الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

**جامعة الدكتور محمد لمين دباغين – سطيف 2-**

**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**

**أطـــروحـــــــــــة**

مقدمة بقسم علم النفس وعلوم التربية والآورطفونيا

تخصص علوم التربية – إدارة تربوية –

لنيل شهادة **دكتوراه العلوم**

**من طرف الطالب : عبد الله صحراوي**

**بـــعــــــنــــــوان :**

# مقومات تنمية كفاءات تسيير المؤسسات التعليمية في ظل الثقافة المحلية ومفاهيم الجودة الشاملة

# – التكوين والتدريب –

**بتاريخ :31 جانفي 2016 أمام اللجنة المكونة من :**

| | | |
|---|---|---|
| **أ ، د . بشير معمرية** | **جامعة سطيف 2** | **رئيسا .** |
| **أ ، د .لحسن بوعبد الله** | **جامعة سطيف 2** | **مشرفا ومقررا .** |
| **أ ، د . محمد مقداد** | **جامعة البحرين** | **مناقشا .** |
| **أ ، د . غياث بوفلجة** | **جامعة وهران 2** | **مناقشا .** |
| **أ ، د .يوسف غياث** | **جامعة قسنطينة 2** | **مناقشا .** |
| **أ ، د .زهير بغول** | **جامعة سطيف 2** | **مناقشا .** |

**السنة الجامعية : 2015 - 2016**

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴿١﴾

الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَٰلَمِينَ ﴿٢﴾ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴿٣﴾

مَٰلِكِ يَوْمِ الدِّينِ ﴿٤﴾ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ﴿٥﴾

اهْدِنَا الصِّرَٰطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴿٦﴾ صِرَٰطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ

عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّآلِّينَ ﴿٧﴾

"فاتحة الكتاب"

# صدق الله العظيم

# إهداء

إلى روح والدي في الرفيق الأعلى...وقد تمنيت لو أنه شهد هذا العمل، وهو الذي أفنى حياته مربيا ومعلما ومديرا...

إلى أمي حفظها الله.... وإلى روح عبد الحفيظ، في الملكوت الأعلى، الذي غادر سريعا وقد كان الأمل معقودا عليه لنشر العمل وطبعه في دار التنوير التي أفنى فيها الجهد والعمر لتقف على رجليها.....

إلى أسرتي الصغيرة... رفيقة الدرب أم مروة، وفلذات الكبد زينة الدنيا...محمد عبد الصمد، مروة، صفوة. بسمة.

إلى الأسرة الكبيرة، الإخوة والأخوات والأبناء والبنات.

إليهم جميعا أهدي خلاصة هذا الجهد.

ص. عبد الله

# شكر و اعتراف

"لله الحمد والشكر أولا وأخيرا"

أود في البداية أن اعترف بالفضل و أقدم الشكر لكل أولئك الذين ساهموا من قريب أو بعيد في اكتمال هذا العمل، و انجازه، سواء بالتوجيه والمتابعة أو الدعم و المناصحة، و أذكر على رأس هؤلاء جميعا الأستاذ الدكتور لحسن بو عبد الله مدير وحدة البحث " تنمية الموارد البشرية " ، الذي أشرف على العمل وتابعه من بدايته صابرا ،ناصحا مشجعا ، و داعما في الظروف والأوقات العصيبة .

كما أوجه الشكر الخاص إلى الزملاء الأساتذة، عبد السلام، علي، عبد الحكيم، صلاح الدين ،...الذين كانوا رفقة الدرب ،مشجعين ،ناصحين ،مواسين، إذا اشتد الخطب وألمت المتاعب ، زارعين الأمل ومرافقين بالنصيحة والتشجيع .

كما لا يفوتني أن أقدم خالص شكري وتقديري للأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بتحمل عناء القراءة و المناقشة لهذا البحث، ...

ثم لأسرتي الصغيرة التي أعطتني من جهدها ووقتها وحقوقها ليكتمل العمل ويصل مبتغاه.

لهؤلاء ولأولئك الذين يستحقون الشكر والثناء على ما قدموه وبذلوه من عون أو نصح أو توجيه، أقدم أسمى عبارات التقدير والامتنان...

والله أسأل أن يكون لهم في ذلك الثواب والأجر.

ولله الحمد والشكر أولا وأخيرا.

ص. عبد الله

أوت 2015

## فهرس المحتويات


| العنـــــــــــــــوان | الصفحة |
|---|---|
| فهرس المحتويات | |
| فهرس الجداول | |
| فهرس الأشكال | |
| تصدير | |
| المدخل المــفاهيمــــــي | |
| الفصل الأول : مفاهيم الدراسة واعتباراتها الأساسية | |
| مقدمة | 2 |
| 1- مشكلة الدراسة | 8 |
| 2- أهداف الدراسة | 14 |
| 3- أهمية الدراسة | 15 |
| 4- حدود الدراسة | 16 |
| 5- مصطلحات الدراسة | 16 |
| الفصل الثاني : الحصيلة البحثية للتجربة الإنسانية المعاصرة في مجال الإدارة المدرسية | |
| 1 - تطوير الإدارة المدرسية : ما تخبرنا به الدراسات والأبحاث | 27 |
| 1-1 / دراسات تطوير الإدارة المدرسية | 27 |
| 1-2 / بحوث تنمية أداء مديري المدارس وتطويره | 36 |
| 1-3/ بحوث تقدير معيقات ومشكلات تطوير الإدارة المدرسية | 38 |
| 1-4/ بحوث تقدير احتياجات التكوين والتدريب | 40 |
| 1-5/ بحوث تقدير دور الإدارة المدرسية في تجويد وتحسين مخرجات النظام المدرسي | 44 |
| 1-6/ بحوث تقدير الفاعلية والمهام القيادية والأدوار المستقبلية لمديري المدارس | 52 |
| 2- التعقيب على الدراسات السابقة | 60 |
| 3- فرضيات الدراسة | 61 |
| المدخل التـوثيقــي للدراســـة | |
| الفصل الثالث : الإدارة المدرسية المعاصرة في ضوء نظرية الموقف | |
| 1- نظرية الموقف والإدارة المدرسية الفاعلة | 64 |
| 2- موقع الإدارة المدرسية في النظام التعليمي المعاصر | 68 |
| 3- حاجة المدرسة المعاصرة إلى مديرين أكفاء و مؤهلين | 71 |
| 4- مكانة و مهام المدير في المدرسة المعاصرة | 72 |
| 5- مهارات قيادة و إدارة المدرسة المعاصرة | 75 |
| 6- القيادة المدرسية الناجحة و أساليب تنظيم المدرسة | 75 |

| | |
|---|---|
| 6-1/ أساليب تنظيم و إدارة المدرسة | 76 |
| 6-2/ نماذج لإدارة المدرسة الحديثة وتسييرها | 78 |
| 7- التخطيط لتطوير الأداء والإدارة المدرسية المستقبلية | 82 |
| 8- التخطيط لتطوير أداء مدير المدرسة | 85 |
| 9- السياق الدولي لمقومات التنمية المهنية في نظم التعليم | 86 |
| 10- التنمية المهنية الموجهة ذاتيا | 88 |
| 11- مفاهيم معاصرة في الإدارة المدرسية | 89 |
| 12- أنماط الإدارة المدرسية | 91 |
| 13- مظاهر سوء الإدارة | 92 |
| 14- وجهة نظر معاصرة | 93 |
| 14-1/ مسؤوليات وأدوار مدير المدرسة والكفاءات اللازمة لأدائها . | 94 |
| 14-2/ الأدوار المستقبلية لمدير المدرسة | 96 |
| 14-3/ معايير تطوير الأداء في الإدارة المدرسية | 97 |
| 14-4/ معايير تقويم الإدارة المدرسية | 99 |
| **الفصل الرابع :** تنمية الكفاءات : جولة في إطار المفهوم | |
| تنمية وتطوير الكفاءات : جولة في إطار المفهوم | 103 |
| 1- التوجه الفكري الحديث لتنمية وتطوير الكفاءات | 103 |
| 1-1/ المفاهيم الأساسية للكفاءة. | 104 |
| 1-1-1/ الأبعاد الفكرية والتطبيقية لمفهوم للكفاءة | 104 |
| أ- المقاربات العملية للكفاءة | 105 |
| ب- المقاربات النظرية للكفاءة . | 106 |
| 1-1-2/ موارد الكفاءة | 108 |
| 1-1-4/ خصائص الكفاءة | 111 |
| 1-2/ أنواع الكفاءات | 111 |
| 1-2-1/ تصنيف الكفاءة على أساس المستوى | 111 |
| 1-2-2/ تصنيف الكفاءة على أساس مجالات الاستخدام | 112 |
| 1-3/ تنمية و تطوير الكفاءات - المقاربات المعاصرة | 113 |
| 1-3-1/ ماهية تنمية الكفاءات | 113 |
| 1-3-2/ استراتيجيات تنمية و تطوير الكفاءات | 114 |
| 1-3-3/ موجبات تنمية وتطوير الكفاءات | 114 |
| 1-3-4/ مراحل عملية تنمية الكفاءات | 115 |
| 1-3-5/ أهمية تنمية الكفاءات | 117 |
| 1-4/ تنمية الكفاءات في المنظور الدولي ( الإطار المؤسساتي ) | 117 |

| | |
|---|---|
| 2- التكوين والتدريب أسلوب المؤسسة المعاصرة لتنمية وتطوير الكفاءات | 122 |
| 2-1/ أهمية التكوين في المؤسسة المعاصرة | 122 |
| 2-1-1/ ماهية التكوين | 123 |
| 2-1-2/ أهمية التكوين | 123 |
| 2-1-3/ أهداف التكوين | 125 |
| 2-1-4/ أنواع التكوين | 126 |
| 2-1-5/ أساليب التكوين | 127 |
| 2-2/ تحديد الاحتياجات التكوينية | 130 |
| 2-2-1/ تخطيط التكوين | 131 |
| 2-2-2/ تحليل سيرورة عملية التكوين | 131 |
| 2-2-3/ تنفيذ عملية التكوين | 132 |
| 2-2-4/ التقييم والرجوع إلى الحالة المهنية | 132 |
| 2-3/ التكوين الذاتي مدخل لتنمية الكفاءات | 132 |
| 2-3-1/ التوجهات الأساسية في التكوين الذاتي | 134 |
| 2-4/ التدريب والتكوين المتواصل في المنظمة الحديثة | 134 |
| 2-4-1/ مفهوم التدريب | 135 |
| 2-4-2/ إستراتيجية التدريب | 136 |
| 2-4-3/ خطوات إعداد إستراتيجية التدريب | 139 |
| 2-4-4/ معوقات تطبيق إستراتيجية التدريب في المنظمات الحديثة | 140 |
| 2-4-5/ أهمية التدريب وفوائده | 140 |
| **الفصل الخامس : التسيير ومتطلبات جودة الأداء في المدرسة المعاصرة** | |
| 1 - ثقافة التسيير في المنظمات الحديثة | 143 |
| 2- فعالية التسيير حقائق وأبعاد | 144 |
| 3 - مدرسة عملية التسيير | 145 |
| 4- مفاهيم في التسيير الفعال بالمنظمة الحديثة | 147 |
| 5 - المدرسة الفعالة | 149 |
| 1/5 - معايير ومؤشرات الجودة للمدرسة الفعالة | 150 |
| 2/5 - علاقة معايير جودة المدرسة الفعالة بعناصر النظام المدرسي | 157 |
| 6 - المدرسة المعاصرة : التوجه نحو الجودة | 157 |
| 1/6- فلسفة الجودة من الصناعة إلى التعليم | 158 |
| 2/6- الجودة الشاملة في التربية والتعليم | 159 |
| 3/6 - أهمية الجودة الشاملة لأنظمة التعليم المعاصرة | 159 |
| 4/6 - مفهوم الجودة في المدرسة..الإصلاح من نقطة البدء | 160 |
| 5/6- معوقات جودة الأداء المدرسي | 162 |

| | |
|---|---|
| 6/6- مدير المدرسة واستحقاقات جودة الأداء المدرسي | 162 |
| 7/6- أهداف الجودة الشاملة في المدرسة | 163 |
| 7 - جودة الحياة المدرسية | 164 |
| 1/7 - البعد الفلسفي في مفهوم الحياة المدرسية | 164 |
| 2/7 - المقاربات المعتمدة في الحياة المدرسية | 165 |
| 3/7 - أنشطة الحياة المدرسية. | 167 |
| 8 - الدعم والتمكين مقاربة حديثة لجودة التسيير الإداري بالمدرسة المعاصرة | 171 |
| 1/8 - إستراتيجية التمكين الإداري | 172 |
| 2/8 - أبعاد التمكين الإداري | 174 |
| **المدخل الوظيفي** | |
| **الفصل السادس :** الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة | |
| تمهيــــــــــد | 176 |
| 1- منهج الدراسة | 178 |
| 2- مجتمع الدراسة | 181 |
| 3 - عينة الدراسة | 184 |
| 3/ 1 - الوصف الإحصائي لعينة الدراسة حسب المتغيرات | 186 |
| 4 - أدوات الدراسة: البناء والخصائص السيكومترية ( الصدق . الثبات) | 189 |
| 1/4 - مقياس تقييم العملية التكوينية | 189 |
| 1/1/4 - الصدق | 191 |
| 2/1/4 : الثبات | 198 |
| 4 / 2 - مقياس تقدير الاحتياجات التكوينية والتدريبية | 198 |
| 1/2/4 - الصدق | 200 |
| 4-2-2/ الثبات | 207 |
| 5 - المنهج الإحصائي لتحليل بيانات الدراسة | 208 |
| **الفصل السابع :** عرض النتائج ومناقشة صحة الفرضيتين الأولى والثانية | |
| 1 - المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة من تطبيق مقياس " تقييم العملية التكوينية " | 212 |
| 1/1- اختبار الوسيط | 212 |
| 2/1 - اختبار صحة الفرضية الرئيسية الأولى | 238 |
| 3/1 - مناقشة النتائج والإجابة على سؤال الدراسة الأول | 243 |
| 2 - المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة من تطبيق مقياس " تقدير الحاجات التكوينية والتدريبية" | 244 |
| 1/2- اختبار الوسيط | 244 |
| 2/2 - اختبار صحة الفرضية الرئيسية الثانية | 274 |

| | |
|---|---|
| **3/2 – مناقشة النتائج والإجابة على سؤال الدراسة الثاني** | 280 |
| **الفصل الثامن** : النمذجة بالمعادلة البنائية . البناء العاملي لنموذج مقترح لتنمية كفاءات تسيير المؤسسات التعليمية . | |
| **1 – النمذجة بالمعادلات البنائية SEM** (Structurel Equation Model) | 284 |
| **2 – النموذج البنائي النظري ( الافتراضي )** | 286 |
| **3 – تصنيف المتغيرات في النموذج البنائي** | 287 |
| **4 – نموذج القياس في منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية** | 290 |
| **1/4 – مؤشرات حسن المطابقة** : Goodness Of Fit Indices | 291 |
| **5 – الإجراءات العملية لنمذجة المعادلة البنائية : دراسة وتحليل النموذج النظري لمقومات تنمية كفاءات التسيير** | 292 |
| **5 / 1 – مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات** | 293 |
| **6 – فرضية الدراسة ( الفرضية الثالثة )** | 295 |
| **7 – أهمية استخدام النمذجة ( SEM ) للدراسة الحالية** | 296 |
| **8 – أهداف البحث بالنمذجة** | 297 |
| **9 – ثبات المقياس (مقياس مقومات تنمية الكفاءات )** | 297 |
| **10 – الصدق البنائي للمقياس ( مقياس مقومات تنمية الكفاءات )** | 297 |
| **11 – المقياس والأبعاد** | 298 |
| **11 / 1 – نماذج أبعاد المقياس** | 299 |
| **أ – نموذج جودة التكوين** | 299 |
| **ب – نموذج جودة التدريب** | 300 |
| **ج – نموذج الدعم والتمكين** | 302 |
| **11 / 1 / 2 – نموذج مقومات تنمية الكفاءات** | 303 |
| **د – نموذج التسيير الفعال** | 305 |
| **هـ – نموذج جودة الأداء المدرسي** | 307 |
| **11 / 2 – النماذج النظرية للعلاقات الثنائية بين المتغيرات** | 309 |
| **ا – نموذج العلاقة بين بعدي جودة التكوين والدعم والتمكين** | 309 |
| **ب – نموذج العلاقة بين بعدي الدعم والتمكين وجودة التدريب** | 310 |
| **ج – نموذج العلاقة بين بعدي جودة التكوين وجودة التدريب** | 312 |
| **د – نموذج العلاقة بين بعدي التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي** | 314 |
| **هـ – نموذج العلاقة بين بعدي جودة التكوين و التسيير الفعال** | 315 |
| **و – نموذج العلاقة بين بعدي جودة التدريب و التسيير الفعال** | 317 |
| **ي – نموذج العلاقة بين بعدي الدعم والتمكين و التسيير الفعال** | 319 |
| **ل – نموذج العلاقة بين بعدي التدريب وجودة الأداء المدرسي** | 320 |

| | |
|---|---|
| 11 / 3 – النماذج البنائية الجزئية للعلاقات بين المتغيرات الثلاثية في النموذج | 322 |
| أ – النموذج البنائي للعلاقات بين جودة التكوين . التسيير الفعال . وجودة الأداء المدرسي | 322 |
| ب – النموذج البنائي للعلاقات بين الدعم والتمكين . التسيير الفعال . وجودة الأداء المدرسي | 324 |
| ج – النموذج البنائي للعلاقات بين جودة التدريب . التسيير الفعال . وجودة الأداء المدرسي | 326 |
| 11 / 4 – النماذج البنائية للعلاقات بين المتغيرات الرباعية في النموذج | 328 |
| أ – النموذج البنائي للعلاقات بين : جودة التكوين . الدعم والتمكين . جودة التدريب . التسيير الفعال | 328 |
| ب – النموذج البنائي للعلاقات بين : جودة التكوين . جودة التدريب . الدعم والتمكين . التسيير الفعال | 331 |
| 1 – نموذج أموس المتكامل ( المعادلة البنائية للنموذج ) | 333 |
| 13 – تحليل المسار ( تقدير كفاءة النموذج ) | 335 |
| 13 / 1 – اختبار الدور الوسيط لمتغير التسيير الفعال | 341 |
| 13 / 2 – اختبار سوبل ( Sobel Test ) للدور الوسيط لمتغير التسيير الفعال | 342 |
| 13 / 3 – الدلالة الإحصائية للاختبار (Sobel ) | 343 |
| 14 – اختبار صحة الفرضية الثالثة | 343 |
| 14 / 1 – اختبار صحة الفرضية الجزئية الأولى | 344 |
| 14 / 2 – اختبار صحة الفرضية الجزئية الثانية | 345 |
| 14 / 3 – اختبار صحة الفرضية الجزئية الثالثة | 348 |
| 14 / 4 – اختبار صحة الفرضية الجزئية الرابعة | 350 |
| 15 – تحليل المسار | 353 |
| 16– نتائج بأهم الكفاءات المطلوبة لمدراء المؤسسات التعليمية ومقومات تنميتها | 355 |
| – توصيات و مقترحات الدراسة . | 366 |
| مراجع الدراسة . | 369 |
| ملاحق الدراسة . | 380 |

# فهرس الجداول


| الصفحة | الجدول |
|---|---|
| 75 | جدول -1- جوانب المهارات القيادية في الأبعاد الثلاثة |
| 79 | جدول -2- الفروق بين الإعلام والاتصال |
| 79 | جدول -3- طبيعة وخصائص وأشكال الاتصال بالمدرسة |
| 80 | جدول -4- خصائص وأشكال الإعلام بالمدرسة |
| 81 | جدول -5- طبائع الأفراد وكيفية التعامل معها ( بلانشار و جيرسي) |
| 96 | جدول -6- القدرات المطلوبة لأداء دور مدير المدرسة |
| 100 | جدول -7- معايير تقويم فعالية الإدارة المدرسية |
| 161 | جدول -8- المستفيدين من نظام التعليم في المدرسة في ضوء فلسفة الجودة |
| 161 | جدول -9- تطلعات المستفيدين من نظام التعليم في المدرسة في ضوء فلسفة الجودة |
| 162 | جدول -10- مجالات الاختلاف الرئيسة بين المدرسة التقليدية ومدرسة الجودة |
| 174 | جدول -11- ابعاد التمكين الإداري |
| 182 | جدول -12- توزيع مجتمع الدراسة على الولايتين (سطيف- ميلة ) |
| 182 | جدول -13- توزيع مجتمع الدراسة بولاية سطيف |
| 185 | جدول -14- معطيات وطريقة حساب حجم العينة |
| 186 | جدول -15- العدد الإجمالي لعينة الدراسة |
| 186 | جدول -16- توزيع عينة الدراسة بحسب متغير المستوى |
| 187 | جدول -17- توزيع عينة الدراسة بحسب متغير الجنس |
| 188 | جدول-18- توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المستوى |
| 188 | جدول -19- توزيع العينة بحسب فترة المكوث بالمنصب |
| 189 | جدول -20- توزيع العينة بحسب الموقع الجغرافي للمؤسسة |
| 191 | جدول -21- محاور ومجالات وعدد البنود لمقياس تقييم العملية التكوينية |
| 191 | جدول -22- درجات مقياس likert ليكارت المستعمل في الدراسة |
| 192 | جدول-23- نتائج الصدق باستخدام معامل كندال للاتفاق |
| 193 | جدول -24- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول "الفلسفة " والدرجة الكلية |
| 194 | جدول -25- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني " المحتوى " والدرجة الكلية للمحور |
| 194 | جدول -26- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث " الأهداف " والدرجة الكلية للمحور |
| 195 | جدول -27- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع" الأدوات والوسائل " والدرجة الكلية للمحور |
| 195 | جدول -28- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الخامس " ظروف التكوين " والدرجة الكلية للمحور |
| 196 | جدول -29- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور السادس " التدريب " والدرجة الكلية للمحور |
| 196 | جدول -30- معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبيان والدرجة الكلية |
| 198 | جدول -31- نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبيان 1 |
| 199 | جدول-32- توزيع البنود على محاور مقياس تقدير الاحتياجات التكوينية |
| 200 | جدول -33- درجات مقياس likert ليكرت المستعمل في الدراسة |
| 201 | جدول -34- بيانات صدق المحكمين بمعامل كندال للاتفاق |
| 202 | جدول -35- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول " التسيير البيداغوجي والتربوي " والدرجة الكلية للمحور |
| 202 | جدول -36- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني " التسيير الإداري وشؤون الموظفين" والدرجة الكلية للمحور |
| 203 | جدول -37- معامل الارتباط بين كل فقرة من المحور الثالث "القانون الإداري والتقنيات التربوية " والدرجة الكلية له . |

| | |
|---|---|
| جدول -38- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع" التسيير القانوني والتشريع " والدرجة الكلية للمحور | 204 |
| جدول -39- معامل الارتباط بين كل فقرة من المحور الخامس " الحياة المدرسية وشؤون المتمدرسين " والدرجة الكلية له | 204 |
| جدول -40- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور السادس " التسيير المالي والمادي " والدرجة الكلية للمحور | 205 |
| جدول -41- معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس | 206 |
| جدول -42- نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس تقدير الحاجات التكوينية | 208 |
| جدول -43- التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية والمعنوية للمجال الأول " الفلسفة " | 213 |
| جدول -44- التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية والمعنوية للمجال الثاني " البرامج والمحتوى " | 217 |
| جدول -45- التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية و المعنوية للمجال الثالث " الأهداف " | 222 |
| جدول -46- التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية و المعنوية للمجال الرابع | 225 |
| جدول -47- التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية و المعنوية للمجال الخامس | 228 |
| جدول -48- التكرارات والنسب المئوية للاستجابات والمتوسط الحسابي والنسبي ومستوى المعنوية للمجال السادس | 232 |
| جدول -49- ترتيب المحاور بحسب التكرارات والنسب المئوية و المتوسط الحسابي والنسبي | 236 |
| جدول -50- ن نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للمقياس ( تقييم العملية التكوينية ) | 237 |
| جدول-51- نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على المقياس ككل | 239 |
| جدول-52- نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور الفلسفة | 239 |
| جدول-53- نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور البرامج | 240 |
| جدول-54- نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور الأهداف | 240 |
| جدول-55- نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور الوسائل | 241 |
| جدول-56- نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور الظروف | 242 |
| جدول-57- نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور التدريب | 242 |
| جدول-58- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والنسبي ومستوى المعنوية للمحور الأول(التسيير التربوي ) | 245 |
| جدول-59- التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية والمعنوية للمحور الثاني " التسيير الإداري وشؤون الموظفين | 250 |
| جدول-60- التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية و المعنوية للمجال الثالث " التقنيات التربوية الحديثة | 255 |
| جدول-61- التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية و المعنوية للمجال الرابع (التسيير القانوني ) | 260 |
| جدول-62- التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية و المعنوية للمجال الخامس( تسيير الحياة المدرسية ) | 264 |
| جدول-63- التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط الحسابي والنسبي ومستوى المعنوية للمجال السادس(التسيير المالي ) | 267 |
| جدول-64- يوضح ترتيب المحاور بحسب التكرارات والنسب المئوية و المتوسط الحسابي والنسبي | 271 |
| جدول-65- اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات المقياس الثاني ( تقدير الاحتياجات التكوينية والتدريبية ) | 272 |
| جدول-66- نتائج اختبار صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على المقياس ككل | 275 |
| جدول-67- نتائج اختبار صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور التسيير التربوي . | 276 |
| جدول-68- نتائج اختبار صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور | 276 |

| | |
|---|---|
| التسيير الإداري وشؤون الموظفين . | |
| جدول-69- نتائج اختبار صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور التقنيات التربوية الحديثة . | 277 |
| جدول-70- نتائج اختبار صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور التسيير القانوني والتشريع المدرسي . | 278 |
| جدول-71- نتائج اختبار صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور تسيير الحياة المدرسية. | 278 |
| جدول-72- نتائج اختبار صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور التدريب . | 279 |
| جدول-73- المؤشرات المعتمدة للنمذجة بالمعادلة البنائية و محكاتها | 291 |
| جدول-74- المحكات المعتمدة لجودة مطابقة النموذج للبيانات | 293 |
| جدول-75- قيم معاملات ألفا كرونباخ للثبات استنادا لمخرجات الحزمة SPSS v.21 | 297 |
| جدول-76- أبعاد ومؤشرات (فقرات) نموذج القياس المفترض . | 298 |
| جدول-77- مؤشرات حسن المطابقة لبعد جودة التكوين | 299 |
| جدول-78- تقديرات نموذج بعد جودة التكوين | 300 |
| جدول-79- مؤشرات حسن المطابقة لبعد جودة التدريب | 301 |
| جدول-80- تقديرات نموذج بعد جودة التدريب | 302 |
| جدول-81- مؤشرات حسن المطابقة لبعد الدعم والتمكين | 303 |
| جدول-82- تقديرات نموذج بعد الدعم والتمكين | 304 |
| جدول-83- مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقومات تنمية الكفاءات | 305 |
| جدول-84- تقديرات نموذج مقومات تنمية الكفاءات بأبعاده ( جودة التكوين . جودة التدريب . الدعم والتمكين ) | 306 |
| جدول-85- مؤشرات حسن المطابقة لبعد التسيير الفعال | 307 |
| جدول-86- تقديرات نموذج التسيير الفعال ومؤشراته الأساسية | 308 |
| جدول-87- مؤشرات حسن المطابقة لبعد جودة الأداء المدرسي | 308 |
| جدول-88- تقديرات نموذج جودة الأداء المدرسي ومؤشراته الأساسية | 309 |
| جدول-89- مؤشرات حسن المطابقة لنموذج جودة التكوين والدعم والتمكين | 310 |
| جدول-90- تقديرات نموذج جودة التكوين والدعم والتمكين | 311 |
| جدول-91- مؤشرات حسن المطابقة لنموذج جودة التدريب والدعم والتمكين | 312 |
| جدول-92- تقديرات نموذج جودة التدريب والدعم والتمكين | 313 |
| جدول-93- مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقة بين جودة التدريب وجودة التكوين | 313 |
| جدول-94- تقديرات نموذج جودة التكوين وجودة التدريب | 314 |
| جدول-95- مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي | 315 |
| جدول-96- تقديرات نموذج العلاقة بين التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي | 316 |
| جدول-97- مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقة بين جودة التكوين والتسيير الفعال | 317 |
| جدول-98- تقديرات نموذج العلاقة بين التسيير الفعال وجودة التكوين | 318 |
| جدول-99- مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقة بين جودة التدريب والتسيير الفعال | 319 |
| جدول-100- تقديرات نموذج العلاقة بين التسيير الفعال وجودة التكوين | 319 |
| جدول-101- مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقة بين الدعم والتمكين والتسيير الفعال | 320 |
| جدول-102- تقديرات نموذج العلاقة بين الدعم والتمكين و التسيير الفعال | 321 |
| جدول-103- مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقة بين جودة التدريب وجودة الأداء المدرسي | 322 |

| | |
|---|---|
| جدول-104- تقديرات نموذج العلاقة بين جودة التدريب وجودة الأداء المدرسي | 323 |
| جدول-105- مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقة بين جودة التكوين والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي | 324 |
| جدول-106- تقديرات نموذج العلاقة بين جودة التكوين و التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي | 325 |
| جدول-107- مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات بين الدعم والتمكين والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي | 326 |
| جدول-108- تقديرات نموذج العلاقة بين الدعم والتمكين والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي | 327 |
| جدول-109- مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات بين جودة التدريب والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي | 328 |
| جدول-110- تقديرات نموذج العلاقة بين جودة التدريب والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي | 329 |
| جدول-111- مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات بين جودة التكوين والدعم والتمكين وجودة التدريب والتسيير الفعال | 330 |
| جدول-112- تقديرات نموذج العلاقات بين جودة التكوين وجودة التدريب والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي | 332 |
| جدول-113- مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات بين جودة التكوين والدعم والتمكين وجودة التدريب والتسيير الفعال | 332 |
| جدول-114- تقديرات نموذج العلاقات بين جودة التكوين وجودة التدريب والدعم والتمكين والتسيير الفعال | 334 |
| جدول-115- مؤشرات حسن المطابقة لنموذج أموس المتكامل ( المعادلة البنائية للنموذج) | 335 |
| جدول-116- تقديرات نموذج أموس المتكامل ( المعادلة البنائية للنموذج ) | 336 |
| جدول-117- مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح من دون متغير الدعم والتمكين | 337 |
| جدول-118- تقديرات النموذج المقترح من دون متغير الدعم والتمكين | 337 |
| جدول-119- التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين أبعاد النموذج المقترح من دون متغير الدعم والتمكين | 339 |
| جدول-120- مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي في وجود متغير الدعم والتمكين | 340 |
| جدول-121- تقديرات نموذج أموس المتكامل ( المعادلة البنائية للنموذج ) | 340 |
| جدول-122- تقديرات نموذج أموس المتكامل ( المعادلة البنائية للنموذج ) | 340 |
| جدول-123- التأثيرات الكلية في النموذج | 341 |
| جدول-124- تقديرات التأثيرات المباشرة في نموذج أموس | 341 |
| جدول-125- تقديرات التأثيرات غير المباشرة في نموذج أموس المتكامل ( المعادلة البنائية للنموذج ) | 342 |
| جدول-126- نتائج اختبار سوبل SOBEL | 343 |
| جدول-127- نتائج اختبار الدلالة الإحصائية لاختبار سوبل | 345 |
| جدول-128- تحليل الانحدار لمتغيري التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي | 346 |
| جدول-129- خلاصة تحليل الانحدار لمؤشرات التسيير الفعال على جودة الأداء المدرسي | 346 |
| جدول-130- خلاصة تحليل الانحدار لمؤشرات التسيير الفعال على جودة الأداء المدرسي | 349 |
| جدول-131- خلاصة تحليل الانحدار لأبعاد تنمية الكفاءات على جودة الأداء المدرسي | 351 |
| جدول-132- التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية لأبعاد تنمية الكفاءات على جودة الأداء المدرسي | 354 |

# فهرس الأشكال


| الصفحة | الشكل |
|---|---|
| 67 | شكل -1- العناصر الستة للأبعاد الموقفية للقيادة . |
| 67 | شكل -2- مخطط لنظرية المسار والهدف |
| 68 | شكل -3- التمثيل البياني للقيادة في النظرية الموقفية |
| 70 | شكل -4- المستويات الثلاثة لتحليل ودراسة السلوك التنظيمي بالمدرسة. |
| 72 | شكل -5- المجموعات الأساسية لأدوار مدير المدرسة |
| 77 | شكل -6- نموذج فيدلر Feidler لحل المشكلات في الإدارة المدرسية |
| 88 | شكل -7- مراحل برنامج التنمية المهنية |
| 90 | شكل -8- الأنماط المختلفة للإدارة التعليمية |
| 91 | شكل -9- المجموعات الكبرى التي تدور حولها أهداف المدرسة |
| 94 | شكل -10- أبعاد مسؤوليات مدير المدرسة |
| 95 | شكل -11- أبعاد مهارات قيادة المدرسة |
| 97 | شكل -12- مجالات إدارة وتنظيم المدرسة |
| 100 | شكل -13- أهم أساليب ومداخل إدارة وتنظيم المؤسسة. |
| 146 | شكل -14- مدلول التسيير حسب مدرسة عملية التسيير المعدلة |
| 167 | شكل -15- المقاربات المعتمدة في الحياة المدرسية |
| 182 | شكل -16- التمثيل البياني لمجتمع الدراسة |
| 184 | شكل -17- المنحنى البياني لنسب النجاح المدرسي للفترة 2008 - 2013 في الامتحانات الرسمية بولاية سطيف |
| 186 | شكل -18- التمثيل البياني لتوزيع عينة الدراسة بحسب المستوى |
| 187 | شكل -19- التمثيل البياني لتوزيع عينة الدراسة بحسب الجنس |
| 188 | شكل -20- التمثيل البياني لعينة الدراسة بحسب المستوى |
| 188 | شكل -21- التمثيل البياني لتوزيع العينة بحسب فترة المكوث بالمنصب |
| 189 | شكل -22- التمثيل البياني لتوزيع العينة بحسب الموقع الجغرافي للمؤسسة |
| 216 | شكل -23- التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحور الأول وموقعها بالنسبة للوسيط |
| 222 | شكل -24- التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحور الثاني وموقعها بالنسبة للوسيط |
| 224 | شكل -25- التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحور الثالث وموقعها بالنسبة للوسيط |
| 227 | شكل -26- التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحور الرابع وموقعها بالنسبة للوسيط |
| 232 | شكل -27- التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحور الخامس وموقعها بالنسبة للوسيط |
| 235 | شكل -28- التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحور السادس وموقعها بالنسبة للوسيط |
| 236 | شكل -29- التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحاور الستة وموقعها بالنسبة للوسيط |
| 237 | شكل -30- التمثيل البياني لنتائج تحليل المقياس الأول ( تقييم العملية التكوينية ) |
| 249 | شكل -31- منحنى التوزيع الطبيعي لمتوسط الاستجابات على بنود محور التسيير التربوي /البيداغوجي |
| 254 | شكل -32- منحنى التوزيع الطبيعي لمتوسط الاستجابات على بنود المحور الثاني ( التسيير الإداري وشؤون الموظفين) |
| 260 | شكل -33- منحنى التوزيع الطبيعي لمتوسط الاستجابات على بنود المحور الثالث ( التقنيات التربوية الحديثة ) |
| 263 | شكل -34- منحنى التوزيع الطبيعي لمتوسط الاستجابات على بنود المحور الرابع ( التسيير القانوني ) |
| 266 | شكل -35- منحنى التوزيع الطبيعي لمتوسط الاستجابات على بنود المحور الخامس تسيير الحياة المدرسية |
| 270 | شكل -36- منحنى التوزيع الطبيعي لمتوسط الاستجابات على بنود المحور السادس ( التسيير المالي والمادي) |
| 272 | شكل -37- منحنى التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحاور الستة وموقعها بالنسبة للوسيط |

| | |
|---|---|
| شكل -38- التمثيل البياني لنتائج تحليل المقياس الثاني ( تقدير احتياجات التكوين والتدريب ) | 273 |
| شكل -39- المخطط النظري لمسار العلاقات بين عناصر النموذج النظري المقترح للدراسة | 282 |
| شكل -40- التصور الافتراضي ( النظري ) لعلاقات النموذج البنائي | 285 |
| شكل -41- طبيعة المتغيرات في النموذج النظري المفترض -1- . | 287 |
| شكل -42- طبيعة المتغيرات في النموذج النظري المفترض -2- . | 288 |
| شكل -43- طبيعة المتغيرات في النموذج النظري المفترض ودور المتغير الوسيط ( الدعم والتمكين ) -3 - . | 288 |
| شكل -44- طبيعة العلاقات في النموذج النظري المفترض -1- | 289 |
| شكل -45- طبيعة العلاقات في النموذج النظري -2- | 290 |
| شكل -46- نموذج القياس لمتغير تنمية الكفاءات كما تقترحه الدراسة | 290 |
| شكل -47- المخطط النظري لبنية مقومات تنمية الكفاءات ( جودة التكوين . جودة التدريب . الدعم والتمكين ) | 294 |
| شكل -48- المخطط النظري الكلي ( نموذج أموس المتكامل ) والعلاقات بين متغيراته . | 295 |
| شكل -49- المخطط الافتراضي لمؤشرات متغيرات النموذج البنائي المفترض | 298 |
| شكل -50- نموذج المعادلة البنائية لبعد جودة التكوين ومؤشراته الأساسية | 299 |
| شكل -51- نموذج المعادلة البنائية لبعد جودة التدريب ومؤشراته الأساسية | 300 |
| شكل -52- نموذج المعادلة البنائية لبعد الدعم والتمكين ومؤشراته الأساسية | 302 |
| شكل -53- نموذج المعادلة البنائية لمقومات تنمية الكفاءات و مؤشراته الأساسية | 304 |
| شكل -54- نموذج المعادلة البنائية لمتغير التسيير الفعال ومؤشراته الأساسية | 306 |
| شكل -55- نموذج المعادلة البنائية لمتغير جودة الأداء المدرسي ومؤشراته الأساسية | 307 |
| شكل -56- نموذج المعادلة البنائية للعلاقة بين متغيري جودة التكوين والدعم والتمكين . | 309 |
| شكل -57- نموذج المعادلة البنائية للعلاقة بين جودة التدريب و الدعم والتمكين | 311 |
| شكل -58- نموذج المعادلة البنائية للعلاقة بين جودة التكوين وجودة التدريب | 312 |
| شكل -59- نموذج المعادلة البنائية للعلاقة بين التسيير الفعال و جودة الأداء المدرسي | 314 |
| شكل -60- نموذج المعادلة البنائية للعلاقة بين جودة التكوين والتسيير الفعال | 316 |
| شكل -61- نموذج المعادلة البنائية لعلاقة جودة التدريب والتسيير الفعال | 317 |
| شكل -62- نموذج المعادلة البنائية لعلاقة الدعم والتمكين والتسيير الفعال | 319 |
| شكل -63- نموذج المعادلة البنائية لعلاقة جودة التدريب وجودة الأداء المدرسي | 321 |
| شكل -64- نموذج المعادلة البنائية للعلاقات بين جودة التكوين والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي | 323 |
| شكل -65- نموذج المعادلة البنائية للعلاقات بين الدعم والتمكين والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي | 325 |
| شكل -66- نموذج المعادلة البنائية للعلاقات بين جودة التدريب والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي | 327 |
| شكل -67- النموذج البنائي للعلاقات بين جودة التكوين جودة التدريب والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي | 329 |
| شكل -68- النموذج البنائي المتكامل للعلاقات بين جودة التكوين جودة التدريب الدعم والتمكين والتسيير الفعال | 331 |
| شكل -69- النموذج البنائي المتكامل (نموذج أموس المتكامل ) ، المعادلة البنائية للنموذج | 333 |
| شكل -70- النموذج البنائي المقترح من دون متغير الدعم والتمكين | 336 |
| شكل -71- التقديرات المعيارية للنموذج البنائي المتكامل في وجود متغير الدعم والتمكين | 338 |
| شكل -72- التقديرات اللامعيارية للنموذج البنائي المتكامل في وجود متغير الدعم والتمكين | 338 |
| شكل -73- التقديرات المعيارية في تحليل المسار لنموذج المعادلة البنائية | 353 |
| شكل -74- التقديرات اللآمعيارية في تحليل المسار لنموذج المعادلة البنائية | 353 |
| شكل -75- جوانب الكفاءات الإدارية والقيادية اللازمة لمدير المدرسة | 362 |
| شكل -76- مجالات التسيير الفعال للمدرسة | 363 |

## تصـــــــــدير

تمثل الدراسة الحالية امتدادا لدراسة سابقة تمت تحت عنوان " واقع التسيير الإداري والبيداغوجي بالجزائر وعلاقته ببعض محددات السلوك القيادي في ضوء مشروع المؤسسة " ، التي كانت أرست للبحث في مجال الإدارة المدرسية بالجزائر نهجا توخت من خلاله تطوير تسيير المؤسسات التعليمية ضمانا لمواكبتها الإصلاحات التي بوشر العمل بها منذ مطلع العشرية الحالية ، وكانت قد توصلت إلى ضرورة التفكير في سبل تنمية وتطوير أداء مديري المدرسة الجزائرية ،بعد أن بات مؤكدا أن فعاليتها لا تتحقق إلا بتوافر الكفاءات والمهارات و المقومات الشخصية لدى المدير القائد، وامتلاكه للسمات والخصائص القيادية .

لقد استقر الأمر حول ما إذا كانت مهام مدير المدرسة إدارية بحتة أم فنية تربوية، لصالح التكامل بين النظرتين، باعتباره قائدا يجب أن "يأخذ على عاتقه كل ما يتعلق بالتخطيط الشامل لمدرسته ، و يوفر مناخا تنظيميا و تربويا تتحقق فيه أسس الدافعية للعمل" (Mitchell,1990) ، ذلك أن الأسلوب القيادي للمدير يجب أن يركز على إدارة مدرسة ذات فعالية، وإنتاجية عالية، وحياة تمتاز بالصحة والجودة ، فمن الطبيعي إذن أن يتوجه التركيز نحو المهام الرئيسية للعملية التربوية في دور المدير، وطبيعة الكفاءات والمهارات التي يواجه بها الأهداف التربوية، والمناهج الدراسية، والتنظيم المدرسي، وفريق العاملين معه، واحتياجاتهم الوظيفية و الاجتماعية والنفسية وحاجات الطلبة الذين يشرف على تمدرسهم ويتحمل مسؤولية نجاحهم .

إن الطريقة التي تدار بها المدرسة تمثل أساس النجاح في أداء الرسالة المنوطة بها، لذلك أضحى موضوع تكوين وتدريب القيادات المدرسية وتنمية كفاءات تسييرها للمدارس العامل الرئيس، الذي يحقق حركية ونشاط الكفاءات البشرية وصولا لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، فنجاح الإدارة المدرسية أو فشلها يتوقف على كفاءات المدير القائد الذي يعتبر أكثر العوامل تأثيرا في أداء المعلمين، وفي المناخ التنظيمي للمدرسة ، وفي أداء الطلاب وتوجههم نحو التمدرس والمعرفة .

لذلك تصبح معرفة الكفاءات المطلوبة للتسيير ، وسبل تنميتها وتطويرها لدى مديري المدارس في الجزائر، والوقوف على أكثرها ارتباطا بكفاءة التسيير الإداري و البيداغوجي وغيرها مما يتعلق بأنشطة النظام المدرسي ، هدفا تسعى هذه الدراسة لبلوغه، فالوظيفة الأساسية لمدير المدرسة كما يرسم ويراد لها هي تحسين العملية التعليمية بحيث تركز على تحسين نوعية الحياة لكل فرد في المدرسة، وحتى يستطيع تحقيق هذه الوظيفة بكفاءة عالية يتوجب عليه أن لا ينشغل بما يجعل دوره منحصرا في الأعمال الروتينية وإهمال الجوانب التربوية والفنية التي تشكل جزءا هاما وأساسيا في وظيفته .

ثمة ثلاثة مداخل أساسية تشكل أجزاء متكاملة للدراسة الحالية تعتمدها في سبيل الوصول إلى إماطة اللثام عن أهم مقومات تنمية كفاءات تسيير المدرسة الجزائرية ، و إيضاح العوامل المثلى لإعداد القيادة الفعالة للمدارس على اختلاف مستوياتها و ارتباطاتها ببعض أهم محددات سلوك التسيير الفعال ، محاولة الكشف عن عوامل النجاح أو الفشل في إدارة و قيادة المدرسة المعاصرة .

يهتم المدخل الأول الذي حمل اسم المدخل ألمفاهيمي بإبراز أبعاد الدراسة ومفاهيمها العلمية ومصطلحاتها الإجرائية وطرح اشكاليتها وإبراز العناصر والعوامل الأساسية المتعلقة بها في الفصل الأول ،ثم الكشف عن ما في التراث الإنساني والخبرة الإنسانية من دراسات تناولتها لتنتهي بذلك إلى وضع الفروض الخاصة بها .

أما الجزء الثاني فيشكل مدخلا نظريا توثيقيا للمتغيرات ذات العلاقة بالموضوع، فعبر ثلاثة فصول تحاول الدراسة قراءة وإبراز أهم ما في التراث الإنساني في موضوعها، فتسلط الضوء في الفصل الثالث على الإدارة المدرسية ومفاهيمها المعاصرة في ضوء نظرية الموقف ، و يهتم الفصل الرابع بتوضيح مساهمة الفكر المعاصر في دراسة موضوع الكفاءات وتحديد سبل تنميتها خاصة ما تعلق منها بتسيير المنظمة الحديثة والمدرسة على وجه الخصوص ، لتصل الدراسة في فصلها الخامس إلى توضيح موضوع تسيير المدرسة المعاصرة وسبل تجويد أداء مديرها .

أما الجزء الثالث و الأخير فقد حاولت الدراسة من خلاله تبني التناول الوظيفي لما تم استعراضه في الجزأين السابقين من مفاهيم و تراث فكري ، و الكشف عن ما بين عناصر الموضوع من علاقات ،

لذلك حمل اسم المدخل الوظيفي مركزا على توظيف المفاهيم النظرية في تحليل و قراءة الظاهرة المقصودة ومحاولة الإجابة على التساؤلات المثارة حولها .

ففي الفصل السادس عنت الدراسة بتوضيح و تحديد الإجراءات الميدانية و المنهجية الكفيلة بوصف و تحليل النتائج بصورة علمية دقيقة، كبناء أدواتها والتحقق من خصائصها السيكومترية ، و اشتقاق عينتها و توصيفها تبعا للمتغيرات التي اختيرت كمحددات لتصنيف الاستجابات على الأدوات المستخدمة وبيان ما فيها من فروق .

أما الفصل السابع فقد تم فيه عرض نتائج الدراسة الميدانية و تحليلها و مناقشة صحة فرضيات البحث في ضوئها لتصل الدراسة بذلك لجزئها الأهم والأخير ، الذي خصص له الفصل الثامن محاولة فيه الإجابة على السؤال الثالث للدراسة ، ومهتمة بدراسة النموذج النظري المقترح لتنمية كفاءات تسيير المدرسة باستخدام منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية (SEM ) ،و باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وبرمجيات AMOS و LISREL .

نأمل أن يكون البحث قد استوفى شروط صحته، و استكمل مرتكزات المنهجية العلمية الصحيحة في علاجه للظاهرة المدروسة، و حيث أن تعميم نتائج مثل هذه البحوث محط كثير من التحفظات، فإننا نأمل أن تكون الدراسة الحالية فاتحة لدراسات أكثر عمقا و شمولية و بداية لنشاط متجدد في مجال التسيير الإداري بالمدرسة الجزائرية بغية تحديثها وتطويرها .

والله من وراء القصد وهو الموفق.

# المدخل الــــمفاهيمي

# الفـــــــــــصل الأول

## المفاهيم والاعتبارات الأساسية للدراسة

## مقدمة :

مع تطور المفاهيم التربوية واتساع دائرة التعليم وتنوع أغراضه وتعقد مضامينه، أضحت إدارة نظمه من أضخم الجهود التي تتولاها الدول على المستوى المركزي والإقليمي والمحلي، و ارتبطت النظم الإدارية للتعليم في الدولة الحديثة ارتباطاً وثيقاً بالنظام السياسي والاقتصادي والثقافي والاجتماعي. لينعكس ذلك على الإدارة المدرسية التي تعتبر أساس العملية التعليمية والتربوية وعمادها الذي يحدد المعالم، ويرسم الطرق وينير السبل أمام العاملين في الميدان للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد.

لقد احتلت إدارة المجتمعات والمؤسسات الحديثة مكانة رائدة، وازدادت قيمة بازدياد الاهتمامات البشرية وتنوعها، لتصبح الإدارة في المنظور الحديث وظيفة إنسانية يعتمد نجاحها إلى حد كبير على روح التعاون والمشاركة بين العاملين في المؤسسة، وعلى قدرة الإداريين على توظيف الطاقات والقدرات، بشكل يضمن الحصول على أكبر قدر من الإنتاج في أقصر وقت وبأقل جهد وتكلفة، ومن هنا تكمن أهمية الإدارة في كل قطاع من قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية وغيرها.

وإذ تولي المجتمعات المعاصرة على اختلاف أحوالها اهتماماً بارزاً بالتربية والتعليم وإدارتهما (الإدارة التربوية– التعليمية – المدرسية) لمالها من دور كبير في دفع عجلة النمو والتطور في شتى مناحي الحياة، فإن التعليم لم يعد مجرد مهمة هامشية من مهمات الدولة المعاصرة، بل صار استثمارا بشريا عالي القيمة، يساعد على تنمية العنصر البشري وإنتاج المعارف والعلوم التي يحتاجها المجتمع، وصار نجاح النظام التعليمي أحد أبرز مقومات الدولة الحديثة المتطورة. ولذلك اتجهت جل الدول إلى تطوير التعليم والنهوض به، والعمل على تطوير المناهج الدراسية وتحديث المباني وتجهيزها بالوسائل الضرورية ، إضافة إلى إيجاد قيادات تربوية فعالة ومؤهلة تأهيلاً يتناسب مع متغيرات العصر ومتطلباته.

لقد أدى التطور والتقدم العلمي في عالم الإدارة وارتقاء مستوى التعليم والثقافة لدى الأفراد، إلى ظهور أنظمة ذات مقومات خاصة تحتاج إلى إدارة ديناميكية مرنة قادرة على مواجهة التحديات، وإلى أفراد لديهم القدرة على قيادة الجهاز الإداري بها، حتى يكونوا قادرين على القيام بواجباتهم بفطنة، ودراية، وكفاءة، وإخلاص، حيث إن إدارة التنظيمات الإدارية في هذا العصر أحوج إلى أن تقاد لا أن تدار (كنعان، 2002)

لذلك شهدت الإدارة العامة تحولات كبيرة باعتبارها عملية إنسانية تستهدف التعاون والتنسيق بين الجهود البشرية بما يمكنها من استغلال ما لديها من إمكانات، وما تمتلكه من وسائل وتقنيات لتحقيق الأهداف المرسومة بكفاءة، وبذلك شهدت الإدارة التربوية تغيرات وتطورات مماثلة، حيث تزايد الوعي بقيمة وأهمية إدارة المؤسسات التربوية بصفة عامة، والإدارة المدرسية بصفة خاصة، لما لها من مكانة خاصة في العملية التربوية، وما لمديرها من أهمية على اعتبار أنه مسؤول عن قيادة وتوجيه العملية التعليمية بكل جوانبها لبلوغ غاياتها بكفاءة واقتدار" (الحديدي، 1998).

تشير الأبحاث والدراسات إلى أن الإدارة المدرسية تعتبر أحد الجوانب الرئيسة في الإدارة التربوية المسؤولة

بشكل مباشر عن تنظيم العناصر البشرية العاملة في المدرسة من موظفين ومعلمين وطلبة ومستخدمين بهدف تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة لعمليتي التعليم والتعلم. فقد تأكدت أهمية القيادة التي تعد نبض العملية الإدارية ومفتاحها، ذلك لأنها تتبع من كونها تسري في كل جوانب العمليات الإدارية، فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفاعلية، وتعمل كأداة لتحقيق أهدافها. " فالقيادة أمر لا غنى عنه لترشيد سلوك الأفراد، وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم، وتنظيم أمورهم، وتوجيههم الوجهة الصحيحة من أجل بلوغ الأهداف المرجوة، كما أن القيادة علم وفن شأنها شأن الإدارة «(الطويل، 1999).

وبتغير رسالة المدرسة المعاصرة ، تغيرت أهدافها نحو تنمية اتجاهات جديدة ، إذ لم تعد مقتصرة علي تسيير الشؤون الروتينية للعاملين في المدرسة وحفظ النظام فيها ، والتأكد من حضور هم والتزامهم بأعمالهم الموكلة إليهم ، ومتابعة غياب الطلاب فقط ، بل أصبح هدفها يتمحور حول الطالب ونموه المعرفي والاجتماعي ، و توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه هذا النمو ، وتوفير العوامل التي تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو ، ذلك أن تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية هو الدور الأساسي للإدارة المدرسية بعد أن كان منصباً على الاهتمام بالنواحي الإدارية.

وهذا التحول لا يقلل من شأن النواحي الإدارية بل أصبحت تهتم بأولوية العملية التربوية والاجتماعية، كما يعني توجيه الوظائف الإدارية لخدمة هذه العملية.

لقد أصبحت المدرسة المعاصرة أهم وسيط تربوي يقع على كاهله تربية وتعليم وتنشئة أفراد المجتمع، وذلك من خلال ما تقدمه من برامج تربوية وتنموية ومناهج تعليمية ، وإعداد الفرد في جميع جوانب شخصيته ، ولكي تقوم المدرسة بمهامها التربوية والتعليمية بشكل فعال فهي بحاجة ماسة إلى إدارة مدرسية فاعلة تساعدها على أداء تلك المهام بدرجة عالية من الفاعلية ، وبتغير وظيفة المدرسة في المجتمعات المعاصرة تغيرت النظرة نحو إدارتها، بعد بروز مفهوم جديد لوظيفتها يستند لضرورة عنايتها بدراسة المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه وتحسين الحياة فيه، بجانب عنايتها بنقل التراث الثقافي وتوفير الظروف التي تساعد على اندماج الأفراد في الحياة المعاصرة بخصائصها المعرفية والتكنولوجية وسماتها الثقافية ، ولتحقيق ذلك تلتزم المجتمعات الحديثة بإمداد المدرسة بالإمكانيات والمساعدات التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية ورفع مستواها ، "هكذا وجدت الإدارة المدرسية نفسها أمام مفهوم جديد للمدرسة ولدورها في للمجتمع ، فكيفت أساليبها وعدلت طرق العمل بها لتحقيق هذا التقارب وتلك المشاركة " (مرسي ، 1989 : 10 ) .

لذا أضحت المدرسة الحديثة لصيقة بتنمية المجتمع تسعى إلى تحقيق أهدافه بشتى الوسائل والإمكانيات وذلك من خلال قيامها بوظائفها التعليمية والتربوية على أكمل وجه وأصبح لزاما عليها أن تعمل على:

- رفع المستوى المعرفي ثم الاجتماعي للأفراد.
- الانفتاح على البيئة المحيطة والعمل في إطارها.

- الانفتاح على التجربة الإنسانية محليا ودوليا.
- الارتباط بالواقع والعمل على تطويره.
- الانفتاح على الاحتياجات الحقيقية للأفراد وإشراكهم في رسم السياسات والخطط والتوقعات.
- تغيير السياسات والأساليب والممارسات في نطاقها والعمل على تجويد بيئتها

لذلك ينبغي أن تتشكل الإدارة المدرسية وفقا لمنظومة كاملة شاملة تستهدف انجاز الأعمال المدرسية بجودة عالية، ودفع الأفراد والشركاء لتنفيذ الأنشطة المنوطة بأدوارهم بكفاءة. حيث تتحدد كفاءة الإدارة المدرسية بكفاءة مديرها بالدرجة الأولى، كونه المحرك والموجه لكل العناصر والإمكانيات المتوفرة في المدرسة من أجل تحقيق الأهداف والطموحات والآمال، والذي أصبح ينظر إليه كقائد تربوي يقود عناصر العملية التعليمية بالكفاءة والمهارة وبأقل الجهود والتكاليف، من أجل تحقيق جودة عالية للأداء المدرسي بالاستخدام الأمثل للإمكانيات المادية والبشرية.

ولذلك على المدير أن يتحلى بخصائص القيادة وأن يكون ديمقراطياً مبتكراً عاملا على التغيير، مسهلاً للعمل، ومنسقاً له، وإدارياً ملتزماً برؤية ثاقبة، يعمل على تنمية الموارد الخاصة بالمدرسة، فهو مدير علاقات عامة، وقائد للعملية التربوية، وحلال للصراعات ومفوضاً ومفاوضا ناجحا، ومطوراً لأعضاء المدرسة، وينبوعاً للحكمة، قائماً بالمهمة بطريقة قانونية، تقنياً مجدولاً لأوقات المدرسة مفاوضاً لبقا في مجال العلاقات الخارجية.

لقد ظهرت موجة جديدة من الأبحاث الخاصة بالمدرسة الفاعلة في القرن العشرين على رأسها بحوث "بركي وسميث " بالولايات المتحدة الأمريكية سنة، 1990 والتي ساعدت على تغيير النظرة نحو مواصفات المدرسة الفاعلة ، حيث ارتبطت بالتحصيل العالي للطلاب ، وفي بريطانيا أجرى مجموعة من الباحثين في عقد الثمانينات دراساتهم حول فعالية المدارس ، والتي حددت مجموعة من الممارسات التي تحسن من أداء الطلاب و تسهم في إيجاد مدرسة فاعلة ، أما في البلاد النامية فإن البحوث كانت جزئية وركزت على العلاقة الوثيقة بين توافر الإمكانيات المادية، التزود بالمواد التعليمية والتحصيل الجيد .

من الواضح أن كل الدول الحديثة تظهر سعيا حثيثا لتطوير نظمها التعليمية بشتى الوسائل وتعمل على توفير قيادات تربوية فاعلة مؤهلة ومدربة تدريباً يتناسب مع تحديات المدرسة المعاصرة ،لقناعتها بأن تطوير المؤسسة التعليمية يتطلب إدارة فاعلة تواكب التغيرات والطموحات وتنطلق من الواقع ، " ومن اللافت للنظر أن مستقبل التعليم في جميع دول العالم لم يتوقف فقط على وضوح الرؤية بالنسبة لفلسفة التعليم وأهدافه ولا على تطوير مناهجه وأساليبه ، ولا على توفير أفضل الإمكانات المادية له، ولا على حسن إعداد و تدريب المعلمين أو إحكام علاقته بالمجتمع المحلي ومطالبه وإنما أصبح يتوقف على توفير القيادات الواعية لإدارته " (مصطفي،492:2005) .

هكذا أضحت النظم التعليمية من أهم الأنظمة في المجتمعات المعاصرة ، وأضحى نجاحها أساسا لنجاح كافة الأنظمة المجتمعية ، لقومه القائم على إعداد المواطن الصالح القادر علي خدمة أمته ،و مسئوليات الإدارة المدرسية في ذلك جسام إذ لم يعد دور المدرسة مقتصراً على نقل التراث للأجيال وإعدادهم لحياة الكبار ، بل الاهتمام بالنشء في ضوء تفاعلهم مع بيئاتهم بحيث يحقق لهم تربية متكاملة فكريًا ونفسيًا واجتماعيًا وهذا يقتضي تضافر الجهود وتنسيق الأعمال التي تقوم بها إدارة المدرسة من أجل الكشف عن استعدادات الطلبة وصقل مواهبهم وتنمية معلوماتهم ودراسة مشكلاتهم فمن وظيفة الإدارة المدرسية العمل علي تنمية خبرات كل من يعمل في المدرسة وفقًا للصالح العام " ( سليمان ،2001:380 ) .

مما سبق يتضح أن الإدارة الكفأة هي أحد العناصر المهمة للمدرسة الفاعلة كون مدير المدرسة له تأثير واضح ومباشر على فاعلية التعليم والتعلم، والإدارة المدرسية الفاعلة تتطلب تحديد هدف واضح للمدرسة تسعى إلى تحقيقه، ولقد زاد الاهتمام بكفاءات المدير الفعال بصورة ملحوظة نتيجة الثورة التي أحدثتها بحوث المدارس الفاعلة والإصلاح المدرسي في أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات من القرن العشرين ، وتوصلت هذه البحوث إلى مجموعة من الكفاءات الدالة على القيادة المدرسية الفعالة منها : القدرة على المبادأة ، القدرة التحليلية ، رؤية واضحة للمدرسة ، القيادة بالتشارك ، القدرة على تحديد المصادر بفعالية ثم القدرة على إحداث التغيير وإدارته وإنتاجه" ( البهواشي ،2006 : 56) .

وتأتي أهمية الإدارة المدرسية من كونها جهازا متكاملا فيما بينه من مدير ومعلمين وإداريين وطلاب يتشاركون في هدف واحد ، وتربطهم رابطة العمل الموحد وتحمل المسئولية والعمل بروح الفريق ، ولا بد أن تكون القيادة صالحة رشيدة ذات خبرة وكفاءة وفاعلية ، ومعلمون أكفاء متخصصون وعاملون متعاونون في مجتمع مدرسي يسوده التعاون والتآلف ويهدف إلى التسامي والعمل بروح الفريق من أجل تحقيق الأهداف المرجوة ، " فالإدارة المدرسية عملية إنسانية هادفة لتطوير نظام العمل المدرسي ووضع الموظف للوظيفة التي تناسب قدراته واستعداداته وتوفير الإمكانات المادية والبشرية التي تساعد علي تحقيق الأهداف التربوية وتطوير المناهج الدراسية وتلبية احتياجات المعلمين المهنية ورعاية الموهوبين وعلاج متدني التحصيل وإعداد برامج التوجيه والإرشاد الطلابي والإشراف علي النواحي المالية للمدرسة وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي من أجل خدمة العملية التعليمية " (البوهى، 2001:78 ) .

كما اتضح أن الإدارة المدرسية تشتمل على جانبين (إداري و فني ) ولا يمكن فصل أحدهما عن الأخر لكونهما متلازمان يخدم كل منهما الأخر من أجل تحقيق الأهداف المنشودة ، ومن واجب الإدارة المدرسية الناجحة أن توازن في اهتماماتها بالجانبين دون إغفال جانب أو طغيان جانب على الأخر، حيث أن الإدارة المدرسية الناجحة هي التي تعمل علي توفير مناخ صحي عام بالمدرسة يعمل كل فرد فيه بارتياح وتسود فيه علاقات طيبة بين كل العاملين والتلاميذ والتزام كل فرد بالقواعد والأصول المرعية ورفع الروح

المعنوية للعاملين لزيادة دافعيتهم وجودة المعلمين لتوفير مستوي جيد متجدد وطموح" (مرسي، 13:2001) ، ومن هذا المنطلق أصبحت الإدارة المدرسية ذات أهمية لكل أفراد المجتمع المدرسي بل والمجتمع الخارجي لأن حسن الإدارة وكفاءتها من السمات البارزة للمدرسة التي تميز بين المدرسة الحديثة والتقليدية .

وتكمن أهمية الإدارة المدرسية الكفأة فيما يلي:

- الإدارة لازمة لكل جهد جماعي.
- تسعي الإدارة نحو تحقيق أهداف معينة.
- ليست مجرد تنفيذ الأعمال بواسطة الإداريين وإنما هي أيضَا جعل الآخرين ينفذون هذه الأعمال.
- تعمل على الإشباع الكامل للحاجات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها. (مصطفى ،2002 : 24 )

مما سبق نري أن أهمية الإدارة المدرسية تنبع من ضرورتها المّلحة لكل مدرسة حيث إن المهام يتم تنفيذها بواسطة الآخرين (مدير، نائب مدير معلم، إداري، تلميذ) حيث يقوم كل منهم بالمهمة الموكلة إليه بإشراف وتوجيه ومتابعة مدير المدرسة من أجل تحقيق الأهداف من خلال الاستثمار الأمثل لكل الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة في المدرسة بأقل جهد ووقت.

ويمكن أن تتحقق الفاعلية المدرسية من خلال المدير الفاعل الذي يوصل رسالة المدرسة بوضوح وبسهولة للعاملين معه في المجتمع المدرسي من طلاب ومعلمين ومجتمع محلي وأولياء الأمور.

ومنذ بداية تسعينات القرن الماضي شرع في العمل بالإصلاح التربوي الشامل وتوسيع صلاحيات الإدارات المدرسية وتطبيق اللامركزية في الإدارة ، وحظيت الإدارة المدرسية بقسط من اهتمام الوزارة ومن أجل تطويرها ورفع كفاءة المديرين وتحسين أدائهم عن طريق تنظيم البرامج التدريبية والدورات و ورشات العمل والأيام الدراسية للارتقاء بمستوي الإدارة المدرسية، وإطلاع المديرين علي كل جديد في مجال الإدارة المدرسية وسياسات الإصلاح ، و انطلاقاً من اعتبار الإدارة المدرسية واحدة من أهم الركائز لضمان تطوير فاعل للمنظومة التربوية ، التي تجعل الإدارة المدرسية في موقع حساس تؤثر بشكل فعال على النتاجات التربوية فهي المسؤولة عن إدارة وقيادة جزء مهم من المؤسسة التربوية التي تتعامل بشكل مباشر مع محور غايات وأهداف النظام التربوي وهو التلميذ ونجاحه وفشله اللذان يعدان معيار نجاح أو فشل العملية التربوية ككل، إذ تؤكد الوقائع والنتائج والدراسات التي تناولت واقع الإدارة المدرسية ومشكلاتها في الجزائر أن هناك العديد من المشكلات والمعوقات التي تحول دون أداء مدير المدرسة لعمله على أتم وجه ومن أبرزها:

- ضعف نظام الاختيار والتكوين القاعدي للقيادات المدرسية.
- ضعف نظام التدريب وسطحيته وعدم ملاءمته لواقع المدرسة.

-افتقار المديرين للدعم المؤسساتي والاجتماعي الكافيين لإدارة مدرسة بالوضع الحالي.
- صرف الجهد والوقت في الأعمال الإدارية الروتينية.

فمدير المدرسة باعتباره قائداً تربوياً يناط به الدور الأعظم في التنسيق بين وظائف المدرسة ووظائف المؤسسات المجتمعية الأخرى، ليصبح الأمين على العلاقات العامة يزود البيئة الخارجية بما يجري في التربية من تغير وتطور، فهو يرسل ويستقبل، ويؤدي دوراً رئيساً في عملية تنمية المجتمع ودفعه قدماً (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،1991). ولذلك لا بد له من قدرات معينة تمكنه من مواجهة كثير من الأزمات والمشكلات المدرسية ببصيرة نافذة، وإدراك واعٍ، وقدرة على ابتكار الحلول المناسبة وتنفيذها في الوقت المناسب (السحيمي ،2002).

وعلى مدير المدرسة السعي نحو إدخال التجديدات التربوية التي يراها مناسبة للعمل بصورة تدريجية من خلال تهيئة الأفراد لها، كتطبيق المناهج الجديدة أو الطرق الحديثة في التدريس أو استخدام الحاسوب والأجهزة الإلكترونية المتعددة الاستخدامات، وهذا لن يتم ما لم يكن هو نفسه مهيئاً لها." ولكي يستطيع مدير المدرسة تأدية دوره كقائد يواجه تحديات متنوعة بكفاءة واقتدار يجب تزويده عن طريق التدريب المستمر بكل ما يجعل منه صاحب مهنة رفيعة مواكبة لكل تقدم وتطور" (الخطيب، 1991).

لذلك يعد التكوين القاعدي والتدريب أثناء الخدمة وسيلة من وسائل إعداد المديرين، وتطوير كفاءاتهم، وتلبية احتياجاتهم، ومن ثم تحسين أداء العمل وزيادة الإنتاج والإنتاجية، ولكونهما وسيلة مهمة في محاولات تطوير النظام التعليمي ، وحتى يكون التكوين والتدريب محققين للأهداف التي وجدا لأجلها لا بد أن تكون الاحتياجات التدريبية التكوينية والتدريبية واضحة ومحددة، ذلك لأن " الاحتياجات التدريبية تمثل الفرق بين الأعمال التي يمارسها المتدرب بشكل روتيني وعادي، وتلك التي يستطيع أن يقوم بها فعلاً وبدرجة عالية من الكفاءة، أو هي الفجوة بين الواقع والمطلوب في تنفيذ الأعمال التي يمارسها المتدرب" (الحديدي، 1998).

إن عملية تحديد الاحتياجات ليست عملاً سهلاً كما يعتقد البعض، ولكنه عمل مسحي منظم يعتمد على الجهود الجماعية التي تضطلع بها كافة أجهزة النظام المدرسي بغية معاينة وفحص الفجوة المراد تحديدها، وتكون هذه الجهود في صورة برامج منظمة تسعى لتحديد الاحتياجات التي يستشعر بها المستهدفون، والتي عادة ما تنبع من احتياجاتهم الفعلية.

ويؤكد القباني أن مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية تعتبر مرحلة هامة وحاسمة، إذ لا بد من التحديد الدقيق للاحتياجات المطلوبة، ومن ثم وضع مقياس محدد يميز بين تلك الاحتياجات من حيث الأهمية والأولوية، كما أنه من الضروري أن يكون القائمون على تحديدها وتقيمها من ذوي الاختصاص والتأهيل المناسبين، لاتخاذ القرارات المناسبة في شأن تلك الاحتياجات ومدى ملاءمتها للغرض المطلوب كما يشير العبابنة (1996) إلى أن عملية تحديد الاحتياجات التكوينية والتدريبية هي الخطوة الحاسمة في عملية إعداد القادة والمديرين ، وأي خلل أو نقص يحدث في هذه الخطوة ينتقل أثره بالتأكيد إلى باقي خطوات

الإعداد، وفي ذلك هدر كبير في الجهود والنفقات، بالإضافة لما يولده من اتجاهات سلبية لدى المتدربين نحو التدريب ككل .

ونظراً لأن وزارة التربية ووثائق الإصلاح (القانون التوجيهي للتربية،2008 ) تولي اهتماماً كبيراً بالإدارة المدرسية من خلال التأكيد على رفع مستوى الأداء لمدير المدرسة باعتباره مسئولاً عن إدارة العملية التعليمية وأنشطتها في المدرسة وتأكيداً لدوره القيادي، وإيماناً بضرورة إعداد المديرين وتكوينهم وتدريبهم عبر البرامج التكوينية والتدريبية المنظمة والهادفة، فقد أجريت هذه الدراسة بهدف تحديد الاحتياجات التكوينية والتدريبية لمديري المدارس على اختلاف مستوياتها، واختتمت بالتوصيات اللازمة لمقومات تنمية كفاءات تسيير المدرسة بخصائصها المحلية المعاصرة .

1- **مشكلة الدراسة:**

تهتم الدول على اختلاف أحوالها اهتماماً متزايدا بالتربية والتعليم والتكوين وأنظمة تسييرها لدورها الكبير في تحقيق الأهداف المرتبطة بتنمية المجتمع وتجسيد مشروعه التنموي في شتى مناحي الحياة. إذ لم تعد التربية والتعليم مجرد مسؤولية من مسؤوليات الدولة تقدمها لأبنائها منفصلة عن مشروعها الحضاري، بعد أن أضحى التعليم استثمارا حقيقيا له نتائجه المباشرة على النمو والرخاء ، يسهم في تنمية العنصر البشري وإعداد الأطر والكفاءات البشرية التي يحتاجها المجتمع في نموه واستمراريته ، بل أصبح الاهتمام بالنظم التعليمية والمدرسية مقوما رئيسيا في التنمية المجتمعية ، اتجهت جل الدول نحو تطويره والنهوض به عن طريق تطوير المناهج والبرامج وتهيئة المباني والهياكل وتوفير التجهيزات والمستلزمات الضرورية وتخصيص الإعتمادات الضخمة والعمل على إيجاد قيادات تربوية فعالة ومؤهلة تأهيلاً يتناسب مع متغيرات العصر ومتطلباته. ويحقق رسالة المدرسة الحديثة وأهدافها. فالتربية كعملية استثمار للمجتمع " في حاجة ماسة لإدارة فعالة قادرة على قيادة العمل التربوي بما يحقق رقي المجتمع ويدفع عجلة التقدم والنمو الاجتماعي والاقتصادي" (البوهي ، 2001: 89) .

لقد تغيرت أهداف المدرسة حديثاً ومن ثمة أهداف (الإدارة المدرسية) بتغير موقعها في التنمية المجتمعية ، لتنمي اتجاهاً جديدا يطبع رسالتها المعاصرة ، فلم تعد تقتصر على تسيير شؤون المتمدرسين وحفظ النظام والتأكد من التزام العاملين وتنفيذهم لأعمالهم الموكلة إليهم ، وتفحص مشكلات غياب الطلاب وتحصيلهم ، بل أصبح هدف الإدارة المدرسية منصبا على الطالب (محور العملية التعليمية ومركزها الفاعل ) تعمل على توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والجسمي والروحي والانفعالي والاجتماعي ، ولذلك فهي تستهدف تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو ، ذلك أن تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية أضحى الدور الأساسي للإدارة المدرسية بعد أن كان منصباً على الاهتمام بالنواحي الإدارية التقنية البحتة . وهو التحول الذي " لا يقلل من شأن النواحي الإدارية المذكورة آنفا، بل يمكن لأولوية العملية التربوية والاجتماعية ، و توجيه الوظائف الإدارية لخدمة هذه العملية "

(الإبراهيم ،2002 : 114) . ولكي تقوم المدرسة بمهامها التربوية والتعليمية بشكل فعال لابد لها من إدارة فاعلة تساعدها على أداء تلك المهام بدرجة عالية من الكفاءة والمهارة .

لقد برز مؤخرا مفهوم جديد لوظيفة المدرسة يرتكز إلى ضرورة عناية المدرسة بتنمية المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه، وتحققت نتيجة لهذا المفهوم زيادة في التقارب والاتصال والمشاركة بين المدرسة والمجتمع ، إذ تحول اهتمام المدرسة نحو العناية بمشكلات المجتمع والعمل على تحسين الحياة فيه إلى جانب عنايتها بنقل التراث الثقافي للمجتمع إلى ناشئته ، وتوفير كل الظروف التي تساعد على نمو الأفراد نموا متكاملا ، ومن جهته التزم المجتمع بتقديم الإمكانيات والمساعدات التي يمكن أن تسهم في تحقيق العملية التربوية ورفع مستواها ، فأضحت المدرسة الحديثة مدرسة للمجتمع تسعى إلى تحقيق أهدافه بشتى الوسائل والإمكانيات المتوفرة ، عبر قيامها بوظائفها التعليمية والتربوية على أكمل وجه " ووجدت الإدارة المدرسية نفسها أمام مفهوم جديد للمدرسة وللمجتمع ، فكيفت أساليبها وعدلت طرق عملها لتحقيق هذا التقارب وتلك المشاركة " (مرسي،1989 : 10 ) .

لقد بات مؤكدا أن كفاءة الإدارة المدرسية تتحدد بكفاءة مديرها فهو القائد المحرك والموجه لكل العناصر والإمكانيات المتوفرة، من أجل تحقيق الأهداف والطموحات والآمال، ولذلك تتوقف فعالية المدرسة على كفاءة وقدرة مديرها الذي أصبح ينظر إليه كقائد تربوي يقود عناصر العملية التعليمية قيادة تعمل على تحقيق ومضاعفة الإنتاج التعليمي من خلال الإمكانيات المتوفرة عبر تأدية أدواره ومهامه المتعددة في النظام المدرسي على الوجه الأكمل .

كما ظهرت موجة جديدة في الأدب التربوي الخاص بحقل الإدارة المدرسية في القرن العشرين دفعت بالدول المتقدمة والنامية على السواء نحو المسارعة في تطوير النظم التعليمية فيها بشتى الوسائل، عن طريق إيجاد قيادات تربوية فاعلة مؤهلة ومدربة تدريباً يتناسب مع تحديات العصر، فتطوير المؤسسة التعليمية يتطلب قيادة كفؤة وفاعلة تواكب التغيرات والطموحات وتنطلق من الواقع ." من اللافت للنظر أن مستقبل التعليم في جميع دول العالم لم يتوقف فقط على وضوح الرؤية بالنسبة لفلسفة التعليم وأهدافه ولا على تطوير مناهجه وأساليبه ، ولا على توفير أفضل الإمكانات المادية له، ولا على حسن إعداد و تدريب المعلمين أو إحكام علاقته بالمجتمع المحلي ومطالبه، وإنما أصبح يتوقف على توفير القيادات الواعية لإدارته" (مصطفي،2005 : 492 ) فمسؤوليات الإدارة المدرسية جسام إذ لم يعد دور المدرسة مقتصراً على نقل التراث للأجيال وإعدادهم لحياة الكبار ، بل الاهتمام بالنشء في ضوء تفاعلهم مع بيئاتهم بحيث تحقق لهم تربية متكاملة فكريَا ونفسيَا واجتماعيَا، ما يقتضي تضافر الجهود وتنسيق الأعمال التي تقوم بها

إدارة المدرسة من أجل الكشف عن استعدادات الطلبة وصقل مواهبهم وتنمية معلوماتهم ودراسة مشكلاتهم، فمن وظيفة الإدارة المدرسية العمل على تنمية خبرات كل من يعمل في المدرسة " ( سليمان ، 2001 : 380 ) . من هنا كان النظام التعليمي من أبرز الأنظمة وأهمها في المجتمع ونجاحه يشكل نجاحاً لكافة الأنظمة لأنه يهتم بإعداد المواطن الصالح القادر على خدمة أمته نتيجة لتطور الفكر الإداري والتربوي الذي أفرز تطورا في الإدارة المدرسية واتساعا لمجالاتها جعل منها "عملية إنسانية هادفة لتطوير نظام العمل المدرسي ووضع الموظف للوظيفة التي تناسب قدراته واستعداداته وتوفير الإمكانات المادية والبشرية التي تساعد علي تحقيق الأهداف التربوية وتطوير المناهج الدراسية وتلبية احتياجات المعلمين المهنية ورعاية الموهوبين وعلاج متدني التحصيل وإعداد برامج التوجيه والإرشاد الطلابي والإشراف علي النواحي المالية للمدرسة ، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي من أجل خدمة العملية التعليمية " (البوهى، 2001 : 78) .

وحيث اتضح اشتمال العمل الإداري المدرسي على وجهين (إداري _ فني) فإنه لا يمكن فصل أحدهما عن الأخر، فهما متكاملان يخدم كلاهما الآخر من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. ومن واجب الإدارة المدرسية الناجحة أن توازن في اهتماماتها بكلا الجانبين من دون إغفال جانب أو طغيان آخر إذ أن الإدارة المدرسية الناجحة هي: "التي تعمل على توفير مناخ صحي عام بالمدرسة يعمل كل فرد فيه بارتياح وتسود فيه علاقات طيبة بين كل العاملين والتلاميذ والتزام كل فرد بالقواعد والأصول، ورفع الروح المعنوية للعاملين لزيادة دافعيتهم " (مرسي، 2001: 13).

من هذا المنطلق بات واضحا أن الإدارة المدرسية ذات أهمية لكل أفراد المجتمع المدرسي بل والمجتمع الخارجي، لأن حسن الإدارة وكفاءتها من السمات البارزة التي تميز بين المدرسة الحديثة والتقليدية . وبين الكفأة القادرة على تحقيق الأهداف ونظيرتها غير الفعالة. و تبين أن أهمية الإدارة المدرسية الفاعلة تنبع مما يلي:

- الإدارة لازمة لكل جهد جماعي تستهدفه المدرسة.
- تسعي الإدارة نحو تحقيق أهداف معينة.
- ليست مجرد تنفيذ الأعمال بواسطة الإداريين وإنما هي أيضًا جعل الآخرين ينفذون هذه الأعمال.
- تعمل على الإشباع الكامل للحاجات والرغبات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها. (مصطفى، 2002: 24) .

لقد توصلت الدراسات التي تناولت تطوير الإدارة المدرسية إلى أن هناك توجهات يمكن أن تفيد في تطوير الإدارة المدرسية وتحقيق فاعليتها تمثلت خصوصا في:

- أن تكون المدرسة على دراية تامة بأهدافها.
- أن يكون للمدرسة إدارة فعالة في تأدية مهامها.
- أن يكون للمدرسة قيم أساسية توجه أعمالها اليومية.
- أن يكون للمدرسة رؤية واضحة ورسالة محددة.
- أن تسعى المدرسة بخطى ثابتة نحو تحقيق الأهداف والرؤية ( البهواشي ، 2006 : 24 ) .

ويمكن أن تتحقق فاعلية الإدارة المدرسية من خلال المدير الكف ء الذي يوصل رسالة المدرسة بوضوح وبسهولة للعاملين معه وللمجتمع المدرسي من طلاب ومعلمين والمجتمع المحلي وأولياء الأمور.

لذلك حظيت الإدارة المدرسية بقسط وافر من اهتمام الإدارة التعليمية العليا على مدار الإصلاحات المتعاقبة من أجل تطويرها ورفع كفاءة المديرين وتحسين أدائهم عن طريق تفعيل نظام التكوين و تنظيم البرامج التدريبية والدورات و ورش العمل والأيام الدراسية للارتقاء بمستواها وإطلاع المديرين على كل جديد في مجالها ، انطلاقاً من اعتبارها واحدة من أهم المستويات الإدارية التي تحتل موقعاً حساساً في النظام التعليمي ، تؤثر بشكل لافت على النتاجات التربوية ، فهي المسئولة عن إدارة وقيادة جزء مهم من النظام التعليمي الذي يتعامل بشكل مباشر مع محور وغاية العملية التربوية وهو التلميذ ونجاحه وفشله وهو الفيصل في نجاح أو فشل العملية التربوية برمتها .

لقد أكدت الكثير من الدراسات والبحوث في حقل الإدارة المدرسية التي تناولت واقع الإدارة المدرسية ومشكلاتها، أن هناك العديد من المشكلات والمعوقات التي تحول دون أداء مدير المدرسة لعمله على أتم وجه وحصرت أبرز تلك المشكلات فيما يلي:

- إن مدير المدرسة يصرف جهداً ووقتاً كبيراً في أعمال الإدارة الروتينية.
- إن مدير المدرسة يصرف جهداً ووقتاً كبيراً في متابعة الأنشطة المدرسية الروتينية.
- إن مدير المدرسة مفروض عليه أن يقوم بكل الوظائف والأدوار بمعنى أن يمثل عدة أدوار في وقت واحد.

إن للتكوين الأثر الكبيـر في إثراء كفاءات المسيرين الإداريين لمؤسسات التعليم وتمكينهم من المهارات وتزويدهم بالمعارف والمعلومات الجديدة في مجال تخصصهم, ودفعهم لتطويـر أنفسهم ، من خلال

التعرف على الأساليب الإدارية المتطورة ، التي توصلت إليها التجارب التربوية في الدول المتقدمة ، ولكي تكون أنظمة التكوين والتدريب فاعلة في تطوير كفاءات التسيير لابد لها أن تؤسس وفق رؤية تقوم أساسا على استقراء واقع المدرسة في بيئتها المحيطة محليا ودوليا ، وبناء على الرسالة والأهداف المنوطة بها ، لقد بات تقييم الإدارة المدرسية عملية شاملة أساسية لتحديد القيمة الحقيقية لفاعلية برامج التكوين والتدريب التي يمكن أن تستخدم في الحكم على صلاحيتها وكفاءتها ، وهذا يعني أن يكون الحكم على كفاءة مدير المدرسة من أطراف متعددة لها صلة بعمله الإداري والتربوي والتعليمي ، ونعني بالكفاءة " مجموعة الصفات والإمكانات التي يطمح المربون أن تتوافر لدى مدير المدرسة، ويمكن ملاحظتها أو قياسها من قدرة مدير المدرسة على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية على أفضل صورة ممكنة ".

وتبرز مشكلة البحث لتستند إلى ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في مجال الإدارة المدرسية التي تناولت موضوع فاعلية برامج التكوين والتدريب ومدى امتلاك مدراء المدارس للكفاءات الإدارية كدراسة القبابعة (1992) التي توصلت إلى نتائج أهمها : " أن الاتجاه العام لآراء المتدربين والمتدربات نحو تحقيق البرامج التدريبية أثناء الخدمة لأهدافها كان سلبيا في المجالات الخمسة التي حددت لهم ، كما أظهرت دراسة ياغي أن:" إيجاد مؤشرات علمية لفاعلية الإدارة من المشكلات الرئيسة التي تواجه الإداريين والتربويين في المؤسسات الإدارية والتعليمية " ، وعلى الرغم من وجود القوانين والأنظمة واللوائح والإمكانات المادية والبشرية المتاحة للمدرسة ، فان مدى فاعلية أو عدم فاعلية الإدارة التعليمية " لها علاقة قوية بنوعية المدير وكيفية استخدام الطاقات البشرية الخلاقة وتفجيرها . ومن هنا أصبحت الحاجة ملحة إلى مديرين أكثر من مجرد ممارسين للسلطة الرسمية، وأحوج إلى نوعية من المديرين الذين تتوافر فيهم فاعلية التكوين والتدريب لتطوير وتنمية كفاءاتهم الإدارية وتأهيلهم للعمل الإداري، فضلا عن بعض الصفات والمميزات والمهارات الملائمة لفاعلية القيادة الإدارية "(ياغي، 1993: 416). ومن ناحيتها أشارت دراسة (Dennis، 1995) إلى نتائج بالغة الأهمية كان من أبرزها " أن هناك ضعفا في برامج التكوين والتدريب، لعدم ارتباطها مباشرة بمتطلبات الوظيفة التي يشغلونها، (Dennis،1995:49 ) .

اتضح أن العمل الإداري بالمؤسسات التعليمية يواجه معوقات تمنعه من تحقيق الأهداف المرسومة له ، وهو إلى جانب ذلك عاجزا عن تطبيق الأساليب الجديدة والاتجاهات الحديثة في حقل الإدارة المدرسية المعاصرة ، مما أدى إلى عجز النظام التعليمي برمته ، ، ونظرا للتوسع الكمي الهائل في عدد المدارس ونوعها وحجمها وتعاظم دورها واتساع أهدافها ، فقد تم التأكيد على دور المديرين والقادة والمسيرين في

إدارة المؤسسات بكفاءة ، وتصبح المشكلة أكثر وضوحا باستعراض بعض ما توصلت إليه الأبحاث والدراسات المقدمة إلى المؤتمرات المحلية والملتقيات العلمية والندوات التربوية من نتائج أثبتت ما يعاني منه العمل الإداري المدرسي بصورة عامة من ضعف وقصور ترجعه الأبحاث والدراسات إلى جملة أسباب منها على وجه الخصوص :

1- ضعف الكفاءات الإدارية ومهارات التسيير لغالبية مدراء المدارس .

2- قلة الخبرة والمهارة في العمل الإداري وإجراءاته .

3- ضعف المبادرات والإحجام عن التغيير والتحسين في أساليب العمل .

4- ضعف التكوين والتدريب المسبق على العمل الإداري المدرسي المعاصر .

5- عدم اهتمام الإدارة العليا بتطوير أساليب الانتقاء وبرامج التكوين وأساليب التدريب بما يتماشى والمستجدات المعاصرة .

وتتبدى المشكلة من خلال انخفاض مستوى النجاح الذي يحققه النظام التعليمي وانخفاض مستوى جودة الحياة المدرسية ، وهي مؤشرات تدل على ضعف الخبرة والكفاءة لدى مدراء المدارس للنهوض بالعمل الإداري الفعال فضلا عن ما نتلمسه من جمود في الممارسات الإدارية للكثير من مسيري المدارس وقلة المبادرات الهادفة للتحسين والتسليم بالأمر الواقع . مما يجبر على التفكير في إجراء البحوث والدراسات ضمن الإطار الذي قد يسهم في إضفاء الوضوح على أهم أسباب المشكلة المرتبطة بالتأهيل والتكوين والتدريب للإدارة والقيادة خاصة وأنه المجال الذي ظل ومنذ العقد الأخير من القرن الماضي يراوح مكانه من دون تفكير في تحديث نظامه وتطوير محتوياته وأساليبه وطرقه فضلا عن موضوعات الانتقاء والتعيين ...وغيرها ، بهدف الوصول إلى تلمس سبل تطوير وتنمية أداء المديرين بصورة أفضل تدفع نحو كفاءة العملية التعليمية ( التكوينية ) على الوجه المطلوب .

يتطلب ذلك ضمن ما يتطلبه دراسة نظام التكوين ومقوماته الفاعلة لتطوير وتنمية الكفاءات الإدارية لقادة المدارس ورؤسائها في المستويات الثلاثة ( ابتدائي – متوسط – ثانوي ) اللازمة لتجويد العمل المدرسي والحياة المدرسية عموما ، نتيجة لوضوح دورهم في ضعف النتائج وتردي وضع الحياة المدرسية، وضعف كفاءة المؤسسات التعليمية وفعاليتها التعليمية والتربوية ، بضعف أداء مديريها ومسيريها وقلة اعتمادهم على أسس وقواعد العمل الإداري المدرسي المعاصر كما ينبئ الواقع ، بالشكل الذي أسهم

في تأخير تحقق الأهداف ، وأحبط الروح المعنوية للمدراء وأقعدهم عن القيام بأدوارهم المطلوبة في العملية الإدارية المنوطة بهم .

لأهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة في تحقيق أهداف العملية التربوية، ولحاجته المستمرة للتأهيل والتدريب في مجال التسيير و القيادة الإدارية أثناء إدارته للمدرسة ، تبدو الحاجة واضحة إلى ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية الواقعية لمديري المدارس من وجهة نظرهم .

**إشكالية الدراسة**

لهذه الأسباب، ولضمان وضع برامج تكوينية وتدريبية تلبي الحاجات المستمرة لمديري المدارس في السنوات القادمة، وتقلل من الهدر المادي والفكري الذي يبذل في إعداد الكادر الإداري من دون دراسة علمية للاحتياجات الفعلية للمديرين، تم إجراء الدراسة في ضوء ذلك وبناء على واقع المدرسة الجزائرية وقياسا لعناصر بيئتها المحلية ومتطلبات تنميتها وتطوير النظام التعليمي الجزائري وفقا لمعايير جودة التعليم المعاصر تتلخص إشكالية الدراسة لتتمحور حول ماهية المقومات الأساسية لتنمية كفاءات تسيير المؤسسات التعليمية ضمن دائرة التساؤلات الثلاثة التالية :

1 –كيف يقيم مدراء المدارس عملية التكوين الحالية، وهل توجد فروق في تقييمهم لها تعود لمتغيرات (المستوى التعليمي للمؤسسة . الموقع الجغرافي للمؤسسة . الخبرة بالمنصب)؟ .

2 –ما الاحتياجات التكوينية والتدريبية التي يفصح عنها مدراء المدارس لتطوير تسييرهم الإداري للمدارس، وهل توجد اختلافات بينهم في ذلك تعود لمتغيرات (المستوى التعليمي للمؤسسة . الموقع الجغرافي للمؤسسة . الخبرة بالمنصب)؟ .

3 –ما النموذج النظري (الافتراضي) لعملية تنمية كفاءات التسيير الإداري للمدارس، وما المقومات الأساسية التي تقوم عليها العملية؟ .

**2–أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1–التعرف على مقومات تنمية كفاءات تسيير المؤسسات التعليمية التي من شأنها تفعيل التسيير الإداري والبيداغوجي وتجويد الأداء المدرسي وتحسينه من وجهة نظر المديرين.

2–معرفة درجة تقدير المسيرين لعملية التكوين القاعدي الذي خضعوا له، ومدى كفاءة العملية في إكسابهم للكفاءات القاعدية الضرورية لتسيير المدرسة الجزائرية بواقعها المعاصر والمستقبلي من وجهة نظرهم.

3-معرفة درجة تقدير المسيرين لعملية التدريب الذي يمارس عليهم في إطار تنمية كفاءاتهم التسييرية ومدى كفاءته من وجهة نظرهم .

4-بيان ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً في درجات تقدير عينة الدراسة لعمليتي التكوين والتدريب تعزى لمتغيرات : المستوى التعليمي للمؤسسة – المنطقة الجغرافية التي تتواجد بها المؤسسة .-خبرة المدير في المنصب .

5-التعرف على أفضل النماذج النظرية لمنظومة تنمية كفاءات المسيرين باستخدام منهجية المعادلات البنائية، ووضعه موضع الدراسة لتقدير كفاءته .

6-اقتراح مصفوفة لاشتقاق الكفاءات تكون منطلقا لاختيار وتكوين وتدريب المديرين على الكفاءات المطلوبة لترؤس وقيادة المؤسسات التعليمية بالجزائر.

## 3- أهمية الدراسة:

-تكمن أهمية الدراسة في أن المجتمع وأولياء الأمور وأهداف التنمية الوطنية، يتطلعون إلى مدرسة أكثر فاعلية بهدف إيجاد الفرد القادر على التعامل مع واقع المجتمع ومستقبله بكل ايجابية في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية والتربوية والثقافية والاقتصادية المتجددة.

- يعتقد الباحث أن الكشف عن مقومات تنمية كفاءات التسيير الإداري للمدارس من وجهة نظر المديرين من شأنه أن يساعد في وضع نظام تكوين وتدريب يرفع من كفاءات مديري المدارس تحقيقا للمدرسة الفاعلة وتجويدا لأدائها.

- أهمية التسيير الفعال في تجويد الحياة المدرسية ، وتحقيق اندماجها في بيئتها وخدمة أهداف مجتمعها تدفع لتصور نظام للكفاءات المطلوبة لتسيير المدرسة الجزائرية في ظل ما يعتريها من تطور ، وما ينتظر منها ويعقد عليها من أهداف.

- ندرة الأبحاث والدراسات المحلية التي تناولت وضع منظومة التكوين والتدريب للمسيرين الإداريين في النظام المدرسي الجزائري بحسب علم الباحث.

- مواصلة موضوع الدراسة الذي سبق وأجراه الباحث حول موضوع السلوك الإداري بالمدارس الجزائرية والذي أفضى إلى ضرورة البحث في سبل تنميته وتطويره.

- كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها ستحدد الاحتياجات التكوينية والتدريبية اللازمة لمديري المدارس من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وذلك للدور القيادي التربوي الذي يقوم به مدير المدرسة على اختلاف مستوياتها التعليمية في التأثير على مستوى أداء العملية التربوية عموما والمدرسة على وجه الخصوص.

– التوقع بأن الدراسة ستفيد القائمين على شؤون التكوين والتدريب في بناء البرامج وتصميمها اعتماداً على الاحتياجات التدريبية الفعلية لمديري المدارس.

– اعتبار الدراسة من الدراسات القليلة التي تسعى لتحديد الاحتياجات الفعلية لمديري المدارس في الجزائر، وهذا يعطي الدراسة قوة وأهمية في إمكانية الاستفادة من نتائجها وتوصياتها في دفع عجلة الإصلاح وتطوير مسيرة العملية التربوية ومخرجاتها من خلال الاستمرار في إجراء دراسات مماثلة وموسعة.

– استخدام منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية SEM، كمنهجية حديثة في دراسة الموضوع بعد أن تم التأكيد على أهميتها وضرورتها لدراسة النماذج والعلاقات بين المتغيرات في حقل الإدارة التربوية.

**4–حدود الدراسة**

تحددت هذه الدراسة بالحدود التالية:

–أ– حدود الموضوع :

اقتصرت الدارسة في حدها الموضوعي على دراسة موضوعي التكوين والتدريب ومقومات تنمية كفاءات مسيري المدرسة العمومية بالجزائر.

–**ب**– الحدود المكانية والزمانية

اقتصرت هذه الدراسة على المؤسسات المدرسية بأطوارها الثلاثة في ولايتي سطيف وميلة بالجزائر العاملة خلال السنوات الدراسية2011 /2012– 2013/2012 – 2014/2013– 2014 /2015.

–**ج**– الحد البشري:

اقتصرت الدراسة علي عينة من مجتمع مديري المدارس العمومية الجزائرية بأطوارها الثلاثة (ابتدائي – متوسط – ثانوي ) ،العاملين بولايتي سطيف وميلة خلال السنوات الدراسية 2014/2013/2012/2011

**5–مصطلحات الدراسة:**

**المقومات:**

لغويا أورد صاحب لسان العرب أن " قوام العيش عماده الذي يقوم به، وقوام الجسم تمامه وقوام كل شي ما سيقام به، وقيام الأمر نظامه وعماده ، ومقوم الشيء : ما يقوم به وما يرتكز عليه ويقال هذا قوام الأمر ملاكه الذي يقوم به " ( ابن منظور :589 ) .

وتعرف الدراسة المقومات إجرائيا بكونها :

"العوامل والعناصر التي تساعد على إنماء وتطوير كفاءات تسيير المؤسسات التعليمية وجعل الإدارة المدرسية فاعلة ومؤثرة وقادرة على تحقيق الأهداف المرجوة على أكمل وجه" ، ومنها جودة التكوين ، وجودة التدريب ، والدعم والتمكين " .

**- الكفاءة :**

استخدم مصطلح " الكفاءة " في الحقل التربوي بداية من سنة 1920 ، ثم شاع استعمال المصطلح أكثر مع " ماك سيلاند " سنة 1970 م من خلال كتابه المعنون: " testing for competence rather than intelligence " الذي اعتبر مساهمة جيدة في إطار الحركة الأمريكية لتنمية الكفاءات .

وأقدم تعريف للكفاءة تعريف عالم اللسانيات " شومسكي " بكونها " دراية المؤلف بلغته "، فالدراية هي أساس الكفاءة، إذ تمثل " مزيجا متطورا من التجارب، القيم، المعلومات، و الخبرات التي تشكل بدورها إطارا لتقييم و إدماج تجارب و معلومات جديدة " ( Fleury, E : 2004 ) " ، إذن الدراية هي القاعدة المرجعية لتشكيل المعرفة، التي تمثل العنصر الأساس في الكفاءة، و تنقسم إلى معرفة ضمنية تبنى من التجارب الشخصية والتي يصعب نقلها من شخص لآخر، و معرفة صريحة يمكن تداولها بين الأفراد بفضل المزايا التي يوفرها استخدام التكنولوجيات الحديثة للإعلام و الاتصال ( Benhamou. B, 2005) .

و عرفت الكفاءة بكونها " القدرة على حل المشاكل المهنية في إطار معطى" ( Ledreu, M : 1999 ) " ؛ فهي مكتسبة يتم تشكيلها من خلال الخبرة المتراكمة نتيجة مواجهة أوضاع إشكالية ، و بالتالي يمكن اعتبار المعرفة العملية بالإضافة إلى المعرفة عنصرا آخر لتشكيل الكفاءة .

وقد تم التمييز بين الكفاءة الفردية التي تتمثل في " القدرة على استخدام المعارف و المعارف العملية المكتسبة معا من أجل التحكم في وضعيات مهنية معينة و تحقيق النتائج المنتظرة ، و الكفاءة الجماعية التي لا تعتبر محصلة جمع الكفاءات الفردية، بل تتجسد في أثر التراكم الذي يتحقق نتيجة اندماج الكفاءات الفردية التي تتقاسم ثقافة مشتركة ، و معرفة عملية تنظيمية جماعية .( Fleury E : 2004 )

والتعريف الأحدث للكفاءة هو تعريف Le Boterf Guy ، ( Le Boterf, 2004:63 )، الذي يعرفها تبعا للمنظمة وطبيعة العمل ، لتكون الكفاءة حسبه تمثل " أداء العمل بانفتاح وراء حدود الوصفة التايلورية الضيقة ".

وتعرف أيضا بكونها " الرشد في استخدام الموارد المتاحة بالشكل الذي يحقق أعلى مردودية عن طريق إشباع حاجات و رغبات الأفراد العاملين ورفع الروح المعنوية لديهم ليعزز رغبتهم و اندفاعهم للعمل ".

وبالتالي فالكفاءة تعني بالنسبة للفرد أو العامل توفير ظروف العمل المرضي والمناسب و منحه القدر الملائم من السلطة مع التحديد الواضح للاختصاصات ، والمشاركة في حل مشاكله وخلق فرص الترقية أمامه وتوفير الأجر المناسب".

" فهي النظام القادر على تخفيض تكاليف الموارد الأزمة لانجاز الأهداف المحددة والمرغوبة دون التضحية بمخرجات النظام " بمعني أنها القدرة على أداء الأشياء بطريقة صحيحة , ومن ثمة فهي تعتمد علي مفهوم المدخلات والمخرجات.

والتعريف الإجرائي للكفاءة الذي تتبناه الدراسة يتمثل في كونها " مجموعة المعارف والقدرات والمهارات التي يفصح عنها مدير المؤسسة التعليمية أثناء أدائه لأدواره التسييرية في المجالات الإدارية والتربوية العلائقية ، والتي يتمكن عبرها من دفع المؤسسة نحو تحقيق نتائج جيدة في مجال الأنشطة والمخرجات "

- **تنمية الكفاءات:**

عرف المصطلح في الميدان الاقتصادي بكونه " الإجراءات المتخذة من قبل المؤسسة لتنمية قاعدة كفاءاتها كما جاء في ( Observatoire des PME . Européennes .2003 :9 )

وبالتالي فهي مزيج من الطرق، والوسائل، و النشاطات التي تساهم في رفع مستوى أداء الكفاءات البشرية التي تتوفر عليها المؤسسة "

-كما يعرف " C . Sauret " و " D.thierry" تنمية وإدارة الكفاءات على أنها: تصميم (وضع), وتنفيذ ومتابعة خطط عمل متجانسة بهدف تقليص الفروق بين الاحتياجات والموارد الفعلية ، وبالتالي فهي تستهدف تحقيق المستوى الجيد من الخبرات العامة في مجالات التخطيط والتنظيم و التوجيه والرقابة.

وتمثل تنمية الكفاءات في الدراسة الحالية :" مجموعة العمليات والأنشطة والإجراءات المستخدمة من طرف الوصاية ( السلطات العليا )، في إطار التكوين والتدريب والدعم لمسييري المؤسسات التعليمية ( المديرين )، لرفع مستوى قدراتهم ومهاراتهم ومعارفهم ( كفاءاتهم ) في مواجهة حاجات التسيير اليومي لأوضاع المؤسسة التعليمية بما يحقق جودة المردود المدرسي " .

- **التسيير الفعال :**

يعتبر التسيير عاملا استراتيجيا وضروريا للمؤسسة، باعتباره يعمل على إحداث التكامل والتناسق بين الوظائف، وعلى كل المستويات، مما يسمح بتحقيق أداء فعال لأنشطتها ويساهم بإيجابية في تحقيق أهدافها المسطرة.

وبالتالي عرف نظام التسيير بكونه مجموعة القواعد، والإجراءات، والوسائل التي تسمح بتنشيط عمل المنظمة لتحقيق أهداف معينة ، لذلك يعرف التسيير بكونه : "علم الاختيارات والعمل، حيث يعمل على الوصول بالمؤسسة عن طريق استعمال العديد من التقنيات والإجراءات للمساعدة في اتخاذ القرارات " ( C.Alazard & S. Separi ,1996 :6) .

أما التسيير الفعال فقد عرف بتعاريف كثيرة منها "الطريقة التي يتم من خلالها التنسيق بين الموارد البشرية والمالية والمادية بتوجيهها إلى تحقيق أهداف معينة، والتي تترجم في تخطيط، تنظيم، إدارة ورقابة النشاطات بطريقة تؤدي إلى مرد ودية مثلى" ( 71: Laflamme,M.1981) ، ويعرف (G.R.Terry) التسيير الفعال بكونه " تحقيق الأهداف بواسطة الأشخاص الآخرين"( 253: Terry,G & Franklin ,S .1985) .

وبالتالي فالتسيير يكون كفؤا إذا تحققت الأهداف وفعالا إذا استعملت الموارد بطريقة مثلى وبأقل تكلفة ممكنة، وعلى هذا المستوى يعتبر التسيير الفعال مفهوما استراتيجيا عمليا .

كما ارتبط مفهوم التسيير الفعال بالإدارة الفعالة التي عرفت بكونها : " تلك التي تستطيع تحقيق أهداف المؤسسة التي تديرها آخذة بعين الاعتبار العوامل المتغيرة للبيئة المحيطة والاستخدام الأمثل للموارد المادية والمعنوية المتاحة بالممارسة المهنية الكفأة للوظائف المكونة للعملية الإدارية وباستخدام الوسائل والتقنيات المناسبة .

فالتسيير الفعال من خلال التعاريف السابقة يمثل : عملية متكاملة مبنية على وظائف أساسية هي التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، تعمل على تحقيق الأهداف المسطرة التي تديرها آخذة بعين الاعتبار العوامل المتغيرة للبيئة المحيطة والاستخدام الأمثل للموارد، مع التركيز على الأفراد خاصة ما يتعلق بالدافعية والروح المعنوية .

وإجرائيا يقصد بالتسيير الفعال في الدراسة الحالية " مجموعة الأنشطة اليومية المتراكمة التي يخطط لها وينفذها ويتابعها بالرقابة مدير المؤسسة التعليمية، لضمان السير الحسن للعمليات المتصلة بالموظفين والمتمدرسين وعلاقات المؤسسة الداخلية والخارجية ، التي تضمن مجتمعة استمرار المؤسسة وتضمن قيامها بالأدوار المنوطة بها، وتحقيق الأهداف المعقودة عليها ، ممثلة في نسب النجاح المرتفعة ومستوى جيد من الصحة النفسية والتوافق الدراسي للمتمدرسين والرضى للموظفين والعمال بكفاءة عالية " .

**-المؤسســـة التعليمية/التكوينية**

تمثل الامتداد الطبيعـي للأسـرة توكل لها مهمة التربية و التعليم و التكوين العلمي للأفراد ، وتمثلها المدرسة بمستوياتها الثلاثة ( ابتدائي . متوسط . ثانوي ) التي تمثل الخلية الأساسية في المنظومة التربوية ، وعلى هذا الأساس تعد التربية باعتبارها استثمارا إنتاجيا واستراتيجيا من الأولويات للدولة الجزائرية التي تسهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية والاستجابة لحاجيات التنمية الوطنية .

وتعرف من الناحية التشريعية بكونها " مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي توضع تحت وصاية وزارة التربية الوطنية تنشأ و تغلق بموجب مرسوم و تلغى بنفس الشكل وهي كباقي المؤسسات العمومية تخضع لقواعد المحاسبة العمومية لها حق الاكتساب و الملكية بواسطة مدير يعرف بالآمر بالصرف ومسير مالي يعرف بالمحاسب العمومي و هذا طبقا لقاعدة فصل السلطة و ثنائية التنفيذ " (القانون التوجيهي للتربية ،2008) .

و طبقا لأحكام القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04 المؤرخ في 23 / 01 / 2008 ، تمثل المؤسسة التعليمية ( المدرسة ) مؤسسة عمومية للتعليم تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي ( ماعدا المدارس الابتدائية ) يمنح فيها التعليم الثانوي والمتوسط و الأساسي قد تكون ثانوية أو متوسطة أو ابتدائية ، وتضمن تعليما إلزاميا للفرد من سن السادسة حتى سن السادسة عشر . وتعليما ثانويا حتى مستوى البكالوريا .

وإجرائيا يقصد بالمؤسسات التعليمية / التكوينية في الدراسة الحالية مجموعة المدارس العمومية الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، حيث تقدم الإبتدائيات تعليما أساسيا (ابتدائي ) والمتوسطات التي تنتهي بشهادة التعليم المتوسط و الثانويات التي تعطي تعليما ثانويا يتوج بشهادة البكالوريا التي تؤهل حاملها لمتابعة دراساته الأكاديمية العليا ، أو ولوج عالم التمهين والشغل .

**- التكوين**

يعرف التكوين بكونه "عملية تعلم سلسلة من السلوك المبرمج أو متابعة مجموعة من التصرفات المحددة مسبقا" ( الصيرفي ، 2003: 2) .

كما يعرف بكونه : "عملية شاملة ومعقدة تتناول جميع التدابير اللازمة لإيصال الفرد إلى وضع يخوله الاضطلاع بوظيفة معينة وإنجاز المهام التي تتطلبها وجعله قادرا على متابعة عمله"( حلبي ،1982: 25 ).

ويعرف بأنه : " عملية تستهدف إجراء تغيير دائم نسبيا في قدرات الفرد مما يساعده على أداء الوظيفة بطريقة أفضل ، ويتمثل التكوين في مجموعة من الوظائف المخططة مسبقا والتي تستهدف تزويد العمال بالمعارف، المهارات، المواقف والتصرفات التي تمكن من تسهيل اندماجهم في المنظمة ومن تحقيق أهداف الفعالية فيها، وهو عملية مخططة في إطار الإستراتجية العامة في المنظمة وله عدة أمثال: تكوين نظري أو تطبيقي، داخلي أو خارجي، دوران في ميدان العمل على عدة وظائف" .

لا تفرق الكثير من التعاريف بين مصطلحي التكوين والتدريب وتعطيهما نفس المفهوم حيث يهدف كلاهما إلى تطوير المهارات الفنية والقدرات العقلية للأفراد من أجل تحسين مستواهم المهني وبالتالي إمكانية ترقيتهم في درجات العمل إلى مستوى أعلى من الذي يشغلونه فلا يختلف مدلول الكلمتين في شيء، ما عدا أنّ التكوين يعني كل أوجه التعلم التي يتلقاها الفرد من قيم ومهارات وثقافات وأفكار ومعلومات عامة، والتدريب يسري مفهومه على التعلم فقط لكن في نطاق معين باعتبار ارتباطه بالجانب النظري ...لذلك فمن الناحية الواقعية وبصفة عامة نجد بأنّه يستعمل بكثرة من قبل القطاع الإنتاجي .
وإجرائيا يقصد بالتكوين في الدراسة الحالية : الإعداد المعرفي والمهني القاعدي الذي يتم بالمراكز الجهوية والمحلية لتكوين إطارات التربية ، والمخصص للمنتدبين للإدارة المدرسية بمختلف مستوياتها ، والذي يدوم سنة كاملة ، يتوج بمنح المتكون رتبة مدير مؤسسة تعليمية .

**- التدريب:**

عرف التدريب بكونه الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات, ومعارف, وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم".

كما عرف بكونه نشاط إنساني مخطط له يهدف إلى إحداث تغيرات في المتدربين من ناحية المعلومات، والمهارات، والخبرات، والاتجاهات، ومعدلات الأداء وطرق العمل والسلوك .

وعرفه الحمادي بأنه "عملية هادفة تسعى لتطوير العنصر البشرى بتزويده بالمعارف، والمعلومات اللازمة ,وتنمية قدراته، ومهاراته، وتعديل اتجاهاته وقناعاته، وذلك من أجل رفع مستوى كفاءة وتحسين أدائه, وزيادة إنتاجيته وتحقيق أهدافه الخاصة والوظيفية بأقصى قدر ممكن من الجودة والسرعة والاقتصادية".(الحمادي ،2008 : 13) .

ويقصد بالتدريب في الدراسة الحالية بكونه " الأنشطة والعمليات التي تخطط وتنفذ لصالح مديري المؤسسات التعليمية من خلال الندوات والورش وحلقات النقاش والأيام الدراسية ، التي تبرمج وتقدم بصورة منظمة من طرف مفتشي الإدارة المدرسية أو من طرف خبراء وأساتذة جامعيين ومدراء ومدربين من ذوي

الخبرة ،وتتناول موضوعات عملية تتصل بالأنشطة المزاولة يوميا في نطاق الدور المحدد لمدير المؤسسة".

**الثقافة :**

تعرف الثقافة بكونها : " النسيج الكلي والمعقد من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير والعمل وأنماط السلوك وكل ما يبنى عليها من تجديدات وابتكارات أو وسائل في حياة المجتمع مما ينشأ في ظله كل عضو من أعضائه وما يأتي من الماضي ويتم الأخذ به أو تطويره في ضوء ظروف الحياة والخبرة " ، وهي باختصار تعني ذلك الجزء من البيئة الذي صنعه الإنسان بنفسه وهذبه بخبراته وتجاربه ،وتتشكل من العموميات التي يشترك فيها غالبية أفراد المجتمع الواحد ومن أمثلتها اللغة والزي وطريقة التحية وأساليب الاحتفال في المناسبات ، وهذه العموميات تعطي الثقافة طابعها العام الذي يميزها من غيرها من الثقافات وتساعد على تنمية روح الجماعة اللازمة لتماسك المجتمع ووحدته والعمل على تحقيق أهدافه . ومن الخصوصيات التي تختص بها جماعة معينة من أفراد المجتمع دون غيرها من الجماعات كتلك التي تسود بين أفراد مهن وأعمال معينة أو بين أفراد طبقات معينة ويكون لدى بقية أفراد المجتمع فكرة عنها ، ومن المتغيرات "البدائل " : ومن أمثلتها التجديدات والاختراعات التي تظهر في ظل ثقافة معينة والتي إذا انتشرت اندمجت في خصوصيات الثقافة أو عمومياتها وإذا لم تنتشر فأنها تبقى على حالها أو تندثر" (العزاوي ، 2009 : 69) .

**الثقافة المحلية :**

عرف كيرت لوين الثقافة المحلية في إطار المنظمات بكونها : ً مجموعة من الافتراضات و الاعتقادات و القيم و القواعد و المعايير التي يشترك بها أفراد المنظمةً " ،(رحيم ،2003:262) . و في تعريف آخر له هي : ً مزيج من القيم و الاعتقادات و الافتراضات و المعاني و التوقعات التي يشترك بها أفراد منظمة أو وحدة معينة ، و يستخدمونها في توجيه سلوكياتهم و حل مشكلاتهمً ، فهي بذلك تمثل ً مجموعة من الخصائص والميزات الأخلاقية والنفسية و القيم و النواحي المادية و التقنية التي تصف مجموعة أو منظمة ما و تميزها عن غيرهاً . كما عرفت بكونها : ً الإطار القيمي و الأخلاقي و السلوكي الذي تعتمده المنظمة في تعاملها مع مختلف الأطراف " .

ونعني بالثقافة المحلية في دراستنا هاته " مجموعة القيم والاعتقادات والتصورات والتحيزات الفكرية والأخلاقية التي تشكل أنماط السلوك لمجموعة معينة وتوجه السلوك الإداري لمدير المؤسسة مشاركا بها بقية الأفراد في البيئة التي تتواجد بها المؤسسة ، والتي يتقاطع من خلالها مجموع الأفراد في نظرتهم للمدرسة والإدارة المدرسية " .

**الدعم والتمكين**

يشكل المقصود بالدعم مفهوما مشتركا لدى عامة الناس وخاصتهم يبسط تعريفه لكن هنالك آراء مختلفة حول تعريف التمكين ، تجمع في أغلبها على أنه يتمحور حول إعطاء الموظفين صلاحية، وحرية أكبر، في مجال الوظيفة المحددة التي يقوم بها الموظف حسب الوصف الخاص بتلك الوظيفة من ناحية، ومن ناحية أخرى منحه حرية المشاركة وإبداء الرأي في أمور في سياق الوظيفة، أي خارج الإطار الضيق لوظيفته .

و ينظر للتمكين على انه " تحرير الإنسان من القيود، وتشجيع الفرد، وتحفيزه، ومكافأته على ممارسة روح المبادرة، والإبداع ". (Zemke & Schaaf,1989 : 65) .والتمكين عند آخرين هو عدم القيام بالأشياء على أساس القوانين الجامدة بحيث ينظر أصحاب التمكين إلى القوانين على أنها وسائل مرنة لتحقيق غايات المؤسسة وأهدافها. ولكن المدير البيروقراطي التقليدي ينظر إلى القوانين على أنها غاية ووسيلة معاً. فلا يمكن الاستفادة من مواهب الفرد وقدراته وإمكانياته، لا للمؤسسة ولا للفرد نفسه مما يؤدي إلى إهمال هذه القدرات وضياعها وموتها في النهاية.

ويقصد بالتمكين في الدراسة تزويد المدير بالأدوات والوسائل والإمكانيات المادية والقانونية والمعنوية التي تمكنه من التصرف بحرية واتخاذ القرارات وإصدار التعليمات واتخاذ الإجراءات اللازمة وقت الحاجة من دون الرجوع للسلطات العليا ، وذلك عبر سن القوانين والتشريعات التي تفوضه الصلاحيات المطلوبة لذلك وإطلاق يده في إدارة المؤسسة بالمسؤولية المطلوبة .أما الدعم فيقصد به تشجيع المدير ودعمه وإسناده والوقوف إلى جانبه من طرف الإدارة العليا والموظفين والمجتمع المحلي وإقراره في كل ما يتخذه من قرارات لصالح السير الحسن للمؤسسة .

**الجودة الشاملة :**

ارتبط مفهوم الجودة على نطاق واسع من العالم بالصناعة والخدمات ، وما تحقق فيهما كان بفضل أفكار رواد الجودة (Joseph Juran – Kaoru Ishikawa – W.Edwards Deming)، الذين أسسوا لفلسفة الجودة في أوائل الخمسينيات من القرن الماضي، ووفق فلسفة الجودة فإنه ليس صحيحا أن تنتج كثيراً بل لابد من التركيز على جودة هذه المنتجات بمعنى مدى توافقها مع احتياجات وتطلعات المستفيدين . وقداختلفت معظم أدبيات الجودة في تصورها للمفهوم ، إذ يشير أليس( Ellis:1993) إلى أن مصطلح " الجودة " بحد ذاته تعبير غامض إلى حد ما لأنه يتضمن دلالات تشير إلى المعايير Standards والتميز Excellence على حد سواء، بينما يرى الباحث بيرسينغ (Pirsig:2001) بأن ندع الجودة بلا تعريف " دع الجودة دون تعريف..هذا هو السر" وهو في ذلك يشير إلى أننا سنعرف الجودة عندما نشعر بها وهذه دلالة على أن المستفيدين من المنتج هم من يحكمون على مدى جودته .

في لغتنا العربية يعرف "أبن منظور" في معجمه لسان العرب كلمة " الجودة " بأن أصلها (جود) والجيد نقيض الردئ، وجاد الشئ جوده، وجوده أي صار جيداً، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل .

أما في اللغة الإنكليزية فقد عرف قاموس ويبستر " Webster New World Dictionary" الجودة " بكونها صفة أو درجة تفوق يمتلكها شئ ما، كما تعني درجة الامتياز " .

ولا تزال محاولات تعريف الجودة مستمرة نظراً لتطور الأدبيات والتطبيقات المتعلقة به، وقد تضمنت جميع التعاريف دلالة واحدة لتعريف الجودة وهي مقابلة الاحتياجات والتطلعات الحالية والمستقبلية للمستفيدين من المنتج أو الخدمة. وهذا ما أشار إليه الباحثان(Jamas R.Evans&William M.Lindsay) في كتابهما الإدارة وضبط الجودة.

**الجودة في التعليم** : وحيث أن "المدرسة ليست مصنعاً"، ولا يمكننا في التعليم أن نقوم بتنميط سلوك الطالب مثلما نفعل بالنسبة للمواد الخام والمنتجات المصنعة، وهذا ما أشار إليه تقرير UNESCO (اليونسكو) الصادر 2005 حول " التعليم للجميع ..من أجل ضمان الجودة " بقوله : " أن النهج القائم على الوظيفة الإنتاجية يتجاهل إلى حد بعيد الطرائق التي تقوم من خلالها عملية التعلم والتعليم –التفاعل الإبداعي الذي يحدث في قاعة الدراسة وتأثيره في نوعية التعليم "( اليونسكو : 2005) ،فقد اهتم

الباحثون في موضوعات الإصلاح التربوي بتكييف فلسفة إدارة الجودة مع نظام التعليم. وظهرت مصطلحات جديدة مثل المساءلة " Accountability" وتقييم الأداء " Performance evaluation " وإدارة الجودة الشاملة " TQM " وضمان الجودة " Quality Assurance"، وأصبحت جزءا من لغة النظام التعليمي سواء في التعليم الأساسي و الجامعي.

وقد اختلفت تعريفات الجودة في التعليم ، حيث ربطها البعض بمخرجات نظام التعليم وعرفها على أنها " توافق ناتج التعليم للأهداف المخططة والمواصفات والمتطلبات "(Crosby:1989) . كما تم ربطها بأداء المدرسة " أن جودة التعليم هي تحقيق لفكر المدرسة الفعالة التي تقدم إطاراً عاماً للممارسات التعليمية التي تساهم في تعليم التلاميذ وبناء معايير مرتفعة وتوقعات طموحة في ظل مناخ تربوي مناسب لجودة المنتج "(نبيل فضيل: 2002) . وركز آخرون على المتعلم وفي ضوء ذلك عرفت الجودة في التعليم بأنها تعني " جعل التعليم متعه وبهجه " ( Trypus:2001) .

بينما نعني في دراستنا بالجودة في التعليم ربط الجودة بمتطلبات الشركاء والمستفيدين من منتج المدرسة، ويكون تعريف الجودة في التعليم هو " إعداد عقل منظم ومبدع ( الفرد ) يحقق احتياجات وتطلعات جميع المستفيدين والشركاء في المجتمع " . وبالتالي فإن : **جودة الأداء المدرسي** تشير إلى أنماط من الأنشطة المدرسية والعمليات التي تتسم بالكفاءة والفاعلية في نظام المدرسة تسمح بتجويد الحياة المدرسية ، وصولا إلى مخرجات قادرة على تلبية احتياجات وتطلعات المستفيدين من نظام التعليم ، و تحقيق التنافسية على الصعيد المحلي والدولي . حيث يتمثل التحدي أمام المدرسة في مدى قدرتها على إعداد طالب عالمي لديه المعرفة والمهارات التي تمكنه من مقابلة أو تجاوز معارف ومهارات أقرانه على الصعيد العالمي ومتمسك في الوقت ذاته بقيم مجتمعه. ولذلك فإن مفهوم جودة الأداء المدرسي يقوم على إدراك إدارة المدرسة للاختلاف بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة حتى تستطيع أن تؤدي ممارساتها اليومية بما يتوافق ومبادئ إدارة الجودة .

# الفــصل الــثاني

## الدراســات الــسابقة

### الحصيلة البحثية للتجربة الإنسانية الحديثة في مجال الإدارة المدرسية

## 1 – تطوير الإدارة المدرسية : ما تخبرنا به الدراسات والأبحاث

من خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي في مجال الإدارة المدرسية بالجزائر تبين أنه يعاني من ندرة البحوث المحلية ، على الرغم من مكانته المهمة في الأدب التربوي العربي والأجنبي، ومكانة الإدارة المدرسية في تنفيذ الإصلاحات المطلوبة في النظام التعليمي الجزائري والتي شرع فيها منذ أكثر من عقد من الزمن ، وينحصر ما وجد منها في محاولات محتشمة لا ترقى للبحث العلمي الجاد ، وعلى الرغم من أهمية الموضوع لا يزال بعيدا عن اهتمامات الباحثين والدارسين المحليين لذلك اقتصرت الدراسة على استعراض جملة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الموضوع في بعض جوانبه والتي أمكن للباحث الوقوف عليها وقد تم استعراض تلك الدراسات ضمن ستة مجالات هي كالتالي :

- دراسات حول تطوير الإدارة المدرسية .
- بحوث تنمية أداء مديري المدارس وتطويره .
- بحوث تقدير معيقات ومشكلات تطوير الإدارة المدرسية .
- بحوث تقدير احتياجات التكوين والتدريب .
- بحوث تقدير دور الإدارة المدرسية في تجويد وتحسين مخرجات النظام المدرسي.
- بحوث تقدير الفاعلية والمهام القيادية والأدوار المستقبلية لمديري المدارس

### 1-1 / دراسات تطوير الإدارة المدرسية :

يزخر حقل الأبحاث والدراسات بالكثير من المحاولات الجيدة في البحث عن أكثر السبل نجاعة لتطوير الإدارة المدرسية بما يناسب بيئتها المعاصرة ورسالتها المتطورة ، وهناك الكثير من المحاولات الرائدة في البيئتين العربية والدولية التي جعلت الموضوع في صلب اهتمامها ، ونظرا لتشابه البيئة الجزائرية في الكثير من معالمها الثقافية والتربوية مع البيئة العربية عموما فقد تبدى للدراسة أن تستعرض بداية مجموعة من دراسات التطوير التي استهدفت الإدارة المدرسية في البلاد العربية لتقارب الخصائص الذاتية والموضوعية أولا ثم إرفاقها بالدراسات المشابهة في البيئات الغربية والأجنبية عموما ومن أبرز الدراسات العربية في الموضوع دراسة (مسلم ، 2004 ) بعنوان " :تصور مقترح لتطوير أداء مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة في ضوء اتجاهات معاصرة في الإدارة المدرسية" ، والتي هدفت إلى التعرف على واقع أداء مدير المدرسة الثانوية، والتعرف على مهام مديرها الإدارية و الفنية والاجتماعية في ضوء الاتجاهات المعاصرة ووضع تصور يساهم في تحسين أداءه ، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى تعميمات أو حقائق تسهم في تطوير أداء مدير المدرسة انطلاقاً من تحليل

الواقع ثم التنبؤ بما سيؤول إليه أداء مدير المدرسة في المستقبل، مستخدمة إستبانة تكونت من 60 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: هي المجال الإداري، المجال الفني، المجال الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من 196 فرداً ضمت 96 مديراً ومديرة ، 4 رؤساء أقسام للإدارة المدرسية، 96 معلماً.وأسفرت الدراسة عن كون معظم مديري المدارس يركزون في عملهم على المجال الإداري حيث يقضون معظم وقتهم في تصريف الشؤون الإدارية ،كما أن الكثير منهم لا يشركون المعلمين في عملية اتخاذ القرار ولا يتم إعطاؤهم الفرص الكافية للمشاركة الفعالة في الاجتماعات .

كما أجرى المقبل دراسة (المقبل ، 2004 ) دراسة بعنوان : " مشروع المدرسة كمركز للتطوير ودوره في تحسين أداء مديري المدارس" ، هدفت إلى التعرف على مستوى التحسن في أداء مديري المدارس نتيجة تطبيق المشروع التطويري ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ،و إستبانة وزعت على عينة مكونة من 135 مديراً ومديرة ، وكان من أهم ما توصلت إليها الدراسة : حصل مجال التحسين في توظيف معايير النجاح أعلى الدرجات، تلتها كفاية التدقيق ثم التخطيط الإستراتيجي ثم كفاية بناء الفرق المدرسية والإشراف الشامل ،و حصل مستوى التحسن في كفاية التعامل مع المجتمع المحلي والتفاوض على أقل نسبة ،كما كان مستوى التحسن في امتلاك المديرات أعلى من المديرين في كفايات التخطيط الإستراتيجي –الإشراف الشامل وبناء الفرق المدرسية – الشفافية – التفويض والتعامل مع المجتمع المحلي –توكيد الذات لتيسير التعليم والتعلم .

ومن الدراسات المهمة في البيئة العربية التي تناولت مسألة تطوير الإدارة المدرسية في ضوء الجودة الشاملة نجد دراسة (عزب ، 2008 ) بعنوان ":تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة" التي هدفت إلى التعرف على كيفية تطوير الإدارة المدرسية في المدرسة الابتدائية في مصر في ضوء استخدام معايير الجودة الشاملة ،واستخدمت الدراسة منهج تحليل ، بالاعتماد أولا على الملاحظة المباشرة للتعرف على واقعها ، والقيام ببعض المقابلات الشخصية مع بعض القيادات التربوية المسئولة عن إدارة التعليم الابتدائي وذلك للتعرف على مشكلات المدرسة الابتدائية ، ثم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة ، أما مجتمع الدراسة فتمثل في القيادات المسئولة عن إدارة المدرسة الابتدائية في مصر وهي عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية ، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية :إدراك نسبة من العاملين داخل المدرسة الابتدائية لأهمية تجويد وتحسين طرق الأداء والعمل داخل المدرسة من أجل تحقيق الأهداف المناطة بالمدرسة والاضطلاع بتحقيقها كلما أمكن ذلك ، المدرسة تسعى إلى تعديل وتوفيق الأساليب

والخطط الخاصة بالعمل داخل المدرسة وفق المتغيرات التي قد تحدث لتحقيق الأهداف التعليمية ، انخفاض مستوى تشجيع إدارة المدرسة للأفكار الجديدة التي تدعو إلى التحسين في مجال العمل، ويرجع ذلك إلى مركزية الإدارة والتزامها بالقوانين واللوائح المنظمة للعمل داخل المدرسة في ضوء الإمكانات المتاحة.

أوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج تدريبية للعاملين بصفة عامة والجهاز الإداري بصفة خاصة على أساليب الإدارة الحديثة وأساليب الاتصال والمشاركة في العمل الإداري والاهتمام بتشجيع الابتكار والإبداع الذي يدعو إلى تحسين العمل داخل المدرسة كأحد أسس الأساليب الإدارية الناجحة ،و ضرورة اهتمام المدرسة بالمبادئ العامة للإدارة المدرسية السليمة القائمة على وحدة الأمر والتنظيم وتوزيع السلطات على العاملين بما يتوافق مع الواجبات والأعمال الملقاة عليهم والمناط بهم تحقيقها.

كما أجرى الصالحي (الصالحي ، 2003 ) دراسة بعنوان "تطوير الإدارة المدرسية بوكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة " كان من بين أهدافها التعرف علي كيفية تطوير الإدارة المدرسية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة ، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي أما واستندت إلى المقابلة الشخصية مع كبار المسئولين في دائرة التربية والتعليم ،واستبانه وزعت علي جميع مديري ومديرات المدارس.

وكان من نتائجها وجود تشابه بين الإدارة المدرسية الفعالة وإدارة الجودة الشاملة لأن كلاً منهما يعتمد على القيادة التشاركية والتخطيط الاستراتيجي ، والتدريب والتطوير ، والتحسين المستمر في المدخلات والعمليات والمخرجات ،و تفويض السلطة ، وتشجيع الابتكار والإبداع ، وإعداد وتنفيذ البرامج التدريبية المتخصصة لتطوير وتحسين كفايات مديري المدارس والمراقبين والمشرفين والمعلمين لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة ،و تحسين كفايات مديري المدارس في توظيف القيادة التشاركية وحل المشكلات واتخاذ القرارات من خلال حلقات الجودة ،كما أظهرت أن هناك صعوبات تواجه مديري المدارس في مجالات : القيادة والتخطيط والتنظيم والتدريب والرقابة لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة، وأوصت الدراسة بضرورة دعم الإدارة العليا واقتناعها والتزامها بنشر ثقافة وفلسفة إدارة الجودة بالمدارس .

وفي الشأن ذاته وعلى ضوء مفاهيم الإدارة الذاتية للمدارس أجرى سرور (سرور ، 2008 ) دراسة تحت عنوان "تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة" ، هدف من ورائها إلى التعرف على واقع الإدارة المدرسية ، ومدى إمكانية تطويرها في ضوء

الإدارة الذاتية للمدرسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أداتين إحداهما إستبانة تم توزيعها على جميع أفراد مجتمع الدراسة ، وإجراء مقابلة شخصية مع مديري المدارس المدارة ذاتياً. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية : يشارك مديرو المدارس الإدارة العليا والوسطى بدرجة قليلة في اتخاذ القرارات ،و لا يتم منح مدير المدرسة الصلاحيات الكافية واللازمة لتسيير أمور مدرسته وفقاً لما يراه مناسباً ،و ضعف دور المجتمع المحلى في الإسهام للارتقاء بمستوى المدرسة ، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بإعطاء المزيد من الصلاحيات لمدير المدرسة وتوعية المجتمع المحلي بأهمية مشاركته في إدارة المدرسة.

كما أجرى الباحث ابن سفيان (ابن سفيان ، 2003 ) دراسة بعنوان: " تطوير الإدارة المدرسية في التعليم الابتدائي في ضوء إدارة الجودة الشاملة " ، هدفت إلى البحث في إمكانية تطوير إدارة المدرسة في التعليم الابتدائي في دولة الإمارات من خلال استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة والكشف عن واقع المشكلات الإدارية في التعليم الابتدائي ، ووضع مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تساهم في تطوير الإدارة المدرسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة وتكونت عينة الدارسة القصدية من 34 مدرسة تمثلها 68 مديرة مدرسة ابتدائية ومساعدة إدارية ، أما أداة الدارسة فتمثلت في استبانه. وتوصلت الدارسة إلى أنه من الضروري إتاحة الفرصة لجميع العاملين بالمشاركة في التعبير عن أرائهم ، وإتاحة الفرصة لجميع العاملين بالمشاركة في تقديم أساليب جديدة لتطوير العمل المدرسي وحل المشكلات المدرسية وإجراء التغييرات اللازمة ودعم أنشطة تحسين الجودة وإنشاء إدارة خاصة بالجودة الشاملة والاهتمام بنشر ثقافة الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية.

على ضوء إدارة الجودة الشاملة أيضا وفي إطار تطوير الإدارة المدرسية أجرى الباحث إبراهيم (إبراهيم ، 2002) دراسة بعنوان " تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر في ضوء إدارة الجودة الشاملة" هدفت إلى التعرف على مفهوم الجودة الشاملة ومراحل تطبيقها في النظم التعليمية بغرض الاستفادة منه في تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة والكشف عن واقع إدارتها بمصر، ووضع تصور مقترح لتطويرها في ضوء إدارة الجودة الشاملة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي للتعرف على العوامل المؤثرة على مدارس الثانوية العامة ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى أسلوب تحليل النظم لدراسة المدرسة الثانوية كمنظومة إدارية ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن تكون جودة مدخلات التعليم الثانوي وعملياته التعليمية ومخرجاته على رأس البنود في أهداف هذه المرحلة، وضرورة

توجه إدارة التعليم الثانوي العام لاحتياجات وتوقعات التعليم العالي والجامعي، وتوفير صلاحيات واسعة لإدارة المدرسة في اتخاذ القرارات والقيام بالمهام الإدارية والفنية التي تساعد على تحقيق الجودة من خلال أسلوب الإدارة الذاتية ، وتحسين مناخ العمل داخل المدرسة مع التطوير التنظيمي لها واستحداث أبعاد ثقافية وقيم ومعتقدات جديدة تتبنى فلسفة الجودة الشاملة مع تنمية الوعي الذاتي داخل المدرسة.

وفي الأردن أجرى السعود ( السعود ، 2002 ) دراسة تحت عنوان ": إدارة الجودة الشاملة –: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن " ، هدفت إلى تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة واقتراح نموذج لتطبيقها في المدرسة الأردنية ، وبيان أهم الصعوبات التي قد تعيق ذلك التطبيق ،و اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج التحليلي التركيبي الذي يقوم على مراجعة الأدب الإداري، والتربوي، وتوصل إلى تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة على صعيد الإدارة المدرسية، وبين أن هناك إمكانية لتطبيقها في المدرسة الأردنية . كما توصلت الدارسة إلى تصميم نموذج لإدارة الجودة الشاملة في المدرسة الأردنية يستند إلى ستة مبادئ هي القيادة ، والهدف ،والإستراتيجية ،والنشاط ،والعمليات ، النتيجة ، التغذية الراجعة. وحددت الدارسة أبرز المعوقات التي قد تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة الأردنية.

وللباحث الطالب (الطالب ، 2001 ) دراسة بعنوان ": أثر برنامج تطوير الإدارة المدرسية علي أداء مديري ومديرات المدارس في محافظة جرش" ، هدفت إلي التعرف على أثر برنامج تطوير الإدارة المدرسية على أداء مديري المدارس ومديراتها ، و تكونت عينة الدراسة من جميع المديرين والمديرات الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي .

ولتحقيق أهداف الدارسة قام الباحث بإعداد إستبانة غطت المجالات الخمسة للبرنامج – التخطيط والعمل في فريق ، والأشراف لمدير المدرسة ، البحث الإجرائي ، القيادة الإبداعية، وقيادة التغيير، وأسفرت الدراسة عن كون أثر برنامج تطوير الإدارة المدرسية على أداء المديرين والمديرات الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي كان واضحاً فيما يتعلق بالمجالات المذكورة ، وأوصت الدراسة بالاستمرار في تطبيق برنامج تطوير الإدارة المدرسية وتعميمه ،وإشراك الطلبة والمجتمع المحلي في إعداد الخطة التطويرية ، والتركيز في التدريب على بناء استبانه لتحديد الحاجات التدريبية وتنظيم البرامج في ضوئها ، والتأكيد على تجريب المدرسة لاستراتيجيات تعليمية حديثة.

وفي مصر أجرى الباحث العجمي (العجمي ، 2000 ) دراسة بعنوان " نحو إستراتيجية لتطوير الإدارة المدرسية في جمهورية مصر العربية " هدفت إلى التعرف على مفهوم الإدارة الإستراتيجية وأهميتها للإدارة

التعليمية ، وحدد الباحث منطلقات إستراتيجية لتطوير الإدارة المدرسية من خلال) شمولية التطوير ، وقوميته ،و التنسيق بين القطاعات ،و المرونة ،و التنبؤ الإداري ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي و أسفرت الدراسة عن جملة من النتائج منها : من الضروري لتطوير الإدارة المدرسية وضع صورة التعليم المستقبلية بأهدافها الواسعة في المدرسة وخارجها بالحسبان، كما أن كل تطوير سليم للإدارة المدرسية هو بجانب كونه علمياً فهو محصلة مشاركة حقيقية للمعلمين وأفراد البيئة المحيطة بالمدرسة ،ومن أهم منطلقات الإدارة الإستراتيجية للتطوير المرونة التي تعني أنه إذا آمنت الإدارة المدرسية بضرورة التجديد ، فإن هذا يفرض عليها المرونة التي تمكنها من التكيف وفقا لما تكشف عنه نتائج التجارب والبحوث.

وكما أكدت الدراسة على أن كل تطوير للإدارة المدرسية يتوقف بدرجة كبيرة على الأهمية التي يعطيها لتنمية العناصر البشرية اللازمة لهذا التطوير.

وفي مصر دوما أجرى الباحث هاشم (هاشم ، 1996 ) دراسة بعنوان ": تطوير الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية في ضوء مفهوم إدارة الوقت "، هدفت إلى التعرف على كيفية إدارة الوقت في المدرسة الابتدائية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ووضع تصور مقترح لتطوير إدارة المدرسة الابتدائية من مرحلة التعليم الأساسي في مصر في ضوء مفهوم إدارة الوقت.

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي ، وتمثلت أداتها في إستبانة تم تطبيقها على عينة تكونت من 426 مدير مدرسة ابتدائية. و أسفرت الدراسة عن كون عدم تغير الهيكل التنظيمي الحالي بالمدرسة الابتدائية تماشياً مع تطبيق صيغة التعليم الأساسي في مصر ، وعدم وضع أهداف التعليم الأساسي وعدم مواكبتها بالتغيرات التي مر بها المجتمع المصري وتداخل المسئوليات بين العاملين بالمدرسة مع وجود أكثر من رئيس للموظف الواحد، وقلة الموارد المتاحة أمام أفراد الجهاز الإداري بالمدرسة، هي أهم معوقات التطوير ،وعلى ضوء النتائج تم وضع تصور مقترح لتطوير الإدارة بالمدرسة الابتدائية في ضوء مفهوم إدارة الوقت كأحد المفاهيم الإدارية الحديثة.

كما أجرى الباحث العمري (العمري ، 2000 ) دراسة بعنوان " تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج من محافظة إربد" ، هدفت إلى تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج من مديري المدارس. واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحليل إستبانة مكونة من 43 فقرة موزعة على ستة مجالات، بالإضافة إلى 12 فقرة موزعة على بعض

الكفايات الإدارية. وتم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من 183 مديراً ومديرة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج يسهم في امتلاك مديري المدارس ومديراتها للكفاءات الإدارية .

وبالنسبة للبيئة الخليجية أجرى الباحثان فهمي ومحمود (فهمي ومحمود، 1993 ) دراسة بعنوان :"تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربي " ، هدفت إلى الوقوف على واقع الإدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات العالمية للوصول إلي نموذج تطوير العمل في الإدارة المدرسية بشكل عام ، وعمل مدير المدرسة بشكل خاص ، وتكونت عينة الدراسة من كبار المسئولين في وزارات التربية والتعليم في دول الخليج العربي مستعملة لذلك إستبانة ، وأفضت الدراسة إلى وجود قصور في ممارسة مديري المدارس لأدوارهم ومهامهم الوظيفية مقارنة بما حددته النظم واللوائح المعمول بها في الدول الأعضاء بمجلس التعاون الخليجي ، وكان تركيز تلك الممارسات على الشئون التنظيمية والإدارية ،و أكد المسئولون عن التربية والتعليم في بعض الدول الأعضاء أن الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة لا تتناسب مع المسئوليات والمهام الوظيفية كما حددتها النظم واللوائح الرسمية ،و حددوا شروط اختيار مدير المدرسة في المرحلة الثانوية كالتالي : أن يكون حاصلاً على مؤهل جامعي ومؤهل تربوي ودبلوم متخصص في الإدارة المدرسية ،كما أكد معظم المسئولين على ضرورة حضور الدورات ا لتدريبية في الإدارة المدرسية.

كما أجرى الباحث عماد الدين (عماد الدين ، 2003 ) دراسة بعنوان "تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير "، هدفت إلى تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية ، محاولة الإجابة عن سؤال رئيسي : ما مدى فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في تحقيق هدفه الرئيسي؟ وهو إعداد مدير المدرسة ليصبح قائداً للتغيير في مدرسته. مستخدمة المنهج شبه التجريبي، و استبانه لتقويم فاعلية البرنامج في إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير واستبانه استطلاعية لوجهات نظر المشرفين المنسقين لبرنامج التطوير ودليل مقابلة مديري المدارس المشاركة في البرنامج وهيئة العاملين.

أسفرت الدراسة عن نجاح البرنامج في تحقيق هدفه الرئيس بدرجة كبيرة ، كما أوضحت أن نقاط الضعف في البرنامج برزت في : إعداد الخطة التطويرية للمدرسة ، تطوير العملية التعليمية ، تنظيم البرنامج التدريبية تعزيز روح الفريق والتواصل بين العاملين ، تعزيز قيادة التغيير في المدرسة وإدارة البرنامج والتخطيط له والأشراف عليه وتوزيع الأدوار ، وتفويض الصلاحيات ، وتحضير المشاركين وتبادل الزيارات والخبرات.

وفي ليبيا قام الباحث ابن قصودة (ابن قصودة ، 1990 ) بدراسة تحت عنوان : "تطوير أداء مدير المدرسة الثانوية في الجماهيرية الليبية في ضوء اتجاهات الإدارة المدرسية الحديثة " ،هدفت إلى التعرف علي واقع أداء مدير المدرسة الثانوية العامة في الجماهيرية بجوانبه المتعددة ، ثم تقديم تصور مقترح لتحسين أداء المديرين. اتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم إستبانة مكونة من 80 فقرة توزعت على أربعة مجالات هي :الجانب الإداري ، الجانب الفني ، والجانب الاجتماعي (والمشكلات والصعوبات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية بالإضافة إلي سؤالين مفتوحين، أما عينة الدراسة فتكونت من132 مديراً ومديرة مدرسة ثانوية.

وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: المديرون غير حريصين على الابتعاد عن الروتين الإداري الضيق ، مديرو المدارس لا يتابعون الجديد في مجال عملهم عن طريق الاطلاع وحضور المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية ، لا يشجع مديرو المدارس المعلمين العاملين تحت إدارتهم على تحمل المسئولية ومشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية ، لا يفوض المديرون بعض السلطات الممنوحة للمعلمين العاملين معهم ، لا يشارك مديرو المدارس الطلبة في بعض الأعمال المتعلقة بالإدارة ، لا يحرص مديرو المدارس علي استخدام الوقت المدرسي استخداماً حسناً ، لا يستخدم مديرو المدارس التقنيات الحديثة مثل الحاسوب في تسيير إدارة المدرسة ، لا يتابع مديرو المدارس تقديم المساعدة للمعلمين الجدد ولا يوجهونهم بصفة عامة إلى الأساليب التربوية الحديثة وكذلك تبادل الخبرات بين المدارس وأيضا الإفادة من البيئة المحلية ، لا يقوم مديرو المدارس بمشاركة المشرفين التربويين أثناء زياراتهم للمعلمين في صفوفهم لمتابعة إرشاداتهم وتوجيههم لهم ، لا يشترك مديرو المدارس في مراجعة المناهج والكتب المدرسية وكذلك في إجراء الدراسات والبحوث التربوية مع الخبراء والمشرفين والمعلمين ، لا يشجع مديرو المدارس الرحلات والزيارات المشتركة بين المعلمين والطلبة للاطلاع على معالم البيئة ، لا توجد برامج وأنشطة متنوعة تقوي الصلة بين المدارس والبيئة والمجتمع المحلي.

كما قام دواني (دواني ، 1995 ) بدراسة تحت عنوان :" أثر برنامج تطوير الإدارة المدرسية على أداء مديري ومديرات المدارس في محافظة جرش" ،هدفت إلى تحديث الممارسات الإدارية التي تميز المدارس ذات التحصيل العالي للطلبة عن المدارس ذات التحصيل المتدني واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، أما عينة الدارسة فتكونت من 20 مدرسة تم اختيارها بناء على مستوى أداء طلابها في اختبارات اللغة العربية والعلوم والرياضيات للصف الرابع وقد تم توزيع مقياس السلوك الإداري لمدير

المدرسة الفعال على مديري المدارس ومعلميها للإجابة عليه. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن الممارسات الإدارية التي شملتها الدراسة لم تشر في غالبيتها إلى فروق دالة بين المدارس الفعالة والمدارس الضعيفة في تحصيل طلابها ، إن تقديرات المديرين لممارستهم أعلى من تقديرات المعلمين ، إن هناك تقارباً كبيراً بين تقديرات مديري المدارس الفعالة ومديري المدارس الضعيفة لمستوى ممارستهم الإدارية ، إن الممارسات التي تميزت بها المدارس الفعالة عن المدارس الضعيفة بدلالات هامة هي تلك التي ارتبطت بمجالات التخطيط التربوي والقيادة التعليمية والنظام المدرسي والتقويم.

كما أجريت بالبيئة المصرية دراسة من قبل الباحث أحمد (أحمد ، 1992 ) بعنوان ": رفع كفاءة الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي في مصر" ، هدفت إلى التعرف على احتياجات نظار المدارس للتعليم الأساسي على كفاءة أدائهم، والتعرف على أسباب نجاحهم في إدارة وتنظيم مدارسهم ووضع دليل عمل كأسلوب ومنهج للإدارة الناجحة والقيادة الحكيمة لرفع مستوى الأداء عند نظار المدارس ، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي وطبق استبانه على عينة عشوائية من 100 مدير للتعليم الأساسي في مصر.

وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: عدم إلمام مديري المدارس في التعليم الأساسي بخصائص التلاميذ في المرحلة الابتدائية وحاجاتهم وحاجات البيئة التي يعيشون فيها وظروفها ، عدم إعطاء المدرسين وقتاً كافياً لسماع مقترحاتهم في تحسين البرامج المتعلقة بالمدرسة ، العلاقة بين المدرسة من جهة والآباء والمجتمع المحلي من جهة أخرى ليس بالمستوى المطلوب.

وفي إطار تقييم اصلاح النظام المدرسي ببريطانيا نهاية القرن الماضي أجرى الباحث Daresh (Daresh : 2001)، دراسة بعنوان ": مزايا وعيوب عمليات الإصلاح لدى مديري المدارس البريطانيين ، والتوجه نحو رؤى جديدة للقيادة التربوية: Pulse And Minuse Of British Head teacher Reform " Toward A Vision Of Instructional Leadership".

هدفت إلى التعرف على الدور الأمثل لمديري المدارس البريطانية وكيفية تحقيق الاستغلال الأمثل للبيئة المدرسية في ضوء الإمكانيات المادية المتاحة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث وصفت الدراسة نشاطات مديري المدارس وحللت كفاءاتهم وانطلقت من الواقع الميداني.

وكان من أهم نتائجها ضرورة وجود تعاون بين المجتمع المحلي و مديري المدارس ، يستغل مديرو المدارس الإمكانيات المتاحة بدرجة متوسطة ، نقص في كفاءة المرشحين لشغل مناصب قيادية ،عدم الاهتمام بوضع خطط للإصلاح التربوي من أجل رفع الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس.

وأوصت الدراسة بما يلي : السعي نحو تطوير الإدارة المدرسية ورفع كفاءة مديري المدارس البريطانية ، وتزويد المديرين ببرامج تدريبية جديدة تساعدهم على تطوير الإدارة المدرسية.

## 2-1 / بحوث تنمية أداء مديري المدارس وتطويره

اهتم الباحثون على مدار النصف الثاني من القرن العشرين بالبحث في سبل تنمية الكفاءات تماشيا مع التطور المذهل للموضوع في الميدان الاقتصادي ،وبسبب تأثر المؤسسات بمفاهيم الثورة المعرفية انسحب الاهتمام بالموضوع على المؤسسية المدرسية وكان من نتيجة ذلك أن زخر الميدان بالكثير من المساهمات التي أدت في النهاية إلى بروز حركة قوية في مجال البحث في تنمية الكفاءات في البيئة الغربية ، امتدت في نهاية القرن الماضي وبداية القرن العشرين إلى البيئة العربية سعيا وراء تنمية النظم التعليمية والأداء المدرسي بها وفي هذا الإطار نستعرض بعض المساهمات البارزة في الموضوع ومنها :

دراسة حرب (حرب ، 2007 ) بعنوان ":المهام الإدارية والفنية لمديري مدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة في ضوء معيار الجودة " ، التي هدفت إلى التعرف على المهام الإدارية والفنية لمديري مدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة في ضوء معيار الجودة الشاملة. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي ،باستبانة اشتملت على 86 فقرة موزعة على سبع مجالات ، واشتمل مجتمع الدراسة على جميع مديري ومديرات مدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة ، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :إن أول المجالات التي يقوم بها مدير المدرسة وفق معيار الجودة في مهامه الإدارية تمثلت في إدارة شؤون الطلاب والعاملين يليها مجال المصادر المادية وأخيراً التخطيط والتنظيم ، إن أقوى المجالات التي يقوم بها مدير المدرسة وفق معيار الجودة في مهامه الفنية هي :النمو المهني للمعلمين ، ثم التقويم والمتابعة ثم رعاية شؤون الطلاب ، ثم العلاقة بالمجتمع المحلي.

و أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة الجودة في جميع مستويات الإدارة التعليمية لتواكب التقدم العلمي والتكنولوجي ، و العمل على توفير برامج تدريبية هادفة لمديري المدارس حول مدخل إدارة الجودة الشاملة، و العمل على تقييم أداء مديري المدارس في ضوء معايير الجودة الشاملة.

كما أجرى الباحثان غراب وأبو سلطان (غراب وأبو سلطان ، 2007 ) دراسة بعنوان" : مدى فاعلية برنامج المدارس المتميزة في تحسين الجودة في التعليم العام بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة " ، هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج المدارس المتميزة في تحسين الجودة في التعليم العام بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، وتكونت عينة الدارسة من خمس مدارس طبق عليها برنامج المدارس المتميزة من الصفين التاسع والسادس من مرحلة التعليم الأساسي وخمس مدارس لم يطبق عليه برنامج المدارس المتميزة من الصفين السادس و التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في منطقة جبا ليا وبيت حانون.

واستخدم الباحثان نتائج تحصيل الطلبة في مادتي اللغة العربية والرياضيات للتعرف على مستوى التحصيل فيهما ، وكذلك استخدما استبانه للتعرف على مستوى التدريب والتخطيط في مدارس عينة الدراسة. اعتمادا على المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على مدى فاعلية برنامج المدارس المتميزة.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بضرورة إطلاع الإدارة المدرسية والمدرسين على برنامج المدرسة المتميزة وتوضيح أهميته وجدواه في الجوانب الإدارية والتعليمية قبل تطبيقه ، وإجراء لقاءات وورش عمل للإدارة المدرسية للتدريب على آليات تنفيذ برنامج المدارس المتميزة ، و تهيئة القيادة المدرسية للقيام بدورها القيادي بكفاءة وفعالية ، وأن تبني علاقات إنسانية سواء داخل المدرسة أو خارجها لتمكنها من تحقيق أداء فعال عن طريق بناء شبكة اتصال تسهل عملية انتقال المعلومات وتكوين فريق عمل.

–وببريطانيا أجرى الباحث Doglas ( DogLas ، 1994) دراسة بعنوان : تفعيل دور المدير مخططات العلاقات العامة لمدارس مختارة "School Public Relation Programs In Selected Wisconsin School Districts" ، هدفت إلى البحث في كيفية سن قوانين فاعلة خاصة بالعلاقات العامة للمدرسة ودور مدير المدرسة في تطوير وانجاز برامج فعالة ، وتحديد مقدرة المدير علي إيجاد علاقات عامة فاعلة ، وكيفية التعامل مع العقبات والصعوبات المتمثلة في بعض البرامج . و استخدم الباحث المنهج الوصفي و المقابلة الشخصية كأداة للدراسة شملت مجموعة أسئلة صممت لاستخراج الإجابة المتعلقة بمميزات مخططات العلاقات العامة للمدرسة. و أسفرت الدراسة عن أن للإدارة والمدير دورا حاسما في تطوير برامج مخططات العلاقات العامة للدراسة، كما توصلت الدراسة إلى فهم كيفية تفعيل العلاقات العامة في المدرسة، و التعامل مع العناصر المطلوبة لتفعيل هذه البرامج ، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة توفر القدرة على تكوين العلاقات العلامة لدى المدير وذلك لضمان فعالية الإدارة والقدرة علي التعامل مع الآخرين .

– كما أجرى Dawdle ( Dawdle، 1980) ، دراسة بعنوان " : المعارف والمهارات اللازمة لإدارة المدرسة بكفاءة كما يدركها مديرو المدارس الابتدائية في ولاية ألباما "

The knowledge and Skills Reguired of Effective School Administration as perceived by Elementary School principals within the state of Alabam.

هدفت إلى التعرف على آراء مديري المدارس الابتدائية في ولاية ألباما الأمريكية لمدى أهمية المهام الوظيفية التي يمارسها مدير المدرسة ودرجة المعارف والمهارات لدى مدير المدرسة ويستخدمها فعلاً في ممارسته لهذه المهام ، ومقدار المعارف والمهارات التي يجب أن تتوفر لديه لأداء مهامه بصورة مثالية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، و استبانه ضمت47 مهمة وظيفية تم تصنيفها في خمسة محاور هي " علاقة المدرسة بالمجتمع ، والإدارة العامة ، إدارة الأفراد ، والقيادة التعليمية ، والخدمات الطلابية"

واشتملت عينة الدراسة على 110 مديراً ومديرة مدرسة طلب منهم تحديد مدى أهمية كل مهمة من هذه المهام ، والمعارف والمعلومات اللازمة لمدير المدرسة لممارستها بصورة أفضل وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق جوهرية بين المعارف والمهارات الفعلية لدى مدير المدرسة وبين المعارف والمهارات اللازمة له لتأدية مهمته الوظيفية بصورة أفضل وذلك في 43 مهمة وظيفية ، كما أن هناك حاجة لدى مدير المدرسة إلى معارف ومهارات إضافية لمساعدته في تطوير البرامج التي تتيح إشراك الآباء وأفراد المجتمع في الأنشطة المدرسية التي تؤدي إلى فهم للبرامج التي تقدمها المدرسة.

**3-1/ بحوث تقدير معيقات ومشكلات تطوير الإدارة المدرسية**

تبين من فحص بحوث الإدارة التربوية أن موضوع المعيقات والمشكلات والصعوبات التي تعترض أداءها الأمثل كان من أهم الموضوعات التي نالت القسط الأكبر من اهتمام الدارسين والباحثين وفي هذا الإطار نجد الكثير من الدراسات في البيئة العربية والأجنبية منها :

- دراسة (أبو عودة ، 2004 ) بعنوان ":المشكلات والصعوبات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية في محافظات غزة " ، هدفت إلى التعرف على الصعوبات والمشكلات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية في محافظات غزة، والتعرف على التوجهات المعاصر ة في إدارة المدرسة الثانوية ، وتقديم تصور مقترح للحد من المشكلات التي تواجه المدير ، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت إستبانة مكونة من 172 فقرة تعبر عن مشكلات وصعوبات تتجه باتجاهين الأول المجال الذاتي المتعلق بشخصية المدير ،و المجال البيئي الذي يتناول المشكلات البيئية التي تعرقل عمل المدير كالمبني المدرسي، المنهاج، الطلاب، المعلمين، أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

واشتملت عينة الدراسة على المديرين والمعلمين ، وأسفرت عن كون أكثر المشكلات حدة من وجهة نظر المديرين هي قلة تعاون المعلمين مع الإدارة، وذلك بسبب تدني رواتبهم والترفيع الآلي للطلاب وحرمان المدرسة من الاتصال بوسائل التكنولوجيا الحديثة كالإنترنت.

كما أجرى الباحث بسيسو (بسيسو ، 2003 ) دراسة بعنوان ": تصور مقترح لمعالجة مشكلات الإدارة المدرسية في محافظات غزة " . هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة في محافظات غزة ومعرفة مدى اختلاف المشكلات لدى مديري المدارس باختلاف النمط القيادي السائد لديهم .وتقديم تصور مقترح لمعالجة المشكلات التي تواجه مديري المدارس في محافظات غزة. واستخدمت لذلك المنهج الوصفي، باستبانة طبقت على عينة من 282 من مديري المدارس. وأسفرت الدراسة عن إن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط القيادية شيوعاً يليه النمط الترسلي ، ثم النمط الأوتوقراطي ، كما أنه لا توجد علاقة بين طبيعة المشكلات التي تواجه مديري المدارس ونمط القيادة السائد لديهم ،و توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس في محافظات غزة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي وأكثر المشكلات كانت لدى أصحاب المؤهل العلمي الأضعف .

-كما أجرى الهباش (الهباش ، 2002 ) دراسة بعنوان: " المشكلات التي تواجه المديرين الجدد في مدارس محافظات غزة وسبل مواجهتها " ، هدفت إلى الكشف عن أكثر المشكلات شيوعاً التي تواجه مديري المدارس الجدد في محافظات غزة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، باستخدام إستبانة مكونة من 120 فقرة موزعة على سبعة مجالات ، أما عينة الدراسة فاشتملت على مديري المدارس الحكومية بواقع 93 مدير ،و 31 مدير مدرسة وكالة والذين تم تعيينهم قبل ثلاث سنوات.
وأسفرت الدراسة عن كون مديرو المدارس الجدد يعانون في كل المجالات والتي كانت أكثرها حدة تلك المتعلقة بالإدارة التعليمية والأبنية والتجهيزات والمناهج ،كما أنه لا توجد فروق دالة بين المديرين الجدد في تحديد المشكلات التي تواجههم تعزى إلى عامل متغير الجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية ،و توجد فروق دالة بين المديرين الجدد في تحديد المشكلات التي تواجههم تعزى إلى عامل الجهة المشرفة وذلك لصالح مديري المدارس الحكومية .

-أما الباحث العاجز (العاجز ، 2000 ) فقد قام بدراسة بعنوان: " المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات مدارس البنات في التعليم الأساسي بمحافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات" ،هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات التعليم الأساسي في محافظات غزة والتي تحول دون أدائهن عملهن على أكمل وجه. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و إستبانة ، وتمثلت عينة الدراسة في 95 مديرة من مديرات المرحلتين الابتدائية والإعدادية الحكومية منها والخاصة تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة ، وأظهرت الدراسة إن أكثر المشكلات شيوعاً في مجال النظام المدرسي هي السلوك العدواني لدى الطالبات أثناء الفسحة ، أما في مجال مشكلات أعضاء هيئة التدريس فكانت المشكلات الأكثر شيوعاً هي عدم إنجاز بعض المعلمين والمعلمات الأعمال الموكلة إليهم في الوقت المحدد ،و وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدرسة لصالح مديرات مدارس الحكومة ، وكذلك فروق تعزى لمتغير المرحلة التعليمية لصالح مديرات المرحلة الإعدادية أما الخبرة فلم تظهر الدراسة أي فروق في ظاهرة الدراسة تعزى لها.

-كما أجرى الباحث سليمان (سليمان ، 1999 ) دراسة بعنوان: " معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في محافظتي نابلس و طولكرم " ، هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه مديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في محافظتي نابلس وطولكرم ومن ثم إجراء مقارنة في المعوقات المهنية في ضوء متغيرات الجنس ، العمر ، المؤهل العلمي ، سنوات الخدمة في الإدارة ،موقع المدرسة ، عدد الطلاب ، مكان سكن المدير. واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، باستبانة مكونة من 40 فقرة موزعة على ثمانية مجالات هي : أولياء الأمور – السلطات التعليمية المشرفة – البناء المدرسي – المعلمون – الطلاب – صعوبات شخصية تتمثل في عدم قدرة مدير المدرسة على إدارة الذات – توقف تطور المدير الشخصي – ضعف مهارات الإشراف لد مدير

المدرسة ، وقد تم تطبيق الاستبانة على 224 مديراً ومديرة .وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية : بلغت نسبة المعوقات في مجال أولياء الأمور61% ، والبناء المدرسي % 55.4 والمعلمين % 55.8 والطلاب % 57 والقدرة على إدارة الذات ، 58.4% % وتوقف تطور المدير الشخصي % 56.8 وضعف مهارات الإشراف 57.2 % ،كما كانت الصعوبات في مدارس الإناث أكبر من مدارس الذكور و الصعوبات التي تواجه حملة الماجستير أقل من الصعوبات التي تواجه حملة الدبلوم العالي وهؤلاء أقل من الصعوبات التي تواجه حملة البكالوريوس ،و المعوقات تنقص بازدياد سنوات الخبرة ، تزيد المعوقات بازدياد عدد طلاب المدرسة ، وببعد موقع المدرسة عن المدينة .

وفي البيئة الأجنبية أجرى الباحث Maureen (Maureen ، 1993) دراسة بعنوان ":معيقات فاعلية المدارس الثانوية الدنيا ومديريها.Constraints on Effectives of junior High school and their principals" ، هدفت الدراسة إلي الكشف عن إدراك مديري المدارس الثانوية الدنيا لفاعلية إدارتهم وفاعليتهم، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العوامل المتعلقة بفاعلية الإدارة وفاعلية المدرسة وتحليل تلك العلاقة، و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وشملت عينة الدراسة 94 مديراً من مديري المدارس الثانوية الدنيا في ألبرتا بنسبة % 87 من المجتمع الأصلي واستخدم الباحث المقابلات الشخصية مع 10 من المديرين، واستبانه وزعت على أفراد العينة، و أبرزت الدراسة أن الدعم المالي غير الكافي أضعف براعة المواهب الطلابية كما قلل من أهمية وفاعلية المدارس التي تركز في التأكيد على التكنولوجيا ، وأن إدراك المديرين لفاعلية الإدارة يختلف باختلاف الخبرة الإدارية ونوعية نظام المدرسة وعدد الطلاب لصالح أصحاب الخبرة الأكبر وعدد الطلاب الأقل. وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات مستقبلية على المدارس بأشكالها المختلفة مع ضرورة أن تشمل العينة المعلمين وأولياء الأمور.

### 1-4/ بحوث تقدير احتياجات التكوين والتدريب

حاز موضوع تقدير احتياجات التكوين والتدريب على قسط وافر من اهتمامات الباحثين نتيجة لاهتمامهم ببناء برامج التكوين والتدريب لمسيري المدارس على اختلاف البيئات الحاضنة لها ففي البيئة العربية نجد:

- دراسة الزميلي (الزميلي ، 2005 ) بعنوان " :الدورات التدريبية ودورها في تحسين أداء مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة " ، التي هدفت إلى التعرف على دور الدورات التدريبية في تحسين أداء مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة من خلال عدة محاور هي : شؤون المعلمين، المنهاج الدراسي، الشؤون الإدارية والمالية، أولياء الأمور والمجتمع المحلي واتخاذ القرار، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي و إستبانة مكونة من 45 فقرة توزعت على المحاور السابقة. وتمثلت عينة الدراسة في مديري المدارس الحكومية الذين تلقوا دورات تدريبية نفذتها الإدارة العامة للتدريب والتأهيل بوزارة التربية والتعليم، وبلغت العينة 140 مديراً ومديرة.

وأسفرت الدراسة عن نجاح الدورات التدريبية في مساعدة المديرين على اكتساب المهارات الإدارية والفنية في عملهم بصورة كبيرة، كما أظهرت النتائج حسن الإعداد والتخطيط للدورات التدريبية، ونجاح الدورات التدريبية في تحسين أداء المديرين الجدد في معظم المحاور.

- كما أجرى الغامدي ( الغامدي ،2004) دراسة هدفت للتعرف على الاحتياجات التدريبية الإدارية والفنية لمديري المدارس الابتدائية ، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في هذه الاحتياجات تعود لبعض المتغيرات و اسِتخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من 153 مديراً، و أظهرت الدراسة أن :

1. جميع الكفايات المتضمنة في الاستبانة تعتبر احتياجات ضرورية ينبغي إكسابها لمديري المدارس الابتدائية.
2. عدد الكفايات الإدارية والفنية التي بلغت حاجة المديرين التدريبية إليها بدرجة كبيرة كانت 58 فقرة، وبنسبة 87% من مجموع فقرات الاستبيان البالغة 67 فقرة..
3. جميع الكفايات الفنية وعددها 38 كفاية بلغت الحاجة التدريبية إليها درجة كبيرة..

- كما قام السحيمي ( السحيمي ،2002) بدراسة هدفت للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية في منطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم 212 مديرا ، و أظهرت الدراسة أن ترتيب الإحتياجات كان كالتالي :

مجال التقنيات التربوية الحديثة، مجال شؤون الطلبة، مجال تطوير المنهاج، مجال تحسين العملية التربوية، مجال التواصل مع المعلمين، المجال الإداري، مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع، مجال الشؤون المالية.

- وقام أبو كته ( أبوكته ،2002) بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة الخليل وإدارة الوقت من وجهة نظرهم، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من 305 مدير ومديرة . واستخدم الباحث استبيانين ، الأول للاحتياجات التدريبية للمديرين، وتكون من 52 فقرة موزعة على 7 مجالات هي: الإداري، والفني، وشؤون الطلاب، والشؤون المالية، واللوازم، والبناء المدرسي، والمجتمع المحلي، والتخطيط المستقبلي، والثاني لإدارة الوقت اشتمل على 31 فقرة ، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها إبداء المديرون والمديرات احتياجاً تدريبياً بدرجة متوسطة في المجالات السبعة التي اشتملت عليها الدراسة. واختلاف الاحتياجات التدريبية للمديرين باختلاف الجنس حيث كانت الاحتياجات التدريبية لدى المديرات أعلى من المديرين .كما أن هناك فروق في الاحتياجات التدريبية للمديرين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ، حيث أظهر مديرو المرحلة الثانوية احتياجاً تدريبياً أعلى منها لدى مديري المرحلة الأساسية. وفروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث إن الاحتياجات التدريبية لدى حملة البكالوريوس أعلى منها لدى حملة الدبلوم والدراسات العليا. كما تختلف

الاحتياجات باختلاف باختلاف الخبرة، حيث إن أصحاب الخبرة الأقل كانت الاحتياجات التدريبية لديهم أعلى منها لدى أصحاب الخبرة الأعلى.

- وأجرى العجاج ( العجاج ،2001) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من 71 مديراً في المدارس الحكومية، واستخدم الباحث إستبانة مكونة من 70 فقرة. وقد توصلت الدراسة إلى أن غالبية المهارات التدريبية الواردة في أداة الدراسة اعتبرت احتياجات تدريبية بدرجة متوسطة. و أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات المديرين وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية تعزى للمؤهل، لصالح ذوي مؤهل درجة البكالوريوس.
- وأجرى الحديدي( الحديدي ،1998) دراسة هدفت للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان كما يراها مديرو المدارس ، ووضع قائمة بمتطلبات التدريب وفق أولوياتها لديهم، وتقديم مقترحات عملية للمسئولين عن التدريب في السلطنة لتحسين البرامج التدريبية لمديري المدارس، و تكونت عينة الدراسة من 150 مدير ومديرة، استخدم الباحث استبيان من 63 فقرة تمثل كل منها مهارة تدريبية ، و توصلت الدراسة إلى أن جميع المهارات التدريبية اعتبرت احتياجات تدريبية مهمة لمديري ومديرات المدارس، كما وجد أن هناك فروقاً في الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيري الخبرة الإدارية والمؤهل .
- وقام العطاوي ( العطاوي وآخرون ،1998) بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمديرين والمديرين المساعدين في مجالات المعرفة والتطبيق والإشراف والتقويم، من وجهة نظرهم في مدارس البحرين الحكومية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، باستبيان تكون من 19 احتياجاً تدريبياً فعلياً موزعة على أربعة مجالات. واشتملت عينة الدراسة على 188 مدير ومديرة و167 مدير مساعد ومديرة مساعدة بالمراحل التعليمية الثلاث (ابتدائية، متوسطة، ثانوية). وأظهرت النتائج أن 88% من المديرين والمديرين المساعدين أبدوا حاجتهم إلى التدريب في الكفايات التي ترتبط بالإدارة المدرسية المستقبلية في مجال استخدام الحاسب الآلي والإنترنت، وترتبت أهمية الاحتياجات كالتالي : فن التعامل مع الآخرين، إدارة الاجتماعات، التقويم التربوي، أساليب رعاية الموهوبين والمتفوقين وذوي الحاجات الخاصة، إدارة الوقت، إدارة الشؤون المالية، أساليب الإشراف والتوجيه والتخطيط المدرسي.
- وأجرى النوري ( النوري ،1997) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية، ودرجة توافرها، وأثرها على عملية اتخاذ القرار.و تكونت عينة الدراسة من 81 مديراً ومديرة، و استخدم الباحث إستبانة مكونة من 127 فقرة، و توصلت الدراسة إلى نتائج عدة كان من أبرزها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0,05 ) على الاحتياجات التدريبية ودرجة توافرها تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، السلطة المشرفة، الدخل الشهري، عدد الطلاب أو المعلمين في المدرسة، موقع المدرسة، وسنوات الخبرة في الإدارة.
- وقام الجابر( الجابر،1996) بدراسة هدفت إلى تحديد حاجات مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت،

حيث تكونت عينة الدراسة من 50 إدارياً و60 مدير مدرسة، و1000 معلم، واستخدمت الباحثة أداة استبيانا اشتمل على المجالات التالية: الأهداف التربوية، والمناخ المدرسي، والتطوير العلمي لأعضاء هيئة التدريس، ومشاكل الطلاب، والمناهج، والإشراف التربوي. و توصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية للمديرين وللمديرات توزعت فيما يتعلق بالتطوير الإداري في الجوانب الفنية والفكرية والتربوية والنفسية والاجتماعية. كما أظهر المديرون والمديرات احتياجاتهم للتدريب في المجالين الاجتماعي والسياسي. وتباينت احتياجات المديرين والمديرات التدريبية وفقاً لمتغير الجنس، فكان لصالح المديرين في المجال الاجتماعي ولصالح المديرات في المجال السياسي، أما متغير الخدمة فقد كانت الحاجة لصالح ذوي الخدمة الأقل .

-أما في البيئة الأجنبية فإن الأدب النظري المتعلق بالموضوع يزخر بالكثير من الدراسات منها :

دراسة Lauder (Lauder A: 2000) بعنوان:" برنامج إعداد مديري المدارس، رؤية معاصرة"
" The New Look in Principals, Preparation Programs "

التي هدفت إلى تحديث البرامج التدريبية لإعداد مديري المدارس في الولايات المتحدة حيث كان من المقرر عام ( 2000 ) أن أكثر من ربع مديري المدارس سيحالون إلى التقاعد، ولا يوجد على قائمة الاحتياط بديلاً مؤهلاً يأخذ مكانهم بسبب عزوف المعلمين وعدم رغبتهم في الاستزادة العلمية والحصول على التأهيل الإداري لمنصب مدير المدرسة، مما جعل من الضرورة تطوير برامج إعداد مديري المدارس وتحديثها التي رأت الباحثة أنها تسهم في أصلاح برامج التدريب.

- وقام الباحث Pfau سنة 1997 بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس أوغندا، تكونت العينة من 47 مديراً، وتم استخدام إستبانة مكونة من 155 تمثل مهام المدير موزعة على ثلاثة عشر مجالاً هي: الإدارة العامة، وإدارة الموظفين، وتنمية وتطوير العاملين، والإدارة المالية، وإدارة السجلات، وإدارة المواد والتجهيزات المدرسية، والاتصال، وإدارة الاجتماعات، وإدارة المدرسة، وإدارة تطوير المناهج، والتسهيلات المدرسية، والمهام المرتبطة بالطلاب، ومهام أخرى لمدير المدرسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع المهام والمجالات المذكورة اعتبرت احتياجات تدريبية مهمة لمديري المدارس في أوغندا.

- وفي دراسة ل Sendar (Sendar,1994) هدفت إلى تحديد أهم المهارات التي تلزم عمل مديري المدارس العامة كخطوة أولى نحو تصميم برامج تدريبية لهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على أسلوب المقابلة المنظمة كأداة لجمع البيانات اللازمة لدراسته، تألفت العينة من 200 مدير ومديرة من مديري ومديرات المدارس العامة، و أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية الأكثر أهمية لدى المديرين هي مهارات التعامل الإنساني، ومهارات العمل الإداري .

-كما أجرى الباحث Carder (Carder, 1993) دراسة هدفت إلى فحص العوامل التي تؤثر على القرار المشترك لمنظمات الأعمال في الولايات المختلفة لتدريب العاملين في هذه المنظمات للوصول إلى أهم احتياجات التدريب المستقبلية. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، و الاستبانة كأداة

لدراستها، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أبرزها أن أهم ما يؤثر في القرار المشترك لتدريب العاملين وفق استجابات عينة البحث هو تحسين النوعية، التنافس، التحولات التكنولوجية، المتطلبات الوظيفية، التعليمات الحكومية، المشكلات الإنتاجية، التوسع في المنتج، اقتراحات العاملين، وسائل الأمن والسلامة.وأهم ما تضمنته الاحتياجات التدريبية المستقبلية لتدريب العاملين هي: النواحي التكنولوجية ، إدارة الجودة، كيفية الإشراف، الحاسب الآلي، وسائل الاتصال البسيطة. كما أظهرت الدراسة وجود العديد من الأساليب التدريبية التي يمكن لمصممي البرامج الإدارية تضمينها في خطط برامجهم التدريبية، كما يمكن للمدرب استخدامها كاستراتيجيات تعليم وتعلم متكاملة تجمع بين الأسلوب التدريبي والوسائل التكنولوجية المعقدة أو البسيطة.

- وأجرى Kask كاسك (Kask, 1991) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء المجالس المدرسية من خلال تحديد المهارات والمعلومات التي يعتقدون بضرورة التدريب عليها لتحقيق فعالية أكثر لدور المديرين والمعلمين في ولاية أوهايو الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من 159 مدير و87 من أعضاء المجالس المدرسية، واستخدمت استبيانا يحوي خمس مجالات هي الدور، والمسؤولية، والخدمات، وشؤون الموظفين، والمناهج. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً في مدى إدراك المهارات التي ينبغي التدريب عليها يعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والمستوى التعليمي والدخل، كما بينت النتائج أن الإناث والأفراد ذوي الدخل المحدود والمستوى التعليمي الأقل هم الأكثر حاجة إلى التدريب.
- وأجرى Carter ( Carter :1990) دراسة أخرى هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمراقبي التعليم في ولاية واشنطن. تكونت عينة الدراسة من 210 مراقب تعليم، طلب منهم الباحث تحديد احتياجاتهم التدريبية وأولوية ثلاث مهارات أساسية يشعرون بالحاجة إلى التدريب عليها، و أشارت النتائج إلى أن المهارات الأكثر أهمية هي المتعلقة بمستوى المعرفة، والمهارات اللازمة لإنجاز العمل، والمهارات المهتمة بالشؤون المالية.

### 1-5/ بحوث تقدير دور الإدارة المدرسية في تجويد وتحسين مخرجات النظام المدرسي

وفي مجال الجودة وتحسين الأداء المدري هناك الكثير من الدراسات التي أثرت حقل الإدارة المدرسية في البيئة العربية كما في البيئة الأجنبية ومنها :

- دراسة الحسنات (الحسنات ، 2003 ) بعنوان " : دور الإدارة المدرسية في تحسين مخرجات التعليم الثانوي العام بمحافظات غزة " ، هدفت إلى التعرف على واقع الإدارة المدرسية في محافظات غزة والتعرف على دور الإدارة المدرسية في تحسين مخرجات التعليم الثانوي العام في محافظات غزة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، وتم اختيار عينة قوامها 358 معلماً ومديراً وعاملين في الإدارة العليا ، واستبيان مكون من 88 فقرة ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: احتلت الصفات القيادية المرتبة الأولى بين مراتب أنماط الإدارة المدرسية ، تليها المهام الإدارية والفنية وجاءت المتابعة والتقويم لتحتل المرتبة الثالثة، وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائياً بين أنماط الإدارة التربوية وبين

مخرجات التعليم الثانوي العام . وجود فروق دالة إحصائيا في جميع مجالات أنماط الإدارة المدرسية والدرجة الكلية لأنماط الإدارة التربوية تعزى لمتغير الجنس ، لصالح الذكور في الصفات القيادية ، أما في المهام الإدارية والفنية ومجموع أنماط الإدارة المدرسية فكانت لصالح الإناث ، وأوصت الدراسة بأن يراعي في تدريب مديري المدارس تنوع النشاطات والبرامج التدريبية وفق المرحلة التعليمية التي يعملون بها ، مع التأكيد على أن تتضمن برامج التدريب المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش وورش العمل والزيارات الميدانية وطرح المشكلات والعمل على حلها وتمثيل الأدوار.

-كما أجرى الباحث عبد الغفور(العبد الغفور ،2005 ) دراسة بعنوان " : البيئة المدرسية الفعالة مع نموذج مقترح لقياس فاعلية البيئة المدرسية في دولة الكويت" ، هدفت إلى التعرف على المتغيرات التي تحدد فاعلية المدرسة وكيف يمكن استخلاص خصائص محددة للمدرسة الفعالة والنماذج المتبعة في الحكم على فاعلية المدرسة وكيف يمكن استخلاص نموذج يتناسب مع البيئة التعليمية.

وقد توصلت الدراسة لوضع تصور لمقياس يمكن تطبيقه على مدارس دولة الكويت والحكم بمقتضاه على فاعلية المدارس فيها.

-وأجرى الباحث عزب (عزب ، 2005 ) دراسة بعنوان " : رؤية تحليلية لأهم ملامح المدرسة الفعالة وإمكانية الإفادة منها في تطوير واقعنا التعليمي " ،هدفت إلى التعرف على مفهوم المدرسة الفعالة وأهدافها والعوامل التي أدت إلى ظهورها وملامحها وتقديم رؤية تحليلية للمدرسة الفعالة وإمكانية الاستفادة منها في الواقع التعليمي المصري ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الإجابة عن تساؤلات الدراسة ومن خلال استقراء أهداف المدرسة الفعالة في الأدب التربوي العربي والأجنبي والعوامل التي أدت إلى ظهورها توصلت الدراسة إلى أنه لا بد من تبني مفهوم جديد للمدرسة في التعليم في ضوء المفاهيم الحديثة للمدرسة وترجمة هذا المفهوم إلى واقع عملي من خلال مجموعة ركائز وأسس ترتكز عليها مثل الاستمرارية في التعلم و العمل ، تحديد الأهداف والأدوار والتطوير المستمر المتسم بالشمولية والتكامل ،كما يجب إعادة صياغة أهداف المدرسة في الواقع التعليمي وإضافة بعض الأهداف التي فرضتها التغيرات مثل : إكساب التلاميذ القدرة على امتلاك المعارف والحصول عليها في ظل ثورة المعرفة والتفكير الناقد والتعاون من أجل حل المشكلات وتحقيق مستوى متميز للطلاب في اللغات والعلوم والرياضيات والعلوم الفنية والحاسوب لأهميتها في هذا العصر ، وأوصت الدراسة بضرورة تعيين القيادات على أساس مهني كالمؤهل والخبرة وليس على أساس الأقدمية واستخدام أدوات مختلفة لتحسين أداء المدرسة وتبني مفهوم المدرسة دائمة التعليم ووضع آلية لضمان التطوير من الداخل والأخذ بمبادئ التشغيل المتعارف عليها.

-وأجرى عواد (عواد، 2007 ) دراسة بعنوان: " تقييم فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في الضفة الغربية من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها " ، هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً

في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، واستبيانا شمل ثلاثة مجالات رئيسة ، أما عينة الدراسة فكانت طبقية عشوائية تكونت من 40 مديراً ومديرة و 420 معلماً ومعلمة. وأسفرت الدراسة عن كون درجة فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في الضفة الغربية من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها كانت مرتفعة ،و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً تعزى لمتغيرات الدراسة (المسمى الوظيفي – المنطقة الجغرافية – الجنس – مستوى المدرسة) . و أوصت الدراسة بضرورة تعزيز مفهوم المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين ومواصلة التوعية والتدريب للمديرين والمعلمين واستخدام صلاحياتهم وتطويرها وتعزيزها وتطبيقها.

-كما قام الباحث عبد الهادي (عبد الهادي ، 2002 ) بإجراء دراسة تحت عنوان " : تقويم المدرسة المصرية في ضوء معايير المدرسة الفعالة" هدفت إلى التعرف على خصائص ومعايير المدرسة الفعالة والنظريات المختلفة في مجال الفعالية وتطبيقاتها على المدرسة كمنظمة . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وباستخدام مقياس المدرسة الفعالة بعد ترجمته وإدخال التعديلات اللازمة عليه. أما عينة الدراسة فتكونت من 100 مدير ومديرة مدرسة في المراحل التعليمية المختلفة وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بالعمل على تصميم برامج تدريبية لمديري المدارس لتعريفهم بمعايير المدرسة الفعالة ، وإنشاء مدارس تتوافر فيها معايير المدرسة الفعالة وجعلها نموذجا للمدارس ألآخري.

-وأجرى الباحث جعنيني (جعنيني ، 2001 ) دراسة بعنوان ": المدرسة الفاعلة من وجهة نظر معلمي المدارس الرسمية في محافظة مادبا" ، هدفت إلى التعرف على ماهية المدرسة الفعالة من وجهة نظر معلمي المدارس الرسمية في محافظة مادبا في الأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدارسة من 400 معلماً ومعلمة ، وباستخدام إستبانة تتكون من 72 فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: القيادة التربوية الفعالة ، والمنهاج المدرسي التربوي المناسب ، والهيئة التدريسية الفعالة ، والتجهيزات المدرسية الملائمة ، وتعاون المدرسة والمجتمع المحلي ، النشاطات التربوية اللآصفية الموجهة ، والتحصيل الدراسي العالي. أظهرت النتائج إن وجهة نظر المعلمين والمعلمات نحو ماهية المدرسة الفعالة تحددت بالترتيب التالي :القيادة التربوية الفعالة ،المنهاج المدرسي التربوي المناسب ، الهيئة التدريسية الفعالة ، التجهيزات المدرسية الملائمة ، تعاون المدرسة والمجتمع المحلي ، والنشاطات التربوية اللآصفية الموجهة ، التحصيل الدراسي العالي .

-كما أجرى الباحثان العرايفي والعمري ( العريفي والعمري ، 2001 )دراسة بعنوان ": تقدير فاعلية المدارس الأساسية الحكومية من وجهة نظر المديرين في محافظة مادبا " ،هدفت إلى التعرف علي المتغيرات التي تؤثر في فاعلية المدارس الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مادبا ومدى توافر خصائص المدرسة الفاعلة فيها ، من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية ، كما هدفت الدراسة إلي اختبار وجود فروق دالة في تقدير فاعلية المدارس الأساسية تعزى لمؤهل المدير وسنوات

خدمته وجنسه. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي ،باستبانة اشتملت على 74 فقرة موزعة على ستة مجالات هي : سلوكيات الطلاب،سلوكيات المعلمين ، المناخ المدرسي ، فعاليات القيادة التعليمية ، الإشراف على التعليم ، تحصيل الطلبة ، العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية وشملت مديري ومديرات المدارس وعددهم 78مديراً ومديرة مدرسة أساسية من مدارس محافظة مادبا. وأظهرت الدراسة أن تقديرات أفراد العينة لفاعلية المدرسة الأساسية كانت عالية في جميع المجالات عدا مجال سلوكيات الطلبة حيث كانت متوسطة ، وأن هناك فروق ذات دلالة في تقديرات أفراد العينة لفاعلية المدرسة الأساسية في مجال القيادة التعليمية والإشراف على التعليم تعزي لمتغير الجنس لصالح الذكور ،و لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية للمقياس تعزي لمتغيري المؤهل والخدمة. وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمجال سلوكيات الطلبة لما له من أثر واضح في زيادة فاعلية المدرسة، وتوضيح مفهوم تبادل الزيارات بين المعلمين خارج المدرسة وأثر ذلك في الفاعلية المدرسية وإعداد كل ما يلزم لإنجاح هذه الزيارات من خلال توفير الوقت اللازم وإعداد جداول بذلك.

– وقام الفرماوي (الفرماوي ، 2001 ) بدراسة تحت عنوان ":المدرسة الفعالة في ضوء المناخ المدرسي وضغوط المعلمين " ، هدفت إلى التعرف على خصائص المدرسة الفعالة من خلال نمط المناخ المدرسي ديمقراطي ، استبدادي ، ومستوى ضغط المعلمين، وتحصيل التلاميذ واستخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة ، وبلغت عينة الدراسة 18 معلماً ومعلمة من أصل 15 مدرسة من المدارس الإعدادية في محافظتي المنوفية والغربية في مصر. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين نمط المناخ المدرسي والضغط المهني لدى المعلمين وأن ضغوط المعلمين ينخفض لصالح المدارس الديمقراطية ،و أن المناخ المدرسي الديمقراطي يزيد التحصيل لدى الطلاب.

–وأجرى الباحث طناش ( طناش ، 1993 ) دراسة بعنوان ":أثر طبيعة العمل والخبرة والجنس ومكان وجود المدرسة في تقدير فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة أربد " ، هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة أربد، وأثر طبيعة العمل والخبرة والجنس ومكان وجود المدرسة في تقدير هذه الفاعلية، و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بعينة تكونت من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية البالغ عددهم 62 مديراً ومديرة ، و220 معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وباستخدام استبيان قياس فاعلية المدرسة الذي اشتمل على خمسة مجالات رئيسة لقياس الفاعلية الداخلية للمدرسة الثانوية هي : مجال سلوك الطلبة ، ومجال سلوك المعلمين ، ومجال الإشراف على التعليم ، ومجال المناخ المدرسي ،ومجال تحصيل الطلاب .

ودلت نتائج الدراسة على أن مستوى فاعلية المدرسة الثانوية في محافظة اربد مقبولاً بشكل عام، إذ حقق مجال سلوك المعلمين أعلى مستوى في تقدير الفاعلية المدرسية ، بينما حقق مجال سلوك التلاميذ أدنى درجة في تقدير الفاعلية المدرسية، وأظهرت كذلك أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقدير فاعلية المدرسة الثانوية تعزى إلى طبيعة العمل والخبرة وكذلك فإن تقديرات فاعلية مدراس الإناث وتقديرات فاعلية المدارس الموجودة في المدن أعلى من تقديرات فاعلية المدارس الموجودة في القرى.

في ضوء ذلك أوصت الدراسة بأهمية دراسة السبل التي يتم من خلالها الارتقاء بمستوى فاعلية المدرسة الثانوية في القرى ،و دراسة العوامل التي تؤثر على فاعلية مدراس الإناث ، وإجراء دراسات لمعرفة تصورات أولياء الأمور والمشرفين والقائمين على التربية والتعليم لفاعلية المدرسة الأساسية والثانوية ، وتوضيح مفهوم الفاعلية المدرسية للمعلمين والمديرين والمشرفين وأثر ممارستهم التربوية على هذه الفاعلية

-كما بحث ياغي (ياغي ، 1993 ) في دراسة له بعنوان ":قياس اتجاهات المديرين نحو مؤشرات فعالية الإدارة" دراسة ميدانية" ، في العوامل المؤثرة في الفعالية الإدارية في المنظمات العامة الأردنية من خلال تحديد أولويات العوامل التالية : الصفات الشخصية ، المعرفة والتعليم ، المهارات الإدارية ، القيم والمعتقدات ، مؤشرات الفعالية الإدارية. وتمثل مجتمع الدراسة في الأفراد العاملين في جهاز الخدمة المدني الأردني في مدينة عمان وتم اختيار عينة عشوائية طبقية حجمها 472 موظفاً، باستخدام إستبانة تضمنت المعايير التي تقيس الفعالية الإدارية ضمن 83 معيارا . وبينت الدارسة أن الصفات الشخصية مهمة للمديرين إذ حصلت المعايير المتعلقة بالمعرفة والتعليم نالت نسبة عالية من إجابات المستجيبين ، و ثماني مهارات إدارية مهمة للمديرين حصلت على نسبة عالية من الاستجابات، كما أن هناك خمس مؤشرات للفعالية الإدارية المهمة نالت نسبة عالية من التقديرات، وفي ضوء النتائج اقترح الباحث نموذجا يعكس معايير الفعالية الإدارية في المنظمات العامة في الأردن ومتطلبات تحقيقها كما يراها المديرون .

-وقام شعبان (شعبان ، 1993 ) بدراسة بعنوان ": خصائص المدرسة الفعالة من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في الأردن " ، هدفت إلى التعرف على خصائص المدرسة الفعالة من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ، باعتماد المنهج الوصفي التحليلي ، واستبيان مكون من 65 فقرة تضم المجالات: القيادة المدرسية القوية والعادلة ، البناء والمرافق ، المعلم الفعال ، التفاعل مع المجتمع المحلي ، رضا الطالب ، وأظهرت الدارسة أن أهم الخصائص هي تلك المتعلقة بمجالات البناء والمرافق المدرسية الصحية ووجود معلم فعال ، وقيادة مدرسية قوية وعادلة ،أما أقل الخصائص أهمية فهي المتعلقة بمجالات تفاعل المدرسة مع المجتمع والانفتاح عليه ورضا الطالب التربوي ، كما بينت عدم وجود فروق دالة بين تقديرات مديري المدارس الثانوية لمدى أهمية خصائص المدرسة الفعالة بشكل عام والتي تعزي للمؤهل أو سنوات الخبرة ، بينما وجدت فروق تعود للجنس حيث أعطت المديرات تقديراً أعلى لدرجة أهمية خصائص المدرسة الفعالة ،كما أن المديرين يدعمون خصائص المدرسة الفعالة ويرون أنها تمثل

درجة من الأهمية العالية ، كما تبين وجود فروق دالة بين التقديرات لدرجة توافر خصائص المدرسة الفعالة في مدارسهم تعود للخبرة التربوية.

–كما أجرى السعود (السعود ، 1992 ) دراسة بعنوان": الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الأمريكي مدخل لإصلاح التعليم وتطويره في المدرسة العربية "، هدفت إلى مراجعة الأدب التربوي الأمريكي في مجال الفاعلية المدرسية ومن ثم بيان مالذي يمكن أن يستفاد به في البيئة العربية من أجل إصلاح أنظمتها التربوية وتطويرها ، واستخدام الباحث المنهج التحليلي التركيبي النظري وأوضحت الدراسة أن مفهوم الفاعلية المدرسية يتناول المعلم الفعال ومدير المدرسة الفعال والمدرسة الفعالة، وتوصلت الدارسة إلى اقتراح مجموعة من السياسات التربوية التي تفيد المدرسة العربية حول كل من المعلمين ومديري المدارس ومديريات التربية ووزارات التربية والتعليم في الأقطار العربية.

–وقام أبو الرز ( أبو الرز ، 1991 ) بدراسة بعنوان " : فاعلية المدرسة الإعدادية في وكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين " ، هدفت إلى التعرف على فاعلية المدرسة الإعدادية في وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين ، وأظهرت الدراسة أن تقديرات أفراد العينة لمدى توافر خصائص المدرسة الفعالة كانت أعلى من مستوى الفاعلية المدرسية المقبولة تربوياً. و أن هناك فرقاً كلياً دالا بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لفاعلية المدرسة يعود لاختلاف طبيعة المنصب ، في حين لم توجد فروق دالة تعود لنوع المدرسة (مدرسة للذكور – للإناث ) .

اهتمت أبحاث فعالية المدرسة في الأنظمة التعليمية الناجحة اهتماما واسعا بالموضوع نظرا للتوجه الكبير نحو إصلاح المدارس وتجويد أدائها ، وزخر الميدان بالكثير من الدراسات ومن أمثلتها :

– دراسة Ercetin ( Ercetin : 1998 ) بعنوان ": مميزات المدرسة الابتدائية الفعالة في تركيا "
"The Active Preparatory School Features In Turkey"

هدفت إلى التعرف على العقبات التي تواجه المدارس الابتدائية في تركيا ومميزات المدرسة المثالية في تركيا. واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقام ببناء إستبانة تشتمل على أسئلة مفتوحة ، و اختار الباحث عينة عشوائية من مديري المدارس الابتدائية ، وتوصل إلى أن مميزات المدرسة المثالية تمثلت في : المدرسة المتميزة وهي التي يتواجد فيها فريق متميز من المعلمين ، وتقدم منهاجا متطورا يتلاءم مع روح العصر ، و تتمتع بالنظام اللامركزي في الإدارة مع غياب الضغوط الخارجية ،و وضع مادي جيد للعاملين ،و مشاركة ايجابية من أولياء الأمور.

–كما أجرى Highett ( Highett : 1995 ) دراسة بعنوان " : آراء الآباء والمديرين والمراقبين بشأن فاعلية وعدم فاعلية المدرسة " ، "School Effectiveness and Ineffectiveness: Parents , Principals and Superintend Dents " Perspectives

هدفت إلى التعرف على آراء المديرين والمراقبين بشأن فاعلية وعدم فاعلية المدرسة وتدخلات الآباء عندما لا تسير المدرسة وفق المقاييس اللازمة وعوائق تحقيق فاعلية المدير والمدرسة ،و تشكلت عينة الدراسة

من الأولياء ،و مديري المدارس والمراقبين بمنطقة بجنوب استراليا ، واستخدم الباحث المقابلة الشخصية ، وأسفرت الدراسة عن كون قلة التمويل والآثار الجانبية وقلة التعاون هي من عوائق تحقيق فاعلية المدرسة ، وأن أولياء الأمور يتدخلون للاطمئنان على سعادة أبنائهم ، وأن نصف زيارات أولياء الأمور كانت بسبب المشاكل التي لا يستطيعون حلها، وأن التوصل إلى الحلول الناجحة يكون ممكناً عندما يهتم المدير بمناقشة مختلف استراتيجيات الحل ومتابعة المشكلة مع الشركاء.

–و قام الباحث Rose (1995 , Rose ) بدراسة تحت عنوان ": مدارس نموذجية والتركيز علي القيادة المثالية وتفويض السلطة للمعلم " ، "Exemplary schools, A focus on Visionary Leadership and Teacher Empowerment ، هدفت إلى التعرف على تأثير القيادة المثالية على المعلمين والعاملين عند تفويضها السلطة ، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة أما عينة الدراسة فتكونت من نوعين من المدارس وهي مدارس ذات أداء عال ، ومدارس ذات أداء منخفض. وتوصلت الدراسة إلى كون المعلمين بالمدارس ذات الأداء العالي يعتبرون المديرين قادة مثالين مكنوهم من السلطة أكثر من المعلمين في المدارس ذات الأداء المنخفض ، وارتبطت تصورات القيادة المثالية لدى المعلمين المفوضين بالسلطات ارتباطاً ايجابياً .

– وأجرى Bishop (Bishop،1994) دراسة بعنوان ": دراسة نموذجية التركي علي القيادة المثالية وتفويض السلطة للمعلم " ، "Perceptions of first year Elementary Principals in three south eastern states regarding principal induction program".

توجهت نحو التعرف على تأثير القيادة المثالية على المعلمين عند تفويض السلطة، ولتحقيق هدفها قام الباحث باستخدام ثلاث استبيانات : لقياس سلوك وخصائص القيادة المثالية للمديرين ،و لقياس تفويض السلطة للمعلمين ، ووصف سلوك القيادة الذاتي للمديرين . وتكونت عينة الدراسة من 644 معلماً و 31 مدير مدرسة عامة ابتدائية ومتوسطة وثانوية في تكساس بأمريكا بواقع 15 مدرسة نموذجية و 16 مدرسة غير نموذجية ومن أبرز نتائج الدراسة ارتباط تصورات القيادة المثالية لدى المعلمين المفوضين بالسلطة ارتباطاً ايجابياً .

– كما قام Smith( Smith ;1994) بدراسة تحت بعنوان " : قيادة المدير ، ثقة العاملين خضوع المعلمين وفاعلية المدرسة "Principal leader ship faculty teacher compliance, and school effectiveness"

هدفت إلى الوقوف على خصائص القيادة المتعلقة بقدرة المديرين على إقناع المعلمين بتقبل خطواتهم القيادية الأولية ، ومن ثم التعرف على نوع السلوك الذي يوفر مناخ الثقة مع العاملين, خضوع المعلم ، وهل يفيد كل ذلك في فعالية المدرسة ، وقد جمع الباحث معلوماته عن قيادة المدير من عينة من المعلمين أما الثقة والقبول والفاعلية فجمعها من عينة أخرى .

وتألفت عينة الدراسة من 60 مدرسة ابتدائية و ثانوية ولتحليل البيانات إحصائياً استخدم الباحث تحليل الارتباط والانحدار المتعدد . وتمخضت الدراسة عن النتائج التالية : يستطيع المديرون استهلال البناء

التربوي والإداري بطرق غير سلطوية والذين يفعلون ذلك يحصلون على خضوع المعلمين وطاعتهم، مما يعطي مناخاً من الثقة تحت التأثير العاطفي ،كما أن سلوك القيادة لدى المديرين يزود المعلمين بتصورات عن الفاعلية التنظيمية التي يؤثر بها هؤلاء المديرون في انجاز فاعلية المدرسة.

– كما أجرى Gilchrist (Gilchrist, Roberts, 1989 ) دراسة بعنوان " المدارس الفعالة (ثلاث مدارس ممتازة في ثلاث ولايات أمريكية ) " "Effective School: The Case Studies of Excellence"،

شملت الدراسة ثلاث مدارس ممتازة ( إعدادية متوسطة ثانوية ) ، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة من حيث إبراز مميزات المدير الفعال التي أسهمت في جعل هذه المدارس تحتل هذه المرتبة المتميزة

–إن مدير المدرسة يوفر مناخاً تنظيمياً ملائماً ويتمتع بشخصية تنظيمية واضحة ويشارك أولياء الأمور والمواطنين من المجتمع المحلي في رسم سياسة المدرسة ويتمتع بمجموعة من وسائل الاتصال المنتظمة ويسهم في تحسين البيئة المحلية ، كما يبدي اهتماماً واضحاً بالهيئة التدريسية ، ويؤكد على أهمية التعليم المستمر.

– وقام الباحث Qween ( Qwen ، 1989 ) بدراسة بعنوان" : العلاقة بين الرؤية الإستراتيجية والإدارة الفعالة "What does it Takes to be Effective Principal"

هدفت إلى التعرف على الصفات الضرورية التي يجب أن يتحلي بها مدير المدرسة ليكون ناجحاً واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمقابلة الشخصية. وشملت عينة الدراسة 428 مديراً طلب منهم تحديد الصفات الضرورية الواجب توافرها في المدير الناجح، في الولايات المتحدة الأمريكية حيث وجد إن هناك عشر مميزات رئيسية تتصدر صفات مدير المدرسة الفعال أهمها أن يكون صاحب خطة إستراتيجية وأهداف مكتوبة .

– كما أجرى جورج ياديس (Georgiades William ، 1984 ) دراسة بعنوان : الامتياز في المدارس أنماط فعالة لمدارس فعالة " ، هدفت إلى تبيان أن مديري المدارس هم العنصر الأهم في التحسينات الموجودة في المدارس الأمريكية ، ومن أهم نتائج الدراسة أن المديرين هم أساس إحداث عملية التغيير التعليمي إذا توفر القائد الملم بالمعرفة المنتمي إلى عمله، و من أهم الإجراءات التي يتبعها المديرون من أجل إحداث هذا التغير : العلاقة الحسنة بين المديرين والمدرسين والطلاب ، التعاون بين المديرين و المعلمين والإدارة المدرسية ، التركيز على أنماط منظمة وبسيطة وطاقم منظم مرن ، تحقيق مبدأ التوازن ما بين الشدة واللين وبين الإدارة المدرسية والمدرسين والمجتمع المحلي من خلال العمل الجاد والاجتهاد.

– وفي محاولة منه لقياس جودة الأداء المدرسي أجرى الباحث ذياب (ذياب ، 2007 ) دراسة تحت عنوان ":تطوير أداة لقياس جودة المدارس وتوظيفها في قياس جودة وتميز مدارس التعليم العام بقطاع غزة " ، هدفت إلى تطوير أداة لقياس الجودة في مدارس التعليم العام من أجل توظيفها في قياس جودة المدارس والتعرف على مدى توافر معايير الجودة بها، واستخدم عينة من المعلمين ومديري المدارس ( في

المدارس الحكومية والتابعة لوكالة الغوث بمدينة غزة باستخدام إستبانة تضمنت معايير ومؤشرات للجودة والتميز موزعة على أربعة مجالات هي : متطلبات إدارة الجودة في المدارس ، عملية التعليم والتعلم ، القوي البشرية، التفاعل وخدمة المجتمع و. أسفرت الدراسة عن النتائج التالية : إن مدارس التعليم العام في مدينة غزة تقتصر على إجراءات وأساليب تحديد الاحتياجات للعاملين والطلبة وتعتمد على الأسلوب التقليدي في أعمالها الإدارية وتدوين البيانات ، فالبرامج التعليمية والأنشطة التعليمية لا تزال نمطية خالية من أي أنشطة إثرائية ،كما تفتقر مدارس التعليم الأساسي إل آليات الاستخدام الأمثل للقوى البشرية المتوافرة وتطويرها ،إضافة إلى قصور في حصر وتحديد الاحتياجات وعدم توافر برامج تدريبية تحقق التنمية المهنية الشاملة والمستمرة ،كما أن مدارس التعليم الأساسي تحرص على توفير وسائل اتصال وتواصل بين العاملين فيها والمجتمع المحلي وإقامة علاقات ايجابية متنامية مع المؤسسات المجتمعية الأخرى وتساهم في تنظيم برامج ثقافية ترفيهية. و أوصى الباحث بضرورة نشر أفكار ومبادئ إدارة الجودة الشاملة داخل المدارس لتقبل التغيير والتطور لمتطلبات الجودة والتخطيط ،بحيث تشارك الإدارة المدرسية في عملية التخطيط في ضوء رؤية إستراتيجية تضمن نجاح العملية. و ضرورة العمل علي إنشاء وحدة لتقويم العمل في المجالات المختلفة للمدرسة للمساهمة في وضع الخطط والاستراتيجيات التي تدعم وتساعد في تطوير المدارس وارتقائها.

**6-1/ بحوث تقدير الفاعلية والمهام القيادية والأدوار المستقبلية لمديري المدارس**

وبالنسبة للدراسات الإستشرافية حضي موضوع المهام والأدوار القيادية لمدير المدرسة باهتمام متزايد بهدف وضع التصورات الممكنة للكفاءات اللازمة لتسيير المدارس المعاصرة ، وأمكن الوقوف على بعض منها نستعرضها على النحو التالي :

-دراسة (شتات ، 2006 ) بعنوان ": مدي فاعلية مدير المدرسة الفاعلة في إدارة الوقت في المدارس الأساسية والثانوية بمحافظات شمال غزة " ، التي هدفت إلى التعرف على أهمية الوقت كعنصر مهم من عناصر الإدارة وحسن استغلاله وتفعيله لتحقيق أهداف العملية التربوية ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن واقع إدارة الوقت لدى مديري المدرسة الأساسية والثانوية في محافظة شمال غزة، وتكونت عينة الدراسة من المجتمع الأصلي الذي بلغ 64 مديراً ومديرة وزعت عليهم إستبانة مكونة من 30 فقرة وزعت على ثلاثة مجالات :إدارة الوقت في المدرسة الفاعلة وعلاقته بالمعلمين ، إدارة الوقت في المدرسة الفاعلة وعلاقة بالتلاميذ وأولياء الأمور ، إدارة الوقت في المدرسة الفاعلة وعلاقته بالنواحي الإدارية . وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس الأساسية لديهم الوقت الكافي لمناقشة مشكلات المعلمين والمعلمات أكثر من مديري مدارس المرحلة الثانوية ،وأن الإناث لديهن الوقت الكافي أكثر من الذكور لمناقشة مشكلات معلمات المدرسة وتوجيه المعلمات ، وكذلك المديرات لديهن القدرة على التنظيم والتخطيط والاستعداد أكثر منها عند الذكور. وفي ضوء ذلك قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها

إعطاء صلاحيات لمدير المدرسة بإدارة الشؤون الداخلية في مدرسته بما يتناسب مع خصوصية كل مدرسة دون الرجوع إلى مديرية التربية ، إعداد دورات تدريبية للمديرين حول أساليب وطرق إدارة الوقت بفاعلية والإطلاع على كل جديد في مجال الإدارة المدرسية.

-كما أجرت بالأردن الباحثة دروزه (دروزه ، 2003 )دراسة تحت عنوان : " مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وأحداث التغيير " ، هدفت إلى التحقق من قدرة اتخاذ مدير المدرسة للقرارات التطويرية في المجالات التالية : البيئة المدرسية ، التلميذ ، المعلم ، المنهاج، إذ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وتمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية من مديري المدارس واستخدمت إستبانة كأداة للدراسة التي أظهرت أن مديري المدارس يتخذون القرارات التطويرية بنسب لا بأس بها ) ، وأن أعلى القرارات التطويرية كانت متعلقة بمجال التلميذ، يليها القرارات المتعلقة بمجال المعلم ثم مجال البيئة المدرسية في حين كانت أدنى القرارات التطويرية تلك المتعلقة بمجال المنهاج المدرسي ، وأن سنوات الخدمة في مجال الإدارة المدرسية و سلك التربية والتعليم لها أثر في اتخاذ المدير للقرارات التطويرية لصالح المديرين الذين مضى عليهم في الإدارة المدرسية وفي سلك التعليم مدة تزيد عن 10 سنوات .

– وبفلسطين أجرى الباحث كلخ ( كلخ ، 2000 ) دراسة بعنوان : " المقومات الشخصية والمهنية للقيادة التربوية الفاعلة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بكليات التربية في محافظات غزة " ،

اهتمت بتحديد الأهمية النسبية للمقومات الشخصية والمهنية للقيادة التربوية الفاعلة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية بالجامعة الإسلامية ، وجامعة الأزهر .و عددهم 64 مدرسا . وباستخدام استبيان (المقومات الشخصية والمهنية للقيادة التربوية) الذي اشتمل على 61 فقرة تقيس البعدين الرئيسين للدراسة وهما المقومات الشخصية والمهنية حيث تم تقسيم المقومات الشخصية إلى ثلاثة أبعاد فرعية هي : البعد الذاتي ، والبعد الاجتماعي ، وبعد القدوة الحسنة.

أما الأبعاد الفرعية للمقومات المهنية فهي: بعد الاتصال ،الشورى ، و الإبداع النسبي.

وأسفرت الدارسة عن النتائج التالية: حصلت المقومات الشخصية على وزن نسبي قدره 91 % وهو أعلى من الوزن النسبي للمقومات المهنية الذي قدر 87 % ، كما حصل بعد القدوة الحسنة على أعلى وزن نسبي في كل من المقومات الشخصية والمهنية وقدره 94 % ويليه البعد الذاتي في المقومات الشخصية بوزن نسبي قدره 93 % ثم بعد الإبداع في المقومات المهنية بوزن نسبي قدره87 % ثم البعد الاجتماعي بوزن نسبي قدره 86 %ويليه بعد الاتصال وقد حصل على أدني وزن نسبي وقدره 85 % ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أعضاء الهيئة التدريسية للأهمية النسبية للمقومات الشخصية والمهنية تعزي إلي متغيرات الدرجة العلمية ، مكان العمل ،و أوصت بتشجيع الميل الديني

والاجتماعي نحو التعامل الأخوي فيما بين العاملين في المؤسسات التربوية من رؤساء ومرؤوسين ، زيادة حرص القيادة التربوية على أن تكون قدوة حسنة في تعاملها مع المرؤوسين، وأن يكون للجدية والإخلاص في العمل اهتمام خاص من قبل القيادة التربوية ،و إعمال فكر القيادة التربوية في سبل الإبداع على مستوي الأداء العملي ، تعزيز سبل رفع مستوى ثقة القيادة التربوية بنفسها بمنحها الإمكانيات المادية والمعنوية الضرورية لبناء هذه الثقة ، بناء نموذج خاص بالمقومات الشخصية والمهنية الواجب توفرها في القيادة التربوية ، تضمين النشرات التربوية مقالات خاصة تهتم بالمقومات الشخصية والمهنية الواجب توافرها في القيادة التربوية.

-كما أجرى الجوجو (الجو جو ، 2000 ) دراسة بعنوان: " النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة غزة من المنظور الإنساني والمنظور الوظيفي " ، هدفت إلى الكشف عن كيفية تدعيم النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة من المنظور الإنساني والوظيفي بما يحقق فعالية إدارة هذه المدارس. و تكونت عينة البحث من 360 معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة . وباستخدام استبانه لبحث واقع النمط القيادي لمديري المدارس من المنظور الإنساني والوظيفي، تأكد من أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في هو النمط الذي يزاوج بين المنظور الوظيفي والإنساني في الإدارة المدرسية، وأن ممارسات سلوك مدير المدرسة لبعد المشاركة في اتخاذ القرارات كانت ضعيفة الأداء. وعلى ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة اهتمام مديري المدارس بالمنظور الذي يجمع بين البعدين ، وحسن الاستفادة من وسائل التقنية الحديثة لمواكبة التغيرات وتدريب العاملين على كل ما هو حديث بالشكل الذي يساعد على رفع كفاءة الاتصال .

-كما قام الباحث شرير (شرير ، 2005 ) بدراسة تحت عنوان : " الأدوار المتوقعة لمديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة غزة " ، هدفت إلى التعرف على الأدوار المتوقعة التي يجب أن يقوم بها مديرو المدارس الثانوية، ومقارنتها بالأدوار الواقعية التي يقومون بها للتعرف على مدى التشابه والاختلاف بين هذه الأدوار ولتحديد الفجوة بين الإدارة الواقعية والإدارة المتوقعة للمدرسة ، و اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستبيان مكون من 80 عبارة موزعة على عشرة مجالات تناولت أدوار ومستويات مدير المدرسة (الإدارية والفنية) ، واشتملت عينة الدراسة على 35 مديراً ومديرة للمدارس الثانوية بمحافظة غزة و 96 معلماً ومعلمة ، و 67 من القيادات التربوية .

وأسفرت الدراسة عن ضعف تدريب المديرين خاصة فيما يتعلق بدورهم تجاه المنهاج و على أهدافه وكيفية تحسينه وتطويره ،و ضعف التأهيل التربوي لدى مديري المدارس الثانوية لذا فهم يركزون على الشؤون الإدارية والمالية و يهملون الجوانب الأخرى التي تؤدي إلى التحسين التربوي ، وأكدت الدراسة أن

مستوى كفاءة المديرين في الممارسات ذات الأهمية الكبيرة في تحسين العملية التعليمية وتجويد الأداء من كان ضعيفا .

-كما أجرى الباحث عاشور (عاشور ، 2003 ) دراسة بعنوان: " الدور المستقبلي لمدير المدرسة كقائد تربوي في مدرسة المجتمع " ، هدفت إلى توضيح الدور الذي يقوم به مدير المدرسة كقائد تربوي في مدرسة المجتمع ، واستهدفت تحديد الأولويات التي يجب أن يقوم بها مدير المدرسة كقائد تربوي في مدرسة المجتمع. وبلغت عينة الدراسة 200 مدير ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وطور إستبانة مكونة من 57 فقرة. وأسفرت الدراسة وجود درجات تصور مختلفة لدى مديري المدارس لهذا الدور حيث يشعر مديري المدارس بدرجات تصور كبيرة في تقديم الخدمات المتكاملة بوساطة المدرسة للمجتمع المحلي ، وبدرجة أقل مهارات استخدام موارد ومصادر المجتمع المحلي ، ثم الاتصال بأولياء الأمور والمعلمين والطلاب ثم إثراء المجتمع المحلي بالخدمات الإنسانية والاجتماعية ثم التفاعل الثقافي مع البيئة المحلية .

-كما قام الباحث الكدراري (الكدراري: 2003 ) بدراسة بعنوان ": القدرات القيادية لمديري المدارس في مديرية تربية منطقة عمان الثالثة في الأردن " ، هدفت إلى التعرف على واقع القدرات القيادية لدى مديري المدارس في مديرية تربية منطقة عمان الثالثة في الأردن من وجهة نظرهم واشتملت عينة الدراسة على 12 مديراً ومديرة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-12 قدرة من القدرات المقاسة بمقياس القدرات القيادية زادت نسبة امتلاكها لدى أفرد العينة عن 80 % بينما 17 قدرة من هذه القدرات كانت نسبة امتلاكها 30 % .

- مجال القدرات الموضوعية احتل المرتبة الأولي بنسبة امتلاك 74 % ثم مجال المرونة بنسبة 65 % ثم مجال العلاقات الإنسانية بنسبة 44 % في حين كان مجال قدرات مبادئ الاتصال بنسبة 21 % واحتلت المرتبة الأخيرة .

-وأجرى العويسي (العويسي ،2003 ) دراسة بعنوان : " الرؤية الإستراتيجية لمدير المدرسة العصري " هدفت إلى التعرف على عناصر الإدارة الإستراتيجية ، وتوضيح العلاقة الطردية بين الرؤية الإدارية الإستراتيجية وفعالية العمل داخل المؤسسة ، باعتماد المنهج الوصفي بين الباحث ا أهمية الإدارة الإستراتيجية وعرض عناصرها من خلال تحديد الوضع المستقبلي الذي نرغب أن تكون عليه المدارس وتحديد الأهداف ، وتحديد الموارد والمصادر اللازمة لتنفيذ التخطيط وتحديد مجالات الأنشطة اللازمة.

و توصلت الدراسة إلى أن الإدارة الناجحة وراء جودة أداء المدرسة ، و على مدير المدرسة أن يأخذ بزمام المبادرة ، وأن يمتلك المهارات التحليلية لتحديد ما يمكن أن تكون عليه مدرسته في المستقبل ، كما أن على مدير المدرسة أن يكون قادراً على استعمال الأدوات المناسبة لمواجهة هذه التحديات وأهمها الإدارة

الإستراتيجية في العمل المدرسي ،بحيث يكون لكل مدير الإدارة الإستراتيجية والأساليب الخاصة التي تضمن دوافع العمل وتوفر مناخ وثقافة التغيير.

-وقام الباحث عليمات (عليمات ، 2001 ) بدراسة تحت عنوان: "القدرة على القيادة التربوية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها في محافظة المفرق " ، هدفت إلى معرفة مستوى القدرة على القيادة التربوية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها في محافظة المفرق وفق المجالات التالية :الموضوعية ، استخدام السلطة ، المرونة ، فهم الآخرين ، معرفة مبادئ الاتصال ، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي و اختبار القيادة التربوية الذي أعده محمد منير مرسي ،وبلغت عينة الدراسة 150 مديراً ومديرة من مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق.

أسفرت الدراسة عن أن المستوي العام للقدرة على القيادة التربوية مقبول بين مديري ومديرات المدارس الأساسية ،كما أن الذكور أكثر قدرة على القيادة التربوية من الإناث بشكل عام ، الذكور أقدر على القيادة التربوية في جميع مجالات الاختبار ما عدا مجال فهم الآخرين ،كما كان لمتغير الخبرة أثر في القدرة على القيادة لصالح ، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تطوير كفاءة المديرين والمديرات ورفع مستوى قدرتهم على القيادة التربوية عن طريق الدورات المستمرة والتأهيل لمواكبة الاتجاهات الحديثة في علم الإدارة والقيادة.

-وأجرى شديفات ( شديفات: 2001 ) دراسة بعنوان: " درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تعليمي في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين في الأردن " ، هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تعليمي في المدارس الثانوية ، وتم اختيار عينة عشوائية من192 معلماً ومعلمة، وباستخدام إستبانة تم تطويرها للتعرف على درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره كقائد تعليمي.

أسفرت الدراسة عن أن أكثر المجالات ممارسة من قبل مدير المدرسة لدوره كقائد تعليمي هو مجال العلاقات الإنسانية والاجتماعية، ثم مجال الشؤون الفنية وأخيراً مجال الشؤون الطلابية ، كما تبين عدم وجود فروق دالة في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مدير المدرسة كقائد تعليمي تعود لمتغير الجنس والمؤهل العلمي ،و وجود فروق دالة تعزى لمتغير الخبرة ، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة زيادة وعى مديري المدارس بأهمية الدور القيادي التعليمي في إدارة المدارس وخاصة في المجال الفني، وتفويضهم الصلاحيات للبحث في نظام للحوافز لرفع الروح المعنوية للمعلمين في المدارس.

-كما أجرى المحبوب (المحبوب ، 1996 ) دراسة بعنوان ": أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية "، هدفت إلى التعرف على آراء مديرات المدارس الابتدائية في الإحساء حول أهم الخصائص والصفات الإدارية الفعالة في ضوء متغيرات العمر ، سنوات الخبرة ،و تنبيه الباحثين في مجال الإدارة التعليمية إلى المشكلات التي تحول دون فعالية القائمين على إدارة المدارس في المرحلة

الابتدائية وصياغة التوصيات التي يمكن أن تسهم في رفع الكفاءة القيادية التربوية لمديرات المدارس في المرحلة الابتدائية ، تكونت عينة الدراسة من 33 مديرة مدرسة ابتدائية ، كما د تم بناء استبيان للأبعاد القيادية في ضوء الدراسات والأبحاث السابقة في هذا المجال ، اشتمل على 40 فقرة تقيس الأبعاد القيادية الخاصة بالاتصال والإبداع والتنظيم ، والتعاون ،و النشاط ،و تقدير الآخرين ،و الحزم والعدل، بينت الدراسة التشابه الكبير في رؤية عينة الدراسة باختلاف السن بأن مدير المدرسة الفعال يجب أن يمتلك الصفات القيادية التي حددتها الدراسة ،كما لم تختلف باختلاف الخبرة فيما يتعلق بالأبعاد القيادية حيث يحصل الاتفاق على أنه ينبغي أن يتمتع القائد التربوي بالصفات التي طرحتها الدراسة.

-أجرى الغامدي (الغامدي ، 1990 ) دراسة بعنوان: " الدور المثالي والرسمي والواقعي لمديرة المدرسة الثانوية دراسة مقارنة في مدينة جدة " ، هدفت إلى تحديد أدوار مديرة المدرسة الثانوية في السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية ، و طبقت أداة الدراسة على عينة قوامها 18 مديرة ، 192 معلمة بالإضافة إلى 154 من الموظفات الإداريات بالمدارس الثانوية للبنات، وأسفرت الدراسة عن أن أهم مجالات الأنشطة التي تؤديها مديرات المدارس الثانوية بالفعل تتعلق بممارستهم تجاه التنظيم الإداري والمالي والتنشئة الدينية وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي والأشراف على المباني المدرسية في حين أن ممارساتهم تجاه الهيئة التعليمية والإدارية والطالبات وإحداث التجديد والتطوير التربوي وتنمية العلاقات الإنسانية تأتي في مرتبة أدنى من الأهمية، و قدمت الدراسة عدداً من المقترحات والتوصيات من أهمها: أن تضع الإدارة العليا وصفاً دقيقاً وظيفياً لدور المدير تشمل المجالات التالية : دور المدير تجاه تنمية البرنامج التربوي ، دوره تجاه إدارة شئون الطالبات ، دوره تجاه تحقيق التنشئة الاجتماعية ، دوره تجاه النمو المهني للموظفين ، دوره تجاه علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي ، دوره تجاه تنمية العلاقات الإنسانية ، دوره تجاه التطوير والتجديد التربوي، دوره تجاه إدارة المباني والتجهيزات ، دوره تجاه الشؤون الإدارية والمالية ،و التأكيد على أهمية الإعداد التربوي وعامل الخبرة عند اختيار القيادات التربوية واعتبار الشهادات الجامعية العليا كالماجستير والدكتوراه أحد الشروط اللازم توافرها لوظائف القيادة التربوية. وضرورة تنظيم برامج تأهيل وتدريب للقيادات التربوية قائمة على أساس الكفايات الإدارية والتربوية لمساعدة المدير على توظيف إمكاناته الأكاديمية طبقاً للمتطلبات الراهنة والمستقبلية للإدارة المدرسية.

- أما في البيئة الغربية فالموضوع غني بالدراسات والأبحاث التي تناولته من جوانبه المتعددة وفي هذا الإطار نجد : دراسة ( Anders & others: 2005) بعنوان " نجاح المدراء السويديين في ظل ظروف التوتر والانسجام " ، من الذي يصنع المدير الناجح ؟ ماذا يفعل المدير الناجح ؟ "Successful Swedish headmasters in tension fields and alliances هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة التي تم توجيهها لنظار المدارس حيث يتم تجميع البيانات من خلال المقابلات – الاستبيانات – الملاحظات – مقالات الطلبة ، حيث تصف الدراسة واقع النظار حينما يجدون أنفسهم في ظل ظروف توتر مركبة مع اهتمامات مختلفة داخل المدرسة ، ويتم تحليل العلاقات

بعد الأخذ بعين الاعتبار مجالات التوتر الثلاثة التي تؤثر في المدارس السويدية هذه الأيام والمتعلقة بالنظار والموظفين والمدرسين و التلاميذ المراهقين ، وبينت الدراسة أن العوامل المؤثرة في أداء النظار لا تتشكل فقط من خلال أجواء التوتر ولكن أيضا من خلال الانسجام حيث أن لهذا الانسجام ظروفه التي تم تحليلها في الدراسة، وبينت أن النجاح في أداء النظار يبرز من خلال نقطيتين هما:

-كيفية التعامل مع التوتر الذي يواجهه المديرون يومياً في عملهم.

-كيفية أيجاد النجاح من خلال القيادة المبنية على ثقافة المدرسة ، كما أثبتت الدراسة إن النزوع نحو التطور العام الذي يميز المدارس السويدية هو الذي أخرج المدير من الدائرة المدرسية ليصبح ضمن الرواد في المجتمع بدلا من بقائه من التقليديين المقيدين بثقافة المدرسة فقط في رؤيتها وقيادتها.

- وأجرى ديبيرا وآخرون (Debra & others : 2004) دراسة بعنوان :" القادة المنتجين والقيادة المعطاءة – المدارس كمؤسسات تعليمية "، "Productive Leaders and Productive Leader Ship Schools Learning ,Organizations ، أجريت الدراسة على مدار ثلاث سنوات وعلى 24 مدرسة بتجميع الملاحظات الصفية وإجراء المقابلات مع المدرسين والمديرين، واختبار مجموعة من الممارسات القيادية التي تركزت على التعليم لكل الطلاب والمدرسين، حيث صنفت هذه الممارسات تحت مسمى القيادة المعطاءة ، وبحثت الدراسة في كيفية انتشار أو توزيع هذه الممارسات بين القادة المنتجين أو ذوي العطاء في ثلاث مدارس ،وهذا الشكل من القيادة يدعم منجزات النتائج الأكاديمية والاجتماعية عن طريق التركيز على طريقة من التعليم تمثل ثقافة الاهتمام التي تتعلق بالعمليات المؤسساتية. إن مفهوم المؤسسات التعليمية والمجتمعات التعليمية المهنية للمعلمين تعتبر طرقاً لتشكيل القيادة في المدارس التي يعتبر فيها التعليم المستمر للمدارس مكملاً مناصراً أو مسانداً لتعلم الطالب.

– كما أجرى هاوز (House : 2002) دراسة بعنوان: "ما الذي يجعل المديرين المتميزين مختلفين عن غيرهم ؟" What makes leader ship Different ? ، هدفت إلى التعرف على الخصائص التي تميز الإدارة الفعالة وكذلك التعرف عل أهم ما يميز المدير الفعال، وقام الباحث بإجراء مقابلات شخصية مع 120 مديراً لمدة عام تقريباً واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، و أسفرت الدراسة على كون خصائص المديرين المتميزين تأتي مرتبة على النحو التالي: الرؤية الإستراتيجية للمدير ، توجيه الأهداف بوضوح ، الانضباط الذاتي ، القدرة على التواصل ، اليقظة. كما أن الإدارة الإستراتيجية تسهم في التوحد حول الأهداف التي توجه سلوك العاملين في المدرسة ليتم إيجاد عقل جماعي يحدد معايير سلوكية معينة للأفراد وهي صورة لما يمكن أن تكون عليه في المستقبل.

-كما أجرى الباحث دريش (Dunlap & Dresh :1998 ) بحثا بعنوان : مميزات مدير المدرسة الفعال من وجهة نظر المديرين أنفسهم " ،"The Active Headmaster Features From The Point Of View Of Headmasters The selves". هدف إلى التعرف على أهم المميزات التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة

ليكون قائداً تربوياً فعالاً في مدرسته ، وقام الباحثان بطرح أسئلة على عينة عشوائية من مديري المدارس في ولاية تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية . أسفر البحث عن ضرورة أن يمتلك مدير المدرسة فن القيادة لكي يكون مديراً فعالاً ويعزز ذلك ببرامج التدريب ،و أن يكون قادراً على بناء علاقات إنسانية مع العاملين معه.

-كما قام الباحث عابدين ( عابدين ، 1987 ) بدراسة تحت عنوان ":دراسة السلوكيات المهنية المثالية لمديري المدارس العربية الخاصة في القدس "، The Acted and Ideal .Task behaviors of the Arab private school principals in Jerusalem .،هدفت إلى التعرف على المهام السلوكية المثالية والواقعية لمديري المدارس العربية الخاصة في القدس. واستخدم الباحث المنهج الوصفي وأعد إستبانة مكونة من 40 فقرة تغطي أربعة مجالات هي : القيادة التعليمية وتطوير المناهج ،وتطوير العاملين ، والإشراف وتطوير المعلمين ، طبقت على 39 مديرا و 114 معلما ومعلمة. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية قدر المديرون سلوكياتهم المهنية الواقعية بدرجة أعلى من تقدير المعلمين الواقعين تحث إدارتهم في جميع المجالات ،كما رأى المديرون والمعلمون أن سلوكيات المديرين المهنية الواقعية لا ترقي إلى ما هو مثالي في جميع المجالات ،و أقر المديرون والمعلمون أن على مديري المدارس أن يطبقوا السلوكيات المهنية المثالية ،و أكد المديرون عن دورهم في التقويم والإشراف على الطلبة والمعلمين وضبط الوضع المدرسي كله، بينما أكد المعلمون أن دور المديرين يتمثل في تطوير الانجاز والأداء وتقديم الدعم والدافعية لهم ، ومن بين النتائج أيضا :لا يمتلك مديرو المدارس التدريب الكافي لإدارة المدرسة ، لا يطلب من المرشحين لإدارة المدرسة متطلب أكاديمي في التربية أو الإدارة المدرسية، نادراً ما يحصلون على تطوير مهني أو درجات أكاديمية خلال عملهم في إدارة المدرسة ، أقر المعلمون بعكس المديرين بأن الأخيرين ليسوا فاعلين في مجال تطوير المناهج الخاصة ،و أكد كل من المديرين والمعلمين أن المديرين في حاجة ليكونوا خبراء واسعي الفهم بعلم النفس والعلاج النفسي والتوجيه والإشراف وتطوير المناهج وصياغة الأهداف والتخطيط والتقويم والإدارة العامة وحل المشكلات ،كما ذكر المديرون والمعلمون أن النقص في الخبرة الإدارية والإعداد والتعاون مع المعلمين و الجدية ، هي مشكلات تحد من فاعلية المديرين ، وا أقروا أن ضعف الإمكانات المادية الممنوحة ونقص السلطة والإدارة الذاتية للمدرسة وكذلك نقص التسهيلات والتجهيزات كلها عقبات تحد من فاعلية مدير المدرسة .

-وأجرى شابمان ( Chapman & All : 1992) دراسة بعنوان " :تصورات نظار المدارس لدورهم في تحسين أداء الطلبة " ، Head masters Beliefs about their Role in Improving student Performance Research Report. ، هدفت إلى توضيح المدى الذي يقدره النظار في ولاية بوتسوانا لعملهم ضمن مجالات :المسئولية، الإشراف التربوي، الإدارة المدرسية بالإضافة إلى المجتمع المحلى ،والذي يساهم في رفع أداء الطلاب. واختلاف وجهات نظرهم ، في الأساليب المتبعة لرفع كفاءة الطلاب، حيث تم توزيع

88 إستبانة، ومن خلال تحليل الاستجابات وجد أن النظار يختلفون في تصوراتهم عن دور كل من المسئولية – الإشراف التعليمي – الإدارة المدرسية في رفع كفاءة الطلاب،، كما تبين أن نسبة من النظار يعتقدون أن هناك مجالين أساسيين لرفع كفاءة الطلاب هما : الإشراف التربوي والأنشطة الإدارية المدرسية، وقد عكست النتائج عدم وضوح في دور المدير في الأنشطة التعليمية داخل البيئة المدرسية وأوصت الدراسة بتوصيات من شأنها الإسهام في رفع كفاءة الطلاب من خلال دور النظار بغض النظر عن أثر المعلم في رفع أداء الطلاب .

**2- التعقيب على الدراسات السابقة**

باستعراض الأدب النظري لموضوع الدراسة والتمعن في الدراسات السابقة التي تم عرضها سابقا في المحاور الستة المذكورة ، يمكن تحديد بعضا من جوانب التشابه والاختلاف التي تخدم الدراسة وتترك أثرها الكبير عليها من جهة ، وتميزها في مجالها من الجهة الأخرى عن الدراسات والبحوث المنجزة في حقل الإدارة المدرسية .

فبالنسبة لنقاط التقاطع والتشابه ، فإن الدراسة الحالية تطرق موضوعا حيويا جذب اهتمامات الدارسين والباحثين على مدار العقود الخمسة الأخيرة ، وذلك يوضح حيوية الموضوع لأنظمة التعليم المعاصرة ، وحيث أنها تبحث في سبل تفعيل الإدارة المدرسية وتنمية كفاءات المسيرين للمدرسة المعاصرة والمستقبلية وهو الهدف الذي تقاطعت من خلاله الدراسة مع الكثير من الدراسات العربية والأجنبية المذكورة سابقا ، وحيث تتفق كل الدراسات المعروضة في المنهج المستخدم لبحث الموضوع فقد شابهت الدراسة مثيلاتها في هذا المجال ، إذ اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي الذي تم التأكد من ملاءمته للظاهرة ، كما اتفقت الدراسة مع أبرز الدراسات في اعتمادها مجموعة من الأدوات المتكاملة لتجميع البيانات الضرورية من الملاحظة والمقابلة والسجلات والوثائق مع المقاييس والاستبيانات ، كما توافقت الدراسة مع بحوث ودراسات الموضوع من حيث طبيعة مجتمعها وطريقة اشتقاق عينتها التي تمت بطريقة عشوائية مثلت مجتمعها الذي مس قطاعا واسعا جدا وذلك ما لم يتم في بقية الدراسات ، كما توافقت مع الدراسات التي تم الإطلاع عليها في طريقة تحليلها لنتائجها ومنهجها الإحصائي الذي استخدمته.

أما أوجه الاختلاف التي يمكن رصدها فيمكن تحديدها في كون الدراسة الحالية توسعت في حجم العينة الذي بلغ 315 عنصرا وذلك ما لم يتم في أي من الدراسات التي تم الوصول إليها ، كما اختلفت عن بقية الدراسات في اشتمالها على مجموعة من الأدوات المتكاملة التي حققت بها استخدام منهجا تكامليا في جمع بياناتها ، ومنهجا إحصائيا متكاملا في تحليلها لتلك البيانات زاوج بين الإحصاء الوصفي والاستدلالي بأكثر من اختبار لدراسة صحة فرضياتها مرتكزا للتحليل العاملي التوضيحي (الاستكشافي ) ، وأبرز ما ميز الدراسة الحالية هو استخدامها لمنهجية النمذجة بالمعادلات البنائية SEM ( Structurel Equation Molding) ، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي للخروج بنموذج نظري يعتد به في تطوير

الإدارة المدرسية وتنمية كفاءات مسيريها ،إلى جانب تعدد البرامج المستخدمة في التحليل الإحصائي للبيانات التي اشتملت على برنامج SPSS v.21 ، بالإضافة لبرمجية AMOS v.21 ، وبرمجية LISREL.8 .

وهكذا استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في المجالات التالية:

1- استخدام منهج الدراسة الملائم وتطويره .

2- تصميم وإعداد أدوات الدراسة (الاستبيانات ) وصياغة بنودها لتحقيق أهداف الدراسة.

3- استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والزيادة عليها وتطويرها .

4- اختيار مجتمع الدراسة واشتقاق عينتها والتعامل مع متغيراتها .

5- تحليل النتائج وتفسيرها وصياغة الفرضيات والتوقعات و المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج .

6- إثراء الإطار النظري للموضوع وتدعيمه .

كما تميزت هذه الدراسة عن مثيلاتها في منهجها المتكامل وفي طريقة تحليلها لبياناتها واستخدامها للنمذجة بالمعادلة البنائية استنادا للتحليل العاملي التوكيدي ، وتوصلها لوضع نموذج لبطاقات اشتقاق الكفاءات المطلوبة لتسيير المدرسة المعاصرة في البيئة الجزائرية والعربية وهي بحسب علم الباحث أول الدراسات في البيئة العربية على الأقل التي تتناول الموضوع بالطريقة المذكورة .

**3- فرضيات الدراسة :**

انطلاقا من واقع الإدارة المدرسية بالجزائر ، وتماشيا مع التحليل العلمي لطبيعة التسيير الإداري والبيداغوجي بها وعلاقاتها بالمجتمع المحلي الرسمي والمدني ، وبالاعتماد على الأدب النظري المتاح لموضوعها في البيئة المحلية والأجنبية والذي تم استعراضه سابقا ، تتوقع الدراسة إجابة لتساؤلاتها المطروحة صحة جملة الافتراضات التالية :

**3-1/ فرضية البحث الأولى :**

-تقل درجة كفاءة نظام التكوين القاعدي لمدراء المؤسسات التعليمية بالجزائر عن المتوسط العام بحسب آراء المديرين .

**3-2/ فرضية البحث الثانية :**

-تزيد درجة الحاجة للتدريب والتكوين المتواصل على كفاءات تسيير المؤسسات التعليمية لدى المديرين على المتوسط العام بحسب آرائهم .

**3-3/ فرضية البحث الثالثة :**

-يشكل كل من : جودة التكوين ، جودة التدريب ، الدعم والتمكين المقومات الأساسية لمنظومة تنمية كفاءات التسيير الفعال للمؤسسات التعليمية تجويدا لأدائها ، بحسب النموذج البنائي (الافتراضي ) المعتمد في الدراسة .

# المدخل التوثيقي

# الفـصل الـــثالث

**الإدارة المدرسية المعاصرة في ضوء نظرية الموقف**

## 1- نظرية الموقف والإدارة المدرسية الفاعلة

تعد المدرسة في عالم اليوم بمختلف مستوياتها و أطوارها، العامل الأكثر تأثيرا في مستويات تحقيق التنمية الاجتماعية و الاقتصادية، لما للتعليم من أهمية بالغة الحضور في تنمية و إعداد الكوادر البشرية القادرة على تطويع التراكم المعرفي الهائل لحياة الأفراد و المجتمع، فالإمكانيات الطبيعية مهما بلغ حجمها لم تعد كافية لوحدها لتحقيق الرخاء المنشود، في عالم أصبح فيه العنصر البشري و كفاءته العلمية و المهنية العنصر الأساس والمؤشر الوحيد على تقدم المجتمعات و الأمم،"فالتقدم الصناعي التكنولوجي لم يعد يتحقق بتوافر هذه الموارد فقط،بل حيث توجد المهارات و العقول. إذ يرتبط التقدم الاقتصادي و الاجتماعي بتغير في الأفراد المنتفعين بالإصلاح و التطور حيث يتم الإصلاح في العقول أولا" ( رسمي ، 2004 : 13)

كما أضحى ارتباط التنمية بكفاءة التعليم أمرا مسلما به، و غدا سوق العمل في عالم اليوم مفتوحا على الكفاءات المهنية العالية، حيث يزداد الطلب باستمرار على توافق التمهين و التعليم، و مسايرة التكوين للتطورات التي تحدث على مستوى الوظائف و المهن، بفعل التطور التكنولوجي و بخاصة في مجالات تكنولوجيا الإعلام و الاتصال (TIC) التي شكلت و ستشكل في المستقبل المنظور الملمح الأهم لمتطلبات التأهيل للوظائف في جميع مجالات الحياة المعاصرة و المستقبلية، و أضحى عبء ذلك ملقى على عاتق منظومة التعليم و التكوين لتشكل البنية المدرسية التحدي الأول في تحقيق الأهداف المرسومة للتنمية المطلوبة، و أضحى بذلك مبدأ التنمية البشرية و إدارتها المدخل الأهم للتنمية الاقتصادية، و في ذلك يقول الباحث شولتز Schultz "أن وظيفة النظام التعليمي تتجسد في قدرته على مقابلة احتياجات المجتمع في الحاضر أو المستقبل بأفراد مزودين بمعارف ومهارات مرتفعة" ( شولتز ، 1975 : 88 ).

و حيث يصبح أمر التنمية في مجالاتها المختلفة منوطا بالأفراد و كفاءاتهم العلمية و المهنية، و ليس بالموارد الطبيعية، فإن مسألة تأهيلهم و إعدادهم على النطاق الواسع داخل المجتمع (مجتمع المعرفة) (المستوى المعرفي العام داخل المجتمع) تقع على عاتق المؤسسات التعليمية. باعتبار أن التربية (و التعليم المدرسي بمختلف مستوياته) هي المؤهلة في عالم اليوم لمثل هذا الهدف، و عليها مسؤولية تحقيقه و الوفاء بالتزامات خطط التنمية المرسومة في ظل مجموعة من المتغيرات و العوامل

وهي المؤثرات الخارجية والداخلية التي تفرض على المدرسة مواجهة الواقع والمستقبل بالتكيف مع متطلباتهما فقد ربط الباحثان Kirke و Godmen بين التغير الداخلي والتكيف مع البيئة الخارجية من خلال توضيح اتجاهاتهما الرئيسية بقولهما :" يتعامل التغير التنظيمي المقصود ( تطوير النظام) مع أسس التغير، حيث يتجه التركيز مبدئيا نحو إحداث التغير الداخلي من خلال الاهتمام بالأساليب المساعدة على ذلك، في حين يتعامل التكيف مع ظروف ومصادر التغير ( المؤثرات الخارجية)، أين يتجه نحو العلاقة بين البيئة المحيطة والتنظيم، أي العلاقة بين التغيرات الداخلية والتغيرات البيئية"( Kimos & Cameron.1994:123).

و تسعى الإصلاحات التي تجري على مستوى المدارس المحلية (كوحدات تعليمية) نحو تحقيق التكيف مع عناصر التغير الذي يحدث في محيط البيئة الخارجية، من خلال إحداث التوازن بين المتطلبات الأكاديمية (مناهج – برامج– طرق التدريس– وسائل.....) والمتطلبات الإدارية بما تفرضه من إحداث تغير في استجابات السلوك الإداري القادر على وضع السياسات والإستراتيجيات التي تتفق وطبيعة التغير وسبل تحقيق الأهداف.

و في حين يضع الفكر الإداري الحديث جملة من النماذج للتكيف الإداري تتغير تبعا لتغير الاتجاهات الفكرية، نجد أن باحثا مثل Keller يحدد في دراسة له جملة الشروط الأكاديمية الواجب توفرها في مقابلة تكيف المدرسة مع التغير الذي يحدث من حولها، ومنها على سبيل المثال لا الحصر، الانفتاح على المجتمع و مسايرة الواقع الخارجي، ربط التعليم ( المدرسة عموما ) بالمتغيرات الاقتصادية، التنبه لحدة المنافسة، والاهتمام بسياسة صنع القرار بدل التركيز على الخطط الموضوعة، ....و تؤكد سياسة صنع القرار الأكاديمي على أهمية وحيوية كلا من دوره ومكانته في التاريخ" ( Richard & Jonson.1984 :186)

لقد أضحى نموذج إستراتيجية الاختيار أحد نماذج إستراتيجيات التكيف الإداري للمنظمة الحديثة، أهم متطلبات التسيير الإداري فيها، والذي يتطلب من القيادة الإدارية إدراك أهمية المؤثرات الخارجية في الموقف، مما يحتم العمل على إحداث التوازن بين عناصر الموقف الخارجية، وهيكل التنظيم، وقد أشار الباحثان Caneron , Milesi إلى أن ستراتيجية الاختيار تعتمد على ( رسمي ،2004 : 17 ):

– إستراتيجية الدفاع، والتي تهدف إلى تقليل آثار التصادم مع المؤثرات الخارجية.

– إستراتيجيات الهجوم، والتي تمكن من الامتداد والاستفادة من توافق البيئة و تلاؤم مؤثراتها مع هيكل وأهداف التنظيم.

– إستراتيجيات الابتكار والتي تهدف إلى التقليل ما أمكن من التأثيرات السلبية لنتائج المخاطرة في اتخاذ القرارات والتعامل مع الموقف من خلال اعتماد تنوع الأنشطة في المجالات الأكثر وضوحا وأمنا.

هذه الإستراتيجيات الثلاثة تقوم أساسا على مفاهيم نظرية الموقف في القيادة وأسلوب الاحتمالات في التسيير الإداري، اللذان أوجدا بدائل قوية للنظريات والأساليب التي كانت قائمة لحد الآن والتي حاولت إعطاء إسنادا فكريا لنظرية أبعاد القيادة وأنماطها في المنظمة وأساليب التسيير الإداري ومواصفاتها، والتي استمد منها الأدب التربوي في مجال الإدارة المدرسية والتربوية معظم تفسيراته.

فنظرية الموقف التي جمعت إليها معظم مفاهيم النظريات الأخرى تفيد بأن التعامل مع الموقف (المشكلة) أو الحاجة يتم من خلاله مراعاة الظروف والعناصر المحيطة، وبالتالي فالقرار يتغير بتغيرها و في ذلك يشير الباحثان Snow,Miles إلى أن "توجهات التنظيم تعتمد على إستراتيجية الكفاءة بما يؤدي إلى تنفيذ مختلف الإستراتيجيات في الأوقات المختلفة، وباختلاف الوسائل" ( Cameron .1983 :370 ).

و حيث أن التكيف مع الظروف و الأوضاع هو العامل الأساس في نظرية الموقف، أين يتحتم على القيادة الإدارية إدراك وتحديد عوامل الضغط الخارجية والاستجابة لها بما يقود إلى توفير مجموعة العوامل

التنظيمية للتكيف مع الظروف المحيطة بناء على المسؤولية الاجتماعية التي تربط المدرسة بالتوقعات السياسية والاقتصادية والثقافية، والتي تفرضها طبيعة الدور المنوط بها. حيث تختلف في هذا الشأن الاتجاهات نحو النظم التربوية كما يشير إلى ذلك Thomas باختلاف المنظور "للتعدد بين مخرجات البرامج التعليمية، و تغير سلوك الطالب أو ما يعرف " بالقيمة المضافة" لدى علماء الاقتصاد، أو المكاسب الإضافية الناجمة عن الزيادة في مقدار التعليم، زيادة إلى القدرة على المشاركة في إنتاجية المجتمع التي أضافها صانع السياسة التربوية الباحث Zaltan" (رسمي ،2004 :19) حيث تعتمد العلاقة المشار إليها بين المدرسة والمجتمع على فاعلية وكفاءة أداء مجموعة من الوظائف، تسمح بمقابلة توفير احتياجات المجتمع بالحق في الموارد و استخدامها بشكل كاف من طرف المدرسة التي تخضع للمساءلة كنوع من التوجيه الرقابي عليها، و الذي يتيح للأفراد عمالا كانوا أم طلابا أنواعا متفاوتة من المشاركة في التسيير كاتخاذ القرار، والحق في الاستفسار و الاستفهام والإصغاء والمعارضة والشكوى.....إلخ.

لذلك كله تعتمد كفاءة المدرسة ( النظام التربوي عموما) في مقابلة حاجات المجتمع من المتعلمين والمدرسين بالكفاءات والأطر، على قدرتها على توفير جملة من العوامل منها :

- توفير مناخ تنظيمي جيد ومساعد على العمل.
- إجراءات ملائمة لتوظيف ومتابعة الموارد البشرية والمادية .

و التي تتوافق ومجموعة الخصائص الصحية للتنظيمات الفعالة التي يوردها كل من Fordyce و Weil في النقاط التالية :" توظيف الهيكل التنظيمي، السياسات والإجراءات بهدف معاونة الأفراد على أداء العمل، وجود سلسلة من الأوامر، ارتفاع مستوى التحديث، المشاركة في اتخاذ القرار عبر المشاركة في التخطيط والتنفيذ والإثابة والعقاب، ارتفاع مستوى الثقة،حرية إبداء الرأي، الاحترام، توفر مجال الارتقاء الوظيفي مواجهة الأداء الضعيف،مرونة القيادة وتنوع أنماطها تبعا للموقف، وقدرة التنظيم على التكيف مع المتغيرات البيئية" .

- النظرية الموقفية :

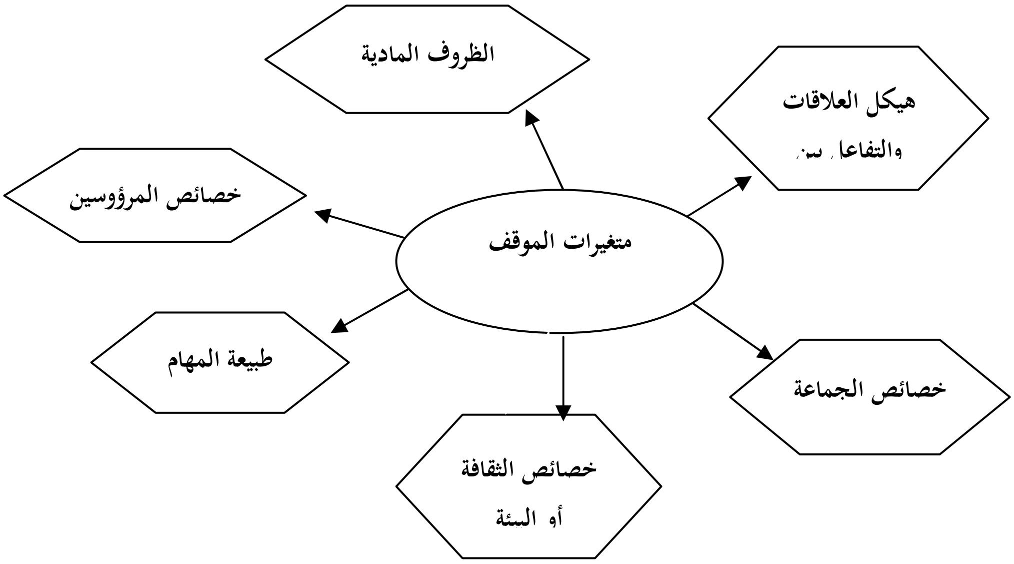
تحدد النظريات الموقفية أربع مجالات ينبغي على المدير النظر فيها و هي :

-خصائص المدير، 2- خصائص المرؤوسين، 3- هيكل و طبيعة مهام الجماعة، 4- العوامل التنظيمية.

و على أساس النظرية السلوكية طور الباحثون في هذا الاتجاه الأبعاد السابقة ليضاف لها النضج الوظيفي (الأغبري ،1998: 103) ، و هكذا قدم فيدلر نموذجه المعروف القائم على أساس أن فعالية القائد في تحقيق مستوى عال من الأداء لجماعة العمل يتوقف على هيكل حاجات القائد و مدى تحكمه وتأثيره في موقف معين.

و يرى فيدلر Feidler بأن "الموقف المثالي لسلوك أي قائد يتحقق عندما تكون العلاقة بين القائد وإتباعه جيدة، و هيكلة المهام عالية و السلطة قوية " ( عشوي ، 1992: 167).

و الشكل التالي يوضح المتغيرات التي تناولتها النظريات الموقفية :

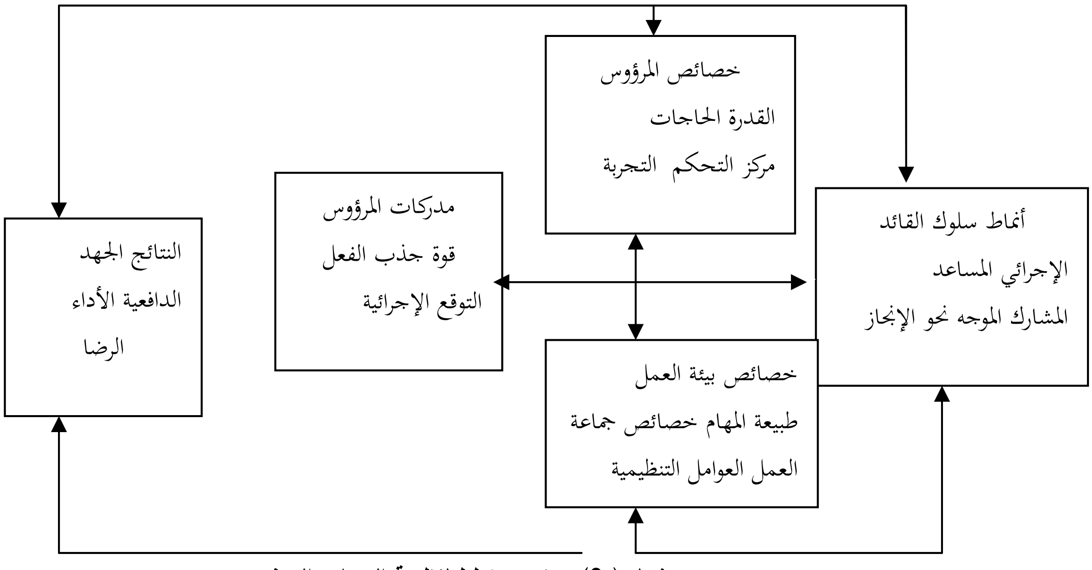



**شكل -1- يوضح العناصر الستة للأبعاد الموقفية للقيادة .**

و عليه فإن نموذج فيدلر يوضح نمطين أساسين للقيادة :

- النمط الذي يهتم بالإنتاج و تصنيف العمل.
- النمط الذي يهتم بالعاملين و العلاقات الاجتماعية.

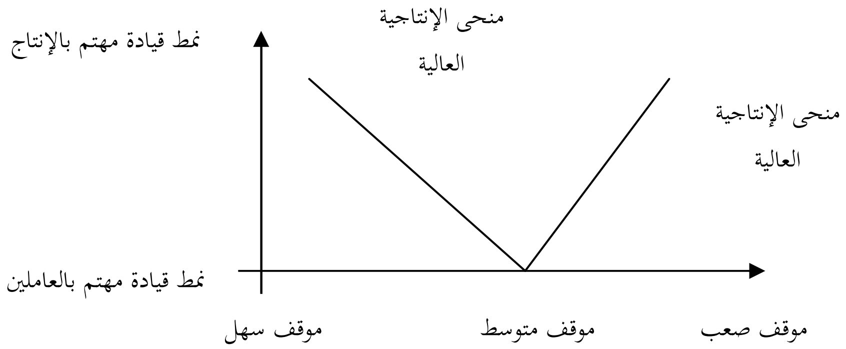
و في هذا الإطار قدمت نظرية أخرى طورها روبرت هاوس Robert House انطلاقا من أعمال مارتن إيفا نس Martin evans سميت بنظرية المسار و الهدف، و تقوم على أساس التوقع للدافعية :




**شكل ( 2) يوضح مخطط لنظرية المسار والهدف**

كما تم تطوير نظريات أخرى في الاتجاه الموقفي نذكر منها النظرية الاحتمالية لفيدلر و فيري Fiedler & Theary، و هي من أكثر النظريات شهرة و أكثرها تعقيدا، ذلك أنها تأخذ كل المتغيرات الموقفية في الحسبان ( الطيب ،1999: 139).

وهكذا يتضح أن هناك بعدين أساسين في القيادة في إطار النظريات الموقفية يوضحهما الشكل التالي (سلطان ،2000: 37):




**شكل ( 3) يوضح التمثيل البياني للقيادة في النظرية الموقفية.**

هكذا حاولت هذه النظريات أن تضع قواعد علمية للتمييز بين القائد و المدير، أو بين القيادة و الإدارة على أساس أن القائد في المنظمة الحديثة هو مدير ناجح باعتبار الخصائص التالية :

– أنه يحدد أهداف المنظمة في حين ينفذ المدير أهدافها.

– يقوم بصياغة الإستراتيجيات لتنفيذ أهداف المنظمة.

– يمتلك القدرة على التكيف مع التغيير، في مقابل إمتلاك المدير القدرة على التغلب على التعقيدات والتعامل معها.

– يمتلك رؤية مستقبلية، و القائد المتميز هو الذي يستطيع أن يقنع مرؤوسيه برؤيته، و لهذا يدفع للتحمس في تحقيقها.

## 2– موقع الإدارة المدرسية في النظام التعليمي المعاصر:

إن مشكلة تكوين المسيرين الإداريين و المدراء بشكل خاص للمدارس الأساسية و الثانويات ظلت تخضع باستمرار للنظام القديم القائم على الانتقاء من بين المدرسين الأوائل ذوي الخبرة بعد التسجيل على قوائم التأهيل وإخضاعهم لتربصات قصيرة المدى لا تستجيب في الغالب لتمكينهم من تقنيات التسيير الإداري الحديث، ولا تمكنهم من الحصول على فنياته، ولا تمكنهم من الإطلاع الواسع والدقيق على مستجدات الفكر التربوي في مجال القيادة و الإدارة، و يدفعون إلى الميدان بزاد قليل في ميدان التسيير. وهو الأمر الذي يطرح مشكلات عدة ويضعف من كفاءة المدرسة، إذ لم يعد مجال الإدارة التربوية بالغموض الذي كان عليه فإذا كانت الإدارة في أي مؤسسة تمثل الطاقة المحركة لمختلف المكونات والوحدات، فإنها في مجال التعليم تحتل موقع الصدارة في تحقيق مقاصد العملية التعليمية سواء كان ذلك على المستوى

المركزي ممثلا في إدارة نظم التعليم في مستوياته المركزية أو المحلية، أو على المستوى المحلي المتمثل في وحدة المدرسة.

فإدارة المدرسة الحديثة عليها أن تيسر العملية التعليمية عبر تنظيم وضبط كل الموارد والمدخلات البشرية و المادية و المالية، لإنتاج أفضل المخرجات كما وكيفا،ممثلة فيما يتحقق من تكوين للمتعلمين في ظل المواصفات المحددة لتلك المدرسة، و على أساس معايير الكلفة و الفاعلية التحصيلية، والمنفعة الفردية والجماعية المباشرة وغير المباشرة من العملية التعليمية " ( الطيب ،1999: 23 ) ، و هي النقطة التي تلتقي عندها عملية تقييم الإدارة المدرسية بمفاهيم اقتصاديات التعليم الحديثة في أبعادها الكمية والنوعية.

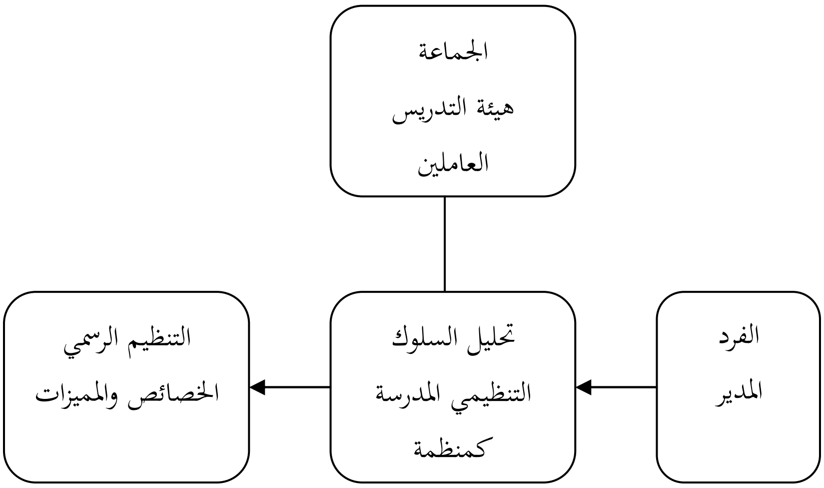
و بالنظر لما لمد راء المدارس من دور بارز في تحقيق ما أشير إليه سابقا يتضح أهمية تكوين المسيرين الإداريين وإعدادهم الإعداد الأمثل لتحمل مسؤولياتهم الإدارية التي تتوقف عليها وعلى أدوارهم القيادية مستويات النجاعة والكفاءة المحققة في مدارسهم، إذ أن تحقيق الفاعلية في الإدارة المدرسية يتعدى مفاهيم السلطة التي تعطي أوامر أو تعليمات لتنفيذ أعمال محددة، في ضوء تطبيق قوانين، ولوائح معلومة، وإنما يتوقف على :

– تحديد ووضوح قواعد ومسؤوليات الأفراد، وأسلوب العمل كفريق في المؤسسة التربوية .

– الاقتناع بأن الإجراءات واللوائح، هي في النهاية لخدمة فاعلية عملية التعليم والتعلم، ولذلك فإن عمليات التخطيط Planification و التنظيم L'organisation و المتابعة Le suivi و التقييم L'évaluation تتطلب جملة من السمات و المؤهلات تجمع المعرفة و الفن و الخبرة و الأخلاقيات.

و حيث أن العلاقة بين متغيرات موقف ما متشابكة ومعقدة فإنه من الصعب عمليا النجاح في تقدير الموقف بدقة، ومع ذلك يثبت واقع التسيير في المنظمة أو المؤسسة الحديثة أن هذا ما ينبغي أن يكون، أي إعداد الخطط المناسبة لحل مشكلات تتعلق بالأداء. و حينها يتعين تحليل عوامل الموقف بحرص، وربط المتغيرات وصولا إلى اتخاذ القرارات وهو الأمر الذي يجعل نظرية الموقف إطارا مهما لدراسة الأفعال الإدارية، إذ في النهاية ينبغي أن يكون المدير واثقا بأن الإجراء المتخذ هو الأنسب في الظروف الحالية.

إن القلق ينتاب المجتمع كله حول إنتاجية المدرسة، وضعف أدائها في مقابل ما هو مطلوب منها، ولذلك فإن دراسة وتشخيص المشكلة ينبغي أن تتم على المستويات الثلاثة : الفرد – الجماعة – والتنظيم الرسمي، إذ نحن بحاجة إلى تكامل معرفتنا بالسلوك من خلال تلك المستويات المذكورة لتحديد مشاكل الأداء في تسيير المدرسة الجزائرية.




**شكل-4- يمثل المستويات الثلاثة لتحليل ودراسة السلوك التنظيمي بالمدرسة.**

الفرد: و هو يمثل نقطة الارتكاز في المنظمة أيا كان موقعه، يحمل خصائص فردية ويتأثر في اتجاهاته ودافعيته ورضاه الوظيفي بالعوامل التنظيمية، ولا مجال لإبراز عوامل النجاح في تسيير المدرسة دون النظر إلى شخصية المدير و دلالاتها بالنسبة للسلوك والأداء في العمل.

الجماعة : و حيث أن أداء المدرسة يتوقف على أداء جماعة العاملين (موظفين – عاملين –هيئة تدريس)، فإن خصائص الجماعة ودرجة تماسكها، وما يمثل الشخصية الاعتبارية (Syntactic) جديرة بالدراسة لا محالة، إذ أن خصائص الجماعة تزيد أو تختلف عن مجموع خصائص أفرادها.

التنظيم الرسمي: إذا كانت المنظمة هي مجموعة الأفراد والجماعات المشكلة لها، فإن لها مثلما هو الشأن لدى الأفراد خصائص مميزة، كالحجم والسياسات الرسمية والمستويات التنظيمية ودرجة المركزية ومنبع القرار.

وهي تتأثر بالبيئة التي تتواجد بها، وتؤثر هي الأخرى على الأفراد وتتأثر بهم، فالمستويات الثلاثة متكاملة، ولا يمكن أن يغنى أحدها عن الأخرى، ودراسة نمط التسيير لا يكفيه دراسة المدير الفرد مستقلا عن الجماعة التي يترأسها، أو عن التنظيم الرسمي، وبالرغم من ذلك فإن الدراسة الحالية وهي تتحفظ مسبقا على نتائجها تبقى بحاجة إلى الاكتمال في جوانب دراسة المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي وعلاقة كل ذلك بنمط التنظيم الرسمي للمدرسة الجزائرية .ذلك أن " المديرين في مجالات التعليم والأعمال والرعاية الصحية والأعمال الحكومية والتنظيمات الدينية، يواجهون مشكلات مشتركة تتطلب مدخلا متعدد الجوانب، وهذا ما يمكن أن يقدمه مجال السلوك التنظيمي لأنه يركز على مستويات التحليل الثلاثة – الفرد و الجماعة و التنظيم الرسمي".

هكذا إذن يمثل التوجه الموقفي الخلفية النظرية في دراستنا لأنماط التسيير الإداري و البيداغوجي بمدارسنا المتوسطة، وحيث تمثل بيداغوجيا المشروع توجها فعليا في إعطاء المدير فرصة تقدير الموقف

وبناء الإستراتيجية الملائمة، والذي يعكس ضرورة استنباط النتائج عن السلوك مما هو واقع من أحداث فيها، ونقل الحقائق، بناء على النتائج المترتبة على نمط وطريقة التسيير.

**3- حاجة المدرسة المعاصرة إلى مديرين أكفاء و مؤهلين :**

يشكل المدير في المؤسسة المعاصرة الدينامو المسؤول عن فاعليتها، وعلى قدر كفاءة التسيير الإداري تتشكل ملامح النجاعة للمؤسسة، وتظهر الحاجة إلى المدير من خلال جملة النقاط التي أوضحها الباحثان Kahan & Kate و المتمثلة في (رسمي ،2004: 23) :

أ- جمود البناء التنظيمي للمؤسسة في مقابل تغير السلوك البشري.

إذ تؤدي مقابلة قوانين المنظمات، وسياستها مع السلوك البشري وطبيعته إلى الشعور بالنقص في البناء التنظيمي للمنظمة تبرزه وتحدده شمولية وتعقد وتغير السلوك البشري،في مقابل ثبات وجهود القوانين والإستراتيجيات و اتصافها بالثبات النسبي.

ب- ضرورة التفاعل والتكيف مع المتغيرات البيئية :

باعتبار التنظيم نظاما مفتوحا فإن ذلك يفرض عليه ضرورة الانسجام مع ما يحصل من تغيرات في البيئة المحيطة، وعليه حين ذاك أن يقابل عملياته مع المتغيرات التي تحدث فيها كالتكيف مع العناصر السياسية والثقافية والتغيرات الاجتماعية وعناصر التكنولوجيا المؤثرة في أشكال ممارسة الحياة بهدف إحداث توازن بين عناصر النظام وبين الأهداف المرسومة له.

ج- معايير النمو و التطور:

لابد لأي نظام أن يتصف بالديناميكية Dynamique والقابلية للنمو والتطور، وهو لذلك بحاجة إلى مديرين ذوي قدرة عالية في التسيير وتطويع الإمكانيات للاحتياجات والاستجابة بكفاءة إلى القوى الداخلية للتنظيم والتي تتأثر لا محالة جراء تبادل الحدود بين بقية المنظمات في الإطار نفسه، أو ضمن أطر أخرى مما يستوجب مقابلة ذلك بسياسات جديدة واتخاذ قرارات والتصدي للمواقف، تجنبا لحدوث الخلل وعدم الاتزان داخليا على مستوى عناصر المنظمة وخارجيا فيما بينها وبين مكونات بيئتها .

يجعل ذلك كله مجال السلوك التنظيمي مهما لتفسير وتحليل مشكلات الأداء، ويأتي المدخل الموقفي ليرسم الطريق الأنسب" لاستنباط التصرفات الإدارية التي تتناسب مع ظروف معينة وأشخاص معينين".

د- أهمية ودور العامل البشري في التنظيم :

تظهر أهمية المدير في المنظمة الحديثة في ضرورة الحفاظ على التنظيم من مخاطر عدم الاتزان بين المؤثرات التي يخضع لها السلوك الإنساني ( سلوك الجماعة ) والتي تتعدى نطاق التنظيم، حيث يؤكد كاستلي وآخرون Casthy & all أن " هناك مجموعة من القوى والعوامل التي تشكل السلوك الإنساني للفرد داخل التنظيم، منها الجوانب الفيزيولوجية والسيكولوجية و الثقافية،العادات والتقاليد القيم والاتجاهات، ثقافة التنظيم، طبيعة العمل في البيئة، وطبيعة التوجيه في المجتمع،ونوع الفلسفة القائمة فيه" ( أحمد ،2001: 56).

و في المؤسسة التعليمية تنعكس الممارسات الإدارية والإنسانية على احتياجات ومطالب العاملين ومن ثمة على التنظيم ذاته بحيث يصبح من العسير التنبؤ بالمتغيرات السلوكية في ظل الخصائص التنظيمية. وقد ظهر تبعا لذلك أهمية المدير في رسم إستراتيجيات التنظيم وتحقيق أهدافه والتخطيط لذلك والحفاظ عليه، من خلال العمل على التكيف والانسجام مع المتغيرات الخارجية والاتصال بعناصر البيئة المحيطة، والعمل على الموازنة بين أهداف التنظيم وحاجات الأفراد.

**4- مكانة و مهام المدير في المدرسة المعاصرة :**

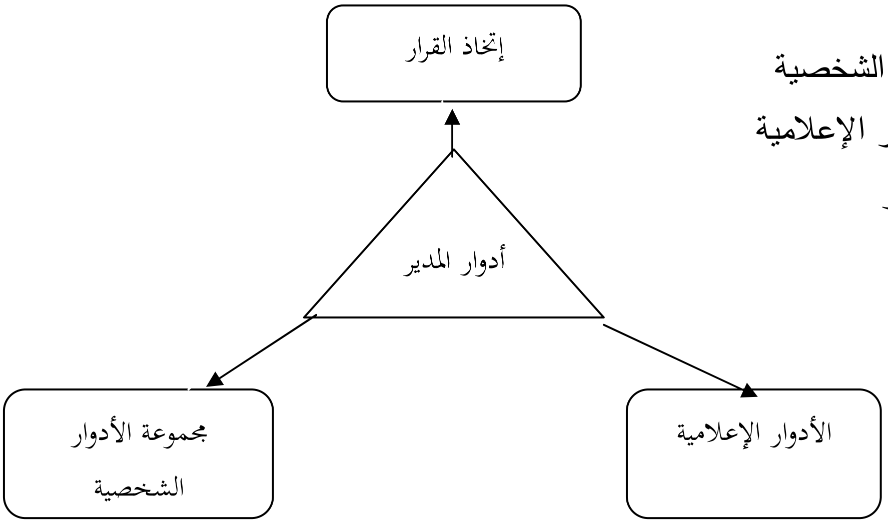
تظهر الأهمية البالغة لمدير المؤسسة الحديثة من خلال جملة الأدوار المنوطة بوظيفته على رأس التنظيم والتي يتوقف على أدائها تحقيق أهداف المنظمة، و إدارة العمل والوصول به إلى الكفاية الإنتاجية، والانسجام والتوافق مع المتغيرات البيئية من خلال عمل الوسيط بين البنية ومكوناتها والتنظيم وعناصره.

و بالنظر إلى كون المدير يشتق معظم سلوكياته من السلطة الرسمية التي يفوضها إياه القانون، فإن هناك تشابكا بينها وبين تلك التي ينتجها وفقا لخصائص شخصيته الفردية، وقد حاول الباحث هنري منتزبرج Henry Mintzberg من خلال مسح مجموعة من الدراسات والأبحاث التي تناولت أدوار المدير تقسيمها في المجموعة التالية (Mintsberg ,1980 :99) :

أ- مجموعة الأدوار الشخصية

ب- مجموعة الأدوار الإعلامية

ج- دور اتخاذ القرار




**شكل -5- يوضح المجموعات الأساسية لأدوار مدير المدرسة .**

أ- الأدوار الشخصية : و التي تعكس مكانة المدير الإجتماعية وقدرته القيادية التي تمكنه من بناء العلاقات الإنسانية و تبادلها مع مجموعة العمل وتنقسم حسب Mintzberg إلى :

- المدير الرمزي : والذي يعطي الأنشطة الرمزية والاجتماعية اهتماما كافيا مثل المشاركة في المناسبات الاجتماعية التي يفرضها العرف والتقاليد، وحضور الأنشطة ذات الأبعاد والدلالات الرمزية التي تفرضها سلطته الرسمية.

- دور الاتصال : و لذي يعكس قدرة المدير على بناء العلاقات مع عناصر البيئة الخارجية و التوسع فيها أفقيا، مما يمكنه من تسهيل عمل التنظيم ضمن محيطه الخارجي، من خلال تطويع المصادر

المختلفة المغذية للتنظيم بالمدخلات Input، وتلك التي يتوجب عليها استقبال مخرجات التنظيم Out put، وتلك أمور لا يمكن لها أن تأتي إلا عبر كفاءة وقدرة تواصلية للمدير.

– دور القائد: وهو أبرز الأدوار عليه يتوقف التقارب بين المنظمة كنظام، وبين مجموعة العمال كأفراد وفق مؤهلات المدير القيادية،والذي يؤدي إلى تحقيق أهداف المنظمة بدرجة عالية من الكفاءة، والاهتمام بالفرد على انه وحدة استثمارية يتم حفزها على العمل عبر الإقناع والاستمالة وإظهار الاهتمام بمشاكله، وعدم التشدد في استعمال السلطة بمجانبة الصواب والعدل أو الإنصاف، وذلك كله يسهم في نمو الأفراد لصالح المنظمة من خلال علاقات الثقة والاهتمام المشترك بينهم وبين المنظمة، بما يسمح للمدير" بالتنبؤ بسلوكيات الجماعات غير الرسمية وتقنينها في الاتجاه المرغوب" (James,1987 :21) .

ب- الأدوار الإعلامية : و هو الدور الذي يجعل من المدير بؤرة ومركز تجمع معلومات النظام بأكمله، بحيث يدفعه ذلك إلى القيام بجملة من الوظائف المهمة لعمل النظام و منها ( الهواري ،1982: 208) :

– المراقبة : بحيث يتمكن المدير من الكشف عن المشكلات والفرص المتاحة من خلال برمجة العمل وتنسيق المعلومات وضمان تدفقها بهدف التعامل مع البيئة الخارجية،ويكتمل ذلك عبر القدرة على التوقع والتحفيز وتشجيع المشاركة بقبول الأفكار الجديدة وحسن التعامل مع المواقف والظروف المستجدة.

– النشر : يتطلب هذا الدور حسن التعامل مع بنك المعلومات الخاص بالنظام وبالبيئة الخارجية، من خلال امتلاك الخبرة في إدارة شؤون الأفراد ووعي بطبيعة العمل وبنية النظام، و حسن التصرف في المواقف المؤدية إلى دفع الأفراد نحو الامتثال،جراء المعلومات التي يمكن تلقيها أو تمنع عنهم، أو تشوه بصورة ما.

– التحدث : و يعبر عنه تمثيل المنظمة والتحدث باسمها ونقل المعلومات وإجراء الاتصالات نيابة عن التنظيم، ويرتبط ذلك بمهارات التخاطب والتواصل والمناظرة اعتمادا على إدراك طبيعة العمل ومستلزماته وانتقاء المعلومات والحرص في توزيعها أو نقلها.

جـ- اتخاذ القرار : يعد اتخاذ القرار من أهم الأدوار القيادية التي يقوم بها المدير وتفرضها سلطاته الرسمية الملزمة للمنظمة، والقدرة على أداء هذا الدور مرتبطة بجملة من المهارات والقدرات القائمة على أساس الذكاء والإبداع والفطنة والحزم والشجاعة، والمحكومة هي الأخرى بوضوح العمل والأهداف و توفر التغذية الراجعة Feed back وهي كلها عوامل مساعدة على وضع استراتيجية العمل في المنظمة،ويعتبر تولي فردا ما مسؤولية إدارة المنظمة ضرورة لتفادي تضارب القرارات والمصالح، وقد حدد Simon March المكونات الأساسية لدور اتخاذ القرار في العناصر التالية ( رسمي ،2004: 27) :

1- الاستثمار: والذي يؤدي من خلال مجموعة الأنشطة و القرارات التي يتخذها المدير إلى نمو وتطور المنظمة عبر التخطيط الذي يمر وفق الاختيار بين البدائل التالية :

– التفويض: أين يفوض المدير جزءا أو بعضا من سلطاته الرسمية إلى أحد أفراد الجماعة.

– الاعتماد :الذي يتولى فيه المدير الرقابة على تخطيط غيره من أفراد التنظيم.

- الإشراف: والذي يباشر من خلاله المدير التخطيط أو العمل بنفسه لحساسية الموضوع أو لتقدير أهميته.

2- التضارب : يحدد الباحث Simon march التضارب الذي يحدث في أداء المدير لوظيفته في الأنواع الثلاثة الآتية ( رسمي ،2004 :27) :

أ- التضارب الفردي : و الذي يحصل بسبب عدم القدرة على الحسم في الاختيار بين البدائل أو الشك في النتائج أو التردد إزاء المعلومات وعدم وضوح الرؤية.

ب- التضارب التنظيمي : الذي يحصل جراء عدم الانسجام ين الأفراد داخل المنظمة أو بين الجماعات والتكتلات.

ج- التضارب بين التنظيمات : الذي ينشأ جراء تداخل المهمات وتنوع مصادر القرار.

و يمثل مدير المنظمة الحلقة الأقوى في إدارة الصراع الذي ينشأ داخل المنظمة وتتوقف مقدرته في ذلك على طريقة استخدامه للسلطة، وتقديره للموقف وإعادة تجميع المعطيات وتنظيمها، ومستوى الأزمة وتقدير النتائج وإعادة هيكلة التنظيم بالطريقة التي تسمح بالتحكم الجيد في الموارد، ويرتسم ذلك كله وفق المؤهلات الشخصية والمهارات والكفاءات الخاصة بالمدير، كالحزم والتوجيه والقدرة على الاستنتاج والتنبؤ والحساسية الموقفية التي تمكنه من إدراك مؤشرات التضارب التي يحددها كل من Kahn & Katz في "الخصائص التنظيمية كالحجم و الهيكلة و الموارد و الحاجات و التوقعات و سلوكيات الأفراد و القوانين و السوابق ....." (رسمي ،2004: 28 ).

3- توزيع الموارد : تتوقف عملية اتخاذ القرار على جملة من العوامل الشخصية والتنظيمية ومنها على وجه الخصوص طريقة المدير في توزيع الموارد المادية منها والمعنوية، كتخصيص الوقت وإدارته، حيث يبرز كمدخل أساسي للمساعدة على رفع الكفاية الإنتاجية للمنظمة ( المدرسة) ويلقي كل الثقل على مدير المدرسة و دوره الفاعل في استثمار الوقت لتوفير المناخ الضروري للكفاية العالية كما يؤكد ذلك الباحثان Anderson و Carool في دراسة لهما سنة 1994" ( الجبر ،1998 :90).

و يلتزم المدير في توزيعه للموارد ثلاثة عناصر أساسية هي :

- تحديد الأوليات وجدولة الوقت والتحكم في تصريفه.
- التخطيط ورسم الأدوار والإشراف الجيد.
- استيفاء السلطة النهائية، والابتعاد عن التسيب والشطط في تفويضها.

4- التفاوض : تفوض السلطة التي يستمدها المدير قانونيا بحكم مركزه التفاوض والتحدث مع الجماعات الداخلية والخارجية في المنظمة، وتلك مهمة ترتبط بقدرته على إدارة الاجتماعات والنقاش وتوزيعه، وضبط الجداول وحسن المناورة والإصغاء، واستخدام المعلومات في الوقت والمكان المناسبين، و الاتزان الانفعالي والثبات العاطفي في المواقف.

حظي موضوع القيادة باهتمام بالغ من طرف الباحثين أدى إلى ظهور مدارس واتجاهات فكرية نتجت عنها نظريات كثيرة تتناول الموضوع من زوايا مختلفة و منها الاتجاه الموقفي :
قامت النظريات في هذا الاتجاه على أساس أن كفاءة التسيير الإداري للفرد تنتج من تفاعل عناصر الموقف مع نمط القيادة،ومن أهم النظريات في هذا المجال ما صاغه فيدلر Fidler بناء على تقسيمه المعروف حول :

- الاهتمام بالأفراد - الاهتمام بالعمل

**5- مهارات قيادة و إدارة المدرسة المعاصرة :**

تم في إطار نظريات القيادة تقسيم القيادات، وفق اتجاهين رئيسين مثلما أشير إلى ذلك سابقا، و أدى ذلك في نهاية المطاف إلى الاستفادة من مزايا الاتجاهين في تحديد بعض مهارات القيادة التربوية اللازمة لإدارة العملية التعليمية و المدرسية و يؤكد كل من Katz و Kahn على ضرورة توافر ثلاثة مهارات لقيادة و إدارة الأفراد.

-مهارات فنية.

-مهارات العلاقات الإنسانية.

-المهارات الإدراكية.

و تحت كل عنوان منها تظهر مجموعة كبيرة من المهارات نوجزها في الجدول التالي( رسمي،2004: 142)

| مهارات القيادة | | |
|---|---|---|
| **مهارات فنية** | **مهارات العلاقات الإنسانية** | **المهارات الإدراكية** |
| - التخطيط<br>- اتخاذ القرار<br>- التنظيم<br>- الاتصال<br>- الرقابة<br>- التوجيه | - البعد الإكلينيكي<br>- البعد القيمي<br>- الكفاية الإنتاجية<br>- مستوى الطموح الإنساني<br>- مستوى الطموح الديني<br>( بناء علاقة طيبة مع المرؤوسين والإدراك الواعي لهم واتجاهاتهم وفهم مشاعرهم والثقة بهم " | - إدراك مختلف جوانب المستويات التنظيمية العلاقات الوظيفية، حدود السلطة، قنوات الاتصال. |

**جدول -1- يوضح جوانب المهارات القيادية في الأبعاد الثلاثة**

و قد أضيف إلى الأبعاد السابقة بعدا آخر يتمثل في المهارات الذاتية Individualistic Skills عبر مجموعتين رئيسيتين هما ( السلمي ،1970: 57) :

- المهارات الجسدية ( القوة البدنية، والصحة الجسدية، و الصحة العصبية).
- القدرات العقلية (القدرة على التصور، التمتع بروح المرح و الدعابة، المبادأة و الابتكار، ضبط النفس).

**6- القيادة المدرسية الناجحة و أساليب تنظيم المدرسة :**

يعتبر حل المشكلات المدرسية من أكبر التحديات التي تواجه المدير في تسييرها، و تتعدد مجالات تنفيذ الأساليب و المهارات القيادية في حل المشكلات، بين مجال تنظيم المدرسة و مجال إدارتها، و مجال الفاعلية والكفاءة، و مجال إتخاذ القرار ( جاسم ، 2002: 281)" .

**1-6/ أساليب تنظيم المدرسة و إدارتها :**

يمثل تنظيم المدرسة المجال الأكثر قدرة على إبراز المدير الناجح في استخدام المبادئ و الأساليب الإدارية الحديثة و القواعد و السلوك القيادي الفعال، لتوزيع العمل و النشاط المدرسي و الحث على الإبداع في الأداء، و يتم ذلك من خلال :

- التأكيد على الأنشطة والعمليات الحيوية في وظيفة المدرسة.
- الحث على التعلم الذاتي و النمو الوظيفي.
- التركيز على العمل الجماعي داخل المدرسة.

أ- أسلوب إدارة المدرسة، و الذي يتبع المدير من خلاله الطرق السيكولوجية في حل مشكلات العاملين التي ينبغي لها :

- الإخلاص والحزم و الجدية وعدم التهاون إضافة إلى مشاركة العاملين .
- إصدار الأوامر ومتابعة تنفيذها وتوزيع المسؤوليات حسب الاختصاصات والقدرات والإمكانيات .
- المرونة واللين والبعد عن الحسابات بين العاملين .

ب- أسلوب الفاعلية والكفاءة : يتطلب حل المشكلات بالمدرسة فاعلية وكفاءة وأداء متميزا من قبل المدير والذي يتحقق من خلال:

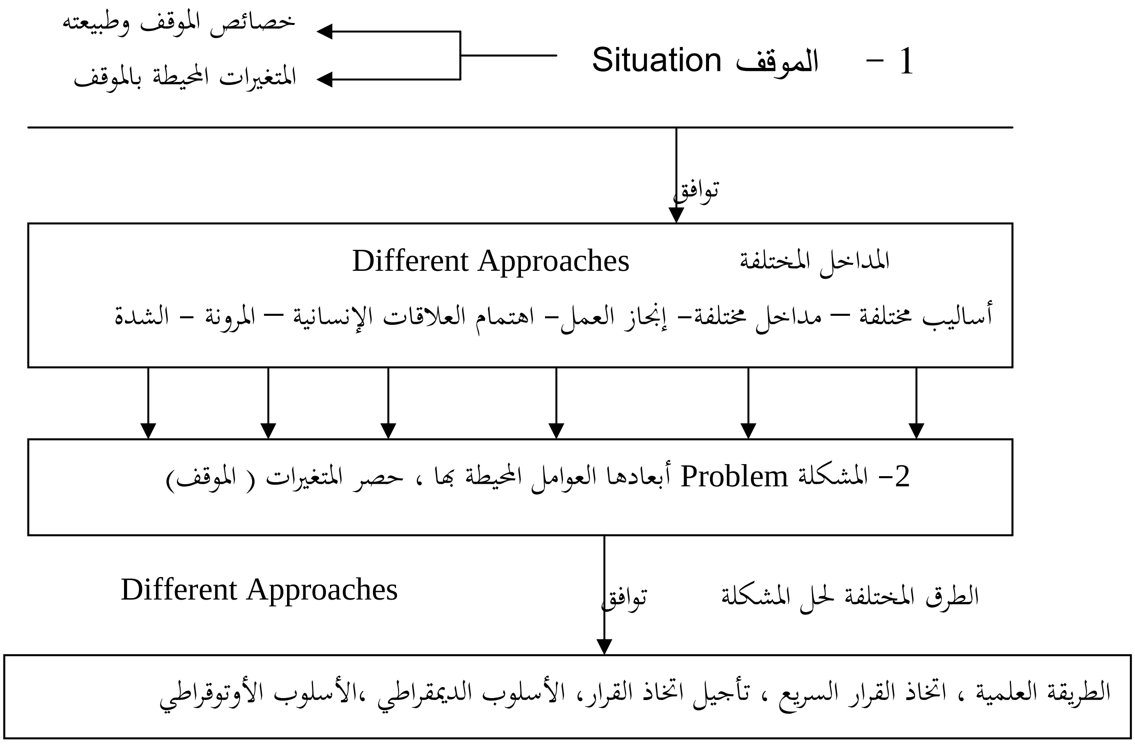
- إلمام المدير بالأهداف التربوية والبرامج والمناهج الدراسية لكل المراحل، وفهمه للنواحي الإدارية والمالية والإشرافية .
- إشباع حاجات ورغبات العاملين في المدرسة ومراعاة ظروفهم المتعلقة بالموقف حين اتخاذ القرار.
- التأكيد على الأداء بالتوازي مع التكامل في العلاقات الإنسانية .

ج- أسلوب اتخاذ القرار الإداري والإشراف، والذي يتطلب من المدير الاهتمام بالنقاط التالية :

- التأكيد على إدارة و تنظيم المدرسة وإطلاع ومراجعة الإدارات العليا على القرارات المتخذة .
- التركيز على الإشراف والتوجيه وإشراك أطراف العملية .
- المرونة في اتخاذ القرارات ( فردية إذا ما دعت الضرورة، وباشتراك الجميع إذا اقتضت الظروف) .

د- نموذج فيدلر Feidler لحل المشكلات بالمدرسة

يتبين من خلال الدراسات الميدانية المطبقة بالمدارس الأمريكية كفاءة نموذج فيدلر لحل المشكلات، القائم على الموقف، وثبت أنه بإمكان القائد التربوي أو مدير المدرسة استخدامه في علاج المشكلات المدرسية " والذي يوفر للمدير مداخل وأساليب إبتكارية ، وأخرى مبرمجة، وفي مواقف أساليب تعتمد على اللوائح والقوانين" ( أحمد ، 1994: 136) ، والشكل التالي يوضح النموذج المذكور ( نقلا عن أحمد إبراهيم أحمد) .




**شكل -6- يوضح نموذج فيدلر Feidler لحل المشكلات في الإدارة المدرسية**

فالقيادة المدرسية الناجحة هي القادرة على التصرف بنجاح في ضوء الوعي بذاتها وبالمجموعة التي تقودها والموقف الذي تمارس فيه وظيفة القيادة، وظروف البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، والوعي بالأدوار والأهداف المنوطة بها، وفي ذلك يقول الباحث أرجريس Argairys :" إن القادة الأكفاء هم الذين يقدرون على التصرف في النماذج القيادية المتعددة والمختلفة، معتمدين في ذلك على المطالب الفعلية للموقف الإداري" ( مصطفى،2001: 52) .

والقيادة المدرسية الناجحة ينبغي أن تهتم بتوفير الظروف المناسبة والإمكانيات المادية والبشرية والمعنوية الضرورية للعملية التعليمية / التعلمية، وهي تتطلب من المدير أن يدرك الغايات البعيدة والهداف الكبرى، ويجمع بين الأمور التصورية والتنفيذية، ويرى الغايات في ارتباطها بالوسائل والأهداف، وفي ارتباطها بطرق وأساليب التنفيذ، كما عليه أن يقوم بالدور الرئيس في رسم سياسة المدرسة وتنفيذها.

كما يتطلب من مدير المدرسة لنجاحه استخدام الذكاء في إدخال التجديدات التي يراها مناسبة لعمل المدرسين، بعد تهيئة الأفراد لها وبصورة تدريجية بالشكل الذي يبقي على الدافعية في المدرسة، فالقيادة السليمة يجب أن تسعى دوما إلى التغيير والتطوير والتجديد .

إن وجه القصور الملاحظ في الكثير من الإدارات المدرسية ببلدنا على وجه الخصوص مرده إلى جمود القيادات وقلة التجديد والتطوير في العمل المدرسي أو تلاشيه، تجعل العمل الإداري المدرسي رتيبا مملا يولد القلق والاضطراب لجميع العاملين، بل لدى الكثير من المد راء والمدرسين اعتقادا بان كل

الأشخاص قادرون على أداء هذا العمل، وهو ليس في حاجة إلى مهارات أو خبرات أو معلومات أو معارف، وهو اعتقادا أدى إلى جمود الأنظمة التعليمية بهذه البلدان ومحدودية إنتاجيتها وكفاءتها.

لقد " دلت الأبحاث والدراسات التربوية على أن درجة الإعداد التعليمي لرجل الإدارة المدرسية عامل مهم ومساعد في إنجاز الأعمال بكفاية ومقدرة، ذلك أن عدد سنوات الخبرة لا يمكن أن يكون مؤشرا حقيقيا لفعالية المدير بالإضافة إلى ذلك فإن إعداد المدير وتدريبه أثناء الخدمة من أهم العوامل التي يمكن التحكم بها في تطوير التعليم وتحديثه ورفع مستواه" (منيع ،1980: 24) .

**2-6/ نماذج لإدارة المدرسة الحديثة وتسييرها :**

تم في إطار تكييف أساليب الإدارة والتسيير العامة بناء على نظريات الإدارة والقيادة وتكييف القواعد والطرق مع الجو التعليمي والوسط المدرسي لتتلاءم مع خصوصية المدرسة كمنظمة اجتماعية، وهكذا"وجب التطرق إلى كيفية تطبيق بعض القواعد والعمليات الإدارية التي ذكرت سابقا في الحياة المدرسية " (م و و ت :2002) .

- عملية التنظيم : تبدو عملية التنظيم ضرورية في المؤسسة التربوية أكثر من غيرها بعد أن أثمرت الدراسات والأبحاث عن ماهيته المحددة في تحديد الواجبات والمسؤوليات والسلطات وتقديم العمل، فقد أشار كونتز Koontz إلى التنظيم بكونه " بناء علاقات تحددها السلطة الضرورية والتنسيق بين مختلف الأفراد لأداء مهام معينة لتحقيق أهداف التنظيم، فهي علاقة بنائية تعمل على ربط العناصر التنظيمية وإطارا يتم من خلاله تنسيق الجهود" (رسمي ،2004: 104) .

وترتكز عملية التنظيم إلى عدة محاور منها:

وحدة الأمر – تفويض السلطة– تقسيم العمل– تحديد المسؤوليات التنسيق والتعاون – عقد الاجتماعات.

والنظر إلى نوع الوظائف والموظفين بالمدرسة وكثرة الأحداث غير المتوقعة والدائمة،فإن على المدير الإبقاء على صور التحليل والتصحيح مستمرة العمل من خلال :

- تصنيف النشاطات والظواهر والمهام بحيث يتم تقسيمها إلى:
- عمليات ومهام ونشاطات عادية(استقبال التلاميذ – مجالس– اختبارات...) .
- عمليات ومهام تقع في فترات توقف العمل .
- عمليات ومهام ونشاطات عارضة، كتلك الناتجة عن مشروع المؤسسة والتي تتفق الجماعة على تحقيقها.
- العمليات والنشاطات المبرمجة في الوسط المدرسي .

فعلى المدير يقع عبء إحصاء وجرد كل هذه النشاطات، ليبدأ عملية التحليل والمراجعة والتقييم لها واستبعاد كل نشاط عديم الجدوى، أو قليل الفائدة، أو مضر، ثم تعديل ما هو بحاجة إلى ذلك بناء على الملاحظات المسجلة أثناء فترة المتابعة، لتبدأ مرحلة إعداد المخطط باعتبار الترتيب الزمني للأنشطة والعمليات المختلفة.

كما يتعين على مدير المدرسة أن يحسن إدارة الوقت واستعمال الزمن، لكونه موردا لا يعوض مثل باقي الموارد الأخرى، وقد وضع الباحث منتز برغ Mintzberg سلما من النشاطات من شأنها أن تساعد المدير في إعداد مخططه وتنظيم نشاطاته يتمثل في:

- نشاطات مهمة ومستعجلة .
- نشاطات مهمة غير مستعجلة .
- نشاطات غير مهمة مستعجلة .
- نشاطات غير مهمة وغير مستعجلة .

على المدير أن يدرك أن التنظيم سيرورة دائمة ضمن التخطيط السنوي إلى الفصلي إلى الشهري ثم الأسبوعي وصولا إلى اليومي، وعليه أيضا أن يعي ويحسن مواجهة كل ما من شانه أن يعرقل النشاطات المبرمجة كالزيارات المفاجئة أو المكالمات .....الخ.

2- عملية الإعلام والاتصال:

تعرض مفهوم الاتصال إلى الكثير من الاجتهادات والدراسات أثمرت عن تحديد فحواه في الانتقال المتبادل للمعلومات من فرد لآخر بهدف تعديل سلوك أو تحقيق هدف،فقد ذكر روسRoss بشأن عملية الاتصال أنها " تتضمن تصنيف و انتقاء وإرسال الرموز، بأسلوب يعين المستقبل على الإدراك والاستحضار الذهني للمرسل " (رسمي ،2004: 111) .

وفي المؤسسات التربوية كثيرا ما يشتكي أعضائها من نقص أو غياب الاتصال فعلى المسير الناجح أن يواجه ذلك بدءا بتمييزه وإدراكه للفروق بين الإعلام والاتصال الموضحة في الجدول أدناه (م و و ت :2002) :

| الإعلام | الاتصال |
|---|---|
| - يضع الفرد في علاقة مع الأحداث . | - يجعل الأفراد في علاقات مع بعضهم البعض . |
| - إنتاج يعلم ويخبر بالجديد . | - فعل يفترض التبادل . |
| - يأخذ المسار : من المرسل إلى المرسل إليه. | - يأخذ المسار ذهابا وإيابا . |

**جدول-2- يوضح الفروق بين الإعلام والاتصال**

كما يجدر بمدير المدرسة أن يميز بين أنواع الاتصال من حيث الطبيعة والخصائص والأشكال، ويحسن استخدامها في الوضعيات والمواقف المختلفة، ومع مختلف الشركاء وهي كما يبينها الجدول:

| الطبيعة | الخصائص | الأشكال |
|---|---|---|
| شكلي | يتخذ القنوات الرسمية المتخصصة لهذا الغرض بالمدرسة | تحقيقات – اجتماعات مبرمجة |
| لا شكلي | يشكل قنوات خاصة به حسب الظروف والحاجة . | قاعة الأساتذة، الرواق، النادي، الساحة |
| داخلي | داخل المؤسسة ( المدرسة) . | وثائق، اجتماعات،.... |
| خارجي | مع الوسط . | علاقات عامة، أحداث، مناسبات |

**جدول -3- يوضح طبيعة وخصائص وأشكال الاتصال بالمدرسة**

وعليه أن يدرك أهمية الإعلام في تنشيط العملية التعليمية بالمدرسة، والعناصر الأساسية التي تتحكم فيه من حيث الاتجاه والخصائص والمستهدف والأشكال كما يوضح الجدول أدناه :

| الاتجاه | المصدر | المستهدف | الخصائص | الأشكال |
|---|---|---|---|---|
| نازل | المدير أو الأعوان أو الأساتذة | موظفين، أولياء، تلاميذ | متنوع أو يتعلق بإنجاز عمليات أو تكويني | مذكرات، اجتماعات، ندوات، تعليمات |
| صاعد | عدة متعاونين | المدير أو المراقب أو أحد المعاونين | موحد ( غرض واحد) متعلق بشكوى أو إعلام بمشكل عفوي أو مقصود | تقارير، اجتماعات، لقاءات |
| | | | يشجع التبادل، يحول دون الصراع قد يكون لبيا كالإشاعات | كتابي أو شفهي في أحيان كثيرة ( أحاديث، اجتماعات) |

**جدول -4- يوضح خصائص وأشكال الإعلام بالمدرسة**

3- التحفيز: على مدير المدرسة أن يعي بان " إنتاجية الجماعة تتوقف على عوامل عدة يرتد أغلبها إلى مدى فعالية القيادة - الإدارة- في خلق مناخ سيكوسيولوجي، يعمل على إشباع حاجات وتوقعات الأفراد من حب وتقدير وتحقيق للذات" (رسمي،2004: 318) ، ومن بين عوامل خلق ذلك المناخ قدرة المدير على تحفيز الأفراد، وحثهم على بذل الجهد وصولا لتحقيق أعلى مستويات الإنتاجية الممكنة، فالتحفيز هو ما يخلق لدى الفرد الرغبة في العمل قصد تحقيق الهدف، فهو إذن حالة نفسية ينبغي إدراك العوامل المرتبطة بها والمتمثلة في :

- العامل الشخصي، فحين ينبغي على المدير النجاح في تحفيز غيره عليه أن ينجح في تحفيز ذاته اولا فالرئيس الذي :

- يميل إلى التوبيخ أكثر من التشجيع
- ويشتكي على الدوام من أوضاعه
- ويلقي باللوم على الآخرين
- ولا يتحمل مسؤولية النقائص
- يتيه في العمل الإداري الروتيني

← لا يمكنه خلق جو صحي ومناخ ملائم للعمل ومحفزا على بذل الجهد.

- العامل المادي : والذي لا تسمح درجة توفره بالمؤسسة التعليمية بالمناورة بخلاف المؤسسات الاقتصادية، وإلى ذلك فإن المدير مطالب باستغلال الوضع وما هو واقع نحت تصرفه في الميدان المادي استغلالا امثل من خلال:

- جعل المؤسسة ممتعة ومريحة .
- تقبل رغبات العمال والموظفين وتحقيقها ما أمكن .
- التقليل من المراقبة البوليسية الدائمة .
- الدفاع عن مصالح الموظفين والعمال .

- مكافأة التلاميذ .

- العوامل السلوكية، والتي يقع أبرزها ضمن:

- تطبيق الإدارة بالمشاركة وتحقيق الاتصال وتوفير التكوين وتفويض السلطة وإشراك الجميع في اتخاذ القرارات، ومناقشة وإثراء المشروع .

- السلوك العلائقي مثل الاعتراف بجهود الغير، وتثمين الكفاءات وفض النزاعات والتداخل في حلها والاعتراف بالأخطاء والتراجع عنها وتشجيع المبادرات وحسن الاستماع والإنصات، وتطوير الشعور بالانتماء للجماعة فالمدير عليه واجبا اجتماعيا يجعله ملزما بتحية الأفراد وتهنئتهم بالمناسبات وشكرهم على العمال التي يقدمونها ن ويستجيب لمبادراتهم واقتراحاتهم .

4- معرفة المساعدين : في المؤسسات التربوية قد لا يطول الأمر بالمدير لينتقل إلى مؤسسة جديدة، فعليه وهو يتولى تسييرها أن لا يتسرع في إصدار الأحكام على العاملين بل يسعى نحو استغلال أحسن الفرص والأوقات للتعرف عليهم بطريقة سليمة وقد يجد من بين تلك الطرق:

- دراسة ملفات الموظفين والإطلاع عليها بصورة جيدة .
- اللقاءات والأحاديث الشكلية واللآشكلية ( رسمية أو معنوية) .
- ردود الأفعال إزاء القرارات والأوامر والتعليمات .
- الوضعية خلال الاجتماعات
- العلاقات مع الزملاء، والتلاميذ، والأولياء .
- المبادرات والنشاطات والانخراط في الأعمال والأنشطة المكملة .

وحين ذاك يكون بمقدوره وضع تصور لطبائع موظفيه،والعاملين تحت إمرته والتعامل معها بحسب خصائصها، وقد وضع الباحثون تصنيفات تيبولوجية Typologique للطبائع وكيفية تعامل المدير معها،من أشهرها ما اقترحه الباحثان جرسي وبلانشار (Blanchard & Gersey) على النحو التالي :

| المستويات | الخصائص | المعاملة الإدارية |
|---|---|---|
| 1 | -لا يعرف كيف يفعل<br>-لا يريد أن يفعل | الهيكلة والتكوين |
| 2 | -لا يعرف كيف يفعل<br>- يريد أن يفعل | التأطير والتجنيد |
| 3 | - يعرف كيف يفعل<br>- لا يريد أن يفعل | الإشراك والإقناع |
| 4 | - يعرف كيف يفعل<br>- يريد أن يفعل | التفويض والاقتسام |

**جدول -5- يوضح طبائع الأفراد وكيفية التعامل معها ( بلانشار و جيرسي)**

5- التفويض والذي يسمح لمدير المؤسسة التربوية بالتخفيف من مهامه وبالتالي التفرغ لأعمال التنسيق والمتابعة والتقويم من جهة، ومن الجهة الثانية يسمح للمساعدين بإبراز كفاءاتهم وتعويدهم على تحمل المسؤوليات، ومن ثمة خلق ديناميكية جديدة في الفريق العامل تشجع على التعاون، وتنمي روح العمل الجماعي.

وقد أظهرت الأبحاث والدراسات وواقع الممارسات الميدانية أن عملية التفويض تواجه التردد من جهتين

- جهة المفوض الخائف من أن يكون المفوض أكثر كفاءة منه، وهنا ينبغي الانتباه إلى أن ذلك من أشد العوامل إضعافا لشخصية المسير.
- جهة المفوض الذي يخاف من تحمل المسؤولية أو قلة استعداده لتحملها .

وفي الحياة المدرسية بإمكان المدير أن يفوض كل المهام والأدوار التي لا تلزمه النصوص القانونية والتشريعية بأدائها بصفته الشخصية، كتحليل النتائج، تنظيم المكتبة، النوعية،....بالرغم من مسؤوليته المباشرة عليها.

وإذا ما أدرك المدير أن من بين موظفيه من يتيقن بعض النشاطات والمهام أكثر منه فمن المستحسن تفويضه القيام بها في إطار الصلاحيات والمهام المنوطة بكل عامل.

على انه ينبغي كذلك عدم الإفراط في عملية التفويض إلى الحد الذي ينفصل فيه المسير من كل أعماله وواجباته، ومن بين ما يجب تجنبه.

- إلزام الغير بما لا يلزم به نفسه، والتدخل المفرط في عمل المفوض بالشكل الذي يميع التفويض.
- الخلط بين التفويض والأمر والخلط بينه وبين التخلص من المهام .
- عدم تقبل الخطأ ( عدم اعتبار التفويض مسألة تكوين) وتضخيم حجم العمل للكفاءات .
- المحاباة في التفويض، واختيار الأشخاص المماثلين له فقط .
- العمل بالتفويض العكسي ( القيام بأعمال الآخرين) .

فالتفويض عملية تتطلب المعرفة الدقيقة بطبيعة المهمة، وخصال الأتباع والغرض من استعمالها.

**7- التخطيط لتطوير الأداء والإدارة المدرسية المستقبلية :**

ينشغل الباحثون ورجال التربية بالمستقبل بقدر انشغال نظرائهم في المجالات الأخرى ذلك أن للتربية دورا هاما في تشكيل صورة المستقبل جعل الدول والمجتمعات تفرز حزرا هاما من اهتماماتها لعمليات التخطيط ووضع الإستراتيجيات لنظمها التعليمية والتربوية، وقد أظهرت المجلدات السبع المعنونة "التربية في أوربا عام " Education in Europe for year 2000" التي ظهرت في تسعينات القرن الماضي الأهمية البالغة لتطوير نظم التعليم بما يتماشى وملامح العصر في الأبعاد الثلاثة.

1- الانفجار السكاني وما ينتج عنه من ارتفاع أعداد المتمدرسين وما يتبع ذلك من ضرورة توفير الفرص التعليمية بتوفير المدارس والتجهيزات والمعلمين والإداريين وتطوير البرامج والمناهج والوسائل

الأدوات والذي سيترتب عنه تضخم في الاستثمارات التعليمية،ونمو حجم المؤسسات التعليمية، والتنوع في البرامج والمرونة في نظم الامتحانات .

2- الانفجار المعرفي الذي يفرض على السلطات والسياسات إيجاد الصيغ المناسبة للتكافؤ مع التضخم الكمي والتعقد النوعي، وما يتطلبه ذلك من ضغوط على البرامج والمناهج الدراسية وأدواتها ووسائلها وطرق تنفيذها .

3- تغير المطامح والآمال لدى الأفراد والجماعات ليجعل الطلب اجتماعي على التعليم في ارتفاع مستمر نتيجة للتحسن المتواصل في مستويات المعيشة وزيادة الفرص التعليمية، والامتداد الأفقي لمنظومات التعليم، ثم الامتداد الرأسي الذي يعني زيادة سنوات التعليم الإلزامي الذي تضمنه السلطات.

" إن أهم التطورات التي شهدها مستقبل التعليم والإدارة التعليمية على وجه الخصوص هو تعميق الجانب المهني، واعتماد التعليم على التكنولوجيا والاستفادة من الإنجازات التكنولوجية " (مرسي، 2002 :311) ،وهو الاتجاه الذي بدأت ملامحه تظهر فعليا تحت تأثير تكنولوجيا الإعلام والاتصال Tic واستخدام بنوك المعلومات Data- Processing في معالجة وإدارة المعلومات .

إن الإدارة المدرسية ليست عملا اعتباطيا يمارسه كل من بلغ درجة من الأقدمية في التدريس، لكنها علم وفن ومهارة، فهي مجموعة منظمة من المعرفة تم تجميعها لفهم الحقائق الأساسية المرتبطة بظاهرة التسيير بموضوعية ودون تحيز " ( م و وت،2003: 73) .

لذلك على القيادات التربوية أن تعمل جاهدة لمسايرة الواقع والتطورات التي تحدث فيه، فتسعى إلى الوصول لأهدافها المرسومة بتطبيق المهارة والعلم والخبرة في الأداء بروح قيادية تعتمد التقنيات الحديثة في التسيير والتقييم، التي يتطلبها التسيير ببيداغوجيا المشروع والذي يفترض وجود عنصرين هامين لتسيير المدرسة الحديثة والمعاصرة هما:

1- إعداد القيادات الإدارية واختيارها .

2- تهيئة البيئة الثقافية للمدرسة والمؤسسة التربوية .

**أولا: انتقاء واختيار القيادات التربوية .**

ظهرت محاولات كثيرة لوضع أساليب صادقة في اختيار رجال الإدارة التعليمية، ويذكر كولا دارسي أن أول خطوة لذلك تكمن في تعريف معنى النجاح، والخطوة الثانية تتمثل في دراسة رجال الإدارة الناجحين في أعمالهم، والواقع أن هناك صعوبات كثيرة تكمن في تحديد الأسباب الكامنة بالضبط وراء النجاح وفي ذلك يقول فريمان Fred man في كتابه" How You pick a leader" :" أننا نعرف كثيرا عن الشخص الناجح أكثر مما نعرف عن الأسباب التي تجعله ناجحا "

غير أن النظريات التي وضعت تفسيرا للقيادة مكنت من وضع الأسس التي يتم وفقها اختيار رجال الإدارة المدرسية والتعليمية.

النظرية الأولى: مكنت نظرية السمات من تحديد مجموعة من السمات للإداري الناجح، وهي تقوم على دراسة مميزات القادة من النواحي الجسمية والعقلية والسمات الشخصية، وقد بينت الدراسات أن القادة يتميزون بما يجعلهم أقدر على المبادأة والمثابرة، وأكثر طموحا وسيطرة ومرحا وأحسن توافقا مع غيرهم" (مرسي ، 2002 :167) .

النظرية الثانية : نظرية الموقف القائمة على أساس أن القيادة وليدة الموقف

التي تم من خلالها تحليل المواقف الإدارية لتكشف الدراسات عن متطلبات السلوك الإداري الناجح.

ولكون الانتقادات وجهت لكلتا النظريتين خاصة نظرية السمات لقصورها الواضح في تحديد مجموعة السمات المطلوبة للقيادة الناجحة فقد ظهرت نظرية أخرى هي :

النظرية الوظيفية : التي جمعت بين السمات والمواقف، والقائلة بان القيادة الناجحة هي محصلة التفاعل بين الشخصية بكل مكوناتها والظروف الموقفية والبيئة المحيطة، لتأخذ في اعتبارها كل المتغيرات الضرورية للقيادة من حيث شخصية القائد وخصال الأتباع وخصائص الجماعة والموقف بما يتضمنه من ظروف بيئية وطبيعية وغيرها.

لقد جعلت هذه النظريات من اختيار القادة التربويين مسالة تخضع للكثير من المراجعات والتحسينات فبعد التأكيد على ناحية من النواحي دون سواها كالخبرة المهنية أو الأقدمية في التعليم أو المؤهل الدراسي أو الكفاءة،ظهر الاتجاه نحو الجمع بين كل هذه النواحي إلى جانب الكفاءة مع وجود بعض الطرق والصيغ التي بينت نجاعتها في الميدان ومنها:

- مقاييس الرتب .
- تقديرات المرؤوسين.
- الاختبار الموقفي الذي يفيد في تقدير قدرة الفرد على القيادة في ضوء الأداء الذي يقوم به في موقف معين، أو عدة مواقف تضم ملاحظين،وهو النموذج الذي يقترح من خلاله الباحث نيجلي خمسة أنماط يمكن استخدامها لاختيار القادة التربويين وهي :
- المقابلات الحية المتفاعلة Interaction Interviews .
- المقابلات الجماعية Groupe interviews .
- السيكودراما Psychodrame .
- عينة القيادة Leader ship simple .
- الموقف الجماعي بلا قائد Leader-ship Group situation .

وهناك طريقة يبدو التوجه نحوها كبيرا هي طريقة ترتيب الاختيار الجبري Forced choie rating والتي تجنب عدم موضوعية المقومين، لكنها لم تزل قيد الدراسة والمزيد من البحث، ويذكر فريمان وتايلور أن القيادة التربوية نتيجة لدراسة أثر شخصية القائد وسلوكه على نشاط المجموعة التي يقودها، ومن هنا فإن استخدام الاختبارات كحل سهل لمشكلة اختيار القادة التربويين فيه تغاضي عن أشياء كثيرة مرغوبة.

**ثانيا/ تكوين وتدريب مسيري الإدارة المدرسية:**

شهد إعداد وتكوين وتدريب رجال الإدارة التعليمية والمدرسية تطورا كبيرا في الجامعات والمعاهد المشهورة، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يتكون برنامج الدراسة في اكبر معاهد إعداد رجال الإدارة من برنامج نظري أساسي يضم مقررات متخصصة في الإدارة ومقررات في التربية وما يتصل بها، وبعض المواد الاختيارية غير التربوية إلى جانب برامج التدريب الميدانية ويتكون البرنامج الأساسي من:

1- وحدة دراسية في تحليل مشاكل الإدارة المدرسية، مصحوبة بقراءات وتحليلات للجانب النظري والميداني للإدارة.

2- وحدة دراسية في مختلف جوانب علم الاجتماع، والعلاقات الاجتماعية ذات الصلة بالإدارة المدرسية .

3- سلسلة من دراسات الحالة في الإدارة المدرسية .

4- مشروع بحث ميداني اجتماعي .

5- إعداد دراسات حول نظم التعليم ن يقوم فيها الطلبة بأدوار المسئولين عن رسم السياسات التعليمية وأخرى بدور المنفذين لها.

6- القيام بتجربة مسؤولية إدارية لتحديد وتخطيط وتطوير وتنفيذ أحد الواجبات الإدارية .

7- بعض المقررات الاختيارية الأخرى .

وفي بعض المعاهد والجامعات تدور مقررات الدراسة حول أربعة ميادين هي: الإدارة والمجتمع- الإدارة والفرص التعليمية – الإدارة وهيئة العاملين – إدارة شؤون الأفراد والخدمات والشؤون المالية.

**8- التخطيط لتطوير أداء مدير المدرسة :**

يزخر التراث التربوي بكم هائل من الأدبيات المتنوعة عن مدير المدرسة كقائد تربوي ومسير للمنظمة، وعن دوره ومكانته وموقعه في النظام التربوي وأثره في تفعيل العملية التعليمية أو ترديها، وقد أكدت الدراسات على اختلاف مرجعياتها أن مدير المدرسة عنصرا هاما وحاسما في تقرير شكل العملية التعليمية ومدى فاعليته ونجاعة المدرسة.

لقد عرفت مؤسساتنا التربوية نمطا من التسيير يغلب عليه الطابع المركزي في التنظيم والارتجالية في التسيير،جراء ضعف الكفاءات الإدارية ونقص تكوينها، وقلة تدريبها، وعدم الاهتمام بنموها المهني والوظيفي، وهو الأمر الذي تبرره في فترة سابقة ظروف ثقافية وسياسية واقتصادية واجتماعية تتمثل خاصة في الحاجات المستعجلة التي فرضتها سياسة إرساء قواعد الدولة،..... إلا أن ذلك برغم نجاحه الكمي المشهود قلل من الفعالية النوعية والمر دودية الكيفية إلى حد بعيد.

إن التغيرات التي أحدثتها المدرسة وفي مختلف النواحي ضغطت بدورها في اتجاه تغيير المنظومة التربوية نفسها بما يطور المناهج والبرامج والأساليب والمبادئ وذلك لا يتم إلا بتغيير ثقافة المدرسة نفسها، وتهيئة الشروط من داخلها بتغيير طريقة وكيفية تسييرها، والذي يمر حتما بتغيير الذهنيات والعقليات، لمسييرها أولئك الذين عليهم أن يدركوا أن الحاجة والضرورة إلى التغيير ملحة وعاجلة، و

عليهم الاستعداد لها بالإطلاع على تقنيات التسيير الحديثة والبدء بتنفيذها فينتقلون بذلك من وضعية " مدير مدرسة " إلى حالة " مسير مؤسسة تربوية" .

ينبغي إذن استكمالا لتخطيط دور المدير، ووضع برامج التكوين والتدريب في الاتجاه المرغوب استشراف التغييرات المتوقع حدوثها خلال القرن 21، ومتطلبات التغيير في دور القيادة والإدارة لمواجهة التحديات التي تعترض النظم التعليمية المتخمة بالمشاكل، واستعراض أدوار التكوين والتدريب وعناصرها الضرورية خحلق كفاءات إدارية مناسبة لإدارة شؤون المدرسة حاضرا ومستقبلا ( البوهي ،2001: 211) .

إن أبرز ما يميز عملية التخطيط Planning أنها تتولى عقلنة Rationalizing المطالب المجتمعية والسياسات، فتأخذ على عاتقها مهمة إنزالهما إلى أرض الواقع التطبيقي مزيلة عنها المبالغة والطموح" (مدبولي ،2002: 175) .

فالحديث عن تطوير المدرسة قد يكون مفعما بالتمني، والطموح في تطوير أداء المدرسة تحمله توقعات المجتمع من الأنشطة والفعاليات القادرة على تمكين النظام التعليمي من إنجاز الآمال المعلقة عليه،ممثلة في التحسن الكمي والنوعي لنواتجه ومخرجاته، ومقابل ذلك يتوقع مجتمع المسيرين من التكوين والتدريب البرامج الناجحة التي ترفع كفاياتهم المهنية، وتعالج جوانب القصور والضعف في معارفهم وأدائهم.

ويأتي دور التخطيط ليضع تلك المطالب والآمال قيد التحقيق والتنفيذ،عبر خطوات إجرائية، وبرغم اختلاف أنظمة التعليم وبيئاتها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وخلفياتها القيمية، إلا أن القراءة النظرية لما يجري في منظومات التعليم المختلفة في جوانب التكوين والتدريب والتنمية المهنية للعاملين، يجعلنا نضع الأطر النظرية لما يمكن أن يكون عليه التخطيط لتنمية النمو المهني للكادر الإداري للمدرسة في واقعنا، وإسقاطه على متطلباته التنموية .

**9- السياق الدولي لمقومات التنمية المهنية في نظم التعليم :**

تطور مفهوم النمو المهني للكادر التعليمي في الغرب عن ما كان سائدا، فيما يعرف بالتدريب أثناء الخدمة (In service education and training ( INST بفعل عوامل التأزم السياسي والاقتصادي التي ظهرت في نهايات القرن الماضي، بشكل جعل من النمو المهني للمعلمين، وغيرهم شرطا من شروط البقاء في الوظيفة والترقي فيها، بعد أن أصبحت السوق مفتوحة للتنافس بين ذوي الكفاءات، الأمر الذي ألقى بمسؤولية الكبرى على مخططي برامج التنمية المهنية للإدارات التعليمية، والمدارس فاتجه الاهتمام نحو التكامل والتعاون بين الأكاديميين والجامعات والمعاهد ومراكز تدريب المعلمين والإطارات، من أجل تصميم الأدوات الضرورية لجمع المعلومات حول الاحتياجات والأداء، ثم التخطيط لبرامج التدريب وإقامة المشروعات البحثية مما أوجد تراثا علميا هائلا في المجال.

لقد تضمنت دراسة مشروع جامعة كييل Keele للتنمية المهنية بالتعاون مع بعض المدارس البريطانية والذي عرف باسم " مشروع كييل للمدرسين الفاعلين" تكاملا بين العناصر التالية (Lover & Laws ,1996 :41) :

1- برامج الإعداد و " برامج التنمية المهنية" .
2- " نظم تقويم الأداء " و " برامج النمو المهني" .
3- " قوائم الكفايات " و" برامج النمو المهني" .

وهكذا استند تخطيط التنمية المهنية في المجال التعليمي في أنظمة التعليم المتقدمة إلى مجموعة المقومات الرئيسية التالية (مدبولي ، 2002 :181) :

– القياسية : بمعنى أنه لابد للمؤسسة التعليمية من أدوات ومقاييس تمكنها من تحديد نمط وطبيعة التنمية المهنية التي تحتاجها كمؤسسة، ويحتاجها العاملون والأفراد بها .

– البنيوية المؤسساتية: ويعني ذلك الاطمئنان إلى البنى التنظيمية المختصة بشؤون التنمية المهنية بالمؤسسات التعليمية.

– إدارة التوتر وإحداث التوازن، بمعنى أن يكون التخطيط للتنمية المهنية عملا سياسيا بالأساس، هدفه تحقيق الممكن من التوازن بين متطلبات المؤسسة ومتطلبات الأفراد في حدود الإمكانات والموارد المتاحة.

– إدارة صنع القرار المشترك : وهدفها تعميق الإحساس بالمسؤولية المشتركة بين كل الأطراف المعنية بالتنمية المهنية، فاتخاذ القرار بشأن متطلبات النمو المهني يحتاج إلى مستوى عميق من الوعي الاجتماعي والسياسي والمهني.

وهكذا " اتجه تخطيط النمو المهني ليتناول بالدرجة الأولى برامج التكوين والإعداد والتدريب، وكانت الخطوة الأولى في ذلك هي التساؤل بشان الأهداف .

- هل تلبي الأنشطة الحالية للنمو المهني حاجات الأفراد والمجموعات، وحاجات ومتطلبات المدرسة؟
- في ظل محدودية الموارد كيف يمكن تحديد الأولويات ؟ وعلى أي أساس؟
- هل السياسات التعليمية التي يتم على أساسها تصميم البرامج واضحة، والتمويل مناسب والترتيبات كافية؟

– بما أن الإدارة المشاركة هي عامل تحفيز على العمل بروح الفريق، فهل هي متوفرة بالقدر الذي يوفر فرص النمو المهني؟

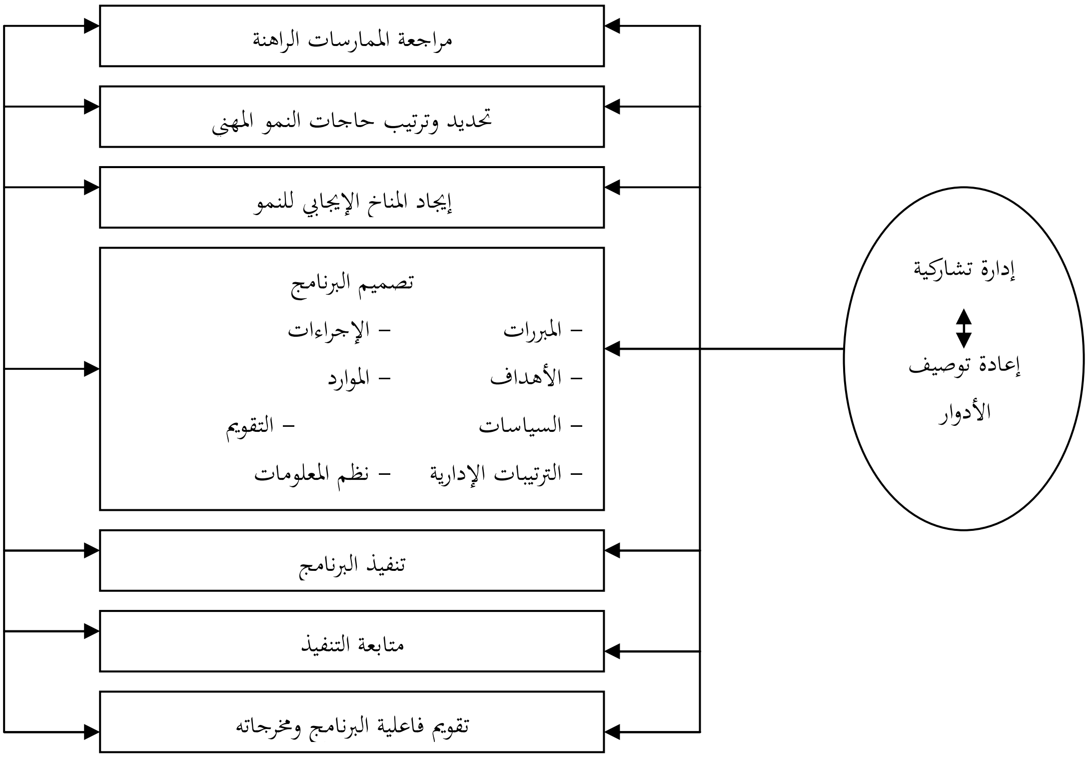
– **<u>هل من الضروري إعادة توصيف الأدوار في نطاق التنظيم المدرسي الحالي ؟</u>**

– هل تعمل القيادات التعليمية على تدعيم النمو المهني واستمراره ؟

يضاف إلى ذلك التساؤل الأهم حول الإستراتيجية المتبناة لتحقيق نمو مهني جيد ؟

وفيما إذا كانت محلية على مستوى المدرسة أو المنطقة ؟ أو هي مركزية، وما هي منطلقاتها وغاياتها وفيما إذا كانت تدور حول النجاعة ( الفاعلية) Effectiveness أو التحسين Improvement .

وفيما يلي نموذج تخطيطي لمراحل وخطوات برنامج يستهدف تحقيق التنمية المهنية للكادر التعليمي، وفق إستراتيجية النجاعة بتصرف ( مدبولي ،2002 ، 184)




**شكل –7– يوضح مراحل برنامج التنمية المهنية نقلا عن ( محمد عبد الخالق)**

و تكتمل دائرة التنمية المهنية Professional Devlop-cycle بإعادة توصيف الأدوار، وإعادة تقييم فاعليتها بما توفره عمليات التقويم من إمكانيات ومصادر من أهمها :

- العدد الكبير من البدائل المستخلصة من التجارب المتنوعة.
- ثراء محتوى ومضمون أنشطة التنمية المهنية.
- تعظيم عوائد أنشطة التنمية المهنية، وحسن توظيفها.

وهو ما يجعل مسألة النمو المهني عملية مستمرة حيث يؤدي النمو إلى المزيد من الدافعية تجعل الانتقال إلى مستوى أعلى من التخطيط أمرا ميسورا، ألا وهو مستوى التنمية المهنية الموجهة ذاتيا.

**10– التنمية المهنية الموجهة ذاتيا** ( التكوين الذاتي ) Self – directed professional devlop

إن التخطيط للتنمية الذاتية هو حجر الأساس، لأن توافر الدافعية لدى الأفراد ليواصلوا تحسين أدائهم المهني، هي شرط نجاح الجهود المبذولة في المضمار ويعتمد ذلك على مفهوم " التعلم الذاتي " وعلى ذلك تصبح درجة المساعدة المقدمة للأفراد عاملا مهما في تحديد مدى استقلالية التعلم وتوجهه.

لقد أشارت الكتابات الكثيرة إلى أهمية عامل الاستعداد الشخصي فقد أكد روجرز 1969م وسترايك 1982م على سمة الاستقلالية في نجاح التعلم الذاتي والاستعداد كما في أفكار (Peajet) جان بياجيه 1932م.

وعلى العموم فإن عملية التخطيط للتنمية المهنية الموجهة ذاتيا تقوم على أربعة محاور أساسية هي

أ– محور تقدير الاحتياجات وتحديد أهداف التنمية المهنية .

ب- محور رصد وتحديد مصادر التعلم والنمو المهني .

ج- محور متابعة التقدم والتغلب على المشكلات .

د- محو التغذية الراجعة، ومواصلة النمو الذاتي .

**11- مفاهيم معاصرة في الإدارة المـدرسية :**

تعبر المدرسة عن الوحدة الأساسية لبناء النظام التعليمي، ولذلك فإن علاقة إدارتها بالإدارة التعليمية تمثل علاقة الجزء بالكل،وقد جري في الكثير من الأحيان الخلط فيما بين المفهومين لاختلاف طبيعة الأنظمة التعليمية ذلك أن " الإتساع والتعدد في وظائف النظم التعليمية، وظهور نظريات اجتماعية جديدة أحدث إنعكاسا على نظم الإدارة التعليمية، فتعددت أنماط هذه النظم " ( مصطفى ، 2001: 211) .

والإدارة المدرسية School Administration في معظم النظم جزءا من الإدارة التعليمية Educational Administration تشكل المدرسة أو المؤسسة التعليمية، وحدتها الأساسية ، فالمدرسة هي وحدة الإدارة المدرسية، وعلى رأسها المدير، بما فيها من هيئة تدريسية، وطلبة وموظفين وعاملين، وما تتضمنه من أبنية ومرافق وما يحيط بها من بيئة تربوية وطبيعية واجتماعية .

ولكي يتم التوصل إلى تحديد المفهوم الإجرائي البسيط للإدارة المدرسية في خضم المدارس والاتجاهات والأفكار التي تناولت الإدارة عموما، والإدارة التعليمية والتربوية فيها على وجه الخصوص ينبغي التعرض إلى بعض التعاريف التي صيغت حول المفهوم.

لقد عرف جوردن Gorden الإدارة المدرسية بكونها " جملة الجهود المبذولة في الاتجاهات المختلفة Various Ways التي يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية" ( الدويك وآخرون ،2000: 182) .

ويعرفها أحمد إبراهيم أحمد " ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة أو فلسفة تربوية،تضعها الدولة رغبة في إعداد النشء بما يتفق وأهداف المجتمع، والصالح العام للدولة " ( العجمي ، 2000 :29) .

كما يعرفها محمد أحمد عبد الهادي بأنها " الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين، وإداريين وغيرهم، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتماشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أساس سليم " ( العجمي ،2000 : 29) .

وباستعراض الكثير من التعاريف الموجودة حول الإدارة المدرسية يتضح وأنها تؤكد وتدور في معظمها حول جملة من الأمور الهامة منها:

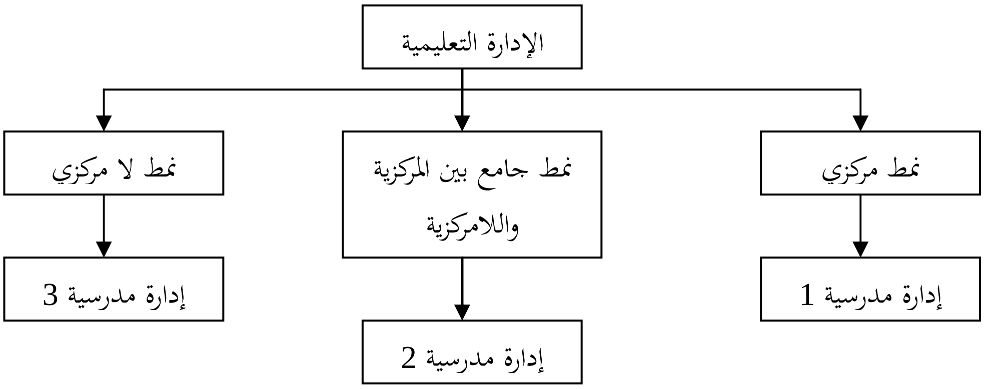
- مهمة المدرسة لا يمكن إنجازها إلا من خلال تضافر الجهود وتكامل الأنشطة الجماعية لأفراد هيئتها الإدارية والتعليمية وبقية العاملين .

- اشتقاق المهام الرئيسية للإدارة المدرسية من المهمة الأساسية للمدرسة، التي تدور حول تنمية التلميذ في الجوانب العلمية والثقافية والأخلاقية وغيرها، من خلال الاهتمام بنواحي النمو المختلفة.

– إن إنجاز تلك المهام لا يمكن أن يتم دون المرور بالعمليات الأساسية كالتخطيط، والتنظيم، والمتابعة والتقويم .

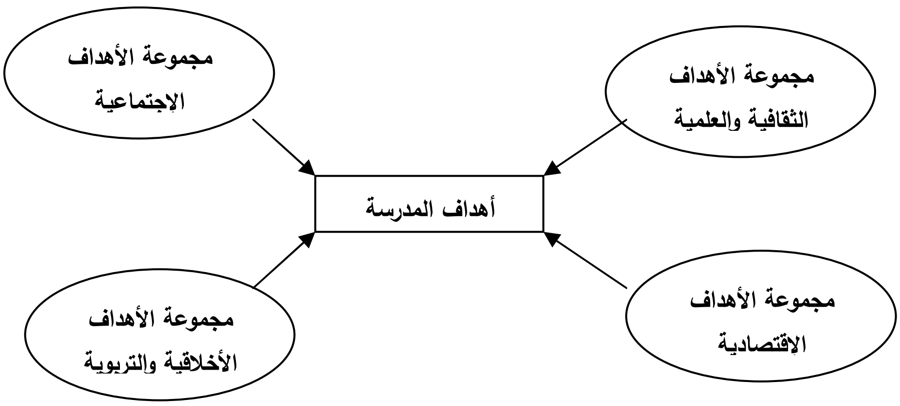
وبناء على ذلك فإن الإدارة المدرسية تصبح "مجموعة الجهود المتكاملة والأنشطة المترابطة والعمليات المنظمة التي يقوم بها المدير، ويشترك فيها العاملون، بغرض بناء التلميذ بناء متكاملا في النواحي العقلية والأخلاقية والاجتماعية والنفسية والجسمية ، من خلال السهر على تطبيق البرامج والمناهج وتوفير المستلزمات والإمكانيات وتوجيهها، ليتكيف التلميذ بنجاح مع مجتمعه ويسهم في تقدمه ويحافظ على بيئته ويمتلك القدرة على التوافق مع ظروف عصره"

وبتحليل عناصر هذا التعريف نقف على حقيقة أن الإدارة المدرسية تتأثر في تكوينها وفلسفتها وطبيعتها ودورها بالكثير من العوامل التي تفرضها الأنماط التعليمية المختلفة،ذلك أن السلطات والصلاحيات الممنوحة من الإدارة التعليمية للإدارة المدرسية تختلف من مجتمع إلى آخر تبعا لاختلاف نظم إدارة التعليم إلى المستويات المحلية والمركزية، والتي أصبحت متعددة كما يوضح الشكل.




**شكل –8– يوضح الأنماط المختلفة للإدارة التعليمية**

ولذلك فإن أهداف الإدارة المدرسية تختلف تبعا لاختلاف نوعية الإدارات التعليمية التي تخضع هي الأخرى للخصائص الاجتماعية والمقومات السياسية والثقافية للمجتمع الذي تخدمه، إلى جانب العوامل المتعلقة بالمعايير الذاتية كحجم المدرسة ومرحلتها التعليمية ونوعية العاملين ومؤهلاتهم الفكرية والشخصية والموضوعية كالبيئة الجغرافية والثقافية وغيرها، إلا أنه بالإمكان تقديم وتصنيف أهداف المدرسة ضمن أربع مجموعات رئيسية كما يوضح الشكل :




شكل -9- يوضح المجموعات الكبرى التي تدور حولها أهداف المدرسة

## 12- أنماط الإدارة المدرسية :

يخضع تصنيف أنماط الإدارة المدرسية ومثلها الإدارة التعليمية والقيادة التربوية، إلى جملة من الاعتبارات، التي تحدد الصفة الغالبة السائدة في العمل الإداري المدرسي أو التعليمي ويمكن الإشارة إلى تلك الاعتبارات في الموضوعيين التاليين:

– ليس من السهل الفصل الدقيق بين أنماط الإدارة، إذ من غير الممكن إيجاد نمطا معينا يسود في جميع المواقف والأحوال، والممارسات الإدارية والأنشطة الصادرة عن المدير ،والأرجح أن لدى كل مدير طريقة ما ( نمطا معينا) يكون هو الغالب على ممارساته الإدارية، ولكن لا يطبعها كلية .

– تعدد وتداخل العوامل التي تؤثر على شكل ونوعية الأسلوب، والسلوك الإداري الصادر عن مدير المدرسة،مثل سماته الشخصية، وخصائص الإتباع ونوعية الموقف وثقافة المحيط ....إلخ، وتلك مجتمعة تجعل من أساليب القيادة والإدارة المدرسية تتنوع وتختلف من مدير لآخر، ولدى المدير الواحد.

إن تحقيق الفعالية في الإدارة المدرسية متوقف على عدة اعتبارات،بيد أن الأساس الذي ينبغي إيلاؤه الاعتبار الأهم هو نمط الإدارة، ومما لاشك فيه، فإن المجتمع المدرسي بما فيه من تلاميذ ومدرسين وموظفين وعمال يتأثرون بالنمط السائد في مدرستهم والمناخ التنظيمي الناتج عنه.

وإذا علمنا أن هناك أنماطا متعددة للإدارة منها:

- النمط الأوتوقراطي أو التسلطي.
- النمط الديبلوماسي أو الانتهازي.
- النمط الترسلي أو المتسيب.
- النمط الديمقراطي .

مع في هذه التصنيفات من اختلافات بين العلماء والدارسين إلا أنه ومهما كان عدد الأنماط المتفق عليه، فإن الأكيد هو انعكاسها على الإدارة المدرسية ليتحدد كل نمط بسماته وخصائصه المميزة، وليتم الاتفاق أو يكاد حول ثلاثة أنماط رئيسية أمكن تصنيف الإدارة المدرسية من خلالها هي:

**- النمط الأوتوقراطي :**

حيث يخضع الجميع لأوامر شخص واحد داخل المنظمة يستفرد بالأوامر والآراء والسلطة والنفوذ" وتعتبر الإدارة الأوتوقراطية أن السلطة الإدارية مفوضة إليها من سلطة أعلى منها مستوى و أن المسؤولية الضمنية قد منحت لها ولم تفوض تغيرها" (مصطفى،2001: 55 ) ، وتقوم فكرة هذا النمط من الإدارة على مفهوم " الزعامة" وكثيرا ما تتعرض فيه العلاقات بين الرئيس الإداري ( لمدير المدرسة) ومرؤوسيه لشتى الأضرار وتسوء صلاته الخارجية بأفراد المجتمع.

**- النمط الترسلي ( المتساهل)** Laissez-Faire - (Free –Rein Leader Ship)

يتميز هذا النوع من الإدارة بالتساهل الزائد في مجال العمل " فيجعل العاملين يسيرون على النهج الذي يختارونه لأنفسهم، وبذلك تنعدم السيطرة على المرؤوسين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وهنا تنعدم القيادة " ( هاشم ،1978 : 250 ) ، ويعتقد هذا النمط من الإدارة أن الحرية للعاملين تجعلهم يؤدون عملهم بكفاءة، وأن المدرسة يمكنها أن تسير نفسها بنفسها .

**- النمط الديمقراطي** Democratic Leader ship

يهدف هذا النمط من الإدارة إلى خلق نوعا من المسؤولية لدى العاملين، ويستند في ذلك إلى مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار وتنفيذه، ويتحلى هذا النمط بروح التعاون والموضوعية في الرأي وثراء المعلومات التربوية وتجديدها واقتناعه بأن نجاح المدرسة مرهون بتعاون كل أعضاء أسرتها.

وتبعا لهذا التصنيف، فإن كل نمط منها يمتاز بمجموعة من المقومات، نابعة من السمات الشخصية للمدير الذي يمثله، والجدول يمثل أم مقومات كل صنف منها، و السمات الشخصية لمدير المدرسة في ظلها.

وقبل التطرق إلى وجهة نظر الفكر الإداري المعاصر ينبغي التذكير بأن من أهم المظاهر التي تم تشخيصها لسوء الإدارة هي قلة النتائج المحققة وضعفها،على الرغم من أن الإدارة الجيدة هي في الحقيقة قوة غير منظورة إلا أنه يستدل على عدم كفايتها بالنتائج السيئة المترتبة عن غيابها (مصطفى، 2001: 42).

**13- مظاهر سوء الإدارة :**

لسوء الإدارة مظاهر وعيوب يمكن الاستدلال عليها من حيث كيفية أداء العاملين لأعمالهم، وتتمثل أهمها في :

- قصور العمل.
- التقصير في تحديد مسؤوليات العاملين .
- التأخير في إنجاز العمل .
- سريان الأعمال الخاطئة وكثرتها .
- قلة المجهود المبذول في إنجاز الأعمال .

- ازدياد المجهود دون فائدة ترجى .

**14- وجهة نظر معاصرة :**

يعتبر النمط الإداري الأوتوقراطي للاعتبارات السابقة المذكورة من وجهة نظر الفكر الإداري المعاصر من الأنماط الإدارية المرفوضة، بل وترفضه التربية الحديثة لأنه يهدم شخصية العاملين ويعوق بناءها ونموها،....ولا يمكن للمدرس في هذا النمط أن يستخدم مع تلاميذه أسلوبا ديمقراطيا وهو في ذات الوقت أداة من أدوات الأوتوقراطية " ( مصطفى ،2001 : 12 ) ، وهي بمقوماتها الموصوفة تهدم وحدة العمل الإنساني بين مدير المدرسة، والمدرس والتلميذ وهو ما يتعارض مع روح التربية الحديثة .

يؤدي هذا النمط من الإدارة إلى إضعاف خبرات العاملين، والحط من مستويات أدائهم المهنية بالإضافة لكونه " لا يبعث على احترام العاملين للأصول الإدارية، ويتيح الشعور بالضياع وعدم القدرة على التصرف، ويضعف القدرة على التصرف، ويضعف من الاعتماد على النفس في المواقف الحرجة، لتصبح شخصية العامل سلبية فيحدث القصور في جوانب العمل" ( مرسي ، 2004 :90) .

ولذلك فإن هذا النمط من الإدارة لا يأخذ بعناصر العملية الإدارية المعاصرة وقواعدها، وينحرف عن مقومات الفكر الإداري المعاصر، فيسبب الاضطراب والفوضى والخلل الإداري للمدرسة ويعوقها عن تحقيق الأهداف المرجوة منها .

يمثل النمط الديمقراطي في الإدارة للمدرسة المعاصرة أنسب الأساليب لتحقيق رسالتها الحديثة،وفي إطاره تتحقق القيادة المدرسية الناجحة، فمعظم السمات التي ينبغي توافرها في القيادة المدرسية الناجحة تتوفر في هذا النمط،حيث يتعلق الأمر بتوفير الظروف المناسبة والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للعملية التعليمية التربوية، فالقائد الإداري الناجح هو الذي يدفع المشروع ( المدرسة) بعوامل القوة الحيوية والتقدم، ويعمل على تطوير أهدافه باستمرار، ويبعث فيه من عوامل الابتكار والتجديد ما يضمن التطور ويقابل التجديدات بمختلف جوانبها، ويحقق الربط بين المدرسة كمشروع والاتجاهات الفكرية والاجتماعية التي تحدد إطار المجتمع الكبير والبيئة المحيطة" ( هاشم ، 2003 : 258 ) .

وعلى ضوء وجهات النظر تلك يمكن حصر أهم الجوانب التي ينبغي على برامج الإعداد والتكوين لمدراء المدارس أن تلم بها ممثلة في الموضوعات الآتية التي تشمل متطلبات التسيير في المدرسة المعاصرة في ظل التوجه نحو التوسع في استخدام النمط الديمقراطي وهي:

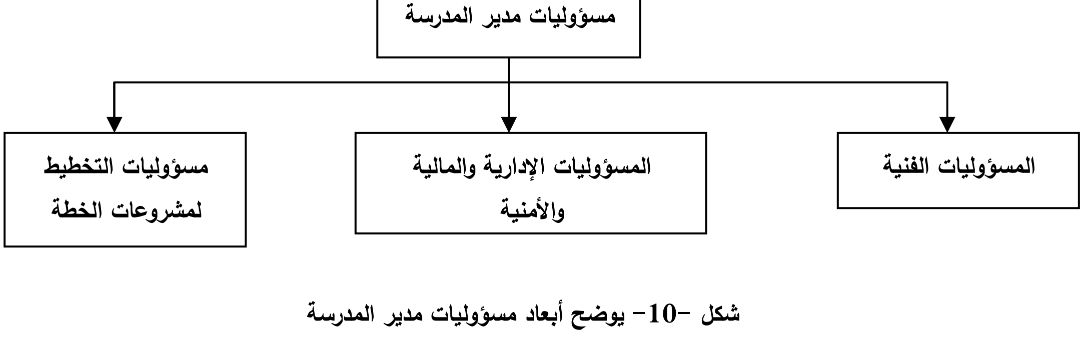
- الأهداف العامة والسياسة التربوية للمجتمع .
- فهم حاجات وطبائع التلاميذ حسب المراحل الدراسية التي يتواجدون بها .
- الإلمام بفنيات التوجيه، ومراعاة أهمية الإرشاد النفسي .
- تطور منظومة التعليم .
- فهم نظام التعليم ومكونات الإدارة التعليمية والمدرسية .
- التحكم في مبادئ الإدارة العامة والتربوية والمدرسية .

- الإلمام بالنواحي القانونية ( التشريع المدرسي) ومشكلاتها .
- الإشراف والتوجيه التربوي وتحسين وتنمية العاملين وظيفيا ومهنيا .
- الاهتمام بطرق التقويم في المدرسة .
- معرفة أساسيات علم الاجتماع التربوي .
- معرفة أساسيات علم النفس التربوي والصحة النفسية .
- التعرف إلى طرق البحث التربوي وما أستجد على طرق التدريس .
- الانفتاح على تكنولوجيا التعليم والاتصال ومتابعة تطوراتهما .
- التمكن من طرق التخطيط التربوي ووسائله .
- التحكم في قواعد وأصول التنظيم المدرسي .

بمثل هذه المتطلبات يتوفر للمدرسة قيادة ناجحة تستطيع السير بها نحو تحقيق أهدافها بيسر وبأقل جهد ممكن، وهي ليست بالضرورة قيادة ديمقراطية فقط، إنما هي إلى جانب ذلك قادرة على تقدير وتحديد نوع السلوك الإداري الأنسب لمواجهة موقف معين" ( مصطفى ،2001 : 51) ، وذلك يرتبط بالإدارة كعلم ومهارة وفن " فالإدارة المدرسية لم تعد عملا يقدر عليه كل إنسان، ولا يتم نجاحه بأية طريقة،وإنما صارت علما له أصوله ومناهجه، وفنا يحتاج إلى صفات نفسه وعقلية وشخصية خاصة، ومهنة لها أخلاقياتها وتقاليدها المستمدة منها، كعلم وكفن".

## 14-1/ مسؤوليات وأدوار مدير المدرسة والكفاءات اللازمة لأدائها :

تتأثر إدارة المدرسة إلى حد كبير بشخصية واتجاهات وميول مدير المدرسة، وحتى تحقق المدرسة أهدافها التربوية والاجتماعية، ينبغي أن يقوم مدير المدرسة بإنجاز مهمته ومسؤوليته في المدرسة والمحددة في الأبعاد التالية ( منصور ، 1980 : 63):




شكل -10- يوضح أبعاد مسؤوليات مدير المدرسة

ووفق هذه الأبعاد الثلاثة لمسؤولياته تتحدد أدواره وفق النموذج التالي ( العجمي ، 2000 :220) :

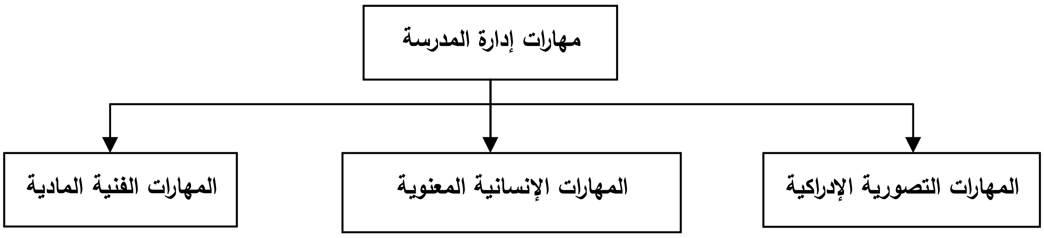
أدوار مدير المدرسة

- التخطيط للعمل التعليمي.
- تنظيم العملية التعليمية/ التعلمية.
- الإشراف والتوجيه التربوي.
- تنمية العلاقات الإنسانية بالمدرسة.
- ربط الصلات بالجمل المختلفة والعمل معها.
- الاتصال بالشركاء في المحيطين الداخلي والخارجي.
- ربط المدرسة بالبيئة المحيطة.
- تسيير النواحي المالية والإدارية.
- تقويم العمل المدرسي.

وضمن هذه الأدوار تتحدد المعالم الكبرى لملامح وظيفة مدير المدرسة في مجموعة النقاط التالية:

- تنفيذ البرامج والمناهج والخطط طبقا لما تقرره الهيئات الوصية .
- تبليغ العاملين بالنشرات والقوانين والتوجيهات ومتابعة تنفيذها .
- تقويم نتائج الامتحانات وأعمال التلاميذ والمعلمين والعمال .
- الارتقاء بمستوى أداء العاملين .
- السهر على تقديم المناهج والتحكم فيها .
- تقويم نتائج المدرسة، ونتائج المواد الدراسية وبرامجها .
- الحرص على تسيير الشؤون المالية والإدارية بدقة .
- السهر على تحصيل العلمي للتلاميذ ونموهم .

وتلحق بكل دور من هذه الأدوار مجموعة من المهارات والكفاءات الضرورية اللازمة لأدائها، والتي ينبغي على برامج التكوين والتدريب والإعداد ضمان امتلاك المتدربين لها،كشرط لإلحاقهم بالمسؤولية الإدارية على رأس المدرسة، وقد ضمنت تلك المهارات في مجموعات رئيسية ثلاثة هي:




**شكل -11- يوضح أبعاد مهارات قيادة المدرسة .**

## 14-2/ الأدوار المستقبلية لمدير المدرسة :

نظرا لتغير النظرة العلمية للتربية، وما أظهرته الأبحاث والدراسات النفسية من اهتمام بالطفل كفرد ليتمحور حوله عمل الإدارة المدرسية، فأصبحت تهتم بأولوية العملية التربوية الاجتماعية، وتوظيف المهام الإدارية لخدمتها فتتجه بذلك من الاهتمام المركز على الأعمال الإدارية البحتة، صوب الطفل ( التلميذ) لمساعدته على التمتع بطفولته وحل المشكلات التي تواجهه، وإعداده لمسؤولياته في المجتمع، مما جعل رسالتها مركزة في حل "مشكلات المجتمع، ودراسته من خلال مفاهيم التقارب والاتصال والمشاركة بين المدرسة والمجتمع، وتكييف الأساليب الإدارية وتعديل العمل لتتمكن من تحقيق ذلك التقارب وتلك المشاركة " ( النابة ،1991 : 181) ، نظرا لكل ذلك تغيرت أدوار مدير المدرسة ومسؤولياته في إتجاه تنمية روح القيادة في الفريق العامل تحت مسؤوليته، بهدف تحسين العملية التعليمية/ التعلمية " وأصبحت بذلك كفايات مدير المدرسة رهنا برؤيته الواضحة لحركة التعليم،وبنظرته المتكاملة صوب العملية التربوية، وعلاقتها بغيرها من المؤثرات الثقافية " ( أحمد ، 2000 :227) . وظهر أن مسؤولياته ودوره في إدارة وقيادة المدرسة، تتحدد من خلال الأوضاع التالية :

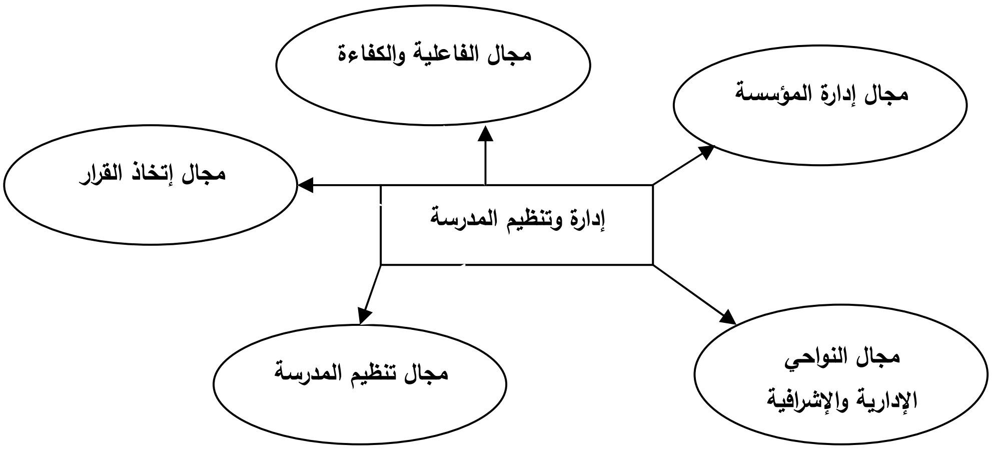
| أدوار مدير المدرسة | القدرات والمهارات المطلوبة |
|---|---|
| مدير المدرسة معلم ومرب | -تحمل المسؤولية كاملة .<br>-تحمل الصدمات والمواقف الصعبة .<br>-التعامل مع مختلف الناس .<br>-الصفات الإجتماعية العامة . |
| مدير المدرسة مسئول أول | -تحفيز العاملين وتنشيطهم بالوسائل المادية والمعنوية .<br>-المعرفة بنظريات الدافعية والتحفيز والقيادة . |
| مدير المدرسة مبدع أول | - تقبل المخاطر والإستعداد لها .<br>-القدرة على الإتصال وربط الصلات بالغير .<br>-القدرة على تفسير وتحليل المعلومات . |
| مدير المدرسة مركز معلومات وحلقة اتصال | -الصبر على الإستماع والقدرة على جمع المعلومات .<br>-الإتصال الجيد والإهتمام بآراء الآخرين .<br>-المهارة في التفسير والتحليل والتركيب للمعلومات . |
| مدير المدرسة حلال للمشكلات | -الاستعداد لتلقي المشكلات .<br>-القدرة على تشخيص المشكلات .<br>-المهارة في تجميع البدائل وطرحها .<br>-المهارة في إختيار الحلول وإنتقاء البدائل .<br>-التحليل الموضوعي والواقعي .<br>-الحزم والقدرة على إتخاذ القرارات . |
| مدير المدرسة مسير للموارد | -تفهم احتياجات وإقتصاديات المدرسة .<br>-التفطن لمعايير الكلفة والعائد .<br>-تفهم الأولويات . |

جدول-6- يوضح القدرات المطلوبة لأداء دور مدير المدرسة

ومن خلال هذه الأدوار تم تحديد القدرات المطلوبة لمدير المدرسة كما يوضح الدول التالي ( الهواري ، 1980 : 18) .

### 3-14/ معايير تطوير الأداء في الإدارة المدرسية :

تعددت الأساليب والمداخل في مجال الإدارة وتنظيم المدرسة بتعدد مفاهيمها في الفكر الإداري بصورة عامة، لتأخذ مستويات متعددة هي :




شكل -12- يوضح مجالات إدارة وتنظيم المدرسة

وعلى ذلك فإن إدارة المدرسة عليها أن تعمل على تطوير الأداء، ودفع العملية التعليمية التعلمية نحو مستويات متميزة، وذلك ينعكس إيجابيا على حالة المدرسة المعنوية ومستواها العلمي والثقافي في بيئتها، وتلك مهمة تحتم على مدير المدرسة ان يقوم بالمسؤولية الكاملة في تهيئة الموقف التعليمي الجيد، والإشراف على العاملين والموظفين حتى يتحسن نموهم في أدائهم الوظيفي وإستثارة نمو المتعلمين"

وقد حدد بعض الباحثين في المجال السمات الشخصية للمديرين ذوي الكفاءة العالية في الأداء سنعرض أهمها فيما يلي (هارولد وآخرون ،1983 :16 ) :

1- وجهة نظر مانير (Miner) ←
- الشعور بالمسؤولية
- الحزم
- روح التنافس
- الاتجاه الإيجابي نحو السلطة

2- وجهة نظر هامبتون ( Hampton) ←
- الولاء
- الصبر
- الرغبة في العمل
- التنبؤ
- الطموح
- الدفء

3- وجهة نظر ليوثانز Fred Luthans يذكر ليوثانز في كتابه " التنظيم السلوكي Organizational Behavior الصادر عام 1981م أن السمات الضرورية لكفاءة المدير هي:

-القدرة على الدافعية وإدراك الفروق الفردية، الاهتمام بعمل الفريق، القدرة على التنفيذ Exécutive

- المراقبة والإشراف .

-الاهتمام بالأسس والقواعد واللوائح والحفاظ على النظم والمواقف المحيطة به على أساس بيروقراطي .

- العمل على نمو الأفراد بإيجاد جو الثقة .

4- وجهة نظر هيوجس و يوبين Hughes & Ubben .

- استثمار الطاقات والأنشطة والوقت في الإتجاه الإنساني .

- فهم الذات والآخرين وإقامة الصلات معهم .

- الحساسية الكافية تجاه تخطيط العمل وتنظيمه.

- الحساسية الكافية اتجاه النواحي الإنسانية في القيادة .

- الإحساس والإلمام بحاجات الأفراد قدر الإمكان .

5- وجهة نظر هوى و مسكل Hoy & Miskel

- الاهتمام بالصفات الخلقية للعاملين .

- الاهتمام بالموقف والمدرسة .

- الاهتمام برضا العاملي .

6- وجهة نظر مارش وسيمون Simon .

- مشاركة الأفراد في تحقيق أهداف المدرسة .

- خلق جو المشاركة من خلال ربط قنوات اتصال فعالة .

- حل الصراعات وفضها وتوزيع الأدوار .

- إشباع حاجات العاملين بالمدرسة .

7-وجهة نظر جروس وهيروت Gross & Heriott .

- التوفيق بين الأطراف المشاركة في العملية التربوية .

-القدرة على ممارسة الإشراف .

- القدرة على انتقاء واختيار الأفراد للوظائف والمسؤوليات .

- التحكم في حجم المدرسة والإلمام بمتطلباتها .

-التسيير الفعال لنظام المكافئات وأسلوب الثواب والعقاب .

8-وجهة نظر هارولد فوكس ( هارولد وآخرون ، 1983 : 16 ) :

- تبصير العاملين بالمؤثرات الخارجية .

- تهيئة الفرص للعاملين للبروز وإظهار القدرات .

– تقديم التعزيز والثناء وقت الحاجة .
– التحديد الدقيق لمراكز الأفراد .

إن الأسس الصحيحة لبلوغ أداء متميز يمر عبر الإدارة المدرسية الكفأة ذات القيادة الناجحة في تفويض السلطات، واستخدامها عبر توزيع لأداور وتحديد للمسؤوليات بما يتناسب وحجم تلك الأدوار وبما يخدم الأهداف التعليمية في ضوء التخطيط والتنظيم والمتابعة والتقييم " فتسهم في حل المشكلات وهو إنعكاس سليم لرفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس، لتستند الإدارة المدرسية إلى فلسفة التعليم السائدة وتطبيقها والإلتزام بها" ( جاسم ،2002، 209 ) .

## 4-14/ معايير تقويم الإدارة المدرسية :

سبقت الإشارة إلى أن مسؤوليات ومهام الإدارة المدرسية معقدة ومتشبعة في العمليات الإدارية والفنية والمالية والأمنية، والحقيقة أن كثيرا ما ينغمس مدراء المدارس في الأعمال الإدارية الروتينية منشغلين عن بقية الجوانب، ولذلك أوجد الباحثون أربعة معايير لتقويم الإدارة المدرسية يوجزها الجدول التالي ( مصطفى ، 2001 : 226 ) :

| المعيار | المفهوم | الأسئلة المساعدة على التقويم |
|---|---|---|
| الأول | – التفويض الواضح للسلطة والتعيين المحدد للمسؤوليات ليتعرف كل فرد على واجباته ومسؤولياته والسلطات الممنوحة له، ودروه في تنظيم العمل المدرسي . | – هل يفهم مدير المدرسة الواجبات المكلف بها من قبل الإدارة العليا؟<br>– هل حدد واجبات أعضاء فريق العمل تحديدا واضحا؟<br>–هل يعرف المعلمون واجباتهم التعليمية ؟<br>– هل حدد واجبات الإداريين بوضوح؟<br>– هل حدد واجبات الموظفين وبقية العمال بوضوح؟<br>– هل يتبين التلاميذ بوضوح واجباتهم ومسؤولياتهم تجاه المدرسة ؟ |
| الثاني | – تتحدد وظائف وتنظيم ووسائل التنفيذ للإدارة المدرسية في ضوء أهداف المدرسة فهي إذن خادمة لها ووسيلة تحقيق تلك الأهداف. | –هل يعد المدير التنظيم المدرسي بطريقة تخدم العمل المدرسي ؟<br>– هل وزع التلاميذ على الأقسام بطريقة علمية مدروسة ؟<br>– هل يتخذ الإحتياطات الكافية لحفظ النظم ؟<br>– هل روعيت العدالة في توزيع جدول التوقيت ؟<br>– هل توفرت للمدرسين وسائل العمل ؟<br>– هل يتوفر التلاميذ التوجيه والإرشاد الكافي ؟<br>– هل تستند للأساتذة أعمال تعارض وواجبهم التعليمي ؟<br>– هل يستطيع المدرسون التعرف على طبيعة المدرسة وأهدافها ؟<br>– هل تتخذ الوسائل الكافية لضمان إنفتاح المدرسة على محيطها الإجتماعي وبيئتها ؟ |
| الثالث | الإدارة المدرسية مرآة عاكسة للعمل التربوي الذي يقوم به المدرسة بمراعاة خصائص المدرسين، وخصائص التلاميذ ( الفروق الفردية) من خلال تنويع الأنشطة التعليمية | –هل يراعي المدير إختلاف شخصيات الأفراد؟<br>– هل يعترف بأهمية العلاقات العامة في تسيير المدرسة ؟<br>– هل يعترف بوجود شركاء للمدرسة على قدر كبير من |

| | | |
|---|---|---|
| | التي تلبي حاجات المعلمين والتلاميذ | الأهمية لنمو الخبرة التربوية للموظفين ؟<br>– هل ينسق العمل لضمان حل المشكلات ؟<br>– هل يعترف بالتعاون والجد والمثابرة والتحمل، والإعتماد على النفس ؟<br>– هل يتابع التنسيق بين أعمال الأساتذة وبرامج المواد الدراسية ؟<br>– هل يبادر باتخاذ خطوات للعمل الجماعي وتشجيعه ؟ |
| الرابع | على الإدارة المدرسية أن تدبر كل أنواع الوسائل المساعدة على حل المشكلات التي تصادفها | – هل هيئة التدريس كافية ؟<br>– هل يراعي المؤهلات والقدرات في إيجاد الأعمال والواجبات والمسؤوليات ؟<br>–هل يعطي العاملون الوقت الكافي لإنجاز أعمالهم؟<br>– هل يعاد النظر في الإجراءات لتلاءم المواقف ؟<br>– هل تعد الترتيبات والمراجعات الضرورية عند قياس النتائج ؟<br>– هل تضبط الإجراءات لتوجيه السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ ؟<br>– هل تتوفر وسائل العمل وأدواته ؟<br>– هل توضح الوسائل والطرق للإتصال بالشركاء؟ |

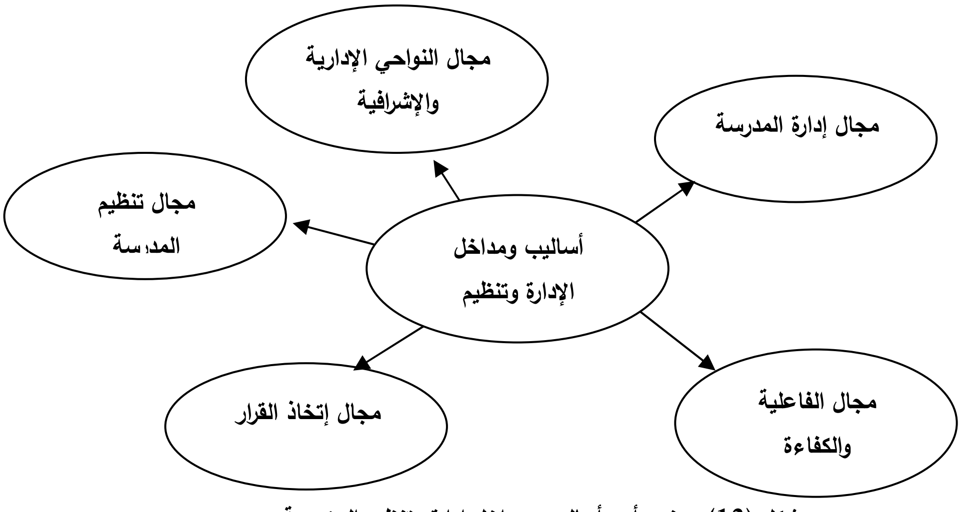
جدول –7– يوضح معايير تقويم فعالية الإدارة المدرسية

يمكن استخدام هذه الأسئلة مع مدير المدرسة كخطوة أولى في دراسة فعالية المدرسة وتعتبر الإجابة عنها بنعم أو لا بداية الخطوات التالية وهي:

–تحديد دقة تنفيذ المبادئ التي أجيب عن أسئلتها بنعم، ومن ثمة تقدير التقدم الحاصل في العمل

–تحديد ما يجب عمله بالنسبة للمبادئ التي أجيب عنها ب لا .

ويعتبر مجال الفاعلية والكفاءة من بين خمسة مجالات للأساليب والمداخل في مجال إدارة وتنظيم المؤسسة عامة والمدرسة على وجه الخصوص (Hadji,1992 :42) :




شكل (13) يوضح أهم أساليب ومداخل إدارة وتنظيم المؤسسة.

ففي مجال الفاعلية والكفاءة على الإدارة المدرسية أن تسعى نحو:

- تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمدرسة.
- العمل على تحقيق حاجات ورغبات العاملين بالمدرسة.
- مراعاة الظروف المحيطة بالموقف وقت الحاجة إلى إتخاذ قرار.
- عمل توازن وتكامل بين العلاقات الإنسانية، وأداء العاملين وموقف الأداء .

وباعتبار المدير يحتل موقعا هاما في مؤسسته،فإن ذلك يقتضي تعدد المهارات والقدرة على التعلم الذاتي والقابلية لإعادة التدريب والتأهيل ( التعلم المستمر)، والأخذ بالنظريات الحديثة في مجالات الدافعية والسلوكية وتطبيقها في إدارة المدرسة.فتحقيق الفعالية في الإدارة المدرسية يتطلب وجود المدير بمواصفات قيادية ناجحة وقادرة على تطوير الإدارة المدرسية كضرورة تقتضيها مستلزمات تحديث المجتمعات المعاصرة ونظمها التربوية .

# الفـصل الـــرابع

## تنمية الكفاءات :جولة في إطار المفهوم

## تنمية وتطوير الكفاءات : جولة في إطار المفهوم

يتوقف نجاح المدرسة المعاصرة في تحقيق أهدافها بالجودة المطلوبة لمخرجاتها إلى حد كبير على كفاءة وفعالية قيادتها ومسيريها ، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تحديد مواصفات الكفاءة المطلوبة في قيادتها في الوقت الذي اكتسح المفهوم ميادين البحث الاقتصادي والاجتماعي منذ النصف الثاني من القرن العشرين ، لتصبح المدرسة هي الأخرى مضطرة إلى مسايرة الواقع والبحث عن القيادة الكفأة في ظل تنامي الحاجة إلى خدماتها وارتباطها بالمشاريع التنموية للمجتمعات في أبعادها البشرية و الاقتصادية والاجتماعية وغيرها...

وإذ أصبح مفهوم القيادة ممركزا حول مجموعة سلوكيات أو تصرفات محددة و معينة ، يقصد من ورائها حث الأفراد نحو التعاون من أجل تحقيق الأهداف المحددة للعمل ، فقد أصبحت وظيفة القيادة الكفؤة محورا رئيسيا و وسيلة لتحقيق الأهداف التنظيمية للمؤسسة الحديثة أيا كان مجالها "( أحمد ،1999 : 35 ) وحيث أضحت الإدارة المدرسية تعرف بكونها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي ( المدرسة ) من إداريين وفنيين ، بغية تحقيق الأهداف التربوية المحددة في رسالتها ، فإنها ولكي تحقق أهدافها ورسالتها بحاجة إلى قائد تسنده إدارة شؤونها ، و إدارة يسيرها قائد ينظم جهودها وفق رؤية وإستراتيجية محددة ومدروسة ، أي أنها بحاجة إلى قيادة إدارية تربوية واعية لأهمية التغيير تمتلك رؤية تطويرية مبدعة ، وتمتلك الكفاءة التي تمكنها من توجيه جهود العاملين نحو إنجاز العمل وفقاً للمعايير المحددة وبطريقة صحيحة دائما وفي كل الأحوال، بما يسهم في تحقيق الجودة الشاملة لجميع العمليات المرتبطة بالأدوار والوظائف المحددة لها في ظل ثقافة بيئية تساير واقعها وتتلمس طريقها نحو مستقبلها .

### 1-التوجه الفكري الحديث لتنمية وتطوير الكفاءات

في ظل التحولات المتسارعة التي تشهدها الحياة المعاصرة أصبحت المؤسسات التربوية ( المدارس والجامعات) تعمل في بيئة تطبعها الأهداف التنموية الاقتصادية التي تمتاز بكثير من التعقيد والتغير المستمر وتفرض على المدرسة التكيف مع متغيرات ومفاهيم البيئة المتواجدة فيها لتلبي حاجات التنمية الشاملة المرتبطة بها ، و باعتبارها نظاما مفتوحا تتفاعل مع بيئتها المحيطة بها، كان عليها أن تتكيف في نظمها وإجراءاتها لتتصف بجملة من المعايير التي تساعدها على مسايرة التغير والتطور من حولها و أن تضع الآليات التي تسمح لها بالموازنة بين مستوى الطموح و مستويات التطور الذي وصلت إليه المنظمات من حولها .

و لهذا عمدت المؤسسات التربوية و التعليمية إلى اعتماد و تطبيق آليات تسيير جديدة تتلاءم مع المتغيرات المحلية والعالمية وتتماشى مع مجتمع المعرفة و تقوم على أساس العنصر البشري الذي يسير عملياتها باعتباره مصدر قوتها و ميزتها التنافسية ، فهو رأسمالها غير المادي الذي ينبغي الاستثمار فيه من أجل تنميته و من ثم تطوير نفسها كنظام .وتتمثل قيمة هذا الرأسمال الإستراتيجي في المنتج الذهني المعبر عنه بالمعارف و الخبرات و القدرات والكفاءات التي يمتلكها القادة والمدراء المسيرين عبر التكوين المنظم ، أو التي اكتسبوها أثناء مزاولتهم لنشاطاتهم في المؤسسة من خلال التمرن والتدريب، و التي تعمل على توظيفها لمصلحتها بالطريقة التي تجعلها تحقق أهدافها في مجالها و هذا يعني الانتقال من التسيير إلى القيادة الكفؤة التي تتصف بالمهارات و المعارف العالية .

وإذ يمثل مفهوم الكفاءات ثورة في حقل البحث المرتبط بفن التسيير الحديث للمؤسسات ، فإنه كان حقل بحث للكثير من المهتمين والمتخصصين أفرادا ومؤسسات ليتراكم في مجاله كما هائلا من الفكر و الأدب النظري كان نتاج الجهود والدراسات التي اهتمت منذ النصف الثاني للقرن العشرين خاصة في الميدان الاقتصادي بتطوير المفهوم وضبطه وتحديد عناصره ، بغية وضع الأطر النظرية والعملية لتفسيره وتحديده وضبط آليات العمل في إطاره .

## 1-1/ المفاهيم الأساسية للكفاءة

فرض مصطلح الكفاءة نفسه خلال العشر سنوات الأخيرة من القرن العشرين و بالذات بداية من 1990 م على الرغم من خصائصه و مواصفاته غير المحددة و المتغيرة حسب مجالات استعماله حيث برز بشكل كبير في أدبيات علم النفس ، والإدارة و غدا من المفاهيم المحورية في إدارة الموارد البشرية ، و في العديد من المجالات المعرفية و ميادين العلوم الاجتماعية كعلم الاجتماع ،و علوم التربية والعلوم الاقتصادية. واتخذ البحث في موضوعه منحيين مثل أحدهما البعد الوظيفي للكفاءات واهتم الثاني بالأبعاد العلمية والفكرية .

### 1-1-1/ الأبعاد الفكرية والتطبيقية لمفهوم للكفاءة :

من أجل تحليل أو تحديد هذا المفهوم و وضع إطار نظري له ظهرت العديد من الدراسات و الأبحاث التي انتشرت بشكل كبير في العقد الأخير من القرن العشرين ، و كان موضوعها الرئيسي هو الكفاءة ، و لكن أغلب هذه الدراسات كانت عبارة عن حوصلة التجارب و نتائج تطبيق و استخدام المؤسسات لمنطق الكفاءات في خضم سياساتها ،واستراتيجياتها التسييرية بصفة عامة و في إدارة و تسيير مواردها البشرية بصفة خاصة.

و من بين أهم الدراسات تأتي دراسة Boyatzis صاحب كتاب المدير الكفء The Competent Manager الذي صدر في 1982 و الذي تناول موضوع الكفاءة وانطلق من فكرة التمييز بين الكفاءة الدنيا أي الحد الأدنى من الكفاءة أو ما يعرف بالكفاءة القاعدية التي يجب توفرها في موظفي المستويات الدنيا و بين الكفاءة العليا التي يجب أن يتميز بها المسيرون والقادة ( Boyatzis.1982 :334 ).

ووضع تعريفا للكفاءة مفاده : " أنها مجموعة من السمات الشخصية التي من الممكن أن تنتمي إلى مجالات مختلفة كالاستعدادات و الحوافز ،و المواصفات و القدرات ، والصورة الذاتية و الدور الاجتماعي أو أن تكون أيضا مجموعة من المعارف المكتسبة ( Boyatzis.1982 :334 ) ، الذي جمع بين عناصر متعددة و لم يوضح العلاقة الموجودة بين هذه العناصر و ركزا على حصر الكفاءة في عنصرين اثنين هما المواصفات أو السمات الشخصية التي اعتمدت كثيرا كمعايير في دراسات علم نفس العمل و المعرفة المكتسبة التي تشير إلى مكتسبات الفرد من خلال التعلم و الخبرة أثناء العمل ، وهي العناصر الضرورية للنجاح الوظيفي .ثم توالت الدراسات والأبحاث في هذا المجال كان أبرزها أبحاث فليب زارفيان Philippe Zarfian الذي استخدم في مؤلفاته" مصطلح نموذج الكفاءة " من أجل وصف نموذج مبتكر للتسيير عرف بالتسيير بالكفاءات الذي أضحى نموذجا تسييريا في ظل الجودة الشاملة ، التي أحدثت انقلابا في المفاهيم .

اختلفت المدارس الفكرية في ضبط و تحديد مفهوم الكفاءة ، و برز هذا الاختلاف في المؤلفات و الدراسات . و اهتمت المؤسسات والمنظمات بإعطاء مفهوم موحد و دقيق للكفاءة فأقيمت الندوات والمؤتمرات الفكرية والتي كان من أشهرها الأيام الدراسية الدولية حول التكوين الذي أقامته المجموعة المهنية الفرنسية المعروفة اختصارا باسم MEDEF سنة 1998 أين تم التوصل إلى تعريف للكفاءة مفاده أنها" تركيبة من المعارف و المهارات و الخبرة و السلوكيات التي تمارس في إطار محدد و تتم ملاحظتها من خلال العمل الميداني الذي يعطي لها صفة القبول" ( رحيم ،2005 ، ص:182) .

و على الرغم من الاجتهاد المتواصل للباحثين و الدارسين في شتى مجالات العلوم الاجتماعية يبقى مفهوم الكفاءة غامضا بسبب ضبابية نتائج الدراسات التي تناولته بسبب الصعوبات التي واجهتها في تحديد و ضبط المفهوم ، و لكن ذلك لم يمنع الانتشار و الاستخدام المكثف للمفهوم و إزاحة بعض الغموض عنه . فظهوره في المؤسسات كمصطلح مألوف و مسلم به ثم محاولات الباحثين وضعه في إطار نظري أحدث نوعا من التكامل بين النظرية والتطبيق .

اتخذ موضوع دراسة الكفاءة بعدين أساسين تناولا الناحيتين العلمية و العملية ، حاولتا التأسيس لأطر تفسيرية له وكان من نتائجها :

**أ- المقاربات العملية للكفاءة .**

تم تحديد مفهوم الكفاءة عمليا من خلال معاينة ممارسات المؤسسات في إطار استعمال مصطلح الكفاءة، و تشير الملاحظات إلى وجود تباين كبير في الاستعمال و في المعنى في حد ذاته و يتضح هذا التباين من خلال وجود عدد كبير من التعاريف و التنوع الكبير في مجالات الاستعمال و التطبيق.

" فقد أثبتت الدراسات التي تسرد تجارب المؤسسات في مجال الكفاءات وجود تنوع في الطرق و الممارسات و الاستخدامات المتعلقة بالكفاءات و هذا التنوع يفسر قسما من اهتمامات المؤسسات التي كانت تبحث دائما عن إجابة للسؤال: كيف نحدد و نعرف الكفاءة ؟ " ( Pigeyre . 2005: 8 ) . حيث

قدمت حركة المؤسسات الفرنسية MEDEF و من هنا قامت المؤسسات بمحاولات :إيجاد تسوية للخلاف القائم حول تحديد مفهوم الكفاءة واعتماد صيغة تعريف موحدة للكفاءة و قد تكللت هذه الجهود بالتعريف الذي قدمته حركة المؤسسات الفرنسية للكفاءة محاولة توحيد الجهود حوله حيث عرفت على أنها " المهارة العملية الصحيحة " (Dejoux , C . Dietrich, A.2006 :96 ) ، والذي يشير إلى القدرة على انجاز عمل بشكل سليم ، وهو التعريف الذي اعتمد لمدة ، وضعت بعده شركة طومسون (Thomson : CSF Air Sys) في عام 1996 م ، نهجا للتعامل مع الكفاءات جمعت فيه بين ( المعارف التقنية) و (المعارف الإدارية ) ،(المميزات الشخصية) ، لكنها " لم تقدم تعريفا واضحا للكفاءة بل عبرت عنها و كأنها مفهوما مألوفا حيث وصفت الفرد الكفء بأنه الذي يمتلك معارف تقنية ، و إدارية و له بعض المزايا الشخصية و المواصفات التي تساعده على أداء الوظائف التي سيكلف بها " .

كما ساهمت الجمعية الفرنسية للتقييس LA.F.N.O.R ، بوضع تعريف للكفاءة يجعلها " استخدام القدرات في أوضاع وظيفية تسمح بممارسة على نحو مناسب لمعايير وظيفة أو مهنة" (AFNOR. 1996 ) ، وتم تناولها من جانبين .يشير الأول إلى كل ما يلاحظ من القدرات و المعارف ،و المهارات ، و الدور الاجتماعي الذي يمثله الفرد . والثاني تمثله صورة الذات ، والدافعية والانفعالات و القيم .

سطر هذا البعد العملي للكفاءة نهجا تسييريا حديثا يساير تطور المؤسسات و تنوع الوظائف ومتطلباتها ، كما قدم تفسيرا مقنعا لصعوبة تحديد و ضبط المفهوم ، ذلك لأن الممارسة وحدها لا تسمح بتحديد أبعاد الكفاءة وعناصرها وهذا ما حاولت الأبحاث و الدراسات العلمية تجاوزه من خلال البحث في الدلالات النظرية للمفهوم .

**ب-المقاربات النظرية للكفاءة**

اجتهد الكثير من الباحثين في وضع تعاريف للكفاءة كانت نتيجة لخلاصة تجارب وأبحاث قيمة ، ومن أشهرهم غاي لوبوترف Guy leBotref و فليب زارفيان Zarfian Phillippe اللذان عدا من الرواد الباحثين في موضوع الكفاءة . **إذ** اقترح لوبوترف في تعريفه للكفاءة أن يتم " ربط الكفاءة بالنشاط بمعنى أن الكفاءة لا توجد خارج حدود العمل الذي يقوم به الفرد و في ظرف معطى " ( Roy, Guy S . 34 : 2007 ) و تم وصف الكفاءة بأنها " مهارة تستخرج في الواقع من النشاطات التي تتطلبها فهي في حقيقتها استعراض للنشاطات " ، حيث يعبر عنها عادة بالقول " أن تكون قادرا على "..... و تتبع هذه العبارة بفعل يدل على نوع النشاط الذي تمتلك فيه القدرة والمهارة التي تكتسب عند وجود خبرة وظيفية و لكنها يمكن أن تكون موضوع تعلم أثناء التكوين القاعدي أو المتواصل . كما وصفها أيضا بأنها:" معرفة التصرف"، بمعنى ليس فقط معرفة كيف يتم العمل المتعلق بنشاط المنجز و إنما أيضا امتلاك قدرات التكيف مع وضعيات العمل المختلفة و هذه القدرات تتطور من خلال المعارف و المهارات. ولذلك تعرف الكفاءة بأنها: " قدرة إجمالية أكثر تكيفا أو إنها إمكانية التوافق مع التغير،و المشاكل والطوارئ" ( .A Dejoux, C. Dietrich, 2006 : 95) والتي تقتضي تجنيد جملة من المعرف والمهارات والسلوكات .

فالكفاءة هي معرفة التصرف السليم الأوضاع الإشكالية ، ساعد هذا التعريف للكفاءة على ظهور بعد جديد للكفاءة حيث أعتبرها leBotref لوبترف " معرفة تجنيد و تنسيق الموارد " فالكفاءة إذن هي بناء ناتج عن التنسيق الملائم بين :

– الموارد اللازمة للتصرف بكفاءة

– النشاطات أو المهام الوظيفية :التي تنفذ بكفاءة انطلاقا من مخطط العمليات الخاص بكل شخص .

– الأداء :الذي يتم من خلال التنسيق بين الموارد المختلفة لبناء كفاءات ، فنفس المورد يمكن استغلاله لتحقيق العديد من الكفاءات و القدرة على التنسيق تتمثل في بناء كفاءات تتلاءم مع الظرف الذي يوجد فيه .

كما ساهم باحث علم الاجتماع فليب زارفيان Philippe Zarifian ، الذي خصص العديد من مؤلفاته للبحث في موضوع التسيير بالكفاءات واعتبر الكفاءة : " أخذ الفرد بالمبادرة و تحمله للمسؤولية عند مواجهته لأوضاع مهنية و ظروف مختلفة " (Zarifian , 1999:70) ، فالكفاءة في نظره هي " براعة التكيف مع الأوضاع التي تعتمد على المعارف المكتسبة و المحولة مع الاستناد إلى صرامة أكبر عندما يزداد تنوع الأوضاع " ، حيث يركز على ربط الكفاءة بتصرفات الأفراد ، ذلك ان براعة التكيف مع الأوضاع المتغيرة تثبت فعالية المعارف الصريحة و الضمنية التي تتطور من خلال الخبرة المكتسبة عند مواجهة المشاكل و بهذا فهي تؤكد على المبادرة ، التعلم من الأوضاع" .و في هذا الإطار تصبح الاستقلالية و تحمل المسؤولية و الاتصال شروط أساسية لتطوير الكفاءات .

كما يصف زارفيان الكفاءة بأنها" القدرة على حشد مجموع العمال حول نفس الأوضاع و تقاسم الرهانات و التكفل بميادين المسؤولية التي تلاؤمها "، و هي إشارة منه إلى أن الكفاءة ليست فردية فقط ، حيث يهتم المقاربة الحديثة في التسيير بكفاءة الأفراد و الكفاءة الجماعية على حد سواء .

و من خلال هذين التعريفين الذين قدمهما كل من لوبترف و زارفيان يتضح لنا بأنه بالرغم من اختلافهما في الطرح الا أنهما يتفقان عموما في العناصر التالية:

يلاحظ اتفاق الباحثين في جملة من النقاط في تعريفهما للكفاءة يمكن الإشارة إليها في :

– ربط الكفاءة بالنشاط .

. ربط الكفاءة بظروف النشاط .

فالكفاءة هي مهارة التطبيق العملي للتعليمات و احترام الأوامر بدقة كما يحدث في بيئة العمل التيلورية .

أو هي معرفة التصرف في الوضع المفتوح الذي يسمح بالمبادرة وتحمل المسؤولية والابتكار .

برغم أهمية هذه المساهمات إلا أنها أهملت في تعريفها للكفاءة الاستعدادات و المواصفات الشخصية التي مثلت حتى وقت قريب المعايير المعتمدة في التمييز بين الإفراد والمؤثرة في النجاح الوظيفي المعتمد على إنجاز الأعمال بكفاءة.

حيث " تشكل الكفاءة الرابط بين المهام المطلوب تنفيذها من ناحية و التصرفات المستعملة من أجل القيام بها من ناحية أخرى ، وتعتبر المواصفات والخصائص الفردية ضرورية للتصرف بطريقة مرضية" (Woodruff, 1997 :56 ) ، وهو الجانب من الكفاءة الذي اهتم به علم النفس الذي يؤكد على أن الاستعدادات المختلفة تلعب دورا هاما في اكتساب الكفاءة . غير أن دور الاستعدادات العقلية و القدرات المعرفية محورية أكثر خاصة عندما يتعلق الأمر بالمهام التي تتميز بالتعقيد و المفاجئات أي غير روتينية أو متكررة أو مألوفة.

" لهذا فهم يعتبرون الكفاءة بمثابة قوائم أو فهارس للسلوكيات التي يتحكم فيها بعض الأشخاص أكثر من الآخرين مما يجعلهم أكثر كفاءة في وضع معين " (Woodruff, 1997 : 56 ) وهذه التصرفات يتم ملاحظتها غالبا في الواقع اليومي للعمل و بالخصوص في حالات التجريب و أوضاع الاختبارات فهي تستخدم عن طريق دمج الاستعدادات و المواصفات الشخصية و المعارف المكتسبة " . فالكفاءة إذن تمثل الخط الرابط بين السمات الفردية و الميزات أو الخصائص المكتسبة من اجل حسن إدارة المهام الوظيفية المحددة " (Levy- leboyer , c, 1997 : 42 ).

**2-1-1/ موارد الكفاءة :**

تبين فيما سبق أن الكفاءة عبارة عن عملية تنسيق للموارد المختلفة من أجل إنجاز الأعمال بالشكل الملائم ، و إنشاؤها يتطلب توفر جملة من الموارد والتي هي عبارة عن كل ما نستعمله لممارسة الكفاءة و التي أختلف العلماء في تحديدها مثلما اختلفوا في ضبط و تحديد مفهوم الكفاءة ذاتها باختلاف مجالات دراستها واستعمالها ففي مجال التربية والتعليم تمثل موارد الكفاءة " كل المعارف و المهارات و السلوكيات و الكفاءات الموازية التي يمكن تجنيدها عندما نمارس عملا ما ،و بالتالي فهي التي ينبغي أن نتحكم فيها إذا أردنا اكتساب الكفاءة المستهدفة ( روجيرس ، 2006: 30 ) فموارد الكفاءة في مجال التعليم بحسب هذا التعريف نوعان:

- موارد غير مادية تتمثل في مجموع المعارف و المهارات و السلوكيات.
- موارد مادية : تتمثل في مجموع الوسائل البيداغوجية التي تستخدم في عملية بناء الكفاءة التي تحتاج طبعا إلى النوعين معا موارد مادية ، و غير مادية .

أما في ميدان الشغل فقد عرف توجهات أخرى سواء في تعريف الكفاءة أو في تحديد عناصرها فالكفاءة هنا تمثل" المعارف ، والمهارات ، والطرق التي تستخدم من أجل إنجاز مهام معينة " ( Montmollin. M., 1997 :36 ) ، و على هذا الأساس تتكون الكفاءة بالنسبة لمجال الشغل من:

- المعارف : التي تسمح بفهم كيفية العمل والتي نحصل عليها عن طريق التكوين الأولي وتشكل المهارات التي تبين " كيف نجعله يعمل"
- محركات المعرفة : و التي تسمح بتسيير المعارف و مكتسباتها من خلال الخبرة و نلاحظ مما سبق أن وجهة نظر منهج التنظيم و العمل فيما يتعلق بمكونات الكفاءة قد اقتصرت فقط على المكونات الفكرية

متجاهلة بذلك المكونات النفسية الذاتية و المادية كذلك و لعل ذلك راجع لمجال اهتمامها فهي تعني بدراسة أوضاع العمل التي تمتاز في الغالب بالتغيير و التعقيد . كما أن البيئة التي تعمل بها المؤسسات اليوم هي على الأغلب بيئة رقمية ذات صلة وثيقة بحل النشاطات و الوظائف التي تمارسها المؤسسات و لهذا نجدها ركزت على عناصر تهم هذه البيئة و تجاهلت بعض العناصر الأخرى كمعرفة الذات ، التصرفات... الخ.

و هناك من العلماء من يرى بأن الاختلاف في مكونات الكفاءة لا يرجع فقط إلى مجالات الدراسة و الاهتمام إنما تبعا كذلك للاختلاف الإيديولوجي بين الشرق و الغرب حيث يرى برنارد سير Bernard SIRE بأن مكونات الكفاءة تختلف على أساس اختلاف الفكر ألتسييري بين أوروبا و أمريكا .فالكفاءة في المدرسة الفرنكفونية تمثل مزيجا من :

–المعرفة : الكفاءة النظرية

–المهارة :الكفاءة التطبيقية

–السلوكيات :الكينونة

–معرفة الذات: الكفاءة الاجتماعية و التصرفات .(Sire,B., 2000 :36 )

ب .في حين أن الأدب الأنغلوسكسوني يرى بأن الكفاءات تتكون من :

– الاستعدادات و الطاقات التي تسمح بممارسة النشاط

– السلوك : وهو مفهوم ذاتي يشير إلى المظهر العام أو هيئة الشخص: السلوكية كالتصرفات والقيم ، –

–صورة الذات : مثل الإدراك الحسي بأن شخص ما هو نفسه سواء كان مسئولا أو عنصر في فريق العمل.

– المعرفة :وهي المعارف التي يملكها شخص في ميدان خاص إنها عبارة عن عرض للتصرفات الناتجة عن الخبرة.

– المواصفات الشخصية : التصرف بشكل أو بآخر مثل المثابرة ، المبادرة ، التألق الدفع أو التحفيز و التي تتعلق بالقوى الداخلية المتكررة

–الدافعية : التي تبرر سلوكات و تصرفات الأفراد في العمل.

و نلاحظ بأن الباحثين الأنغلوسكسونيين قد توسعوا أكثر من الفرنسيين في تحديد عناصر الكفاءة فهي لا تقتصر على الخصائص السلوكية أو المعارف الوظيفية إذ تتعداها إلى مجموعة القيم ، الدوافع المحفزات وهكذا يتضح أن أهم العناصر المكونة للكفاءة و التي أتفق عليها معظم العلماء و الباحثين تتمثل في :

1– المعرفة : ترتكز ممارسة الكفاءة إلى جانب موارد أخرى على استخدام المعرفة ، و هذه المعارف سواء كانت فردية أو جماعية فهي ضرورية لأجل القيام بالعمل و هي غالبا ما تولد و تتطور في إطار النشاط الوظيفي (Bordéres.c. Panisse, G.2003 :1) لهذا تعتبر المورد الأساسي لبناء الكفاءة و هي أساس باقي الموارد التي غالبا ما تكون عبارة عن عناصر أو مكونات المعرفة.

حيث عرف فلورن شنو Florent chenu الكفاءة بكونها :" نظام دمج للمعارف بمعناها الواسع، أي المعارف ،المهارات السلوكات... إلخ ، التي تسمح و تساعد على تحقيق الفعالية في الأداء نتيجة وضعية حقيقية في العمل مقارنة مع الأوضاع المسطرة في المحيط الوظيفي " (Chenu,F .2005 : 208) ، و هو بهذا التعريف يؤكد على أن المعرفة هي المورد الأساسي للكفاءة ،و تشمل المعرفة الضمنية و الواضحة " ، و المعرفة سواء كانت ضمنية أو صريحة تعد من أهم "مكونات الكفاءة حيث أنه يوجد دائما معرفة وراء كل كفاءة "( عبد الستار وآخرون ،2006: 26 ) ، فلقد كانت المعيار الأساسي للحصول على الوظائف، و خلال عملية الانتقاء و التوظيف، غالبا ما كانت تجري اختبارات سواء كانت شفهية أو كتابية يختبر من خلالها المستوى المعرفي للشخص المرشح للوظيفة .و هذا يتماشى مع وجهة النظر التقليدية التي تقر بوجود صلة بين المعرفة الصحيحة و الوضعيات الوظيفية التي ترتبط بها، و اكتساب المعارف و تتمثل المعرفة التي تتطلبها ممارسة كفاءة ما في:

– معرفة عامة : والتي تعتبر من أهم الموارد غير الملموسة التي يعتمد عليها الفرد في التصرف بكفاءة و يتحصل عليها من خلال التعليم النظامي بالمدارس، الجامعات ،المعاهد و كذلك أثناء التكوين الأولي في المعاهد ( Lebotref, G. 2000 : 50).

– المعرفة الخاصة أو المتخصصة ومنها :

–المعرفة النظرية التطبيقية المتخصصة : لقد بات من المسلم به أن ممارسة أي مهنة تتطلب جملة من المعارف النظرية و التطبيقية حول هذه المهنة منها :

–المعرفة الخاصة بالمحيط الوظيفي : تتمثل هذه المعارف في معارف حول البيئة الداخلية و الخارجية للنشاط الوظيفي ، و يتم اكتسابها على الخصوص من خلال الخبرة و المسار المهني .

– المعرفة العملية أو الإجرائية : النوع الثالث من المعرفة هو المعرفة العملية الإجرائية التي تسمح بتحديد كيفية العمل " أو خطوات و مراحل القيام بنشاط ما ، إنها تمثل مجموعة الإجراءات ،و الطرق و الخطوات العملية ،أو جملة التعليمات المتعلقة بالإنجاز مرتبة في تسلسل "

2– المهارة : تشير المهارة إلى معرفة كيفية التصرف أو معرفة كيفية العمل savoir fair ، و المهارة تقتضي التعود و بعض السهولة المكتسبة من خلال الخبرة و هي مرتبطة بالإنجاز العملي أكثر من أي شيء آخر، ذلك أنها تشتمل أيضا القدرة على التخلص من العوائق ، و لقد ورد في قاموس La rousse بأن المهارة ترتبط كثيرا بالجدارة التي تأتي من الممارسة و الخبرة ، في حين عرفها قاموس Hachette بأنها الجدارة الأصلية المحصل عليها أو المكتسبة من خلال الخبرة في المجال الفني أو المهني ، و لهذا فهي عنصر أساسي و فعال في بناء الكفاءة و على العموم تنقسم المهارة التي تحتاجها عملية بناء و ممارسة الكفاءة إلى :

– المهارة العملية" : و هي مهارة معنوية مرتبطة بالأفراد تسمح لهم بمعالجة و تنفيذ النشاطات العملية وا تتعلق بقدرات إنجاز الأعمال الوظيفية المحصورة نسبيا" أي التي تتطلب ممارسة فعلية يدوية تطبيقية مثل قدرة العامل على استخدام حاسوب يعمل ضمن شبكة ، قدرة على إعداد مخطط ميزانية .

– المهارة المعرفية :هي عبارة عن العمليات الفكرية التي من الممكن أن تستخدم سواء في إنجاز الأعمال البسيطة كالعد ، المقارنة ، التحديد...إلخ أو في العمليات الأكثر تعقيدا الاستنتاج الاستقرائي، البرهان وضع الفرضيات ، الاستقراء الاستنتاج، البرهان بدون شروط .... إلخ .

. مهارة الاتصال : وظيفتها هي القدرة على خلق التعاون و هذه القدرات تسمح بكل تأكيد بتحقيق التعاون الفعال سواء بين مختلف أفراد المؤسسة (الاتصال الداخلي ) أو مع (محيطها الخارجي) الاتصال الخارجي، ومن أهم شروطها الإصغاء و التفاوض ومهارة العمل الجماعي، والقدرة على العمل في فريق.

3 – التصرفات والخصائص الفردية : تعتبر السلوكات أو التصرفات المورد الثالث من الموارد غير الملموسة التي لها تأثير في بناء الكفاءة ،لا يقل أهمية عن العنصرين السابقين المعرفة و المهارة.

فإذا كان ينظر إلى الكفاءة على أنها " المزايا التي تساهم بطريقة ملاحظة يمكن قياسها في القيام بالعروض اللازمة من أجل إنجاز المهام و الأهداف المسطرة المنتظرة من طرف المؤسسة " (Bierendouck,2006 :7 ) ، فإن أغلب الباحثين و الدارسين الذين عكفوا على تحديد مفهوم الكفاءة أتوا على ذكر التصرفات أو السلوكات الفردية كأحد عناصر و موارد بناء الكفاءة و خاصة بالنسبة لأنصار المدرسة السلوكية ،فالكفاءة بالنسبة للمدرسة السلوكية مرادف للطاقات الداخلية غير المرئية قدرات إجمالية جديرة بإحداث ما لا نهاية من التصرفات المتطابقة مع ما لا نهاية من الأوضاع الجديدة .

### 1-1-4/ خصائص الكفاءة :

تتحدد خصائص الكفاءة و مميزاتها في العناصر التالية:

1– الكفاءة عبارة عن عملية

2– الكفاءة عبارة عن نظام

3 – تعدد مواردها

4– ارتباطها بالنشاط

5–التناسق و الترابط

### 1-2/ أنواع الكفاءات :

إن تعدد خصائص وصفات الكفاءة ساهم و بشكل كبير في وجود تقسيمات كثيرة للكفاءة و لقد اعتمد العلماء في تصنيف الكفاءة على عدة أسس و معايير نذكر منها:

### 1-2-1/ التصنيف على أساس المستوى :

أ–**الكفاءة الفردية** : تتكون المؤسسات من مجموعة من الأفراد الذين يجتمعون بغرض تحقيق هدف مشترك ،والفرد هو شخص (من داخل المؤسسة أو من خارجها ) ينظم إلى جماعة الإنتاج لكفاءاته

الخاصة ، و معظم الأشخاص الذين يشكلون هذه الجماعات هم أفراد التنظيم لكل واحد منهم فيه منصب عمل خاص فمهما كان مستوى الأفراد في الهيكل التنظيمي للمؤسسة فإن المناصب التي يشغلونها تتطلب حد معين من الكفاءة لأداء مهامهم بصورة تتحقق معها أهداف المؤسسة.

ب–الكفاءة الجماعية التي تمثل تشكيلة من الكفاءات الفردية غير أنها تتطلب أكثر من عملية جمع أو إضافة " فهي نتيجة التعاون و التآزر الموجود بين الكفاءات الفردية و تنظيم المجموعة المهنية التي تسهل عملية تحقيق النتائج، فأساس بناء الكفاءة الجماعية هو العلاقة الموجودة بين مجموع أفرادها و التي يمكن أن تعتبر كنتيجة لاجتماع معرفة كيفية التعاون ،و القدرة على التعاون مع الرغبة في التعاون ، و في هذا الإطار يرى لوبوتريف بأن ": كفاءة الفريق لا يمكن أن تقتصر على مجموع كفاءات الأفراد الذين يشكلونه إنها ترتبط بشكل كبير بجودة التفاعل القائم بين كفاءات الأفراد فهي انصهار للخبرات ،و للتجارب الحقيقية والتدريب الجماعي " .

**1-2-2/ تصنيف الكفاءة على أساس مجالات الاستخدام :**

مهما كانت الوظيفة الممارسة فإنها تحتاج و لا شك إلى جملة من الكفاءات التي من شانها أن تساعد على الأداء الجيد و الفعال لهذه الوظائف و لهذا تنقسم الكفاءة على أساس مجالات الاستخدام إلى:

أ– الكفاءة العامة : يستخدم مصطلح الكفاءة العامة في العديد من الميادين و المجالات للدلالة على مجموع المعارف العامة و المهارات و السلوكات اللازمة لأداء الأعمال و النشاطات أي كان نوعها أو مجالها .

ب– الكفاءة الخاصة :و التي يطلق عليها أيضا الكفاءة النوعية و ذلك لارتباطها بنوع محدد من المهام .

أما اختيار المقاربة الملائمة فإن ذلك يعتمد على توجهات المؤسسة بعد أن تأكد وجود ستة أنواع من المقاربات التي يعتمد عليها في تسيير الكفاءات و تتمثل في:

–مقاربة المعرفة و العلم .

–مقاربة المهارة

–مقاربة السلوكات

–مقاربة إدماج المعرفة ، المهارات ، التصرفات .

–مقاربة الكفاءات المعرفية .

–مقاربة النشاطات .

و كل مؤسسة تعتمد على المقاربة التي تتماشى مع مفهوم و ماهية الكفاءة بالنسبة لها، و لهذا يجب أن يكون مفهوم الكفاءة المعتمد متفق عليه في كل المستويات .

– المرحلة الأولى : تعين الكفاءات الأساسية المطلوبة .

–المرحلة الثانية : إعداد مرجع الكفاءات المطلوبة ( مصفوفة الكفاءات ) .

– المرحلة الثالثة : تحديد الكفاءات المطلوبة .

-المرحلة الرابعة : ضبط و تعديل الفارق بين الكفاءات المطلوبة والكفاءات المنتقاة:

## 1-3/ تنمية و تطوير الكفاءات – المقاربات المعاصرة .

ثمة علاقة مستمرة ذات تأثير متبادل بين الفرد و العمل الذي يؤديه ،تحتاج إلى تنشيط و تجد يد متواصل فهي إذا تركت تدور في نفس الدائرة و بذات المستوى قد يترتب على ذلك تقادم المعارف ،و مهارات الفرد و عدم صلاحيتها، و ربما تقلصها و انكماشها و عجزها عن مواجهة الواقع الذي توجد به ،خاصة و أنه يتميز بالتغير و التطور المستمر و السريع لهذا كلما ارتفعت كفاءة الفرد كلما نمت و تطورت كفاءة المنظمة ككل.

### 1-3-1/ ماهية تنمية الكفاءات :

مهما كان مستوى و مؤهلات العمال و الموظفين عند بداية مزاولتهم لمناصبهم الحالية فهم مجبرون على تطوير معارفهم ومهاراتهم و تعلم أشياء جديدة من خلال التعلم و التدريب و التطوير فبينما تعني عملية التدريب بتأهيل العاملين حتى يتمكنوا من تنفيذ المسؤوليات الموكلة لهم في الوظيفة الحالية ،فعملية التطوير تعنى بمنح الأفراد المعرفة و المهارات و الخبرة اللازمة التي تمكنهم من القيام بأدوار و مسؤوليات أكبر و ذات متطلبات أكثر ، و يصبح بذلك تطوير الكفاءات هو الشغل الشاغل للمؤسسات و الأفراد على حد سواء خاصة و أن " كل كفاءة لها دورة حياة خاصة بها تبدأ عندما نحصل عليها أثناء ممارسة نشاط ما و تفقد عندما لا يتم الاعتناء بها " أي عندما لا يتم تطويرها.

و لما كانت الكفاءة حسب ما ذكر سابقا هي القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد والمعارف والمهارات ، السلوكيات للمواجهة الفعالة لأوضاع معقدة و مفاجئة و كذلك شديدة التغيير و سريعة التطور فمن الضروري أيضا إذن أن تكون الكفاءة كذلك متطورة .

و عملية التطوير" لا تتم من خلال زيادة كمية هذه المقادير إنما تتحقق عبر الاندماج و التكامل و وضع هذه الموارد في تناغم مع الأوضاع" (Perrenoud,1996 :33 )، و هذا يمكن أن يتم من خلال التجربة ،فالتجارب الواقعية أثبتت أن الخبرة المكتسبة في أرض الواقع لها باع طويل في بناء الكفاءات التي لا تمثل صفات فطرية تقوم الخبرة بتقويتها و تنميتها.

لذلك فأن تطوير الكفاءات هي جميع الجهود المبذولة من طرف الأفراد و المؤسسات على حد سواء و الرامية إلى زيادة التنسيق و الترابط بين مختلف الموارد التي تتشكل منها الكفاءة و التي تحتاج هي الأخرى إلى تطوير و تنمية خاصة تلك المتعلقة منها بالأفراد (المعارف ،المهارات ،السلوكات ) مما يساهم في بناء كفاءات تتلاءم مع الظروف و الأوضاع الوظيفية المعقدة ، المفاجئة وغير المتوقعة.

فتطوير الكفاءات يقدم مرحلة جديدة في تاريخ التكوين باعتباره نوع جديد من أنواعه المختلفة فخلال الرحلة الوظيفية يمكن التمييز بين نوعين من أنواع التكوين هي:

التكوين ألتأهيلي أو الابتدائي : الذي يتم قبل الدخول إلى المؤسسة الذي يمثل عنصرا أساسيا في إدماج الموظفين الجدد من خلال إكسابهم المهارات اللازمة و الاتجاهات المطلوبة ،مع المعلومات عن المؤسسة و نظام العمل بها وطرق الإنتاج ، وقواعد الأداء...الخ

التكوين المستمر: يسعى هذا النوع لسد الفجوة بين القديم و الجديد من خلال توفير المعارف الجديدة و زيادة و ترقية المهارات و هو يستخدم طيلة حياة الموظف أين مفهوم التكوين يتشكل باكتساب الحصول على كفاءات لا تقارن لا بالتكوين الأساسي و لا بالتكوين المعطى من طرف المؤسسة في بداية المسار المهني بعبارة أخرى التكوين لا يسبق العمل إنما يرافقه .

أما تطوير الكفاءات فهو توجه جديد كلية حيث أن " تطوير الكفاءات لا يتم لا قبل الدخول إلى مجال العمل و لا خلال أو أثناء المسار المهني و لكنها تكون أو تتم خلال العمل نفسه و عن طريقه " .

**1-3-2/ استراتيجيات تنمية و تطوير الكفاءات :**

تتم عملية تطوير الكفاءات باعتماد عدة طرق أهمها على الإطلاق التكوين:

أ-التكوين : من المتعارف عليه أن التكوين هو مجموعة الجهود الهادفة لتزويد الموظف بالمعلومات المعارف التي تكسبه المهارة في أداء عمله الحالي أو تأهيله لأداء أعمال ذات مستوى أعلى في المستقبل .

فالتكوين إذن من شأنه أن يساعد العامل على تطوير وتنمية الكفاءات الضرورية في العمل الحالي أو المستقبلي ، خاصة وأن أهم أهداف أو غايات للتكوين هي إنتاج الكفاءات الضرورية للسيطرة على أوضاع مهنية و تطويرها بما يتلاءم الوضع القائم والمستقبلي ،

فهو يسهم في سد الفجوة بين الكفاءات المطلوبة و الكفاءات الموجودة ، لذلك ينبغي التأكيد بأن التكوين ليس الوسيلة الوحيدة لتطوير الكفاءات كونها تعتمد بدرجة أكبر على الموارد الخاصة بالأفراد و بالتحديد على اكتساب المعارف و المهارات ، لهذا كان لابد من الاعتماد على وسائل أخرى لتطوير الكفاءات و التي من بينها:

ب- الملاحظة و تبادل الخبرات مع الآخرين .

ج -عمليات تحسين النوعية : وتطوير روح النقد و الإبداع و تحسين نوعية نشاطات البحث و التطوير .

د- عمليات نشر المعرفة و المهارة : توزيع الخبرات ،البحث ، مساعدة التكوين و إدماج المتربصين و الأفراد غير المؤهلين في المؤسسة.

هـ- الإدارة التشاركية : التي تعتمد بشكل واسع على إشراك الأفراد في اتخاذ القرارات .

**1-3-3/ موجبات تنمية وتطوير الكفاءات :**

عملية اكتساب و تطوير الكفاءات كانت على الدوام في قلب اهتمامات عالم الشغل و قد زادت حدتها في وقتنا الراهن و ذلك راجع إلى عدة عوامل و التي يمكن أن نقسمها إلى عوامل خاصة البيئة ، عوامل خاصة بالمؤسسة و عوامل خاصة بالأجير العامل:

-العوامل البيئية : كالتطورات السريعة للتكنولوجيا و التغيرات المستقبلية المنتظرة التي تجبر على التكوين و التطوير لتحسين الأداء و التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية . واشتداد التنافس إذ أصبح السباق نحو حيازة مصادر التميز الشغل الشاغل للمؤسسات ومن أجل ذلك فهي تسعى إلى الاستحواذ على الكفاءات التي من شأنها أن تميزها وتحقق لها السبق على منافسيها. ومنها أيضا العوامل المتعلقة بالمؤسسة حيث يعد اكتساب و تطوير كفاءات العمال الموجودين بها رهانها الأساسي و ذلك لعدة أسباب أهمها: وجود المؤسسة في بيئة اقتصادية تتغير باستمرار تمتاز بالعولمة و اشتداد المنافسة ،ارتفاع مستوى طلبات الزبائن (جودة الخدمات و المنتجات ). إلى جانب التغيرات الحاصلة في التنظيمات و في محتوى الوظائف ومتطلبات أدائها ، التي ساهمت في تعقيد أوضاع العمل واتساعها .

-العوامل المتعلقة بالفرد : كل فرد يمتلك رأس مال من الكفاءات منذ دخوله إلى الحياة الوظيفية و وعليه أن يعمل على تطويره للتكيف الدائم مع التغيرات السريعة في الطريقة التي ينجز بها العمل ، بسبب تغير طبيعة الكفاءات التي تشكل هذا الرأسمال فالكفاءات نادرة و ضرورية لفترات وأوضاع قادمة لذلك ينبغي تطويرها وتنميتها .

### 1-3-4/ مراحل عملية تنمية الكفاءات :

ليس هناك تطوير حقيقي لثروة كفاءات المؤسسة بدون مشروع ، فالمؤسسة تبنى مشاريع تطوير الكفاءات و كذلك الأجراء و لهذا يجب على المؤسسات أن تكون على دراية بمشاريع تطوير الكفاءات الخاصة بالأفراد و أن تحفزهم إلى الاستثمار في اكتساب و تطوير الكفاءات و على الأفراد من جانبهم دراسة مشاريع المؤسسة و التفكير في طريقة المساهمة فيها و هذه المعرفة لا تنفي إمكانية وجود اختلا ف أو تضارب في الأهداف و لكنها تسمح بتأسيس حوار بناء للخروج بمشروع مشترك تجمع فيه الأهداف الفردية بتلك المتعلقة بالمؤسسة.

-متطلبات مشروع تطوير الكفاءات : سبقت الإشارة إلى أن مشروع تنمية الكفاءات مسؤولية مشتركة تضع المؤسسة و الأفراد كهدف للتطوير، و لذلك: " فأهم شرط لنجاح مشروع التطوير هو الاتفاق بين المؤسسة و الأجراء على مشروع مشترك و الذي يتطلب بدوره :

-التنبؤ بالتطور الفردي .

-تحديد مسؤوليات المؤسسة ،المدير ، العامل في عملية التطوير .

-توفير الأجواء المناسبة للتطوير: الوسائل المادية ، المعلومات ، الأنظمة الضرورية للتعلم ، و فرص التطوير( ، إلى جانب تقديم المحفزات الملائمة من طرف الإدارة لدفع العمال إلى الاستثمار في اكتساب و تطوير الكفاءات و المشاركة في مشروع المؤسسة للتطوير.

-تحديد الكفاءات المعنية بالتطوير " ( Batal,c & All,.1998) .

إن أهم طريقة لذلك هي التكوين و فيما يأتي عرض لأهم مراحل مشروع تطوير الكفاءات من خلال عملية التكوين و هي:

-المرحلة التمهيدية: و يتم فيها تحديد أهداف المشروع حيث تقوم كل من المؤسسة و العمال بتحديد ماهية احتياجاتهم فيما يتعلق بالتكوين و التطوير مثلا: تحسين الأداء في المهام الحالية . الاستعداد للتحولات المستقبلية إعداد مخطط المسار الوظيفي على المدى الطويل .

- تحديد الكفاءات التي لها أولوية التطوير .
- تحديد و توزيع الأدوار و المسؤوليات .
- تحديد الفترة الزمنية لعملية التكوين .
- تحديد وسائل و الأدوات المستخدمة في التطوير .
- تحديد ميزانية التطوير أو التكوين .

المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ لم تعد عملية التكوين تقتصر على الموارد المرتبطة بالأفراد (المهارات ،المعارف ) بل أنها تجاوزت ذلك لتهتم اليوم و تماشيا مع العصر بعملية التنسيق و الربط بين هذه الموارد و لذلك تتضمن عملية تطوير الكفاءات من خلال التكوين ما يلي3 :

اكتساب الموارد ( المعارف ، المهارات ، التصرفات )المساعدة على التصرف الملائم .

التدريب على تنسيق و ربط هذه الموارد لبناء و تجهيز الإجابات الملائمة للمتطلبات الوظيفية (إعداد نشاط، حل مشكل، مواجهة حدث ما،... إلخ .

-اقتراح أهداف حقيقية لتعلم .

-تطوير القدرة على التفكير و التحويل .

-تطوير القدرات على التعلم للتعليم .

فالتكوين يمكن أن يساهم في تطوير القدرة على تعلم التعلم بمساعدة المتعلمين على اكتشاف طرقهم الخاصة في التعلم .

إعطاء المكانة المناسبة للتعلم الذاتي : و ذلك من خلال تشجيع الأفراد على التعلم الذاتي بعيدا عن برامج التكوين الرسمية حيث أصبح من الممكن التعلم الفردي من خلال استخدام أجهزة السمعي البصري و التعليم عن بعد...الخ .

- المرحلة الثالثة : إدماج عمليات تسيير الكفاءات .

-المرحلة الأخيرة : تقييم نتائج التكوين بعد نهاية عملية التكوين يتم تقييم هذه العملية و هناك ثلاث مستويات تقييم نتائج عملية التكوين و هي:

تقييم مكتسبات (المعارف، القدرات ) في نهاية التكوين . تقييم الكفاءات المنشاة و التي تم استخدامها في وضعيات العمل و على شكل نشاطات . وتقييم آثارها الحاسمة على أداء وحدة و تتم مقارنة هذه النتائج مع الأهداف المسطرة لتحديد النقائص أو نقاط الضعف في المشروع ككل و التي تجنبها في المشاريع القادمة.

1-3-5/ **أهمية تنمية الكفاءات** : لم يعد امتلاك الكفاءات فقط هو الرهان الأساسي في بيئة تزداد فيها التنافسية ذلك لأن الكفاءة تتجه لتصبح أكثر تعقيدا ،و أكثر اختلافا و تعددا ، ثم لأن دورة حياتها تتجه تحت تأثير تسارع التغيرات نحو القصر لهذا فعلى المؤسسة و الأجير على حد سواء أن يعملوا على تطوير الكفاءة التي تمكن:

بالنسبة للمؤسسة : تطوير الكفاءات يمكن المؤسسات من تطوير القدرات على التكيف مع مختلف المخاطر التي تتسبب فيها التغيرات الحاصلة في شتى المجالات مسايرة التطورات و تحقيق الميزة التنافسية بفضل امتلاكها الدائم لأفضل و أحدث الكفاءات.

بالنسبة للأجراء : تنبع أهمية تطوير الكفاءات بالنسبة للأجراء من خلال ما تحققه من نتائج و التي تتمثل في التطوير الوظيفي أو التقدم المهني، زيادة قدراتهم على تحمل المسؤوليات و الاستقلالية.

**1-4/ تنمية الكفاءات في المنظور الدولي ( الإطار المؤسساتي )**

سعت الدول والجماعات والمنظمات نحو وضع أطر ملائمة لتنمية كفاءات العنصر البشري وتأهيله تأهيلا ملائما لمتطلبات الوظائف والمهن استجابة لتغيراتها المتسارعة ، وفي إطار توحيد الرؤى والسياسات بتأثير من العولمة الكاسحة كان من الضروري تحديد إطار دولي ملائم تنتظم من خلاله جهود المؤسسات والحكومات في الموضوع ، وهكذا قدمت منظمة العمل على سبيل المثال في مؤتمرها العام المنعقد بجنيف شهر جوان 2004 نموذجا لإطار عملياتي مؤسساتي ،حثت الحكومات والدول على العمل في حدوده بشأن تنمية وتدريب الموارد البشرية، والذي تم الإقرار من خلاله بأن" التعليم والتدريب والتعلم المتواصل تسهم إلى حد كبير في تعزيز مصالح الناس والمنشآت والاقتصاد والمجتمع برمته، ولا سيّما بالنظر إلى التحدي الأساسي المتمثل في تحقيق الكفاءة الكاملة والإدماج الاجتماعي والنمو الاقتصادي المستدام"( OIT,2004 :6)، ويدعو للإلتزام بالتعلم المتواصل،" فتقوم الحكومات بالاستثمار لتعزيز التعليم والتدريب على جميع المستويات، و تقوم المنشآت بتدريب مستخدميها، ويقوم الأفراد باستخدام الفرص المتاحة للتعليم والتدريب والتعلم المتواصل، و يعترف بأن " التعليم والتدريب والتعلم المتواصل أمور أساسية ولكنها لا تكفي بذاتها لضمان تنمية اقتصادية واجتماعية مستدامة، وينبغي بالتالي أن تكون متسقة وأن تشكل جزءاً لا يتجزأ من السياسات والبرامج الاقتصادية والاجتماعية وسياسات وبرامج سوق العمل الشاملة " ( OIT ,2006 :6 ) .

شملت التوصية كل المجالات التي بإمكانها تغطية موضوع تطوير وتنمية الكفاءات الفردية والجماعية ضمن تسعة أبعاد ومجموعة من الإجراءات نورد بعضا منها (بتصرف) كالتالي :

أولاً –الهدف ونطاق التطبيق و التعاريف

1–الأهداف : ينبغي أن تضع الدول وتطبق وتستعرض سياسات وطنية لتنمية وتعليم وتدريب الموارد البشرية، تكون متماسكة ومتكاملة مع السياسات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى.

2 –نطاق التطبيق : ينبغي أن يقوم تحقيق التعلم المتواصل على التزام صريح من جانب الحكومات للاستثمار في مجال تعزيز التعليم والتدريب على جميع المستويات؛ ومن جانب المنشآت في مجال تدريب مستخدميها؛ ومن جانب الأفراد في مجال تطوير قدراتهم ومساراتهم المهنية.

3 –المفاهيم :

–"التعلم المتواصل " جميع أنشطة التعلم المنفذة طوال الحياة بهدف تنمية الكفاءات والمؤهلات؛

– "الكفاءات " المعارف والمهارات والدراية التي يملكها المرء ويطبقها في سياق محدد .

– "المؤهلات "التعبير الرسمي عن قدرات العامل المهنية أو الفنية المعترف بها على المستوى الدولي أو الوطني أو القطاعي .

– "القابلية للاستخدام " الكفاءات والمؤهلات القابلة للنقل والتي تعزز قدرة الفرد على الاستفادة من فرص التعليم والتدريب المتاحة بغية ضمان عمل لائق والمحافظة عليه، وتحقيق التقدم داخل المنشأة وبين الوظائف، والتكيف مع تغيرات التكنولوجيا وظروف سوق العمل.

4 –سياسات لتنمية وتدريب الموارد البشرية، من شأنها أن:

–تسهيل التعلم المتواصل والقابلية للاستخدام؛ وتكون جزءاً من مجموعة تدابير في مجال السياسة العامة تهدف إلى إيجاد وظائف جيدة وآمنة فضلاً عن تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية مستدامة .

– تولي اهتماماً متساوياً للأهداف الاقتصادية والاجتماعية وتركز على التنمية الاقتصادية المستدامة في سياق الاقتصاد المتسم بالعولمة والمجتمع القائم على المعارف والمهارات، فضلاً عن تنمية الكفاءات وتعزيز العمل اللائق والحفاظ على الوظائف وتحقيق التنمية الاجتماعية والإدماج الاجتماعي وتخفيف حدة الفقر.

– تؤكد على أهمية الابتكار والقدرة التنافسية والإنتاجية ونمو الاقتصاد فضلاً عن توفير الوظائف اللائقة وقابلية الناس للاستخدام، بالنظر إلى أن الابتكار يخلق فرصاً جديدة للعمالة ويقتضي نهجاً جديدة كذلك للتعليم والتدريب بهدف استيفاء الطلب على المهارات الجديدة .

– تشجع وتواصل الاستثمار العام والخاص في الهيكل الأساسي اللازم من أجل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب، وفي معدات وبرامج الحواسيب لأغراض التدريب، وفي مجال تدريب المدرسين والمدربين، وذلك باستخدام الشبكات المحلية والوطنية والدولية القائمة على التعاون؛

5 –ينبغي للدول أن:

– تعترف بأن التعليم والتدريب حق للجميع وتسعى بالتعاون مع الشركاء الاجتماعيين إلى ضمان حصول الجميع على فرص التعلم المتواصل .

– تحدد بمشاركة الشركاء الاجتماعيين إستراتيجية وطنية للتعليم .

– تحدد بمشاركة الشركاء الاجتماعيين، إستراتيجية وطنية وتضع إطاراً إرشادياً لسياسات التدريب على مختلف المستويات – على المستوى الوطني والإقليمي والمحلي والقطاعي وعلى مستوى المنشأة – لتعزيز الحوار الاجتماعي .

– تجعل سياسات تنمية وتدريب الموارد البشرية مواكبة للسياسات و الاستراتيجيات الرامية إلى خلق فرص العمل والنمو الاقتصادي، من قبيل السياسات الاقتصادية والضريبية والاجتماعية .

– تخلق بيئة اقتصادية عامة وتقدم حوافز تؤدي إلى تشجيع المنشآت على الاستثمار في مجال التعليم والتدريب ، فضلاً عن تشجيع الأفراد على تطوير قدراتهم ومساراتهم المهنية، ومنحهم إمكانية المشاركة في برامج التعليم والتدريب وحفزهم على ذلك .

–تسهل وضع نظام ملائم لتقديم التدريب، يتماشى مع الظروف والممارسات الوطنية .

–تتحمل المسؤولية الأساسية عن الاستثمار في مجال التعليم والتدريب السابق على الالتحاق بالعمل، وتقر بأن عمل المدرسين والمدربين المؤهلين في ظل ظروف لائقة أمر يتسم بأهمية أساسية لتقديم تعليم جيد لمساعدة الأطفال والبالغين على بلوغ درجات عالية من التحصيل العلمي والكفاءات المهنية .

– تضع إطار مؤهلات وطنياً لتسهيل التعلم المتواصل وتساعد المنشآت ووكالات الاستخدام على جعل عرض المهارات يتناسب مع الطلب عليها وتقدم التوجيهات إلى الأفراد في اختيارهم للتدريب والمسار الوظيفي وتسهل الاعتراف بالمعارف والمهارات والكفاءات والخبرات المكتسبة سابقا، وينبغي أن يكون هذا الإطار متجاوباً مع تغير التكنولوجيا والاتجاهات في سوق العمل وأن يعترف بالفوارق الإقليمية والمحلية دون إغفال للشفافية على المستوى الوطني .

– تعزز الحوار الاجتماعي بشأن التدريب على مختلف المستويات( الدولي والوطني والإقليمي والمحلي والقطاعي وعلى مستوى المنشأة ) .

ثانياً – وضع وتنفيذ سياسات التعليم والتدريب

6 –ينبغي للدول الأعضاء أن تنشئ وتحفظ نظاماً منسقاً للتعليم والتدريب تلتزم فيه بتحقيق المزيد من التحسينات ، ضمن مفهوم التعلم المتواصل و تراعي المسؤولية الأساسية للحكومة على توفير التعليم والتدريب السابق على الالتحاق بالعمل.

7 –يشمل التعليم والتدريب السابق على الالتحاق بالعمل التعليم الأساسي الإلزامي وتندرج فيه المعارف الأساسية والإلمام بالقراءة والكتابة والحساب والاستخدام السليم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

8 –ينبغي للدول الأعضاء أن تشجع الحوار الاجتماعي في مجال التدريب بوصف ذلك مبدأ أساسياً من أجل استحداث النظم الملاءمة للبرامج وتوفير الجودة وفعالية التكاليف.

9– ينبغي اعتبار الاستثمار في التعليم والتدريب بمثابة معالم مرجعية بالنسبة للبلدان والأقاليم والقطاعات القابلة للمقارنة .

ثالثاً – التعليم و التدريب السابق على الالتحاق بالعمل

10 –ينبغي للدول أن:

– تقر بمسؤوليتها عن التعليم والتدريب السابق على الالتحاق بالعمل وتحسن فرص حصول الجميع عليهما لتعزيز القابلية للاستخدام .

– تستخدم، قدر الإمكان، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة في مجال التعلم والتدريب .

– تضمن تقديم المعلومات والنصح والإرشاد عن الوظائف وسوق العمل والمسار الوظيفي والاستخدام، إلى جانب معلومات عن حقوق و التزامات جميع المعنيين بموجب القوانين المتصلة بالعمل وغيرها من أشكال تنظيم العمل .

– تكفل ملاءمة برامج التعليم والتدريب السابق على الالتحاق بالعمل وتتأكد من جودتها .

– تضمن وضع وتعزيز نظم التعليم والتدريب المهنية بحيث توفر الفرص الملائمة لتطوير المهارات المتصلة بسوق العمل و اعتمادها .

رابعاً –تطوير كفاءات العمال المستخدمين والعاطلين عن العمل

11 – ينبغي للدول أن:

– تشجع بمشاركة الشركاء الاجتماعيين إجراء تحديد متواصل للاتجاهات في الكفاءات والمهارات التي يحتاجها الأفراد والمنشآت والاقتصاد والمجتمع برمته .

–تتخذ تدابير إيجابية لحفز الاستثمار والمشاركة في التدريب .

– تعترف بالتعلم في مكان العمل، بما في ذلك التدريب الرسمي وغير الرسمي والخبرة في العمل .

– تشجع توسع التدريب والتعلم القائمين في مكان العمل عن طريق :

1– استخدام ممارسات العمل عالية الأداء .

2– تنظيم التدريب أثناء العمل وخارج المنشأة عن طريق مقدمي تدريب من" القطاعين العام والخاص" وزيادة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .

3–تشجع استخدام أشكال التعلم الجديدة بالاقتران بسياسات وتدابير اجتماعية" ملائمة تسهل المشاركة في التدريب .

– تشجع تكافؤ الفرص والحصول عليها في مجال توجيه المسار الوظيفي وتحسين المهارات لجميع العمال، فضلاً عن تقديم الدعم للاحتفاظ بالمستخدمين في الوظائف المعرضة للخطر .

– تشجع وضع سياسات تدريب لمستخدميها، وتعترف بدور الشركاء الاجتماعيين في القطاع العام وتوفر فرص تدريب عادلة لجميع العمال في هذا القطاع .

12 – ينبغي للدول أن تنظر في إمكانية استهلال حوار ثلاثي بشأن التدريب على شتى المستويات الحكومية.

خامساً – إطار للاعتراف بالمهارات وإصدار الشهادات

–ينبغي بالتشاور مع الشركاء الاجتماعيين وباستخدام إطار مؤهلات وطني، اعتماد تدابير لتشجيع ووضع وتنفيذ وتمويل آلية شفافة لتقييم المهارات والاعتراف بها وإصدار الشهادات، بما في ذلك المعارف والخبرات المكتسبة سابقاً، بصرف النظر عن البلد الذي اكتسبت فيه وعما إذا كانت مكتسبة على نحو رسمي أو غير رسمي.

–ينبغي لمنهجية التقييم هذه أن تكون عادلة ومتماشية مع المعايير وغير تمييزية .

–ينبغي للإطار الوطني أن يشمل نظاماً موثوقاً لاعتماد الشهادات يضمن أن تكون المهارات قابلة للنقل ومعترفاً بها بين المنشآت والقطاعات والصناعات ومؤسسات التعليم.

سادساً – التدريب من أجل والإدماج العمل الاجتماعي اللائق .

سابعاً – المدربون

15 – ينبغي للدول أن تعزز، بالتعاون مع الشركاء الاجتماعيين، تنوع تقديم التدريب بغية استيفاء مختلف احتياجات الأفراد والمنشآت وأن تضمن معايير مرتفعة الجودة والاعتراف بالكفاءات والمؤهلات وقابليتها للنقل ضمن إطار وطني لضمان الجودة.

16 – ينبغي للدول أن :

– تضع إطاراً قانونياً لإصدار شهادات بمؤهلات مقدمي التدريب .

– تحدد أدوار الحكومة والشركاء الاجتماعيين في تعزيز توسيع نطاق تقديم التدريب وتنوعه .

– تدرج ضمان الجودة في النظام العام وتعزز اعتماد ضمان الجودة في سوق التدريب الخاص وتقديم حصيلة التعليم والتدريب .

– تضع معايير الجودة للمدربين وتستحدث لهم فرص استيفاء هذه المعايير.

ثامناً –دعم خدمات البحوث والتدريب في مجال تنمية الموارد البشرية والتعلم المتواصل والتدريب

17 – ينبغي للدول أن تعزز وتسهل تطوير قدرتها الذاتية وتساعد الشركاء الاجتماعيين على تطوير قدراتهم لتحليل الاتجاهات في سوق العمل وتنمية وتدريب الموارد البشرية.

18 – ينبغي للدول أن:

– تضع قواعد بيانات ومؤشرات كمية ونوعية، بما في ذلك حسب الجنس والسن، بشأن نظام التدريب الوطني، وتجمع البيانات عن التدريب في القطاع الخاص مع مراعاة أثر جمع البيانات على المنشآت .

– تجمع المعلومات عن المهارات والكفاءات والاتجاهات الناشئة في سوق العمل من مجموعة متنوعة من المصادر، بما في ذلك دراسات تطور السلوك، دون الاقتصار على التصنيفات المهنية التقليدية.

19–ينبغي للدول أن:

–تضمن وتسهل مشاركة الفرد وحصوله على نحو متواصل على المعلومات والتوجيه المهني والمتعلق بالمسار الوظيفي، وخدمات التوظيف وتقنيات البحث عن وظيفة، فضلاً عن الحصول على التعليم والتدريب وبرامج سوق العمل النشطة والاعتراف بالمهارات .

- تشجع وتسهل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالإضافة إلى أفضل الممارسات التقليدية في خدمات التوجيه والمعلومات .

- تحدد بالتشاور مع الشركاء الاجتماعيين، أدوار ومسؤوليات إدارات الاستخدام ومقدمي التدريب وغيرهم من مقدمي الخدمات ذات الصلة فيما يخص التوجيه والمعلومات المتعلقة بالمسار الوظيفي .

-تقدم المعلومات والتوجيه بشأن تنظيم المشاريع وتشجع مهارات تنظيم المشاريع وتعزز الوعي بين المربين والمدربين بشأن الدور الهام الذي تضطلع به المنشآت مع غيرها في حفز النمو وخلق الوظائف اللائقة.

20 - ينبغي للدول بالتشاور مع الشركاء الاجتماعيين، أن تدعم وتسهل إجراء البحوث بشأن تنمية الموارد البشرية وتدريبها، مع مراعاة أثر جمع البيانات عن المنشآت، بما قد يشمل:

- منهجيات التعلم والتدريب، بما في ذلك استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريب.
- الاعتراف بالمهارات وأطر المؤهلات .
- سياسات واستراتيجيات وأطر تنمية وتدريب الموارد البشرية .
- الاستثمار في التدريب وفعالية التدريب وأثره .
- تحديد وقياس وتوقع الاتجاهات في العرض والطلب على المهارات والكفاءات والمؤهلات في سوق العمل .

21 - ينبغي للدول أن تستخدم المعلومات المستمدة من البحوث للاسترشاد بها عند تخطيط البرامج وتنفيذه .(تقرير منظمة العمل الدولية بشأن تطوير الكفاءات ، بتصرف ، جوان 2004 ،جنيف سويسرا )

## 2- التكوين والتدريب أسلوب المؤسسة المعاصرة لتنمية وتطوير الكفاءات

### 2-1/ أهمية التكوين في المؤسسة المعاصرة .

تعد وظيفة التكوين في المؤسسات الحديثة من أهم مقومات التنمية البشرية التي تعتمدها هذه الأخيرة في بناء جهاز قادر في الحاضر والمستقبل على مواجهة الضغوطات والتحديات الإنسانية، التقنية والإدارية التي ترتبط مباشرة بالفرد كونه إنسان من جهة والمحرك الأساسي لتطوير وتنمية المؤسسة من جهة أخرى وتدل كافة المؤشرات على تزايد الاهتمام بوظيفة التكوين نظرا لارتباطها بمستوى أداء الفرد للوظيفة التي يشغلها، فانخفاض أداء الفرد وكفاءته يعتبران علامة واضحة للتدخل المباشر من قبل المنظمة لاتخاذ كافة الإجراءات لمواجهة هذا الانخفاض، بحيث ينتج عن هذا التدخل رفع مستوى أداء الفرد إلى مستوى المقاييس المطلوبة، إذ نجد أن من أهم المشاكل التي تعاني منها المؤسسات اليوم هو مشكل تكوين الكفاءات البشرية التي تعتبر وظيفة حساسة ومهمة في تمكين المؤسسة من مسايرة المتطلبات الداخلية

والآفاق المستقبلية، باعتبار التكوين وسيلة فعالة في خدمة مصالح المؤسسة، وحتى يؤدي العنصر البشري وظائفه كاملة بالمستوى المطلوب وفقا لما تحدده المؤسسة من أهداف.

### 2-1-1/ ماهية التكوين

يعرف التكوين على أنه "عملية تعلم سلسلة من السلوك المبرمج أو متتابعة مجموعة من التصرفات المحددة مسبقا" ( الصيرفي،2003: 3) .

كما يعرف بكونه "عملية شاملة ومعقدة تتناول جميع التدابير اللازمة لإيصال الفرد إلى وضع يخوله الاضطلاع بوظيفة معينة وإنجاز المهام التي تتطلبها وجعله قادرا على متابعة عمله" (حلبي 1982: 25).

لذلك فالتكوين هو عملية تستهدف إجراء تغيير دائم نسبيا في قدرات الفرد مما يساعده على أداء الوظيفة بطريقة أفضل ويتمثل التكوين في مجموعة من الوظائف المخططة مسبقا ، التي تستهدف تزويد العمال بالمعارف، المهارات، المواقف والتصرفات التي تمكن من تسهيل اندماجهم في المنظمة ومن تحقيق أهداف الفعالية فيها، وهو عملية مخططة في إطار الإستراتجية العامة في المنظمة وله عدة أمثال: تكوين قاعدي أو مستمر ،نظري أو تطبيقي، داخلي أو خارجي، دوران في ميدان العمل على عدة وظائف ...الخ .

إن أغلب التعاريف لا تفرق بين مصطلحي التكوين والتدريب لأن لهما نفس المدلول حيث أن كلاهما يهدف إلى تطوير المهارات الفنية والقدرات العقلية للأفراد من أجل تحسين مستواهم المهني وبالتالي إمكانية ترقيتهم في درجات العمل إلى مستوى أعلى من الذي يشغلونه فلا يختلف مدلول الكلمتين في شيء، ما عدا أنّ التكوين يعني كل أوجه التعلم التي يتلقاها الفرد من قيم ومهارات وثقافات وأفكار ومعلومات عامة، والتدريب يسري مفهومه على التعلم فقط لكن في نطاق معين باعتبار ارتباطه بالجانب النظري ...لذلك فمن الناحية الواقعية وبصفة عامة نجد بأنّه يستعمل بكثرة من قبل القطاع الإنتاجي ويقصد بالتكوين إعداد العامل مهنيا وتدريبه على مهنة معينة بقصد رفع مستوى كفايته الإنتاجية، من خلال هذا التعريف نجد أنّه لا يمكن تحقيق أهداف المؤسسة دون الاهتمام بالعنصر البشري وتوفير كل العوامل الأساسية التي تساعد على الرفع من روحه المعنوية عن طريق الحوافز مثل المكافآت و الترقية، فالتكوين لا يقتصر على العمال في الورشات فحسب، وإنّما يتعدى ذلك ليشمل الملاحظين المشرفين وقادة العمل، حيث يتلقون برامج تكوينية تؤهلهم للوظائف العليا والقيادية التي سوف يشغلونها في المستقبل.

### 2-1-2/ أهمية التكوين :

ترجع أهمية التكوين إلى عدة عوامل من بينها:

- الحاجة إلى التجديد والاختراع لمواجهة التغيرات في الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية.
- الزيادة الكبيرة في الوظائف التي تقدمها الحكومة وتعتبر مسئولة عنها.
- القدرة على عرض الأفراد الأكفاء والمهارات .

ويمكن اختصار أهمية التكوين في ثلاثة جوانب أساسية (شحاذة ،2000: 115) :

أ – الأهمية المؤسساتية التي تظهر فيما يلي:

- زيادة الإنتاجية والأداء التنظيمي و يتجلى ذلك بتعريف الأفراد بما هو مطلوب منهم وتطوير مهاراتهم.
- يساعد في ربط أهداف الأفراد العاملين بأهداف المؤسسة.
- يساعد في خلق اتجاهات ايجابية داخلية وخارجية للمؤسسة.
- يساعد في انفتاح المؤسسة على العالم الخارجي.
- يؤدي إلى توضيح السياسات العامة للمؤسسة.
- يؤدي إلى تطوير أساليب القيادة وترشيد القرارات الإدارية.
- يساعد في تجديد وإثراء المعلومات.
- يساعد في فعاليات الاتصالات والاستشارات الداخلية.

ب– الأهمية الفردية و تتمثل فيما يلي:

- يساعد الأفراد في تحسين فهمهم للمؤسسة واستيعابهم لدورهم فيها.
- يساعد الأفراد في تحسين قراراتهم وحل مشاكلهم في العمل.
- تطوير الدافعية ( التحفيز) للأداء.
- يساعد على تطوير مهارات الاتصالات بين الأفراد.
- رضا كل فرد عامل بما يقوم به من أعمال.
- يقلل من الأخطار المهنية على الأفراد العاملين.

ج – الأهمية العلائقية داخل المؤسسة والتي تتمثل في :

- تطوير أساليب التفاعل الاجتماعي بين أفراد العمال .
- تطوير إمكانيات الأفراد لقبول التكيف مع التغيرات الحاصلة .
- توثيق العلاقة بين الإدارة والأفراد العاملين بها .
- تساهم في تنمية وتطوير عملية التوجه الذاتي لخدمة المؤسسة .

**2-1-3/ أهداف التكوين :**

عندما يكون التكوين قائما على أساس تكوين العمال فقط دون تحديد أهداف معينة، يجعل من الصعب تقييم نقاط القوة لبرنامج التكوين، وعليه يمكن إدراج بعض من الأهداف الأساسية التي يمكن أخذها بعين الاعتبار عند إعداد البرنامج التكويني فيما يلي:

**أ- الأهداف التوجيهية والإرشادية :**

تتضمن المبادئ التي يجب أن تكتسب من خلال برنامج التكوين،كالتكوين المهني الذي يختص بتعليم العمال المهارات المهنية المطلوبة لأداء عمل معين و يرقيهم من درجة عمال عاديين إلى عمال مهارة،كما يضمن أداء العمل بفعالية ويضيق الفجوة بين معايير الأداء الذي يحدده الرؤساء وبين الأداء الفعلي للأفراد العاملين ، بالإضافة إلى تكوين المسؤولين بتعلمهم أصول ومبادئ الإدارة وأنواع القيادة وأساليب الإشراف والتوجيه وأسس العلاقات الإنسانية (العيسوي ،1999: 30) .

**ب-الأهداف التنظيمية و الإدارية :**

تتجلى في مدى التأثير الذي سيحدثه التكوين على النواتج التنظيمية والإدارية والمتمثلة في رفع الكفاءة الإنتاجية للفرد العامل عن طريق إتاحة الفرصة أمامه، خاصة عند تغيير و تطوير أساليب العمل حتى يكون أكثر الماما واهتماما بالعمل مما يقلل من دوران العمل والغياب وحوادث العمل التي تحدث بسبب نقص كفاءة الأفراد العاملين، انخفاض كفاءاتهم ومهاراتهم الفنية، وعدم قدرتهم على التلاؤم والتكيف مع التغييرات التي تطرأ على المؤسسة.

**ج - أهداف النمو الفكري :**

تتجلى في ترغيب الفرد العامل في عملية توفير الدافع الذاتي لزيادة كفاءته وتحسين إنتاجه كما ونوعا من خلال علمه وإدراكه لأهداف المؤسسة و سياساتها، أهمية عمله ومدى فعاليته في تحقيق الأهداف المنوطة به، وهنا يهدف التكوين إلى تلقي الفرد العامل مهارات ومعلومات أكثر عن العمل الذي يعطيه شعور داخلي بالأمن والأهمية، وتجنيده بمقومات تؤهله للترقي للمناصب العليا كما تعطيه فرصة لتحسين مستواه المادي .

**د- أهداف تقنية :**

من بين الأهداف التكتيكية نذكر:

- التكوين من أجل الترقية .
- التكوين من أجل تنمية الكفاءات .

## 4-1-2/ أنواع التكوين .

توجد أنواع من التكوين الذي يعتمد في المؤسسات، حيث يصنف حسب عدة أسس منها مدة البرنامج التكويني فتقسم إلى برامج تكوينية طويلة الأجل وأخرى قصيرة الأجل، أو عدد المتكونين حيث تقسم إلى برامج تكوينية جماعية وبرامج فردية، يلاحظ أن هذه التصنيفات عامة و لا تمس جوهر البرنامج التكويني، لذلك سنعتمد على أسلوبين آخرين لتحديد أنواع التكوين وهما:

**على المستوى التنظيمي:**

في هذا التصنيف يتم تقسيم البرامج التكوينية حسب الفئة الوظيفية للأفراد الخاضعين لها وذلك كما يلي:

**أ- التكوين المهني:**

وهذا التكوين يتعلق بالأفراد العاملين الذين يمارسون الأعمال المباشرة على خطوط الإنتاج أو في مراكز أخرى، ويهدف هذا التكوين إلى اكتساب الأفراد مهارة ومعرفة لأداء مهنة معينة ويطلق عليه البعض التكوين المتخصص لكونه يهدف إلى تخصص الفرد المتكون في أداء مهنة معينة، ويحتل هذا التكوين مكانة خاصة وأهمية كبيرة بسبب توسع المشاريع الصناعية واستخدام الآلية فيها وهذا التوسع استلزم مساعدة الأفراد لاكتساب مهارة جديدة تساعدهم على التكيف مع هذه الآليات والمحافظة على أعمالهم.

**ب- التكوين الإداري:**

وهذا النوع من التكوين ينصب على الأفراد العاملين بالوظائف الإدارية وقد يرتكز بشكل خاص على العاملين في الوظائف الإدارية العليا والوسطى، ويركز على أساليب اتخاذ القرار وعلى كيفية رفع كفاءتها وعلى الجوانب السلوكية والعلاقات الإنسانية.

يحتل هذا التكوين أهمية كبيرة في تحسين إنتاجية الوحدة أو المؤسسة بصفة عامة، لأن فاعلية الإدارة تتبلور في تنسيق جهود الأفراد العاملين وتوجيهها توجيها صحيحا، وكذا العمل على الاستخدام للموارد المتاحة من مادية،مالية وبشرية لتحقيق الأهداف الإنتاجية، لذلك فإن رفع كفاءة الإدارة باستعمال هذا النوع من التكوين يعتبر مساهمة إيجابية ومباشرة في تحسين إنتاجية المؤسسة الاقتصادية.

**ج- التكوين الإشرافي:**

ويشمل هذا التكوين المشرفين ويكون الغرض الرئيسي منه زيادة قدرات الفرد على الإشراف والتعامل مع الأفراد الذين يشرفون علية، ويشتمل هذا التكوين على معلومات عن التنظيم الرسمي وغير الرسمي والصراعات العمالية وأنماط القيادة وغيرها من الجوانب التي تؤهل المشرف بشكل كافي للقيام بواجبه الإشرافي بأفضل صورة ممكنة.

**د- تكوين المكونين:**

هذا التكوين يتعلق بالأفراد المكونين لتهيئتهم للقيام بدورهم ضمن البرامج التكوينية المختلفة ويتم التركيز في هذا النوع من التكوين على تزويدهم بمهارات سلوكية وذهنية تسهل عملية نقل المعرفة والخبرات إلى المتكونين، كما يشمل هذا التكوين على جوانب تتعلق بعلم النفس والعلاقات الإيجابية والأساليب التربوية بغرض رفع درجة كفاءتهم في التعامل مع الأفراد الخاضعين للتكوين.

**على مستوى الغايات :**

حسب هذا التصنيف يتم تقسيم التكوين حسب الغرض من تنفيذه وبموجبه يمكن عرض الأنواع التالية:

**أ- التكوين التوجيهي :**

يقدم هذا النوع من التكوين للموظفين الجدد، وهو عبارة عن تزويد بمعلومات أساسية تخص أهداف المؤسسة وبيئتها وهيكلها التنظيمي، ومعلومات أخرى حول سياسة الأفراد في المؤسسة وطبيعة عملهم وكيفية أدائهم، إن مثل هذه البرامج تساعد على سرعة ارتباط الفرد الجديد بعمله وبالمؤسسة مما يولد لديه الرغبة في العمل وتحسين روحه المعنوية.

**ب- التكوين العلاجي:**

إن الأفراد الذين سبق وأن اجتازوا برامج تكوينية معنية قد يحتاجون إلى تكوين علاجي لسبب فشلهم في تحقيق مستويات الأداء المطلوبة منهم والسبب في انخفاض مستوى أدائهم يعود إلى نسيان الطرق والأساليب التي تعلموها في البرامج التكوينية السابقة نتيجة لمرور الوقت أو قد يكون السبب ناتجا عن إهمال الطرق السليمة وإتباع طرق مختصرة، أو قد تكون الحاجة إلى تأهيل بعض الأفراد لمعالجة المشاكل الناتجة عن استبدال المكان والآلات المستخدمة بأخرى حديثة، ومهما يكن السبب فهذا النوع من التكوين يهدف إلى معالجة النقص في آراء الأفراد نتيجة إلى عوامل أدت إلى انخفاضه.

**ج- التكوين للترقية:**

يستخدم هذا التكوين كوسيلة لترقية الأفراد العاملين إلى وظائف أعلى في الهيكل التنظيمي فيتم تزويد بعض الأفراد بالمعارف و المهارات الجديدة قصد تمكينهم من شغل مناصب أعلى.

### 2-1-5/ أساليب التكوين .

لزيادة فعالية النشاط التكويني من الأفضل إتباع أكثر من أسلوب للتكوين، ويعتمد اختيار الأسلوب على مجموعة من العوامل منها حجم المؤسسة وطبيعة نشاطها، الأهداف المتوخاة من النشاط التكويني، نوع البرنامج التكويني والإمكانيات المالية، المادية والبشرية المتاحة للمؤسسة، وتنقسم أساليب التكوين عادة

إلى نوعين مختلفين: أساليب التكوين في مكان العمل، وأساليب التكوين خارج مكان العمل (مرعي ،1999: 236 ) .

**أ- أساليب التكوين في مكان العمل:**

يعتبر التكوين أثناء العمل أو في مكان العمل أوسع طرق التكوين انتشارا وشيوعا ويرجع السبب في ذلك إلى بساطته والاعتقاد بأنه قليل التكلفة، ويتم هذا التكوين في نفس موقع العمل أي داخل المؤسسة التي يعمل فيها المتكون ويأخذ هذا النوع الأشكال التالية:

- أسلوب تعليمات العمل: يتم هذا الأسلوب من خلال إعداد دليل عمل مكتوب يتضمن التعليمات والإرشادات التي يتوجب على المتكون تطبيقها أثناء تكوينه لكسب المهارات المطلوبة ويقوم المكون بشرح التعليمات والإشراف على التنفيذ والمتابعة والتصحيح وإعطاء التوجيهات اللازمة.
- أسلوب التكوين عن طريق الرئيس المباشر.
- أسلوب التكوين عن طريق عامل قديم.
- أسلوب التكوين تحت إشراف و توجيه وملاحظة مشرف.
- أسلوب التكوين بالتنقل بين مراكز العمل: يهدف هذا التكوين أساسا إلى توسيع معارف الشخص المتكون و إلمامه بكافة نشاطات المؤسسة.
- أسلوب التكوين بالاشتراك في الأعمال: يسمى هذا الأسلوب كذلك بأسلوب الإدارة المتعددة و تتضح من خلال هذه التسمية بأنه يناسب تكوين و تنمية رجال الإدارة فقط.

**ب- أساليب التكوين خارج مكان العمل:**

يقصد بالتكوين خارج مكان العمل ذلك التكوين الذي يعطى للعاملين في غير أوقات العمل الرسمية وقد يتم في مكان مخصص للتكوين داخل المؤسسة أو في مركز خارج المؤسسة كالمعاهد المتخصصة والجامعات، وفي هذه الحالة تتحمل المؤسسة مقابل ذلك بعض التكاليف للجهة المكلفة بالتكوين، وفيما يلي أهم هذه الأساليب:

**- أسلوب المهمات الفردية:**

بالاعتماد على هذا الأسلوب يقوم المكون بتكليف عمل للمتكون خلال فترة زمنية محددة يقوم بهذا العمل منفردا دون أن يتعاون مع زملائه، وقد يكون هذا العمل مهمة لإنجاز عملا ما أو بحثا يقوم بإعداده أو إعداد تقرير عن حادثة أو ظاهرة معينة وتترك له حرية معالجتها وإعدادها ثم بعد الانتهاء يقوم المكون بتقييم النتائج التي توصل إليها المتكون.

**- أسلوب المحاضرة:**

تمثل المحاضرة أحد أبرز أساليب التكوين، وبموجبها يقوم المحاضر (المكون) بإلقاء المادة التكوينية التي يتضمنها البرنامج التكويني على المتكونين، ويتحكم المكون في المحاضرة بشكل عام ويقتصر دور المتكون على الاستماع فقط.

**- أسلوب المؤتمرات والندوات وحلقات البحث:**

يعني هذا الأسلوب اجتماع عدد من المشاركين لدراسة موضوع معين بهدف الخروج بتوصيات محددة حيث يتم تبادل الآراء والمناقشة والحوار والتعرف على خبرات ومعارف الآخرين، ويتميز بالتفكير الجماعي وباستعراض وجهات النظر المختلفة.

**- أسلوب التطبيق العملي:**

ويتمثل في عرض وقيام المكون لأداء العمل وإجراءات القيام به، ثم قيام المتكونين بالتطبيقات العلمية بأنفسهم على التجهيزات التي توضع تحت تصرفهم ( نصر الله ، 1994: 103) .

**- أسلوب دراسة الحالة :**

يتم عبر تقديم مشكلة أو فكرة معينة للمتكونين والطلب منهم دراستها وتحليلها والوصول إلى حلول ونتائج لها، ويهدف هذا الأسلوب إلى زيادة القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات عن طريق التفكير المنظم والتحليل ووضع الحلول والبدائل بالاعتماد على معارف وخبرات المتكونين، وتفيد دراسة الحالة المتكون بتنمية القدرة لديه على دراسة المشكلات وتحليلها واتخاذ القرار.

**- أسلوب تمثيل الدور :**

يعتمد بعض المكونون على استخدام هذا الأسلوب في التكوين وبموجبه يقوم بعض المتكونين بتمثيل أدوار أشخاص مشتركين في حدث أو مشكلة إدارية أو أكثر، وتعطى لكل من المشاركين فكرة عن الموضوع أو المشكلة، ثم يتصور أنه في الحياة العملية فيقوم بأداء الدور الذي يفترض أن يؤديه في مثل هذه الحالة ثم تجري عملية تمثيل الأدوار ونترك للمتكونين تفاصيل النقاش، ويعتمد كل متكون على قدراته الذهنية والخبرة والمهارة التي يمتلكها للتصرف في حالات من هذا النوع وبعد الانتهاء من هذه العملية يقوم المكون بتحديد نقاط الضعف والقوة في أداء الأدوار في حل هذه المشكلة.

**- أسلوب المباريات الإدارية:**

من أهم هذه الأساليب التكوينية الحديثة المباريات حيث يقسم المتكونين إلى مجموعات صغيرة كل مجموعة تمثل شركة وهمية، وعلى أساس بعض المعلومات المبدئية تبدأ أفراد كل مجموعة باتخاذ سلسلة

من القرارات الإدارية في نواحي البيع والإنتاج والأفراد والتمويل، وتستمر المباريات لمدة طويلة حيث تبنى قرارات كل دورة على أساس نتائج الدورة التي تسبقها وهكذا حتى نهاية المباراة.

إن هذا الأسلوب في التكوين يتيح فرصة كبيرة لجعل المتكونين يعيشون ظروفا قريبة من تلك التي يواجهونها عند اتخاذ القرار تجعلهم يستوعبون أهمية توفر قدر عال من الترابط بين القرارات وتفهم الآثار المترتبة عليه على صعيد المؤسسة ككل.

**- أسلوب تكوين الحساسية:**

من وسائل التكوين الحديثة والتي أثارت كثيرا من النقد ما يسمى بتكوين الحساسية، حيث يهدف إلى زيادة حساسية الفرد بتكوينه الشخصي وطرق تعامله مع الآخرين، ووسيلته في ذلك المناقشات المفتوحة الموجهة بين أعضاء مجموعة صغيرة من المتكونين يتبادلون الرأي في شخصياتهم ويتلقى كل منهم رد فعل الآخرين لآرائه الشخصية.

## 2-2/ تحديد الاحتياجات التكوينية

إن الاحتياجات التكوينية هي تعبير عن الأفراد المطلوب تكوينهم لمواجهة أي موقف من المواقف التي تشير المؤشرات السابقة إلى احتمال حدوثها، كما أن تحديد الحاجات تكون بدراسة حاجة كل فرد في المؤسسة للتكوين من خلال الكشف عن جوانب الضعف، فمن ثم تعيينهم حاليا أو اللذين هم في المواقع التنظيمية الأخرى في المؤسسة، ويمكننا القول أن تحديد الحاجات التكوينية يتم من خلال دراسة ثلاث مؤشرات والمتمثلة في (عاشور ،1995: 580) (مؤشر الأداء التنظيمي، مؤشر أداء العاملين، مؤشر حاجة ومتطلبات الأفراد للتكوين ).

كما إن الاحتياجات التكوينية هي مجموعة من التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات العاملين ومهارتهم وسلوكهم لرفع كفاءاتهم بناءا على الاحتياجات اللازمة، وللتغلب على المشاكل التي تعترض سير العمل في المؤسسة، وبالتالي تعرقل تنفيذ السياسة العامة في مجالات الإنتاج والخدمات (البرعي ،1995: 580) .

وينظر للاحتياجات التكوينية على أنها الفرق بين الذي يحدث فعلا للمؤسسة وبين المفروض لأن يحدث في ظل الظروف الحالية والمستقبلية، فهي بذلك تعتبر الأساس الذي يقوم عليه التكوين السليم لتحقيق الكفاءة وحسن أداء العاملين والارتقاء بمعلوماتهم ومهارتهم وتحسين اتجاهاتهم لأن التكوين ليس غاية بل هو وسيلة لتحقيق تلك الغاية، كما يمكن النظر إلى مفهوم الاحتياجات التكوينية على أنها الفرق بين مستوى الأداء المرغوب فيه ومستوى الأداء الحالي الضعيف الذي يراد علاجه أو تفاديه.

### 2-2-1/ تخطيط التكوين

يبين البرنامج التكويني وفق احتياجات المؤسسة لإعداد الأفراد القادرين على القيام بمهام وظيفية ومهنية بدرجة عالية، وبما أن سرعة التطور والتقدم التقني والتغيرات الحضارية تؤثر على الأفراد سلبا أو إيجابا، كان من الواجب على الأنظمة التعليمية والتكوينية التركيز على تنمية المعارف والمهارات لدى الأفراد لمواكبة هذا التغير.

إن الدور الرئيسي للتخطيط هو العمل على إيجاد الإطار التنظيمي والنظري لعملية التنمية، فمهام التخطيط الرئيسية هي تحديد أهداف كل بعد من الأبعاد التنموية الثلاثة أي البعد الاقتصادي والاجتماعي والتنظيمي ورسم الطرق الأكثر فعالية لتحقيقها، التخطيط للتكوين يأخذ ثلاثة مراحل أساسية هي:

1- مرحلة دراسة وتحليل الوضع الراهن

2-مرحلة دراسة وتحليل الإمكانيات

3- مرحلة تعيين واختيار الجهاز التكويني

### 2-2-2/ تحليل سيرورة عملية التكوين

إن القيام بعملية التكوين دون وضع خطة مسبقة ومتابعة دائمة تعتبر تبديدا للوقت والمال والطاقة لذا يجب المرور بعدة مراحل ندرجها فيما يلي:

أ- **الطلب على التكوين:** عندما تكون هناك حالة عدم التوازن بين إعداد العمليات التقنية من جهة وغياب عمال أكفاء لإنجاحه من جهة أخرى، تكون هناك ضرورة ملحة للقيام بعملية التكوين من أجل تجاوز المشكل.

ب- **تحليل مشاكل التكوين:** من خلال تشخيص جوانب الضعف، تحديد خصائص ومستوى الفرد المتكون.

ج- **تحضير وإعداد الإستراتيجيات البيداغوجية:** تتميز هذه المرحلة باعتمادها على البحث والتحضير لعملية التكوين وارتكازها على المعطيات الموجودة والغايات المرجوة من هذه العملية بالإضافة إلى الأهداف المنتظرة وهي تعمل على:

- تحقيق الأهداف العامة للتكوين.

- تحقيق المضمون الأساسي لعملية التكوين ( تحقيق الأهداف البيداغوجية للمكونين، تحديد الوسائل المادية والبشرية، تصميم وتخطيط العملية....).

**2-2-3/ تنفيذ عملية التكوين** : قبل المباشرة في عملية التكوين لابد من توفر معلومات دقيقة حول كل من المؤسسة والمكونين والمتكونين، لأن هذا لا يسمح بالتحضير للمشروع، وانطلاقا من هذه المعلومات تبدأ عملية التكوين والتي تعتمد على ما يلي:

– التوضيح والضبط التام للأهداف البيداغوجية والموضوعة والمستهدفة والتساؤل المطروح هو:

هل المؤسسة قادرة على إنجاح برنامج التكوين وتحقيق الأهداف المسطرة ؟

– تحديد الطرق المتبعة، فإذا كان التكوين من أجل المعرفة الفعلية فهذا يقتضي التكوين التطبيقي، أما إذا كان من أجل المعرفة الذاتية فنحصل عليها عن طريق التغيير وتعديل التصرفات.

– تسيير المتكونين فيما يخص: الأجور، السكن، النقل، وسائل العمل...

– المتابعة الدائمة والمستمرة لتطور المجموعة المتكونة ومعالجة مشاكلها وانشغالاتها.

**2-2-4/ التقييم والرجوع إلى الحالة المهنية :**

لا يقصد بالتقييم قياس مدى تحسن المتكون لإجراء المقارنة بين درجة أدائه قبل عملية التكوين وبعدها، وإنما هو وسيلة للتصحيح خلال الفترة التكوينية كلها، التي تتبع من طرف المكون الذي يسعى جاهدا لتطوير المجموعة المتكونة وتحقيق الأهداف المرغوبة، كما أن التقييم لا يتوقف هنا بل يتواصل حتى بعد الانتهاء من إنجاز برامج التكوين ومنه فإن انتهاء الفترة التكوينية لا يعني انتهاء سيرورة عملية التكوين لهذا لابد من التأكد من اجتياز المتكون من الحالة التكوينية إلى الحالة المهنية.

**2-3/ التكوين الذاتي مدخل لتنمية الكفاءات**

حدد كل من( برتراند ) و( نويل )الكفايات التي يلزم تطويرها لدى كل مستخدم في ما يأتي:

–التأقلم مع وسط غير قار يشهد تغيرات مستمرة .

–مواجهة وضعيات مشكلات تتصف بالجدة والتعقيد .

–اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية .

–العمل في مجموعات تفاعلية .

–توسيع الآفاق الزمانية والمكانية بغرض إدماج معطيات جديدة تضمن سير عمل المؤسسة وتؤمن واستمراريتها .

–التواصل الفعال والاستقلالية .

إن التحديات التي أفرزتها التغيرات المتسارعة في عالم اليوم، لم تستثن مؤسسات تكوين أطر التربية أطر التعليم والتكوين .فقد فرضت على هذه الأخيرة واقعا جديدا، تطلب منها الرفع من جودة خدماتها التربوية ليتسنى لها تقديم تكوين جيد للمتدربين والمتدربات، وجعلهم يسهمون في تطوير معارفهم وممارساتهم

المهنية بشكل متواصل .إلا أن تحسين التكوين لن يتم باكتساب كفايات تربوية ومهنية ملائمة لواقع التدريس الجديد فقط، وإنما يتطلب أيضا تبني الأستاذ(ة ) المكون(ة ) لاستراتيجيات تربوية فعالة ونشيطة تجعل المتدرب(ة ) يشارك بفعالية في مساره التكويني، وهذا ما حدده( فيليب برينو ) في كتابه" من المعارف إلى الكفايات "على النحو التالي:

– التفكير في مشاريع متداخلة الاختصاص، تتبنى مقاربة حل" وضعيات مشكلات"، تمكن من تعبئة مجموعة موارد مدمجة، بشكل وظيفي، فعال وملائم .

– تخطيط سيرورات التكوين من منظور الممارسة العملية، وأسلوب العمل في الورشات التشاركية .

– تصويب الممارسات البيداغوجية ، نحو تقاسم المسؤولية مع المتدربات والمتدربين .

وحفزهم إلى القيام بأبحاث وتحقيقات وتشجيعهم على إعداد وإنجاز وثائق ومشاريع شخصية أو جماعية؛

–إتاحة الفرصة لهم لمناقشة رفاقهم تحقيقا لمبدأ" الصراع السوسيو– معرفي في بناء المعارف والقدرات والمهارات، التي تتيح إغناء وتطوير الأفكار والممارسات .

– تركيز أنشطة التقويم على الكفايات المكتسبة والأعمال الإبداعية، عوض الاقتصار على المعارف التقريرية المجردة التي تكرس نمطية التقليد والإتباع بدل التجديد والإبداع .

– توجيه التكوين نحو إعداد متدربات ومتدربين قادرين على تدبير وتسيير حياتهم المهنية، يسهمون في تكوينهم الذاتي بالبحث عن استراتيجيات ملائمة للسياق والظروف المحيطة بهم؛ لأن الأمر لم يعد يتعلق فقط، بأن يتعلموا لكي يتعلموا، وإنما أن يتعلموا كيف يتعلمون من أجل أن يتغيروا ويغيروا .

– تحقيق تكامل التكوين النظري المعرفي( الأساس أو المستمر) والتكوين العملي المهني، وذلك بجعل منهاج التكوين( عدة التكوين ) يستجيب للحاجات المتنوعة التي تقتضيها مهنة التدريس، ومتطلبات التربية على أخلاقيات المهنة، والتربية على الاختيار واتخاذ القرار.

تجدر الإشارة إلى أن العلاقة الموجودة بين التكوين الذاتي واكتساب المعارف والمواقف والمهارات التعلمية ليست ظاهرة جديدة؛ فعبر كل الأزمنة وفي كافة أنظمة الإعداد للمهنة، ظلت مكانة التكوين الذاتي ودوره في الارتقاء المهني للمتدرب(ة )تقاس بمدى إسهامه وانخراطه الشخصي في مساره التكويني للحصول على دبلوم أو شهادة تأهيل، وهذا لا يعود إلى قصر المدة المخصصة للتكوين، وإنما يعود بالأساس إلى المنظور الجديد لملائمة التكوين مع متطلبات مزاولة مهنة تعرف تغيرا متواصلا، مما يتطلب اكتساب المتدرب(ة ) لمهارات التكوين الذاتي ليكون قادرا على مواكبة التغيرات بكيفية فعالة وفاعلة.

**2-3-1/ التوجهات الأساسية في التكوين الذاتي**

أولا – التكوين بالتجربة والممارسة والعملية

ثانيا – التكوين التفريدي (الفردي) .

ثالثا – التكوين الموجه .

رابعا –التكوين التعاوني .

خامسا – التكوين المنهجي .

سادسا – التكوين الذاتي المعزز للنمو المهني المستدام

**2-4/ التدريب والتكوين المتواصل في المنظمة الحديثة**

إن التقدم العلمي الذي يشهده العالم اليوم يفرض على المنظمات سواء كانت عالمية أو محلية أن تتبنى المفاهيم الإدارية الحديثة في الإدارة إذا أرادت تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية.

ومن هذه المفاهيم الإدارية الحديثة الإيمان الكامل بضرورة وجود وتطبيق التخطيط الاستراتيجي من أجل البقاء والاستمرار ومواجهة التغيرات والتحديات المختلفة في ظل العولمة، وهناك تحديات وتغيرات سريعة جداً تؤثر على هذه المنظمات، بالتالي يتطلب الاهتمام بالموارد البشرية وتدريبها بحيث تكون لديها المعرفة والمهارات المختلفة لمواجهة هذه التغيرات السريعة في كافة مناحي الحياة الاقتصادية والتكنولوجية.

عدت استراتيجيات الموارد البشرية ومنها إستراتيجية التدريب ذات دور هام في تغيير الممارسات المرتبطة بالوظائف وبالتالي التأثير على أداء المنظمة بشكل عام وخصوصاً في مجال تجويد الأداء ، بحيث يجب أن تعمل إستراتيجية التدريب في إطار أكبر يشمل الإستراتيجية على مستوى النظام ككل والتي هي عبارة عن تصور مبدئي للرؤى المستقبلية للمنظمة ورسم سياستها وتحديد غايتها على المدى البعيد وبيان نقاط القوة والضعف وذلك بهدف اتخاذ القرارات الإستراتيجية الصحيحة.

لقد أصبح التدريب في الوقت الحاضر استثماراً في رأس المال البشري، حيث يعتبر من أهم السبل الأساسية لتكوين موارد بشرية مناسبة من حيث الكم والنوع لكونه يعمل على تزويد الأفراد بالكفاءات والمهارات الإدارية والفنية اللازمة لأداء أعمالهم بكفاءة وفاعلية وهذا بالتالي ينعكس بشكل إيجابي على عمل وأداء المنظمات بشكل عام.

إن الفكرة الأساسية وراء التوجه الشامل والمتكامل للتكوين والتدريب استراتيجياً هو التنسيق بين جميع موارد المنظمة بما فيها الموارد البشرية وذلك لضمان أن جميع ما تفعله سيؤدي إلى تنفيذ إستراتيجيتها

الرئيسية، ولا شك في أن " تكامل جميع موارد المنظمة مع بعضها سيؤدي بالنهاية إلى نشوء قيمة إضافية أخرى لا يستطيع أي من هذه الموارد تكوينها لوحده، وهذا هو أحد الفوائد الأساسية الناجمة عن الإدارة الإستراتيجية لوظيفة التدريب الجيدة في المنظمة " ( السالم ، صالح . 2002: 14 ) .

إن الأساس في عملية التدريب هو إيصال معلومات وتكوين كفاءات ومهارات معينة لمجموعة من المتدربين بواسطة وسيلة من وسائل الاتصال وأساليب التدريب وذلك بقصد التأثير على سلوكهم ورفع قدراتهم الوظيفية، كما أن التدريب يستهدف أيضاً" إكساب الفرد المعرفة والمهارة والسلوك المرتبط مباشرة بدوره الوظيفي مما يرفع مستوى إنتاجيته في العمل " ( عساف ،2000: 35).

لقد أصبح التدريب قضية رئيسية لكثير من المنظمات في كافة القطاعات وذلك نتيجة لتغير معايير الأداء في هذه المنظمات والتي لم تعد قاصرة على مجرد تقديم الخدمة أو المنتج بل تعدته بالحرص على توفير الجودة التي تلبي حاجة العميل ورغباته ولذلك أصبح للتدريب أهمية كبيرة ومحور اهتمام الكثير من الباحثين والمختصين في مجال الإدارة الحديثة .

**2-4-1/ مفهوم التدريب**

تناول الكثير من الباحثين والكتاب في مجال الإدارة تعريف مفهوم التدريب وذلك من زوايا مختلفة ولكنها جميعها اتفقت بالنهاية على دوره في رفع كفاءة العاملين والمنظمة ككل، حيث يرى خالد الهيتي بأن التدريب "عمل أو نشاط من أنشطة إدارة الموارد البشرية والذي يعمل على تقرير حاجة الأفراد العاملين في مختلف المستويات التنظيمية للتطوير والتأهيل، في ضوء نقاط الضعف والقوة الموجودة في أدائهم وسلوكهم خلال العمل" (الهيتي ،2004: 89) .

أما صلاح عبد الباقي فقد عرّف التدريب على أنه "نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في العمل"(عبد الباقي ،2000: 69) .

ويرى عمر عقيلي أن التدريب "عملية مخططة تقوم باستخدام أساليب وأدوات بهدف خلق وتحسين وصقل المهارات والقدرات لدى الفرد، وتوسيع نطاق معرفته للأداء الكفء من خلال التعلم، لرفع مستوى كفاءته وبالتالي كفاءة المنشأة التي يعمل فيها كمجموعة عمل" ( عقيلي ،1996: 233) .

ومن هنا يمكن القول بأن غالبية الباحثين والكتّاب قد اشتركوا في تعريف التدريب بأمور مشتركة أهمها بأنه يزود الأفراد بمهارات معينة تؤدي إلى زيادة معدلات أدائهم، وبأنه نشاط يهدف إلى التحسين والتطوير بأساليب العمل داخل المنظمة.

ومن التعريفات السابقة للتدريب نخلص إلى كون التدريب عملية مستمرة تهدف إلى:

-تزويد وإكساب الفرد مهارات ومعلومات وخبرات ليست موجودة لديه أو تنقصه وتؤدي بالتالي إلى تحسين أدائه وبالتالي إلى تحسين أداء المنظمة ككل.

-تزويد وإكساب الفرد اتجاهات وأنماط سلوكية جديدة.

-تزويد وتحسين وصقل المهارات الموجودة لدى الفرد.

### 2-4-2/ إستراتيجية التدريب

إن المدخل الاستراتيجي لإدارة التدريب يقوم على إجراء تحليل للفرص والتهديدات في بيئة المنظمة الخارجية وعواملها المختلفة والمتغيرة سواء الاقتصادية أو السياسية أو التكنولوجية أو الاجتماعية، وكذلك تحديد نقاط القوة والضعف في بيئة المنظمة الداخلية سواء العوامل البشرية أو المادية أو المعلوماتية.

إن المنظمات الناجحة في ظل العولمة والتغير المستمر تقوم بشكل مستمر بتعديل استراتيجياتها الحالية وتتبنى استراتيجيات جديدة وذلك من أجل المحافظة على ميزاتها التنافسية وهذا التغير يؤثر على الاستراتيجيات الوظيفية لكل وظيفة أو نشاط ومنها نشاط التدريب.

وفي السنوات الأخيرة وفي ظل العولمة الاقتصادية وجدت منظمات الأعمال نفسها أقل قدرة على المنافسة، مما اضطر بعضها إلى الخروج من السوق أو السيطرة عليها من قبل منظمات أخرى. وفي أغلب الأحيان اضطرت إلى تخفيض قوة العمل لديها. وهذا التغير في البيئة الخارجية شكّل تهديداً للمنظمات التي تعمل في الأسواق الدولية، وهو في نفس الوقت يشكل فرصاً محتملة. الأمر الذي قاد المديرين في المستويات العليا في هذه المنظمات إلى النظر إلى إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي اعتماداً على أهداف المنظمة ورسالتها (Mission) بحيث تكون قادرة على مواجهة المشكلات التي تنشأ مع استمرارها. وفي الوقت ذاته المحافظة على مكانتها التنافسية والجودة والفعالية. وكما بينت إحدى الدراسات وجود علاقة بين إستراتيجية الموارد البشرية والمكانة العالمية للمنظمات، وأن المنظمات التي تستخدم إستراتيجية موارد بشرية متكاملة يكون أداؤها أفضل في مجال تحقيق مستويات جودة عالية، وتحسين وتطوير أداء أفرادها العاملين.

وتتضح الأهمية المتزايدة الممنوحة حالياً لمفهوم استراتيجيات التدريب في الأدبيات والطروحات النظرية العديدة، وفي الممارسات المختلفة نتيجة أسباب كثيرة كان أهمها الأثر المتزايد لممارسات وسياسات وظيفة التدريب على أداء الأفراد العاملين.

ومما سبق يمكن القول بأن إستراتيجية التدريب عملية تهدف إلى اتخاذ القرارات الإستراتيجية المؤثرة على المدى البعيد فيما يتعلق بتنمية وتطوير أداء العاملين في المنظمة ومدى امتلاكهم للمهارات والمعارف والكفاءات والقدرات والمدخل الرئيسي لإستراتيجية التدريب هي الإستراتيجية العامة للمنظمة والتي تحدد الرؤى المستقبلية للمنظمة والأهداف التي يجب تحقيقها .

ويركز المدخل الاستراتيجي للموارد البشرية على اعتبار أن الفرد هو أصل استثماري هام من أصول المنظمة وإدارة الموارد البشرية هي شريك حقيقي وهام في التخطيط الاستراتيجي الشامل وأن عملها لم يعد محصوراً فقط في إدارة الأعمال اليومية للأفراد من استقطاب وتوظيف وتدريب وتقييم...الخ، وإنما يجب أن يكون لها رسالة واضحة مشتقة من رسالة المنظمة ويجب أن يفهم الجميع هذه الرسالة ويعمل بمقتضاها، وكذلك يجب أن يكون هناك إستراتيجية واضحة لإدارة الموارد البشرية في المنظمة بحيث يتم تحديد الأهداف الأساسية طويلة المدى للمنظمة في مجالات إدارة الموارد البشرية والتي تتجسد في مجالات العمل والممارسات التنفيذية اليومية.

ويمكن أن نحدد بعض استراتيجيات تحسين أداء الأفراد كما يلي:

أ- مركزية قرارات الاختيار والتعيين وذلك من أجل ثبات سياسة الاختيار والاستفادة من وجود الخبرات المتخصصة في مركز واحد.

ب- التخلص من كل العوامل المحبطة لجهود العاملين أو المثبطة لروحهم المعنوية.

ج- اعتماد سياسة الإغراءات المالية للكفاءات الرفيعة.

د- اعتماد سياسة التقليل من معدلات دوران العمل من خلال أسلوب جيد وفعال في الاختيار والتدريب والتحفيز.

هـ- اعتماد العدالة في التعامل مع جميع العاملين في مجالات تقويم الأداء ونظام الحوافز والتدريب.

و- اعتماد برامج التطوير والتدريب لجميع المستويات الإدارية وبما يضمن رفع مهارات العاملين لمقابلة مسؤوليات وواجبات الوظائف المختلفة بالمنظمة بحيث تكون إستراتيجية التدريب التي يتم إتباعها منبثقة من الإستراتيجية الوظيفية لإدارة الموارد البشرية وتحقق أهدافها.

يتضمن المدخل الاستراتيجي لوظيفة التدريب خمسة ركائز أساسية وهي ( السالم ، صالح ،2002: 15 ) :

1- الاعتراف بأهمية تأثير البيئة الخارجية: حيث تقدم البيئة الخارجية مجموعة من الفرص والتهديدات، وتتجسد هذه الأمور بالقوانين والظروف الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية، ولا بد لإستراتيجية التدريب من الاعتراف بهذه التأثيرات ومحاولة استثمار الفرص والتقليل من التهديدات.

2- الاعتراف بأهمية المنافسة والطبيعة الحركية لسوق الموارد البشرية: تتنافس المنظمات على الحصول على الأفراد العاملين الأكفاء، حيث أن للقوى التنافسية في إغراء العاملين من خلال تنمية وتطوير مهاراتهم أثر مباشر على استقطابهم وبقائهم وولائهم للمنظمة.

3- التركيز على تحقيق رسالة المنظمة في الأمد الطويل: أي لا بد أن تساهم إستراتيجية التدريب في تحقيق ما تتمنى المنظمة أن تكون عليه مستقبلاً. وتعرّف رسالة المنظمة على أنها الخصائص الفريدة التي تميز المنظمة عن غيرها من المنظمات المنافسة الأخرى.

4- التركيز على وضع الأهداف وصناعة القرارات الكفيلة بتحقيقها: وتمثل الأهداف الوسائل الوسيطة التي تحتاجها المنظمة لكي تترجم رسالتها وغاياتها إلى إجراءات عمل محددة وملموسة يمكن قياسها، وفي هذا الإطار تواجه إدارة المنظمة العديد من الخيارات الإستراتيجية في مجال تنمية الكفاءات يستلزم اتخاذ قرارات واضحة بشأنها، منها مثلاً:

- هل ندرب الأفراد من أجل تحقيق أهداف المنظمة فقط أم أهداف الأفراد أيضاً ؟
- ما هي المعايير المعتمدة في تقييم فاعلية البرامج التدريبية ؟
- من المسئول عن التدريب في المنظمة ؟

5- تحقيق التكامل مع الإستراتيجية العامة للمنظمة وبقية الاستراتيجيات الوظيفية: من أجل أن تكون إستراتيجية التدريب والتطوير ذات فاعلية جيدة لا بد أن تتكامل مع الاستراتيجيات الأخرى لإدارة الموارد البشرية في المنظمة، فإذا انصبت إستراتيجية المنظمة على النمو والسيطرة على سوق معين، فلا بد لإستراتيجية التدريب أن تركز على إكساب الأفراد العاملين مزيداً من القدرات والمهارات اللازمة لهذا التحول، أما إذا ركزت إستراتيجية المنظمة على تقليص نشاطاتها، فلا بد لإستراتيجية التدريب أن تقلص برامجها المقدمة للأفراد العاملين في مجال هذه الأنشطة .

أن البيئة التي تعمل فيها المنظمات سريعة التغير فالعوامل البيئية الداخلية سواء كانت بشرية أو مادية أو معلوماتية وكذلك العوامل البيئية الخارجية سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو تكنولوجية أو سياسية فهي في تغير متواصل وهذا الأمر بالتالي يفرض على منظماتنا ضرورة تبني استراتيجيات واضحة من أجل المحافظة على ميزاتها التنافسية، ولقد بينت الكثير من الدراسات وجود علاقة بين إستراتيجية الموارد البشرية والمكانة العالمية للمنظمات وأن المنظمات التي تستخدم إستراتيجية موارد بشرية متكاملة تؤدي أعمالها وتطورها بشكل أفضل وتحقق مستويات جودة عالية، لذلك لا بد من اهتمام شركاتنا الصناعية بالدرجة الأولى بالموارد البشرية وتطويرها وتدريبها وإتباع الاستراتيجيات الوظيفية الأمثل وتطبيق الأساليب

الفضلى في هذا المجال لكي تكون قادرة على مواجهة التحديات والتغيرات السريعة والتطور التكنولوجي في ظل العولمة.

ونستنتج مما سبق أن الكثير من الباحثين الذين تناولوا المدخل الاستراتيجي للموارد البشرية بأنهم ركزوا على الشراكة مع هذا المورد في عملية التخطيط الاستراتيجي، حيث أن المدخل التقليدي المنحصر في أداء الأعمال اليومية الروتينية بدأ ينقرض ويتلاشى، وأصبح التركيز في الوقت الحالي للكثير من الشركات التي تطبق الممارسات العالمية بهذا المجال تتجه نحو وجود خطة إستراتيجية واضحة للموارد البشرية ووجود الخطط الفرعية ومنها نشاط ووظيفة التدريب وذلك بما يضمن رفع مهارات العاملين من أجل القيام بالوظائف المختلفة بالمنظمة بكفاءة.

**2-4-3/ خطوات إعداد إستراتيجية التدريب**

إن عملية إعداد إستراتيجية التدريب تمر بالمراحل التالية ( القطامين ،2002: 21):

1- تحليل إستراتيجية المنظمة وما تتضمنه من أهداف ومهام وسياسات وبرامج.
2- تحليل ودراسة البيئة الخارجية للمنظمة من حيث الظروف والاتجاهات الاقتصادية، والتطور التكنولوجي، والعوامل الديموغرافية، والأنظمة الحكومية والمنافسة.
3- تحليل ودراسة البيئة الداخلية للمنظمة من حيث: الوضع الحالي للمنظمة، ومعدل دوران العمل، وكفاءة القوى العاملة.
4- إعداد وصياغة إستراتيجية التدريب وما تتضمنه من سياسات وبرامج وموازنات بشكل يسهم في التكامل مع إستراتيجية المنظمة.
5- مراجعة الخطة الإستراتيجية للتدريب عند حدوث تغيرات في البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة.

وتسهم إستراتيجية التدريب في صقل مهارة الأفراد من ذوي القدرات الإبداعية العالية، وكذلك المساعدة في نفس الوقت على رفع مستوى الأفراد من ذوي القدرات الإبداعية المعتدلة إلى مستوى مقبول من الإبداع، وخصوصاً في حالة مواكبة المعطيات التكنولوجية الحديثة ، حيث تلعب إستراتيجية التدريب دوراً هاماً في تحديد احتياجات المنظمة من المهارات والسلوكيات والمعارف المطلوبة من حيث العدد والكم وبشكل يتناسب مع التطلعات الإستراتيجية للمنظمة.

### 2-4-4/ معوقات تطبيق إستراتيجية التدريب في المنظمات الحديثة

هناك مجموعة من المعوقات والتي يمكن أن تؤثر في عدم وجود رؤية واضحة وبعيدة المدى لأهمية الدور الاستراتيجي للتدريب في هذه المنظمات وبالتالي تعيق وتحد من تطبيق هذه الإستراتيجية، وأهم هذه المعوقات:

1- عدم وضوح الإستراتيجية العامة للمنظمة وبالتالي عدم وضوح أهدافها التي تسعى لتحقيقها.
2- عدم وجود الدعم الكافي من قبل الإدارة العليا وعدم اهتمامها بصياغة الإستراتيجية العامة للمنظمة والاستراتيجيات الوظيفية الأخرى.
3- جمود القوانين والتشريعات.
4- عدم توفر الثقافة التنظيمية الداعمة للتدريب.
5- عدم توفر النظم التكنولوجية الحديثة الداعمة للتدريب.
6- ضعف إيمان الإدارة العليا بالدور الاستراتيجي للتدريب.
7- ضعف نشاط تحليل الوظائف في المنظمة.
8- ضعف الإمكانيات المالية المتاحة للتدريب.

أن إتباع التخطيط الاستراتيجي السليم وحسب الأسس العلمية الواضحة ووجود رؤية واضحة المعالم وبعيدة المدى تؤدي بالتالي إلى تطبيق إستراتيجية ناجحة وفعالة للمنظمة وهذا ينعكس بالتالي على الاستراتيجيات الوظيفية ومنها إستراتيجية الموارد البشرية ونشاطاتها المختلفة ومنها إستراتيجية التدريب،

### 2-4-5/ أهمية التدريب وفوائده

تكمن أهمية وفوائد التدريب في ثلاثة جوانب رئيسية وهي (عباس، علي ، 2003: 109):

أ-زيادة الإنتاجية والأداء التنظيمي من خلال الوضوح في الأهداف، وطرق وانسياب العمل، وتعريف العاملين بما هو مطلوب منهم، وتطوير المهارات لديهم لتحقيق الأهداف التنظيمية المطلوبة ويساهم في ربط أهداف الأفراد العاملين بأهداف المنظمة.

ب-يساهم في خلق اتجاهات إيجابية داخلية وخارجية نحو المنظمة ويساهم في انفتاح المنظمة على المجتمع الخارجي؛ وذلك بهدف تطوير برامجها وإمكانياتها وتجديد المعلومات التي تحتاجها لصياغة أهدافها وتنفيذ سياساتها.

ج-يؤدي إلى توضيح السياسات العامة للمنظمة وتطوير أساليب القيادة وترشيد القرارات الإدارية وبناء قاعدة فعالة للاتصالات الداخلية.

ويرى مصطفى أبو بكر بأن التدريب يعتبر من " المداخل الأساسية لتنمية قدرة المنظمات على تحقيق الميزات التنافسية، ومن خلال إعداد الكادر الوظيفي الكفء والمؤهل والقادر على حمل الأعباء الإستراتيجية الموجهة نحو تحقيق هذه الميزات " ( أبو بكر،2004: 12 ) .

كما أن التدريب كمدخل للتربية المستمرة، يعمل على:

–تعديل وتغيير القيم والاتجاهات التي يجب تعديلها بما يتفق مع منظومة القيم التي يتم التوصل إليها.

–تعزيز القيم والاتجاهات الموجودة لدى العاملين والتي تكون مشابهة لمنظومة القيم السائدة في المنظمة.

ونلاحظ مما سبق أن التدريب كنشاط ووظيفة رئيسية من وظائف المنظمات المعاصرة يسعى إلى تحسين أداء العاملين في المنظمة وإكساب العاملين المهارات اللازمة التي تمكنهم من مواجهة التغيرات المختلفة في البيئة الداخلية والخارجية بحيث يجب أن تركز إستراتيجية التدريب على تحليل نقاط القوة والضعف في أداء وسلوك العاملين الحالي وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة ومن ثم وضع البرامج التدريبية الفعالة من أجل الوصول إلى سلوك وأداء متوقع يساهم في تحسين أداء العاملين لأعمالهم بأفضل كفاءة وفاعلية وهذا بالتالي يؤدي إلى إدخال تغييرات تكنولوجية على طرق وأساليب العمل وارتفاع كفاءة العاملين في أداء أعمالهم نتيجة امتلاكهم لمهارات فنية وعلمية جديدة تتناسب مع التغيرات المختلفة والتطور في البيئة الخارجية للمنظمة.

# الفـــــصل الــخامس

## التسيير ومتطلبات جودة الأداء في المدرسة المعاصرة

## 1 – ثقافة التسيير في المنظمات الحديثة

تعبر ثقافة التسيير عن مجموعة القيم الثقافية السائدة بالمؤسسة ، المشكلة لسلوك القيادة ، والعلاقات الداخلية السائدة بين الموظفين رؤساء ومرؤوسين، والتي تتحكم فيها مجموعة العادات والتقاليد التي يحملونها ويتعايشون بها في أوساطهم الأسرية وفي بيئتهم المحلية والمجتمعية ، وتؤثر بالتالي على الثقافة العامة بالمؤسسة ، التي يعرفها العديلي بأنها : " الثقافة التي تنطوي على القيم التي تأخذ بها إدارة المؤسسة ، والتي تحدد نمط النشاط والسلوك ، ... والمديرون يغرسون تلك الأنماط والأساليب في الموظفين من خلال تصرفاتهم....كما تنتقل تلك السلوكيات إلى الأجيال اللاحقة ...." ( العديلي ،1995: 180) .

تنوع تعريف ثقافة التسيير بتعدد الثقافة التنظيمية بالمؤسسة الحديثة ، واعتبرت ثقافة المؤسسة جزءا أساسيا في الثقافة التنظيمية للمؤسسة ، وثبت دورها البارز في " تماسك الجماعة ، والحفاظ على هوية المنظمة وبقائها واستمرارها ، وتطورها " (شريف، 1995: 123) . وقد تمكنت الدراسة التي بحثت في الموضوع من تحديد مجموعة من الأدوار التي تؤديها فكان منها: :

- تهيئة الإحساس بالكيان أو بالذات .
- المساعدة على استقرار وتوازن المؤسسة .
- تهيئة إطار معرفي للعاملين لفهم الاتجاهات ، ومعرفة السلوك داخل المؤسسة

وذلك بعد أن صنفت الثقافة التنظيمية إلى صنفين رئسيين هما :

– صنف يحقق الأداء الوظيفي العالي ، ورضا العمال والمتعاملين في آن واحد وبالتالي القدرة على الإبداع والابتكار .

– صنف يساهم في إضعاف مستوى الرضا الوظيفي، ويعمل على تباعد وتنافر العاملين ولا يحفزهم على الأداء العالي .

ويتبع ذلك بالضرورة تصنيف ثقافة التسيير السائدة التي تصنف هي الأخرى إلى ثقافة سلبية تؤدي إلى التقليل من الفعالية ، في مقابل الثقافة الإيجابية التي تحقق فعالية والقدرة على الإبداع والابتكار، فتؤدي الأولى إلى عدم التعاون ،وشيوع الممارسات البيروقراطية مثل التسيب ، واللامبالاة ، وانخفاض دافعية العمل والإنجاز من العمل وانتشار الظواهر السلبية بالمؤسسة . وعلى العكس من ذلك فإن الثقافة الإيجابية تمكن من بعث الفعالية ، والتسيير الفعال للمؤسسة وذلك ما أشار إليه إليه فيليب أتكنسون في حديثه عن الثقافة القوية التي تساعد على بعث الفعالية والابتكار بالمؤسسة، والتي حدد شروطها في (أتكنسون ، 1996: 53 ) :

– التعاون والثقة المتبادلة بين أفراد الجماعة .

– الاهتمام بالنواحي المادية والنفسية والسلوكية للعاملين، وتكوينهم الدائم بالشكل الذي يحقق الفعالية في تنفيذ القرارات .

– الروح الجماعية بين أفراد الجماعة ، وسيادة روح التفاهم والتعاون بينهم .

إن مراعاة هذه الشروط هو ما يدفع بالمؤسسة نحو تحقيق أهدافها وخلق وسط مشبع بعوامل الأداء المرتفع والإنجاز المرتفع ، وانعدام أو انخفاض مستويات الدافعية وتحمل المسؤولية وانتشار اللآمبالات ومظاهر عدم الاكتراث لأهداف المؤسسة ومستويات الإنجاز بها ، عوامل لقتل المبادرة والابتكار وإضعاف المؤسسة ومن ثمة بقاءها واستمراريتها ، وهي كلها مؤشرات للثقافة السائدة بالمؤسسة .

2– **فعالية التسيير حقائق وأبعاد :**

لم ينل مفهوم الفعالية الأهمية التي يستحقها في التسيير إلا مطلع القرن العشرين، وهو التاريخ الذي بدأ فيه التسيير ينحو منحى أكاديميا، و يحمل الصفة العلمية بسبب التطورات التي شهدها آنذاك المشهد الاقتصادي ، الذي أكسب موضوع الفعالية أهمية كبرى ، فأصبحت سببا وهدفا ا في نفس الوقت في توسيع واستمرار وتقدم البحوث في التسيير علما وتطبيقا. وإذا كان الهدف المنشود للدراسات والأبحاث واحدا وهو تحقيق الفعالية فقد تعددت طرق تناوله ومن ثمة تفسيره وحصر عوامله، حيث ظهرت عدة مدارس تسييرية تمتاز كل وحدة منها بفلسفة خاصة بها تأثرت فيها بالفكر السائد في عصرها .

هكذا ظهرت مجموعة من المدارس التي تناولت الموضوع والتي تمايزت فيما بينها تمايزا واضحا طبعته الأنساق والتوجهات الفكرية والأيديولوجية لأصحابها ، كان من أهمها في المدرسة الكلاسيكية نجد :

– نظرية الإدارة العلمية .

– نظرية التقسيمات أو المبادئ الإدارية .

– النظرية البيروقراطية .

أما في المدرسة المعروفة بالسلوكية فإن أهم النظريات التي بلورتها تتمثل في :

– مدرسة العلاقات الإنسانية .

– تنمية التنظيمات ، والتي تتدرج تحتها نظريات ماك كريغور ( X.Y Theory )، ونظرية ماسلو للحاجات (هرم الحاجات)، ونظرية العاملين (Fredereck. H) , ونظرية الشبكة الإدارية (B & M)

كما ظهرت للوجود مدارس حديثة طورت نظرياتها في أوضاع اتسمت بتطور الفكر التسييري كان من أبرزها النظرية الموقفية لصاحبها فيدلر إلى جانب مدارس أخرى منها على وجه الخصوص :

– مدرسة صنع القرارات .

– مدرسة علم الإدارة .

– مدرسة النظم .

– المدرسة الموقفية (الظرفية) :

ارتبطت النظرية بالعالم فيدلر (Fiedler) الذي انطلق من فرضية عدم وجود الحلول الجاهزة للمشاكل، وأن كل موقف تتعرض له المؤسسة يتطلب اتخاذ إجراءات وحلول تناسبه ، فالعوامل الخاصة بالمؤسسة سواء المرتبطة بالأفراد ، أو بالتقنيات المستخدمة والعوامل البيئية السائدة في وقت معين هي التي تملي الحلول للمشكلات التي تجابهها، وعلى الرغم مما يوجه من انتقادات لهذه النظرية بوصفها محاولة توفيقية بين النظريات والأفكار التسييرية ، فإنها تبقى " محاولة تكييف للأفكار المطروحة مع الحياة العملية المتغيرة في المؤسسة، وتستجيب للمتغيرات دون تقييد بنهج محدد يصبح قيدا يطوق كفاءتها وفعاليتها" . (اللوزي ،1998: 40) .

**3 – مدرسة عملية التسيير**

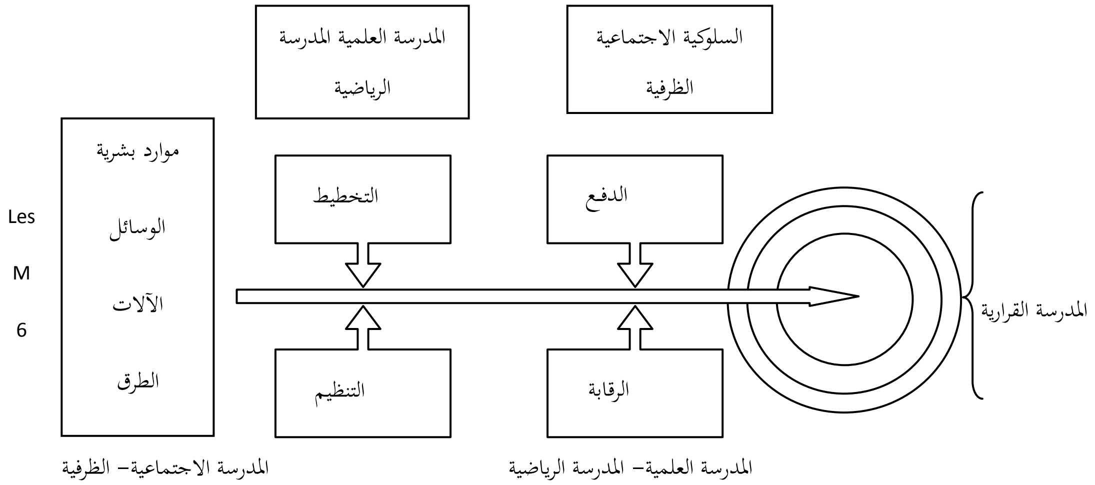
ينظر أصحاب هذه المدرسة إلى التسيير على أنه "يشمل مجموعة من الأنشطة والوظائف المتكاملة فيما بينها والمشكلة لعملية التسيير، وتعتبر هذه الوظائف الإطار الفعال لدراسة التسيير " (Terry,G ,T.Frankline,T,2000:35) من خلال التركيز على: التخطيط، التنظيم الدفع، الرقابة.

فالتخطيط وهو وضع وتقديم المستقبل في صيغة القرارات الحالية" ، يعكس مدى إرادة المؤسسة في التحكم في المستقبل ، أي التفكير لوضعية مستقبلية مفصلة وللوسائل التي نتوصل بها إليها، وهذا من خلال تحديد الهدف، وفي ذلك يقول peter Druck " من المستحيل أن تكون فعالا بدون أن تحدد مسبقا ما سوف تعمل" .

وبعد أن تقوم بتحديد الهدف الذي تم وضعه أثناء عملية التخطيط , فإن العملية التي سوف يركز عليها المسيرون أكثر في المستقبل لمحاولة سبق التغيرات من خلال التوقع لما سوف يحدث، تأتي الوظيفة الثانية ألا وهي تنظيم المجهودات والموارد من أجل تحقيق الهدف، " فالتنظيم الفعال يمكن من وضع الأسس والهياكل التي تتضمن العلاقات بين مختلف الأجزاء في المؤسسة والتي تساهم مساهمة مباشرة في تحقيق الأهداف المرغوبة والتي يتم صياغتها" (عرفة،أحمد.شبلي،سمية. والتنظيم يقوم على أساسين بدونهما لا نستطيع التكلم عن التنظيم وهما، تقسيم العمل والسلطة من خلال تحديد مجالات التداخل والعلاقات التي تربط بين الأفراد والمصالح.

أما وظيفة الدفع فمن خلالها نبحث عن الكيفية التي يتم بها دفع الأفراد للعمل من خلال العمليات الاجتماعية المتمثلة في الاتصال، التحفيز والقيادة وتكوين الأفراد ولمعرفة ما توصلنا إليه من إنجاز تأتي العملية الرابعة ألا وهي الرقابة وهذا لمقارنة ما تم التخطيط له بما هو محقق فعلا، ومن ثمة تحديد الانحرافات وكذا أسبابها والعمل على إيجاد الطرق التصحيحية وتدعيم نقاط القوة أكثر.

وكتطوير لهذه المدرسة جاءت مدرسة عملية التسيير المعدلة والتي بينت هي الأخرى أن التسيير عبارة عن مجموعة الوظائف المتكاملة وفي كل وظيفة يمكن أن تعتمد بصفة كبيرة على دراسات المدارس السابقة من خلال معالجة مجموعة من المدخلات المتمثلة في: Les 6M عن طريق وظائف التسيير من اجل الوصول إلى هدف معين أخذت بعين الاعتبار النظرة النظمية، كما هو محدد في الشكل التالي:




**الشكل (14 ) يوضح مدلول التسيير حسب مدرسة عملية التسيير المعدلة**

**المصدر** : G.Terry et S Franklin.

لقد شاعت مصطلحات الفعالية ، والكفاءة في الأدب النظري الحديث في مجال السلوك التنظيمي والإداري ولم يتم في غالب الأحيان التفرقة بوضوح بينهما ، و اهتمت التيارات الفكرية المتنوعة حول التنظيم في الإدارة وفعالية الأداء بإعطاء معاني دقيقة للمفهومين ، من ذلك مدى كفاءة وفعالية القرارات المتخذة ، ومن هنا كان للفعالية أكثر من تعريف . فقد عرفها دانكان بكونها :

- الحصول على الكثير نظير جهد قليل .
- إبقاء التكلفة منخفضة والأرباح عالية (دانكان ،1991: 51) .

كما عرفها آخرون بكونها الإنتاج الأكبر بالتكلفة والوقت الأقل قياسا للفرد أو الآلة أو الوحدة ، بمعنى أن الفعالية تتمثل في إنتاجية المؤسسة ، وقدتها على تحسين الكم والنوع في مقابل خفض التكاليف ، وامتلاك القدرة على المنافسة والبقاء والاستمرارية ، فهي بذلك القدرة على تجميع عناصر الإنتاج وتوجيهها نحو تحقيق أهداف المؤسسة في ظل الشفافية والتكامل ذي نما وتطور في محيط المؤسسات الاقتصادية .

وفي إطار ذلك صاغ وود ورد نظريته المعروفة حول الفعالية التنظيمية التي عرفت ب ( *La contingence* ) حيث يقول: أن البيئة التنظيمية ذات الكفاية العالية هي البنية النموذجية التي تحقق الفعالية التي عنى بها تلاؤم المنظمة مع وضعها وبيئتها ، و مدى انسجام السلوك (Wood, 2000 :207) والمفاهيم مع متطلبات التنظيم ، والثقافة السائدة .كما أن العلاقات القوية بين أفراد التنظيم دليل

على فعاليته المشجعة على الابتكار والإبداع . كما بات واضحا أن فعالية التسيير تتوقف على جملة من العوامل البيئية و الثقافية ، والتنظيمية التي تتمايز بها المؤسسات والقيادات ، وقد اتفق معظم الباحثين على كون القيادة محددا رئيسيا في فعالية التسيير بالمؤسسة.

وبعيدا عن البيئة الاقتصادية فإن فعالية التسيير بالمؤسسة يخضع لجملة من العوامل البيئة والثقافية والتنظيمية الخارجية والداخلية وقد بذل الباحثون في الميدان جهودا معتبرة في ذلك عبر عنها دانكان بقوله : " عاد الكفاح من أجل الإنتاجية ، المتصفة بالكفاءة ، في القطاع العام – مع كونه متنوع النتائج – إلى الظهور في السنوات الأخيرة ففي سنة 1970 عقدت مدينة فينكس ( بولاية أريزونا الأمريكية ) برنامجا لتحسين الإنتاجية ، وموجها نحو الكفاءة .. وكانت النتائج مثيرة للإعجاب..وفي أثناء الثمانينات استمرت الجهود المثمرة فارتفعت الروح المعنوية لدى العاملين ولو كان كوك حيا لكان فخورا بهذه المنجزات ... "(دانكان،1991: 51) .

ونتيجة للتضارب بين المدارس الفكرية في تناولها لموضوع الفعالية والكفاءة واختلاف المؤسسات في طبيعة نشاطها وفي بيئاتها ونظمها لم يتم التوصل إلى تحديد مفاهيم موحدة دقيقة وواضحة للمصطلحات المتناولة ، وتمت محاصرة المفاهيم بجملة من العناصر في إطار عام يمكن من تناولها ضمن أنساق متعددة ، فقد عمل Mintzberg يحصر معنى الفعالية في العناصر التالية : قدرة التنظيم على التلاؤم والانسجام انسجام داخلي يشمل : تقسيم العمل ، تفويض السلطة والمسؤولية ، المشاركة في القرار ، استعمال تقنية الاتصال الحديثة ، المتابعة رفع الروح المعنوية ... (265: Mintzberg,2000)

لقد شكل مفهوم الفعالية إطارا نظريا مهما لدراسة سلوك القادة والتسيير في المنظمات المعاصرة وغدت مؤشرات قياسها وإن اختلفت من مدرسة لأخرى ومن مجال لآخر أساسا لتصنيف المنظمات والمؤسسات ، فأشكال التنظيم والتسيير السائدة تؤثر في فعالية المؤسسة وتؤثر بالتالي في مستويات الإبداع والتطوير والابتكار ، والقائد في ذلك أهم العوامل .

**4- مفاهيم في التسيير الفعال بالمنظمة الحديثة**

لا يوجد حتى الآن مفهوم موحد للتسيير الفعال وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقات متداخلة ومتشابكة بين فعالية التسيير من جهة والعوامل المؤثرة فيها من جهة أخرى، فهو مفهوم ينتج عن مظاهر متعددة من المهم قياسه في المؤسسات ذات النشاط الأكثر تعقيدا ، حيث يصبح من الضروري بذل الجهود التنظيمية أكثر والتحكم الأمثل في استغلال الموارد من خلال قياس الأداء وفقا للمعايير المناسبة للنشاط .

عرف التسيير الفعال بأكثر من تعريف ، ومن أحدث التعاريف " التسيير الفعال يمكن أن ننظر إليه بطريقة عقلانية، يتم من خلالها التنسيق بين الموارد البشرية والمالية والمادية بتوجيهها إلى تحقيق أهداف

معينة، هذه الطريقة تترجم في عملية تتضمن تخطيط، تنظيم، إدارة ورقابة النشاطات بطريقة تؤدي إلى مردودية مثلى" (Laflamme,1981:17 ) .

وقد تم ربط التسيير الفعال بالإدارة الفعالة بحيث عرفت بأنها تلك التي تستطيع تحقيق أهداف المؤسسة التي تديرها آخذة بعين الاعتبار العوامل المتغيرة للبيئة المحيطة والاستخدام الأمثل للموارد المادية والمعنوية المتاحة بالممارسة المهنية الكفأة للوظائف المكونة للعملية الإدارية وباستخدام الوسائل والتقنيات المناسبة، هذا المفهوم الواسع ينطلق من نظرية النظم أو مدخل النظم، حيث اعتبر التسيير الفعال عملية متكاملة مبنية على وظائف أساسية هي التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، تعمل على تحقيق الأهداف المسطرة التي تديرها آخذة بعين الاعتبار العوامل المتغيرة للبيئة المحيطة والاستخدام الأمثل للموارد، مع التركيز على الموارد البشرية خاصة ما يتعلق بالدافعية والروح المعنوية .

كما أنه من الصعب تحديد العوامل المؤثرة في التسيير الفعال ، نظرا لتعددها وتشابكها وتعقدها وبرغم ذلك وباستخدام مدخل النظم واعتبار التسيير الفعال نظاما يتكون من مدخلات ومخرجات وأهداف وعمليات وتغذية راجعة وبيئة محيطة تؤثر مكوناتها في التسيير ، ووفقا لذلك يمكن تصنيف العوامل المؤثرة على التسيير الفعال في ما يلي:

– المدخلات : المتمثلة في عوامل البيئة الخارجية للمؤسسة، والتي منها :

– العوامل الاقتصادية .

– العوامل الاجتماعية والثقافية .

– العوامل القانونية والسياسية .

– العوامل الطبيعية .

ويتطلب التسيير الفعال إدراكا كليا ومعرفة دقيقة بكيفية تأثير العوامل سالفة الذكر والتي يمكن تجميعها ضمن ثلاثة مجموعات من العوامل هي المعلومات والتجهيزات والأفراد .

– العمليات

تتفاعل المدخلات مشكلة العملية الإدارية المكونة من وظائف تحديد الأهداف والتخطيط والتنظيم والرقابة وجميعها تقوم وترتكز على اتخاذ القرارات، ومن هنا يتضح أن التسيير الفعال هو الذي يمارس هذه الوظائف بشكل يحقق الأغراض المنشودة مع مراعاة التكلفة والجهد المبذول، أما أهم العوامل المؤثرة فهي تؤثر من خلال ممارسة هذه الوظائف التي يتم دعمها من خلال عمليات اتخاذ القرارات السليمة المستمدة من نظام المعلومات الفعال والقائم على مشاركة الأفراد المكلفين بالتنفيذ.

– المخرجات:

تتمثل مخرجات نظام التسيير الفعال في منظومة الأهداف التي تحققها نتيجة للتضافر الفعال بين عناصر الوظائف التسييرية، وتعتبر هذه الأهداف في حد ذاتها او عند مقارنتها بالتكاليف التي تسبب فيها معيارا للفعالية التسييرية وذلك باستخدام التغذية العكسية، إن منظومة الأهداف المحققة تنعكس في البقاء والاستمرارية والربحية وأهداف أخرى مع مراعاة سلم للأولويات داخل هذه المؤسسة .

وحيث يعرف التسيير الفعّال كمسار لأن كل المسيرين مهما تكن مؤهلاتهم أو مهاراتهم، يأخذون على عاتقهم أداء بعض النشاطات المتداخلة مع بعضها البعض بغية الوصول إلى تحقيق أهداف المؤسسة المرجوة وهي التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة .

إن هذه النشاطات تمثل الوظائف الأساسية للتسيير والتي تبدأ من التخطيط وتحديد الأهداف ورسم السياسات ووضع الإجراءات والبرامج التي تمثل التخطيط ، أما التنظيم فهو يشمل تصميم الهيكل التنظيمي والذي يهتم بتوزيع العمل بين أعضاء المؤسسة وخلق العلاقات الضرورية داخل المؤسسة .

أما وظيفة التوجيه فهي كل النشاطات المتعلقة بالإرشاد والإشراف ورفع معنويات الأفراد القائمين بالأعمال ، وأخيرا الرقابة التي تشمل كل النشاطات المتعلقة بوضع معايير الرقابة وقياس الأداء .

**5 – المدرسة الفعالة :**

يعتبر مورتيمور Mortimore من أكبر المنظرين في مجال فعالية المدرسة، والتي عرفت باسم المدرسة عالية الأداء التي قال عنها انها " المدرسة التي يحقق فيها الطلاب تقدماً يفوق ما يمكن توقعه بناء على ما يتم تزويدها به" (كورنسكي، 2000: 232) .

كما تعرفها وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر، بأنها: "مدرسة تعلم الطلاب المهارات والمعارف الأساسية، وتكسبهم الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بالمواطنة، وتتعامل معهم دون تمييز، وتكفل لهم جميعاً الفرص التعليمية المتميزة والمتكافئة، وتنطلق من أن جميع التلاميذ يمكنهم أن يتعلموا كل ما يقدم لهم، والوصول إلى درجة الإتقان والتميز". كما وصفت المدرسة الفعالة بأنها المدرسة التي تكفل لجميع العاملين فيها فرص المشاركة والعمل الجماعي والتعاون المثمر، كما تكفل في نفس الوقت فرص المشاركة المجتمعية الفعالة للمجتمع المحيط بها، و هي التي تهدف في كل أنشطتها التربوية إلى تحقيق مبدأ التعليم للتميز، والتميز للجميع. (وزارة التربية والتعليم المصرية، 2000: 45) .

والتي كل ذلك من خلال بيئة مدرسية آمنة ، ومناخ اجتماعي مدرسي جيد توفره قيادة مدرسية فاعلة في ضوء رؤيتها ورسالتها الواضحة، ومشاركة مجتمعية، وتنمية مهنية مستدامة لجميع العاملين بها، وتوكيد

الجودة والمساءلة، والإسهام في إيجاد مجتمع متعلم يأخذ بثقافة الحوار والديمقراطية واستخدام المستحدثات والتكنولوجيا.

-المدرسة كمنظومة :

استنادا لمنهج النظم ولكون المدرسة تشكل نظاماً حيوياً متكاملاً متفاعلاً من العناصر والنشاطات والفعاليات والمفاهيم والوظائف التي تترابط وفقاً لمنطق المنظومات الحية فهي تشكل بذلك نظاما فكريا اجتماعيا تربويا .

لقد حددت وثيقة المعايير إليها سابقا خمس مجالات أساسية تعبر عن خصائص المدرسة الفعالة، واشتقت من كل مجال مجموعة من المعايير والمؤشرات القابلة للقياس لكل مجال كما يلي:

- الرؤية الواضحة والرسالة والصادقة .
- المناخ الاجتماعي المدرسي .
- التنمية المهنية المستدامة .
- مجتمع التعليم والتعلم .
- توكيد الجودة والمساءلة .

**1/5 - معايير ومؤشرات الجودة للمدرسة الفعالة :**

تمثل معايير الجودة للمدرسة الفعالة التي اعتمدها مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر (المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول، 2003م) ، نموذجا يمكن الاستشهاد به لكونه يماثل في موضوعه وأهدافه ما يمكن الأخذ به في المجال من قبل المدارس في البيئات المشابهة من جهة ، ومن الجهة الثانية فهو يلخص الأسس الدولية والأفكار النظرية المهمة التي تناولت الموضوع ، إلى جانب كون هذه المعايير تمثل جهدا علميا عربيا انطلق من طبيعة الواقع التربوي العربي واستفاد من الأدبيات والتجارب العالمية في هذا الشأن .

المجالات والمعايير والمؤشرات:

المجال الأول : الرؤية والرسالة للمدرسة:

بمعنى أن يكون للمدرسة رؤية تعبر بها عن نظرتها المستقبلية في تلبية متطلبات المجتمع المحلي والسياسة التعليمية للدولة والمتغيرات العالمية، ورسالة تسعى من خلالها لتحقيق هذه الرؤية من خلال مجموعة المعايير التالية :

المعيار الأول: وجود وثيقة واضحة تعبر عن رؤية المدرسة ورسالتها، أما مؤشرات هذا المعيار فهي:

1 - وجود وثيقة معلنة وواضحة لرؤية المدرسة ورسالتها .

2 - بناء الوثيقة على أساس دراسات وبحوث جادة لمتطلبات الواقع المحلي والعالمي.

3 - مشاركة أكبر عدد من الأطراف المعنية في إعدادها .

4 -معرفة المعنيين داخل المدرسة وخارجها بالوثيقة ويثقون بها .

المعيار الثاني: قدرة المدرسة على تحقيق متطلبات الكفاءة الداخلية في ضوء رؤية المدرسة ورسالتها، ومؤشرات المعيار هي :

1 -تفي المدرسة بمؤشرات الكفاءة الداخلية وتعكسها المعدلات التالية: (معدل الارتقاء إلى المستوى الأعلى، معدل الرسوب ، معدل التسرب، معدل الاستيفاء) .

2 -تفي المدرسة بمقننات الموارد البشرية (توزيع العاملين حسب الوظيفة، توزيع العاملين حسب السن، توزيع العاملين حسب سنوات الخدمة، نسبة التلاميذ لكل معلم، نصاب المعلم الأسبوعي من الحصص) .

3 -تفي المدرسة بمؤشرات الأبنية والتجهيزات المدرسية: (مواد البناء، الحالة الفنية للمبنى، نصيب التلميذ من مساحة الفصل والأبنية والملاعب، نصيب التلميذ من المرافق، توفير تجهيزات غرف التدريس والمعامل، توفير الأثاث الملائم لعمليات التعليم والتعلم والنشاط، معدل الارتفاع بالمبنى، معدل الارتفاع بالمساحة) .

4 -ترتبط المدرسة باحتياجات المجتمع المحلي من خلال: (استثمار المبنى في أنشطة مجتمعية تعليمية، وعلمية، واجتماعية رياضية وترفيهية ) .

5 -تراعي المدرسة ظروف المتغيرات الدولية: (استجابة المدرسة بسرعة للتطور المعرفي، الوعي بالقضايا الإقليمية والعالمية ) .

6 -تأخذ المدرسة بفكرة المعايير العالمية والاعتماد الأكاديمي .

7 -تحقيق المدرسة للمعايير بصفة مستمرة ومنتظمة .

المجال الثاني: المناخ الاجتماعي للمدرسة : ويشمل المناخ الاجتماعي للمدرسة جملة ونوعية المعتقدات والقيم والتفاعلات والعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ بعضهم البعض والعاملين وأولياء الأمور، وتعبر عن المناخ الاجتماعي المعايير التالية :

المعيار الأول: التنمية الخلقية لدعم وبناء معتقدات وقيم إيجابية ومؤشرات هذا المعيار التي يمكن من خلالها التحقق من استيفاء المدرسة له :

1 - تتبع المدرسة أساليب تحقق النظافة وتنمي الإحساس بالجمال .

2 - يلتزم العاملون والطلاب الصدق في معاملاتهم .

3 - يسود المدرسة جو من الاحترام المتبادل .

4 - توفر سبل وآليات العناية بالتلاميذ ومساعدتهم .

5 - يتسم العمل فيها بالتعاون والجماعية .

6 - يتسم سلوك العاملين بالانضباط والشعور بالمسئولية .

7 - يتوافر في مجتمع المدرسة جو يساعد على الانجاز والإنتاج .

8 - تتوفر في المدرسة بيئة تتسم بالأمن والأمان للعاملين والتلاميذ .

9 - يتسم سلوك العاملين بالنزاهة والعدل .

10 - يقوم العاملون فيها بالتقويم الذاتي .

المعيار الثاني: الأنشطة المدرسية الداعمة للسلوك الإيجابي ، ومؤشرات هذا المعيار هي:

1 - تمارس الأنشطة الصفية واللاصفية بمختلف أنواعها ومجالاتها .

2 - توافر وسائط التعليم الإلكتروني وتوظيفها .

3 - توافر مكتبة مناسبة واستخدامها بشكل فعال .

4 - تتوافر للعاملين والتلاميذ فرص المشورة على المستويين النفسي والاجتماعي .

المعيار الثالث: التنظيم المدرسي الداعم لتحقيق الجودة، وتعبر عنه المؤشرات التالية :

1 - توجد وحدة تدريب وتقويم تؤدي مهامها بفاعلية .

2 - توجد وحدة منتجة تحقق أهدافها التربوية .

3 - يشارك العاملون في صنع واتخاذ القرارات المدرسية .

4 - توجد أدوار محددة ومسئوليات واضحة يلتزم بها جميع الأطراف .

5 - تتوافر مقننات وظيفية كافية تحقق الاستقرار للعاملين .

6 - يوجد جدول دراسي يحقق تنظيم العمل واستقراره .

المعيار الرابع: دعم تربوي يتيح فرص التعلم ويحقق التميز للجميع، أما مؤشرات هذا المعاير هي:

1 - تتوافر بالمدرسة برامج للتربية التعويضية .

2 - تتيح المدرسة فرصاً متكافئة لتحقيق التميز للجميع .

3 - تتبع المدرسة أساليب متنوعة لمتابعة تقدم جميع التلاميذ دراسياً .

4 - يؤمن المعلمون والإدارة بإمكانية تحقيق جميع الطلاب لمستويات عالية من الإنجاز.

5 - تتيح المدرسة للتلاميذ فرصاً متنوعة للمشاركة في صنع واتخاذ القرارات التي تخصهم .

6 - يشارك التلاميذ في إدارة المدرسة، وعمليات صنع واتخاذ القرارات التي تطور مدرستهم .

المعيار الخامس: تعاون الأسرة مع المدرسة، ويعبر عنه المؤشرات التالية :

1 - تهتم إدارة المدرسة بمشاركة الآباء في وضع توقعات عالية لأداء الأبناء .

2 - توجد إدارة المدرسة آلية لتشجيع أولياء الأمور على الاتصال المستمر بها .

3 - تتيح إدارة المدرسة الفرصة للآباء للمتابعة المباشرة أبنائهم .

4 - تشجيع المدرسة الآباء على طرح مقترحاتهم لتحسين البرنامج الدراسي اليومي للمدرسة.

المعيار السادس: قيادة مدرسية فعالة ، وتعبر عن هذا المعيار المؤشرات التالية:

1 - توفر بيئة مدرسية تحقق رؤية المدرسة ورسالتها .

2 - تتعامل بكفاءة مع المتغيرات الحادثة .

3 - تحقق العدالة بين العاملين بالمدرسة .

4 - تحقق الانضباط العام .

5 - تستخدم أساليب ديمقراطية في الحوار والمناقشة في العمل .

6 - تحقق الاستقرار النفسي للعاملين بالمدرسة .

7 - تنمي قيادات صاعدة .

8 - تقلل من الدور الرقابي وتعزز المساندة والقدوة والنموذج .

9 - توفر فرصة الإدارة الذاتية للطلاب والمعلمين .

المجال الثالث: التنمية المهنية المستدامة :

ويعني هذا المجال عمليات التنمية المهنية المستدامة للعاملين بالمدرسة بما ينعكس إيجاباً على مستويات الأداء داخل المدرسة، أما معايير هذا المجال فهي:

المعيار الأول: التقويم الذاتي المستمر للأداء المهني، ويعبر عن هذا المعيار المؤشرات التالية:

1 - يعي العاملون أهداف رسالتهم والأدوار المتعلقة بها .

2 - يمتلك العاملون أدوات التقويم الذاتي .

3 - يدرك العاملون نقاط القوة والضعف في أدائهم المهني .

4 - يزاول العاملون التقويم الذاتي للأداء بصفة منتظمة ومستمرة .

5 - يعزز العاملون نقاط القوة ويعالجون نقاط الضعف في أدائهم .

المعيار الثاني: استثمار الفرص المتاحة للنمو المهني، ويعبر عن هذا المعيار المؤشرات التالية:

1 - يمتلك العاملون مهارات الاتصال الفعال .

2 - يستطيع العاملون التعامل بكفاءة مع مصادر المعرفة المتنوعة .

3 - يشارك العاملون في إجراء البحوث العلمية التي تتناول مشكلات وقضايا التعليم .

4 - يمتلك العاملون مهارات التعلم الذاتي لرفع مستوى أدائهم المهني .

5 - يعرف العاملون خصائص نمو التلاميذ في المرحلة الدراسية التي يعملون فيها .

المعيار الثالث: التزام العاملين بأخلاقيات المهنة ، والمؤشرات المعبرة عن هذا المعيار هي :

1 - يتواجد العاملون بالمدرسة بشكل منضبط ومستمر طوال اليوم الدراسي .

2 - يساعد العاملون جميع التلاميذ بدون تمييز .

3 - يدرك العاملون قدرة كل تلميذ على التعلم للتميز .

4 - يقدم العاملون المساعدة الفنية لزملائهم الأحدث .

5 - يلتزم العاملون بلوائح وقوانين المدرسة .

6 - يحافظ العاملون على أسرار التلاميذ مع مراعاة ظروفهم الخاصة .

7 - يلتزم العاملون بعدم استغلال سلطاتهم بصورة غير مشروعة .

المجال الرابع: مجتمع التعليم والتعلم :

يشير هذا المجال كأحد مجالات المدرسة الفعالة إلى ثقافة التعليم والتعلم السائدة في المدرسة من حيث الرؤية التكاملية، والتعليم المتمركز حول التلميذ والقائم على الاستقصاء والسؤال والإبداع، واستخدام التكنولوجيا والرؤية المهنية، وبناء الشخصية المتكاملة، أما معايير هذا المجال فهي :

المعيار الأول: الرؤية التكاملية للمناهج والنشاط المدرسي لتحقيق مفاهيم مشتركة بين العاملين والتلاميذ والمجتمع المحلي، وتتمثل المؤشرات المعبرة عن هذا المعيار في:

1 - يرتبط ما يتعلمه التلميذ في المدرسة بالمهارات الحياتية في المجتمع المحيط بالمدرسة من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية .

2 - تتوفر أنشطة وفعاليات تفعل التكامل المعرفي .

3 - تتوفر مفاهيم مشتركة بين الطلاب والمدرسين وأولياء الأمور مثل مفاهيم (الإتقان، التعاون، التكنولوجيا، العمل الجماعي، التمركز حول المتعلم ) .

المعيار الثاني: الأخذ بمفهوم التقويم الحقيقي (الأصيل)، ويعبر عن هذا المعيار المؤشرات التالية:

1 – يوجد ملف إنجاز (Portfolio) لكل تلميذ يتخذ كأساس للتقويم .
2 – توجد تقارير يكتبها التلميذ عقب كل نشاط .
3 – توجد دفاتر للسلوك والمواظبة .
4 – تتنوع أساليب وطرق وأدوات التقويم .
5 – توجد آليات واضحة للتقويم المستمر.
6 – توجد بطاقات لملاحظة أداء المتعلمين ورصد المهارات المكتسبة .
7 – يشارك العاملون والتلاميذ وأولياء الأمور في التقويم من خلال الأدوات المتاحة .

المعيار الثالث: تمركز الأنشطة التعليمية حول التلميذ، ويعبر عنه المؤشرات التالية :

1 – توفر المدرسة للتلاميذ مصادر التعلم المتقدمة .
2 – يعرف التلميذ المتوقع منه معرفياً، ومهارياً، وخلقياً في كل مرحلة .
3 – توجه الأنشطة التعليمية لتنمية جميع جوانب شخصية التلميذ .
4 – تتيح المدرسة الفرص المتكافئة لجميع التلاميذ للمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية.
5 – تراعى الأنشطة التعليمية ميول واتجاهات وقدرات المتعلم .
6 – تدرب المدرسة التلاميذ على البحث والتجريب .

المعيار الرابع: استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات في العملية التعليمية، ويعبر عن هذا المعيار المؤشرات التالية:

1 – تمتلك المدرسة نظم إدارة المعلومات التربوية .
2 – توفر المدرسة تكنولوجيا التعليم في حجرات الدراسة .
3 – ينتج التلاميذ البرمجيات .
4 – تعد المدرسة برامج لمحو الأمية الحاسوبية.

المجال الخامس: توكيد الجودة والمساءلة:

ويشير مجال توكيد الجودة والمساءلة إلى عمليات التقويم والقياس المستمر، وجميع البيانات، وتحليل المعلومات، واستخدام النتائج لإحداث تحسين مستمر في جودة المؤسسة التعليمية، والمساءلة المستمرة بهدف إحداث التطوير المستمر. أما المعايير الخاصة بمجال توكيد الجودة والمساءلة فهي:

المعيار الأول: إدراك المدرسة لأهمية التقويم الشامل (الذاتي والخارجي) ومشاركة جميع العاملين بالمدرسة والطلاب والمجتمع المحلي فيه، وتتمثل المؤشرات المعبرة عن هذا المعيار فيما يلي:

1 - تقوم المدرسة بتقويم ذاتي شامل لأدائها .

2 - تخضع المدرسة لتقويم خارجي شامل .

3 - توجد آليات ووسائل لمشاركة المجتمع المحلي في الرقابة والتوجيه.

المعيار الثاني: إدراك العاملين بالمدرسة لأهمية المحاسبة بما يحقق رؤية المدرسة ورسالتها، أما مؤشرات هذا المعيار فتبدو فيما يلي:

1 - يوجد تحديد واضح للأدوار والمسئوليات .

2 - توجد آليات لتحقيق المحاسبية على المستوى الفردي ومستوى اللجان .

3 - تعد تقارير عن الأداء بصفة دورية (يومية، أسبوعية، شهرية، سنوية).

4 - توجد قوائم لاختبارات التقويم الذاتي لمختلف أشكال الأداء المدرسي .

المعيار الثالث: قيام المدرسة بعمليات جمع وتحليل البيانات للتخطيط والإعداد لبرامج التطوير المدرسي، وتتمثل المؤشرات المعبرة عن هذا المعيار في:

1 - توجد أساليب متنوعة لجمع البيانات .

2 - توجد آلية لتحليل البيانات واستخراج النتائج .

3 - توجد خطة لتطوير وتحسين المدرسة في ضوء النتائج تحليل البيانات .

4 - توجد برامج لتحسين وتطوير المدرسة في ضوء تحديد واضح لأهدافها . (المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول، 2003م) .

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد نموذج واحد ينصح بتطبيقه في مجال معايير الجودة الشاملة عموماً. وهذا ينسحب كذلك على معايير المدرسة الفعالة، ولكن ما يمكن تأكيده أن هناك العديد من المعايير التي يمكن الإفادة منها في مسيرة المساعي التربوية نحو الجودة في التعليم، على أن يسبق ذلك ويصاحبه نشر ثقافة الجودة وإشاعتها ولا سيما بين المعنيين بتطبيقها والاستفادة من نتائجها مثل المديرين والقادة التربويين . والمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور ومختلف القطاعات والأطراف الاجتماعية ذات العلاقة بأداء المؤسسات التعليمية وإنتاجها التربوي.

تنبع أهمية معايير الجودة في التربية والتعليم عموماً، من أن الجودة ومعاييرها تؤدي إلى اشتراك كل فرد وإدارة ووحدة علمية وطالب ومعلم، ليصبح جزءاً من هذا البرنامج. وبالتالي فإن الجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع هذا النظام التعليمي بشكل فعال ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من قبل المجتمع ومختلف الأطراف ذات العلاقة بالتربية والتعليم " (الورثان، 2005: 38).

كما أنه من الضروري التأكيد على أن وضع معايير قياس متفق عليها تتماشى مع المعايير الدولية لمنتج التعليم أمر هام وحيوي "ويجب عند القياس وصياغة المعايير أن نضع في اعتبارنا المدخلات والوسائل والمخرجات لمنتج العملية التعليمية " (الورثان، 2005: 37) .

**2/5 – علاقة معايير جودة المدرسة الفعالة بعناصر النظام المدرسي :**

ينظر للعملية التعليمية كنظام ، حيث تنصب مفاهيم الجودة الشاملة على مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي، ولذلك فإن العاملين في النظام التعليمي يملكون مفاتيح النجاح أو الفشل في تحقيق الجودة وفقاً لثقافتهم ودافعيتهم واستعدادهم وإيمانهم بما يقومون به. لذلك نجد باحثا مثل دوهرتي يعبر عن الجودة الشاملة في التعليم بقوله : " أن كل عضو في المؤسسة وعلى أي مستوى مسئول بصورة فردية عن جودة ما يخصه من العمليات التي تساهم في تقديم النتائج أو الخدمة " (دوهرتي، 1999: 19) .

ولكون المدرسة نظاما جزئيا من النظام التعليمي واستناداً إلى المنحى النظامي فإنه يمكن تطبيق معايير جودة المدرسة الفعالة بالتعامل مع المدرسة كمنظومة فرعية من النظام التعليمي، وذلك من خلال تحليلها إلى عناصرها (مدخلاتها، أنشطتها وعملياتها، مخرجاتها، تغذيتها الراجعة، بيئتها المحيطة) .

**6 – المدرسة المعاصرة : التوجه نحو الجودة**

في عام 2002م ظهر بالولايات المتحدة الأمريكية دليل يشرح التحديات التي تواجه نظام التعليم ، يسير إلى أن موقع أمريكا في السوق العالمي في خطر ما لم يستطع نظام التعليم مواجهة هذه التحديات بكل كفاءة وفاعلية .

الملفت للانتباه في ذلك الدليل أنه ركز على الطلاب وأعطاهم الدور المحوري في مجال الممارسة العملية لتحقيق المنافسة الاقتصادية على المستوى العالمي باعتبارهم " موظفو الغد "، فإذا لم يتعلم هؤلاء الطلاب في فصول دراسية قادرة على المنافسة العالمية فإن المستقبل سيبدو كئيبا لموتورولا والشركات الأمريكية الأخرى وسيبدو المستقبل كئيبا أمام المدرسة التقليدية التي لا تتمكن من ردم فجوة الأداء بينها وبين تطلعات مجتمعها، وتتمكن من ردم فجوة المعرفة بينها وبين المتغيرات المستمرة المتسارعة في حقل المعرفة الإنسانية .

إن استجابة المدرسة للتحديات التي فرضها عالم معرفي معلوماتي سريع التغير يتطلب منها أن تكون أكثر قدرة على التعلم الدائم من المتغيرات التي تحدث داخل وخارج أسوارها، ومن خلال ذلك تغدو مهمة المدرسة في عصر المعلومات تكوين متعلمين يملكون المرونة والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة في ميدان المعرفة أو في ميدان العمل والمهنة، ويعرفون بالتالي كيف يكتسبون معارف جديدة ومهارات

جديدة في شتى ميادين النشاط، القدرة على التعلم مدى الحياة، والقدرة على الابتكار، والقدرة على اكتساب الكفاءات المحورية اللازمة للعمل في شتى المهن( وعلى رأسها اللغات الأجنبية، واستخدام الحاسوب، ومهارات الاتصال، والتمرس بالعلوم والرياضيات، و القيم الشخصية والوطنية )، تلك إذن هي الرؤى الأساسية لمدرسة الجودة.

## 1/6- فلسفة الجودة من الصناعة إلى التعليم :

ارتبط مفهوم الجودة على نطاق واسع بالمنتجات الصناعية وقطاع الخدمات، لأنها حققت للمؤسسات قدرة عالية للمنافسة الاقتصادية، كما ارتبطت الجودة بالمنتجات اليابانية التي استطاعت أن تحسن سمعتها وتغزو الأسواق العالمية من خلال قدرتها على تجاوز تطلعات المستفيدين(Ashok, R:1997).

وما حققته الصناعة اليابانية كان بفضل أفكار رواد الجودة (W.Edwards Deming – Joseph Juran – Kaoru Ishikawa –)، الذين أسسوا لفلسفة الجودة والتي ظهرت في أوائل الخمسينيات من القرن العشرين، وكانت قصة الجودة قد بدأت من اليابان عندما قدم " W.Edwards Deming" محاضراته أمام قادة العمل الياباني الذي استقبلوا أفكاره بحماس شديد في الوقت الذي كانوا قد رفعوا شعارهم الشهير بعد هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية " التصدير أو الموت ". وتتلخص فلسفة ديمينغ في " رضا الزبون " من خلال تسليمه منتجات عالية الجودة بأقل تكلفة وكان مدخله إلى ذلك من خلال " الرقابة الإحصائية " (Evans: 1998) .

بعد نجاح فلسفة إدارة الجودة في الصناعة وتحقيقها لنتائج أوصلت اقتصاد العديد من الدول إلى ذروة المنافسة العالمية، بدأ صناع السياسة التربوية يفكرون بالاستفادة من إدارة الجودة لإخراج التعليم من أزمته التي يواجهها نتيجة تنامي وعي المجتمع باحتياجاته وتطلعاته التي تتزايد تحت ضغط التغير المستمر للمعرفة ومتطلبات سوق العمل والمهنة .

لكن نقل فلسفة الجودة من الصناعة إلى التعليم أحدث جدلا كبيرا حول ماهية آليات التطبيق، فأهل التربية والتعليم يدركون تماماً أن ما يصلح للصناعة لا يصلح بالضرورة للتعليم "المدرسة ليست مصنعاً"، فلا يمكننا في التعليم أن نقوم بتنميط سلوك الطالب كما هو الشأن بالنسبة للمواد الخام والمنتجات المصنعة، وهذا ما أشار إليه تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلم (اليونسكو) حول " التعليم للجميع ..من أجل ضمان الجودة " الصادر في عام 2005م إلى " أن النهج القائم على الوظيفة الإنتاجية يتجاهل إلى حد بعيد الطرائق التي تقوم من خلالها عملية التعلم والتعليم –التفاعل الإبداعي الذي يحدث في قاعة الدراسة وتأثيره في نوعية التعليم "( اليونسكو ، 2005) .

في النتيجة قام المهتمين بالإصلاح التربوي بالاستفادة من إدارة الجودة المطبقة في الصناعة من خلال التوافق مع مبادئ هذه الفلسفة وليس التطابق معها، أي من خلال تكييف فلسفة إدارة الجودة إلى نظام التعليم وليس نقلها كما هي. لذلك بدأنا نشهد خلال السنوات الأخيرة تغيرا في لغة الإصلاح التربوي وتمثل التغير في ظهور مصطلحات جديدة مثل المساءلة " Accountability" وتقييم الأداء " Performance evaluation " وإدارة الجودة الشاملة " TQM " وضمان الجودة " Quality Assurance"، بل أن هذه المصطلحات أصبحت جزءا من لغة النظام التعليمي سواء في التعليم العام أو الجامعي.

**2/6- الجودة الشاملة في التربية والتعليم :**

تمثل الجودة الشاملة أسلوبا إداريا حديثا ذو فلسفة مخططة واضحة تعمل على إيجاد بيئة مناسبة لتحسين كفاءات ومهارات العاملين ومراجعة إجراءات العمل وآلياته بشكل مستمر باعتماد مجموعة من الترتيبات والعمليات التي تحقق أعلى درجة ممكنة من الجودة والتميز في الأداء وصولا إلى تجويد المخرجات التي تلبي تطلعات وأهداف المستفيدين ، وذلك من خلال تنمية الرقابة الذاتية ، وتشجيع التعاون ، والتركيز على الوسائل والعمليات والمخرجات ، والعمل على اندماج العاملين في بيئة العمل ، وتحقيق المرونة في الأنظمة ، وإرضاء المستفيدين ، وتوفير بيئة العمل المناسبة ، وتحديد احتياجات التكوين والتدريب ، وتوفير الحوافز، والتحسين المستمر .

لقد أوضح " Cheng " أن الجودة الشاملة في التعليم تمثل مجموعة الخصائص والمميزات الخاصة بمدخلات وعمليات ومخرجات نظام التعليم التي تلبي الاحتياجات الآنية والمستقبلية والتطلعات الإستراتيجية للمستفيد الداخلي والخارجي ، ولذلك تعرف إدارة الجودة الشاملة في المدرسة بكونها مجموعة الأساليب والإجراءات الصادرة عن إدارة المدرسة لتحقيق أهدافها من خلال تفويض الصلاحيات للعاملين "معلمين وإداريين" والاستفادة من قدراتهم ومشاركتهم في تحسين الخدمات وتطويرها بصورة مستمرة للوصول إلى أعلى درجات التميز في إنجاز العمل بشكل صحيح من المرة الأولى وبصفة دائمة ، وملامسة احتياجات المستفيدين لتحقيق الرضا والسعادة من الخدمات والإنجازات التي تقدمها المدرسة للمجتمع .

**3/6 – أهمية الجودة الشاملة لأنظمة التعليم المعاصرة :**

تتبع أهمية الجودة الشاملة في نظام التعليم المعاصر من كونها منهجا شاملا للتغيير متجاوزة بذلك كونها نظاماً تقيده الأساليب المشكلة للإجراءات والقرارات ، لذلك فهي تتعامل مع ما يقدم من خدمات ككل

متكامل تؤلف الجودة فيه محصلة نهائية لجهود العاملين ، تسهم في تحسين الروح المعنوية والإحساس بروح الفريق و بالفخر والاعتزاز ، ولذلك فإن أهمية الجودة الشاملة في التعليم تكمن في :

1- تطوير نظام التسيير والتدريس داخل المدرسة .

2- تنمية المستوى المعرفي والمهاري والنفسي والاجتماعي للطلاب .

3- رفع كفاءة ومستوى أداء المعلمين والإداريين .

4- تمتين العلاقات الإنسانية وتقوية التفاهم والتعاون بين جميع الشركاء في المدرسة .

5- إشراك الجميع في اتخاذ القرار وتحمل مسؤولياته والمبادرة نحو تطوير الأداء .

6- تعديل اتجاهات المعلمين و المتعلمين تجاه المدرسة وعمليات التعليم والتعلم ، وطلب العلم والمعرفة .

7- تطوير وتحسين المخرجات التعليمية بما يتماشى مع الإصلاحات والسياسات والأنظمة والسعي لإرضاء المستفيدين من المدرسة طلابا وموظفين ومجتمعا محليا وعاما .

8- الانفتاح على البيئة وكسب ثقة المسئولين والمجتمع .

9- تشجيع المحيط على تقديم الدعم والعون في سبيل التطوير .

10- خفض الهدر والاستخدام الأمثل للمدخلات البشرية والمادية .

تختلف تعريفات الجودة في التعليم حيث يسهم في صياغتها اختلاف المنظور الوظيفي للجودة في نظام التعليم ومكوناته، ومن التعريفات من ربط الجودة بمخرجات نظام التعليم وذهب إلى تعريف الجودة في التعليم على أنها " توافق ناتج التعليم للأهداف المخططة والمواصفات والمتطلبات(Crosby:1989) .

ومن التعريفات من ربط الجودة في التعليم بأداء المدرسة " أن جودة التعليم هي تحقيق لفكر المدرسة الفعالة التي تقدم إطاراً عاماً للممارسات التعليمية التي تساهم في تعليم التلاميذ وبناء معايير مرتفعة وتوقعات طموحة في ظل مناخ تربوي مناسب لجودة المنتج "( فضيل : 2002) .

وذهب تعريفات أخرى إلى التركيز على المستفيد الأول في نظام التعليم ونعني "الطالب" وفي ضوء ذلك عرفت الجودة في التعليم بأنها تعني " جعل التعليم متعة وبهجة " ( Trypus: 2001) .

**4/6 - مفهوم الجودة في المدرسة..الإصلاح من نقطة البدء :**

إن الحياة في عصر المعلومات والتميز فيه تتطلب أنماطاً جديدة من العمل المدرسي تتسم بالكفاءة والفاعلية في نظام المدرسة، وذلك للوصول إلى مخرجات قادرة دائماً على تلبية احتياجات وتطلعات المستفيدين(أنظر الجدول رقم ....) من نظام التعليم في المدرسة، وبالتالي تحقيق التنافسية على الصعيد العالمي.

| المستفيدون من نظام التعليم في المدرسة في ضوء فلسفة الجودة | |
|---|---|
| المستفيد الداخلي | المستفيد الخارجي |
| الطلاب | أولياء الأمور |
| المعلمين – جميع العاملين في المدرسة | المجتمع – أصحاب الأعمال– الحكومة |

الجدول رقم (8) : يوضح المستفيدين من نظام التعليم في المدرسة في ضوء فلسفة الجودة

كذلك لم يعد مقبولاً أن تقوم المدرسة بإعداد مخرجات تعليمية أو لنقل إعداد طالب لإرضاء مجتمعها المحلي فقط، بل التحدي أمام المدرسة يتمثل بقدِرتها على إعداد طالب عالمي لديه المعرفة والمهارات التي تمكنه من مقابلة أو تجاوز معارف ومهارات أقرانه على الصعيد العالمي ومتمسك في الوقت ذاته بقيم مجتمعه. إذاً على المدرسة وفق فلسفة الجودة أن تتجاوز تطلعات المستفيدين(أنظر الجدول 2) الأمر الذي يمكنها من ردم فجوة الأداء وفجوة المعرفة لتتمكن من تحقيق الغرض من وجودها والذي أختلف كثيرا من عصر الصناعة إلى عصر المعلومات.

| المستفيدون | تطلعاتهم |
|---|---|
| الطلاب | يتطلعون من المدرسة إعدادهم بالقيم والمعلومات والمعرفة لمواجهة المستقبل بكل مستجداته. |
| المعلمين \العاملون في المدرسة | رواتب عادلة – دعم في مجال التنمية المهنية – المشاركة في اتخاذ القرارات |
| أولياء الأمور | تربية وتعليم أفضل لأبنائهم.<br>– التدخل والمشاركة في تربية وتعليم أبنائهم . |
| المجتمع | إعداد مواطنين متمسكين بقيم مجتمعهم النبيلة .<br>مواطنون منتجين وفاعلين في التنمية المستمرة لمجتمعهم . |
| أصحاب الأعمال | تمكين الطلاب المهارات والمعرفة المتناسبة واحتياجات سوق العمل .<br>تنمية جوانب هامة في شخصية الطلاب(الحافز الذاتي– العمل في فريق – الإبداع – .....الخ ) |
| الحكومة | الاستخدام الأمثل للموارد المخصصة للتعليم.<br>خفض التكاليف وتقليل الهدر مع المحافظة على جودة التعليم .<br>إعداد الطلاب للمنافسة عالمياً و دخول سوق العمل بكل كفاءة وفاعلية |

الجدول ( 9 ) يوضح تطلعات المستفيدين من نظام التعليم في المدرسة في ضوء فلسفة الجودة .

في الحقيقة إن جوهر الجودة في المدرسة يتمثل بإدراك إدارة المدرسة للاختلاف بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة (أنظر الجدول ... ) حتى تستطيع أن تبدأ بالتحول التدريجي نحو فلسفة الجودة وتقوم بممارساتها اليومية بما يتوافق ومبادئ إدارة الجودة، ومن هذه النقطة يبدأ نجاح الجودة في المدرسة .

| المدرسة التقليدية | مدرسة الجودة |
|---|---|
| الأخطاء في المدرسة سببها المعلمين والطلاب وبقية العاملين | الأخطاء سببها النظام(94% من الأخطاء سببها النظام الذي تعمل به المدرسة – 6% فقط على المعلمين والطلاب وبقية العاملين ) . |
| مدير المدرسة يدير الأشخاص، | مدير المدرسة يدير النظام ويعمل على تحسينه بالتعاون مع المعلمين والطلاب بقية العاملين. |

| | |
|---|---|
| الوظائف | |
| الوضع الراهن أفضل | البحث عن الأفضل دائماً(التحسين المستمر) |
| بيئة عمل وتعلم تنافسية | بيئة عمل وتعلم تعاونية |
| تقييم الأداء يستخدم للحكم على المعلمين والطلاب وإدارة المدرسة . | مدير المدرسة والمعلمين والطلاب يستخدمون تقييم التغذية الراجعة كأساس لتخطيط التحسين |

الجدول ( 10 ) يوضح مجالات الاختلاف الرئيسة بين المدرسة التقليدية ومدرسة الجودة .

## 5/6- معوقات جودة الأداء المدرسي :

1 – المعوقات الداخلية:

1-1 قلة التزام مدير المدرسة بالجودة .

1 -2 تدني القابلية الداخلية لتطوير الثقافة التنظيمية للمدرسة .

1-3 اختلاف التصورات لتطبيق الجودة في المدرسة .

1-4 تقنيات القياس غير المؤثرة .

1-5 قلة انتباه المدرسة إلى المستفيدين الداخليين والخارجيين .

1-6 اعتبار منسوبي المدرسة أن الجودة برنامج يضاف إلى أعمالهم .

1-7 قلة التعلم والتدريب .

1-8التخطيط غير الصحيح للتحول نحو الجودة في المدرسة .

1-9 اعتقاد منسوبي المدرسة بأن الجودة تنجح في الصناعة وليس في التعليم .

– المعوقات الخارجية لتحول المدرسة نحو الجودة :

يقصد بالمعوقات الخارجية تلك التي لا يكون للمدرسة دور رئيس في ظهورها وتؤدي إلى إعاقة أو تأخر عملية تحول المدرسة نحو الجودة، ومن أهمها الآتي :

**1**- المناهج .

2- المعوقات الخاصة بالسياق وخدمات الدعم ( مبنى المدرسة – التجهيزات) .

3- قلة مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي .

4- السياسات وأنظمة العمل التقليدية .

## 6/6- مدير المدرسة واستحقاقات جودة الأداء المدرسي :

ترتبط الجودة الشاملة في المدرسة بإدارتها ارتباطاً مباشراً وتتأثر بممارسات القائد وسوف نأتي على ذكر ذلك في طيات هذه الورقة ، وهناك عدة مداخل لتطبيق الجودة الشاملة في المدرسة وقد اخترت هذا

المدخل المسمى بـ ( مدخل السبعة S ) The seven "S" approach لوضوحه وسهولة تطبيقه ، ويتمثل مدخل السبعة (7S في الإستراتيجية ،الهياكل ،النظام ،العاملون ،المهارات ،النمط ،القيم المشتركة

## 7/6- أهداف الجودة الشاملة في المدرسة :

لتحويل فلسفة الجودة الشاملة إلى حقيقة في المدرسة ، يجب ألا تبقى هذه الفلسفة مجرد نظرية دون تطبيق عملي ، ولذلك فبمجرد استيعاب مفهوم الجودة الشاملة يجب أن يصبح جزءاً من القيادة التربوية للمدرسة ، وإدارة الجودة الشاملة عملية طويلة الأمد وتتكون من مراحل محدَّدة بشكل جيد وتتبع إحداها الأخرى ويتم تنفيذها باستمرار ، وتهدف إدارة الجودة الشاملة في المدرسة إلى :

1- إحداث نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم .

2- تحقيق التكامل في العمليات المدرسية من خلال تنمية العمل بروح الفريق الواحد .

3- اتخاذ إجراءات وقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها .

4- الاهتمام بمستوى الأداء وتنمية الكفاءة التعليمية للعاملين بالمدرسة .

5- تدريب العاملين وفقاً لاحتياجاتهم الفعلية .

6- تعزيز الاتصال الفعال بين المدرسة والمستفيدين من خدماتها .

7- تطوير النظام الإداري بالمدرسة .

8- الارتقاء بالجوانب الجسمية والاجتماعية والنفسية والروحية للطلاب .

9- توفير بيئة مدرسية يسودها التفاهم والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين .

10- استخدام الطرق العلمية لتحليل المشكلات .

11- تحفيز العاملين على التميز وتبني الابتكار والإبداع .

12- تعزيز الانتماء والولاء للمدرسة .

و تتطلب قيادة عمليات الجودة الشاملة في المدرسة توفر السمات العامة للقائد التربوي مثل الخبرة والمنافسة والاستقامة والثبات على المبدأ والثقة العالية ، بالإضافة إلى الوعي التام بالجودة وشمولها لكافة الأنشطة والمهام ، والرؤية الواضحة لعملية تحسين الجودة ، والمثابرة والتصميم للحصول على الأشياء الصحيحة من البداية ، ومهارات الاتصال مع الآخر والمرونة في التعامل مع النوعيات المختلفة للعاملين من أجل تحقيق النتائج التي تتناسب مع إمكانياتهم ، ومعالجة الخلافات والصراعات واتخاذ القرارات في الوقت المناسب .

**7 – جودة الحياة المدرسية :**

تعرف الحياة المدرسية بكونها : " الحياة التي يعيشها المتعلمون في جميع الأوقات و الأماكن المدرسية ( أوقات الدرس و الاستراحة و الإطعام، الفصل و الساحة و الملاعب الرياضية ومواقع الزيارات و الخرجات التربوية...) قصد تربيتهم من خلال جميع الأنشطة الدينية والتربوية و التكوينية المبرمجة التي تراعي الجوانب المعرفية و الوجدانية و الحس حركية من شخصياتهم مع ضمان المشاركة الفعلية و الفعالة لكافة الأطراف المعنية ( متعلمون، مدرسون، إدارة تربوية و أطر التوجيه التربوي، أباء و أمهات و شركاء المؤسسة.. ".

كما عرفت بأنها : " كل ما يتعلق بالمدرسة كمؤسسة تعليمية، ومناخ مدرسي وصحة عقلية، وتحصيل أكاديمي، و العلاقات بين المعلم و التلاميذ، وبين الإدارة و التلاميذ ، و الإدارة و هيئة التدريس ثم اتجاهات التعاون و التنافر بين المعلم و الإدارة ، و أشكال المناخ داخل الفصل من حيث السيطرة و أساليب الثواب و العقاب، وطرق التدريس المتبعة ". (الجرواني،2011: 85) .

ومن مقوماتها الأساسية ما يلي:

-الحياة المدرسية هي فضاء من المواطنة و الديمقراطية و حقوق الإنسان.

-هي مدرسة السعادة و الأمن و التحرر و الإبداع، و تأسيس مجتمع إنساني حقيقي تتفاعل فيه جميع العلاقات و المهارات.

-تحقيق الجودة من خلال إرساء الشراكة الحقيقية و إرساء فلسفة المشاريع .

-تتجاوز مدرسة البيروقراطية الإدارية و التربوية نحو مدرسة التحرر و الإبداع و التنشيط.

-علاقات أطراف النسق الإداري و التربوي مع التلاميذ ، العلاقات الإنسانية التي أساسها الاحترام و الحوار و المساواة و الأخوة و العدالة و الإصغاء، و تحفيز روح المبادرة والتعاون و التشارك.

-تغيير الفضاءات المدرسية المنغلقة التي توحي بالروتين و العدائية و التطرف بفضاءات مدرسية منفتحة ،قوامها التحرر و الإبداع و التعلم الذاتي و الإحساس بالجمال و النظام والتشكيل الجمالي و البيئي.

-انفتاح المؤسسة على محيطها الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي " ( حمداوي ، 2006: 7 )

**1/7 – البعد الفلسفي في مفهوم الحياة المدرسية :**

إن الارتباط الوثيق بين الحياة المدرسية و الحياة العامة، وما يفرضه ذلك من تفاعل و تجاوب مع المتغيرات الاقتصادية، و القيم الاجتماعية و التطورات المعرفية و التكنولوجية يفرض على المدرسة أن تنهض بأدوارها ومهامها التربوية و المؤسساتية و التنظيمية و الاجتماعية والتي من أهمها:

- تنمية شخصية الأطفال و إعدادهم للعمل و الحياة.
- تنمية القدرات الذهنية و الفكرية لدى التلاميذ و تدريبهم على التفكير العلمي و على الفهم والتحليل و التركيب و التطبيق و الاستدلال و التصور و التجريد .
- المساعدة على تطوير القدرات البصرية و الحركية و غيرها، و تطوير الميول و الاتجاهات كالاتجاه العلمي وحب الطبيعة و الحياة.
- تربية الأجيال على حب الوطن.
- ربط التنمية الشاملة بالنظام التربوي من خلال الربط بين المنظومة التربوية و التنمية الشاملة للبلاد، فالمنظومة تستمد أهدافها من الغايات المرسومة لمخططات التنمية في الميدان الاقتصادي، الاجتماعي و الثقافي.
- ترسيخ المبادئ الإسلامية السمحة.
- ديمقراطية النظام التربوي الجزائري وهذا من خلال:الحق في التربية و التكوين، تعميم التعليم الأساسي ، تكافئ الفرص....
- الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة و التقدم.( المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، 2004: 38 )
- تنشيط المؤسسة ثقافيا وعلميا و رياضيا و فنيا و إعلاميا.
- جعل الحياة المدرسية عامة والعمل اليومي للمتعلم خاصة، ومجالا للإقبال على متعة التحصيل الجيد من خلال الاعتناء بجمالية الفضاء و التجهيزات.
- الاعتناء بكل فضاءات المؤسسة وجعلها قطبا جذابا و فضاء مريحا.
- جعل المدرسة فضاء خصب يساعد على تحرير العلاقات الإبداعية و اكتساب المواهب في مختلف المجالات.

**2/7 – المقاربات المعتمدة في الحياة المدرسية :**

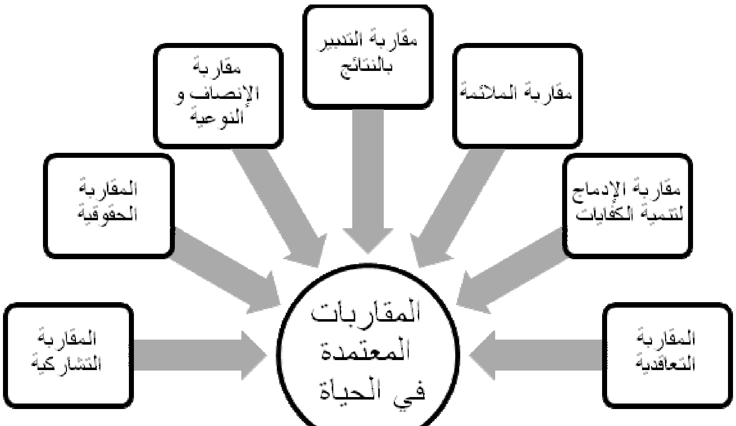
يقتضي تحسين جودة الحياة المدرسية ،تكامل مكوناتها و تآلفها في خدمة الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها ، فبالنظر إلى مكونات الحياة المدرسية و مجالاتها و آلياتها باعتبارها نسقا منتظما فكل مكون فيه يؤدي وظيفة خاصة و يدعم وظائف المكونات الأخرى، في إطار تكاملي منسجم ومتناغم .حيث تعتبر كل المقاربات نسقا متآلفا،فكل مقاربة تركز على جانب معين له أبعاده الخاصة، و تدعم المقاربات الأخرى التي تتفاعل معها في تحقيق الهدف العام الذي يصبو في الارتقاء بها و هي كالتالي:

- المقاربة التشاركية : تعتمد هذه المقاربة على الإنصات لكافة المعنيين بالحياة المدرسية و إقناعهم بالإسهام الفاعل فيها و إشراكهم في اتخاذ القرارات، وفق آليات متفق عليها وتفعيل أدوارهم في البرمجة و الإنجاز و المواكبة و التقويم ،و هي مقاربة ممتدة عبر كافة مكونات الحياة المدرسية.(الخميسي ، 2007 :8) ، و مرجعياتها انطلاقا من القانون التوجيهي للتربة الوطنية 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 الصادر عن وزارة التربية الوطنية، 2008، المادة 19 " إذ تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ ومن كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية وتكوين التلاميذ و في الحياة المدرسية و في تسيير المؤسسات المدرسية .
- المقارب الحقوقية : تجعل هذه المقاربة الاستفادة من الحياة المدرسية الجيدة حقا لكل متعلم وذلك بمقتضى المنشور رقم 379 المؤرخ في 22 جويلية 2012 والذي يتعلق بتحسين النظام الداخلي المتعلق بالحقوق و الواجبات، إضافة إلى الاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها الجزائر في هذا الموضوع. كما تقضي هذه المقاربة بتشخيص أوضاع الحياة المدرسية في ضوء المقاربة الحقوقية لتحديد ما ينبغي القيام به عند الاقتضاء لتمكين أصحاب الحقوق من الاستفادة من حقوقهم و أصحاب الواجبات من تأدية واجباتهم .
- مقاربة الإنصاف و النوعية : وهي تشكل امتدادا للمقاربة الحقوقية و التشاركية في الحياة المدرسية ،حيث تشكل مبدءا و وسيلة لإشراك كافة الأفراد و الهيئات دون تمييز، وهذا ما ورد في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 المادة 10 "تقضي الدولة الحق في التعليم لكل جزائري وجزائرية دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي ، أما مقاربة النوع فتشكل وسيلة لدعم الإنصاف بين الجنسين و ذلك بإشراك كافة المعنيين بالحياة المدرسية ذكورا وإناثا لاسيما ما تتعرض له الإناث بسبب الأحكام المسبقة و التقاليد والثقافية الاجتماعية المحابية للذكور والمجحفة في حق الإناث . (الخميسي،2007: 8) .
- مقاربة التسيير بالنتائج : تعطي هذه المقاربة طابعا لتدبير الحياة المدرسية و لمختلف المقاربات السابقة بالتركيز على تحديد النتائج الواضحة من المشروع أو الخطة ، بحيث تتخذ النتيجة المنتظرة وحدة للتخطيط عوض الهدف أو النشاط أو حلا للمشكلة المطروحة. ويتم تطبيقها وفق إجراءات محددة و باستعمال مؤشرات واضحة للإنجاز و المتابعة و التقويم .
- المقاربة التعاقدية : تعمق المقاربة التعاقدية المقاربات السابقة، بالتوافق حول المسؤوليات و المهام و الأدوار والانخراط الفاعل في مختلف مجالات الحياة المدرسية، ذلك "أن التدبير بالنتائج و نهج

المقاربة التشاركية وفق مبدأ التعاقد بين الأطراف المعنيين ، في إطار مشاريع واضحة الرؤى ، محددة الأهداف و الآليات و الوسائل ، من شأنه أن يضمن انخراط كل الشركاء و الفاعلين من أمهات وآباء و أولياء التلاميذ و جماعات محلية ومنظمات المجتمع المدني وفاعلين اقتصاديين ...".

- مقاربة الإدماج لتنمية الكفايات: ترمي هذه المقاربة إلى تعزيز الاشتغال الكفايات في تنظيم عمليات التعليم و التعلم، بحيث لا يكفي اكتساب المعارف و القيم و المهارات و القدرات المجزأة لاكتساب الكفاية ، وإنما يحتاج المتعلم إلى التمرن على إدماج حصيلة التعليمات المكتسبة لمعالجة وضعيات مركبة ودالة، لتنمية كفاية إنجاز المهام المطلوبة حسب مجال التعليم الذي ترتبط به الكفاية . ويعتمد التقويم على وضعيات لها صلة بوضعيات التمرن، ولكنها جدية بالنسبة للمتعلم تتطلب منه إدماج ما هو ملائم من المعارف والمهارات و القدرات و القيم التي اكتسبها لإنجاز المهمة أو المهمات المطلوبة من التقويم.

مقاربة الملائمة: تشكل ملائمة التعليم للمتطلبات الحياتية الشخصية و الاجتماعية و الدراسية و المهنية، مقاربة تربوية لجودة التعليم. وهي تنطلق من التساؤل المستمر عن الفائدة العلمية للتعلم المدرسي في تأهيل المتعلم للاندماج الفاعل في الحياة . وهو سؤال يتحول إلى معيار لتحديد الكفايات و الأهداف واختيار المحتويات و الطرائق و الوسائل وأساليب التقويم . وتركز الملائمة إجمالا على إكساب المتعلم الكفايات و القيم التي تؤهله للحياة والانسجام مع المداخل المعتمدة في المناهج. (السيد ، د.ت : 9) .




**شكل رقم (15 ) يبين المقاربات المعتمدة في الحياة المدرسية**

**3/7 - أنشطة الحياة المدرسية :** بات من الواضح في الفكر و الممارسة التربوية المعاصرة ، أن النشاطات المدرسية جزء لا يتجزأ من المنهاج التربوي المعاصر، و ركنا هاما من أركانها العلمية والتربوية داخل المدرسة وخارجها. فالنشاطات بنوعيها الصفية و اللآصفية بحاجة إلى الإيمان بأهميتها ودعمها وتوفير التسهيلات اللازمة لتنفيذها حتى تتكامل مع المنهج. (الخميسي، 2007: 78) .

ويقصد بالنشاطات المدرسية:" مجموعة النشاطات التي يمارسها التلاميذ بأنفسهم وتقع تحت إشراف المدرسة، و التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتُكمل الخبرات التي قد لا يكتسبونها من خلال المقررات الدراسية التي يتناولونها في المدارس" .

وهي تعتمد على مجموعة من الأسس التي يجب مراعاتها عند ممارسة النشاط من جانب الطلاب و المعلمين، حتى يحقق النشاط المدرسي أهدافه المرجوة ويسهم في إثراء المواقف التعليمية وزيادة عائدها، ومن هذه الأسس التي يجب مراعاتها عند ممارسة النشاط المدرسي:

–التوجه نحو أهداف محددة ومرغوب فيها.

–الارتباط بميول وحاجات ورغبات الطلاب والعمل على إشباعها.

–التناسب مع مستوى و أعمار الطلاب ونضجهم.

– الارتباط بقدرات الطلاب و استعداداتهم.

– إتباع الأسلوب الديمقراطي في ممارسة النشاط المدرسي.

– عدم اقتصار النشاط على طائفة واحدة من الطلاب دون غيرهم .

– البعد عن المظاهر و الشكلية .

– الممارسة الحرة و التلقائية.

– أن يكون النشاط قائما على تخطيط طويل المدى. ولكي يحقق التخطيط للنشاط الهدف المرجو منه، لابد أن يقوم على تنظيم دقيق لكل نشاط .

ومن أهداف الأنشطة المدرسية أن لا تكون غاية في حد ذاتها وإنما هي وسيلة لتحقيق أهداف تربوية من أهمها:

. توجيه الطلاب ومساعدتهم على كشف قدراتهم وميولهم، و العمل على تنميتها وتحسينها ورعايتها.

توسيع خبرات الطلاب في مجالات عديدة لبناء شخصيتهم.

. تنمية الاتجاهات السلوكية السليمة للطلاب من خلال الحرية المنظمة التي تتاح في ممارستهم للنشاطات المختلفة على نحو ينمي فيهم الاعتماد على النفس، ويكسبهم القدرة على المبادأة و التجديد و الابتكار.

مساعدة الطلاب على استغلال وقت فراغهم بطريقة سليمة ونافعة.

. العمل على تكوين علاقات اجتماعية سليمة بين التلاميذ وتنمية مهاراتهم و قدراتهم.

. إكساب الطلاب القدرة على الملاحظة و المقارنة و العمل و المثابرة و الدقة من خلال ممارسة النشاطات المختلفة.

مساعدة الطلاب على فهم مناهجهم، و استيعابها وتحقيق أهدافهم وهي الأنشطة التي تنقسم إلى :

–أنشطة فصلية ( صفية ) وتمثل :" كل ما يقوم به المعلم خلال الحصة الدراسية من خطوات تطبيقية للدرس بدءا بالتمهيد ومرورا بالإجراءات التعليمية التعلمية، مستخدما الوسائل التعليمية و أساليب التقويم المناسبة و التعزيز ومنتهيا بغلق الدرس من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة" . ( رفاعي، 2008:26) .

– أنشطة لا صفية أو ( مندمجة ) .

– أنشطة التفتح كأنشطة التربية الصحية .و أنشطة التربية البيئية . و أنشطة التربية على القيم الدينية .و الأنشطة الثقافية والفنية والإعلامية ، و الأنشطة الرياضية المدرسية ، و الأنشطة العلمية و أنشطة تكنولوجيا الإعلام و الاتصال .

– أنشطة الدعم :كنشاطات الدعم الاجتماعي و أنشطة الدعم التربوي و النفسي ،وأنشطة التوجيه التربوي

دور الإدارة المدرسية في تفعيل وتجويد الحياة المدرسية :

إذا كان المتعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية ، و في كل عملية تنشيطية ،لأنه هو المستهدف بالتكوين تكوينا سليما وصحيحا ،قصد تهذيبه وجدانيا وتنميته معرفيا و تحفيزه والعمل على رعايته وتنشئته تنشئة إسلامية ، قائمة على المواطنة و الحفاظ على الهوية و الانفتاح على الإنسانية و الثقافات الأخرى، فإن الإدارة المدرسية تكمن أهميتها في التطوير و التنظيم والتنشيط التربوي .

وكذا العمل على تقوية التواصل بين مختلف المتدخلين في الحياة المدرسية فنجاحها يتوقف على مدى مساهمتها في تفعيل المنظومة التربوية ، و اقتراح مشاريع تربوية أو مادية مدعومة من قبل هيئة التدريس و أعضاء المجلس.

و ينبغي أن تكون هذه المشاريع مبنية على خطة تشاركية يتم من خلالها انفتاح المؤسسة على محيطها الذي يسمح لها باستثمار إمكانياتها المتوفرة. ولن يتحقق ذلك إلا إذا كانت الإدارة تؤمن بالديمقراطية و التواصل و الانفتاح و الشراكة ،و تعمل على تحقيق حرية أكبر في إطار اللامركزية . وفي هذا الصدد يقول محمد الدريج : " يتطلب مشروع الإصلاح حرية أكبر للمؤسسات في إطار اللامركزية و تفتحها على محيطها الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي وإقامتها للمشاريع التربوية و علاقات الشراكة".

وتعتبر الإدارة الفاعلة هي التي تتشكل من فريق متكامل، يقوده قائد يحترم المبادرة، ويشجع السلوكيات الإيجابية، و يفتح الحوار مع المدرسين و الآباء و شركاء المؤسسة . و يلعب القائد التربوي دورا حاسما

و مركزيا إذا توفرت لديه الإرادة و العزيمة ، و الظروف الحسنة ،بحكم موقعه و قربه من جميع المتدخلين في تفعيل الحياة المدرسية و تنشيطها" (السيد، د.ت : 19 ) .

المشكلات الإدارية المعيقة لجودة الحياة المدرسية :

أ – كثرة الأعباء الإدارية و انعدام المحفزات و المبادرات ،سواء كانت من الفاعلين أو من الإدارة و التلاميذ أو المعلمين ،تؤدي إلى عدم قدرة المدير على تفعيل نشاطات المدرسة لوحده .

ب – كثرة المواد الدراسية التي يتلقاها التلاميذ مع سوء تخطيط الإيقاعات المدرسية ( السنوية أو الأسبوعية ) من طرف الإدارة، والذي يعتبر عائقا للتلاميذ لمشاركتهم في هذه النشاطات. ( حمداوي ، 2006: 17)

ج – مشكلات التقويم التربوي : يعد المدير هو المسئول الأول عن حسن سير المنهاج التربوي إذ يقوم في مجاله التطبيقي بعملية تعاونية يقوم بها جميع الأطراف المعنيين بالعملية التربوية من مدير المؤسسة ، المفتش، المدرسين و التلاميذ وأوليائهم وغيرهم .

فمجالات التقويم التربوي على مستوى المدرسة متعددة وتشمل على الأقل تقويم عمل التلاميذ و المدرسين وباقي الموظفين ،وتقويم المناهج وطرائق التدريس و الأهداف التربوية والوسائل التعليمية ،و التوجيه المدرسي للتلاميذ و أساليب القيادة المتبعة في تسيير المدرسة ،و غيرها من مختلف الأنشطة الأخرى، و هنا يظهر بأن العديد من المدراء يعانون من صعوبات في التقويم وفي مجال التسيير و يرجع هذا إلى :

عدم مواكبة التطورات التربوية و الإدارية الحديثة.

عدم الإلمام الكافي بالأهداف التربوية و أسس بناء المناهج وطرق التقويم الحديثة.

الجهل بالأساليب الإحصائية التي أصبح استعمالها ضروريا في تفسير النتائج الدراسية و تقويمها و في التسيير الناجح للإدارة المدرسية عموما.

د– اعتماد المدارس في تسييرها على البيروقراطية و المركزية في اتخاذ القرار ،مما يقيد قدرات المدير و المعلمين في حل المشكلات في الوقت المناسب .

هـ –عدم الوضوح الكافي لبعض المفاهيم التربوية الحديثة مثل : مقاربة التدريس بالأهداف ومقاربة التدريس بالكفاءات .

**8 – الدعم والتمكين مقاربة حديثة لجودة التسيير الإداري بالمدرسة المعاصرة**

إن فهم المقصود بالتمكين، ومعرفة مختلف نماذجه وخطوات تنفيذه تعتبر الخطوة الأساسية الأولى في الطريق للتمكين الحقيقي. ولا يختلف مفهوم التمكين عن غيره من المفاهيم الإدارية الحديثة حيث تزخر الأدبيات بالعديد من التعاريف (Conger, and Caning, 1988; Wilkinson, 1998 ). فلقد عرف (Shackletor 1995:130) التمكين بكونه" فلسفة إعطاء مزيد من المسؤوليات وسلطة اتخاذ القرار بدرجة اكبر للأفراد في المستويات الدنيا " وقارن الباحث بين التمكين والتفويض. فالتفويض عندما يقرر أن يحول المدير بعض صلاحيات عمله لشخص آخر لأسباب محددة، على سبيل المثال، المساعدة في تطوير المرؤوس، أو تفويض الأعمال ذات المخاطر المنخفضة. أما التمكين فيعنى توسيع المسؤوليات المتعلقة بالمهام الحالية للوظيفة دون الحاجة لتغييرها.

يعتمد نجاح إستراتيجية التمكين على بيئة المنظمة وأسلوب تنفيذها لعملية التمكين (Conger and Kanungo, 1988; Hardy and Lieba-O'Sullivan,1998 ). فإذا تمت إدارة بيئة المنظمة وأسلوب تنفيذ التمكين بقدرة وفاعلية فإن التمكين سيعزز تحسين الإنتاجية، الجودة، تقليل التكاليف، تحقيق المرونة في العمل، ورفع مستوى الرضا الوظيفي، أما الإدارة السيئة أو الضعيفة لاستراتيجيات التمكين فإنها تزعزع الثقة داخل المنظمة ، الذي قد يؤدى بدوره إلى أن يسخر الموظفون من مبادرة الإدارة وبالتالي لا يمكننا النظر إلى عملية تنفيذ التمكين بمعزل عن البيئة الداخلية للمنظمة.

إن مستوى التمكين يرتبط بقوة بثقافة المنظمة. ويعتقد الباحثون أن مفهوم التمكين دفع إلى الأمام الإدارة بالمشاركة خطوة أبعد لأنها تتطلب أن يندمج الفرد في ثقافة المنظمة ويتخذ قرارات تتميز بالاستقلالية. لذا يرى Honold أن مستوى التمكين سيتفاوت من منظمة لأخرى وسيعتمد على مدى تشجيع وتسهيل ثقافة المنظمة وبنائها التنظيمي لعملية التمكين. ويؤيد Foster-Fishman and Keys ذلك حيث يؤكد أنه ما لم تكن ثقافة المنظمة ملائمة، فإن جهود تمكين العاملين سيحكم عليها بالفشل. حيث يجب أن تكون الإدارة على استعداد للسماح بزيادة تحكم العاملين في عملهم، والسماح لهم كذلك بالوصول بشكل أكبر للمصادر ( الوقت، الأموال، الأفراد، والتكنولوجيا)، وتملكهم لصلاحيات اختيار أسلوب القيام بالعمل. وينبغي على الإدارة كذلك أن توفر بيئة تسودها الثقة، وتحمل المخاطرة. هذا ويرى الباحثان Foster-Fishman and Keys استحالة تطبيق التمكين في كل المنظمات، ولكن يمكن تطبيقه عندما تتطابق الاحتياجات الداخلية والخارجية وعندما يكون لدى الأفراد والنظام الاستعداد لتقبل التغيير. ويمكن تحديد تلك الاستعدادات من خلال النظر إلى مواضيع التحكم والقوة، الثقة، وأخذ وتقبل المخاطرة المتمثلة حالياً في المنظمة.

إن مبادرات التغيير يرجح لها النجاح وبشكل كبير عندما تتلاءم والثقافة التنظيمية الحالية، وبالتالي فإن مبادرة التغيير يمكن أن يكتب لها النجاح بشكل أكبر عندما تتغير ثقافة المنظمة لخلق الظروف المناسبة للتمكين، والتي يمكن أن تتضمن اتجاهات وسلوكيات الأفراد وكذلك الممارسات الحالية للتنظيم.

كما يمكن للمنظمات الاختيار من بين الأبعاد ما يتلاءم مع قدراتها واحتياجاتها. وفيما يتعلق بتعريف وتحديد النماذج المختلفة التي يمكن أن يقدم من خلالها التمكين في المنظمات اقترحت Lashley (1997) العديد من الأفكار التي تعكس بعض المعاني التي يعطيها المديرون لأهداف للتمكين منها :

أولاً: التمكين من خلال المشاركة وتهتم بتمكين العاملين من سلطة اتخاذ القرار في بعض الأمور والمهام المتعلقة بالعمل، والتي كانت في الأساس من اختصاص المديرين. ويتضمن التمكين من خلال المشاركة تمكين الموظفين لاتخاذ قرارات تستجيب لطلبات الزبائن الفورية وتولي خدمة العملاء. ويتم تشجيع هذا الاتجاه والسلوك في العمل بالتدريب على الاهتمام بالعملاء والتدوير الوظيفي.

ثانياً: التمكين من خلال الاندماج ويهتم أساساً بالاستفادة من خبرة وتجربة الأفراد في تقديم الخدمة من خلال الاستشارة والمشاركة في حل المشكلات. حيث يحتفظ المدير بسلطة اتخاذ القرار ولكن يشارك الموظفين في تقديم المعلومات. حيث تستخدم الاجتماعات الدورية بكثرة لتوصيل المعلومات واستشارة الموظفين للحصول على معلومات مسترجعة.

ثالثاً: التمكين من خلال الالتزام ويتضمن تمكين العاملين من خلال التزامهم بأهداف المنظمة وتشجيعهم على تحمل مسؤوليات اكبر عن أدائهم. ويمكن الحصول على التزام العاملين من خلال تحسين رضا العاملين عن العمل والشعور بالانتماء للمنظمة. أن أي محاولة لتحقيق التزام الموظفين يمكن أن تتداخل مع تمكين العاملين من خلال المشاركة والاندماج.

رابعاً: التمكين من خلال تقليل المستويات الإدارية فالبناء التنظيمي المسطح بمستويات وخطوط سلطة اقل يمكن أن يوفر بيئة ملائمة وصالحة للتمكين تسمح للموظفين باتخاذ القرارات في الوقت المناسب. ويتطلب تبنى هذا الإطار إزالة المستويات الإدارية الوسطى من خلال إعادة توزيع العمالة والتقاعد والتخلص من العمالة الزائدة. وبجانب ذلك يتم التركيز على تدريب وتطوير الموظفين ويصاحب ذلك زيادة الاستثمار في عملية التدريب.

### 1/8 – إستراتيجية التمكين الإداري

ينبغي على المنظمات التي تسعى لإدخال ثقافة التمكين أن تتبنى أسلوبا لبناء النظم والعمليات التي تطلق قدرات وإمكانيات العاملين، ويمكن للمنظمة أن تحقق ذلك من خلال:

-الإهتمام بالسلوك المرغوب من قبل المنظمة.

-تطوير البناء التنظيمي للحصول على السلوك المرغوب.

-إيجاد المناخ المعزز للثقة بين الإدارة والعاملين.

-تيسيير الاتصال في جميع الاتجاهات.

-دفع العاملين نحو التعلم والتطوير الذاتي.

-تشجيع فرق الإدارة الذاتية.

-تقبل مشاركة العاملين في اتخاذ القرار.

-معالجة الصراع التنظيمي بفاعلية وكفاءة.

وللوصول لذلك لابد من إحداث تغيير في فلسفة وإستراتيجية الإدارة. وتعتمد ثقافة التمكين على اندماج ومشاركة الجميع كل من الإدارة والعاملين على حدا سواء لتحقيق النجاح. فالالتزام ومشاركة القيادات الإدارية شرط أساسي لإيجاد ثقافة شاملة للتمكين. وتمكين العاملين لا يعنى سحب وتقليل سلطات المديرين في المستويات الأعلى ولكن التركيز يتم بدلاً من ذلك على توفير الوقت والجهد للمديرين.

**التمكين الإداري :**

إن الموظف الذي يمتلك الحالة الذهنية (State of Mind) المرتبطة بالتمكين يمتلك الخصائص الآتية التي يمكن أن نطلق عليها خصائص الحالة الذهنية للتمكين والتي تشتمل على:

-الإحساس بالتحكم و بالسيطرة على عمله و أدائه .

-الوعي والإدراك لإطار العمل الكامل (أي المتطلبات التي تدور في إطار العمل الخاص الذي يقوم به الموظف).

-تحمل المسؤولية والمساءلة عن نتائج الأعمال .

- والإستعداد للمشاركة في تحمل المسؤولية فيما يتعلق بأداء الوحدة، أو الدائرة، أو المؤسسة.

إن ما يساهم في توضيح أهمية التمكين بشكل أكبر،هو أن التمكين يعطي الفرد مزيدا من المسؤولية المناسبة للقيام بما هو مسؤول عنه (إعطاء الفرد المعايش للمشكلة مسؤولية كاملة وحرية للتصرف في التعامل معها لأنه الأقرب لها والأكثر احتكاكاً وتأثرا بها وتأثيراً فيها) .

## 2/8 – أبعاد التمكين الإداري :

نظر الباحثون كما أسلفنا للتمكين من اتجاهات مختلفة، وان كانت تلك الاتجاهات لم تقد إلى تناقضات حادة في تحديد وجهات النظر، ولكنها كانت تعطي تباينات في الرؤى الفلسفية ولعل هذه التباينات تفسر ما آلت إليه اتجاهات الباحثين والرواد في تحديد أبعاد التمكين (الساعدي، 2006: 65). الموضحة بالجدول التالي :

| الرقم | الباحث | السنة | الابعاد |
|---|---|---|---|
| 1 | Dowen | 1992 | المشاركة بالمعلومات، المعرفة، القوة. |
| 2 | Eccles | 1993 | القوة، الموارد، الحرية. |
| 3 | Horine | 1995 | الحرية، المسؤولية عن النتائج. |
| 4 | Brown | 1996 | الجود، السلطة، الموارد، المعلومات. |
| 5 | Gregorey | 1996 | فريق العمل، الفويض. |
| 6 | Ivancevich | 1997 | فريق العمل، المشاركة بالمعلومات، الهيكل. |
| 7 | Choi | 1997 | الحرية، المسؤولية. |
| 8 | Argyris | 1998 | دعم المنظمة، حرية التصرف. |
| 9 | Rubbins | 1998 | الهيكل التنظيمي، الرقابة. |
| 10 | Griffin | 1999 | تأهيل العاملين، الرقابة. |
| 11 | Lioyd | 1999 | فرق العمل، الهيكل التنظيمي. |
| 12 | U gboro | 2000 | دعم المنظمات، المكافئات. |
| 13 | Daft | 2001 | الحرية، القوة، المشاركة بالمعلومات. |
| 14 | Hellrieg el et al | 2001 | السلطة، المهارات، الحرية. |
| 15 | Blanchard et. al. | 2001 | المشاركة بالمعلومات، الحرية، فرق العمل. |

جدول (11) يوضح ابعاد التمكين الإداري نقلا عن ( الساعدي: 2006)

## الجزء الثالث – المدخل الوظيفي –

# الدراســة الميدانيـــة

تهدف الدراسة الميدانية إلى الإجابة على الأسئلة الثلاثة التالية :

1 – كيف يقيم مدراء المدارس عملية التكوين القاعدي التي يخضعون لها ، وهل توجد فروق في تقييمهم تعود لمتغيرات ( المستوى التعليمي للمؤسسة . الموقع الجغرافي للمؤسسة . الخبرة بالمنصب ) ؟ .

2 – ما الاحتياجات التكوينية والتدريبية التي يفصح عنها مدراء المدارس لتطوير تسييرهم الإداري لها ، وهل توجد اختلافات بينهم في ذلك تعود لمتغيرات (المستوى التعليمي للمؤسسة . الموقع الجغرافي للمؤسسة . الخبرة بالمنصب ) ؟ .

3 – ما النموذج النظري ( الافتراضي ) لعملية تنمية كفاءات التسيير الإداري للمدارس ، وما المقومات الأساسية التي تقوم عليها العملية ؟ .

# الفصــــل السادس

## الإجراءات المنـهجيـة والميدانيـة للدراسة

**تمهيـــــــــــد**

تستند الدراسة الميدانية لمجموعة الإسنادات الفكرية الواردة في الجانب النظري ، و تستمد أهميتها في موضوع إدارة وتسيير المدرسة المعاصرة من الثقل العلمي للتراكم المعرفي المتولد في حقل الإدارة والتسيير ، جراء الأبحاث والدراسات التي ظلت على مدار العقود الأخيرة تبحث في صور تفعيل التسيير الإداري ، والاستفادة المعنوية والمادية من المهارات والكفاءات البشرية لتفعيل أداء المدرسة في ظل المتغيرات المعاصرة المتعلقة برسالتها وببيئتها الثقافية والفكرية التي يغلب عليها الاتجاه نحو الانخراط الكلي في مجتمعات المعرفة واقتصادها ليصبح تسيير المدرسة وإدارتها وتطوير المهارات وتنميتها أحد الأهداف الكبرى لبرامج التكوين والتدريب في أنظمة التعليم المعاصرة وفق فلسفة الجودة والتميز .

كما لم تعد تنمية كفاءات التسيير مطلبا ثانويا ، فالمؤسسات المعاصرة حول العالم كله اتخذته منهجا سعت من خلاله لتحسين الأداء البشري فيها ، وتنمية المهارات والكفاءات التي تمثل المقومات الأساسية لأي نجاح ، تماثل في أهميتها وجود المرافق وتجهيزاتها والمعلومات وتوافرها ، وإذا ما تمت تنميتها بصورة سليمة فإن ذلك سيؤتي ثماره من خلال تحسين الأداء وتجويده. فإدارة و تجويد مدخلات ومخرجات النظم التعليمية هي من أهم متطلبات الاستمرارية والتواجد في عالم اليوم وفي المستقبل المنظور والبعيد .

من هنا كانت الحاجة ماسة لتنمية كفاءات التسيير المدرسي في البيئة الجزائرية ، وتطويرها كعامل أساسي في تفعيل أداء المؤسسات التعليمية والتكوينية خدمة لما هو معقود عليها من أدوار تنموية ، في الوقت الذي تنفتح المدرسة فيه على احتياجات كبرى تتزايد باستمرار لتضغط في اتجاه بذل المزيد من الجهد في إطار تنمية العنصر البشري المسير وطبع أدائه بطابع الجودة الشاملة التي أصبحت مدار العمل كله ، وعلى جميع الأصعدة .

ومن منطلق الخروج بتصور يراعي جوانب القوة والضعف في منظومة التكوين والتدريب لمسيري المؤسسات التعليمية والتكوينية ، تنطلق الدراسة من محاولة الكشف عن الخلل الذي تعاني منه منظومة الكفاءات المرتبطة بأداء المسيرين الذي ينبغي أن يتوازى من جهة ورسالة المدرسة ، ويتوافق من الجهة الثانية وبيئتها المحلية المفتوحة على الأهداف الإستراتيجية الكبرى للتنمية المحلية ، في بيئة عالمية معرضة للمنافسة التي تفرض على العنصر البشري المنسوب لها خوضها . ليتسنى وضع التصور الأنجع لتقييم الوضع وقياسه في ضوء مدخل الجودة الشاملة كمدخل لتفعيل وتثمين دور قائد ومدير المدرسة ،

وفي ظل عناصر الثقافة المحلية كبيئة حاضنة ، ومكونات البيئة الدولية كعامل ضغط وجذب و كمثال لما ينبغي أن تكون عليه الكفاءات المطلوبة للتسيير والإدارة في المدرسة الجزائرية المعاصرة .

**1- منهج الدراسة :**

بهدف الوصول إلى نتائج موثوقة انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي " يصف الظاهرة المد روسة وصفاً كمياً وكيفياً من خلال جمع المعلومات وتصنيفها، ومن ثم تحليلها وكشف العلاقة بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها تفسيراً كافياً والوصول إلى استنتاجات عامة تسهم في فهم الحاضر وتشخيص الواقع وأسبابه " ( العساف،189:2000 ).

كما أنه المنهج الذي يمكن من " وصف طبيعة الظاهرة من خلال تحليل بنيتها وبيان العلاقة بين مكوناتها " (صادق، 1991: 35) . واستخدام المنهج الوصفي أسلوبا للدراسة يبرر بكونه أسلوبا من أساليب التحليل المستند إلى المعلومات الكافية والدقيقة عن الظاهرة أو الموضوع المدروس خلال مرحلة زمنية مرصودة ، بهدف الحصول على نتائج عملية تفسر بطريقة موضوعية تنسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة . إلى جانب كونه جهدا علميا منظما مرتبا بشكل يوجه "محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة، للوصول إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها" (الرفاعي، 1998:122) .

فالمنهج الوصفي بذلك لا يكتفي بجمع البيانات وتبويبها وعرضها بمفاهيم وقواعد الإحصاء الوصفي ، بل يذهب إلى ما هو أبعد ، حيث يهتم بتفسير وتحليل تلك البيانات والمعطيات بطريقة يقترن فيها الوصف بالتحليل والتفسير بالمقارنة ، " وتستخدم في البحث الوصفي أساليب القياس والتصنيف والتفسير. فمجرد وصف ما هو حادث أو ما هو كائن لا يشكل جوهر عملية البحث الوصفي. وعلى الرغم من أن جمع البيانات ووصف الظروف أو الممارسات الشائعة خطوات ضرورية في البحث، إلا أن عملية البحث لا تكتمل حتى تنظم هذه البيانات وتحلل وتستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة للبحث " (جابر، 1978 : 136) .

لذلك يعتبر المنهج الوصفي من أقدر المناهج على دراسة الظواهر التي تحتاج دراستها إلى قدر عال من التحليل ، وأكثرها استخداما في الظواهر الإنسانية والاجتماعية مثل دراسة السلوك الإداري، وظاهرة تعثر المؤسسات أو نجاحها ، ....وحيث أن الدراسة الحالية تستهدف وصف واقع كفاءات التسيير في المدرسة موضوع الدراسة إذ يمكن الحصول على معلومات تجيب على أسئلتها ومن ثمة الوصول إلى استنتاجات واقتراحات بشأنها فهو المنهج المناسب لتوجهات البحث وأهدافه.

وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي في محاولة لوصف وتقييم واقع " عملية تسيير المؤسسات التعليمية / التكوينية وتقييمه " من خلال تحليل منظومة التكوين والتدريب ومقابلتها بما ينبغي أن تكون عليه بالاستناد لآراء الفاعلين والمسيرين للمدرسة باختلاف مستوياتها ، لقدرة المنهج على المقارنة والتفسير والتقييم أملاً في التوصل إلي تعميمات ذات معني يزيد بها رصيد المعرفة في الموضوع .

كما سعت الدراسة باعتماد منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية ( التحليل العاملي التوكيدي ) إلى وضع نموذج نظري لمسار عملي لتنمية كفاءات تسيير المدارس بمستوياتها المختلفة من خلال تحديد المقومات الأساسية التي ينبغي أن تقوم عليها عمليات التكوين والتدريب بهدف الوصول إلى تطوير حقيقي لنظام التسيير المدرسي ، من خلال مقابلة النموذج النظري المدروس ببيانات الدراسة والبحث في مدى مطابقته للواقع .

لذلك اعتمدت الدراسة مصدرين أساسيين للمعلومات :

1/1 – المصادر الأولية للدراسة :

لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع البحث لجأت الدراسة إلي جمع البيانات الأولية من خلال الاستبيان كأداة رئيسية للبحث ، والذي صمم خصيصاً لهذا الغرض بثلاثة نماذج يختص الأول بتقييم عملية التكوين في وضعها الحالي ، ويتصدر الثاني لتقدير الاحتياجات التكوينية والتدريبية للوضع المستقبلي ، أما الاستبيان الثالث فقد تم بناؤه بالاستناد للاحتياجات التكوينية والتدريبية التي تم التعبير عنها من قبل مجموعة الدراسة ، بحيث هدف إلى وضع نموذج نظري لتنمية كفاءات التسيير ومحاولة التحقق من صدقه البنائي عن طريق منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية ( SEM) ،وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامجي AMOS v .21 و LISREL .8 ، ووزعت كلها على مدراء المدارس بمستوياتها الثلاثة ( ابتدائي . متوسط . ثانوي ) ، إلى جانب مجموعة من المفتشين ( مشرفين تربويين ) بكل من ولايتي سطيف و ميلة عن طريق البريد الإلكتروني الخاص بالمؤسسات التعليمية والذي استحدث بطلب من مديريات التربية بصورة إلزامية منذ بداية السنة الدراسية 2012 / 2013 .

1/ 2– المصادر الثانوية للدراسة :

والتي تمثلت أساسا في معالجة الإطار النظري للبحث من خلال الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير الصادرة عن مديريات التربية والوزارة الوصية المتعلقة أساسا بأداء المدارس خاصة فيما يتعلق بنتائجها على الامتحانات الرسمية للأعوام الخمسة الأخيرة ، والأبحاث

والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة ، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة المتعلقة بالموضوع واستعين إلى جانب ذلك بما يلي :

– وثائق جمع بيانات رقمية وتنظيمية خاصة بالمؤسسات التعليمية ، على المستوى الوطني وعلى المستوى المحلي بولاية سطيف و ميلة ، أنظر الملاحق ، ...

– الملاحظة : والتي تحقق " المشاهدة العيانية المقصودة للظاهرة موضوع الدراسة وتدوين ما تتمحص عنه بغية اكتشاف أسبابها وفهم قوانين حدوثها ". ( سليمان،2001 : 288 ) ، إذ استغلت الدراسة فترة إجرائها ومنذ انطلاقتها ، ريثما تتبلور إجراءاتها الميدانية، في ملاحظة السلوك الإداري لمدراء المدارس من خلال متابعة النتائج المحققة في الامتحانات الرسمية وما يتوفر من معلومات في البيئة القريبة ومن خلال النقاشات والاحتكاك المباشر بالمسيرين والمشرفين على اختلاف مراتبهم، وملاحظة أية ظواهر أخرى تؤثر على التسيير لتسجيل مجموعة الكفاءات والمتطلبات التي يفرضها واقع التسيير ، وتم تدوين ذلك كله للاستعانة به لاحقا .

– المقابلة الفردية: اعتمدت الدراسة مجموعة من المقابلات مع عدد من مدراء المدارس المختلفة المستويات والمتواجدة على مستوى ولاية سطيف موطن الدراسة ، ومجموعة من مفتشي الإدارة المدرسية ، ومفتشي التربية بكل المستويات ممن يسهل الاتصال بهم بالعلاقات الخاصة للباحث ، بهدف الحصول على معلومات و بيانات حول التكوين والتدريب في مجال الإدارة المدرسية ، ومن ثمة تشكل تصور عام لما هو عليه وضع منظومة التكوين على المستوى المحلي ومن ثمة الوطني وقد اتسم التصور العام الذي اتضح جراء المقابلات المذكورة والملاحظات المرصودة بالميزات التالية :

– القصور العام في تفعيل منظومة التكوين والتدريب بما يتماشى والظروف المحلية والعالمية ثقافيا وفكريا و ماديا .

– اتجاه غالبية المدراء نحو قصر أدوارهم على العمل المكتبي الروتيني ونماذج العمل غير المتماشية مع المفاهيم الحديثة للجودة والطرق العلمية المعاصرة لإدارة المدرسة وتشخيص وتنمية الكفاءات اللازمة للتسيير وفق مقومات تفعيل جودة الحياة المدرسية بما يحقق أعلى النتائج .

– عدم الاهتمام بتنمية وتطوير منظومة التكوين والتدريب وفق أنظمة معاصرة وبما يتوافق ومفاهيم الجودة الشاملة والاعتماد للمدارس ومراكز التكوين .

– عدم وجود مصفوفة كفاءات محددة مرنة وقابلة للقياس وشاملة لجوانب الأداء تعتمد الأدوات المتطورة والفلسفات المعاصرة في تسيير وقيادة المدرسة الحديثة بما يدفع نحو تمكن أفضل من تحقيق الأهداف المنوطة بها محليا ووطنيا تعتمد في الانتقاء والتكوين والتدريب .

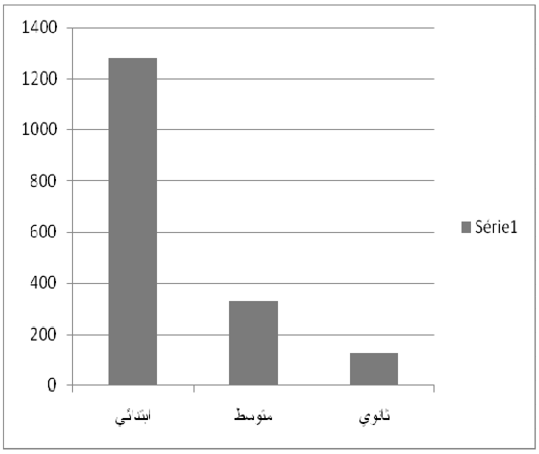
– اقتصار طرق الاختيار والتعيين على المدرسين والأساتذة الأوائل الذين يقضون فترة تدريس محددة من دون إخضاعهم لاختبارات مدروسة لانتقاء الأكفأ في ميدان التسيير والإدارة .

ومن ثمة كان لزاما على الدراسة التوجه نحو الكشف عن أوجه القصور في الجوانب السالفة الذكر ومحاولة تقدير الطريقة العلمية المناسبة لوضع أسس عملية متينة لتصور يمكن من تجاوز أوجه القصور في تفعيل منظومة التكوين من خلال وضع تصور لتنمية الكفاءات وتوجيه الجهد نحو تطوير أداء المسيرين و تنميته بالطرق المناسبة وفقا لنموذج عملي يتضمن الأوجه الشاملة لجوانب الكفاءات المطلوبة لأداء الأدوار وإنجاز الأعمال المختلفة .

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

**2– مجتمع الدراسة :**

يتكون مجتمع الدراسة من مسيري – مدراء – المؤسسات التعليمية للأطوار الثلاثة بولايتي سطيف وميلة حيث تم الحصول على موافقة مديريتي التربية بهما لإجراء الدراسة بهما . أنظر الملحق( 1) . خلال السنوات الدراسية2012/ 2014/2013، والتي تشكل نموذجا مثاليا للمؤسسات التربوية بالجزائر عامة ، حيث تشكل الأولى مثالا للولايات الكبرى من حيث عدد المؤسسات التعليمية بها ، وضخامة حجم مجتمع التسيير وأعداد المتمدرسين ، وتشكل الثانية مثالا للولايات الصغرى والمتوسطة في المجالات المذكورة ، كما أنها تمثلان صورة للنتائج المحققة على مستوى النتائج الدراسية خلال فترة الدراسة المحددة بالخمسة سنوات ( 2009 . 2013) ، لتضم معا حوالي 1750 مؤسسة تعليمية بما يماثل نفس العدد من المدراء الذين خضعوا في مجملهم للتكوين الإقامي بالمعاهد المختصة ، والمستمر ( الدليل الإحصائي . م التربية سطيف ، ميلة : 2014) ، وهو عدد ضخم يحتاج إلى قدرات وسياسات محكمة لتسييره وإدارة أدائه ، ويبرز من خلاله أهمية الدور المنوط ببرامج التكوين والتدريب ، والجدول التالي يوضح حجم مجتمع الدراسة بالولايتين موطن البحث .




شكل( 16) التمثيل البياني لمجتمع الدراسة

| السنة | | نهاية سنة 2013 | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الولاية | | سطيف | ميلة | | النسبة % |
| المستوى | ابتدائي | 834 | 434 | 1277 | 75 % |
| | متوