وبداية من الموسم الدراسي 2009/2008 شرع في تطبيق بعض التعديلات التي مست محتويات المناهج التعليمية، والتي أقر تطبيقها المنشور الوزاري رقم 71 المؤرخ في 2008/06/03 والمتعلق بتطبيق التخفيفات المدخلة على محتويات مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط، وما انجر عنه من تعديلات طالت شبكة المواقيت وكيفيات استعمال الزمن بعد صدور المنشور 356 المؤرخ في 2008/07/15 المتضمن تنظيم الزمن المخصص للدراسة في المدارس الابتدائية.

ج- جداول الحراسة: هي جداول مكملة يقوم بإعدادها مدير المدرسة، يحدد من خلالها الفترات الزمنية التي يقوم فيها المعلم بحراسة التلاميذ أثناء فترات الراحة، وفي أوقات الدخول والخروج حفاظا على النظام داخل أروقة المدرسة، كما يحدد من خلال هذه الجداول الوقت المخصص لكل معلم أثناء فترات التغذية المدرسية من منطلق أن المطعم المدرسي تربية قبل أن يكون تغذية.

ولإعداد الجداول المدرسية يرى أبو فروة(1997) أنه لابد من مراعاة مجموعة من الأسس النفسية والتربوية منها:

- أن يوضع الجدول المدرسيّ متوافقًا مع الخطة الدراسية المقررّة من قبل الإدارة التعليمية من حيث المواد الدراسية وعدد الحصص الأسبوعية المقررّة لكل مادة، وعدم اختصار أو شطب أية مادة في أي وقت خلال العام الدراسي.
- مراعاة قدرات التلاميذ على الانتباه والتركيز الذهني، بحيث لا يتم إرهاقهم بسلسلة متتابعة من الدروس التي تتطلب نشاطًا وتركيزًا ذهنيًا كبيرين، بل تتوزع تلك الدروس على اليوم الدراسي كله مع مراعاة إيجاد نوع من التوازن في اليوم الدراسيّ وإدخال شيء من الترويح فيه بما يعين التلاميذ على تجديد نشاطهم الدراسيّ .
- مراعاة طاقة المعلم وقدرته على التدريس، فلا يكلف بعدد كبير من الحصص في يوم بعينه، أو بعدد من الدروس المتتالية التي لا يقوى على أدائها أو تسبب له الإعياء، بل توزع الدروس في

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

جدول المعلم على مدار الأسبوع بصورة متناسقة تمكنه من أداء عمله بدقة وراحة و كفاية واطمئنان.

- أن توزّع الدروس النظرية على مدار الأسبوع توزيعًا متناسقًا ومتوازنًا حتى يتمكن التلاميذ من تنظيم الدراسة والمذاكرة بشكل سليم، وكي يتوفر لديهم الوقت لأداء واجباتهم المدرسية بعناية ودون إرهاق.
- مراعاة العدل بين المعلمين من قبل مدير المدرسة في شكل البرنامج وتوزيعه، بحيث تسند لكلّ معلّم حصصٌ في أول اليوم الدراسي وأخرى في آخره طول أيام الأسبوع، مع الحرص بأن يخلى سبيله في فترة صباحية وأخرى مسائية متى أمكن ذلك وليس تقييده في المدرسة.
- مراعاة التنسيق بين الصفوف المختلفة في توزيع حصص التربية الرياضية والتربية الفنية والتدبير المنزلي والمكتبة بما يضمن استخدام الملاعب والأدوات والورش والمرافق بصورة تحقق الأهداف المنشودة من دراسة تلك المواد والمباحث وممارسة نشاطاتها المتنوعة بشكل خال من التضارب.
- أن يراعي تخصيص حصة أو اثنين في الأسبوع لكل صف دراسيّ لعقد الاجتماعات بين المعلمين وإدارة المدرسة والتلاميذ، ولمزاولة نشاطات ثقافية واجتماعية وروحية ورياضية وسياسية تحت إشراف هيئة تدريس متخصصة أو خبراء متخصصين.
- أن يتمّ إدخال شيء من المرونة في الجدول المدرسيّ ، بحيث لا يترك التلاميذ في قوالب جامدة لا يخرجون منها، بل يسمح لهم بالتنقل بين المدرّسين والمرشدين ومسؤولي الخدمات المختلفة للإفادة منها، وذلك ضمن الحد المعقول وبما لا يقلب موازين النظام المدرسيّ .

6.5 حفظ النظام المدرسيّ

يعتبر النظام المدرسيّ هدفًا رئيسًا للإدارة المدرسية، وهذا ما جعله ينال قسطًا وافرًا من اهتمامها، كما أنّ تحقيقه واحدٌ من أهم المهام الإجرائية التي يقوم بها مدير المدرسة والمسؤوليات التي تقع على عاتقه، ويدّل دلالة واضحة على مدى الجودة التي تتميز بها المدرسة، ويرتبط النظام المدرسي ارتباطًا وثيقًا بالفلسفة التربوية التي يستند إليها مدير المدرسة في سلوكاته، وبنمطه في الإدارة، لذلك فقد اختلفت النظرة الحديثة للنظام المدرسيّ عن النظرة القديمة التي سادت فيما مضى.

ويُعرف النظام المدرسي بأنه"عملية تربوية تُعنى بضبط سلوك الطلبة، وعواطفهم، وانفعالاتهم تحت قيادة موجهة من أجل تحقيق هدف معين(سمعان ومرسي،1975،ص137)، ويتطلب ذلك مطابقة سلوك المتعلم لمعايير السلوك السويّ والمقبول في الشرع، وفي الأنظمة والمبادئ التربوية ولدى المجتمع، ولتكوين

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

عادات مرغوبة ومضبوطة، واتجاهات سليمة يخضع الفرد بموجبها سلوكه وتصرفاته تعاليم الشرع، وأعراف مجتمعه، وقوانين التعليم وأنظمته، ويزكّي بها نفسه، ويُعرف أيضا بأنّه "السلوك الواعي للتلاميذ والمكتسب عن طريق الفرص التي تهيئها المدرسة لهم، وينبع من التلاميذ أنفسهم، ولا يفرض عليهم، ويتحقق بوسائل مختلفة. (مصطفى،1994،ص85)

وقد اتجهت الإدارة المدرسية إلى التفريق بين نظرتين للنظام المدرسي؛ النظرة الأولى هي النظرة القديمة التي ترى أن النظام المدرسي يتحقق من خلال الإخضاع والسلطة والانصياع المطلق، وإشاعة الخوف والرهبة بين التلاميذ بحيث لا يترك لهم المجال للمناقشة وإبداء الرأي، أو الاعتراض على التعليمات، أو المشاركة في وضعها وتحديد اتجاهاتها، وكان الهدف الأساسي لهذه العملية تحقيق انتظام الطلبة في دوامهم وانصياعهم الكامل لتعليمات المدرسة وأوامرها الصادرة عن المدير والمعلمين، وبالتالي كان الطلبة يقبلون على المدرسة وينتظمون في الدوام ويحرصون على تحصيلهم بدافع الخوف من العقاب والردع، أما النظرة الثانية للنظام المدرسي فتقوم على أساس ما يعرف بالقيم الديمقراطية، حيث يقوم الطلبة بحكم أنفسهم بأنفسهم دون إخضاع أو تسلط، بل بالإقناع والمشاركة، أي أنّ المدرسة تحترم كيان التلاميذ وحرياتهم، وتقدّرهم، وتبنى علاقتها معهم على الثقة والاحترام المتبادل.

إنّ الحديث عن نظرة قديمة وأخرى حديثة للنظام المدرسي ليس بتلك السهولة، ذلك أنّه لا يوجد حدٌ زمني فاصلٌ بين النظرتين، بل إنهما مرتبطتان بالفلسفة التي تقوم عليها التربية، وبالنظرة إلى وظيفة المدرسة، وإلى الطالب، فحينما كانت وظيفة المدرسة تنحصر في التلقين ونقل المعرفة وخبرات الكبار للصغار، كان لابّد أن يلتزم الصغار بما يقوله الكبار وما تمليه عليهم المدرسة دون مراعاة لحاجاتهم النفسية والاجتماعية، وبالتالي كان النظام المدرسي يقوم على الإخضاع والانصياع، وحينما كانت وظيفة المدرسة مساعدة الطالب على النمو المتكامل، وصقل شخصيته، وتنمية مواهبه ومهاراته، كان لابدّ من مراعاة حاجاته النفسية والاجتماعية بإحسان توجيهه واحترام ذاته، فكان النظام المدرسي يقوم على غرس الرغبة لدى التلاميذ في القيام بالعمل الصحيح السويّ، والمحافظة على حرمة المدرسة والمجتمع.

1.6.5 العوامل المؤثرة في النظام المدرسي: ويتأثر النظام المدرسيّ بعوامل متعدّدة ومتداخلة، بعضها يقع داخل المدرسة، وبعضها يقع عبؤه على الإدارة المدرسية، ومن تلك العوامل التي قد تجعل من النظام المدرسي نظامًا مدرسيًا سليمًا، أو نظامًا غير سليم يمكن ذكر ما يلي: (مصطفى،1994،ص ص86-87)

- الإدارة المدرسية والمدرسون (أنماطهم الإدارية والقيادية، واتجاهاتهم، وقيمهم ، وإدراكهم، ودافعيتهم، و إعدادهم، وخبراتهم، وانتماؤهم).
- البيئة المحيطة بالمدرسة واتجاهات أولياء الأمور ومجالس الآباء والمعلمين.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لطلاب المدرسة.
- تقاليد المدرسة والعلاقات بين مدير المدرسة والمدرسين والتلاميذ.
- المناهج وطرق التدريس المتبعة والأنشطة ونوعيتها.
- الإمكانيات المادية والبشرية في المدرسة.
- التوجيه والإرشاد في المدرسة والتقويم والامتحانات وكذا التنظيم المدرسيّ .
- الخدمات الترفيهية والصحية والاجتماعية المقدمة للطلاب.

2.6.5 متطلبات النظام المدرسي الجيد: ومن أجل تحقيق الظلم المدرسي الذي يعتبر شرطاً لنجاح المدرسة وفعاليتها، لابدّ أن تراعي الإدارة المدرسية ثلاثة أمور هي:(سمعان ومرسي،1975،ص138)

- العمل الجماعي الفعال بين المدير والمعلمين والتلاميذ وغيرهم من أفراد مجتمع المدرسة، بحيث يفهم كلّ فرد دوره الصحيح، ويدعم دور غيره بما يحقق الأغراض المنشودة.
- وضع برنامج مناسب للنشاط غير الصفي، بحيث تتاح الفرصة للتلاميذ للمشاركة في الأعمال المختلفة، والتدّرب على تحمل المسؤولية وإظهار قدراتهم ومهاراتهم المتنوعة.
- تنشيط تنظيمات الطلبة المحلية من خلال مجالس واجان للطلبة تسهم في قيادة الطلبة، وتنظيمهم، ومراقبة سلوكهم، ووضع أسّس لضبط السلوك وإثابة المحسنين ومعاقبة المسيئين.

ويرى رياض منقريوس(1970) إمكانية أن تقوم المدرسة بمجموعة إجراءات تساعدها في تحقيق الظلم في المدرسة، منها:

- الاهتمام بجغرافية المدرسة وحالة مبانيها ومرافقها وساحاتها وأثاثها، بحيث يستكمل القص ويصلح العطب في أي جزء منها لأنّ ذلك مدعاة لحفظ الظلم إلى حد كبير.
- وضع تخطيط شامل للعمل وتوزيعه بشكل واضح ومحدّد، وكذلك تخطيط للوسائل الممكنة لحفظ الظلم.
- ضمان الإشراف على الظلم في المدرسة، بحيث يتحدّد مشرف مناوب لكل قسم من أقسام المدرسة أو مرفق من مرافقها ليتولى الإشراف على التلاميذ ومراقبتهم ـ وبخاصة أثناء الاستراحة ـ وللتأكد من سير العمل في الصفوف دون معوقات، ولمساعدة المعلمين في معالجة المشكلات التي تطرأ لهم.
- الاهتمام بإعداد الجدول المدرسي بشكل جيّد ومناسب في ضوء خصائص المدرسة المتمثلة في عدد المعلمين وكفاية كلّ منهم ولستعداده، وفي إمكانيات المدرسة المادية، مع مراعاة العدالة في تنظيمه [illegible] الإضافية على المعلمين.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- إشراك التلاميذ في وضع الأسس اللازمة لحفظ النظام، ومعالجه مشكلاته، والعمل على تقديمه، بحيث يصير النظام نابعًا من التلاميذ وليس مفروضًا عليهم.
- توجيه التلاميذ إلى السلوك الاجتماعي السليم، وتعليمهم آداب الحديث والمناقشة، وآداب المشي والجلوس، وأساليب المحافظة على حقوق الأفراد واحترام حقوق الآخرين.
- الحرص على تنفيذ ما يتّفق عليه من خطط وإجراءات للمحافظة على النظام في المدرسة بدقة وحزم، وتقييم النتائج بين الفنية والأخرى، وإعادة النظر في الوسائل والإجراءات المستخدمة في ضوء النتائج التي تتوصل إليها المدرسة.
- فهم مشكلات التلاميذ والعمل على علاجها، إذ إنّ ذلك يعمل على حلّ كثير من مشكلات النظام المدرسي.
- دقة الإشراف على مواظبة التلاميذ ومتابعة غيابهم، واتخاذ الإجراءات الدقيقة اللازمة لتحقيق ذلك.

ومن الأمور التي ينبغي التنبيه عليها أنّه لابّد من تعريف التلاميذ باللوائح الكفيلة بإقرار النظام المدرسيّ وحفظه، وأن يتمّ تنظيم الإشراف على مواظبتهم، وأن يتولى المعلمون أنفسهم مشكلات النظام فلا يلتجئون إلى المدير إلا في بعض الحالات التي تتطلب تدخلا من المدير، وأن يتعاون المدير والمعلمون في بناء علاقات إنسانية طيبة قائمة على المسؤولية والتراحم داخل المدرسة وخارجها، وأن يهتم المدير والمعلّمون بتوجيه خبرات التلاميذ ورغباتهم في التعلّم وسلوكهم الشخصي، وفي هذا الإطار جاء القرار الوزاري رقم 778 المؤرخ في 26/10/1990 المتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية الذي يُعد بحسب المتتبعين للتشريع المدرسي في الجزائر نقلة نوعية من حيث تبنيه لمجموعة من القواعد القانونية التي تضبط العلاقات بين مختلف الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، كما يمكن الإشارة إلى القرار رقم 833 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 والذي يتعلق بمواظبة التلاميذ في المؤسسات التعليمية(النشرة الرسمية،عدد خاص،2005 ،ص 130) الذي كان يهدف إلى ضبط الكيفيات والإجراءات المتعلقة بمتابعة مواظبة التلاميذ في المؤسسات التعليمية.

7.5 الاتصال الإداري

يُعتبر الاتصال أحد الوظائف والعمليات الإدارية الأساسية التي بدونها لا يتم إنجاز العمل، فأي قصور في الاتصالات يمكن أن يؤثر سلبا على مستوى أداء الأعمال في المؤسسات، وتظهر أهمية الاتصالات الإدارية من خلال تأكيد بعض النظريات الإدارية وخاصة أنصار المدخل السلوكي في الإدارة Behavioral Approach على مبدأ المشاركة كأساس للإدارة الناجحة، والذي يرى أن الإدارة ليست مجرد هياكل وأقسام إدارية كما يوجد في المدخل البنائي أو الهيكلي في الإدارة Structural

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Approach، فالتنظيمات الإدارية من وجهة النظر السلوكية ليست إلا علاقات أو اتصالات تجري في محيط العمل، فالخرائط التنظيمية على أهميتها لا تعكس حقيقة الأوضاع في التنظيمات بشكل دقيق.(القريوتي،2000،ص284)

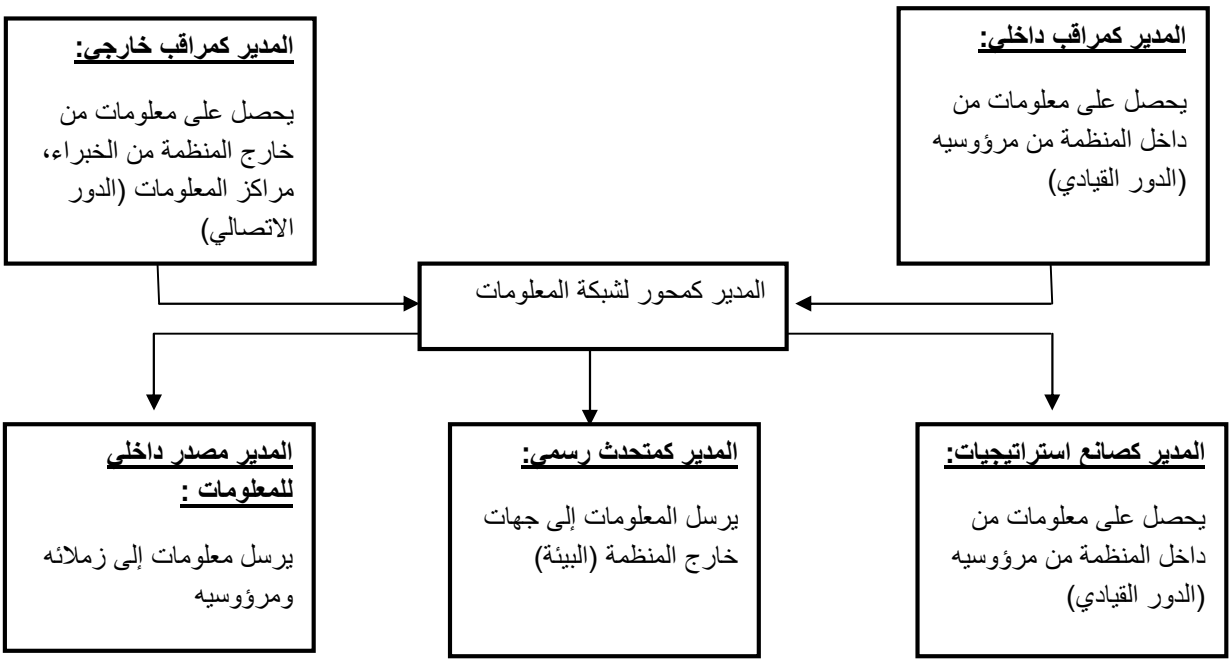
ولقد اهتمت نظريات الإدارة الحديثة ليس فقط بالوظائف التقليدية للإدارة من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة، وإنما تهتم أكثر بواحدة من أهم القضايا الإدارية والتنظيمية على إصدار الأوامر والتعليمات للوصول إلى الأهداف المنشودة، بل إنه يمثل مسمار الربط الذي يجمع بين كافة أرجاء التنظيم الإداري، فالوظائف الإدارية الأخرى لا تُؤدى بمعزل عن الاتصالات، لأن هذه الأخيرة بمثابة القلب النابض لهذه الوظائف، وفي ضوء ذلك يعتبر الاتصال أهم الوظائف الإدارية التي ترتبط كافة وظائف الإدارة عبر قنواته الممتدة داخل التنظيم وخارجه، ومن ثم لا يمكن أن نتصور نجاح التخطيط دون أن يكون هناك نظام دقيق للاتصالات، وكذلك فإن التنظيم الناجح يحقق نجاحه عبر وسائل الاتصال التي يوفرها نظام الاتصال الدقيق.(أحمد،2002،ص243)

كلمة اتصل Communication تشير إلى أي نقل للإشارات أو الرموز بين الأشخاص، فالاتصال لا يقتصر على الخطب والمحادثات بل يشمل جميع سلوك الإنسان، ويرى كاتز وكاهن Kahn & Katz أن الاتصال هو تبادل المعلومات ونقل المعنى، أما كونتز وزملاؤه فيعتبرون الاتصال عملية إرسال وتحويل للمعلومات من المرسل إلى المستقبل مع ضرورة فهم المعلومات من قبل المستقبل، وحسب عبد الرحمن عزي فإن الاتصال هو عملية نقل أو تحويل فكرة ما من شخص (مرسل) إلى شخص آخر(مستقبل) وذلك بغرض تغيير سلوكه، وهذا ما ذهب إليه محمد الجوهري وآخرون بوصف الاتصال عملية من خلالها ينقل الفرد أو الجماعة بعض الرسائل من أجل التأثير على سلوك أفراد أو جماعات أخرى وتغييره حسب رغبة محددة.(الهاشمي،2006،ص ص211-212).

1.7.5 دور مدير المدرسة في عملية الاتصال: الاتصال وظيفة أو مهمةٌ من مهام مدير المدرسة، وهو عمليةٌ يتمّ خلالها نقل المعلومات والبيانات والأفكار والإرشادات والمقترحات من شخص لآخر أو لمجموعة أشخاص، وإحاطتهم علمًا بها وتبادلها بينهم بوسيلة أو أكثر من الوسائل الممكنة، ويصفه يعقوب نشوان(1982) بأنّه " وسيلة نقل المعلومات والقيم والاتجاهات ووجهات النظر "ويهدف هذا الاتصال الذي يشكلّ المدير أحد طرفية بينما يشكّل المعلمون أو المرؤوسون أو التلاميذ أو أولياء الأمور أو غيرهم ـ مجتمعين أو متفرقين ـ الطرف الآخر، إلى إيجاد نوع من التفاهم والتناغم بين الطرفين، وإلى التأثير على سلوكهم الوظيفي، وتوجيه جهودهم في الأداء.(عابدين،2001،ص179)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وترتبط عملية الاتصال بوظيفة المدير على اعتبار أنه المسؤول عن شرح تعليمات الإدارة وإقناع العاملين بها، ومن الضروري التأكيد بأنه لا يُطلب من كل المديرين في عالم اليوم أن يكونوا قادة ذوو شخصيات فذة Charismatic، بل إن معظم المديرين ليسوا كذلك، وإنما أشخاص عاديون قد يحجمون عن المناصب القيادية إذا ما اعتقدوا بضرورة تمتعهم بشخصيات كاريزماتية، وبالمقابل لا بد للمدير الناجح الذي يحاول تطوير نظم الاتصالات من إدراك الصلة بين التنظيم الإدارية وعملية الاتصال، ومساعدة العاملين على تفهم ذلك، لأن عملية التنظيم تعني تقسيم العمل وتحديد السلطات والمسؤوليات، وتحديد العلاقات الوظيفية، وهذا هو الاتصال الرسمي، وإلى جانبه يتواجد في أغلب الأحيان تنظيمات غير رسمية تتحدد العلاقات بين العاملين فيها على أسس شخصية، ولكلا النوعين من التنظيم صلة وثيقة بعمليات الاتصال. (القريوتي،2006،ص292)



شكل رقم 10: الأدوار المختلفة التي يلعبها المدير في عملية الاتصالات. (القريوتي،2006،ص294)

2.7.5 أهمية الاتصال في المؤسسات التعليمية: تظهر أهمية الاتصالات في المؤسسات التعليمية لما تحققه من تفهم لمشكلاتها، وتحليل تلك المشكلات، ووضع الحلول المناسبة لها، ولعلاقتها المباشرة بعملية اتخاذ القرارات في المؤسسة، وتعتمد عناصر الإدارة مثل التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والتنظيم، على نوعية الاتصالات الموجودة، ذلك أن العملية الإدارية لا تعمل في فراغ، بل في محيط اجتماعي له مقوماته ونظمه وثقافته وعاداته وتقاليده، ولهذا تعتبر الاتصالات وظيفة أساسية من وظائف الإدارة،

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ويؤكد برنارد Barnar ذلك بأن الاتصالات وظيفة من وظائف الإدارة كما يعتبرها مورفي Morphy عنصرا أساسيا للتنظيم الناجح، ويرى كل من Hiek & Gulletel أن الاتصالات عامل أساسي لاستمرار المؤسسة، ووجد أن المدير يمضي حوالي 95% من وقته في الاتصالات، والاتصالات الجيدة ضرورية لتحقيق الكفاءة الإدارية، ويعتبر ما ذكره هيربرت Herbert تأكيدا على أهميتها وفعاليتها الإدارية، والتي بدون نجاحها تفشل أنظمة المؤسسة وتضطرب قراراتها، وتتعثر في تحقيق أهدافها. (أحمد، 2002، ص249)

وعملية الاتصال ضرورية لمساعدة جميع أفراد المجتمع المدرسيّ على فهم أغراض المدرسة وواجباتهم، وعلى التعاون فيما بينهم بطريقة بناءة، كما أنها ذات أهمية بالغة في تخطيط العمل في المدرسة، وتنظيمه وتوجيهه وتقويمه وفي اتخاذ القرارات، ويقضي المدير كثيرًا من وقته العملي في الاتصال، أي في نقل أفكاره للآخرين أو في تلقي رسائلهم شفويًا وكتابيًا باستخدام رموز ووسائط مختلفة، وتسهم عملية الاتصال في ربط أفراد المجتمع المدرسيّ ببعضهم بعضًا، وبالبيئة الخارجية التي يتعاملون معها، وفي رفع روحهم المعنوية، وتنمية روح الفريق بينهم، وتقوية الشعور بالانتماء إلى المدرسة والاندماج فيها، كما أنها تسهم في أن يتعرف المدير القائد إلى حاجات المرؤوسين وأهدافهم وردود الفعل لديهم تجاه أهداف المدرسة وسياستها، ويمكن الاتصال المدير من حماية المدرسة من الدعايات الضارّة والفهم غير السليم لها.

3.7.5 اتجاهات الاتصال: يصنف العديد من المختصين الاتصال الذي يجري في المدرسة وفقًا لثلاثة اتجاهات:

أ- الاتصال الهابط: ويُقصد به الاتصال من أعلى الهرم أو الهيكل التنظيمي إلى أسفله، أي من المدير إلى المرؤوسين بشكل متدرج ملتزمًا القواعد البيروقراطية، وهذا الشكل من الاتصالات ضروري وهامٌ، ومن خلاله يتمكن المدير من توضيح أهمية المدرسة وسياستها وبرامجها للمعلمين، ومن إعلامهم باللوائح والأنظمة والقرارات والكتب الواردة، وبالرغم من الأهمية الكبيرة للاتصال الهابط، إلاأنّ الاكتفاء به واتخاذه سبيلاً وحيدًا من قبل المدير للاتصال مع المعلمين والعاملين والتلاميذ يمنع التواصل الحقيقي بين المدير والعاملين معه، ويحدّ من فرص فعالية المدرسة، ومن فرص بناء الثقة بين المدير والمجتمع المدرسيّ.

ب- الاتصال الصاعد: ولهذا الاتجاه من الاتصال أهمية لجميع أعضاء المظمة، فهو يساعد رجل الإدارة على معرفة مدى تقبل الأفكار الموصلة وتلافي نشوء المشكلات، ويساعد العاملين على الإسهام بأفكارهم وزيادة ارتباطهم بأغراض وبرامج المظمة، وتلقي مقترحات العاملين واتجاهاتهم وأفكارهم ومشاكلهم،

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

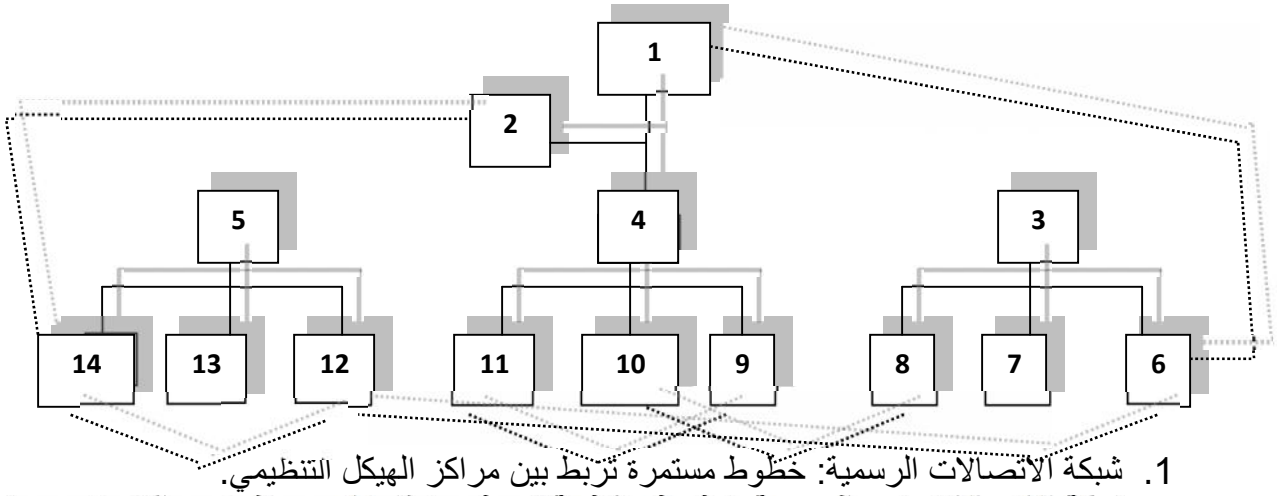
وفي هذا يقول بلانتي Planty وماكيفر "Mackaver" ليس هناك ما هو ألزم للديمقراطية من وجود عملية الاتصال إلى أعلى، حيث تسمع أفكار المرؤوسين بسرعة ويتلوها اتخاذ الإجراء المرغوب(مرسي،1998،ص192)، ومن أشكاله الاتصال من الأسفل إلى الأعلى، أي من التلاميذ إلى المعلمين، ومن المعلمين إلى مساعد المدير، ومنه إلى المدير وهكذا، ويكون ذلك عادةً في صورة تقارير أو مقترحات أوشكاوى ومذكرات ونحو ذلك، ومن فوائده أنه يوفرّ للمدير معلومات وفيرةً وأساسية تمكنه من إصدار تعليمات واتخاذ إجراءات مناسبة، كما أنه يمكن المدير من الوقوف على حاجات المرؤوسين ومشكلاتهم أو أحاسيسهم نحو العمل والمدرسة ومديرها، وأنه يعين المدير على تقييم العمل ومدى فعاليته، ويعينه في تكوين صورة شاملة كاملة الأبعاد عن المدرسة وما يجري فيها.

ج- **الاتصال الأفقي**: يشكلّ هذا الأخير صورةً أخرى من اتجاهات الاتصال، ويكون عادةً بين المعلمين، أو بين الأقسام في المدرسة، أو بين الفرد ونظرائه، أو بين المدرسة وأولياء الأمور، ويعتبر هذا الاتصال ضروريًا لإتمام التنسيق، ولتسهيل تدفق المعلومات والأفكار بين الأشخاص الذين يقومون بمسؤوليات متشابهة، سواء أكانوا في مدرسة واحدة أو في مدارس مختلفة، ولتعزيز الروابط المهنية والشخصية والاجتماعية بين الأشخاص.

والاتصالات الفعالة تأخذ شكل التحاور باتجاهين أو أكثر، وليس على شكل أوامر هابطة فقط، أو شكاوى صاعدة فحسب، بل تجري بتواصل حقيقيّ بين طرفي عملية الاتصال بحيث ينتبه مدير المدرسة لردّ الفعل عند الطرف الآخر ولتعبيرات وجهه، وينصت جيدًا، ويصوغ عباراته بدقة ووضوح، ويختار الوقت المناسب الذي يسمح بقبول الرسالة عند أكبر عدد من العاملين في المدرسة.

وإضافة إلى هذه الاتجاهات الثلاثة، هناك ما يعرف بالاتصال الرسميّ الذي يتمّ في إطار القواعد الرسمية التي تحكم عمل المدرسة وفقًا للقنوات والأنظمة الفرعية وللبناء التنظيميّ الرسميّ، وهناك الاتصال غير الرسميّ الذي يحدث خارج المسارات الرسمية، كحديث المعلم أو المدير مع زملائه عن مشكلات تهمّه أو مواقف تسترعي اهتمامه، وكنحو تبادل المعلومات خارج الإطار الرسميّ، أي في الجلسات الخاصة وغيرها، ويقوم هذا النوع من الاتصالات على أساس العلاقات الشخصية والاجتماعية للأعضاء أكثر من كونه على أساس السلطة والمراكز، وتتركز عملية الاتصال غير الرسمي حول الأهداف الشخصية أكثر من كونها أهدافا للمنظمة نفسها، ويساعد هذا النوع من الاتصال على معرفة معلومات مهمة وأفكار قد لا يتعين ذكرها بصورة رسمية، ويساعد أيضا على تنمية روابط الصداقة والعلاقات الإنسانية بين أعضاء المنظمة(مرسي،1998،ص194)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional



1. شبكة الاتصالات الرسمية: خطوط مستمرة تربط بين مراكز الهيكل التنظيمي.
2. شبكة الاتصالات غير الرسمية: خطوط متقطعة تربط بين اشخاص يحتلون مراكز غير مرتبطة ببعضها مباشرة بعلاقة وظيفية والهيكل التنظيمي.

شكل رقم 11: يبين شبكة الاتصالات الرسمية وغير الرسمية (حجازي،2000،ص129).

4.7.5 وسائط الاتصال:

حسب سيد الهواري(1996) تتنوع وسائط الاتصال المتاحة لمدير المدرسة، فمنها المجالس المدرسية واللجان والاجتماعات والتقارير والمقابلات وغيرها، ويقسّمها رجل الإدارة والعلاقات العامّة إلى ثلاثة أصناف؛ وسائط اتصل شفوية، ووسائط اتصل كتابية، ووسائط اتصل مصوّرة، ويتوقف اختيار وسلطة الاتصل أو وسيلتها على عدة اعتبارات منها السرعة المطلوبة في إجراء الاتصل، وعدد الأشخاص المطلوب الاتصل بهم، ونوع الرسالة (المحتوى) المطلوب نقلها وأهميتها، ومدى وضوح الرسالة أو غموضها وحاجاتها إلى الشرح والتفسير، والدرجة الواجب توافرها، والتكلفة المالية للوسيلة المستخدمة. (عابدين،2001،ص182)

وتعتبر المجالس التعليمية من أهم وسائط الاتصل المعروفة في الإدارة التعليمية، وهي تلعب دورا هاما في العملية الإدارية، إما عن طريق المشاورة التنسيق بين الأجهزة المختلفة، أو عن طريق المشاورة في عملية اتخاذ القرارات التربوية، وقد تكون هذه المجالس استشارية أو تنفيذية أو عامة أو نوعية (مرسي،1998،ص198)

ومن أهم وسائط الاتصل في الإدارة المدرسية في مدارسنا الابتدائية يمكن أن نشير إلى:

- الاجتماعات المختلفة التي يعقدها مدير المدرسة مع الفريق التربوي، وقد تكون هذه الاجتماعات عادية، أو استثنائية بسبب بعض الظروف الطارئة.
- ت مع المرؤوسين أو التلاميذ وحتى أفراد المجتمع المحلي وأولياء الأمور.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- كتابة التقارير التي يتم من خلالها نقل المعلومات، والبيانات، والأفكار، والمقترحات من مدير المدرسة إلى السلطات التعليمية ذات المستوى الأعلى بهدف تسهيل مهمّتها في المتابعة والتوجيه والتقويم، ولزيادة معرفتها بالأحداث في الميدان بما يساعدها على استمرارية التخطيط والتطوير.
- المراسلات الإدارية الصاعدة أو الأفقية التي تتم بين الإدارة المدرسية والسلطات الإشرافية ممثلة بالإدارة التعليمية، والسلطات المحلية ممثلة بالبلدية.
- المذكرات التوجيهية ومذكرات العمل والنشرات المدرسية التي يوجهها مدير المدرسة للمعلمين لحثهم على العمل أو التقيد بالتعليمات التي تصدرها الجهات الوصية، وكلما دعت الضرورة لذلك.

5.7.5 مشكلات الاتصال

توجد ثلاث أنواع رئيسية من المشكلات المتعلقة بعملية الاتصال: (مرسي،191،1998)

- المشكلات الفنية التي تتعلق بمدى نقل الرموز بدقة.
- المشكلات اللغوية الخاصة بالمعاني والتي تتعلق بالطريقة التي تحمل بها الرموز المعاني المرغوبة.
- الفعالية التي تتعلق بالطريقة التي تحدث بها المعاني النتائج المرغوبة.

والسبرنتيقا **Cybernetic** ميدان جديد من ميادين الدراسة التي أسهمت في توضيح الكثير من مشكلات المجموعة الأولى، وقد دخل هذا المفهوم الاستخدام العلمي عام 1948 عندما نشر **N.Weiner** كتابه بعنوان **Cybernetic** والفكرة الأساسية لهذا المفهوم هي أنه نظام للتغذية الراجعة يقوم على أسس الرقابة والإشراف والاتصال الداخلي، أما المجموعة الثانية من المشكلات اللغوية فيمكن توضيحها أن شخصا يقول كلاما والسامع يفهم شيئا آخر، وحتى يمكن توفير الظروف المناسبة للفهم المتكامل فذلك يتوقف على العوامل التالية:

- التشابه في الخبرات الماضية بين طرفي الاتصال.
- الوسط الذي يتم فيه الاتصال.
- التفرقة بين الحقائق والأفكار.
- درجة التجريد للرموز المستخدمة.
- درجة تعقيد العبارات المستخدمة.

أما المجموعة الثالثة من العوامل فتتضمن فعالية الاتصال، وبصفة عامة يمكن القول بأنه إذا كان الا[illegible]ك في فعاليته.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

إنّ عملية الاتصال هي في حقيقتها عملية تواصل، أي أنّها عملية تفاعليةٌ وليس مجرّد نقل للأفكار والبيانات والمعلومات، وتقف بعض العوامل في طريق حدوث اتصال فعّال أو تواصل تفاعليّ بين المدير والآخرين، ومن تلك العوامل: (عابدين،2001،ص185)

- عوائق تتعلق باللغة من خلال استخدام كلماتٌ غير محدّدة وغير متعارف عليها، ممّا يؤدي إلى سوء الفهم بحيث يقصد بها المرسل شيئًا بينما يفهمها المستقبل بمعنى مغاير، وبالتالي لا يتطابق سلوكه أو أداؤه الجديد مع ما يتوقعه المرسل، ويتبع ذلك أفعالٌ وردود فعل غير مناسبة أو غير متلائمة بفعل الفهم الواقع.
- عوائق تتعلق بالاتجاهات والقيم، فمن المعلوم أنّ الاتجاهات والقيم لدى الأفراد ذات أثر واضح في سلوكهم المظهريّ، وظرًا لاختلاف تلك الاتجاهات والقيم، وكذا الإدراكات لدى المدير والمرؤوسين وأولياء الأمور وغيرهم، فقد تتأثر المعاني المقصودة في الاتصال تبعًا لذلك، وتعطى معان غير مقصودة فتتعثّر عملية الاتصال وتفقد الغرض منها.
- عوائق تتعلق بالانطباعات والآراء المسبقة فنتيجةً للاختلافات المفاهيمية واختلاف الانطباعات والتصورات بين الأفراد، فإنّهم يفهمون الرسائل التي يتلقونها بأشكال مختلفة، بحيث يبنى الفهم على مواقف وأحكام مسبقة فتقلّ فرص التأثير في سلوكهم.
- عوائق تتعلق بالمستوى الثقافي والتخصّص، ذلك أن يستخدم المدير عبارات أو رموزًا نابعةً من تخصّص معيّن ولا تتلاءم والمستوى الثقافي للطرف الآخر، سواء أكانوا معلّمين أو أولياء أمور أو طلبةً أو خلاف ذلك، وهذا يعني أنّ ما قد يظنّه المدير أمرًا بديهيًا من مصطلحات أو سلوكيات قد يكون غير ذلك الآخرين، وفي هذه الحالة ينعدم التواصل والتفاعل.
- عوائق تتعلق بحجم المدرسة وتعدد قنوات الاتصال إذ قد يكون حجم المدرسة سببًا في عدم إتاحة الفرصة للمعلمين والتلاميذ للتواصل مع المدير، أو العكس فيكون الاتصال عبر قنوات وسيطة أو أشخاص آخرين، مع ما قد يرافق ذلك من تحريف للرسالة أو المعنى المقصود لقلّة الانتباه أو عدم التركيز.

6.7.5 مقومات الاتصال الفعّال: قد يتساءل المديرون عن كيفية مواجهة العوائق التي تقلّل من فعالية عملية الاتصال، وللإجابة عن ذلك التساؤل فإنّنا نقترح الأمور التالية:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- التخطيط الجيد لعملية الاتصال وذلك بتحديد الهدف المنشود من عملية الاتصال، ثمّ بتحويل المعنى المقصود إلى كلمات أو رموز أو إشارات ذات دلالات معروفة واضحة ومحدّدة، ومتناسقة.
- اختيار الوسيلة المناسبة للاتصال و نقل الموضوع إلى الطرف الآخر، بحيث تتناسب الوسيلة المستخدمة مع خصائص المستقبل من جهة، ومع الموضوع الذي تجري عملية الاتصال من أجله، ومثل ذلك أنّ تنظيم العمل وتفويض الصلاحيات لبعض المرؤوسين لا يصلح لها الاتصال الشفوي، بل لابدّ له من توثيق وكتابة.
- إعطاء المستقبل الفرصة المناسبة والكافية ليستوعب موضوع الاتصال ويفهمه جيدًا، ويتطلب ذلك إتاحة الفرصة له للاستفسار والاستيضاح والحصول على التوجيهات أو التغذية الراجعة الملائمة(feedback).
- عدم التسرع في فهم الرسالة موضوعا لاتصل من قبل المستقبل، والنظر إلى الموضوع نظرة كليّة تساعد في فهمه.
- ابتعاد المدير دومًا عن السلوك التهديديّ.
- النظر إلى الاتصال على أنّه عملية تأثير هادفة، وليس مجرّد نقل رسالة أو معلومة.

ويتطلب نجاح الاتصال الجيد أن تتوفر لدى المرسل عدة مواصفات. (أحمد،2002،ص252)

- القدرة على بدء على بدء عملية الاتصال، وأن يعمل على تهيئة الظروف المناسبة لإرسل الرسالة إلى المستقبل.
- صياغة الرسالة بالأسلوب الجيد الواضح الملائم لموضوعها، ولقدرات واستيعاب المرسل إليه.
- اختيار وسيلة الاتصال التي تتناسب مع المرسل إليه، وتتناسب أيضا مع مضمون الرسالة ذاتها.
- العمل على التأكد من ظهور أثر الاستجابة على المستقبل، وبالتالي تحقق الهدف المطلوب من عملية الاتصال.
- التأكد من توفر الانتباه المطلوب لدى المستقبل لاستقبل الرسالة، وبالتالي توفر الاستعداد اللازم لفهم الرسالة.

6. تقييم أداء مدير المدرسة

لقد ثبت وجود فروق واختلالات بين الأفراد وبعضهم البعض، هي ظاهرة عامة تُلاحظ دائما في جميع نواحي الحياة، ولهذه الفروق تأثيرها على صلاحية الفرد للعمل وحجم العمل وجودة أدائه وأخيرا [illegible] العمل أو تركه، وظرا لوجود هذه الفروق كان لا بد من التعرف على طريقة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

أداء العاملين وسلوكهم وتصرفاتهم أثناء العمل، ويُقصد بتقييم الأداء دراسة وتحليل أداء العاملين لعملهم وملاحظة سلوكهم وتصرفاتهم أثناء العمل، وذلك للحكم على مدى نجاحهم ومستوى كفاءتهم في القيام بأعمالهم الحالية، وأيضا للحكم على إمكانيات النمو والتقدم للفرد في المستقبل وتحمله لمسؤوليات أكبر، أو ترقيته لوظيفة أخرى (عبد الباقي،2002،ص367)

كما أنه من الخطأ الظر إلى عمل مدير المدرسة ظرة جامدة تقتصر على الزاوية التي نظر منها نحن، فهناك أبعاد مختلفة يجب الإحاطة بها عند تقييم عمل مدير المدرسة، ودراسة موقفه من مختلف جوانب العمل ومن العاملين معه، وقد لوحظ أن بعض مديري المدارس يحققون إنجازات بارزة في أحد جوانب العمل أو بعضها، بينما يخفقون في إحراز أية نجاحات في جوانب أخرى، ويرجع هذا ليس إلى قصور في عمل المدير ولكن إلى اختلاف المطلق الذي ينطلق منه في نظرته إلى العمل. (كاربنتر،2001،ص101)

1.6 أبعاد تقييم الأداء في الإدارة المدرسية

وقد استطاع اثنان من التربويين وهما Deal & Bolman في كتابهما الطريق إلى القيادة The Path to school leadership الذي ألفاه سنة 1993 من خلال تحليل ودراسة أداء وإنجازات عدد كبير من مديري المدارس، استطاعا تحديد جوانب تفوق هؤلاء المديرين وجوانب إخفاقهم، كما استطاعا أيضا تحديد مدى تأثر كل منهم بالمفاهيم التي ينطلق منها في أدائه لعمله، وقد ساعد هذا إلى حد كبير في تحديد نوعية برامج التدريب المناسبة لهم، وفي كتابهم الطريق إلى القيادة المدرسية والذي سبق ذكره، استطاع المؤلفان تحديد أربعة أبعاد أو مطلقات، يمكن من خلالها فهم وتقييم مواقف المديرين من عملهم، وسلوكياتهم تجاه العاملين معهم، وهذه الأبعاد حسب كاربنتر(2001) هي:

1.1.6 البعد الإنساني: ويكون التركيز هنا على ضرورة الاهتمام باحتياجات العاملين في المدرسة، وتوفير الحوافز لدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد وتحسين أدائهم، وتفسير ذلك أنه عندما يشعر العاملون باهتمام المدير بهم وأن هناك ثقة متبادلة بينهم وبينه، وأن مساهمتهم في العمل تلقى التشجيع، ينمو لديهم الإحساس بالانتماء للمدرسة وأنهم شركاء في اتخاذ القرار، وأن لهم نصيبا من الرؤية الشاملة لما يجب أن تكون عليه المدرسة، وبالتالي فإنهم مسؤولون عن تحقيق التقدم المنشود في مختلف جوانب العمل في المدرسة.

2.1.6 البعد التنافسي: ويُنظر هنا إلى المدرسة باعتبارها ساحة تتنافس فيها الجماعات والأفراد من أجل امتلاك عناصر القوة، وحيث أن المصادر المتاحة لا تسمح بتحقيق مطالب الجميع، فإن عنصر المساومة هو الذي ينتصر في النهاية، ويؤدي أحيانا إلى الأخذ بمبدأ البقاء للأصلح، واختيار أفضل الأهداف والعمل

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

على تحقيقها، ويتحقق عنصر المساومة هنا في صورة مناقشات واختلاف في الرأي بين الأفراد بعضهم البعض، وكذلك بين الجماعات المختلفة، وفي هذه الحالة يصعب الوصول إلى رؤية مشتركة إلا عن طريق الائتلاف بين العناصر المتشابهة في مجموعة العاملين بالمدرسة.

3.1.6 البعد التنظيمي (الهرمي): يقتضي هذا البعد تنسيق وتحديد عمل جميع الأفراد بشكل رأسي، بدء بالقمة وانتهاء بالقاعدة، ويكون ذلك من خلال اللوائح التنظيمية ووضع قواعد ثابتة للعمل، وتحديد تسلسل القنوات التي يتم إنجاز العمل من خلالها، أما استراتيجية العمل والتخطيط له فهو من اختصاص الرؤساء والخبراء فقط، وبذلك وحده يتحقق تحسين العمل.

4.1.6 البعد الرمزي والاعتماد على غرس القيم والمبادئ: ومؤدى هذا البعد أن المعاني النبيلة مثل الإيمان والثقة والإخلاص تحيي الأمل في النفوس وتؤدي إلى الالتزام والولاء، مما يشكل حافزا قويا من أجل التغلب على الصعاب والإصرار على إنجاز العمل بالصورة المثالية، ويؤدي هذا بالتالي إلى تضافر الجهود بين جميع العاملين وتوفر عامل الثقة بينهم لأنهم جميعا مدفوعون إلى البحث عن الأفضل وتحقيق ما جيد ومفيد.

ولاشك أن المدير وفاعليته تزداد كلما استطاع أن يجمع بين الأبعاد الأربعة قدر الإمكان، مع التسليم بأنه قد يميل إلى نحو إحداها أو بعضها بشكل أكبر، ولكن المهم دائما أن يكون للمدير موقف واضح من كل هذه الأمور حتى يسهل على الآخرين التعامل معه على أساس من الفهم ووضوح الرؤية، ومن الممكن تصنيف مديري المدارس طبقا لهذه الأبعاد الأربعة، فمنهم من يميل بشكل أكبر إلى مراعاة البعد الإنساني، ومنهم من يركز كل اهتمامه في مراعاة تنظيم العمل وتطبيق اللوائح، ولكن المشكلة هي أن أغلب المواقف التيواجهها المدير في ميدان العمل تضم بين ثناياها شحنات مختلفة الحجم، تتمثل فيها جميع الأبعاد، وهنا تظهر براعة المدير وحنكته في مراعاة كل هذه الأبعاد بالقدر المناسب والمحسوب عندما يتعامل مع مختلف المواقف بالمدرسة، ولو نجح المدير في تحقيق مثل هذا التوازن لاستطاع أن يحوز على احترام الجميع، وأن يخلق لديهم الرغبة والحماس من أجل العمل على الارتقاء بالمدرسة.

2.6 وظائف تقييم الأداء والطرق المستخدمة فيه

يمكن القول أن تقييم الأداء من شأنه أن يعزز سلوك العاملين في مجال العمل، بما يزيد من مقدار الجهد المبذول من أجل إحراز مستويات عليا، ولهذا يمكن أن تقوم عملية التقييم بوظائف أساسية لعل من أهمها: (عكاشة،1999،ص ص340-341)

- تنشيط وتحفيز العاملين وزيادة نشاطهم ودافعيتهم للعمل.
- تتضمن عملية توجيه سلوك العاملين ونشاطهم للقيام بالسلوك المرغوب فيه.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- يساعد العاملين على انتقاء وتحديد الاستجابات والموضوعات التي تساعد على النجاح في المهنة أو المهمة.
- تُستخدم النتائج والمعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال عمليتي القياس والتقييم للتعرف على مستوى الاستعداد المهني، أو الاستعدادات العقلية لدى العاملين، وهي أمور تعتبر معرفتها والوقوف عليها على درجة بالغة من الأهمية في عمليات التوجيه والإرشاد المهني للعاملين.

ومن أهم الطرق المستخدمة في تقييم الأداء ما يلي:

1.2.6 طريقة الترتيب العام: وهذه الطريق تعتمد على ترتيب العاملين ترتيبا تنازليا أو تصاعديا وفقا لمستويات الأداء، وذلك من خلال الترتيب على أساس أحد أبعاد الأداء وليس كله، ومن هنا نجد أنفسنا أمام صعوبات جمة لترتيب الأفراد في ضوء أكثر من بعد من الأبعاد مثل بعد الذكا أو المظهر أو الجدية في الحماس او القيادة، ففي ضوءهذه الجوانب لا يمكن أن تسير عمليات الترتيب بين العاملين بنفس الصورة في كافة الأبعاد.

2.2.6 طريقة الملاحظة السلوكية: تعتمد هذه الطريقة على استخدام مواقف وعينات من السلوك الفعلي أو العملي الذي يمكن أن يقوم به الفرد التي تعكس التصرفات الحقيقية والسلوك الواقعي واستخدامها كشواهد على الأداء الفعلي في تلك الجوانب، ومن ثم الخروجبتسجيل حقيقي لما يمكن أن نلاحظه على أداء الأفراد في ضوء عدد المرات التي يمكن أن يتكرر فيها السلوك باعتبارها مقاييس للتوقع السلوكي في المستقبل، وتمتاز هذه الطريقة بتوفير معلومات تعكس نوعا من التغذية المرتدة لتنمية الأداء، وتساعد في اتخاذ قرارات بشأن عمليات الترقية والتدريب وتوزيع الحوافز والاختيار، وتقدير الاحتياجات التدريبية.

3.2.6 طريقة تحديد مستوى نتائج العمل: تقوم هذه الطريقة على تقويم الأداء النهائي للفرد باعتباره المحصلة التي تعكس مستوى المهارة والفعالية والكفاءة التي وصل إليها الفرد في عمله، والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بمستوى تحقيق الأهداف المنشودة للمظمة أو المؤسسة، وتساعد في اتخاذ القرارات بشأن عمليات توزيع الحوافز والاختيار، وتقدير الاحتياجات التدريبية، والمواد المطلوبة للتطوير وتحديد مدة التخصص في الوظيفة أو المهنة.

4.2.6 استخدام القوائم الخاصة بواجبات مدير المدرسة (Cheek-lists) في تقييم أداء المديرين: هذه القائمة تم اختيارها وإقرار بنودها بواسطة الجمعية الأمريكية لإجراء الأبحاث في ميدان التعليم في شهر مارس من سنة 1999 ، وهي مطبقة بالفعل في بعض مدارس ولاية فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وهي عبارة عن قائمة بالواجبات الرئيسية لمديري المدارس، مع ملاحظة أن هذه

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

القوائم تعتبر أداة فعالة لتقييم أداء المديرين من قبل المسؤولين في الوزارات والإدارات التعليمية، والقائمة التالية مجرد نموذج من النماذج الكثيرة المستخدمة في هذا المجال، والتي لوحظ أنها قد تختلف باختلاف الأهداف التي نرغب في التأكد من تحقيقها، فهناك نماذج تركز مثلا على أداء مدير المدرسة في مجال العمل القيادي، وأخرى يكون التركيز فيها على قياس كفاءته في مجال التنمية المهنية، ويُراعى في استخدام هذه القوائم ضرورة التأكد بطريقة عملية أن المدير يؤدي فعلا وبطريقة ملموسة الواجبات المنصوص عليها في بنود القائمة، والتي تتمثل فيما يلي:

- أن يضع خطة مناسبة ويقوم بتنفيذها في مجال تحديد واختيار أفضل البرامج والأنشطة التعليمية التي تساعد على تنفيذ المنهاج الدراسي في مختلف المواد، بما في ذلك تحديد الأهداف التعليمية لهذه البرامج والأنشطة، وكذلك اختيار أفضل استراتيجيات التعلم التي تتفق ونوعية الطلاب في مدرسته.
- يشارك بفاعلية مع المدرسين في تقييم فعالية البرامج والمواد التعليمية التي تم إقرارها، وكذلك في تقييم مدى تقدم الطلاب ونموهم في مجال التحصيل العلمي والمجالات الأخرى، ثم يساهم في إجراء التعديلات المقترحة والمطلوبة بناء على نتائج التقييم.
- يقوم بمتابعة أداء المدرسين أثناء العمل عن طريق الزيارات الصفية، على أن ينظم مع المدرسين جلسات مداولة ونقاش قبل وبعد هذه الزيارات الصفية، وذلك كم اجل الوصول إلى تحديد أهداف واضحة تماما للدروس المنفذة، والتأكد من أن الأنشطة التعليمية المختارة تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف، كما يتم في جلسات المداولة التعرف على احتياجات المدرسين، والتأكد من مدى اهتمامهم بتنمية أنفسهم مهنيا، وإمكانية تحسين أدائهم داخل الصف.
- يستطيع أن يجعل الطلاب والمدرسين يشاركوه توقعاته وآماله الكبيرة بخصوص رفع مستوى تحصيل الطلاب، والعمل على تنمية مهاراتهم وتشجيعهم على القيام بإنجازات عظيمة في جميع المجالات والأنشطة.
- يضع ويحدد قواعد واضحة وحاسمة بخصوص تحقيق أقصى درجات الاستفادة من الوقت المخصص للتعليم داخل المدرسة، بم في ذلك ضمان عدم حدوث ما قد يتسبب في إهدار الوقت بسبب ما قد ينشأ من اضطراب داخل الصف نتيجة لسلوك بعض الطلاب، أو لأية ظروف طارئة أخرى، ويحرص على أن يشاركه المدرسون والطلاب توقعاته عن حسن استثمار الوقت داخل المدرسة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- يقوم بتعزيز وتدعيم الأنشطة المدرسية والصفية التي تؤدي إلى تنمية مهارات اتخاذ القرار، وتشجيع الطلاب والمدرسين على سرعة معالجة المشاكل دون إثارة بلبلة.
- يقوم بوضع ميثاق يحكم سلوكيات الطلاب والمدرسين داخل المدرسة، ويضع الأسس الثابتة لتسيير العمل والمحافظة على النظام، بما يؤدي إلى منع حدوث أية مشاكل أو معوقات، ويسهل التعامل مع هذه المشاكل وحلها في حالة وقوعها، ويلتزم المدير تماما بتنفيذ هذه النظم ولا يتهاون معها، كما يشرك الطلاب والمدرسين في وضعها وتنفيذها كلما لزم الأمر.
- يلتزم بتنفيذ الإجراءات والقواعد الإدارية على جميع من في المدرسة، ويحرص على عدم الوقوع في تناقضات بهذا الخصوص.
- يلتزم بضمان المحافظة على جميع الأجهزة السمعية والبصرية وأجهزة المعامل الموجودة بالمدرسة، وكذلك على أجهزة الكمبيوتر ومستلزماتها، والمعدات الرياضية، واللوازم الخاصة بغرف المدرسين من وسائل إيضاح وخرائط ومراجع، كما يتخذ الإجراءات التي تكفل سلامة تخزين هذه الأجهزة في مخازن خاصة أثناء الإجازات الطويلة.
- يقوم بتكوين وإنشاء هيكل إدارية بالمدرسة تساعده في عملية اتخاذ القرار، كإنشاء وتكوين مجلس استشاري من أعضاء هيئة التدريس، وكذلك اختيار رؤساء وقادة لمجموعات العمل المختلفة وفرق الأنشطة.
- يبني آراءه في أداء المدرسين على أساس من التغذية الراجعة الناتجة عن متابعة فعلية وزيارات صفية وحضور حصص مشاهدة، ويحرص على إبداء هذه الآراء للمدرسين والتعليق على أدائهم بأسلوب يجمع بين الدماثة والحزم في نفس الوقت، ويرسخ في الجميع الشعور بجدية متابعاته، وأهمية ما يبديه من آراء وملاحظات.
- يقدم لأولياء الأمور بصفة دورية تقارير مفصلة عن سلوك أبنائهم، وتحصيلهم العلمي، وكذلك عن الإنجازات التي حققوها في مختلف المجالات.
- يستطيع إدارة ما ينشأ من أزمات وصراعات داخل مختلف الفئات العاملة بالمدرسة أو ذات صلة بها، كالمدرسين والآباء والإداريين والموجهين والمشرفين والفنيين وغيرهم، ويستخدم في ذلك الأسلوب المناسب من حسن الإصغاء لجميع الأطراف والعمل على توضيح الأمور توضيحا كاملا، والتوسط بين مختلف الأطراف.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ويُلاحظ في هذه القائمة أن سبعة من بنودها تتعلق بمجال مسؤولية المديرين في الإشراف التربوي وتطوير المناهج والارتقاء بالمستوى التعليمي للطلاب، وتختص ثلاثة بنود بواجبات المدير في مجال التنظيم والإدارة، وتتناول البنود الأربعة الباقي.

7. الفعالية في عمل مدير المدرسة

الفعالية الإدارية في المدرسة لم تعد تنحصر في تحقيق نسب نجاح مرتفعة في الامتحانات الرسمية كما يعتقد بعض المديرين ويحرص عليه كثير منهم، بل أصبحت الفعالية تتمثل في تحقيق مستويات عالية من التعليم تتوافق إلى حد كبير مع مخرجات العملية التعليمية في أي مرحلة وفي أي طور تعليمي، والمحددة في الأدبيات الرسمية والمناهج التعليمية بالأهداف التعليمية، والتي تتجلى في سلوك التلاميذ ومعلوماتهم الثقافية والعلمية والاجتماعية وتفاعلهم مع المجتمع، واستفادة المجتمع المحيط من تعليمهم، وليس هذا هو المعيار الوحيد فقط للفعالية المدرسية بل إن قدرة المدير على القيادة الرشيدة لفريق العمل وتحصينه ضد الصراعات التي من شأنها تسميم المُناخ المدرسي، يمكن اعتبارها أيضا أحد أهم المعايير المهمة التي يجب أن تتوفر في مدير المدرسة الفعال.

1.7 معايير الفعالية في شخص مدير المدرسة

الفعل أو الفعالية هي مسألة محكومة بتحقيق نتائج بغض الظر عن المجهودات التي قام بها والاجتماعات التي حضرها والخطابات التي أرسلها فالمسألة ليست مسألة نشاطات أو مجهودات ولكنها مسألة نتائج، والمدير الفعل هو الذي يؤكد على التعاون والعمل الجماعي المثمر، وعلى ترابط مقومات العملية التربوية مع بعضها البعض، ويحقق أعلى درجات التكامل والتنسيق بينها مع الإدراك الواعي لأهمية الإنسان، وتحقيق معدلات من الترابط التنسيقي بين العاملين معه لرفع وتحسين العملية التعليمية، وتطوير الأداء العلم للعاملين وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة له في جميع ما يتخذه من إجراءات ومواقف ترتبط بالعملية التربوية، وذلك ضمن خطة مرسومة في وقت معين، فإذا حقق مدير المدرسة هذه التوقعات منه بحكم منصبه طلق عليه المدير الفعل. (المومني،2008،ص109)

والمدير الفعل كما يراه Ronald, 1986 يحبذ ويفضل الوضوح ويهتم بالبديهة العملية، فهو حازم ومرن وواثق ومستقل، يدرك الحاجة إلى التغيير والتطوير، ويبتكر رؤيا ويؤسسها، ويعمل من خلال المجموعة، مبدع في تصرفاته ولديه القدرة على الإبداع، وهو ينظر إلى المدرسة باعتبارها منظمة اجتماعية تتأثر وتؤثر بالبيئة المحيطة، المدير فيها هو القائد والمعلمون هم جماعة العمل، وتعتمد فعاليتها على العلاقات بين أفراد الجماعة والعلاقات بينهم وبين القائد، ولا تختلف المدرسة عن أي منظمة في

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

مجال القيادة بل تزداد أهمية القيادة فيها، بسبب كون أهم مدخلاتها ومخرجاتها الإنسان، والذي يحتاج التعامل معه إلى كثير من المهارات والأساليب.(المومني،2008،ص35)

ومن هنا يبدو لزاما على المدير الفعال أن يجري تقويما متكاملا لمواقفه، متحسسا جوانب القوة والضعف لديه، ويحدد أين يريد أن يصل، وما هو المطلوب منه حتى يصل إلى ما يصبو إليه، وكيف يمكن أن يقوم بالمطلوب منه على الوجه الأكمل، وهذا يتطلب باستمرار تحديد أهدافه وسياسته وأساليب تحقيق هذه السياسة، وتفهم عوامل القوة من أجل توظيفها لصالح العمل، وتقصي مواطن مقاومة التغيير لإدراك خلفياتها والعمل على إزالة أسبابها، إذ أن العمل الجاد المثمر المتطور ليس عملا عشوائيا لا يسبقه تخطيط، ولا يقوم على أساس من الدراسة، بل لا بد له من التخطيط السليم والصبر والمثابرة والاستمرار وفقا لبرنامج محدد، وعمل مدروس مرسوم، ومتابعة دقيقة تشمل جزئيات العمل وسلوك العاملين، وحفز العاملين على الإنتاج، والشهادة لهم بالنجاح سرا وجهرا، والتوجه بالنقد عند القصور أو التقصير إلى سلوكهم لا إلى ذواتهم، فيصبح المدير مُثنيا في الموقف ولائم في الموقف نفسه، مع بقاء الود والاحترام والتواصل مع العاملين في المدرسة.(المومني،2008،ص26)

إن طريقة تفكير المدير الفعال تقترب إلى أن تكون طريقة تفكير منهجية علمية، وتفكير مرتب منطقيا خال من التحيز والانفعال، وتفكيرا ابتكاريا إبداعيا، وتُبنى قراراته على معلومات تشخيصية دقيقة، ويشجع المرؤوسين على التشخيص وفي اتخاذ القرار، والمدير الناجح هو الذي يستخدم السلطة بحكم منصبه أما المدير الفعال فهو الذي يعتمد على سلطته الشخصية والرسمية، بمعنى أن كثيرا من المديرين يحصلون على مستوى مقبول من النتائج طالما كانوا موجودين في مواقعهم يلاحظون العمل ويتابعونه وبمجرد أن يتركوا العمل أو يتغيبوا فإن الإنتاج ينخفض، وربما يصل إلى حد الاضطراب والفوضى والانهيار، ولكن المدير الفعال يستمر العمل ويرتقي حتى في غيابه، ويمكن أن يكون المدير ناجحا وفعالا في نفس الوقت وتأثيره سيؤدي إلى تطوير تنظيمي وإلى كفاءة إنتاجية على الأمد البعيد، وهذا هو المطلوب.(سيد الهواري، نقلا عن المومني،2008،ص70)

وتتحقق الإدارة عندما يطور الأفراد أنفسهم والآخرين بالتواصل، ويتخذون التصرف المناسب ويبنون الثقة، ويحققون الأهداف ضمن بيئة متغيرة والمدير الذي ينضج ويأخذ على عاتقه مسؤولية أكبر، عليه أن يُظهر مقدرة أكبر على التفاعل مع الآخرين، وجمع المعلومات واسترجاعها، إضافة إلى ذلك فإن المدير المتمرس يُتوقع أن يكون واثقا بنفسه وقادرا على التفاعل في مجال عمل متغير، واتخاذ الخيارات التي تؤثر في المنظمة برمتها، والمديرون الناجحون يستخدمون أساليب قيادية مختلفة، فالقدرات والمهارات وطبيعة الموظفين، جميعها تقرر أسلوب الإدارة المناسب الذي ينبغي أن يستخدمه المدير،

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

والمديرون الفعالون يثقون بأنفسهم بالعمل في أوضاع غير متوقعة، ويطورون مهاراتهم أثناء الإدارة كما يساهمون في تطوير الآخرين، ويعرف هؤلاء المديرون متى يُصغون ومتى يتبعون ولمن يتبعون، ويعرفون كيف يستخدمون قدراتهم بحسب ما تقتضي الظروف. (الأخرص،2008،ص43)

2.7 خصائص المدير الفعال

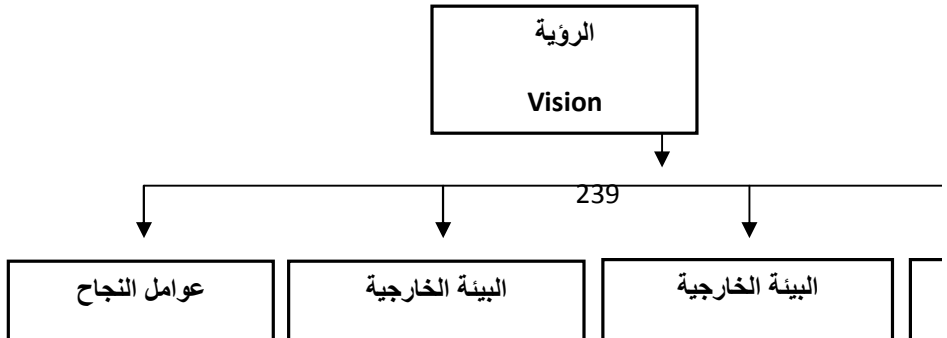
هناك صفات وخصائص يجب أن يمتلكها المدير الفعل نورد منها ما يلي:(المومني،2008،ص ص62-63)

1.2.7 وضوح الرؤيا: وهناك بعد آخر في الفعالية يتسم بكونه مرتبط بشخصية مدير المدرسة أشار إليه وارن بينس بقوله: على المدير أن يكون فعالا على المستوى الشخصي، فقبل أن تدير الآخرين عليك أن تدير نفسك أولا، فلا بد أن تكون لك رؤية مستقبلية، فالرؤية بمثابة حلم مطلوب تحقيقه، في إحساس بغرض نبيل ووتر انفعالي يحفزه هو شخصيا قبل أن يحفز الآخرين، ولا بد لأي شخص أن تكون مصداقيته عالية فليس هناك أمل في شخص لا يثق الناس فيه، ومن أجل أن يتمتع بثقة الناس، عليه أن يتوحد معهم وجدانيا، أي يشعر بمشاعرهم، ولا بد لأي إنسان لكي يكون فعالا أن يوف أهدافه، وإذا تعددت الأهداف علينا تحديد الأولويات.(سيد الهواري نقلا عن المومني،2008،ص110)

ويرى(Vann(1992, p31 أن المدرسة المُدارة تقليديا تُملى عليها برامج العمل والأهداف والسياسات على المعلمين بغض النظر عن إدراكهم لها، الأمر الذي يؤدي إلى الغموض واختلاط الفهم من جانبهم، ما ينعكس سلبا على أدائهم، أما في حالة النمط التعاوني بما يوفره من مناخ مفتوح للحوار بين العاملين والمدير، فإن الأمر فهم واضح للسياسات والأهداف والبرامج والقرارات بين أفراد المجتمع المدرسي، وبالتالي تُمنح الهيئة التدريسية فرصة متابعة تطور الواقع المدرسي بشكل منتج.

وتفرض متطلبات الألفية الثالثة على مؤسسات التعليم العام والجامعي العديد من التحديات يتمركز الكثير منها حول مقومات بيئة المؤسسة التعليمية وخاصة المقومات البشرية والمادية، ضمانا لتفعيل التخطيط الاستراتيجي للمدرسة، ولعل ذلك يقتضي – في المقام الأول – إيمان كافة العاملين بالمدرسة بثقافة التغيير فنضمن إيجاد تخطيط استراتيجي قائم على الفهم الصحيح لرؤية المؤسسة لمستقبلها ورسالتها والقيم التي ينشدها كافة الأعضاء المعنيين بالأمر على صعيد المدرسة، وهذا بجانب وضوح الأهداف وأساليب وتقنيات تحقيقها، والمصادر اللازمة لذلك وعمليات التقويم ومتابعة التنفيذ.

(نايت، 2008، ص1)



Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

شكل رقم 12: نموذج التخطيط الاستراتيجي. (نايت، 2008، ص2)

2.2.7 تعظيم مستوى الاتفاق حول القرارات المراد تنفيذها في المجتمع المدرسي: انسجاما مع الفائدة السابقة ولاستمرارا لها، فإن القرارات التي يتم اتخاذها ضمن النمط التعاوني، تحمل في طياتها قدرا كبيرا من آراء قطاع واسع من أعضاء الهيئة التدريسية ومشاركاتهم وتصوراتهم، الأمر الذي يقود إلى مستوى عال من الاتفاق حول هذه القرارات، ويوفر المناخ المؤسسي الإيجابي الذي يدفع في اتجاه تحفيز الطاقات الإبداعية لدى العاملين في المؤسسة التربوية.

3.2.7 حل الخلافات بشكل فعال: يعتقد Newman(1993, p4) أنه في ضوء النمط التعاوني، يتم التطارق والتصدي للخلافات بروح الانفتاح والثقة والحوار البناء، خاصة أن ذلك يتم في ضوء ما تم الاتفاق عليه من أهداف وسياسات وبرامج للمدرسة.

4.2.7 القدرة على التكيف مع التغيرات في البيئة المحيطة: يعتبرها كل من Robinson & Timperely (1996 , p64) قدرة الإدارة المدرسية على الاستجابة لمتطلبات المحيط الاجتماعي،

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

التي أصبحت عرضة للتغيير تبعا لروح هذا العصر، وفي الواقع فإن المدرسة المدارة بأسلوب تقليدي يصعب عليها الاستجابة لهذه المتغيرات، ظرا لمحدودية قدرة الإدارة الأوتوقراطية على تلمس تلك المتطلبات المتغيرة والاستجابة لها والتكيف معها، وعلى العكس فإن المدرسة ذات النمط التعاوني في الإدارة تملك قنوات الاتصال، وتعدد الطاقات الفكرية المتوفرة، بحيث تستطيع تلمس تلك المتطلبات والاستجابة لها بسهولة ويسر.

المقدرة على التجديد: ويُقصد بها إعادة تركيب بنية المدرسة الإدارية (طبيعة الأدوار -العلاقات-قواعد الاتصال)، الأمر الذي يصعب أن يتم فيه إملاء القرارات الفوقية في حالة وجود المدرسة الأوتوقراطية، ولكن يمكن أن يتم هذا التغيير من خلال المشاركة الشاملة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية كافة، وفي البحث عن ماهية التغيير، والنقاش الهادف والناقد حوله كخطوة منطقية وفي الاتجاه الصحيح على طريق التغيير المنشود.Newman(1993, p4)

إن حساسية المهام التي يقوم بها مدير المدرسة الابتدائية، وأهمية الأدوار التي يمارسها في الإدارة المدرسية، وخصوصية المرحلة التعليمية التي يشرف عليها على مستوى وحدته التنظيمية من حيث كونها محطة استرتيجية النجاح في تحقيق مخرجاتها يُعد من بين مؤشرات الفعالية الإدارية والقيادية على حد سواء، كل هذه العوامل تفرض على مدير المدرسة التحلي بهذه المواصفات التي يمكن اعتبارها ضمانة النجاح في ممارسة أدواره الإدارية والقيادية والإشرافية، ويمكن أم تكون براج التكوين والتدريب رافدا يزود المدير بهذه المواصفات وتمكنه من التمرس عليها، من خلال ما توفره من أنشطة ذات طابع معرفي وأخرى ذات طابع أدائي وثالثة ذات طابع مهاري.

وقد حاول بعض الدارسين التركيز على بعض المواصفات التي تبدوا على درجة معينة من الأجرأة، واعتبروها بمثابة مؤشرات يمكن من خلالها الوقوف على مدى توافر هذه المواصفات في شخص مدير المدرسة، فمنهم من يعتبر "أن فعالية الإدارة المدرسية تعتمد على العمل الجماعي، ولذا نجد أنه كلما ازداد عدد الكفاءات الإدارية في مدرسة من المدارس كان ذلك أدعى لنجاحها وتحقيق أهدافها، هذا وتزداد الحاجة إلى توافر القدرة الإدارية القادرة على توفير المناخ الملائم الذي يحفز على الأداء، وتظهر مقومات المدير الفعال في الآتي:(أحمد وحافظ،2008،ص55)

- معرفة مدير المدرسة المتجددة بأساسيات علوم الإدارة وأساليبها المستحدثة.
- الدقة في تصور المواقف وتحديد المشكلات مع استخدام الأساليب الإدارية المناسبة في الوقت المناسب.
- إمكانية التأثير في سلوك الآخرين وتوجيهه نحو تحقيق أهداف المدرسة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- متابعة مجريات الأمور في البيئة المحيطة بالمدرسة مع استيعاب المؤثرات الدالة على اتجاهات التغيير.
- حسن أداء واستثمار الوقت.
- ترشيد الإنفاق 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.

خلاصة

لم تعد النظرة الحديثة لمدير المدرسة الابتدائية تقتصر على كونه إداري فقط يسهر على تنفيذ العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتنفيذ وتنسيق ورقابة ومتابعة، بل أصبح يُنظر إلى مدير المدرسة نظرة شاملة تجمع بين الإدارة والقيادة والإشراف التربوي، فهو الذي يقوم بالعمليات الإدارية من خلال قيامه بالأدوار التي سبق التفصيل فيها في متن هذا الفصل، والفعالية في أدائها من خلال تحصيل مستويات عالية من التعليم على مستوى المدرسة التي يشرف على إدارتها، وهو القائد المتمرس الذي يوجه جهود الجماعة التربوية على مستوى وحدته التنظيمية لتحقيق مخرجات تعليمية تتوافق مع ما حددته المناهج التعليمية من أهداف، كما أن المدير هو المشرف التربوي الذي يعمل على تحسين الممارسة التعليمية بكل أبعادها من خلال زياراته الصفية للمعلمين خاصة الجدد منهم، ومن خلال أفكاره واقتراحاته البناءة حول مكونات العملية التعليمية من منهاج وكتاب مدرسي وأساليب تعليمية تحقق الفاعلية التعلمية والفعالية التعليمية على حد سواء.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

صحيح أن ما سبق ذكره قد يكون تجاوزا للواقع الذي يعمل فيه مديرو المؤسسات التعليمية عموما ومديرو المدارس الابتدائية على وجه الخصوص، والذي يتميز بوجود مشاكل كثيرة ومتعددة تمس في الكثير من الأحيان الجوانب التنظيمية، غير أن إحساسه بجسامة المهام الملقاة على عاتقه، وتغيير تصوراته حيال هذه المهام والأدوار التي يجب أن يقوم بها على مستوى مؤسسته التعليمية، يمكنه من تجاوز العوائق والصعوبات التي تحول دون تحقيق الفعالية المرجوة، وهناك الكثير من النماذج الناجحة التي استطاعت أن تنجح رغم هذه الصعوبات، ويأتي هذا العمل وخاصة محتوى هذا الفصل محاولة لغرس ثقافة تنظيمية تقوم على أساس النظرة الكلية والشاملة للمهام والأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة الابتدائية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. الدراسة الاستطلاعية
3. مجالات الدراسة
4. الأدوات المستخدمة في الدراسة
5. الخصائص السيكومترية
6. الأساليب الإحصائية

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

تمهيد

تمتاز كل دراسة بسيرورة معينة تتضمن جملة من الإجراءات المنهجية التي يجب أن يتقيد بها الباحث في سبيل الحصول على الحقيقة العلمية في موضوع دراسته، فكل بحث يبدا بفكرة معينة ثم لا تلبث أن تتحول إلى مشروع علمي محدد الخطوات والإجراءات التي تساعد البحث في جمع المادة العلمية المتعلقة بموضوع الدراسة، وعلى التعرف عن قرب على ميدانها وما يحتويه من مفردات تتعلق أساسا بمجتمع الدراسة وخصائصه وخصائص العينة، وما يترتب عن ذلك من اختيار لأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية.

وفي هذا الفصل فإنه سيتم التركيز على المنهج المعتمد في الدراسة باعتباره الوسيلة التي تحدد مسار البحث، كما سيتم التركيز على مجتمع البحث وخصائصه التي يتميز بها، وخطوات الدراسة الاستطلاعية وأهم نتائجها خاصة ما تعلق بضبط أدوات الدراسة تمهيدا لتطبيقها على العينة التي تم اختيارها لإجراء الدراسة الأساسية، كما ستتم الإشارة إلى اهم الاساليب الإحصائية التي تمت الاستعانة بها لمعالجة البيانات وتحليلها.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1. منهج الدراسة

المنهج هو الطريقة التي يتبعها العقل في دراسته لمشكلة ما، من أجل الوصول إلى قانون عام أو لكشف حقيقة مجهولة أو البرهنة على صحة حقيقة معلومة أو البرهنة على حقيقة لا يعرفها الآخرون، فالمنهج الوصفي هو كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي في الحاضر، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى، ويمكن تعريفه بانه وصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع وايضا تحديد الممارسات السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند كل الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور.

ولا يمكن لأي باحث في علم من العلوم ان يتوصل إلى اي نتائج مقبولة إلا إذا اتبع منهجا ما، ويختار الباحث المنهج المناسب لبحثه وفقا لطبيعة الموضوع ونوعية الفروض، وقد وقع الاختيار في هذا البحث على المنهج الوصفي، لان طبيعة الموضوع المتناول تتطلب الوصف والتحليل والوقوف على أهم معالم الظاهرة وجوانبها ومن ثم اقتراح أفضل التدابير والحلول المناسبة لها.

ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بالإضافة إلى التحليل الكافي الدقيق المتعمق بل يتضمن أيضا قدرا من التفسير لهذه النتائج، لذلك كثيرا ما يقترن الوصف بالمقارنة، بالإضافة إلى استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة.

(صابر وخفاجة،2002،ص87)

2. الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من بين اهم الخطوات الإجرائية في الدراسات الميدانية لما توفره للباحث من معلومات على قدر كبير من الاهمية، تتعلق أساسا بموضوع الدراسة من الناحيتين النظرية والامبريقية، فأما من الناحية النظرية فقبل تناول أي موضوع لا بد من الإلمام بمفاهيمه ومتغيراته، وبمدى تناوله في التراث النظري وأدبيات الاختصاص، والوقوف على حظه من الدراسة الميدانية من خلال التعرف على أهم الجوانب التي تم تناولها ومحاولة ربطها بالدراسة الحالية، وأما من الناحية الامبريقية فلا بد على الباحث ان يكون على دراية بميدان الدراسة ومجتمع البحث وكيفية اختيار العينة، والوقوف على مدى صلاحية أدوات الدراسة من خلال حساب الخصائص السيكومترية من صدق وثبات.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1.2 أهداف الدراسة الاستطلاعية

يهدف هذا النوع من الدراسات إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وصياغتها صياغة دقيقة تيسر التعمق في بحثها في مرحلة لاحقة، وهي تهدف إلى الكشف عن حلقات غامضة أو مفقودة في تسلسل التفكير الإنساني، مما يساعد على التحليل والربط والتفسير العلمي، فيضيف إلى المعرفة الإنسانية ركائز جديدة.(ابراهيم،2000،ص38)

ويمكن تحديد أهداف الدراسة الاستطلاعية في هذا البحث في العناصر التالية:

- التعرف أكثر على مجتمع الدراسة من خلال الزيارات الميدانية إلى بعض المدارس الابتدائية بحكم الوظيفة الإشرافية، والالتقاء بمديريها ومناقشتهم في القضايا المتعلقة بالتكوين المتخصص ومدى الاستفادة منه.
- ضبط الأدوات الأساسية المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في استبيان واقع التكوين المتخصص، ومقياس مهارات القيادة الإدارية.
- ضبط فرضيات الدراسة من حيث الصياغة ضبطا علميا دقيقا .
- التحديد المبدئي للأساليب الإحصائية التي يتم اللجوء إليها في المعالج الإحصائية لفرضيات الدراسة، وما يتعلق بالخصائص السيكومترية للأدوات.

2.2 إجراءات الدراسة الاستطلاعية: الدراسة الاستطلاعية شأنها شأن باقي الدراسات تتضمن جملة من الخطوات المنهجية، وتتطلب تطبيق بعض الأدوات البحثية حتى وإن لم تكن على درجة عالية من التقنين إلا أنها تبقى ضرورية لأخذ المعلومات والبيانات المتعلقة بالظاهرة أو بموضوع الدراسة من ميدانها الأصلي، وعليه فقد كانت إجراءات الدراسة الاستطلاعية جملة من الخطوات تضمنت ما يلي:

1.2.2 الزيارات الميدانية: تمت هذه الزيارات خلال الموسم الدراسي 2011-2012 للمدارس الابتدائية على مستوى المقاطعة التي كنت أشرف عليها شخصيا في إطار المهام الإشرافية والرقابية التي كنت أقوم بها، بالإضافة إلى الزيارات الميدانية إلى بعض المراكز التكوينية على مستوى الولاية في إطار تأطير العمليات التكوينية (أيام إعلامية، ملتقيات، تربصات)، وهذه اللقاءات كانت فرصا لإجراء بعض المقابلات مع بعض المديرين والتحاور معهم بشأن التكوين المتخصص برامجا وتأطيرا وتنظيما، ومدى الاستفادة منه في تحسين الممارسة الإدارية وفي تنمية مهارات القيادة الإدارية، كما سمحت هذه اللقاءات بملاحظة السلوك الإداري والقيادي للمديرين في بعض المواقف، وأساليب التعامل مع مرؤوسيهم من معلمين ومتعلمين وموظفين وعمالا.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2.2.2 المقابلة غير المقننة: هي إحدى وسائل جمع البيانات من مصادرها وتتم بين طرفين حول موضع محدد، منطلقا من أسباب ومحققا لغايات، وتهدف المقابلة إلى التعرف على الظاهرة أو الموضوع من خلال التقاء مباشر بين الباحث والمبحوث، تطرح فيها أسئلة تسهدف إلى استيضاح الحقائق، وتُشخص فيها المعلومات. (ابراهيم، 2000،ص171)

وتتطلب الدراسة الاستطلاعية نوعا معينا من المقابلة يتحدد حسب الغرض منها، أو حسب عدد المبحوثين أو حسب مرونتها، وقد وقع الاختيار في الدراسة الاستطلاعية على المقابلة المسحية غير المقننة، تم تطبيقها على أفراد وجماعات صغيرة من مفردات مجتمع البحث، وذلك " لأن المقابلة المسحية تستخدم في الحصول على معلومات وبيانات من الافراد في ميادين تخصصهم وعملهم، ويشيع استخدامها في مسح الاتجاهات نحو البرامج التربوية أو تحديد اراء المدرسين نحو السياسة التعليمية، أو لجمع معلومات وبيانات عن مشكلات أخرى قد تؤثر في السياسة التعليمية أو اتخاذ القرارات الهامة، كما تستخدم في مجال البحوث العلمية، وذلك في الدراسات الاستطلاعية للتعرف على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمشكلات البحثية وتحديد فروضها العلمية"(صابر وخفاجة،2002،ص87)

وقد أجريت أغلب هذه المقابلات بصيغتيها الجماعية والفردية خلال الموسم الدراسي 2012-2011 بالمقاطعة التفتيشية العاشرة بولاية المسيلة، حيث كنت أشرف على 22 مديرية ابتدائية ببلديتي برهوم والدهاهنة، وشكل هذا فرصة سانحة لإجراء العديد من المقابلات مع مديري المدارس الابتدائية على هامش الزيارات الميدانية او اللقاءات التكوينية التي كانت بمثابة فضاءات تخصص لتناول العديد من القضايا التي تخص العملية التكوينية، حيث كان الحديث يتمحور حول النقط التالية:

- نمط التكوين المتخصص الذي استفادوا بعد نجاحهم في المسابقة، حيث لمست قدرا من الرضا لدى المديرين حيال نمط التكوين التناوبي لأنه يزاوج بين التزود بالمعارف المتخصصة والممارسة الميدانية من خلال تكليفهم بتسيير بعض المدارس او مرافقتها لبعض المديرين المشهود لهم بالكفاءة.
- البرنامج التكويني ومدى تلبيته للاحتياجات التكوينية للمديرين، ومدى ملاءمة مضامينه لمهام مدير المدرسة الابتدائية، وفي هذا الإطار راى اغلب المديرين ان اغلب محتويات البرنامج التكويني تلبي الحاجات التكوينية لديهم وتأخذ بعين الاعتبار مهام وأدوار مدير المدرسة الابتدائية، غير أن بعض المحتويات لم تأخذ بعين الاعتبار مستجدات عملية الإصلاح التربوي خاصة فيما يتعلق باستحداث التسميات الجديدة كتسمية المدرسة الابتدائية التي اقرها القانون

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

التوجيهي للتربية بهذه الصيغة غير أنها في البرنامج التكويني بقيت بتسميتها القديمة (ملحقة المدرسة الأساسية).

- تنظيم العمليات التكوينية على مستوى المراكز التي أوكلت إليها مسؤولية الإشراف على تكوين المديرين، والتي كانت تقوم بها بعض المؤسسات التكوينية او التعليمية وبإشراف من المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وفي هذا الصدد أشار بعض من قابلناهم من المديرين أن التنظيم في المراكز المتخصصة كان يتميز بنوع من الجدية والانضباط في حين أنه لم يتم بالصورة المقبولة في بعض المؤسسات التعليمية التي خصصت لهذا الغرض لافتقادها للاحترافية والمهنية.
- تنظيم التداريب الميدانية التي كان يفترض أن تتم بين الدورات التكوينية حسب الرزنامة التي حددها المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، غير أنها تكن كذلك لأسباب تتعلق في الكثير من الأحيان بالتدابير التي كان تفرضها مديرية التربية والتي كانت تقضي في الكثير من الأحيان بعودة المدير التربص إلى القسم بين الدورات التكوينية مما حال دون استفادة أغلب المديرين من التداريب الميدانية حسب الرزنامة المسطرة.
- تأطير العمليات التكوينية والتي كانت تتم في الغالب من طرف بعض المفتشين من مختلف الرتب وبعض المديرين وحتى بعض أساتذة الجامعة، وبشأن هذه النقطة لمسنا شيئا من الرضا على المؤطرين من حيث مستواهم الأكاديمي، غير أن أساليب التكوين التي يعتمدونها بقيت عند بعض المؤطرين أساليب كلاسيكية لم تأخذ بعين الاعتبار إقحام المتكونين في الأنشطة التكوينية، كما بعضهم رغم مستوياتهم العلمية إلا أنهم يفتقدون الخبرة المهنية لكافية لتسيير أنشطة التكوين.
- وفي الأخير تمحورت المقابلات حول مدى استفادة المديرين من التكوين المتخصص في اكتساب معارف متخصصة من شأنها مساعدتهم على التحكم أكثر في العمليات الإدارية، وعلى ممارسة ادوارهم القيادية في البيئات التعليمية وما يتطلبه من مهارات قيادية، وقد كان اتجاه أغلب المديرين إيجابيا بشأن استفادتهم من التكوين المتخصص في تنمية هذه الجوانب في شخصية مدير المدرسة الابتدائية باعتبار انه ساعدهم في ولوج عوالم معرفية جديدة لم يكونوا على اطلاع بها، خاصة ما يتعلق بالقيادة التربوية وما تتطلبه من مواصفات شخصية ومهارات قيادية متعددة الأبعاد.

3.2.2 الملاحظة البسيطة: تقتضي طبيعة الدراسة الاستطلاعية استخدام الملاحظة البسيطة، وهي" ملاحظة الظواهر كما تحدث تلقائيا في ظروفها الطبيعية دون إخضاعها للضبط العلمي، وبدون للقياس للتأكد من دقة الملاحظة وموضوعيتها، وتستخدم الملاحظة البسيطة في

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

البحوث الوصفية، وخاصة في الدراسات الاستطلاعية لجمع البيانات الأولية للسلوك الظاهري المعلن لشخص أو لمجموعة من الناس في بيئة معينة، وتحت ظروف معينة أو أثناء فترة ممعينة من الزمن، فمن خلال الملاحظة البسيطة نستطيع أن نرى ما يفعله الفرد في الواقع"

(صابر وخفاجة،2002،ص144)

ومما تجدر الإشارة إليه ان الوظيفة الإشرافية على مديري المدارس الابتدائية التي كنت اقوم بها في إطار جهاز التفتيش على مدار خمس سنوات كاملة، واهتماماتي البحثية المتعلقة أساسا بالتكوين المتخصص ومهارات القيادة الإدارية مكنتني من القيام بنوعين من الملاحظة، الملاحظة بالمشاركة والملاحظة بدون مشاركة، وقد شملت هذه الملاحظات بعض الجوانب المهمة في ممارسة مدير المدرسة لأدواره نذكر منها ما يلي:

- تحكم العديد من المديرين في العمليات الإدارية ذات الطابع التقني والمتعلقة أساسا ببعض الممارسات ككتابة التقارير وتحرير المراسلات الإدارية ومعالجة البريد فتحا وترتيبا وحفظا، وإدارة الأفراد والمرافق والاهتمام بحفظ النظام المدرسي من خلال مرافقة التلاميذ في فترات الراحة والإطعام وتطبيق اللوائح والتنظيمات المتعلقة بالحياة المدرسية، والحرص على حفظ الأمن داخل الحرم المدرسي وحماية الممتلكات والأشخاص.
- أغلب المديرين يتميزون بتحكم نسبي في مهارات التعامل مع الأفراد والجماعات، على غرار المرؤوسين من معلمين ومتعلمين وموظفين، وعلى غرار المشرفين من مفتشين ومسؤولين تنفيذيين، كما انهم يفضلون الطرق الودية في حل الخلافات داخل الجماعة التربوية قبل إحالتها إلى الجهات المختصة.
- تسجيل نقص ملحوظ في ممارسة الدور الإشرافي لمدير المدرسة مرده في نظرهم إلى الاهتمام بالجانب الإداري والتوثيقي على حساب الزيارات الإشرافية والتوجيهية التي من المفترض القيام بها في الفصول الدراسية، وعلى حساب الاهتمام أكثر بالعمليات التكوينية التي تتم على مستوى المدرسة.
- تحكم أغلب المديرين في عمليات الاتصال المختلفة خاصة ذات الطابع الرسمي (الأفقي والرأسي)، والتي تتم مع الإدارة المحلية الوصية على المدارس الابتدائية على غرار البلديات، والإدارة المشرفة على التربية على غرار جهاز التفتيش ومصالح مديرية التربية.

3.2 عينة الدراسة الاستطلاعية: عينة الدراسة الاستطلاعية هي جزء بسيط من عينة الدراسة الاساسية يختارها الباحث بطريقة معينة لتطبيق ادوات الدراسة من اجل حساب الخصائص

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

السيكومترية **لأدوات الدراسة** تمهيدا لضبطها بشكل نهائي وتطبيقها على العينة الأساسية للدراسة، وفي هذه الدراسة تم اختيار عينة عشوائية بسيطة **مكونة من** 27 مديرا مرسما بولاية المسيلة طبق عليهم استبيان مهارات القيادة الإدارية.

4.2 نتائج الدراسة الاستطلاعية: لقد تم التوصل من خلال إجراءات الدراسة الاستطلاعية إلى النتائج التالية:

- الضبط الدقيق لفرضيات الدراسة وصياغتها صياغة علمية.
- إعداد استبيان واقع التكوين المتخصص في صورته الأولية.
- إعداد استبيان مهارات القيادة الإدارية في صورته الأولية.
- حساب الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة.
- الضبط النهائي لأداتي الدراسة بعد الأخذ بعين الاعتبار التعديلات التي اقترحها الأساتذة المحكمون، وتلك التي أفرزتها الدراسة الكمية للخصائص السيكومترية.

3. مجالات الدراسة

1.3 المجال البشري: يتضمن المجال البشري جميع المفردات التي تمثل مجتمع الدراسة، " **والذي** يسميه البعض المجتمع الإحصائي، ويطلق عليه البعض اسم المجتمع الأصل، ومهما كانت التسمية فمجتمع الدراسة هو المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وهو الذي يكون موضع الاهتمام **في ا لبح والدراسة**، ومجتمع الدراسة هو مجموعة من المفردات تشترك في خصائص وصفات **محددة من قبل الباحث**" **(بوعلاق،2009،ص15)**

وتبعا لموضوع البحث فإننا قد ركزنا في هذه الدراسة على**فئة** مديري المدارس الابتدائية **ال**معينين بصفة دائمة أو مؤقتة بالابتدائيات الموجودة على مستوى إقليم ولاية **ا**لمسيلة**خ**لال الموسم **الدراسي** 2014-2015.

2.3عينة الدراسة: العينة هي وحدة **مصغرة** يفترض فيها تمثيل مجتمع البحث لما لها من مواصفات تنطبق إلى حد ما مع مواصفات المجال البشري الذي أخذت منه، يتم اختيارها بطرق معينة، ووفق شروط علمية تحددها طبيعة الدراسة وأهدافها، والمنهج المعتمد في البحث والأدوات المستخدمة في جمع البيانات المتعلقة بأفراد العينة، وحتى يتمكن الباحث من استخدام هذه البيانات في تقدير معالم المجتمع الإحصائي بشكل جيد، ويتم اختيار العينة في محاولة لتعميم النتائج التي يحصل عليها على المجتمع بأكمله.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ونظرا لطبيعة الدراسة وأهدافها فقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من فئة مديري المدارس الابتدائية المعينين بصفة دائمة أو مؤقتة بالمدارس الابتدائية الموجودة على مستوى إقليم ولاية المسيلة خلال الموسم الدراسي 2014-2015، قدر عدد افرادها بـ 106، بنسبة تمثيل تقارب 17% من مجتمع البحث البالغ عددهم أفراده 624 مديرا يتوزعون على إقليم ولاية المسيلة.

3.3 المجال الزمني: استغرقت الظروف أن تتم إجراءات الدراسة الميدانية خلال الموسم الدراسي 2014-2015، فبعد الحصول على ترخيص كتابي بإجراء الدراسة الميدانية من طرف مديرية التربية لولاية المسيلة تم الشروع في إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية من خلال الاتصال المباشر بميدان الدراسة، وتوزيع استمارتي الاستبيان الخاصتين بأداتي الدراسة.

4. الأدوات المستخدمة في الدراسة

تتنوع ادوات البحث وتختلف حسب المنهج المعتمد، وحسب طبيعة الدراسة واهدافها، كما ان مجتمع البحث ومفرداته يمكن اعتبارهم من بين العوامل التي تؤثر في تبني الباحث لأداة معينة، فما يصلح للصغار من أدوات بحثية لا يصلح بالضرورة للكبار أو الراشدين، وتعتبر أدوات البحث بمثابة الوسائل التي يلجأ إليها الباحث لجمع المعلومات والبيانات حول موضوع بحثه أو حول ظاهرة نفسية أو تربوية أو اجتماعية يرغب في دراستها.

وفي الغالب تقتضي البحوث ذات الطبيعة الوصفية اعتماد بعض الأدوات كالمقابلة والملاحظة والاستمارة والاستبيان وتحليل المضمون، باعتبارها أهم وسائل جمع البيانات، وهذه الدراسة لا تشذ عن هذه القاعدة، فبالإضافة إلى اعتمادها أداتي المقابلة غير المقننة والملاحظة البسيطة غير المقننة ايضا، اعتمدت الاستبيان كاحد اهم ادوات جمع المعلومات في هذه الدراسة لما يوفره من معلومات ومعطيات، لأنه يحظى بإمكانية الوصول إلى أكبر قدر ممكن من أفراد مجتمع البحث، كما أنه يوفر الجهد والوقت إذا ما قورن بالوسائل الأخرى.

ويعرف الاستبيان بأنه "مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة، ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد، أو يجري تسليمها باليد، تمهيدا للحصول على أجوبة على الأسئلة الواردة فيها، وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع، او التاكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق (بوحوش والذنيبات،2005،ص56) وفي سبيل جمع المعلومات المتعلقة بالدراسة الميدانية قمنا ببناء استمارتي استبيان، تمثلت الأولى في استبيان واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، في حين تمثلت الثانية في استبيان مهارات القيادة الإدارية، وفيما يلي وصف للأداتين:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1.4 استبيان واقع التكوين المتخصص: الهدف من هذا الاستبيان هو استطلاع اراء أفراد عينة الدراسة حول واقع التكوين المتخصص الذي استفادوا منه، ويتم ذلك من خلال تدوين الاستجابات التي تعبر عن درجة رضا أفراد العينة على واقع التكوين المتخصص، وقد تم بناء هذا الاستبيان في صورته الاولية **(الملحق رقم 1)** باعتماد مقياس ليكرت الثلاثي (دائما – أحيانا – نادرا)، وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي والبحوث والدراسات ذات العلاقة بمشكلة الدراسة، وهو مكون من 38 فقرة موزعة على مجالات ثلاث يوضحها الجدول التالي:

المجالات	مضمون المحور	البنود
برنامج التكوين	تلبية برامج التكوين المتخصص للاحتياجات التكوينية	1-2-3-4-7-10-16-17-19- 23-24-28-31-37- 36-38
التأطير الإداري	توفير الظروف المادية لنجاح العملية التكوينية من قبل إدارة المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم	5-8-9-12-13-14-20-22- 25-27-32
التأطير البيداغوجي	التأطير البيداغوجي وفعالية تنفيذ محتويات برامج التكوين المتخصص	6-11-15-18-23-26-29- 30-33- 34-35

جدول رقم 08: توزيع البنود في استبيان واقع التكوين المتخصص في صورته الأولية.

وكان من نتائج الدراسة الاستطلاعية إحداث بعض التغييرات الطفيفة على مستوى الصياغة مست بعض البنود وعددها **خمسة**، دون إحداث تغييرات تذكر في الشكل الكلي لاستبيان، وبالتالي يبقى توزيع البنود على المجالات دون تغيير **(الملحق رقم 2)**.

ويكون تصحيح هذا الاستبيان وفق الدليل التالي:

دائما	أحيانا	نادرا
03	02	01

جدول رقم 09: دليل تصحيح استبيان واقع التكوين المتخصص.

ويتم الحصول على الدرجات الخام بجمع الدرجات التي تحصل عليها المديرين في كل محور من محاور الاستبيان الثلاثة، ثم يتم جمع الدرجات المحصل عليها وكلما كان المتوسط مرتفعا دل ذلك على ارتفاع درجة رضا أفراد العينة على واقع التكوين المتخصص، والتي تتحدد ضمن ثلاث درجات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) يقوم تحديد فئاتها اساسا على حساب طول الفئة والذي يتم وفق الخطوات التالية:

تحديد عدد الفئات وهو 3.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- تحديد أعلى درجة وهي 3.
- تحديد أدنى درجة وهي 1.
- حساب المدى من خلال طرح أدنى درجة من أعلى درجة (3-1=2).
- حساب طول الفئة من خلال قسمة المدى على عدد الفئات (3/2=0.66).

وبالتالي يتم الحكم على استجابات الأفراد في ضوء المجالات المحددة في الجدول:

درجة الرضا على واقع التكوين المتخصص	الفئات
منخفضة	من 1 إلى 1.66
متوسطة	من 1.66 إلى 2.32
مرتفعة	من 2.32 إلى 3

جدول رقم 10: توزيع درجات الرضا على واقع التكوين المتخصص وما يقابلها من فئات.

ويتم تحليل النتائج المتعلقة بالفرضيات في ضوء هذا الجدول.

2.4 استبيان مهارات القيادة الإدارية: الهدف من هذا الاستبيان هو معرفة درجة مساهمة التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية في تنمية مهارات القيادة الإدارية من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وقد تم بناء هذا الاستبيان في صورته الأولية **(الملحق رقم 3)** باعتماد مقياس ليكرت الخماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، نادرا جدا)، وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي والبحوث والدراسات ذات العلاقة بمشكلة الدراسة، وهو مكون من 129 بندا موزعة على محاور اساسية، وكل محور مكون من عدة أبعاد، وكل بعد يتضمن عدة بنود كما هو مبين في الجدول التالي:

المحاور	الأبعاد	البنود
المهارات الفنية	التخطيط والتنفيذ	1
	التنظيم	3 – 2
	المتابعة	4
	ضمان الأمن وحفظ النظام	7 – 5
	إدارة المرافق	6
	حفظ الصحة والنظافة	8
	الأعمال المكتبية	9
المهارات	بناء علاقات	10

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الإنسانية	**حسم الأمور**	11
	إشراك المرؤوسين	12
	التعامل الإيجابي	14 – 13
	التأثير في المرؤوسين	15
	حل الخلافات ومعالجة الاضطرابات	16
المهارات الإدراكية التصورية	معرفة الأهداف التعليمية	17
	معرفة استراتيجيات التدريس	18
	معرفة التنظيم الهيكلي	19
	معرفة طبيعة المتعلمين والمعلمين	20
	الإدراك والفهم	21
	التشخيص والتوقع	22
	الإطلاع الواسع	23

جدول رقم 11: محاور وأبعاد وبنود استبيان مهارات القيادة الإدارية في صورته الأولية

وبعد الدراسة الاستطلاعية تم إجراء بعض التعديلات مست بعض الجوانب الشكلية، وحتى مضمون بعض الفقرات التي رأى بعض المحكمين بضرورة تعديلها، ويصبح توزيع البنود على أبعاد الاستبيان في صورته النهائية **(الملحق رقم 4) حسب الجدول التالي:**

المحاور	الأبعاد	البنود
المهارات الفنية	التخطيط	من 1 إلى 6
	التنظيم	من7 إلى 18
	المتابعة	من 19 إلى 24
	حفظ الظلم	من 25 إلى 28
	إدارة المرافق	من 29 إلى 33
	ضمان الأمن	من 34 إلى 39
	حفظ الصحة والنظافة	من 40 إلى 45
	الأعمال المكتبية	من 46 إلى 54
المهارات الإنسانية	**بناء علاقات**	من 55 إلى 61
	إشراك المرؤوسين	من 62 إلى 68

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

	التعامل الإيجابي	من 69 إلى 79
	التأثير في المرؤوسين	من 80 إلى 87
	حل الخلافات	من 88 إلى 93
المهارات الإدراكية التصورية	معرفة الأهداف التعليمية	من 94 إلى 98
	معرفة استراتيجيات التدريس	من 99 إلى 103
	معرفة التنظيم الهيكلي	من 104 إلى 109
	معرفة طبيعة المتعلم	من 110 إلى 114
	الوعي بدرجة التأثير	من 115 إلى 118
	الإدراك والفهم	من 119 إلى 122
	التشخيص والتوقع	من 123 إلى 126
	الإطلاع الواسع	من 127 إلى 132

جدول رقم 12: توزيع البنود على أبعاد استبيان مهارات القيادة الإدارية في صورته النهائية.

ويكون تصحيح هذا الاستبيان وفق الدليل التالي:

	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
الفقرات الموجبة	03	02	01
الفقرات السالبة	01	02	03

جدول رقم 13: دليل تصحيح استبيان مهارات القيادة الإدارية.

ويتم الحصول على الدرجات الخام بجمع الدرجات التي تحصل عليها المديرين في كل محور من محاور الاستبيان الثلاثة، ثم يتم جمع الدرجات المحصل عليها وكلما كان المتوسط مرتفعا دل ذلك على ارتفاع درجة استفادة المديرين من التكوين المتخصص غي تنمية مهاراتهم الإدارية، والتي تحدد وفق ثلاث درجات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) يقوم تحديد فئاتها أساسا على حساب طول الفئة والذي يتم وفق الخطوات التالية:

- تحديد عدد الفئات وهو 3.
- تحديد أعلى درجة وهي 3.
- تحديد أدنى درجة وهي 1.
- حساب المدى من خلال طرح أدنى درجة من أعلى درجة (3-1=2).
- حساب طول الفئة من خلال قسمة المدى على عدد الفئات (3/2=0.66).

وبالتالي يتم الحكم على استجابات الأفراد في ضوء المجالات المحددة في الجدول:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

درجة الاستفادة	الفئات
منخفضة	من 1 إلى 1.66
متوسطة	من 1.67إلى 2.32
مرتفعة	من 2.33 إلى 3

جدول رقم 14: توزيع درجات الاستفادة من التكوين المتخصص وما يقابلها من فئات.

ويتم تحليل النتائج المتعلقة بالفرضيات في ضوء هذا الجدول.

3.4 بناء أداتي البحث: تعتبر هذه الخطوة من أهم الخطوات في الدراسات الميدانية لما لها من أهمية في جمع المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة، وهذا يفرض تحري قدرا كبيرا من الدقة والموضوعية في بنائها، وهذا ما حاولنا أخذه بعين الاعتبار في هذه الدراسة, فقد قمنا ببناء أداتي البحث في ضوء المعطيات التالية:

1.3.4الأدبيات الرسمية: من نصوص قانونية وتنظيمية الصادرة عن الجهات الرسمية في الدولة، والجهات الوصية على التربية الوطنية، على غرار القانون التوجيهي للتربية، والمرسوم التنفيذي 240/12 المتضمن القانون الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، **والقرار الوزاري 839 المؤرخ في** 1991/11/16 المحدد لمهام مديري المدارس الابتدائية، **والقرار الوزاري رقم 292 المؤرخ في** 2006/06/17 **المعدل والمتمم للقرار**839 **المؤرخ في** 1991/11/16 المحدد لمهام مديري المدارس الابتدائية، **والقرار الوزاري رقم** 778 **المتعلق بظلم** الجماعة التربوية، وبعض النصوص الأخرى التي بموجبها تم استحداث مجلس المدرسة، والشروع **في العمل بمشروع المؤسسة.**

2.3.4 التراث النظري وأدبيات الاختصاص: ونشير هنا إلى بعض الاتجاهات العلمية والنظريات في مجال التخصص، والتي شكلت المرجعية العلمية لبناء أدوات البحث، على غرار بعض النظريات التي وضعت المبادئ العامة للعملية التكوينية وأمدتها بنوع من الخصوصية ميزتها عن العملية التعليمية كنظريات تعليم الكبار التي وضعت الأسس الاولى للاندراغوجيا، خاصة ما يتعلق ببناء البرامج التكوينية والتدريبية، كما شكلت بعض نظريات القيادة خلفية نظرية مهمة تم في ضوئها بناء استبيان مهارات القيادة الإدارية، كنظرية السمات والنظرية الموقفية، **خاصة** ما اصطلح عليه بعض المنظرين نظرية المهارات.

وفي ذات الإطار تمت الاستفادة من بعض النصوص العلمية ذات الطابع الأكاديمي التي شكلت إطارا نظريا للعديد من التخصصات كعلم النفس وعلوم التربية والعلوم الاجتماعية والعلوم الإدارية، ونخص بالذكر هنا بعض التخصصات العلمية الحديثة نوعا ما كالإدارة التربوية وعلم

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

النفس العمل والتنظيم وعلم النفس الاجتماعي، حيث شكلت بيبليوغرافيا هذه التخصصات مصدرا رئيسيا للمادة التي تم توظيفها في بنا أداتي البحث.

3.3.4 الدراسات السابقة: وقدشكلت بعض الدرلسات السابقة وبعض أدوات البحث التي طُبقت فيها سندا علميا ساهم بشكل إيجابي في تبلور فكرة بناء أداتي البحث ووضوحها بشكل جيد ساعد في تحديد شكلهما ومضمونهما، مع الاحتفاظ بخصوصيتهما المستمدة من طبيعة الدراسة وأهدافها، ومن بين هذه الدراسات نذكر ما يلي:

- **دراسة الباحث الموسومة بـ** "تحليل برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية في ضوء مهارات القيادة الإدارية" والتي كان من نتائجها تصميم قائمة مهارات القيادة الإدارية **التي كانت** بمثابة النواة الأولى لاستبيان مهارات القيادة الإدارية.
- **دراسة أحمد إبراهيم أحمد** لواقع ممارسة العلاقات الإنسانية لدى مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الشرقية، والذي طبقه فيها استمارة استبيان **حاول من** خلالها استكشاف واقع ممارسة العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية، وقد استفيد من هذه الأداة في تحديد أهم مؤشرات المهارات الإنسانية باعتبارها عامل أساسي في صياغة البنود.
- **دراسة شهرزاد محمد شهاب** التي تناولت من خلالها اثر برنامج تطويري لرفع مستوى مهارات القيادة الإدارية لمديري المدارس الابتدائية، والتي طبقت فيها استبيان مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية.
- دراسة **مصطفاوي الحسين** التي تناول من خلالها الاختيار الموضوعي لمدير المدرسة الابتدائية وعلاقته بالقدرة القيادية، استعان فيه باختبار القدرة القيادية **لمحمد منير مرسي** .
- استبيان المهارات الإدارية المحددة لسلوك القائد الفعال **لمحمود فتحي عكلشة**.

5. الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة

يسميها بعض الباحثين بالشروط السيكومترية لأدوات الدراسة، ويُقصد بها تلك الخصائص الضرورية والمتعلقة أساسا بالصدق والثبات والمعايير التي يتم حسابها بعد تجريب أدوات الدراسة على عينة ممثلة للعينة التي يتم اختيار بطرق إحصائية متنوعة من مجتمع البحث، وتعتمد جودة الأدوات المستخدمة في الدراسة على مدى توافر بيانات إحصائية في المقام الأول مناسبة لهذه الخصائص، وحتى نضمن حدا مقبولا من الموضوعية في الدراسة قمنا بحساب الصدق والثبات لأداتي الدراسة من خلال استخدام بعض الأساليب الإحصائية.

1.5 الصدق : يُقصد بصدق الاختبار Test Validity مدى صلاحيته لقياس ما وُضع لقياسه، بمعنى أن الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه فقط، فاختبار الذكاء يقيس الذكاء فقط ولا يقيس أي

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

شيء آخر مثل سمات الشخصية أو التحصيل أو جوانب انفعالية، ومن الواضح أن صدق الاختبار مشكلة ليست بالسهلة، كما أنه لا صدق مطلق وإنما الصدق مفهوم نسبي، ويرتبط الصدق بالاستخدامات المختلفة لدرجات الاختبار، لذلك فإن الصدق مرتبط بدرجات الاختبار وليس بالاختبار نفسه، وعليه فإن الصدق هو صدق استخدام درجات الاختبار.(مراد وسليمان،2002،ص350)

وسنفصل في أهم الإجراءات المنهجية التي تم اعتمادها للتحقق من صدق أدوات الدراسة.

فبالنسبة لاستبيان واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية فقد تم إتباع الإجراءات التالية:

صدق المحكمين: تم عرض استبيان واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من مختلف الرتب بجامعة المسيلة **(ملحق رقم 5)** لإبداء رأيهم حول مدى تعبير بنود الاستبيان على مجالاته الثلاث، واقتراح ما يرونه مناسبا من تعديلات في شكل الأداة ومضمونها، وقد كان من نتائج هذا التحكيم تغيير جزئي اقتصر على إعادة صياغة البنود 1 – 10 – 16 – 24 – 32 بشكل أكثر وضوحا، وبالفعل فقد تم إجراء التعديلات المناسبة على الأداة استجابة لآراء بعض المحكمين الذين أجمعوا في معظمهم على صلاحيته كأداة في هذه الدراسة، حيث بلغت درجة الاتفاق بينهم 85%، والجدول التالي يبين أهم الجوانب التي مستها ملاحظات الأساتذة المحكمين:

البنود	نوع الإجراء	السبب	الشكل النهائي للبنود
1	تعديل	المبالغة في الوصف	الكفاءات المستهدفة من الأنشطة التكوينية واضحة.
19	تفكيك إلى فقرتين 19 و38	مركبة	أساليب التقويم تتناسب وأهداف الأنشطة التكوينية.
16	تعديل	صياغة غير مناسبة تتطلب التحديد	المحتوى المعرفي للبرنامج التكويني يمكن مدير المدرسة من إدراك الأهداف التعليمية.
24	تعديل	صياغة غير مناسبة تتطلب التحديد	يساهم محتوى البرنامج التكويني في تفعيل تفعيل الدور التوجيهي لمدير المدرسة.
32	حذف	لا تقيس	

جدول رقم15: التعديلات التي أدخلت على استبيان واقع التكوين المتخصص بعد التحكيم.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق استبيان مواقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية بطريقة الاتساق الداخلي قمنا بالإجراءات التالية:

أولا: حساب معامل ارتباط العزوم بيرسون بين كل من مجالات الاستبيان والدرجة الكلية، والجدول التالي يبين النتائج التالية:

المجالات	برنامج التكوين	التأطير الإداري	التأطير البيداغوجي	الدرجة الكلية
برنامج التكوين	1			
التأطير الإداري	0.45*	1		
التأطير البيداغوجي	0.62*	0.72*	1	
الدرجة الكلية	0.65*	0.53*	0.69*	1

جدول رقم 16: يبين مصفوفة الاتساق الداخلي بين مجالات استبيان واقع التكوين المتخصص.

يتبين من الجدول رقم 13 أن مجالات الاستبيان الثلاثة ترتبط بالدرجة الكلية ارتباط دالا يتراوح بين 0.65 و0.69، وهذا انعكس على الارتباط بين المجالات الثلاثة فيما بينها، حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بين 0.45 و0.72 وكلها قيم دالة تعكس درجة الاتساق فيما بينها، وفيما بين كل مجال والاستبيان ككل، والملاحظ أن أدنى معامل ارتباط سجل بين مجالي برنامج التكوين والتأطير الإداري (0.45)، يليه الارتباط بين مجالي برنامج التكوين والتأطير البيداغوجي (0.62)، فيما سجل أعلى معامل ارتباط بين مجالي التأطير الإداري والتأطير البيداغوجي، وهذا يبين أن استبيان واقع التكوين المتخصص على درجة من الصدق تتوافق مع المعايير الإحصائية.

ثانيا: حساب معامل ارتباط العزوم بيرسون بين كل بند من بنود الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان، والجدول التالي يبين النتائج التالية:

البنود	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	البنود	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.46*	دال عند 0,01	20	0.32**	دال عند 0,05
2	0.32**	دال عند 0,05	21	0.57*	دال عند 0,01
3	0.64*	دال عند 0,05	22	0.66*	دال عند 0,01
4	0.58*	دال عند 0,01	23	0.35**	دال عند 0,01
5	0.47*	دال عند 0,01	24	0.79*	دال عند 0,01
6	0.56*	دال عند 0,01	25	0.55*	دال عند 0,01
7	0.88*	دال عند 0,01	26	0.87*	دال عند 0,01
	0	دال عند 0,01	27	0.63*	دال عند 0,01

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

9	0.79*	دال عند 0,01	28	0.92*	دال عند 0,01
10	0.61*	دال عند 0,01	29	0.67**	دال عند 0,01
11	0.75*	دال عند 0,01	30	0.59*	دال عند 0,01
12	0.32**	دال عند 0,05	31	0.70*	دال عند 0,01
13	0.35*	دال عند 0,01	32	0.51*	دال عند 0,01
14	0.55*	دال عند 0,01	33	0.58*	دال عند 0,01
15	0.47*	دال عند 0,01	34	0.66*	دال عند 0,01
16	0.64*	دال عند 0,01	35	0.48*	دال عند 0,01
17	0.48*	دال عند 0,01	36	0.67*	دال عند 0,01
18	0.86*	دال عند 0,01	37	0.39*	دال عند 0,01
19	0.49*	دال عند 0,01	38	0.41*	دال عند 0,01

جدول رقم 17: يبين درجة الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية

يتبين من الجدول رقم 14 أن بنود الاستبيان ترتبط بالدرجة الكلية ارتباط دالا يتراوح بين 0.32 و0.92، وهي معاملات ارتباط دالة عند 0.05 **أو عند** 0.01 حسب جدول الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط عن درجة حرية 36، ويشير الجدول إلى أن أعلى معامل ارتباط كان بين البند 28 والدرجة الكلية (0.92)، بينما أدنى معامل ارتباط تم تسجيله في البند رقم 12، وكل هذه المؤشرات تدل على وجود اتساق مقبول درجات كل بند والدرجة الكلية للاستبيان، مما يعني أن استبيان واقع التكوين المتخصص وفق هذا الإجراء على درجة من الصدق تستجيب للمعايير الإحصائية.

أما بالنسبة لاستبيان مهارات القيادة الإدارية لمديري المدارس الابتدائية فقد تم إتباع الإجراءات التالية:

صدق التكوين الفرضي (Construct Validity): يهتم صدق التكوين الفرضي بتعرف مدى اتفاق درجات الاختبار مع نظرية معينة أو مجموعة من المكونات المنبثقة عن نظرية في المجال، بمعنى إذا توافر للاختبار صدق التكوين فإن درجات الاختبار يجب أن تعكس ما تقوله النظرية أو ما تشير إليه المكونات والمفاهيم (مراد وسليمان،2002،ص354)، ويرى العديد من المهتمين بالقياس النفسي والتربوي ضرورة بناء أدوات الدراسة على أسس نظرية معينة، وهذا ما أخذ بعين الاعتبار في هذه الدراسة، حيث تم بناء استبيان مهارات القيادة الإدارية لمديري المدارس الابتدائية في ضوء تصور المهارات والتي سبق الحديث عنها في الجانب النظري من الدراسة، عند بعض

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

المهتمين على غرار محمد منير مرسي الذي وضع اختبار القدرة القيادية، وقد حاولنا الاستفادة أكثر من تصور Robert Katz الذي بناه على أساس توافر ثلاث مهارات في القائد الإداري في أي مستوى تنظيمي كان، وهي المهارات الفنية والمهارات الإنسانية والمهارات الإدراكية التصورية، وقد شكلت هذه الأنواع الثلاثة محاور أساسية لاستبيان مهارات القيادة الإدارية لمدير المدرسة الابتدائية.

صدق المحتوى (Content Validity): يُطلق عليه البعض مفهوم صدق المضمون أو الصدق **المنطقي، "**ويُقصد به مدى تمثيل بنود الاختبار أو المقياس لمحتوى السمة موضع القياس، ويتم الحكم على ذلك عن طريق مجموعة من الخبراء والمختصين (المحكمين) في المجال، ويُطلق على صدق المحتوى أسماء متعددة كالصدق السطحي والصدق الظاهري، والذي يهدف إلى فحص محتوى الاختبار والتأكد من جودته فيما يقيسه دون فحص تجريبي، كما يُطلق عليه صدق المحكمين، وتعتمد جودة هذا النوع من الصدق على مدى تخصص الخبراء في المجال موضع القياس ومعرفتهم بالقياس **النفسي**(مراد وسليمان،2002،ص351)، وهذا بالضبط ما قمنا به في هذه الدراسة حيث عرضنا الأداة المذكورة على نوعين من التحكيم:

- النوع الأول من التحكيم هو **التحكيم العلمي من خلال عرض الأداة على مجموعة من** الأساتذة الجامعيين في ثلاث جامعات (جامعة محمد خيضر ببسكرة، جامعة الحاج لخضر بباتنة، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة) **(الملحق رقم 5)** المشهود لهم بالكفاءة العلمية في مجال تخصصهم، **لإبداء** رأيهم حول مدى تعبير أبعاد الاستبيان على محاوره الثلاث، ومدى تعبير البنود على أبعاد الاستبيان، واقتراح ما يرونه مناسبا من تعديلات في شكل الأداة ومضمونها، وقد كان من نتائج هذا التحكيم تغيير جزئي مس الشكل الكلي للاستبيان وبعض بنوده وفقراته **(الملحق رقم 2)**، **كما** تمت إضافة بعض العبارات السلبية، استجابة لآراء بعض المحكمين الذين أجمعوا في معظمهم على صلاحيته كأداة في هذه الدراسة، حيث بلغت درجة الاتفاق بينهم 82%.
- النوع الثاني من التحكيم هو **التحكيم التقني** والذي تكفل به مجموعة من مفتشي التعليم الابتدائي بولاية المسيلة بحكم وظيفتهم الإشرافية والرقابية، واحتكاكهم الدائم بمديري المدارس الابتدائية، كما أن بعضهم يزاول دراسات عليا في تخصصات علم النفس وعلوم التربية **(الملحق رقم 5)**، حيث عُرضت عليهم الأداة في صورتها الأولية لإبداء رأيهم فيها واقتراح ما يرونه مناسبا من تعديلات بخصوص مضمون بعض البنود ومدى ملاءمتها للبيئة المدرسية من الناحيتين القانونية والتنظيمية، وقد أجمع أغلب المفتشين على ملاءمة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

بنود الأداة لطبيعة المهام التي يقوم بها مدير المدرسة الابتدائية مع اقتراحهم لبعض التعديلات التي تم أخذها بعين الاعتبار في الصورة النهائية للأداة.

أما من الناحية الكمية فقد تم حساب الصدق من خلال الإجراءات التالية:

حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق استبيان مهارات القيادة الإدارية بطريقة الاتساق الداخلي قمنا بالإجراءات التالية:

أولا: حساب معامل ارتباط العزوم بيرسون بين كل من محاور الاستبيان والدرجة الكلية، والجدول التالي يبين النتائج التالية:

المحاور	المهارات الفنية	المهارات الإنسانية	المهارات الإدراكية التصورية	الدرجة الكلية
المهارات الفنية	1			
المهارات الإنسانية	0,45**	1		
المهارات الإدراكية التصورية	0,73*	0,54*	1	
الدرجة الكلية	0,83*	0,71*	0,96*	1

جدول رقم 18: يبين مصفوفة الاتساق الداخلي بين محاور استبيان مهارات القيادة الإدارية.

*** دال عند 0.01 ** دال عند 0.05**

ملاحظة: قيم الدلالة الإحصائية مأخوذة عند درجة حرية 25 (بوعلاق،2009،ص207)

يتبين من الجدول رقم **15** أن محاور الاستبيان الثلاثة ترتبط بالدرجة الكلية ارتباط دالا يتراوح بين 0.71 و0.96، وهذا انعكس على الارتباط بين المحاور الثلاثة فيما بينها، حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بين 0.45 و0.73 وكلها قيم دالة، وهي قيم تعكس درجة الاتساق فيما بينها، وفيما بين كل محور والاستبيان ككل، والملاحظ ان ادنى معامل ارتباط سجل بين محور المهارات الفنية ومحور المهارات الإنسانية (0.45)، يليه الارتباط بين محوري المهارات الإنسانية والمهارات الإدراكية التصورية (0.54)، وهذا يبين أن استبيان مهارات القيادة الإدارية على درجة من الصدق تتوافق مع المعايير الإحصائية.

ثانيا: حساب معامل ارتباط العزوم بيرسون بين كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان، والجدول يبين النتائج التالية:

	معامل	الدلالة	الرقم	الأبعاد	معامل	الدلالة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

		الارتباط	الإحصائية			الارتباط	الإحصائية
1	التخطيط والتنفيذ	0.41*	غير دال	12	التعامل الإيجابي	0,62*	دال عند 0,01
2	التنظيم	0,3//	غير دال	13	التأثير في المرؤوسين	0,27//	غير دال
3	المتابعة	0,48**	دال عند 0,05	14	حل الخلافات	0,63*	دال عند 0,01
4	حفظ النظام	0.40*	غير دال	15	الإلمام بالأهداف التعليمية	0,73*	دال عند 0,01
5	إدارة المرافق	0,55*	دال عند 0,01	16	معرفة استراتيجيات التدريس	0,75*	دال عند 0,01
6	حفظ الأمن	0,65*	دال عند 0,01	17	معرفة التنظيم الهيكلي	0,82*	دال عند 0,01
7	حفظ الصحة والنظافة	0,76*	دال عند 0,01	18	معرفة طبيعة المتعلم	0,8*	دال عند 0,01
8	الأعمال المكتبية	0,2//	غير دال	19	الوعي بدرجة التأثير	0,8*	دال عند 0,01
9	بناء علاقات	0,67*	دال عند 0,01	20	الإدراك والفهم	083*	دال عند 0,01
10	حسم الأمور	-0,11//	غير دال	21	التشخيص والتوقع	09*	دال عند 0,01
11	إشراك المرؤوسين	0,59*	دال عند 0,01	22	الإطلاع الواسع	0,88*	دال عند 0,01

جدول رقم 19: درجة الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية استبيان مهارات القيادة الإدارية

*** دال عند 0.01 ** دال عند 0.05 // غير دال**

ملاحظة: قيم الدلالة الإحصائية مأخوذة عند درجة حرية 25 (بوعلاق،2009،ص207)

تشير الإحصائيات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للاستبيان والدرجة الكلية تتراوح بين -0.11 و0.88، وهي درجات دالة في معظمها عن 0.01 **أو** عن 0.05، **وقد سجل أدنى معامل ارتباط في بعد حسم الأمور** (-0.11) **الذي** كان معامل ارتباطه سالبا مما يشير إلى عدم وجود اتساق بينه وبين الدرجة الكلية، مما أدى إلى إلغائه كليا مع الاحتفاظ **بأحد بنوده (البند رقم** 63) الذي سجل معامل ارتباط يقدر بـ 0.60 وهو دال من الناحية الإحصائية، أما باقي الأبعاد التي سجلت معاملات ارتباط ضعيفة فقد تم الاحتفظ بها باعتبار أن المحاور التابعة لها سجلت معاملات ارتباط دالة إحصائيا مع الدرجة الكلية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

كما يتبين من الجدول أن أعلى معامل ارتباط (0.88) وهو معامل ارتباط دال إحصائيا عند 0.01 سجل بين بعد الإطلاع الواسع الذي يندرج ضمن محور المهارات الإدراكية التصورية والدرجة الكلية، ويمكن تفسير انخفاض بعض معاملات الارتباط بكبر حجم الاستبيان إذ يبلغ عدد فقراته 135 فقرة قبل إخضاعه للتعديل و132 بعد التعديل، وهو السبب الذي جعلنا نلجأ إلى حساب درجات الاتساق بين الأبعاد الفرعية عوض البنود والدرجة الكلية للاستبيان، ورغم ذلك فإنه لا ينقص من درجات الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية مما يشير إلى أن الاستبيان على درجة من الصدق تتوافق مع المعايير الإحصائية.

ثالثا: حساب معامل ارتباط العزوم بيرسون بين كل بعد من أبعاد محور المهارات الفنية والدرجة الكلية للمحور، والجدول يبين النتائج التالية:

الرقم	الأبعاد	معامل الارتباط	الرقم	الأبعاد	معامل الارتباط
1	التخطيط والتنفيذ	0,68*	5	إدارة المرافق	0,59*
2	التنظيم	0,56*	6	حفظ الأمن	0,53*
3	المتابعة	0,44**	7	حفظ الصحة والنظافة	0,68*
4	حفظ النظام	0,59*	8	الأعمال المكتبية	0,40**

جدول رقم 20: يبين ارتباط أبعاد محور المهارات الفنية مع الدرجة الكلية للمحور.

*** دال عند 0.01 ** دال عند 0.05 // غير دال**

ملاحظة: قيم الدلالة الإحصائية مأخوذة عند درجة حرية 25(بوعلاق،2009،ص207).

تشير الإحصائيات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن معاملات الارتباط بين أبعاد محور المهارات الفنية والدرجة الكلية للمحور تتراوح بين 0.40 و0.68، وهي درجات دالة في معظمها عن 0.01 أو عن 0.05، وقد سجل أدنى معامل ارتباط في بعد الأعمال المكتبية (0.40)، كما يتبين من الجدول أن أعلى معامل ارتباط (0.68) وهو معامل ارتباط دال إحصائيا عند 0.01 سجل بين بعد حفظ الصحة والنظافة والدرجة الكلية للمحور، وبين بعد التخطيط والتنفيذ والدرجة الكلية للمحور، بينما معاملات الارتباط بين باقي الأبعاد والدرجة الكلية للمحور فقد كانت تتراوح بين 0.44 و0.59، مما يشير إلى أن الاستبيان على درجة من الصدق تتوافق مع المعايير الإحصائية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ثالثا: حساب معامل ارتباط العزوم بيرسون بين كل بعد من أبعاد محور المهارات الإنسانية والدرجة الكلية للمحور ، والجدول التالي يبين النتائج التالية:

الرقم	الأبعاد	معامل الارتباط	الرقم	الأبعاد	معامل الارتباط
1	بناء علاقات	0,66*	4	التعامل الإيجابي	0,69*
2	حسم الأمور	0,47**	5	التأثير في المرؤوسين	0,65*
3	إشراك المرؤوسين	0,43**	6	حل الخلافات	0,54*

جدول رقم 21: ارتباط أبعاد محور المهارات الإنسانية مع الدرجة الكلية للمحور

*** دال عند 0.01 ** دال عند 0.05 // غير دال**

ملاحظة: قيم الدلالة الإحصائية مأخوذة عند درجة حرية 25(بوعلاق،2009،ص207).

تشير الإحصائيات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن معاملات الارتباط بين أبعاد محور المهارات الإنسانية والدرجة الكلية للمحور تتراوح بين 0.47 و0.69، **وقدسجل أدنى معامل ارتباط في بعد** إشراك المرؤوسين (0.43)، كما يتبين من الجدول أن أعلى معامل ارتباط (0.68) سجل بين بعد حفظ الصحة والنظافة والدرجة الكلية للمحور، وبين بعد التخطيط والتنفيذ والدرجة الكلية للمحور، بينما معاملات الارتباط بين باقي الأبعاد والدرجة الكلية للمحور فقد كانت تتراوح بين 0.44 و0.59، مما يشير إلى أن الاستبيان على درجة من الصدق تتوافق مع المعايير الإحصائية.

رابعا: حساب معامل ارتباط العزوم بيرسون بين كل بعد من أبعاد محور المهارات الإدراكية التصورية والدرجة الكلية للمحور ، والجدول التالي يبين النتائج التالية:

الرقم	الأبعاد	معامل الارتباط	الرقم	الأبعاد	معامل الارتباط
1	الإلمام بالأهداف التعليمية	0,72*	5	الوعي بدرجة التأثير	0,64*
2	معرفة استراتيجيات التعلم	0,76*	6	الإدراك والفهم	0,91*
3	معرفة التنظيم الهيكلي	0,87*	7	التشخيص والتوقع	0,94*

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

4	معرفة طبيعة المتعلم	*0,83	8	الإطلاع الواسع	*0,93

جدول رقم 22: ارتباط أبعاد محور المهارات الإدراكية التصورية مع الدرجة الكلية للمحور

*** دال عند 0.01 ** دال عند 0.05 // غير دال**

ملاحظة: قيم الدلالة الإحصائية مأخوذة عند درجة حرية 25(بوعلاق،2009،ص207).

تشير الإحصائيات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن معاملات الارتباط بين أبعاد محور المهارات الإدراكية التصورية والدرجة الكلية للمحور تتراوح بين 0.64 و0.94، وهي معاملات **ارتباط** دالة إحصائي كما أنها مرتفعة نسبيا إذا ما قورنت بالمحورين السابقين، وقد سجل أدنى معامل ارتباط في بعد الوعي بدرجة التأثير (0.64)، كما يتبين من الجدول أن أعلى **معامل ارتباط** (0.94) سجل بين بعد التشخيص والتوقع والدرجة الكلية للمحور، بينما معاملات الارتباط بين باقي الأبعاد والدرجة الكلية للمحور فقد كانت تتراوح بين 0.72 و0.93، وهي معاملا ارتباط مرتفعة **وذات** دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن الاستبيان على درجة من الصدق تتوافق مع المعايير الإحصائية.

2.5 الثبات: يشير ثبات reliability نتائج القياس إلى استقرار النتائج التي تم الحصول عليها باستخدام المقياس عدة مرات لقياس المفهوم في نفس الوقت أو في أوقات متتالية؛ أي أنها تعبر عن استقرار نتائج القياس على الرغم من عدم القدرة على التحكم في الظروف التي يتم فيها إجراء القياس أو في مزاج المستقصين، فهي تؤكد عدم تعرض نتائج القياس للمتغير مع تغير ظروف القياس (Sekaran, 2004, p 268)، كما يشير الثبات إلى أي مدى أن الاختبار أو أي وسيلة قياس تم استخدامها تعطي نفس النتائج في حالة إعادة المحاولة، بحيث إنه **بدون التحقق من الثبات فإن الباحث** لا يمكن أن يقدم استنتاجات أو يصوغ نظريات أو يعمم نتائج دراسته، كما يقصد به درجة استقرار **النتائج عبر** الزمن ومدى دقة تمثيلها لجميع مفردات المجتمع (Golafshani,2003,p598) **(جوهرة،2014،ص263)**

فبالنسبة لاستبيان واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية فقد تم إتباع الإجراءات التالية:

حساب الثبات بالتجزئة النصفية: للتحقق من ثبات استبيان واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية قمنا بالعمليات الإحصائية التالية:

- حساب معامل الارتباط العزومي بيرسون بين درجات نصفي الاستبيان حسب درجات كل محال، ثم حسب الدرجة الكلية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- التحقق من الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط العزومي بالرجوع إلى جدول الدلالة.
- **حساب الدلالة الإحصائية** لمعامل الارتباط العزومي باستخدام معادلة كاندل.

(بوعلاق،2009،ص82).

- حساب معامل الثبات الكلي للاستبيان باستخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح الطول.

(مراد وسليمان ،ص364).

- حساب الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط العزومي بعد تعديل الطول باستخدام **معادلة كاندل.**

(بوعلاق،2009،ص82).

وكانت نتيجة هذه العمليات الإحصائية المعطيات الموزعة في الجدول التالي:

المجالات	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية	تصحيح الطول سبيرمان براون
البرنامج التكويني	0,81*	4.20*	0.89*
التأطير الإداري	0,95*	7.87*	0.97*
التأطير البيداغوجي	0,85*	4.60*	0.91*
الدرجة الكلية	0.97*	10.16	0.98*

جدول رقم 23: درجات الثبات لاستبيان واقع التكوين المتخصص بالتجزئة النصفية.

*** دال عند 0.01 ** دال عند 0.05 // غير دال**

ملاحظة: قيم الدلالة الإحصائية مأخوذة عند درجة حرية 25**(بوعلاق،2009،ص207).**

تشير الإحصائيات الواردة في الجدول ان معامل الارتباط بين مجالات الاستبيان والدرجة الكلية له تتراوح بين 0.81 و0.95 وهي قيم دالة إحصائيا عند 0.01 وذلك بالرجوع إلى قيم الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسون عند درجة الحرية 25، وكذلك بالرجوع إلى جدول الدلالة الإحصائية عند درجة الحرية 25، وقد سجل أعلى معامل ارتباط بين درجات الأفراد في مجال التأطير الإداري (0.95)، يليه معامل الارتباط بين درجات الأفراد في مجال التأطير البيداغوجي والدرجة الكلية (0.85)، وكلها مؤشرات إحصائية تشير إلى وجود اتساق بين درجات كل محور والدرجة الكلية للاستبيان، مما يعني أن استبيان مهارات القيادة الإدارية على درجة من الثبات تتوافق مع المعايير الإحصائية.

وللتحقق من ثبات استبيان مهارات القيادة الإدارية لمديري المدارس الابتدائية قمنا بالعمليات الإحصائية التالية:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- حساب معامل الارتباط العزومي بيرسون بين درجات نصفي الاستبيان حسب درجات كل محور، ثم حسب الدرجة الكلية.
- التحقق من الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط العزومي بالرجوع إلى جدول الدلالة.
- حساب الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط العزومي **باستخدام معادلة كاندل.**

(بوعلاق،2009،ص82)

- حساب معامل الثبات الكلي للاستبيان باستخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح الطول.

(مراد وسليمان ،ص364)

- **حساب الدلالة** الإحصائية **لمعامل الارتباط العزومي** بعد تعديل الطول **باستخدام معادلة كاندل.**

(بوعلاق،المرجع السابق،ص82)

وكانت نتيجة هذه العمليات الإحصائية المعطيات الموزعة في الجدول التالي:

المحاور	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية	تصحيح الطول سبيرمان براون
المهارات الفنية	0,69*	4,79*	0,81*
المهارات الإنسانية	0,69*	4,79*	0,81*
المهارات الإدراكية التصورية	0,96*	17,14*	0,97*
الدرجة الكلية الكلية	0,93*	12,56*	0,96*

جدول رقم 24: درجات الثبات لاستبيان مهارات القيادة الإدارية بالتجزئة النصفية.

*** دال عند 0.01 ** دال عند 0.05 // غير دال**

ملاحظة: قيم الدلالة الإحصائية مأخوذة عند درجة حرية 25. **(بوعلاق،2009،ص207).**

يظهر من الإحصائيات الواردة في الجدول أن معامل الارتباط بين محاور الاستبيان والدرجة الكلية تتراوح بين 0.69 و0.96 وهي قيم دالة إحصائيا عند 0.01 وذلك بالرجوع إلى قيم الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسون عند درجة الحرية 25، وكذلك بالرجوع إلى جدول الدلالة الإحصائية عند درجة الحرية 0.01، وقد سجل أعلى معامل ارتباط بين درجات الأفراد في محور المهارات الإدراكية التصورية (0.96)، يليه معامل الارتباط بين محوري المهارات الفنية والمهارات الإنسانية الدرجة الكلية، وكلها مؤشرات إحصائية تشير إلى وجود اتساق بين درجات كل محور والدرجة الكلية للاستبيان، مما يعني أن استبيان مهارات القيادة الإدارية على درجة من الثبات تتوافق مع المعايير الإحصائية.

6. الأساليب الإحصائية

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

تعتبر المعالجة الإحصائية من بين الخطوات التي لا يمكن لأي باحث الاستغناء عنها، لأن استخدامها من شأنه أن يحول الخصائص والسمات التي يتمحور حولها موضوع الدراسة من معطيات كيفية إلى معطيات كمية يسهل التعامل معها، ولا تتوقف المعالجة الإحصائية عند هذا الحد بل تمتد إلى محاولة استنطاق المعطيات الكمية بغرض الاستفادة منها في تحليل النتائج، ومن بين الأساليب والأدوات التي تمت الاستعانة بها في المعالجة الإحصائية ما يلي:

- **التكرارات والنسب المئوية** التي تم استخدامها في دراسة الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة من خلال تحليل نتائج التحكيم، وفي الدراسة الأساسية من خلال معالجة الفرضيات المتعلقة بواقع التكوين المتخصص.
- **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري** وهما من الأساليب الكمية المحورية في المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة الميدانية، والتي تم استخدامها على نطاق واسع خاصة في الدراسة الاستطلاعية من خلال حساب الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة، وفي الدراسة الأساسية من خلال معالجة الفرضيات المتعلقة بالشطر الثاني من الدراسة الميدانية التي تمحورت حول مدى مساهمة التكوين المتخصص في تنمية مهارات القيادة الإدارية.
- **معامل الارتباط العزومي بيرسون** والذي تم توظيفه في حساب الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة (الصدق والثبات)، من خلال حساب درجات الاتساق الداخلي.
- **معادلة تصحيح الطول سبيرمان براون التي تم** توظيفها في حساب درجات الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- **معادلة كاندل** التي تم توظيفها في حساب الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط العزومي في حالة حساب معامل الثبات من خلال حساب درجات الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة، والتي يُشترط فيها أن يكون حجم العينة أقل من 50 فردا.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الفصل السابع: عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض وتحليل النتائج في ضوء الفرضيات.
2. مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة.
3. مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الخلفية النظرية.
4. الاستنتاج العام.
5. توصيات الدراسة.

خاتمة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

تمهيد

يعتبر هذا الفصل خاتمة الدراسة بشقيه النظري والتطبيقي، ويتم الجمع فيه بين متغيرات الدراسة التي كانت في الفصول السابقة على مستوى الافكار والاراء والطروحات المتعددة، لتتحول في هذا الفصل إلى أرقام صماء بعد معالجتها إحصائيا، وبالاستعانة بالإحصاء دائما يتم التعامل مع هذه المعطيات الكمية والانتقال بها من مرحلة التكميم الصامت إلى مرحلة التحليل والاستدلال من خلال استنطاق هذه الأرقام واستخراج النتائج التي تصب في إطار البحث عن الحقيقة العلمية في الموضوع المدروس.

وسنحاول في هذا الفصل ان نسلط الضوء على نتائج الدراسة الميدانية التي تم إجراؤها انطلاقا من معطيات الميدان ذاته، وفي ضوء الإطار النظري الذي يشكل إطارا مرجعيا متنوع الافكار والطروحات والمداخل والنظريات، وبمطابقتها بالفرضيات التي تم اعتمادها كإجابات احتمالية لتساؤلات الدراسة، وعليه فسيكون هذا الفصل تتويجا لكل فصول الدراسة، نستعرض في نتائجها قراءة ومناقشة وتفسيرا.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1. عرض وتحليل النتائج في ضوء الفرضيات

1.1 عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

تنص الفرضية الاولى على: **يلبي برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية الاحتياجات التكوينية الفعلية لديهم بدرجة متوسطة،** وللتحقق من هذه الفرضية تم اللجوء إلى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية للبنود المتعلقة بمجال البرنامج التكويني، وأفرزت العمليات الإحصائية النتائج المبينة في الجدول التالي:

الرقم	بنود مجال البرنامج التكويني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	الكفاءات المستهدفة من الأنشطة التكوينية عالية الوضوح.	2,08	0,38	69,33	متوسطة
2	الوحدات التكوينية المشتركة مع باقي الأسلاك مناسبة لطبيعة المهام المنتظرة.	2,21	0,64	73,66	متوسطة
3	الوحدات التكوينية الخاصة بسلك مديري المدارس الابتدائية مناسبة.	2,56	0,57	85,33	مرتفعة
4	محتوى البرنامج التكويني ينمي الجوانب التقنية في عمل مدير المدرسة.	2,52	0,7	84	مرتفعة
7	محتوى البرنامج التكويني يساعد المدير في تكوين صورة واضحة حول غايات التربية.	2,67	0,47	89	مرتفعة
10	محتوى البرنامج التكويني ينمي الجوانب المعرفية التي تهم مدير المدرسة.	2,8	0,4	93,33	مرتفعة
16	البرنامج التكويني يمكن مدير المدرسة من إدراك الأهداف التعليمية.	2,68	0,47	89,33	مرتفعة
17	يركز البرنامج التكويني على البعدين الظري والعملي معا.	2,56	0,57	85,33	مرتفعة
19	أساليب التقويم وأدواته تتناسب وأهداف الأنشطة التكوينية.	1,99	0,62	66,33	متوسطة
21	تمكن الأنشطة التكوينية المدير من الوعي بدور كل طرف في العملية التعليمية.	2,57	0,5	85,66	مرتفعة
24	يساهم البرنامج التكويني في تفعيل الدور التوجيهي لمدير المدرسة.	2,65	0,48	88,33	مرتفعة
28	يتميز البرنامج التكويني بالقابلية للتطبيق.	2,16	0,53	72	متوسطة
31	تتميز شبكة الأهداف المتوقعة من الأنشطة التكوينية بالواقعية.	2,27	0,45	75,66	متوسطة
36	بعض الأنشطة التكوينية تستهدف التعرف على خصائص المتعلم.	2,47	0,58	82,33	مرتفعة
37	الأنشطة التكوينية تزود المدير بآليات بعض المعلمين والمتعلمين.	2,28	0,54	76	متوسطة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

38	الأدوات المستخدمة في العملية التقويمية تناسب طبيعة المتكونين	2,24	0,28	74,66	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	**2,43**	**0,28**	**81**	**مرتفعة**

جدول رقم 25: المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود مجال البرنامج التكويني.

يتبين من الجدول رقم 21 أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان واقع التكوين المتخصص في مجال البرنامج التكويني تراوحت بين 1.99 و2.68، حيث سجلت أعلى درجة متوسط حسابي قدره 2.68 في البند رقم 10 الذي مضمونه ان محتوى البرنامج التكويني ينمي الجوانب المعرفية التي تهم مدير المدرسة، أما أدنى درجة فقد قدرت بـ 1.99 تم تسجيلها في البند 19 (سأاليب التقويم وأدواته تتناسب وأهداف الأنشطة التكوينية)، والملاحظ أن أغلب البنود سجلت درجات إما مرتفعة او متوسطة، وهو ما تعكسه النتائج النهائية التي تم تسجيلها في المجال المذكور، حيث كانت الدرجة المسجلة أعلى من المتوسط الحسابي النظري (2.32) والتي تعادل النسبة المئوية 77.33%، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على بنود مجال البرنامج التكويني 2.43 بانحراف معياري 0.29 وبنسبة مئوية بلغت 81% وهي قي تقع في الفئة الثالثة حسب سلم التصحيح لاستبيان واقع التكوين المتخصص (2.32 - 3)، ما يعني أن برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس يلبي الاحتياجات التكوينية لديهم بدرجة مرتفعة، وهذا عكس ما تم توقعه في الفرضية الأولى التي منصوصها "**يلبي برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية الاحتياجات التكوينية الفعلية لديهم بدرجة متوسطة**"

2.1 عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على: **مستوى فعالية التأطير الإداري في تنظيم التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية على مستوى المعاهد المتخصصة في حدود الدرجة المتوسطة.** وللتحقق من هذه الفرضية تم اللجوء إلى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية للبنود المتعلقة بمجال التأطير الإداري، وأفرزت العمليات الإحصائية النتائج المبينة في الجدول التالي:

الرقم	بنود مجال التأطير الإداري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

5	تحرص إدارة المعهد على تنظيم زيارات إلى المؤسسات التعليمية.	2,52	0,7	84	مرتفعة
8	تحرص إدارة المعهد على الاستفادة من خدمات بعض الأساتذة الجامعيين المتخصصين في الإدارة المدرسية.	2,19	0,75	73	متوسطة
9	تحرص إدارة المعهد على تنظيم بعض الأنشطة الترويحية لفائدة المتربصين.	1,29	0,61	43	منخفضة
12	توفر إدارة المعهد الوسائل المساهمة في تطبيق أنشطة البرنامج التكويني.	2,14	0,69	71,33	متوسطة
13	يتم إشراك المديرين المتربصين في تسطير برنامج الحصص التكوينية.	1,51	0,7	50,33	منخفضة
14	تهتم الإدارة بمتابعة انضباط المديرين المتربصين.	2,92	0,26	97,33	مرتفعة
20	توفر إدارة المعهد التجهيزات التكنولوجية اللازمة لتطبيق الأنشطة التكوينية.	1,99	0,56	66,33	متوسطة
22	توفر إدارة المعهد المؤطرين المؤهلين لتنفيذ البرنامج التكويني.	2,57	0,5	85,66	مرتفعة
25	تحرص إدارة المعهد على تطبيق نظام داخلي يتلاءم مع طبيعة المتكونين.	2,46	0,69	82	مرتفعة
27	تضع إدارة المعهد المكتبة تحت تصرف المديرين المتربصين.	1,63	0,82	54,33	منخفضة
32	تنظيم العملية التكوينية على مستوى المعهد يتميز بالمرونة.	1,4	0,56	46,66	منخفضة
	الدرجة الكلية للمجال	**2,06**	**0,34**	**69,66**	**متوسطة**

جدول رقم 26: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود مجال التأطير الإداري.

يتبين من الجدول رقم 22 ان متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة على استبيان واقع التكوين المتخصص في مجال التأطير الإداري تراوحت بين 1.4 و2.92، حيث سجلت أعلى درجة في البند رقم 14 الذي مضمونه اهتمام الإدارة بمتابعة انضباط المديرين المتربصين ، أما أدنى درجة تم تسجيلها في البند 32 (تنظيم العملية التكوينية على مستوى المعهد يتميز بالمرونة) ، والملاحظ أن هناك توزيعا متساويا في درجات أفراد العينة في بنود هذا المحور بين المرتفعة والمنخفضة والمتوسطة، وهو ما تعكسه النتائج النهائية التي تم تسجيلها في المجال المذكور، حيث كانت الدرجة المسجلة أقل من المتوسط الحسابي النظري (2.32) والذي يعادل النسبة المئوية 77.33%، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات افراد العينة على بنود مجال التأطير الإداري 2.09 بانحراف معياري 0.31 وبنسبة مئوية بلغت 69.66% وهي في تقع في الفئة الثانية (درجة متوسطة) حسب سلم التصحيح لاستبيان واقع التكوين المتخصص (1.66 – 2.32)، ما يعني ان التأطير الإداري في العملية التكوينية على مستوى المعاهد المتخصص أو المكلفة في حدود المتوسط ،

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وهذا ما يعني تحقق الفرضية الثانية التي منصوصها "**مستوى فعالية التأطير الإداري في تنظيم التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية على مستوى المعاهد المتخصصة في حدود الدرجة المتوسطة**"

3.1 عرض وتحليل النتائج في ضوء الفرضية الثالثة

تنص الفرضية الثالثة على: **مستوى فعالية التأطير البيداغوجي في ضمان تنفيذ محتويات برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية في حدود الدرجة المرتفعة.**

وللتحقق من هذه الفرضية تم اللجوء إلى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية للبنود المتعلقة بمجال التأطير البيداغوجي، وافرزت العمليات الإحصائية النتائج المبينة في الجدول التالي:

الرقم	بنود مجال التأطير البيداغوجي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
6	يحرص المؤطرون على إشراك المتربصين في تنفيذ الأنشطة التكوينية.	2,34	0,71	78	مرتفعة
11	مؤطروا العملية التكوينية على درجة عالية من الاختصاص الأكاديمي.	2,47	0,5	82,33	مرتفعة
15	يستنفذ المؤطرون وقت الحصة في إثراء الأنشطة التكوينية.	2,5	0,59	83,33	مرتفعة
18	بعض الحصص يسيرها المؤطرون بوضعيات مشابهة للتي يعايشها مدير المدرسة.	2,18	0,64	72,66	متوسطة
23	يوفر المؤطرون النصوص القانونية التي تشكل محور بعض الأنشطة التكوينية.	2,58	0,58	86	مرتفعة
26	يحرص المؤطرون على استخدام الوسائط التكنولوجية في تقديم العروض النظرية.	2,36	0,69	78,66	مرتفعة
29	بعض الحصص التكوينية يتم تنفيذها بأسلوب الورشات.	1,44	0,66	48	منخفضة
30	ينطلق المؤطرون في العملية التكوينية من تصورات المتربصين حول الموضوع.	2,09	0,48	69,66	متوسطة
33	يعمل المؤطرون على التنويع في أساليب التكوين.	2,06	0,64	68,66	متوسطة
34	يشرك الأساتذة المؤطرون المتربصين في تصميم الأنشطة التكوينية.	2,35	0,55	78,33	مرتفعة
35	الأنشطة التكوينية على درجة من التنظيم.	2,06	0,68	68,66	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال		**2,22**	**0,71**	**78**	**متوسطة**

جدول رقم 27: المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود مجال التأطير البيداغوجي.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

يتبين من الجدول رقم 23 أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان واقع التكوين **المتخصص في مجال** التأطير البيداغوجي تراوحت بين 1.44 و2.58، حيث سجلت أعلى **درجة في البند رقم** 23 الذي مضمونه يوفر المؤطرون النصوص القانونية التي تشكل محور بعض الأنشطة التكوينية، **أما أدنى درجة فقد** تم تسجيلها في البند 29 (**بعض الحصص التكوينية يتم تنفيذها بأسلوب الورشات**) وهو البند الوحيد الذي سجل درجة منخفضة، في حين **أن أغلب البنود سجلت** درجات إما مرتفعة أو متوسطة، وهو ما تعكسه النتائج النهائية التي تم تسجيلها في المجال المذكور، حيث كانت الدرجة المسجلة **أعلى من المتوسط الحسابي النظري** (2.32) والذي يعادل النسبة المئوية 77.33%، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على بنود مجال البرنامج التكويني 2.34 بانحراف معياري 0.71 وبنسبة مئوية بلغت 87% وهي قي تقع في الفئة الثالثة حسب سلم التصحيح لاستبيان واقع التكوين المتخصص (2.32 - 3)، ما يعني أن التأطير البيداغوجي على مستوى المعاهد المتخصصة أو المكلفة يتميز بنوع من الفعالية تمكن من تنفيذ محتوى البرنامج التكويني لمديري المدارس الابتدائية من وجهة نظرهم ، وهذا يتوافق ما تم توقعه في الفرضية **الثالثة** التي منصوصها " **مستوى فعالية التأطير البيداغوجي في ضمان تنفيذ محتويات برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية في حدود الدرجة المرتفعة** "

4.1 عرض وتحليل النتائج في ضوء الفرضية الرابعة

تنص الفرضية الرابعة على: **يستفيد مديرو المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الفنية بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم.**

وللتحقق من هذه الفرضية تم اللجوء إلى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية للبنود المتعلقة بمحور المهارات الفنية من استبيان مهارات القيادة الإدارية، وأفرزت العمليات الإحصائية النتائج المبينة في الجدول التالي:

الرقم	أبعاد محور المهارات الفنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	التخطيط والتنفيذ	2.5	0.4	83.33	مرتفعة
2	التنظيم	2.6	0.2	86.66	مرتفعة
3	المتابعة	2.8	0.3	93.33	مرتفعة
4	حفظ الظلم	2.5	0.3	83.33	مرتفعة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

5	إدارة المرافق	2.7	0.4	90	مرتفعة
6	حفظ الأمن	2.6	0.3	86.66	مرتفعة
7	حفظ الصحة والنظافة	2.5	0.2	83.33	مرتفعة
8	الأعمال المكتبية	2.7	0.3	90	مرتفعة
	الدرجة الكلية للمحور	**2.6**	**0.2**	**86.66**	**مرتفعة**

جدول رقم 28: المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود محور المهارات الفنية.

يتبين من الجدول رقم 24 ان متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة على بنود محور المهارات الفنية من استبيان مهارات القيادة الإدارية تراوحت بين 2.5 و2.8، حيث سجلت أعلى درجة في بعد المتابعة بمتوسط حسابي 2.8 وبانحراف معياري 0.3 وبنسبة مئوية 93.33% ، أما أدنى درجة فقد تم تسجيلها في بعدي حفظ النظام بمتوسط حسابي 2.5 وبانحراف معياري 0.3 وبنسبة مئوية 83.33%، وحفظ الصحة والنظافة بنفس الدرجات مع اختلاف في قيم الانحراف المعياري الذي قدر بـ 0.2، والملاحظ ان كل القيم المتعلقة بباقي الابعاد تقع في الفئة الثالثة حسب سلم التصحيح الخاص باستبيان مهارات القيادة الإدارية (في الدرجة 2.32 إلى الدرجة 3)، وهو ما يعكس النتيجة النهائية المحصلة في محور المهارات الفنية، حيث بلغت الدرجة الكلية للمحور 2.6 بانحراف معياري 0.2 وبنسبة مئوية 86.66%، وهي قيم تقع في الفئة الثالثة من سلم التصحيح، ما يعني أن مديري المدارس الابتدائية يستفيدون من التكوين المتخصص في تنمية مهاراتهم الفنية بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم، وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية التي تنص على "**يستفيد مديرو المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الفنية بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم**".

5.1 عرض وتحليل النتائج في ضوء الفرضية الخامسة

تنص الفرضية الخامسة على: **يستفيد مديرو المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الإنسانية بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم.**

وللتحقق من هذه الفرضية تم اللجوء إلى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية للبنود المتعلقة بمحور المهارات الإنسانية من استبيان مهارات القيادة الإدارية، وافرزت العمليات الإحصائية النتائج المبينة في الجدول التالي:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الرقم	أبعاد محور المهارات الإنسانية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	بناء علاقات	2.5	0.3	83.33	مرتفعة
2	إشراك المرؤوسين	2.6	0.3	86.66	مرتفعة
3	التعامل الإيجابي	2.8	0.3	93.33	مرتفعة
4	التأثير في المرؤوسين	2.2	0.3	73.33	متوسطة
5	حل الخلافات	2.5	0.3	83.33	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور		2.5	0.2	83.33	مرتفعة

جدول رقم 29: المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود محور المهارات الإنسانية.

يتبين من الجدول رقم 25 أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود محور المهارات الإنسانية من استبيان مهارات القيادة الإدارية تراوحت بين 2.2 و2.8، حيث سجلت أعلى درجة في بعد التعامل الإيجابي بمتوسط حسابي 2.8 وبانحراف معياري 0.3 وبنسبة مئوية 93.33%، أما أدنى درجة فقد تم تسجيلها في بعد التأثير في المرؤوسين بمتوسط حسابي 2.2 وبانحراف معياري 0.3 وبنسبة مئوية 73.33%، والملاحظ أن كل القيم المتعلقة بباقي الأبعاد تقع في الفئة الثالثة حسب سلم التصحيح الخاص باستبيان مهارات القيادة الإدارية (من الدرجة 2.32 إلى الدرجة 3)، وهو ما يعكس النتيجة النهائية المحصلة في محور المهارات الإنسانية، حيث بلغت الدرجة الكلية للمحور 2.5 بانحراف معياري 0.2 وبنسبة مئوية 83.66%، وهي قيم تقع في الفئة الثالثة من سلم التصحيح، ما يعني أن مديري المدارس الابتدائية يستفيدون من التكوين المتخصص في تنمية مهاراتهم الإنسانية بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم، وهذه النتيجة تناقض ما ذهبنا إليه في الفرضية الثانية التي تنص على " **يستفيد مديرو المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الإنسانية بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم**".

6.1 عرض وتحليل النتائج في ضوء الفرضية السادسة

تنص الفرضية السادسة على: **يستفيد مديرو المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الإدراكية التصورية بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم.**

وللتحقق من هذه الفرضية تم اللجوء إلى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية للبنود المتعلقة بمحور المهارات الإنسانية من استبيان مهارات القيادة الإدارية، وأفرزت العمليات الإحصائية النتائج المبينة في الجدول التالي:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الرقم	أبعاد محور المهارات الإدراكية التصورية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	**الإلمام** بالأهداف التعليمية	2.5	0.3	83.33	مرتفعة
2	معرفة استراتيجيات التدريس	2.7	0.4	90	مرتفعة
3	معرفة التنظيم الهيكلي	2.5	0.4	83.33	مرتفعة
4	معرفة طبيعة المتعلم	2.3	0.4	76.33	متوسطة
5	الوعي بدرجة التأثير	2.7	0.4	90	مرتفعة
6	الإدراك والفهم	2.3	0.5	76.33	متوسطة
7	التشخيص والتوقع	2.5	0.5	83.33	مرتفعة
8	**الإطلاع الواسع**	2,5	0,4	83.33	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور		2.5	0.3	83.33	مرتفعة

جدول رقم 30: المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود محور المهارات الإدراكية التصورية.

يتبين من الجدول رقم 26 أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود محور المهارات الإدراكية التصورية من استبيان مهارات القيادة الإدارية تراوحت بين 2.3 و2.7، حيث سجلت أعلى درجة في بعدي معرفة **معرفة استراتيجيات التدريس والوعي بدرجة التأثير** بمتوسط حسابي 2.7 وبانحراف معياري 0.4 وبنسبة مئوية 90 %، أما أدنى درجة فقد تم تسجيلها في بعد **الإدراك والفهم** بمتوسط حسابي 2.3 وبانحراف معياري 0.5 وبنسبة مئوية 76.33%، **والملاحظ أن** كل القيم المتعلقة بباقي الأبعاد تقع في الفئة الثالثة حسب سلم التصحيح الخاص باستبيان مهارات القيادة الإدارية (**من الدرجة** 2.32 **إلى الدرجة** 3)، وهو ما يعكس النتيجة النهائية المحصلة في محور المهارات الإدراكية التصورية، حيث بلغت الدرجة الكلية للمحور 2.5 بانحراف معياري 0.3 **وبنسبة** مئوية 83.33%، وهي قيم تقع في الفئة الثالثة من سلم التصحيح، ما يعني أن مديري المدارس الابتدائية يستفيدون من التكوين المتخصص في تنمية مهاراتهم الإدراكية التصورية بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم، وهذه النتيجة **تتفق مع** ما ذهبنا إليه في الفرضية **الثالثة** التي **تنص على** "**يستفيد مديرو المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الإدراكية التصورية بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم**".

7.1 عرض وتحليل النتائج في ضوء الفرضية السابعة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

تنص الفرضية السابعة على: **توجد علاقة ارتباطيه بين واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية ومهارات القيادة الإدارية.**

وللتحقق من هذه الفرضية تم اللجوء إلى حساب معامل الارتباط **بيرسون** بين درجات أفراد العينة في استبيان واقع التكوين المتخصص ودرجاتهم في استبيان مهارات القيادة الإدارية، وقد أفرزت العمليات الإحصائية النتائج المبينة في الجدول التالي:

الرقم	المحاور	واقع التكوين المتخصص	الدلالة الإحصائية
1	المهارات الفنية	0.03	غير دال
2	المهارات الإنسانية	0.09	غير دال
3	المهارات الإدراكية التصورية	0.1	غير دال
مهارات القيادة الإدارية		0.08	غير دال

جدول رقم 31: معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في استبيان واقع التكوين المتخصص ودرجاتهم في ومحاور استبيان مهارات القيادة الإدارية.

تظهر الأرقام الواردة في الجدول رقم 27 أن معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في استبيان واقع التكوين المتخصص ودرجاتهم في محاور استبيان مهارات القيادة الإدارية تتراوح بين 0.03 و0.1، حيث بلغ معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في استبيان واقع التكوين المتخصص ودرجاتهم في محور المهارات الفنية 0.03، وفي محور المهارات الإنسانية 0.09 ، أما في محور المهارات الإدراكية التصورية فقد بلغ 0.1، وهذه النتائج تعكس قيمة الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة في استبيان واقع التكوين المتخصص ودرجاته في استبيان مهارات القيادة الإدارية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.08، ورغم أن كل هذه القيم لمعامل الارتباط غير دالة إحصائيا عند 0.01 إذا ما قارناها بجدول الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسون عند درجة حرية بين 125 و150 والتي تتراوح بين 0.174 و0.159 **(بوعلاق،2009ص207)**، إلا أنها قريبة جدا من الدلالة الإحصائية عند 0.05، وهذه يشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد العينة في استبيان واقع التكوين المتخصص ودرجاتهم في محاور استبيان مهارات القيادة الإدارية، وهو الطرح الذي تم تبنيه في الفرضية السابعة من أنه **توجد علاقة ارتباطيه بين واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية ومهارات القيادة الإدارية.**

2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1.2 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الأولى

من المعروف أن البرنامج التكويني يعد الأداة التي تربط بين الاحتياجات التكوينية والأهداف المطلوب تحقيقها من البرنامج، ولذلك يراعي الخبراء الذين توكل لهم مهمة تصميم وبناء البرامج التكوينية والتدريبية الاحتياجات التكوينية الفعلية، سواء كانت هذه الاحتياجات ذات طابع فردي أو جماعي أو مؤسساتي، بمعنى آخر أن هذه الاحتياجات قد تكون احتياجات فردية يتم تشخيصها على مستوى الافراد من خلال ادوات استقصائية مناسبة، او قد تكون احتياجات تنظيمية تتضمن الاحتياجات الفعلية للمؤسسة أو المنظمة من إطارات في تخصصات معينة، أما الاحتياجات الاجتماعية فتتمثل فيما يحتاجه المجتمع باعتباره السياق الذي تتم فيه كل العمليات الهادفة إلى إحداث التنمية الإنسانية.

وانطلاقا من الأدبيات الرسمية لبرنامج التكوين المتخصص التي تشكل الإطار المرجعي له، ولمحتوياته المعرفية ذات الطابع التنظيمي من شانها ان تقدم بعض التفسيرات لارتفاع درجات افراد العينة في مجال البرنامج التكويني، فمن أهم الأبعاد الكبرى لهذا البرنامج حسب ما ورد في الأدبيات الرسمية دائما بناء مخططات تكوين سنوية أو متعددة السنوات على أساس حاجات كمية وأخرى نوعية تحدد في إطار مرجعي ينطلق من تحليل المهام المسندة إلى كل موظف، كما أنه من خصائص إعداد البرامج تحديد مخرجات التكوين في ضوء الاحتياجات والنقائص التي أفرزتها الدراسات التشخيصية.

فبرنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية يسهر على إعداده خبراء ميدانيون على اطلاع بالاحتياجات التكوينية لهذه الفئة، وهؤلاء الخبراء هم في الغالب مكونون من عدة فئات، أساتذة جامعيون ومفتشون للتربية الوطنية أو مفتشو التعليم الابتدائي، بالإضافة إلى بعض المديرين المشهود لهم بالكفاءة والخبرة، لأنه كلما تم تحديد الاحتياجات التكوينية بدقة كلما ازدادت فعالية العملية التكويني، وهذا ما توصلت إليه دراسة **دراسة بودوح غنية** حول استراتيجية التكوين المتواصل في المؤسسة الصحية وأداء الموارد البشرية، حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدقة في تحديد الاحتياجات التكوينية للمؤسسة الصحية من التكويني المتواصل وتأثير هذا الأخير في أداء الموارد البشرية، كما جاء متوافقة كذلك مع نتائج دراسة **عمار بن عيشي** التي تناول من خلالها دور البرامج التدريبية في تحقيق الجودة الشاملة بالمنظمات، والتي كانت مؤسسة صناعة الكوابل الكهربائية ببسكرة ميدانا لها، حيث توصل إلى أن أغلب المستقصين يوافقون على أن مؤسستهم تعمل على تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين بشكل يساهم في تحقيق الجودة الشاملة بالمؤسسة.

كما أن هذه البرامج خضعت لعدة دراسات تشخيصية أهمها الدراسة التي أجريت سنة 2005، والتي نتج عنها تعديلات هيكلية في مؤسسات التكوين وفي برامج التكوين المتخصص استجابة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

لمتغيرات الواقع الاجتماعي والاقتصادي، وتماشيا مع التطورات الحاصلة في المجال المعرفي والمعلوماتي، وتميزت هذه البرامج بوضوح الأهداف والتي كانت على شكل كفايات تماشيا مع المنطق الاندراغوجي الجديد، ورغم ان الفقرة الاولى (الكفاءات المستهدفة من الانشطة التكوينية عالية الوضوح) حصل فيها أفراد العينة على درجة متوسطة (20.8)، بمعنى أن أهداف البرنامج التكويني ممثلة بالكفاءات المستهدفة من الانشطة التكوينية كانت واضحة بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة متوافقة إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة **حسن أحمد الطعاني** التي تناول من خلالها فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية، حيث توصل إلى ن أهداف البرنامج كانت واضحة للمتدربين وتلبي حاجاته الفعلية، كما أنها كانت تساعد في توزيع الأدوار والمهام.

ويمكن تفسير هذه النتائج بالرجوع إلى المحتوى المعرفي لهذا البرنامج، فهو محتوى متنوع يشمل أهم الجوانب في مهام مدير المدرسة الابتدائية، كما أنه يغطي أغلب الأدوار التي على مدير المدرسة الابتدائية أن يمارسها أثناء إشرافه على المدرسة الابتدائية والتي سبق وأن أشرنا إليها في الجانب النظري، ويمكن تبرير هذا التفسير بالدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في بعض الفقرات على غرار الفقرة الثانية والثالثة والرابعة والسابعة وكذا العاشرة، حيث سجلت هذه البنود درجات مرتفعة عدا الفقرة الثانية التي سجلت درجة متوسطة، وقد جاءت نتائج هذه الفقرات متوافقة مع نتائج الدراسة التي قام بها **حسن أحمد الطعاني** المذكورة انفا، والتي سجل من خلالها إلى ان المواد التدريبية كانت **مناسبة ومواكبة** الاتجاهات التربوية جامعة بين الجانبين النظري والتطبيقي، منسجمة مع متطلبات الدور الجديد لمدير المدرسة.

ويعتبر التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التكوينية والتدريبية، وقد جاء نتائج أفراد العينة في **الفقرة رقم 19** والتي سجل فيها أفراد العينة درجة متدنية مقارنة بباقي فقرات المجال، مما يدل على وجود نقص في العملية التقويمية وعدم إيلائها الأهمية التي تناسبها باعتبارها محطة أساسية في عملية التغذية الراجعة التي تستهدف التحسين والتطوير المستمرين لأداء الأفراد وحتى للبرامج التكوينية والتدريبية، وقد جاءت النتيجة المسجلة في هذه الفقرة متوافقة مع دراسة **بودوح غنية** السالفة الذكر والتي وقفت من خلالها على وجود نقص في عملية تقييم الأفراد قبل التكوين وبعده، كما توصلت أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية بين تقييم التكوين المتواصل وأداء الموارد البشرية.

2.2 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

انطلاقا من الجدول رقم 22 جاءت النتائج المسجلة في مجال التأطير الإداري على خلاف النتائج التي المسجلة في مجال البرنامج التكويني، ويمكن إرجاع ذلك إلى التدابير التنظيمية التي تعتمدها وزارة التربية الوطنية في تنظيم التكوين المتخصص، حيث وانطلاقا من المعايشة الميدانية فإنه من [illegible] تراتيجية تنظيمية واضحة المعالم للتكوين المتخصص من طرف وزارة التربية

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الوطنية، وتخليها عن عشرات المعاهد التكنولوجية للتربية التي كانت متواجدة على مستوى كل ولاية، وكانت هذه المعاهد تتميز بنوع من الجدية والاحترافية في تنظيم مختلف العمليات التكوينية، خاصة تلك التي تمثل الحلقة الاولى في منظومة التكوين عموما والتكوين المتخصص خصوصا، ونقصد بها التكوين الأولي الذي يستفيد منه الموظف في بداية مساره المهني في أي رتبة أو سلك.

فرغم وجود المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم على مستوى عدة نقاط من الوطن إلا أنه لا يغطي الطلب المتزايد على هذا النوع من التكوين، ويحيله في الكثير من المرات إلى مؤسسات تعليمية ليست مؤهلة بحكم وظيفتها للقيام بتكوين الأسلاك المعنية بالتكوين المتخصص (أسلاك التأطير الإداري وأسلاك التفتيش)، مما يؤدي إلى الضبابية التخبط وانعدام الجدية في تنفيذ برنامج التكوين المتخصص وفق المعايير المعمول بها والتي يحددها التنظيم المعمول به في مثل هذه العمليات، ولعل الدرجات المنخفضة المسجلة في البنود التي تحمل الأرقام 9،13،20،27،32 تشير إلى محدودية قدرة هذه المؤسسات على تنظيم عمليات تكوينية بهذا الحجم، وقد جاءت نتائج الدراسة في هذه البنود على غير اتفاق مع نتائج دراسة **عمار بن عيشي** التي تناول من خلالها دور البرامج التدريبية في تحقيق الجودة الشاملة، حيث توصل إلى أن المستقصين من أفراد العينة يميلون إلى **الموافقة على أن إدارة** المؤسسة تعمل على التنفيذ الجيد للبرامج التدريبية التي تساعد على تحقيق **الجودة الشاملة**.

كما أن الطريقة التي يتم بها تنظيم التكوين المتخصص والقائمة على مبدأ التكوين التناوبي تؤدي في الكثير من الحالات إلى التسرع في تنفيذ محتويات البرامج التكوينية دون الأخذ بعين الاعتبار المعايير المعمول بها في العمليات التكوينية من اختيار أساليب التكوين المناسبة، واعتماد الوسائل والدعامات التوضيحية وغيرها، مما يجعل العملية التكوينية تتم في إطار كلاسيكي بعيدا عن الاتجاهات الحديثة للتكوين القائمة على المنطق الاندراغوجي مثلما اشرنا إلى ذلك في الجانب النظري من هذه الدراسة، ويمكن تبرير هذا التفسير بالدرجات المسجلة في الفقرة 12 (**توفر إدارة** المعهد الوسائل المساهمة في تطبيق أنشطة البرنامج التكويني) ، **والفقرة** 13(يتم إشراك المديرين المتربصين في تسطير برنامج الحصص التكوينية)، وتتقاطع هذه النتائج مع دراسة **بودوح غنية التي** توصلت من خلالها إلى ان اغلبية افراد العينة يرون ان اغلبية البرامج التكوينية هي برامج قصيرة المدى، وأن مدة تنفيذها غير كافية، وأن الوسائل التكوينية هي وسائل بسيطة لا تعتمد على التكنولوجيا الحديثة.

رغم تواضع لدرجات المسجلة في البنود السالفة الذكر، إلا أن بنودا أخرى ورغم قلتها سجلت درجات مرتفعة على غرار الفقرة رقم 5 (تحرص إدارة المعهد على تنظيم زيارات إلى المؤسسات التعليمية)، والفقرة رقم 22 (توفر إدارة المعهد المؤطرين المؤهلين لتنفيذ البرنامج

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

التكويني)، والفقرة رقم 25 (تحرص إدارة المعهد على تطبيق نظام داخلي يتلاءم مع طبيعة المتكونين)، ولعل هذا يرجع إلى أن بعض مديريات التربية تكلف بعض المفتشين لإدارة المراكز التكوينية التي تقام على مستوى بعض المؤسسات التعليمية بشكل مؤقت، فيحرص هؤلاء على اختيار المكونين الذين تتوفر فيه معايير الكفاءة العلمية والعملية بغرض الاستفادة من خبراتهم والعمل على نقلها للمتكونين، كما انهم يحرصون على الاخذ بعين الاعتبار طبيعة المتكونين (المديرون المتربصون) في تنفيذ اللوائح والتنظيمات المتعلقة بالنظام الداخلي لمراكز التكوين.

3.2 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

يتوقف نجاح العديد من البرامج التكوينية والتدريبية على فعالية المكونين أو المؤطرين في تنفيذ محتويات هذه البرامج، والقدرة على تجسيدها ميدانيا من خلال مجموعة من الانشطة التي من شانها تحقيق أهداف البرنامج التكويني، والملاحظة الأولية لنتائج الدراسة في هذا المحور تشير إلى فعالية متوسطة للتاطير البيداغوجي في تنفيذ محتويات برنامج التكوين المتخصص، يظهر ذلك من خلال الدرجة الكلية للمجال، والتي تقدر بـ 2.22 وهي درجة متوسطة حسب سلم التصحيح لاستبيان مهارات القيادة الإدارية، غير أن ذلك لا ينقص فعالية التأطير إذا أخذنا في الحسبان باقي البنود التي سجل أغلبها (6 بنود من 11) درجات مرتفعة، فيما سجل 4 بنود درجات متوسطة، وسجل بند واحد فقط درجة منخفضة.

ويمكن تفسير ارتفاع درجات البنود المذكورة انفا إلى التنويع في فئة المؤطرين او المكونين او المتدخلين على حد وصف عبد الكريم بوحفص، أو المدربين كما يسميهم المشارقة، وهي الفئة المسؤولة على تنفيذ محتويات البرنامج التكويني، فانطلاقا من المعايشة الميدانية وانطلاقا من المقابلات التي أجريت مع بعض المديرين فإن من أشرف على تكوينهم هم الغالب مفتشون من جميع الرتب والتخصصات بعضهم يحوز على شهادات جامعية عليا، وأساتذة جامعيون، وحتى بعض المديرين المشهود لهم بالكفاءة المهنية والعلمية، ويظهر ذلك من خلال درجات افراد العينة في بعض البنود والتي كانت في مجملها مرتفعة، عدا البند رقم 29 الذي سجل درجة منخفضة رغم أنه يشير إلى أحد أهم الاساليب في تنفيذ بعض المحتويات التكوينية وهو اسلوب الورشات او المشاغل، الذي كنا قد أشرنا إليه في الفصل الثاني من هذه الدراسة والقائم على تثمين الجهد الفردي للمتكون وإتاحة الفرصة لبعض الأفراد الذين يتميزون بنوع من السلبية ترجع إلى انفعالية داخلية في الأساس.

كما ان العديد من المؤطرين يتميزون بالمرونة في التعامل مع المديرين المتربصين، كما يعتمدون الأسلوب الديمقراطي في تسييرهم للأنشطة التكوينية، ظهر ذلك من خلال الدرجة المحصل عليها في كل من البند رقم 6 (يحرص المؤطرون على إشراك المتربصين في تنفيذ الانشطة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

التكوينية)، والبند رقم 34 (يشرك الأساتذة المؤطرون المتربصين في تصميم الأنشطة التكوينية)، واعتماد هذا الأسلوب في تسيير الأنشطة التكوينية يأخذ بعين الاعتبار التوجهات الحديثة لتنفيذ أنشطة التكوين والتدريب والقائمة على إشراك المتكونين في الانشطة التكوينية، تخطيطا وتنظيما وتنفيذا وحتى تقويما، لبعث روح المسؤولية روح المبادرة والمباداة لديهم وإثارة دافعيتهم وتحفيزهم للإقبال على المشاركة والتعاطي بإيجابية مع المحتوى التكويني، ومن ثم إشباع حاجاته المعرفية والمهارية وحتى الاجتماعية، مثلما تذهب إلى ذلك النظرية الإنسانية في علم النفس، التي ترى أن السلوك الإنساني تحركه دوافع داخلية وحوافز خارجية توجهه نحو إشباع الحاجات التي يتميز بها الأفراد.

التنويع في الوسائل والدعامات التوضيحية، كاجهزة العرض الالكتروني، والاجهزة الضوئية العاكسة، والسندات التكوينية التي تتكون في الأساس من مطبوعات ذات طابع قانوني كالنصوص القانونية والتنظيمية التي تنظم تسيير المدرسة الابتدائية، وتحدد مهام مدير المدرسة وباقي افراد الجماعة التربوية، كما تحدد القواعد القانونية التي تنظم العلاقات الفردية الجماعية داخل الجماعة التربوية، وتشير إلى ذلك الدرجة المحصل عليها في كل من البندين 23 (يوفر المؤطرون النصوص القانونية التي تشكل محور بعض الأنشطة التكوينية)، و26 (يحرص المؤطرون على استخدام الوسائط التكنولوجية في تقديم العروض النظرية)، وهذا لأن قراءة بسيطة لمحتوى الوحدات التكوينية التي يتكون منها برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية تظهر بوضوح أهمية الجانب القانوني والتشريعي، كما تظهر تأثر واضعي البرنامج عن قصد أو عن غير قصد بالمدخل القانوني في بناء البرامج التكوينية، وهو أحد المداخل المهمة في تصميم البرامج التكوينية والتدريبية.

وتتقاطع نتائج هذه الدراسة مع دراسة **حسن أحمد الطعاني** التي تناول من خلالها فعالية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في الأردن من وجهة نظر المديرين المشاركين في البرنامج، حيث أظهرت النتائج المتعلقة بمجال المدربين (المؤطرين أو المكونين) درجات مرتفعة على مساحة الاداة التي استخدمها، مما يشير إلى رضا أفراد عينة الدراسة عن المدربين الذين تولوا تنفيذ محتويات البرنامج التدريبي، من حيث التزامهم بالوقت المخصص للحصص، وإبدائهم لبعض المرونة مع المتدربين، والاهتمام بتحفيزهم وتشجيعهم، وتوظيفهم لأساليب تدريبية متنوعة.

4.2 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

ويمكن تفسير هذه النتائج اهتمام مخططي ومصممي برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية بالجوانب القانونية، وتشبعهم بالثقافة التنظيمية، وتأثرهم عن قصد او عن غير قصد بالمنهج القانوني في تصميم البرامج التكوينية، وذلك من خلال تركيزهم على المحتوى المعرفي ذو الطابع القانوني والتشريعي والتنظيمي، وتركيزهم على اهم العمليات الإدارية كالتخطيط والتنفيذ

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

والتنظيم والمتابعة وغيرها، مثلما تشير إلى ذلك درجات أفراد العينة المرتفعة في الأبعاد المذكورة آنفا، وهذا ما كنا قد توصلنا إليه من خلال الدراسة التي قمنا بها سنة 2009 والتي تناولنا فيها تحليل محتوى برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية في ضوء مهارات القيادة الإدارية، حيث تم تسجيل نسبة 50.03% للمحتوى المعرفي الذي يستهدف تنمية المهارات الفنية لدى مدير المدرسة الابتدائية، ويمكن أن نلاحظ بعض الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسة التي قامت بها صباح سعاد التي تناولت فيها مساهمة التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات أساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات، حيث توصلت من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة أنهم يقرون بمساهمة متوسطة للتكوين اثناء الخدمة في تحسين مهاراتهم في مجال التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

كما ان التركيز على المهام الإدارية والاعمال الروتينية التي يقوم بها مدير المدرسة الابتدائية باستمرار وبشكل دائم، والتي يقضي فيها معظم وقته، وقد تجلى ذلك من خلال الدرجات المرتفعة المسجلة في أبعاد حفظ النظام وإدارة المرافق وحفظ الصحة والنظافة والأعمال المكتبية، والتي تشكل احد اهم ابعاد المهارات الفنية، ويؤيد هذا الطرح ما توصلت إلى ذلك دراسة**صبرية مسلم اليحيوي** من مديرات المدرسة يقضين وقتا تصل نسبته إلى 53.6% في القيام بالأعمال الروتينية ذات الطابع الإداري، كالاعمال الإدارية وما تتضمنه مكن معالجة للبريد، والرد على المراسلات الإدارية وكتابة التقارير ومسك السجلات وغيرها، "**وكان كل من** (Blendinger & snipes,1996) قد توصلا إلى أن المديرين يستغرقون في إدارة الشؤون المكتبية والروتينية مثل الصادر والوارد والمكالمات الهاتفية نسبة 44%" **(اليحيوي،2012ص91).**

وعند الحديث عن موضوع التخطيط لا بد أن نشير إلى مشروع المؤسسة الذي يعد أحد أهم الأدوات المعتمدة في التخطيط على مستوى المدرسة الابتدائية على غرار كل المؤسسات التعليمية، والذي يحظى باهتمام متزايد من قبل الإدارة الوصية على هذه الصيغة المعتمدة في التخطيط، وربما هذا ما يفسر حصول هذا البعد على درجة مرتفعة، على اعتبار ان العمل بمشروع المؤسسة يؤدي إلى تغيير السلوكات السلبية كمقاومة التغيير، وتبني سلوكات إيجابية من طرف المرؤوسين إذا ساهمت فيه القيادة المدرسية مساهمة فعالة، وعكس ذلك فإن سلبية القيادة المدرسية تفسح المجال لظهور ردود فعل سلبية من طرف الفاعلين داخل النسق المدرسي، وهذا ما توصلت إليه دراسة **حسين بن سليم** حول القيادة المدرسية **وإدارة مشروع المؤسسة.**

5.2 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

يمكن تفسير هذه النتائج بالاهتمام المتزايد من قبل المنظومات الحديثة على غرار المنظومة التربوية بالعلاقات الإنسانية لما لها من أهمية في الحفاظ على البنية الهيكلية للمنظمات الحديثة أيا كانت طبيعته أو نشاطها، والمنظومة التربوية في الجزائر رغم مركزيتها إلا انها غير بعيدة عن هذه التطورات المفاهيمية، إذ لم تعد العلاقات الإنسانية مجرد مفهوم يتم تداوله في مؤلفات المنظرين، بل أصبح ممارسة عملية تحرص عليها أغلب المنظومات الحديثة منذ ظهور مدرسة العلاقات الإنسانية في الإدارة بشكل عام، وهو التيار الذي وجد له امتدادات في العديد من المجالات من بينها المجال التربوي الذي يعتبر أحوج ما يكون لأفكار هذا التيار نظرا لتشعب العلاقات داخل النسق المدرسي، ويمكن القول أن برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية غير بعيد عن هذه التطورات المفاهيمية التي شهدتها الإدارة المدرسية مشرقا ومغربا، ولعل هذا يشكل تفسيرا لارتفاع درجات أفراد العينة الذين رأوا أنهم استفادوا من التكوين المتخصص في تنمية مهاراتهم الإنسانية.

وإذا أردنا التفصيل في تفسير النتائج التي حصل عليها أفراد العينة في بعض الأبعاد، فإنه من المنطق أن نبدأ بالبعد الذي سجل أعلى درجة بمتوسط حسابي 2.8 وهو بعد التعامل مع الاخرين، وهو لب العلاقات الإنسانية داخل النسق المدرسي وخارجه، نظرا لتشعب شبكة العلاقات التي تربط مدير المدرسة الابتدائية عموديا وأفقيا، كما سبق وأن أشرنا إلى ذلك في الجانب النظري، خطة مع اعتماد مشروع المؤسسة كآلية للتخطيط، مثلما أشار إلى ذلك **حسين بن سليم** في دراسته حول القيادة المدرسية ومشروع المؤسسة، وهو ما يفرض على مدير المدرسة التحكم في مهارة التعامل مع الآخرين، معلمين ومتعلمين وموظفين وعمالا، ضف إلى ذلك السلطات المحلية والسلطات الإشرافية وجمعيات أولياء التلاميذ وباقي هيئات المجتمع المحلي، وهو ما يتطلب وجود قيادة مدرسية تساهم بشكل فعال في ضمان مشاركة فعالة في نجاح العملية التعليمية على مستوى وحدته التنظيمية، وهذا ما أكدته دراسة **حسين بن سليم** التي سبقت الإشارة إليها.

ويقتضي التعامل مع الاخرين نوعا من المرونة خاصة في بعض المواقف التي تتطلب تريثا في اتخاذ بعض القرارات، والملاحظ أن نتائج الدراسة في هذا البعد جاءت مخالفة تماما من حيث المعطيات الإحصائية لنتائج دراسة **عادل محمود حبيشي** التي استهدف من خلالها قياس القدرة على القيادة التربوية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة عدن، والتي توصل من خلالها إلى وجود نوع من القصور في هذا البعد، وقد فسره بمركزية التعليمات والتزام المديرين بها، وهي تقريبا نفس النتائج التي توصل إليها **الحسين مصطفاوي** في دراسته حول الاختيار الموضوعي لمديري المدارس الابتدائية وأثره على بعض أبعاد القدرة القيادية، والتي توصل من خلالها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك القدرة على استخدام المرونة في القيادة المدرسية يمكن أن تعزى للطريقة التي يتم بها اختيار مديري المدارس الابتدائية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

واحتل بعد التأثير في المرؤوسين المرتبة الثانية في هذا المحور بحصوله على درجة مرتفعة حسب سلم التصحيح لاستبيان مهارات القيادة الإدارية، ومن أهم الأساليب الحديثة للتأثير في المرؤوسين أسلوب التحفيز من خلال اعتماد نظام للمكافآت المادية والمعنوية، وهذا الأسلوب تحرص عليه العديد من المنظمات الخدمية أو الربحية على غرار المؤسسات الفندقية، مثلما أشارت إلى ذلك دراسة **أقطي جوهرة** حول اثر القيادة الاستراتيجية على التشارك في المعرفة، والتي قامت بها على مستوى بعض الفنادق الجزائرية والتي توصلت من خلالها إلى أن الفنادق الجزائرية تقدم حوافز كافية للموظفين لدفعهم نحو تقديم خدمات أفضل، وهذه النتيجة تتوافق إلى حد ما مع توصلنا إليه في هذه الدراسة من ان المديرين يعتمدون أساليب تحفيز قائمة على المكافآت المادية والمعنوية، ولا يعتبر التحفيز أحد أساليب التأثير في المرؤوسين بل إن الكثير من المديرين يلجأ إلى الأساليب الكلاسيكية القائمة على الإكراه والاستخدام المفرط للسلطة التي "يعرفها Kontez بانها القدرة على إصدار الأوامر للاخرين ليقوموا أو يكفوا عن القيام بنشاطات يراها ذوو السلطة لازمة لتحقيق أهداف المؤسسة" **(مصطفاوي،2011ص274)**، وتتم في الكثير من الحالات بالحرص على التطبيق الحرفي للوائح والتعليمات، وقد توصلت دراسة **الحسين مصطفاوي** في هذا الإطار إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين في القدرة على استخدام السلطة يمكن أن تعزى لطريقة الاختيار.

6.2 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

من المعلوم لدى المهتمين بالإدارة المدرسية أن مهام مدير المدرسة لا تقتصر على الجوانب الإداري فقط، بل إن الدور الإشرافي والتوجيهي يشغل حيزا مهما في عمل مدير المدرسة خاصة مع المعلمين حديثي العهد مع مهنة التعليم، ويقضي بعض المديرين أوقاتا مهمة في متابعة المعلمين والإشراف على النشاط التعليمي، ويؤيد هذا الطرح ما توصلت إليه **صبرية اليحيوي** في دراستها التي تناولت من خلالها إدارة الوقت لدى مديرات المدارس المتوسطة في المدينة المنورة، حيث سجلت وقتا قدره 65 دقيقة يوميا في القيام بالواجبات الإشرافية، بل إن تقييم أداء مدير المدرسة في العديد من المنظومات التربوية الحديثة يأخذ بعين الاعتبار مدى قدرته على القيام بالدور الإشرافي، على غرار ما ذهبت إليه الجمعية الأمريكية لإجراء الأبحاث في ميدان التعليم في شهر مارس من سنة 1999، والتي أقرت مجموعة من القوائم الخاصة بواجبات مدير المدرسة **(Cheek-lists)** لتقييم أدائه من خلال مجموعة من البنود تأخذ في الحسبان قدرة المدير على المساهمة في التخطيط للأنشطة التعليمية المتعلقة بتنفيذ محتويات المناهج التعليمية، والقيام بالزيارات الصفية لمتابعة أداء المعلمين، والمشاركة بفعالية في تقييم البرامج التعليمية التي تم إقرارها.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وإذا كان ما قيل سابقا يدخل في العموميات التي يمكن أن نفسر بها نتائج الدراسة في محور المهارات الإداركية التصورية، فإن التفصيل في هذه التفسيرات تعود بنا إلى ما تم تناوله في الجانب النظري وبالضبط في العنصر الأخير من الفصل الثالث والمتعلق أساسا ببرنامج التكوين المتخصص، ومما ورد فيه فإن من أهم ملامح التكوين المستهدفة في المقام الأول مجموعة من الكفايات تتمثل في معرفة قاعدية جيدة للتعليم وأهدافه وبيداغوجيته وبرامجه والمنظومة التربوية وتنظيمها الإداري والتربوي من أجل فهم سيرها و الاندماج مع هياكلها والتأقلم والتلاؤم مع الوضعيات الجديدة والمستحدثة، وتشمل قدرات تقنية تحتم على كل موظف التحكم في ميدان اختصاصه، وتؤيد هذه التفسيرات الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في ابعاد محور المهارات الإدراكية التصورية والتي كانت كلها مرتفعة حسب سلم تصحيح استبيان مهارات القيدة الإدارية، خاصة الأبعاد الثلاثة الأولى على التوالي، ومن بين الدراسات المشابهة ما توصلت إليه دراسة **صباح ساعد** حول مساهمة التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات الأساتذة في مجالات التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس وتقويم الدرس، والتي أقر فيها أفراد العينة بمحدودية مساهمة هذا النمط من التكوين في تحسين مهارات الأساتذة في المجالات المذكورة، وهنا تكمن أهمية الدور الإشرافي والتوجيهي لمدير المدرسة في تدارك هذا النقص باعتباره الأقرب للمعلمين والأساتذة والأدرى باحتياجاتهم التكوينية، خاصة في ظل غياب التكوين الاولي أو عدم فعليته – إن وجد – بعد تخلي وزارة التربية الوطنية عن المعاهد التكنولوجية للتربية، التي كانت تمثل المحطة الأولى في منظومة التكوين الجزائرية.

ويمكن تفسير نتائج البعدين الرابع والخامس **(معرفة طبيعة المتعلم، الوعي بدرجة التأثير)** بحرص مصممي برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية على تنمية قدرات اتصال مدير المدرسة بمرؤوسيه داخل النسق المدرسي وخارجه، خاصة المعلمين والمتعلمين من خلال مجموعة من القدرات الاتصالية التي تم التركيز عليها، كالتعبير السليم والمفهوم من طرف الغير عن الأفكار والطروحات والمشاريع، والقدرة على تفهم غيره من خلال إبداء روح الإنسانية، والقدرة على الإصغاء والإنصات، والقدرة على تنمية روح التعاون وربط العلاقات مع المحيط وهذا من منطلق الاتصال عملية إنسانية بالأساس تتم على قاعدة معرفة الاخر والوعي بدرجة تأثيره في العملية التعليمية، فيدفعهم بذلك إلى بذل الجهد في سبيل تحقيق اهداف المدرسة، فالاتصال الفعال بين المدير والمعلمين والمتعلمين على حد سواء يهيأ مناخا تنظيميا وديا يشعر المرؤوسين بالراحة، ومن الدراسات تتماهى مع هذا التفسير ما توصلت إليه **هند كابور** في دراستها الارتباطية التي تناولت من خلالها مهارات اتصال المدير بمعلميه وعلاقته بالكفاءة الذاتية، حيث توصلت إلى أنه توجد علاقة إرتباطية بين مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظرهم والكفاءة الذاتية لديهم.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

إن إلقاء نظرة على نتائج الأبعاد الثلاثة الأخيرة من محور المهارات الإدراكية التصورية يسجل ارتفاع درجة أفراد العينة المسجلة فيه، وتؤشر هذه النتيجة إلى وعي أفراد العينة بالإطار السياسي والاقتصادي والاجتماعي الذي تتم فيه العملية التعليمية، وفي تفسيرنا لذلك نرجع إلى الفصل الثالث من الجانب النظري، حيث يشير مصنف الكفايات إلى ضرورة أن يمتلك مدير المدرسة مع رفة واسعة تمكنه من التخطيط والتصور العام لتسيير المؤسسة في إطار المنظومة التربوية من خلال التعرف على الاتجاهات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية السائدة في المجتمع، والإلمام بالتصورات الشاملة للمنظومة التربوية والسياسة التعليمية، والتخطيط لتطوير المؤسسة خلال فترة زمنية باعتماد مشروع المؤسسة، التعامل مع المحيط والهياكل الإدارية الوصية المركزية أو المحلية بمسؤولية.

وتتطلب هذه الكفايات قدرا من الإدراك والفهم للإطار العام الذي تتم فيه العملية التعليمية، والقدرة على تشخيص واقع المدرسة والتخطيط للعملية التعليمية على مستوى الإدارة المدرسية، وتندرج هذه المتطلبات حسب بعض المهتمين بالمواضيع المتعلقة بالقيادة ضمن مسعى "القيادة الإستراتيجية القائمة على دعم ثقافة المعرفة التنظيمية لتطوير رأس المال البشري، وبناء تصور استراتيجي دقيق وممارسة رقابة تنظيمية متوازنة (أقطي جوهرة،2014ص279)، وتتوافق نتائج الدراسة الحالية المسجلة في الأبعاد الثلاثة الأخيرة المذكورة آنفا مع ما توصلت إليه دراسة **أقطي جوهرة** التي تناولت مكن خلالها أثر القيادة الاستراتيجية على التشارك في المعرفة، حيث سجل بعد ممارسة القيادة الاستراتيجية درجة مرتفعة في الاستبيان الذي اعتمدته كأداة لدراستها، وذلك عكس ما توصلت إليه دراسة **حسين بن سليم** حيث سجلت درجة ضعيفة لمساهمة القيادة المدرسية بمدارس مدينة الجلفة في إدارة مشروع المؤسسة في البعد المعرفي.

الملاحظ أن أبعاد المهارات الإدراكية التصورية ذات طبيعة معرفية بالأساس، يمكن بناؤها وتنميتها من خلال التعلم، والتعلم في هذه الحالة يركز على النواحي التنظيمية أكثر من غيرها، ويلعب التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية دورا بارزا في هذا الإطار، حيث يشكل رافدا مهما من روافد التعلم التنظيمي، وتبرز النتائج المسجلة في الأبعاد المذكورة سبقا حرصا على هذا النوع من التعلم، فإلقاء نظرة على الوحدات التعليمية المكونة لمحتوى هذا البرنامج يبرز بوضوح التركيز على هذا النوع من التعلم في برنامج التكويني المتخصص، النتائج المسجلة في الابعاد المذكورة تتوافق من حيث الإطار العام للمفهوم مع نتائج دراسة **أقطي جوهرة**، حيث سجل متغير التعلم التنظيمي درجات مرتفعة لدى افراد عينة الدراسة المكونة من بعض موظفي الفنادق الجزائرية، كما يشكل التكوين المتخصص فضاء واسعا لتبادل الخبرات والتجارب بين المشاركين فيه، مما يتيح لهم إمكانية مشاركة معارفهم وتعلماتهم التنظيمية بشكل يساهم في تنمية مهاراتهم الإدراكية التصورية، وتؤيد هذا التفسير الدرجات المرتفعة التي حصل عليها افراد عينة دراسة**اقطي جوهرة** المذكورة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

انفا في سلوك التشارك في المعرفة، مما يؤكد الاستعداد السلوكي لديهم لمشاركة زملائهم معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم.

وإذا انطلقنا من مقاربة نظمية للإدارة المدرسية فإننا ننظر إلى هذه الاخيرة على انها نسق مفتوح، وهذا يقتضي الانفتاح الإيجابي على المحيط الاجتماعي والاقتصادي، ويمكن أن نشير هنا إلى دراسة **محمد علشور** التي حاول من خلالها تسليط الضوء على دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان، حيث سجل مجال الشراكة في الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية من أداة الدراسة درجة متوسطة لدى أفراد العينة، والرغبة في إشراك المجتمع المحلي تفرض على مدير المدرسة اطلاعا واسعا على المجتمع المحلي بجميع مكوناته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، والعمل على إشراكه في تحمل مسؤولياته في حدود معقولة بخصوص تحقيق اهداف العملية التربوية على اعتبار ان التربية مسؤولية الجميع، وهذا التوجه حاضر في برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، حيث يشير مصنف الكفايات إلى ضرورة **أن** يتعرف مدير المدرسة **على** الاتجاهات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الهامة**في** مجتمعه، **من أجل إعداد المطالبات** التربوية**في ضوء معلومات منسجمة مع** مرجعية **عامة** ورسمية، ولعل هذا ما يفسر حصول أفراد العينة على درجات مرتفعة البعد الأخير (**الاطلاع الواسع**) من محور مهارات القيادة الإدارية، ومن الدراسات التي يمكن أن نشير إليها في هذا المقام دراسة **شهرزاد محمد شهاب والتي** حاولت من خلالها الوقوف على أثر برنامج تطوري لرفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية، وبالضبط في مهارات التعاون مع المجتمع المحلي، حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي لأداة الدراسة، مما يؤكد فعالية البرنامج المطبق في الرفع من مستوى مهارات التعامل مع المجتمع **المحلي**.

7.2 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

رغم أن هذه العلاقة الارتباطية تفتقد للدلالة الإحصائية إلا أنها من حيث المنطق الامبريقي التكميمي تدل على وجود علاقة ارتباطية بين التكوين المتخصص ومهارات القيادة الإدارية، بمعنى ان التكوين المتخصص عامل مهم يساهم بفعالية في تنمية مهارات القيادة الإدارية، فنية كانت او إنسانية أو إدراكية تصورية، شريطة أن يتم تطبيق برامجه كما هو مخطط لها، وجاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة نوعا ما مع نتائج الدراسة التي قامت بها **صبا حسعاد** والتي استهدفت من خلالها الوقوف على مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات أساتذة التعليم المتوسط في مجالات التخطيط للدرس وتنفيذ الدرس والتقويم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، حيث عبرت نسبة 58.13% من افراد العينة على انهم استفادوا من التكوين اثناء الخدمة من تحسين مهاراتهم [illegible] مجال التخطيط للدرس.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ويمكن تدعيم هذه النتائج بالدراسة التي قامت بها **شهرزاد محمد شهاب**، والتي حاولت من خلالها الوقوف على أثر برنامج تطوري لرفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى بالعراق، استعانت فيها بالمنهج شبه التجريبي باعتمادها تصميما شبه تجريبي قائم على التطبيق القبلي والبعدي لأداة الدراسة، وقد توصلت في الأخير إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات افراد العينة في اداة الدراسة لصالح الاختبار البعدي، ما يعني فعالية البرنامج المقدم في الرفع من مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوية لأفراد عينة الدراسة، وهي تقريبا نفس النتائج التي توصلت إليها **بودوح غنية** في دراستها التي حاولت من خلالها تسليط الضوء على مساهمة استراتيجية التكوين المتواصل في المؤسسة الصحية واداء الموارد البشرية، حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين وجود استراتيجية تنظيمية للتكوين المتواصل وبين تأثيره في أداء الموارد البشرية.

3. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الخلفية النظرية

1.3 تفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالمتغير الأول (التكوين المتخصص)

يعتبر التخطيط للعملية التكوينية من المراحل المتقدمة في تصميم وبناء البرامج التكوينية والتدريبية، وفي هذا الاتجاه يرى **عبد الكريم بوحفص** أن برامج التكوين تبنى في الطريقة الاستراتيجية **انطلاقا من** أهداف بيداغوجية **معبر** عنها **بعبارات المعرفة** والمهارة **المكتسبة عن** طريق **التعلم**، **وتكون** هذه **الأهداف مستخرجة من الحاجات المعبر** عنها **من طرف طالب** التكوين، وفي هذا **الاتجاه جاءت النتائج** الكلية لمجال تلبية الاحتياجات التكوينية الفعلية لمديري المدارس الابتدائية، حيث بلغت درجة الرضا عن التكوين المتخصص في هذا المجال 2.43 وهي تقع في مجال الدرجات **المرتفعة على مساحة** الاستبيان، مما يدل على أن واضعي المحتوى التكويني يأخذون بعين الاعتبار هذا المعطى في تصميمه.

وتتميز أغلب العمليات التي تتمحور حول الإنسان كالتربية والتكوين والتدريب والتعليم بكونها موجهة نحو تحقيق أهداف إنسانية بالدرجة الأولى، غير أن هناك اختلافا واضحا في ترجمة هذه التصورات على أرض الواقع تبعا لجملة من المنطلقات الفلسفية والنظرية، فبعض المنظومات التكوينية المتأثرة بالتيارات الفلسفية الكلاسيكية التي تجعل من المحتوى المعرفي محورا لأي عملية تكوينية او تدريبية باعتباره الاداة المناسبة لإحداث التغيير الإيجابي في الاداء، كما ترجمت في تبني جملة من الطرق البيداغوجية والأندراغوجية قائمة أساسا على الأسلوب التلقيني **المحض دون مراعاة** لحاجات المتعلمين أو المتكونين، وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم واهتماماته من، ويبدو أن التكوين المتخصص في الجزائر لا يزال متأثرا بهذا التيار خاصة على مستوى الممارسة، إذ بينت نتائج

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الدراسة في مجال طرق وأساليب التكوين، ويعبر عن ذلك الدرجات التي تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة التي حصل عليها أفراد العينة في البنود 18، 29، 30، 33، سيما البند رقم 29 الذي يشير إلى أحد أهم الأساليب التكوينية فعالية في ضمان المشاركة الإيجابية في الانشطة التكوينية، والذي حصل فيه أفراد العينة على درجة ضعيفة، مما يدل على الاقتصار على الأساليب التكوينية الكلاسيكية القائمة على التلقين.

لكن مع ظهور المدارس النفسية على غرار المدرسة السلوكية ومدرسة علم النفس المعرفي التي كان لأبحاثهما الأثر البارز في الاهتمام بالفرد في البيئات المختلفة التي يعيش فيها، سواء كانت بيئات مهنية أو مدرسية أو اجتماعية، فكانت الدراسات المتعلقة بالسلوك الإنساني عامة وبالاداء وكيفية تطويره، كما كانت الدراسات المتعلقة بالميول والاستعدادات والقدرات، وصولا إلى الدراسات المتعلقة بالدوافع والحاجات، كل هذا دفع المنظرين إلى التفكير في أساليب تعليمية وتكوينية جديدة تأخذ في الحسبان إمكانات الفرد وخصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية، مما مهد الطريق لظهور تيار يركز على الفرد أكثر من تركيزه على المحتوى المعرفي، ويظهر من خلال نتائج الدراسة في بعض البنود المتعلقة بواقع التكوين المتخصص أن منظمي تنفيذ البرنامج التكويني لا يبدو عليهم التأثر بهذه المدارس إذا ما أخذنا بعين الاعتبار نتائج بنود المجال الثاني المتعلق بتنظيم العمليات التكوينية الخاصة بتنفيذ محتوى برنامج التكوين المتخصص، خاصة البند 13 (يتم إشراك المديرين المتربصين في تسطير برنامج الحصص التكوينية)، والبند 32 (تنظيم العملية التكوينية على مستوى المعهد يتميز بالمرونة)، والبند 9 (تحرص إدارة المعهد على تنظيم بعض الأنشطة الترويحية لفائدة المتربصين) التي سجلت درجات متوسطة أو منخفضة تراوحت بين 1.4 و1.51 مما يشير إلى ضعف مساير الاتجاهات الحديثة في تنظيم العمليات التكوينية القائمة على تثمين الجهد الفردي للمتكون وتفعيله بما يحقق المشاركة الإيجابية في العملية التكوينية.

وفي ظل هذا الزخم المفاهيمي ظهر تيار ثالث يأخذ بعين الاعتبار الأهداف أكثر من غيرها، فهو ينظر إلى الناتج الحاصل عن المعادلة (فرد + معرفة)، حيث تعتبر المعرفة العلمية في عرف هذا التيار مجرد وسيلة لتحقيق غاية اكبر هي تحقيق النفع الذي يعود على الفرد والمجتمع، وان الخبرة والممارسة هما المصدر الرئيس للمعرفة، وأن هذه الأخيرة ستظل عديمة الجدوى إذا لم ينم توظيفها توظيفا مناسبا في حل المشكلات التي تعترض الإنسان في حياته اليومية، سواء كانت هذه المشكلات في البيئة المدرسية أو في البيئة المهنية و في البيئة الاجتماعية بشكل عام، ويظهر تأثر واضعي البرنامج التكويني بهذا الاتجاه واضحا من خلال تركيزهم على المحتوى لمعرفي المتخصص الذي يحتاجه مدير المدرسة الابتدائية في ممارسة لأدواره المختلفة، ويدل على ذلك درجات أفراد العينة في

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

بنود المجال الأول التي كانت في معظمها مرتفعا، خاصة البنود 3، 4، 7، 10، 16 وغيرها من بنود المجال الأول التي سجلت درجات مرتفعة في مجملها.

وبين هذا وذاك ظهر تيار اخر يرفض تماما مبدا التمركز حول أي محور مهما كانت طبيعته، وأصبح ينظر من خلال هذا التيار إلى التكوين على أنه منظومة متكاملة، تتميز بمكوناته الأربعة المدخلات والمخرجات والعمليات والتغذية الراجعة، هذه الأخيرة هي التي تمد نظام التكوين أو التدريب باسباب الاستمرارية وعوامل النجاح في تحقيق الاهداف المحددة، من خلال عمليات التحسين والتطوير المختلفة التي يمكن اعتبارها أهم مضامين التغذية الراجعة، وينظر أصحاب هذا التيار إلى التكوين على انه نظام حيوي يتحسس للتغيرات السياقية من حوله، ويسعى باستمرار للاستجابة الملائمة لها، عبر سيرورة يسعى من خلالها لتكوين شخص معين في تخصص معين، لأجل أهداف معينة وبواسطة برنامج تكويني معين وفق منطق ثلاثي الأبعاد، البعد السوسيو مهني، والبعد النفسي الاجتماعي، والبعد الديداكتيكي، غير ان قراءة تحليلية لمحتوى برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية تظهر ضعف التفكير النظمي لدى واضعي البرنامج.

كما أن تميز العملية التكوينية والتدريبية في بعض جوانبها وتوجيهها للكبار بالدرجة الأولى، جعلها تتأسس - إضافة إلى نظريات التعلم - على نظريات أخرى أكثر تخصصا وتركيزا، خاصة فيما يتعلق باعتمادها بعض المبادئ التي تعتمد منطق تعلم أندراغوجي يؤسس لتعليم الكبار يختلف عن منطق التعلم البيداغوجي الموجه لتعليم الصغار، وما يتطلبه من تغيير في الوسائل الديداكتيكية وطرق تنفيذ أنشطة التكوين، فما يصلح للصغار لا يصلح بالضرورة للكبار، كما أن هذه النظريات تأخذ في الحسبان ديناميات الجماعة واليات التفاعل بين أفرادها، وتوزيع الأدوار والمهام داخلها، أما على المستوى الفردي فإنها تأخذ في الحسبان خصائص المتعلمين الكبار العقلية والجسمية والانفعالية، بالإضافة إلى ميولهم واهتماماتهم، قدراتهم واستعداداتهم، غير أن نظرة سريعة على نتائج الدراسة تظهر بقاء العملية التكويني على المستوى التنفيذي رهينة الاساليب التكوينية الكلاسيكية القائمة على التلقين، ويظهر ذلك من خلال نتائج البنود 18، 29، 30، 33 التي سجلت درجات تراوحت بين المنخفضة والمتوسطة (من 1.44 إلى 2.18).

2.3 تفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالمتغير الثاني (مهارات القيادة الإدارية)

القيادة الإدارية مفهوم حديث نسبيا غير أن امتداداته في الفكر الفلسفي قديمة قدم التفكير الإنساني في حد ذاته، غير ان ارتباطها بالعمليات الإدارية بدا بظهور الفكر التنظيمي، وبتطور الدراسات في مجال علم الاجتماع خاصة تلك الفروع التي تهتم بدراسة المنظمات وتأثيرها في المجتمع وعلم النفس بفروعه خاصة علم النفس الاجتماعي الذي يعتبر موضوع القيادة فيه من أهم

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

المواضيع لارتباطها بسلوك الأفراد والجماعات البشرية معا، كما تطور هذا المفهوم بظهور المدارس النفسية المختلفة على غرار المدرسة السلوكية، ومدرسة علم النفس المعرفي، ومدرسة علم النفس الإنساني الذي اعطت بعدا جديدا لمفهوم القيادة، من خلال تركيزها على الخصائص التي تميز الإنسان كالحاجات على اختلاف أنواعها، والدوافع والميول والاهتمامات، كما سلطت الضوء على أساليب جديدة في التأثير على سلوك الأفراد والجماعات، وهذا هو لب وجوهر القيادة، إنه القدرة على التأثير في سلوك الأفراد والجماعات، وتوجيه نحو تحقيق الأهداف التي يفترض أن تحظى **بنوع من الاتفاق**.

وارتبطت القيادة بالإدارة بعد ظهور الفكر التنظيمي على نطاق واسع، خاصة بعد بروز تيارات علمية أضافت أبعادا أخرى للعمليات الإدارية، على غرار مدرسة الإدارة العلمية وما تلاها من حركات علمية أخرى حملت رياح التغيير على الفكر الإداري، كمدرسة العلاقات الإنسانية في الإدارة والتي كان لها دور كبير في بلورة الافكار المتعلقة بالقيادة الإدارية، من خلال دعوتها لمراعاة الجوانب الإنسانية في إدارة الأفراد وتسيير شؤونهم، وقيادتهم بأساليب قائمة على التحفيز وإثارة الدافعية للعمل لتحقيق الفعالية في الاداء، وبالموازاة مع هذا التطور في مجال الإدارة اجتهد علماء النفس وعلماء الاجتماع من المهتمين بموضوع القيادة فيتبني طروحات وأفكار حول موضوع القيادة ومواصفاتها وسمات القائد وغيرها من المواضيع التي شكلت فيما بعد إطارا لتفكير علمي حول موضوع القيادة توج بالعديد من النظريات التي حاولت تقديم تفسيرات علمية لظاهرة القيادة والياتها، وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى كمفهوم السلوك الفردي والجماعي، ومفهوم الجماعة وتكوينها وديناميا تها.

وفي خضم هذا الزخم ظهرت عدة دراسات حاول من خلالها العلماء مقاربة موضوع القيادة من عدة نواحي، فظهرت البحوث والدراسات التي ركزت على السمات الشخصية، على غرار ما قام به **من 1934 Tead** بتقديم تقسيم للقيادة في ثلاثة اقسام، الاولى تلك التي يصل إليها بمجهوده الخاص ونظرا لتمتعه بخصائص معينة، والثانية القيادة عن طريق الانتخاب، والثالثة القيادة عن طريق التعيين، ويركز **تيد Tead** على خصائص النوع الاول كقوة الاعصاب والحماسة والقدرة على تحديد الهدف، والتودد إلى الاخرين ومحبتهم، وحسم الأمور والذكاء والقدرة العقلية، والإيمان والعقيدة التي تقف وراء الهدف من أجل الوصول إليه.

وبالموازاة مع ذلك ظهرت الدراسات الموقفية التي انطلقت من نظرية المواقف او الموقفيين، وهي تقوم على أساس أن القائد هو وليد الموقف، وأن المواقف هي التي تبرز القيادات وتكشف عن امكانياتهم الحقيقية في القيادة، فلقد أدى عدم اتفاق النتائج في وجهة نظر السمات ببعض الباحثين إلى

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

بحث تأثير العوامل والتي تذهب إلى أن القيادة تعتمد على الموقف، ولقد أيد **إيموري بوجاردس** Emory Bogardus 1931 وجهة النظر الموقفية فقال: يختلف السلوك على حسب الموقف، فالفرد قد يكون متسقا في بعض المواقف وغير متسق في مواقف أخرى، كما رأى **ميرفي** Murphy 1941 رأى أن خصائص الفرد قد تتغير حسب الموقف، ويرجع الفضل إلى **فيدلر Fiedler** في وضع نموذج الظروف المتغيرة لفاعلية القيادة والذي جمع فيه جانبين أساسيين، هما نمط القيادة ومواءمة الموقف القيادي نفسه، ورأى أن مواءمة الموقف للنمط أو الاتجاه القيادي تتوقف على ثلاث عوامل رئيسية هي علاقة القائد بالجماعة، وتبرز مدى تقبل الجماعة، وهيكلة المهام من خلال تحديدها بدقة وإلمام فريق العمل بأبعادها، وأخيرا درجة قوة منصب القائد.

فالقيادة الإدارية لا يمكن فهمها بمعزل عن علاقتها بالجماعات، وظواهر القيادة ليست وحدات منعزلة عن الجماعات وإنما هي نتيجة تفاعل الناس في مجموعات، وعلى ذلك فالقيادة الإدارية تختلف من موقف لاخر كما ان افضل السمات المرغوبة في القيادة الإدارية تختلف باختلاف خصائص المجموعة التي يتم قيادتها، بمعنى أن السمات القيادية تحدد بدرجة كبيرة على أساس من احتياجات الموقف الإداري، ويؤكد **مكفرلاند** نظرية الموقف في إبراز ظواهر القيادة الإدارية بان نظرية السمات برزت من أبحاث علماء النفس مع الشخصية الإنسانية، أما نظرية الموقف فقد برزت من أبحاث علماء الاجتماع وعلماء النفس الاجتماعي، وعلماء التاريخ الطبيعي للإنسان، وجميعهم اعترفوا بوجود الشخصية ولكنهم رأوا أن مفهوم الجماعة له تأثير جوهري على القيادة، على أن نظرية الموقف لا تنكر الخصائص والسمات الإدارية في القائد الإداري وما لها من دور هام في عملية القيادة ولكنها تؤكد أن ظواهر القيادة إنما تستكشف في مواقف معينة، ومن ثم تختلف أساليب القيادة من موقف لآخر، ولذلك تحاول هذه النظرية النظر إلى الخصائص والسمات القيادية في مواقف معينة (هاشم، 2009، 262).

وفي ذات السياق ظهرت الدراسات التي ركزت على انماط سلوك القائد وعلاقتها بفعالية القيادة، فلقد حدد **تانبوم وشميدت** Tannenbaum & Schmidt في هذه النظرية العلاقة بين القائد والعاملين على أساس خط متواصل، وقد اهتمت هذه الدراسات بمدى تأثير نمط القيادة للقائد على فعاليته داخل جماعة العمل، وأثمرت تلك الدراسات عن أن هناك ثلاثة أنماط من السلوك القيادي (النمط الاستبدادي الديكتاتوري، النمط الديمقراطي **الشاركي**، النمط الفوضوي الترسلي)، وقد كان **سلطاع ليكرت** وزملاؤه نتيجة للدراسات التي قاموا بها حول موضوع القيادة التمييز بين اربعة أشكال لأنظمة القيادة الإدارية (النظام التسلطي الاستغلالي، النظام المركزي النفعي، النظام الاستشاري، النظام الجماعي المشارك).

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

وما لبثت الدراسات المتعلقة بالقيادة تتطور حتى ظهر تيار اخر يدعو إلى الأخذ بعين الاعتبار كل العوامل المتعددة التي ترتبط بظهور القيادة وبسلوك الجماعة وبإنتاجها، ومن هنا ظهرت الدرلسات التي ركزت على الأسلوب الانتقائي للقيادة في إطار ما يسمى بالنظرية التفاعلية، ووفقا لهذا الرأي العلم حسب (جيب Gibb 1960) فإن القيادة هي الظاهرة التي تنشأ عندما تتكون الجماعة خلال عمليات التفاعل وظهور ادوار اعضاء الجماعة وتكوين المعايير ومكانة الاعضاء، وتتحدد نواحي بناء الجماعة جزئيا بناء على حاجات الجماعة، وجزئيا بناء على خصائص أفراد الجماعة، والدور الذي يرتبط بهذا المركز ينبع من التفاعل بين الخصائص الشخصية لأعضاء الجماعة وعلاقاتهم بالاخرين في الجماعة، وحاجات الجماعة واهدافها واية متغيرات اخرى ترتبط بالجماعة (أبو النيل، بدون سنة، ص329).

وفي الوقت الذي تعددت وجهات نظر علماء الإدارة والمشتغلون بها حول اعتماد تصنيف معين لمهارات القيادة الإدارية، ظهر تصور جديد اطلق عليه **محمد منير مرسي** في كتابه **الإدارة** المدرسية الحديثة **نظرية المهارات**، والتي يمكن اعتبارها اتجاها علميا حاول من خلاله بعض العلماء إبراز أهم المهارات الواجب توافرها في المدير أيا كان المجال الذي يعمل فيه في محاولة منهم لربط القيادة بالعملية الإدارية، وقد سلكوا في ذلك منحى شبه إجرائي في تحديدهم لأهم المهارات التي يجب أن يتصف بها القائد الإداري في أي منظمة كانت، التي تشكل عامل الفعالية الرئيس في التأثير على سلوك المرؤوسين وتوجيهه نحو تبني الممارسات المعيارية في الأداء مهما اختلفت طبيعة المهام الموكلة إليهم من جهة، وفي إدارة العمليات الإدارية من تنظيم وتخطيط وتنسيق ورقابة من جهة ثانية، وقد تجلت افكار هذا الاتجاه من خلال تصنيفات كل من Mondy ،و Mintzberg، وتصنيف Burgoyne الذي تبناه في 1976.

وفي مقال صدر له بالعدد 33 من مجلة Harvard business revew عام 1955 قدم Robert Katz تصورا بناه على اساس ضرورة توافر مهارات ثلاث لدى القائد والإداري التربوي تشكل إطارا مرجعيا ومنطلقا لازما لنجاح تفاعله مع المهام الموكلة إليه، ويرى **Robert Katz** ان هذه المهارات تعد اساسا لازما لمساعدة المسؤول التربوي في تفعيل متطلبات دوره بطريقة متميزة. وتتشكل هذه المهارات من المهارات الفنية ، والمهارات الإنسانية، المهارات الإدراكية التصورية (الطويل،1999، مرجع سابق،ص26).

وقد اعتمدنا هذا التصنيف كخلفية نظرية لهذه الدراسة، لانها اكثر تحديدا لهذه المهارات من جهة، ولأن طبيعة عمل مدير المدرسة عموما والابتدائية خصوصا تفرض وجود مثل هذه المهارات حتى يكون أكثر فعالية في ممارسة القيادة الإدارية، **ولأن** "نجاح القائد التربوي يتطلب توافر **مجموعة**

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

من المهارات الأساسية التي تعد جميعها لازمة للإداري الناجح، حيث يتوقف نجاح إداري على مدى توافر هذه المهارات، ومدى قدرته على توظيفها عمليا أثناء ممارسته لأعماله وتعامله مع الاخرين، كما أنها تُحدد مدى قدرته على التأثير على سلوك العاملين ودفعهم للعمل نحو تحقيق اهداف المنظمة التربوية التي يعمل بها.

وتعد المهارات السالفة الذكر على قدر كبير من الأهمية، وتختلف درجة الأهمية من مستوى إداري إلى آخر، غير أن توافرها في مدير المدرسة الابتدائية من شأنها مساعدته على ترجمة وظائف الإدارة المدرسية إلى واقع عملي يتبلور من خلال ما يلي:

- الاهتمام بالاتصال الإداري الرأسي أو الأفقي، باعتباره الأداة القانونية في توفير المعلومات والمعطيات والتواصل البيني، وقد أظهرت نتائج الدراسة من الناحية الإحصائية نوعا من التحكم لدى أفراد عينة البحث من مديري المدارس الابتدائية المستقصين، خاصة في بعد الأعمال المكتبية من محور المهارات الفنية ، حيث سجل أفراد العينة في هذا البعد درجة مرتفعة بمتوسط حسابي 2.7، والمعلوم أنه من بين الاعمال المكتبية كتابة التقارير والمراسلات الإدارية والتي تندرج ضمن وسائل الاتصال الإداري في المنظمات رأسيا كان أو أفقيا، كما اظهر افراد العينة تحكما نسبيا في بعدي بناء علاقات من محور المهارات الإنسانية، ومعرفة التنظيم الهيكلي من محور المهارات الإدراكية التصورية، حيث سجل أفراد العينة فيهما درجات مرتفعة على مساحة المقياس بمتوسط حسابي قدر بـ 2.5، وهذه النتائج تشير إلى وجود نوع من التحكم لدى أفراد العينة في عملية الاتصال الإداري، خاصة إذا علمنا أن كلى البعدين يشيران إلى هذه العملية، فبناء العلاقات مع كل الأطراف ذات الصلة بالعملية التعليمية من قريب او بعيد، وتواصل مدير المدرسة مع محيطه التنظيمي يحتاجان إلى تحكم نوعي في عملية الاتصال بكل أشكاله.
- القدرة على مواجهة المشكلات التربوية من خلال الدراسة العلمية المبنية على أسس التفكير العلمي، من خلال العمل على إشراك أعضاء الفريق التربوي في هذه الدراسات، وقد أظهرت نتائج الدراسة امتلاك أفرد العينة للمؤهلات التي تمكنهم من مواجهة هذه المشكلات وغيرها، نلمس ذلك من خلال درجات أفراد العينة والتي كانت في معظمها مرتفعة تراوحت متوسطاتها بين 2.7 و2.3 في بعد الإطلاع الواسع وبعد معرفة طبيعة المتعلم وبعد الوعي بدرجة التأثير من محور المهارات الإدراكية التصورية، وكذلك في بعد إشراك المرؤوسين في محور المهارات الإنسانية الذي سجل فيه افراد العينة درجة مرتفعة قدر متوسطها الحسابي بـ 2.6، وتدل هذه النتائج من الناحية الإحصائية على وجود نوع من التحكم في هذا الجانب لدى أفراد

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- اعتماد أساليب تعامل مفيدة مع الافراد؛ معلمين أو تلاميذ، عمالا أو شركاء ، وقد بينت نتائج الدراسة في هذا الجانب من الناحية الإحصائية وجود تحكم نوعي لدى أفراد العينة في أساليب التعامل مع الاخرين التي تعتبر من أهم مؤشرات المهارات الإنسانية، فالدرجات التي سجلها أفراد العينة في بعد التعامل الإيجابي دليل على ذلك، حيث سجل أفراد العينة درجة جد مرتفعة في هذا البعد قدر متوسطها الحسابي بـ 2.8 ، كما أن الرجة المرتفعة والتي قدر متوسطها الحسابي بـ 2.5 والمسجلة في بعد حل الخلافات من محور المهارات الإنسانية تشير أيضا إلى وجود نوع من التحكم في هذا الجانب من خلال المرونة في التعامل مع كل الأطراف المساهمة في العملية التعليمية، وتبني أسلوب الحوار في التعامل مع مختلف أشكال التعنت والرفض، والمساعدة على تسوية الخلافات.
- الوعي بكل مكونات الموقف الإداري، وبأهمية العمليات الإدارية من تخطيط وتنفيذ وتنظيم ومتابعة في دورها في الحفاظ على كيان المؤسسة التربوية، وقد أظهر أفراد العينة من الناحية الإحصائية نوعا من التحكم في هذه المجالات، ظهر من خلال نتائج الأبعاد المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتنظيم والمتابعة وحفظ النظام وإدارة المرافق، حيث كانت درجات أفراد العينة مرتفعة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين 2.5 و2.8.

وتشير كل هذه النتائج من الناحية الإحصائية إلى وجود نوع من التحكم في مهارات القيادة الإدارية بأنواعها الثلاث الفنية والإنسانية والإدراكية التصورية، كان نتيجة الاستفادة من التكوين المتخصص من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية المستقصين في هذه الدراسة الذين خضعوا لهذا النوع من التكوين، وقد أثبتت العديد من الطروحات النظرية والدراسات الميدانية أن هذه المهارات يمكن تنميتها من خلال تعريض القادة التربويين على اختلاف مستوياتهم الإدارية، ووظائفهم في المنظومة التربوية إلى برامج تكوينية وتدريبية مصممة خصيصا لهذا الغرض، شريطة ضمان النجاعة في تنفيذ محتوياتها على أرض الواقع، من خلال جملة من الإجراءات التنظيمية الفعالة وتبني أساليب تكوينية وتدريبية حديثة قائمة على إقحام المتكون في مختلف الانشطة التكوينية، وتأخذ بعين الاعتبار المنطق الأندراغوجي الخاص بتعليم الكبار.

4. الاستنتاج العام للدراسة

بعد التحليل النظري لمتغيرات الدراسة المتمثلة في التكوين المتخصص لمديري المدارس [illegible] من جهة، ومهارات القيادة الإدارية من جهة أخرى، وبعد الدراسة الميدانية

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

لهذين المتغيرين، والوقوف على طبيعة العلاقة بينهما من خلال المعالجة الإحصائيةلفرضيات الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية:

- الوقوف على واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية يقتضي إجراء قراءات متأنية لبرنامجه، ومدى مناسبتها لطبيعة الدور المنتظر من هذه الفئة في الإدارة المدرسية، وقد حاولنا في هذه الدراسة تسليط الضوء على مدىتلبية برنامج التكوين المتخصص للاحتياجات التكوينية لمديري المدارس الابتدائية، حيث جاءت نتائج هذه الدراسة إيجابية في حدود عينة البحث، وبلغة الإحصاء فإن برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية يلبي الاحتياجات التكوينية بدرجة مرتفعة.
- يتطلب نجاح البرنمج التكويني أو التدريبي إجراءات تنظيمية في غاية الدقة والمرونة والفاعلية، وقد حاولنا في هذه الدراسة الوقوف على فعالية الإجراءات التنظيمية المعتمدة من قبل المعاهد المتخصصة او المؤسسات المكلفة بالعملية، غير ان النتائج في هذا الجانب لم تكن كسابقتها، حيث سجل أفراد العينة درجات متوسطة على مساحة استبيان واقع التكوين المتخصص في مجال التأطير الإداري.
- يوجد عامل اخر تتحدد بفعاليته فعالية البرنامج ككل، إنه التاطير البيداغوجي للمتكونين او المديرين المتربصين في هذه الحالة، فكلما كان هذا العمل على درجة الكفاءة العلمية والعملية، كانت هناك فعالية في تنفيذ محتويات برنامج التكوين المتخصص، وقد كانت نتائج هذا المجال إيجابية في مجملها تعكس رضا أفراد العينة على واقع التأطير البيداغوجي، رغم أن درجة أفراد العينة في بنود هذا المجال كانت متوسطة من الناحية الإحصائية.

في الشطر الثاني من الدراسة والمتعلق بمدى استفادة مديري المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية مهارات القيادة الإدارية وقفنا على النتائج التالية:

- أغلب المديرين عبروا عن استفادتهم من التكوين المتخصص في تنمية مهاراتهم الفنية، حيث بلغت الدرجة الكلية لافراد العينة علىبنود محور المهارات الفنية 2.6 بانحراف معياري 0.2 وبنسبة مئوية 86.66%، وهي قيم تقع في الفئة الثالثة من سلم التصحيح، ما يعني أن مديري المدارس الابتدائية يستفيدون من التكوين المتخصص في تنمية مهاراته الفنية بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم.
- عبر أفراد عينة الدراسة عن استفادتهم من التكوين المتخصص في تنمية مهاراتهم الإنسانية، حيث بلغت الدرجة الكلية لأفراد العينة على بنود محور المهارات الفنية 2.5 بانحراف

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

معياري 0.2 وبنسبة مئوية 86.66%، وهي قيم تقع في الفئة الثالثة من سلم التصحيح، ما يعني أن مديري المدارس الابتدائية يستفيدون من التكوين المتخصص في تنمية مهاراتهم الإنسانية بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم.

- عبر افراد عينة الدراسة عن استفادتهم من التكوين المتخصص في تنمية مهاراتهم الإدراكية التصورية، حيث بلغت الدرجة الكلية لأفراد العينة على بنود محور المهارات الفنية 2.5 **بانحراف معياري** 0.3 وبنسبة مئوية 86.66%، وهي قيم تقع في الفئة الثالثة من سلم التصحيح، ما يعني أن مديري المدارس الابتدائية يستفيدون من التكوين المتخصص في تنمية مهاراتهم الإدراكية التصورية بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم.

في الشطر الثالث من الدراسة حاولنا الوقوف على طبيعة لعلاقة بين واقع التكوين المتخصص بمجالاته الثلاث من جهة، ومهارات القيادة الإدارية بمحاورها الثلاث من جهة آخرى، حيث بلغ معامل الارتباط **بيرسون** بين درجات أفراد عينة الدراسة في استبيان واقع التكوين المتخصص ودرجاته في استبيان مهارات القيادة الإدارية 0.08 وهو غير دال إحصائيا، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين واقع التكوين المتخصص ومهارات القيادة الإدارية، **وقد جاءت** النتائج المتعلقة بالارتباط بين درجات أفراد العينة في استبيان واقع التكوين المتخصص ودرجاته في محاور استبيان مهارات القيادة الإدارية على **النحو التالي**:

- **معامل الارتباط بيرسون** بين درجات أفراد العينة في استبيان واقع التكوين المتخصص ودرجاته في محور المهارات الفنية بلغ 0.03، وهو غير دال إحصائيا، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين واقع التكوين المتخصص ومهارات القيادة الإدارية.
- **معامل الارتباط بيرسون** بين درجات أفراد العينة في استبيان واقع التكوين المتخصص ودرجاته في محور المهارات الإنسانية بلغ 0.09، وهو غير دال إحصائيا، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين واقع التكوين المتخصص ومهارات القيادة الإدارية.
- **معامل الارتباط بيرسون** بين درجات أفراد العينة في استبيان واقع التكوين المتخصص ودرجاته في محور المهارات الإنسانية بلغ 0.1، وهو غير دال إحصائيا، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين واقع التكوين المتخصص ومهارات القيادة الإدارية.

ورغم ان هذه القيم لمعامل الارتباط غير دالة إحصائيا عند 0.01 إذا ما قارناها بجدول الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسون عند درجة حرية بين 125 و150 والتي تتراوح بين 0.174 و0.159 **(بوعلاق،2009ص207)**، إلا أنها قريبة جدا من الدلالة الإحصائية عند 0.05، وهذه يشير إلى وجود علاقة ارتباطية - **حتى وإن كانت** تتميز بالضعف - بين درجات أفراد ع التكوين المتخصص ودرجاتهم في محاور استبيان مهارات القيادة الإدارية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

5. مقترحات الدراسة

استنادا إلى نتائج الدراسة بشقيها النظري والميداني، وانطلاقا من المعايشة الميدانية لميدان الدراسة لفترة زمنية، نسجل التوصيات التالية:

- تبني تصورات واضحة حيال العملية التكوينية في جميع جوانب العملية التربوية والتعليمية، من خلال النظر إلى التكوين نظرة استراتيجية قائمة اعتبار التكوين محطة ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها للإعداد لأي وظيفة في قطاع التربية والتعليم مهما كانت طبيعة المهام (تعليمية أو إشرافية أو إدارية).
- إعادة النظر في منظومة التكوين في قطاع التربية والتعليم، من خلال إعادة الاعتبار للتكوين الأولي باعتباره الحلقة الأهم في الإعداد والتأهيل.
- اعتماد استراتيجية تنظيمية واضحة تتضمن جملة من التدابير الإجرائية للعمليات التكوينية مهما كانت طبيعتها، تتميز بالفعالية وقائمة على مبدأ الجدية في التسيير الإداري والاحترافية في التأطير البيداغوجي والمرافقة الدائمة للمتكونين.
- إعادة الاعتبار لتجربة المعاهد التكنولوجية للتربية التي أمدت القطاع بكوادر بشرية مؤهلة علميا وعمليا من بينها أسلاك التأطير الإداري على غرار مديري المدارس الابتدائية، والذين كان لهم الدور الأكبر في تأطير المدرسة الجزائرية تربويا وإداريا لعقدين من الزمن.
- التنويع في الأنشطة التكوينية التي يمكن من خلالها تجسيد محتوى برنامج التكوين المتخصص المتمثل في الوحدات التعليمية.
- التنويع في أساليب التكوين من خلال تبني أساليب حديثة قائمة على إشراك المديرين المتربصين في أنشطة التكوين، حتى يتمكنوا من المساهمة بفعالية في بناء معارفهم المتخصصة، وعد الاكتفاء بالأساليب الكلاسيكية التي القائمة على المحاضرة وسرد التجارب الشخصية، والتي تزيد في سلبية المتكونين في التعاطي مع المحتوى التكويني، وقد تم التفصيل في هذه الجزئية في الفصل الثالث من هذه الدراسة.
- توجيه المؤطرين المكلفين بتسيير أنشطة التكوين إلى اعتماد أساليب التكوين الحديثة بما يتماشى والمنطق الأندراغوجي في تعليم الكبار، وذلك من خلال تكوين المؤطرين انفسهم على طرق التعامل مع الكبار في الأنشطة التكوينية.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

خاتمة

إن الحديث عن منظومة التكوين في الجزائر عموما والتكوين المتخصص لأسلاك التأطير الإداري على وجه الخصوص، والحديث عن تكوين مديري المدارس الابتدائية يجب أن ينظر إليه من زاوية استراتيجية، ذلك أن هذا الأخير يشرف على أهم مرحلة من مراحل التعليم ككل على مستوى وحدته التنظيمية، فبنجاحه في إدارتها وفعاليته في قيادة فريق العمل الذي يعمل معه، تتحدد معالم مسار طويل لتحقيق الاهداف التعليمية باختلاف مستوياتها ومسمياتها، يبدأ من المدرسة الابتدائية وينتهي باخر محطة تعليمية، ولذلك فإن الاهتمام بهذه الفئة والحرص على تكوينهم تكوينا نوعيا من شانه إعدادهم وتاهيلهم لتحمل مسؤولياتهم الإدارية والقيادية،والقيام بادوارهم التي تفرضها عليهم في تجنيد الإمكانيات المادية المتاحة والموارد البشرية لتحقيق الفعالية التعليمية التي تحتاجها المدرسة الجزائرية.

وقد حاولنا في هذه الدراسة تسليط الضوء على واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، من خلال التركيز على فعالية البرنامج التكويني من زاوية تلبيته للاحتياجات التكوينية [illegible] من حيث فعالية التدابير التنظيمية ومدى كفاياتها لتطبيقه، وكفاية التأطير

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

البيداغوجي الذي يتحمل هو الآخر مسؤولية تنفيذ محتوياته من خلال الأنشطة التي من شأنها تجسيد هذا المحتوى، كما قد حاولنا ربط هذا الموضوع بموضوع آخر لا يقل أهمية، إنه موضوع القيادة الإدارية وما تتطلبه من مهارات قيادية تساهم بشكل كبير في تحقيق الفعالية التنظيمية لمدير المدرسة على مستوى الإدارة المدرسية، ومن خلال النتائج التي أفرها تطبيق أدوات الدراسة تبين أن أفراد العينة راضون عن واقع التكوين المتخصص، عدا في بعض الجوانب المتعلقة ببعض أساليب التأطير الذي بقيت كلاسيكية في مجملها، وبعض التدابير التنظيمية التي يجب أن يعاد فيها النظر، كما أبدوا قناعته بدور هذا الأخير في تنمية مهارات القيادة الإدارية لديهم.

وتبقى نتائج هذه الدراسة مرتبطة إلى حد كبير بالظروف التي أجريت فيها، وبالعينة التي تم اختيارها لتطبيق أدوات الدراسة، وبالإطار العام الاجتماعي والتنظيمي لأفراد هذه العينة، على اعتبار أن أي دراسة علمية مهما كانت طبيعته خاصة الدراسات التي تتعلق بالظاهرة الإنسانية تبقى نتائج في الغالب مرتبط بالاعتبارات المذكورة سابقا، وتحتاج إلى دراسات أخرى من شأنها تسليط الضوء على جوانب أخرى قائمة على رصد مؤشرات هذه المهارات، أو تطبيق أدوات أخرى أو اعتماد مناهج أخرى في مقاربة هذا الموضوع، وإيفائه حقه من الدراسة والتمحيص.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

قائمة المراجع

Created with
nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

قائمة المراجع المعتمدة فى البحث

أولا: القواميس

1. إبراهيم مصطفى واخرون: **المعجم الوسيط (الجزء الاول)**، بدون طبعة، المكتبة الإسلامية، تركيا، بدون سنة.
2. أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات العمل (إنجليزي، فرنسي، عربي)**، دار الكتاب المصري، القاهرة مصر، 1988.
3. حامد عبد السلام زهران: **قاموس علم النفس (إنجليزي- عربي)**، الطبعة الثانية، عالم الكتب، مصر، 1987.
4. سمير الشوبكي: **المعجم الإداري**، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي، الأردن، 2006.
5. مجمع اللغة العربية: **معجم علم النفس والتربية الجزء الأول**، الهيئة العامة لشؤون الطباعة الأميرية، القاهرة مصر، 1984.

ثانيا: الكتب

6. إبراهيم أبو فروة: **الإدارة المدرسية** ، بدون طبعة، ليبيا، 1997.
7. إبراهيم عصمت مطاوع: **الإدارة التربوية في الوطن العربي أوراق عربية وعالمية**، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2003.
8. أحمد إبراهيم أحمد[1]: **الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق**، بدون طبعة، دار الهناء للطباعة، الإسكندرية 2002.
9. أحمد إبراهيم أحمد[2]: **العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية**، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر، 2002.
10. أحمد الخطيب وعبدالله زامل العنزي، **تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية**، الطبعة الأولى، عامل الكتب الحديث، 2008.
11. أحمد جميل عايش: **إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009.
12. إسماعيل عباس الأخرص: **مدير المدرسة الفعال واتجاهات الإدارة التربوية الحديثة**، الطبعة الأولى، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2008 .
13. السيد عليوة: **تحديد الاحتياجات التدريبية**، الطبعة الأولى، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 2001.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

14. السيد عليوة: **تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد**، الطبعة الأولى، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة،2001.
15. باسم الحميري: **التدريب الفعال منهجي وتطبيقي**، الطبعة الأولى ، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2008.
16. بديع محمود القاسم: **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2001.
17. بلال خلف السكارنة: **إتجاهات حديثة في التدريب**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2011.
18. بلال خلف السكارنة: **تصميم البرامج التدريبية**، الطبعة الاولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن،2011.
19. جمال الدين العويسات: **الإدارة وعملية اتخاذ القرار**، بدون طبعة، دار هومة، الجزائر، 2002.
20. جمال الدين العويسات: **مبادئ الإدارة**، بدون طبعة، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بزريعة الجزائر، 2005 .
21. جون كاربنتر (ترجمة عبدالله أحمد شحاتة): **مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم**، بدون طبعة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة مصر، 2001.
22. جيم نايت (ترجمة حسن محمد إحسان واخران): **التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس**، بدون طبعة، دار الجامعة الجديدة، مصر، 2008.
23. حافظ فرج أحمد ومحمد صبري حافظ: **إدارة المؤسسات التربوية**، الطبعة الأولى، عالم الكتب، مصر،2003.
24. حسن أحمد الطعاني: **التدريب الإداري المعاصر**، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2010.
25. حسين حريم: **مبادئ الإدارة الحديثة**، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2006.
26. ديل كارنيجي وآخران: **اكتشف القائد الذي بداخلك**، الطبعة الاولى، مكتبة جرير، الرياض – السعودية، 1999.
27. رجاء وحيد دويدري: **البحث العلمي اساسياته النظرية وممارسته العملية**، دار الفكر، دمشق، 2000.
28. زكي محمود هاشم: **الجوانب السلوكية في الإدارة**، بدون طبعة، وكالة المطبوعات، بدون سنة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

29. سامي سلطي عريفج: **الإدارة التربوية المعاصرة**، الطبعة الأولى ، دار الفكر، عمان الأردن، 2001.

30. صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان: **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية**، بدون طبعة، دار الكتاب الحديث، القاهرة مصر، 2002.

31. صلاح الدين عبد الباقي: **الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر، 2002.

32. صلاح عبد الحميد مصطفى: **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، ط2، دار المريخ، الرياض السعودية، 1994.

33. طارق العاني واخران: **الشراكة بين مؤسسات التعليم والتدريب المهني وسوق العمل**، الطبعة الأولى ، المركز العربي لتنمية الموارد البشرية، 2003.

34. عبد الحكم أحمد الخزامى: **تنمية مهارات مسؤولي التدريب**، الطبعة الأولى ، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 2001.

35. عبد الصمد الأغبري: **الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2000.

36. عبد الكريم بوحفص: **التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية**، بدون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.

37. علي السلمي: **إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية**، ط3، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1985.

38. علي الشرقاوي: **العملية الإدارية وظائف المديرين**، .....

39. عمار بن عيشي: **اتجاهات التدريب وتقييم اداء الافراد**، الطبعة الاولى، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2012.

40. عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث العلمية**، بدون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.

41. فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة: **أسس ومبادئ البحث العلمي ، اطلعة** الأولى، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية مصر، 2002.

42. فايز الخاطر: **استراتيجية التدريب الفعال**، الطبعة الاولى، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2010.

43. فتحي قابيل محمد متولي: **التوجيه الإسلامي في التدريب الإداري**، بدون طبعة، مصرية العامة للكتاب، مصر، 1990.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

44. قلم بن عائل الحربي: **القيادة التربوية الحديثة**، الطبعة الأولى، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2008.

45. لوكيا الهاشمي: **السلوك التنظيمي (الجزء الثاني)**، بدون طبعة، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر، 2006.

46. محمد إسماعيل بلال: **مبادئ الإدارة بين النظرية والتطبيق**، بدون طبعة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية مصر، 2004.

47. محمد بوعلاق: **الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية**، بدون طبعة، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.

48. محمد حسنين العجمي: **الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر**، بدون طبعة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية مصر، 2007.

49. محمد عبد الفتاح الصيرفي: **الاحتياجات التدريبية وتصميم البرنامج التدريبي**، بدون طبعة، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

50. محمد عبد الفتاح الصيرفي: **التدريب الإداري المدربون والمتدربون واساليب التدريب**، بدون طبعة، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

51. محمد عبد القادر عابدين: **الإدارة المدرسية الحديثة**، الطبعة الأولى ، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله فلسطين، 2001.

52. محمد فتحي أبو ناصر: **مدخل إلى الإدارة التربوية النظريات والمهارات**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2008.

53. محمد قاسم القريوتي: **مبادئ الإدارة النظريات والعمليات والوظائف**، الطبعة الثالثة، دار وائل للنشر، عمان الأردن، 2006.

54. محمد منير مرسي: **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**، طبعة معدلة ومنقحة، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

55. محمد منير مرسي: **الإدارة المدرسية الحديثة**، طبعة معدلة، عالم الكتب، القاهرة، 1999.

56. محمود السيد أبو النيل: **علم النفس الاجتماعي دراسات عربية وعالمية الجزء الثالث**، الطبعة الرابعة، دار النهضة العربية، بيروت، بدون سنة.

57. محمود فتحي عكاشة: **علم النفس الصناعي**، بدون طبعة، مطبعة الجمهورية، الأسكندرية مصر، 1999.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

58. مروان عبد المجيد إبراهيم: **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** ، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق، عمان الأردن، 2000.

59. مصطفى محمود أبو بكر: **دليل المدير الفعال**، الطبعة الأولى، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، مصر، 2001.

60. نجم العزاوي: **التدريب الإداري** ، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للتنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2006.

61. هادي مشعان ربيع: **تطوير الإدارة المدرسية**، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ليبيا، 2008.

62. هاشم حمدي رضا: **التدريب الإداري المفاهيم والاساليب**، بدون طبعة، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2013.

63. هاني عبد الرحمن صالح الطويل: **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**، الطبعة الثانية، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 1998.

64. هاني عبد الرحمن صالح الطويل: **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**، الطبعة الأولى، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 1999.

65. واصل جميل حسن المومني: **الإدارة المدرسية الفعالة**، الطبعة الأولى، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2008.

66. وهيب سمعان ومحمد منير مرسي: **الإدارة المدرسية الحديثة**، بدون طبعة، عالم الكتب، القاهرة، 1975.

67. وهيب مجيد الكبيسي وصالح حسن أحمد الداهري: **المدخل إلى علم النفس التربوي**، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن 2000.

ثالثا: المجلات والدوريات

68. شهرزاد محمد شهاب: **أثر برنامج تطويري لرفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوي لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى**، مجلة دراسات تربوية، العدد الثامن، مركز البحوث والدراسات التربوية في وزارة التربية العراقية، العراق، 2009.

69. صبرا لحساعد: **دور التكوين اثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية العدد 32، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2013.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

70. صبرية مسلم اليحيوي: **إدارة الوقت لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 13 العدد 1، كلية التربية جامعة البحرين، 2012.

71. لحسن بوعبدالله ونبيلة ناني: **مقاربة منظومية للبرامج التكوينية**، منشورات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس، سطيف الجزائر،2010.

72. محمد علي علشور: **دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 11 العدد 4، كلية التربية جامعة البحرين، 2010.

73. مصمودي زين الدين: **بعض مشكلات المكونين في التعليم الجامعي**، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، العدد الأول، 2004.

74. نادية بعيبع: **دراسة تحليلية لمادتي التاريخ والتربية الإسلامية من التعليم الأساسي** في ضوء قوائم اختيار محتوى المنهج الحديث: سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، العدد الأول، 2004.

رابعا: الدراسات

75. أقطي جوهرة: **أثر القيادة الاستراتيجية على التشارك في المعرفة** ، أطروحة دكتوراه العلوم في علوم التسيير، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2013-2014.

76. بن سليم حسين: **القيادة المدرسية وإدارة مشروع المؤسسة**، أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2014-2015.

77. بن عيشي عمار: **البرامج التدريبية ودورها في تحقيق الجودة الشاملة بالمنظمات**، أطروحة دكتوراه العلوم في علوم التسيير، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2012-2013.

78. بودوح غنية: **استراتيجية التكوين المتواصل في المؤسسة الصحية واداء الموارد البشرية**، أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2012-2013.

79. لحسن بوعبد الله ومحمد ومقداد: **تقويم العملية التكوينية في الجامعة (دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري)**، بدون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 1998.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

80. مصطفاوي الحسين: **الاختيار الموضوعي لمديري المدارس الابتدائية وأثره على بعض أبعاد القدرة القيادية**، أطروحة دكتوراه العلوم في علوم التربية، جامعة الجزائر2، 2011-2012.

خامسا: النصوص الرسمية

81. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: **المرسوم التنفيذي 394/05** بتاريخ 09 أكتوبر 2005 المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي 49/90 المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية، العدد 69، السنة 2005

82. القرار الوزاري رقم 292 المؤرخ في 17 جوان2006 يعدل ويتمم القرار الوزاري رقم 839 المؤرخ في 13 فبراير 1991 المحدد لمهام مديري المدارس الأساسية للطورين الأول والثاني.

83. القرار الوزاري رقم 778 المؤرخ في 26/10/1990 المتعلق بتنظيم الحياة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية

84. القرار الوزاري رقم 839 المؤرخ في 13/11/1991 المتضمن تحديد مهام مدير المدرسة الابتدائية.

85. القرار رقم 833 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 والذي يتعلق بمواظبة التلاميذ في المؤسسات التعليمية.

86. المرسوم 85/231 المؤرخ في 1985/08/25 المحدد لكيفيات تنظيم التدخلات في حالة كارثة، والمنشور المؤرخ في 1985/11/14 المتعلق بوضع مخطط وطني للوقاية وتنظيم التدخل في حالة كارثة.

87. المنشور 356 المؤرخ في 2008/07/15 المتضمن تنظيم الزمن المخصص للدراسة في المدارس الابتدائية.

88. المنشور الوزاري المشترك رقم 495 المؤرخ في 1983/11/21 المتعلق بالإجراءات الوقائية الواجب اتخاذها في مجال الظافة بالمؤسسات المدرسية

89. المنشور الوزاري رقم 71 المؤرخ في 2008/06/03 والمتعلق بتطبيق التخفيفات المدخلة على محتويات مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط.

90. هيئة التأطير: **برامج التكوين المتخصص لاسلاك التاطير الإداري**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2005.

91. وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية** ، العدد 494، 2005.

ة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية**، العدد 482، 2004.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

93. وزارة التربية الوطنية: **مجموعة المناشير الصادرة خلال الموسم الدراسي 1990-1991**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، نوفمبر 1991.

سادسا: المواقع الالكترونية

94. صالح صالحي وأمل شوثري: **التكوين المهني بين خصوصية العرض ومنطق الطلب**، مدونة موسوعة الاقتصاد والتمويل الإسلامية، 2009 .
http://iefpedia.com/arab 25/12/2014- 10:35

95. رجاء مكي طبارة: **دراسة نظرية وعلمية لتقنيات وميادين في علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الأولى، بيسان للنشر والتوزيع والإعلام، بيروت – لبنان، 2000.
www.al-mostafa.com 16/10/2015- 14:05

96. وليم لامبرت وولاس لامبرت (ترجمة سلوى الملا ومراجعة محمد عثمان نجاتي): **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الثانية، دار الشروق، القاهرة – مصر، 1993.
www.al-mostafa.com 23/05/2013 – 22:15

سابعا: المراجع باللغة الأجنبية

97. le petit la Rousse Illustré, édition la Rousse, 2007

98. Bénédicte Gendron: **les competences emotionelles comme competences professionelles de l'enseignant**, 5émé colloque questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, juin. Brest, France. 2008.
https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs.../documen

99. Éric BERNABÉ & Pol DUPONT: **Le leadership pédagogique Une approche managériale du style d'enseignement**, éducation et formation REVU VOLUME XXIX:2 – AUTOMNE 2001, Association canadienne d'éducation de langue française, 2001.
www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_2_130.pdf

100. Dominique Fablet: **Le travaiL sociaL et La forMation des travaiLLeurs sociaux**, Centre de recherche

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

formation (CREF-EA 1589), Université Paris Ouest – Nanterre – La Défense.

https://www.unicaen.fr/puc/images/0740ans_education.pdf

101. Mathieu Molines: **Leadership transformationnel, stress et performance une étude multi niveaux** , XXI^{éme} congres AGRH du 17 au 19 novembre, 2010.
www.agrh.fr/assets/actes/2010molines.pdf

102. Joël Rich: **Climats et pratiques de leadership dans les équipes enseignantes des écoles élémentaires**, RECHERCHE EN EDUCATION REVU n 15 JANVEI 2013.
www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no15.pdf

103. BOUABDALLAH MOHAMED: **Le Problem-based learning (apprentissage par résolution des problèmes) : Une méthode pédagogique privilégiée pour l'auto-formation de l'étudiant en milieu universitaire et professionnel**, colloque de la formation universitaire, 15-16 mai 2012.
https://psyeduc.files.wordpress.com/.../problem-based-learning-boua.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الملاحق

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ملحق رقم 1: بنود استبيان واقع التكوين المتخصص في صورته الأولية.

المجالات		بنود الاستبيان
برنامج التكوين المتخصص	1	الكفاءات المستهدفة من الأنشطة التكوينية عالية الوضوح.
	2	الوحدات التكوينية المشتركة مع باقي الأسلاك مناسبة لطبيعة المهام المنتظرة.
	3	الوحدات التكوينية الخاصة بسلك مديري المدارس الابتدائية مناسبة.
	4	محتوى البرنامج التكويني ينمي الجوانب التقنية في عمل مدير المدرسة.
	7	محتوى البرنامج التكويني يساعد المدير في تكوين صورة واضحة حول غايات التربية.
	10	محتوى البرنامج التكويني ينمي الجوانب المعرفية التي تهم مدير المدرسة.
	16	للبرنامج التكويني يمكن مدير المدرسة من إدراك الأهداف التعليمية.
	17	يركز البرنامج التكويني على البعدين النظري والعملي معا.
	19	أساليب التقويم وأدواته تتناسب وأهداف الأنشطة التكوينية.
	21	تمكن الأنشطة التكوينية المدير من الوعي بدور كل طرف في العملية التعليمية.
	24	يساهم البرنامج التكويني في تفعيل الدور التوجيهي لمدير المدرسة.
	28	يتميز البرنامج التكويني بالقابلية للتطبيق.
	31	تتميز شبكة الأهداف المتوقعة من الأنشطة التكوينية بالواقعية.
	37	الأنشطة التكوينية تزود المدير بآليات التعامل مع بعض المعلمين والمتعلمين.
التأطير الإداري	5	تحرص إدارة المعهد على تنظيم زيارات إلى المؤسسات التعليمية.
	8	تحرص إدارة المعهد على الاستفادة من خدمات بعض الأساتذة الجامعيين المتخصصين في الإدارة المدرسية.
	9	تحرص إدارة المعهد على تنظيم بعض الأنشطة الترويحية لفائدة المتربصين.
	12	توفر إدارة المعهد الوسائل المساهمة في تطبيق أنشطة البرنامج التكويني.
	13	يتم إشراك المديرين المتربصين في تسطير برنامج الحصص التكوينية.
	14	تهتم الإدارة بمتابعة انضباط المديرين المتربصين.
	20	توفر إدارة المعهد التجهيزات التكنولوجية اللازمة لتطبيق الأنشطة التكوينية.
	22	توفر إدارة المعهد المؤطرين المؤهلين لتنفيذ البرنامج التكويني.
	25	تحرص إدارة المعهد على تطبيق نظام داخلي يتلاءم مع طبيعة المتكونين.
	27	تضع إدارة المعهد المكتبة تحت تصرف المديرين المتربصين.
	32	تنظيم العملية التكوينية على مستوى المعهد يتميز بالمرونة.
	33	يعمل المؤطرون على التنويع في أساليب التكوين.
	36	بعض الأنشطة التكوينية تستهدف التعرف على خصائص المتعلم.
التأطير البيداغوجي	6	يحرص المؤطرون على إشراك المتربصين في تنفيذ الأنشطة التكوينية.
	11	مؤطروا العملية التكوينية على درجة عالية من الاختصاص الأكاديمي.
	15	يستنفذ المؤطرون وقت الحصة في إثراء الأنشطة التكوينية.
	18	بعض الحصص يسيرها المؤطرون بوضعيات مشابهة للتي يعايشها مدير المدرسة.
	23	يوفر المؤطرون النصوص القانونية التي تشكل محور بعض الأنشطة التكوينية.
	26	يحرص المؤطرون على استخدام الوسائط التكنولوجية في تقديم العروض النظرية.
	29	بعض الحصص التكوينية يتم تنفيذها بأسلوب الورشات.
	30	ينطلق المؤطرون في العملية التكوينية من تصورات المتربصين حول الموضوع.
		يشرك الأساتذة المؤطرون المتربصين في تصميم الأنشطة التكوينية.
		الأنشطة التكوينية على درجة من التنظيم.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ملحق رقم 2: استبيان واقع التكوين المتخصص في صورته النهائية

السيد(ة) المدير(ة)

لإجراء دراسة ميدانية حول **واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية ودوره في تنمية مهارات القيادة الإدارية**، ورغبة منا في الاستفادة من رأيك حول موضوع الدراسة نضع بين يديك هذا الاستبيان، راجين منك بعد قراءة كل عبارة تسجيل الاستجابات بعناية وموضوعية، مع العلم أن المعلومات تحظى بالسرية التامة ولا تستخدم إلا في حدود البحث العلمي، وللحصول على نتائج موضوعي يُرجى مُراعاة ما يلي:

- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما عليك أن تجيب من وجهة نظرك.
- التأشير على المفردة لا يستغرق وقتا للتفكير، بل تُختار الاستجابة التي تتفق مع انطباعك الأولي.

في الأخير نود أن نعرب لك سلفا عن الشكر والتقدير الصادقين لتعاونك معنا في تقديم استجابات صحيحة ودقيقة تفيد في تطوير برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية، فضلا عن تطوير البحث العلمي في هذا المجال الحيوي

	بنود الاستبيان	الاستجابات		
		دائما	أحيانا	نادرا
1	الكفاءات المستهدفة من الأنشطة التكوينية واضحة.			
2	الوحدات التكوينية المشتركة مع باقي الأسلاك مناسبة لطبيعة المهام المنتظرة.			
3	الوحدات التكوينية الخاصة بسلك مديري المدارس الابتدائية مناسبة.			
4	محتوى البرنامج التكويني ينمي الجوانب التقنية في عمل مدير المدرسة.			
5	تحرص إدارة المعهد على تنظيم زيارات إلى المؤسسات التعليمية.			
6	يحرص المؤطرون على إشراك المتربصين في تنفيذ الأنشطة التكوينية.			
7	محتوى البرنامج التكويني يساعد المدير في تكوين صورة واضحة حول غايات التربية.			
8	تحرص إدارة المعهد على الاستفادة من خدمات بعض الأساتذة الجامعيين المتخصصين في الإدارة المدرسية.			
9	تحرص إدارة المعهد على تنظيم بعض الأنشطة الترويحية لفائدة المتربصين.			
10	محتوى البرنامج التكويني ينمي الجوانب المعرفية التي تهم مدير المدرسة.			
11	مؤطروا العملية التكوينية على درجة عالية من الاختصاص الأكاديمي.			
12	توفر إدارة المعهد الوسائل المساهمة في تطبيق أنشطة البرنامج التكويني.			
13	يتم إشراك المديرين المتربصين في تسطير برنامج الحصص التكوينية.			
14	تهتم الإدارة بمتابعة انضباط المديرين المتربصين.			
15	يستنفذ المؤطرون وقت الحصة في إثراء الأنشطة التكوينية.			
16	المحتوى المعرفي للبرنامج التكويني يمكن مدير المدرسة من إدراك الأهداف التعليمية.			
17	يركز البرنامج التكويني على البعدين النظري والعملي معا.			
18	بعض الحصص يسيرها المؤطرون بوضعيات مشابهة للتي يعايشها مدير المدرسة.			
19	أساليب التقويم تتناسب وأهداف الأنشطة التكوينية.			
	التجهيزات التكنولوجية اللازمة لتطبيق الأنشطة التكوينية.			

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

21	تمكن الأنشطة التكوينية المدير من الوعي بدور كل طرف في العملية التعليمية.			
22	توفر إدارة المعهد المؤطرين المؤهلين لتنفيذ البرنامج التكويني.			
23	يوفر المؤطرون النصوص القانونية التي تشكل محور بعض الأنشطة التكوينية.			
24	يساهم محتوى البرنامج التكويني في تفعيل الدور التوجيهي لمدير المدرسة.			
25	تحرص إدارة المعهد على تطبيق نظام داخلي يتلاءم مع طبيعة المتكونين.			
26	يحرص المؤطرون على استخدام الوسائط التكنولوجية في تقديم العروض النظرية.			
27	تضع إدارة المعهد المكتبة تحت تصرف المديرين المتربصين.			
28	يتميز البرنامج التكويني بالقابلية للتطبيق.			
29	بعض الحصص التكوينية يتم تنفيذها بأسلوب الورشات.			
30	ينطلق المؤطرون في العملية التكوينية من تصورات المتربصين حول الموضوع.			
31	تتميز شبكة الأهداف المتوقعة من الأنشطة التكوينية بالواقعية.			
32	تنظيم العملية التكوينية على مستوى المعهد يتميز بالمرونة.			
33	يعمل المؤطرون على التنويع في أساليب التكوين.			
34	يشرك الأساتذة المؤطرون المتربصين في تصميم الأنشطة التكوينية.			
35	الأنشطة التكوينية على درجة من التنظيم.			
36	بعض الأنشطة التكوينية تستهدف التعرف على خصائص المتعلم.			
37	بعض الأنشطة التكوينية تزود المدير بآليات التعامل مع المعلمين والمتعلمين.			
38	الأدوات المستخدمة في العملية التقويمية تناسب طبيعة المتكونين			

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ملحق رقم 3: الشكل الأولي لاستبيان مهارات القيادة الإدارية

السيد(ة) مدير(ة) المدرسة

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه الموسومة بـ "**واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية ودوره في تنمية مهارات القيادة الإدارية**"، ومن أجل إتمام الجزء الميداني من الدراسة أضع بين يديك هذا الاستبيان الذي تمثل فقراته الأبعاد الأساسية**لمهارات القيادة الإدارية** التي ترى أنك طورتها بعد استفادتك من التكوين المتخصص، لذا يُرجى منك ملء الاستمارة بعناية وموضوعية، بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة، محددا بذلك درجة الاستفادة من هذا البرنامج، مع العلم أن المعلومات تحظى بالسرية التامة ولا تستخدم إلا في الحدود التي يسمح بها البحث العلمي.

ملاحظات

1. مستويات الاستفادة تتراوح ما بين البدائل التالية:
   - مرتفعة: تدل على أن السلوك متكرر باستمرار.
   - متوسطة: تدل على السلوك متكرر إلى حد ما.
   - منخفظة: تدل على أن السلوك تقل إلى حد كبير معدلات ظهوره.
2. للحصول على نتائج موضوعي يُرجى مُراعاة ما يلي:
   - لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما عليك أن تجيب من وجهة نظرك وحسب تكرار السلوك لديك.
   - التأشير على المفردة لا يستغرق وقتا للتفكير، بل تُختار الاستجابة التي تتفق مع انطباعك الأولي.
   - لا تُقلب الصفحة ولا يُنتقل إلى أي مفردة قبل إتمام سابقتها.

في الأخير أود أن أعرب لك سلفا عن الشكر والتقدير الصادقين لتعاونك في تقديم استجابات صحيحة ودقيقة تفيد في تطوير الممارسة الإدارية ببعدها القيادي في مدارسنا الابتدائية، فضلا عن تطوير البحث العلمي في هذا المجال الحيوي.

استفدت من التكوين المتخصص في تطوير ممارستي التي تتضمن الجوانب التالية:	درجة الاستفادة		
	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
1. عند إعداد مشروع المؤسسة أقوم بالإجراءات التالية:			
أشخص واقع المدرسة التي أشرف على إدارتها.			
أحدد الأهداف بدقة.			
أحدد إجراءات التنفيذ .			
أحدد جدولا زمنيا لإجراءات التنفيذ.			
أتابع إجراءات التنفيذ باهتمام.			
أحرص على تقويم إجراءات التنفيذ.			
أعتبر أن مشروع المؤسسة غير قابل للتنفيذ.			
2.لإعداد التنظيم التربوي للمدرسة آخذ بعين الاعتبار ما يلي:			
أراعي الحجم الساعي المنصوص عليه قانونا			
أراعي التدابير المحددة في النصوص التنظيمية			
أكلف أحد المعلمين الأكفاء بإعداد التنظيم التربوي.			
التربوية على المعلمين حسب أسس موضوعية.			

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

	أوزع الحجرات الدراسية حسب خصوصية كل فوج تربوي.			
	أحترم التناوب في توزيع أنشطة اللغة الفرنسية.			
3. لتنظيم الاجتماعات داخل المدرسة أحرص على ما يلي:				
	أراعي النصوص القانونية في تحديد توقيت الاجتماع.			
	آخذ بعين الاعتبار النصوص التنظيمية في تحديد توقيت الاجتماع			
	أضبط مبدئيا جدول الأعمال.			
	أهتم بتهيئة مكان الاجتماع.			
	أحرص على عدم تغيير جدول الأعمال مهما كانت الظروف.			
	أعد الوثائق الضرورية التي لها علاقة بموضوع الاجتماع.			
	أحوصل توصيات الاجتماع في محضر يتم التوقيع عليه.			
4. لمتابعة سير العمل في المدرسة أقوم بما يلي:				
	أضبط وضعية المواظبة للتلاميذ.			
	أترك متابعة العمال حسب الأعمال المكلفون بها لمصالح البلدية.			
	أراقب دوريا وثائق المعلمين.			
	أصادق على وثائق المعلمين شهريا.			
	أحرص على التقييم الدائم للمعلمين .			
	أتخذ الإجراءات المناسبة في حالات شغور منصب.			
	أعتمد التخصص والكفاءة التربوية في عملية الاستخلاف.			
5.لحفظ النظام داخل المدرسة ألجأ إلى العمليات التالية:				
	أسطر الجداول الخاصة بدخول وخروج التلاميذ			
	أسطر الجداول الخاصة بحراسة التلاميذ في الساحة			
	أترك المبادرة للمعلمين في حراسة التلاميذ أثناء فترة المطعم المدرسي.			
	أتابع حالات الإخلال بالنظام وفق النصوص التنظيمية المعمول بها.			
6.لإدارة المرافق والهياكل المدرسية أعتمد الإجراءات التالية:				
	أتفقد بشكل دوري وضعية الحجرات الدراسية			
	أتفقد بشكل دوري وضعية المطعم المدرسي			
	أكلف أحد العمال بالتفقد الدوري لوضعية المرافق الصحية			
	أضبط وضعية التجهيزات المدرسية			
	أبلغ السلطات الوصية حسب الاختصاص عن كل وضعية			
استفدت من التكوين المتخصص في تطوير ممارستي التي تتضمن الجوانب التالية:		**درجة الاستفادة**		
		مرتفعة	**متوسطة**	**منخفضة**
7.لضمان أمن الأشخاص والممتلكات في المدرسة أحرص على ما يلي:				
	أعتمد على العمال المتوفرين في تأمين الحراسة ليلا ونهارا.			
	أتحقق من هوية الأشخاص الداخلين إلى المدرسة.			
	أمنع خروج التلاميذ مع غير أوليائهم.			
	لا أجد مانعا في خروج التلاميذ مع أقاربهم.			
	أتخذ الإجراءات المناسبة في حالة وقوع حادث.			
8.لحفظ الصحة والنظافة ألتزم بتطبيق الخطوات التالية :				
	أتخذ الإجراءات الخاصة بظهور الأمراض المعدية.			
	[illegible]الح الصحية لتلقيح التلاميذ.			
	[illegible] التلاميذ إلى وحدات الكشف والمتابعة.			

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

	أحرص على النظافة الدورية المستمرة للحجرات.			
	أحرص على النظافة الدورية المستمرة لساحة المدرسة.			
	أكلف أحد العمال بالسهر على النظافة الدورية للمرافق الصحية.			
9.أحرص على الاهتمام الدائم بالأعمال المكتبية التالية:				
	أعد مقر الإدارة بشكل يساعدني على القيام بمهامي.			
	أكلف أحد الموظفين بفتح البريد الوارد وترتيبه .			
	أصنف الأرشيف وأحفظه.			
	أفتح ملفا إداريا لكل المعلمين المعينين بالمدرسة.			
	أهتم بإعداد السجلات الإدارية بالمدرسة .			
	أحرص على فهرست السجلات وترتيبها.			
	أستعمل السجلات المدرسية كلما دعت الضرورة لذلك.			
	أحرص على كتابة التقارير والمراسلات الإدارية كلما دعت الحاجة.			
10. لضمان نجاحي في التنسيق بين كل من لهم صلة بالعملية التعليمية أحرص على ما يلي:				
	تقنين علاقتي بمعلمي وأساتذة المدرسة الابتدائية.			
	تحسين علاقتي بالمفتش المشرف تربويا على المقاطعة.			
	تحسين علاقتي بالمفتش المشرف إداريا على المقاطعة.			
	تقنين علاقتي برئيس المجلس الشعبي البلدي.			
	تفعيل علاقتي بمستشار التغذية المدرسية.			
	أحرص على التنسيق الدائم مع مدير المأمن كلما دعت الضرورة.			
	تمتين العلاقة مع جمعية أولياء التلاميذ.			
11.في حالة تعرضي للمواقف التي تتطلب قرارات حاسمة أتبع ما يلي:				
	أتجاهل تماما المواقف التي لا تؤثر على السير العادي للمؤسسة.			
	أعمل على تحليل الموقف بدقة.			
	أحرص على اتخاذ القرارات المهمة بمفردي.			
	أعمل على إشراك المعلمين في اتخاذ بعض القرارات.			
12. أشرك المعلمين في معالجة بعض المشكلات بالحرص على ما يلي:				
	أنصب المجالس المدرسية في المدرسة.			
	أعقد جلسات دورية تخصص لدراسة هذه المشكلات.			
	أتجاهل الاقتراحات التي تبدو لي غير بناءة.			
	أقترح الحلول الممكنة في ضوء ما توفر من معطيات.			
	أتيح الفرصة للمعلمين لإبداء آرائهم ومقترحاتهم.			
	أنصت باهتمام لما يقترحه المعلمون بخصوص هذه المشكلات.			

استفدت من التكوين المتخصص في تطوير ممارستي التي تتضمن الجوانب التالية:	**درجة الاستفادة**		
	مرتفعة	**متوسطة**	**منخفضة**
13. أحرص على تفعيل دور الفريق التربوي من خلال الاهتمام بما يلي:			
أعمل على تهيئة مناخ ودي في المدرسة يسوده الاحترام المتبادل.			
أسعى جاهدا لتنمية روح الولاء للمدرسة.			
ثارة حماس المعلمين للقيام بالنشاطات المدرسية.			

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

	لا أهتم بتحفيز المعلمين طالما أن العمل يسير بوتيرة منتظمة.			
	أعتمد أساليب تسيير قائمة على تفعيل قيم العمل الجماعي.			
	أشارك المعلمين في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية.			
14.	**أسعى للاستفادة من آراء الفاعلين في العملية التعليمية بالحرص على ما يلي:**			
	أتعامل بإيجابية مع توجيهات المشرفين.			
	أساهم في مختلف اللقاءات والجلسات بالاقتراحات البناءة.			
	لاأهتم بالتعاطي مع محتوى الأيام التكوينية لأنها تتناول مواضيعه روتينية.			
	أتعامل بمرونة مع أفراد الفريق التربوي.			
	أتعامل بإيجابية مع آراء المعلمين وأفكارهم.			
	أتبني الاقتراحات البناءة وأجسدها.			
15.	**أعمل على تحسين سلوك المرؤوسين باتباع الأساليب التالية:**			
	أخصص جوائز سنوية للمعلمين الذين يثبتون جدارتهم.			
	أعتمد أسلوب الثواب في تعزيز الممارسات الإيجابية.			
	أعتمد أسلوب العقاب في الحد من الممارسات السلبية.			
	أحرص على التنفيذ الحرفي للوائح والتعليمات.			
	أشجع التلاميذ لتحسين التحصيل الدراسي.			
	أنوع في نظام الجوائز والمكافآت للتلاميذ والمعلمين على حد سواء.			
	أعتمد أسلوب الإقناع لتوجيه المعلمين نحو تحقيق الأهداف المدرسية.			
16.	**أعمل على حل الخلافات داخل المدرسة من خلال الحرص على ما يلي:**			
	أعتمد الحوار أسلوبا لحل الخلافات التي تحدث داخل المدرسة.			
	أتجاهل الخلافات التي لا تؤثر على السير الحسن للمؤسسة.			
	أعقد جلسات صلح بين المتخاصمين لحل الخلافات بشكل ودي.			
	أشعر المعلمين بالعدالة فيما بينهم.			
	أتعامل بحكمة مع مختلف أشكال التعنت.			
	أساعد على تسوية الخلافات ضمن الأطر القانونية.			
17.	**أثناء زياراتي الإشرافية والتوجيهية للمعلمين أحرص أن أكون مطلعا على ما يلي:**			
	غايات التربية الوطنية المحددة في القانون التوجيهي للتربية.			
	ملمح التخرج من التعليم الابتدائي المحدد في المناهج التعليمية.			
	ملمح التخرج من كل مستوى دراسي.			
	أهداف الأنشطة التعليمية.			
	أركز أثناء العملية الإشرافية على فعالية المعلم في تقديم دروسه فقط .			
18.	**لتفعيل الممارسة التعليمية للمعلمين أحرص على توجيههم إلى ما يلي :**			
	اعتماد مقاربات التدريس المحددة في المناهج التعليمية.			
	تبني البيداغوجيات النشطة في التدريس.			
	اعتماد أساليب التدريس القائمة على التعلم التعاوني.			
	الأخذ بعين الاعتبار مبدأ الفروق الفردية.			

ن المتخصص في تطوير ممارستي التي تتضمن الجوانب	درجة الاستفادة

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

التالية:	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
19. أثناء عمليات الاتصال الإداري التي أقوم بها آخذ بعين الاعتبار ما يلي:			
معرفة مستويات التنظيم الهيكلي للنظام التربوي.			
معرفة مهام وزارة التربية الوطنية.			
الإحاطة بمهام مديرية التربية.			
لا أهتم بهيكلة وزارة التربية الوطنية لعدم ارتباطي المباشر بها.			
الإلمام بمهام إدارة المدرسة الابتدائية.			
مراعاة طبيعة كل مستوى في عمليات الاتصال المختلفة.			
20. أثناء تعاملاتي اليومية مع المتعلمين أنطلق مما يلي :			
معرفة خصائص المتعلمين في المرحلة الابتدائية.			
الإحاطة بمراحل الطفولة المختلفة.			
معرفة مظاهر النمو الخاصة بكل مرحلة.			
تكوين صورة شاملة حول الفروق الفردية بين المتعلمين.			
أحدد أساليب التعامل مع المتعلمين في ضوء خبرتي الشخصية فقط .			
21. لأحدد أساليب التعامل مع أطراف العملية التعليمية أنطلق من الاعتبارات التالية:			
إدراك دور المعلم في العملية التعليمية.			
إدراك دور المتعلم في العملية التعليمية.			
الوعي بأهمية كل طرف في العملية التعليمية.			
الوعي بدرجة تأثير كل طرف في الموقف التعليمي.			
22. أثناء الإشراف على قيام المدرسة بوظيفتها كمؤسسة رسمية اجتماعية أنطلق مما يلي:			
الإدراك العميق للفلسفة التربوية السائدة.			
تكوين صورة واضحة حول مشروع المجتمع.			
الوعي بأهمية مؤسسات التربية الموازية للمدرسة.			
الإدراك الشامل لدرجة تأثير هذه المؤسسات في التربية.			
23. أثناء عملية التخطيط أعتمد آليات مناسبة للتوقع من خلال:			
امتلاك المعطيات الكافية التي تشخص واقع المدرسة.			
ترتيب المعلومات والمعطيات وتصنيفها حسب الحاجة إليها.			
توظيف المعطيات في عمليات التخطيط المختلفة.			
القدرة على توقع واقع المدرسة بعد مدة زمنية معينة.			
24. عند قيامي بمهامي أنطلق من الاعتبارات التالية:			
الإطلاع على ثقافة المجتمع المحلي الذي أعمل فيه.			
مراعاة ثقافة المجتمع المحلي .			
استيعاب المفاهيم التربوية الحديثة.			
توظيف ما توصلت إليه النظريات الحديثة في الممارسة الإدارية.			
اعتماد أساليب تسيير حديثة قائمة على المشاركة .			

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ملحق رقم 4: استبيان مهارات القيادة الإدارية في صورته النهائية

السيد(ة) مدير(ة) المدرسة

لإجراء دراسة ميدانية حول **واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية ودوره في تنمية مهارات القيادة الإدارية**، أضع بين يديك هذا الاستبيان الذي تمثل فقراته جملة من المهارات ترى أنك طورتها بعد استفادتك من التكوين المتخصص، لذا يُرجى منك ملء الاستمارة بعناية وموضوعية، بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة محددا بذلك درجة الاستفادة، مع العلم أن المعلومات تحظى بالسرية التامة ولا تستخدم إلا في الحدود التي يسمح بها البحث العلمي، ولأجل الحصول على نتائج موضوعية يُرجى مُراعاة ما يلي:

- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما عليك أن تجيب من وجهة نظرك .
- التأشير على المفردة لا يستغرق وقتا للتفكير، بل تختار الاستجابة التي تتفق مع انطباعك الأولي.
- لا تُقلب الصفحة ولا يُنتقل إلى أي مفردة قبل إتمام سابقتها.

في الأخير أعرب لك سلفا عن الشكر والتقدير الصادقين لتعاونك في تقديم استجابات صحيحة ودقيقة تفيد في تطوير الممارسة الإدارية ببعدها القيادي في مدارسنا الابتدائية، فضلا عن تطوير البحث العلمي في هذا المجال الحيوي.

بنود الاستبيان

الأبعاد	ما درجة استفادتك من التكوين المتخصص في تطوير مهاراتك في المجالات المحددة بالمؤشرات التالية؟	درجة الاستفادة		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
التخطيط والتنفيذ	تشخيص واقع المدرسة التي أشرف على إدارتها.			
	تحديد الأهداف القابلة للتحقيق.			
	ضبط الإجراءات الكفيلة بتحقيق الأهداف المحددة سلفا.			
	تحديد جدول زمني كفيل بتطبيق الإجراءات.			
	الاهتمام بمتابعة تنفيذ الإجراءات.			
	الحرص على تقويم إجراءات التنفيذ.			
التنظيم	مراعاة الحجم الساعي القانوني لكل معلم في إعداد التنظيم التربوي.			
	مراعاة التدابير التنظيمية في توزيع الأنشطة التعليمية.			
	تكليف أحد المعلمين بإعداد التنظيم التربوي.			
	إسناد الأفواج التربوية على المعلمين حسب أسس موضوعية.			
	توزيع الحجرات الدراسية حسب خصوصية كل فوج تربوي.			
	احترام التناوب في توزيع أنشطة اللغة الفرنسية.			
	الأخذ بعين الاعتبار النصوص التنظيمية في تحديد توقيت الاجتماعات.			
	الضبط المبدئي لجدول الأعمال.			
	الاهتمام بتهيئة مكان الاجتماع.			
	الالتزام بمناقشة جدول الأعمال دون أي تغيير فيه.			
	إعداد الوثائق الضرورية التي لها علاقة بموضوع الاجتماع.			
	حوصلة توصيات الاجتماع في محضر يتم التوقيع عليه.			

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الأبعاد	ما درجة استفادتك من التكوين المتخصص في تطوير مهاراتك في المجالات المحددة بالمؤشرات التالية؟	درجة الاستفادة		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
المتابعة	ضبط وضعية المواظبة للتلاميذ.			
	المراقبة الدورية لوثائق المعلمين.			
	المصادقة على وثائق المعلمين شهريا.			
	الحرص على التقييم الدائم للمعلمين .			
	اتخاذ الإجراءات المناسبة في حالات شغور منصب.			
	اعتماد التخصص والكفاءة التربوية في عملية الاستخلاف.			
حفظ النظام	تسطير الجداول الخاصة بدخول وخروج التلاميذ			
	تسطير الجداول الخاصة بحراسة التلاميذ في الساحة			
	ترك المبادرة للمعلمين في حراسة التلاميذ أثناء فترة المطعم المدرسي.			
	متابعة حالات الإخلال بالنظام وفق النصوص التنظيمية المعمول بها.			
إدارة المرافق	التفقد الدوري لوضعية الحجرات الدراسية.			
	التفقد الدوري لوضعية المطعم المدرسي.			
	التفقد الدوري لوضعية المرافق الصحية.			
	ضبط وضعية التجهيزات المدرسية.			
	تبليغ السلطات الوصية حسب الاختصاص عن كل وضعية.			
حفظ الأمن	الاعتماد على العمال المتوفرين في تأمين الحراسة نهارا.			
	الاعتماد على العمال المتوفرين في تأمين الحراسة ليلا.			
	التحقق من هوية الأشخاص الداخلين إلى المدرسة.			
	منع خروج التلاميذ مع غير أوليائهم.			
	عدم التحفظ على خروج التلاميذ مع أقاربهم.			
	اتخاذ الإجراءات المناسبة في حالة وقوع حادث.			
حفظ الصحة والنظافة	اتخاذ الإجراءات الخاصة بظهور الأمراض المعدية.			
	التنسيق مع المصالح الصحية لتلقيح التلاميذ.			
	برمجة زيارات التلاميذ إلى وحدات الكشف والمتابعة.			
	الحرص على النظافة الدورية المستمرة للحجرات.			
	الحرص على النظافة الدورية المستمرة لساحة المدرسة.			
	تكليف أحد العمال بالسهر على النظافة الدورية للمرافق الصحية.			
الأعمال المكتبية	إعداد مقر الإدارة بشكل يساعدني على القيام بمهامي.			
	تكليف أحد الموظفين بفتح البريد الوارد وترتيبه .			
	تصنيف الأرشيف وحفظه.			
	فتح ملف إداري لكل المعلمين المعينين بالمدرسة.			
	فتح ملف إداري لكل التلاميذ المسجلين بالمدرسة.			
	الاهتمام بإعداد السجلات الإدارية بالمدرسة .			
	الحرص على فهرست السجلات وترتيبها.			
	استعمال السجلات المدرسية كلما دعت الضرورة لذلك.			
	الحرص على كتابة التقارير والمراسلات الإدارية كلما دعت الحاجة.			
بناء علاقات	تمتين العلاقة بمعلمي وأساتذة المدرسة الابتدائية.			
	تحسين العلاقة بالمفتش المشرف تربويا على المقاطعة.			
	تحسين العلاقة بالمفتش المشرف إداريا على المقاطعة.			
	تقنين العلاقة برئيس المجلس الشعبي البلدي.			
	تفعيل العلاقة بمستشار التغذية المدرسية.			
	الحرص على التنسيق الدائم مع مدير المأمن كلما دعت الضرورة.			
	العلاقة مع جمعية أولياء التلاميذ.			

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الأبعاد	ما درجة استفادتك من التكوين المتخصص في تطوير مهاراتك في المجالات المحددة بالمؤشرات التالية؟	درجة الاستفادة		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
حسم الأمور	التجاهل التام للمواقف التي لا تؤثر على السير العادي للمؤسسة.			
	العمل على تحليل المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرار.			
	الحرص على اتخاذ القرارات المهمة بمفردي.			
	أعمل على إشراك المعلمين في اتخاذ بعض القرارات.			
إشراك المرؤوسين	تنصيب المجالس المدرسية في المدرسة.			
	عقد جلسات دورية تخصص لدراسة بعض المشكلات.			
	تجاهل الاقتراحات التي تبدو لي غير بناءة.			
	اقتراح الحلول الممكنة في ضوء ما توفر من معطيات.			
	إتاحة الفرصة للمعلمين لإبداء آرائهم ومقترحاتهم.			
	الإنصات باهتمام لما يقترحه المعلمون بخصوص هذه المشكلات.			
التعامل الإيجابي	العمل على تهيئة مناخ ودي في المدرسة يسوده الاحترام المتبادل.			
	السعي لتنمية روح الولاء للمدرسة.			
	الحرص على إثارة حماس المعلمين للقيام بالنشاطات المدرسية.			
	اعتماد أساليب تسيير قائمة على تفعيل قيم العمل الجماعي.			
	مشاركة المعلمين في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية.			
	التعامل بإيجابية مع توجيهات المشرفين.			
	المساهمة في مختلف اللقاءات والجلسات بالاقتراحات البناءة.			
	التعاطي الإيجابي مع محتوى الأيام التكوينية.			
	التعامل بمرونة مع أفراد الفريق التربوي.			
	التعامل بإيجابية مع آراء المعلمين وأفكارهم.			
	تبني الاقتراحات البناءة تجسيدها على أرض الواقع.			
التأثير في المرؤوسين	تخصيص جوائز سنوية للمعلمين الذين يثبتون جدارتهم.			
	اعتماد أسلوب الثواب في تعزيز الممارسات الإيجابية.			
	اعتماد أسلوب العقاب في الحد من الممارسات السلبية.			
	الحرص على التنفيذ الحرفي للوائح والتعليمات.			
	تشجيع التلاميذ لتحسين التحصيل الدراسي.			
	التطبيق الحرفي للوائح والتنظيمات لتحسين الممارسة التعليمية.			
	التنويع في نظام الجوائز والمكافآت للتلاميذ والمعلمين على حد سواء.			
	اعتماد أسلوب الإقناع لتوجيه المعلمين نحو تحقيق الأهداف المدرسية.			
حل الخلافات	اعتماد الحوار أسلوبا لحل الخلافات التي تحدث داخل المدرسة.			
	تجاهل الخلافات التي لا تؤثر على السير الحسن للمؤسسة.			
	عقد جلسات صلح بين المتخاصمين لحل الخلافات بشكل ودي.			
	إشعار المعلمين بالعدالة فيما بينهم.			
	التعامل بحكمة مع مختلف أشكال التعنت.			
	المساعدة على تسوية الخلافات ضمن الأطر القانونية.			
الإلمام بالأهداف التعليمية	معرفة غايات التربية الوطنية المحددة في القانون التوجيهي للتربية.			
	معرفة ملمح التخرج من التعليم الابتدائي المحدد في المناهج التعليمية.			
	معرفة ملمح التخرج من كل مستوى دراسي.			
	الاطلاع على أهداف الأنشطة التعليمية.			
	التركيز أثناء العملية الإشرافية على فعالية المعلم في تقديم دروسه فقط.			

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

الأبعاد	ما درجة استفادتك من التكوين المتخصص في تطوير مهاراتك في المجالات المحددة بالمؤشرات التالية؟	درجة الاستفادة		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
معرفة استراتيجيات التدريس	توجيه المعلمين إلى اعتماد مقاربات التدريس المحددة في المناهج.			
	تشجيع المعلمين على اعتماد حل المشكلات في بعض الأنشطة التعليمية.			
	توجيه المعلمين إلى التدريس بالوضعيات باختلاف أنواعها.			
	العمل على اعتماد أساليب التدريس القائمة على التعلم التعاوني.			
	الأخذ بعين الاعتبار مبدأ الفروق الفردية.			
معرفة التنظيم الهيكلي	معرفة مستويات التنظيم الهيكلي للنظام التربوي.			
	معرفة مهام وزارة التربية الوطنية.			
	الإحاطة بمهام مديرية التربية.			
	عدم الاهتمام بهيكلة وزارة التربية الوطنية لعدم الارتباط المباشر بها.			
	الإلمام بمهام إدارة المدرسة الابتدائية.			
	مراعاة طبيعة كل مستوى في عمليات الاتصال المختلفة.			
معرفة طبيعة المتعلم	معرفة خصائص المتعلمين في المرحلة الابتدائية.			
	الإحاطة بمراحل الطفولة المختلفة.			
	معرفة مظاهر النمو الخاصة بكل مرحلة.			
	تكوين صورة شاملة حول الفروق الفردية بين المتعلمين.			
	تحديد أساليب التعامل مع المتعلمين في ضوء الخبرة الشخصية فقط.			
الوعي بدرجة التأثير	إدراك دور المعلم في العملية التعليمية.			
	إدراك دور المتعلم في العملية التعليمية.			
	الوعي بأهمية كل طرف في العملية التعليمية.			
	الوعي بدرجة تأثير كل طرف في الموقف التعليمي.			
الإدراك والفهم	الإدراك العميق للفلسفة التربوية السائدة.			
	تكوين صورة واضحة حول مشروع المجتمع.			
	الوعي بأهمية مؤسسات التربية الموازية للمدرسة.			
	الإدراك الشامل لدرجة تأثير هذه المؤسسات في التربية.			
التشخيص والتوقع	القدرة على امتلاك المعطيات الكافية التي تشخص واقع المدرسة.			
	ترتيب المعلومات والمعطيات وتصنيفها حسب الحاجة إليها.			
	توظيف المعطيات في عمليات التخطيط المختلفة.			
	القدرة على توقع واقع المدرسة بعد مدة زمنية معينة.			
الاطلاع الواسع	الإطلاع على ثقافة المجتمع المحلي الذي أعمل فيه.			
	مراعاة ثقافة المجتمع المحلي .			
	استيعاب المفاهيم المتعلقة بالقيادة الإدارية.			
	استيعاب المفاهيم المتعلقة بالإدارة التشاركية.			
	توظيف ما توصلت إليه النظريات الحديثة في الممارسة الإدارية.			
	اعتماد أساليب تسيير حديثة قائمة على المشاركة .			

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ملحق رقم 5: قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة الحالية	الرتبة	مكان العمل
1	رابح قدور	أستاذ جامعي	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة
2	محمد بودربالة	أستاذ جامعي	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة
3	عمر عمور	أستاذ جامعي	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة
4	زين الدين ضياف	أستاذ جامعي	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة
5	العربي فرحاتي	أستاذ جامعي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة
6	حدة ميمون	أستاذ جامعي	أستاذ محاضر أ	جامعة مسيلة
7	راجية بن علي	أستاذ جامعي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة
8	عبد الحميد معوش	أستاذ جامعي	أستاذ مساعد أ	المركز الجامعي برج بوعريريج
9	أحمد سعودي	أستاذ جامعي	أستاذ مساعد أ	جامعة الجزائر 2
10	مبروك جنيدي	أستاذ جامعي	أستاذ محاضر ب	جامعة بسكرة
11	عبد الرشيد بكري	مفتش التعليم الابتدائي		المقاطعة الأولى مسيلة
12	مبروك دراف	مفتش التعليم الابتدائي		المقاطعة 52 بوسعادة

ملاحظة: الأساتذة المحكمون أصحاب الأرقام 8 و9 و10 كانوا مفتشين للتعليم الابتدائي قبل التحاقهم بالجامعة.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ملخص الدراسة

تمثل الهدف الأساسي من هذه الدراسة في الوقوف على واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية في الجزائر، والتعرف على دوره في تنمية مهارات القيادة الإدارية، ولتحقيق ذلك تم القيام بدراسة علمية اعتمدنا فيها المنهج الوصفي، وتتكون هذه الدراسة من شقين، أحدهما نظري تم استنادا إلى التراث النظري وادبيات الاختصاص وبعض الادبيات الرسمية من نصوص قانونية وأخرى تنظيمية وسندات تكوينية، أما الشق الآخر فهو تطبيقي من خلال القيام بدراسة ميدانية على عينة عشوائية من مديري المدارس الابتدائية المعينين في المدارس الموجودة على مستوى إقليم ولاية المسيلة، طبقت عليهم آداتي الدراسة المتمثلتين في استبيان واقع التكوين المتخصص، واستبيان مهارات القيادة الإدارية، كان ذلك في الموسم الدراسي 2015/2014.

وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- يلبي برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية الاحتياجات التكوينية الفعلية لمديري المدارس الابتدائية بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي 2.43 بانحراف معياري 0.28 ونسبة مئوية 81%.
- مستوى فعالية التأطير الإداري في تنظيم التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية على مستوى المعاهد المتخصصة في حدود الدرجة المتوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي 2.06 بانحراف معياري 0.34 ونسبة مئوية 69.66%.
- مستوى فعالية التأطير البيداغوجي في ضمان تنفيذ محتويات برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية في حدود الدرجة المتوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي 2.22 بانحراف معياري 0.71 ونسبة مئوية 78 %.
- يستفيد مديرو المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الفنية بدرجة مرتفعة على، حيث بلغ متوسطها الحسابي 2.60 بانحراف معياري 0.20 ونسبة مئوية 86.66 %.
- يستفيد مديرو المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الإنسانية بدرجة مرتفعة على، حيث بلغ متوسطها الحسابي 2.50 بانحراف معياري 0.20 ونسبة مئوية 83.33 %.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

- يستفيد مديرو المدارس الابتدائية من التكوين المتخصص في تنمية المهارات الإدراكية التصورية بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي 2.50 بانحراف معياري 0.30 ونسبة مئوية 83.33 %.
- يوجد ارتباط ضعيف موجب وغير دال عند مستوى الدلالة (0.01) بين واقع التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية ومهارات القيادة الإدارية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.08، وهو غير دالة إحصائيا عند 0.01 إذا ما قارناها بجدول الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسون عند درجة حرية بين 125 و150 والتي تتراوح بين 0.174 و0.159 (بوعلاق،2009،ص207)، إلا أنها قريبة جدا من الدلالة الإحصائية عند 0.05، وهذه يشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجات افراد العينة في استبيان واقع التكوين المتخصص ودرجاتهم في محاور استبيان مهارات القيادة الإدارية.

Résumé:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

La présente étude vise à examiner la réalité de la formation spécialisée des directeurs d'écoles primaires en Algérie, et apprendre davantage sur son rôle dans le développement des habiletés en leadership administratif . pour cela on a recours à une étude scientifique en adoptant la méthode descriptive.Cette étude est constituée de deux parties, l'une théorique consacrée à la litérature de l'objet de recherche composée de différentes théories, des textes législatifs et organisationnels, ainsi que des supports de formation. tandis que l'autre partie est pratique, réalisée sur un échantillon aléatoire de directeurs d'écoles primaires dans les écoles appartenant à la direction de la Wilaya de M'sila.et pour la collecte de données , deux instruments de mesure ont été utilisés, l'un se représente dans un questionnaire de formation spécialisée, l'autre est un questionnaire des habiletés en leadership administratif, et ce durant l'année scolaire 2014/2015.
Après le traitement statistique en utilisant des méthodes statistiques appropriées, nous avons atteint les résultats suivants :

- Le programme de formation spécialisée répond hautement aux besoins réels de formation des directeurs des écoles primaires avec une moyenne de 2,43 ,un écart type de 0,28 un taux de 81%.

- Le niveau d'efficacité de l'encadrement administratif dans l'organisation de la formation spécialisée des directeurs des écoles primaires ,est dans les limites de la moyenne au niveau des institus spécialisés , ou la moyenne arithmétique était de 2,06 , l 'écart type de 0,34 avec un pourcentage 69,66%.
- Le niveau d'efficacité de l'encadrement pédagogique pour assurer l'exécution des programmes de la formation spécialisée des directeurs des écoles primaires, est dans les limites du degré moyen, où la moyenne arithmétique était de 2,22 avec un écart type de 0,71 et un

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

78%.

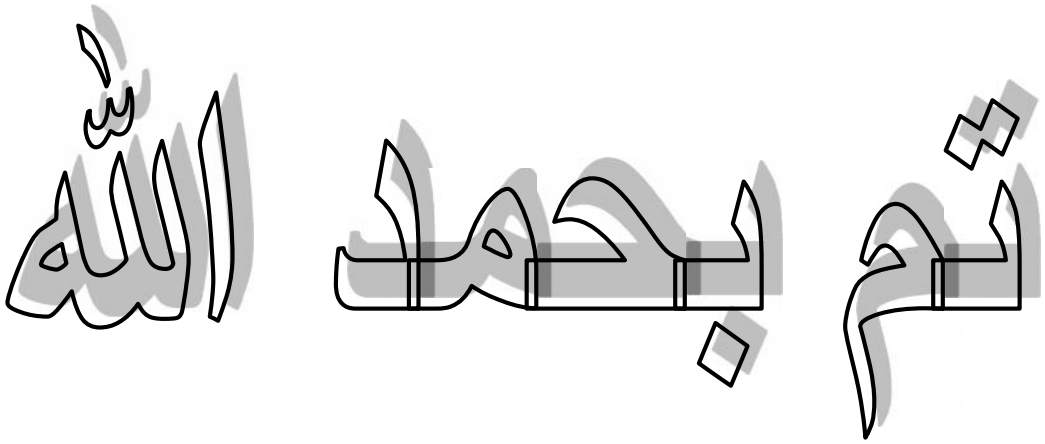
- Les directeurs des écoles primaires bénéficient d'un niveau elevé de formation spécialisée pour le développement de leurs habiletés techniques (Technical Skills) en leadership , avec une moyenne arithmétiques de 2,60 , un écart type de 0,20 et un pourcentage de 86,66%.

-Les directeurs des écoles primaires bénéficient d'un niveau elevé de formation spécialisée dans le développement de leurs habiletés humaines(Human Skills) en leadership administratif avec une moyenne arithmétique de 2,50 , un écart type de 0,20 et un pourcentage de 83,33%.

- Les directeurs des écoles primaires bénéficient d'une formation spécialisée dans le développement de leurs habiletés cognitives et perceptuelles (Conceptual Skills), avec une moyenne arithmétique de 2,50 , un écart type et 0,30 et un pourcentage de 83,33%.

- L'existence d'une corrélation positive faibles et non significative à(α=0,01) entre la réalité de la formation spécialisée des directeurs des écoles primaires et les habiletés du leadership administratif(R=0,08) , mais il est très proche de la signification statistique à 0,05, ce qui suggère une corrélation entre les degrés de répondants sur le questionnaire de la formation spécialisée et celui les habiletés en leadership administratif.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional



Created with
nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional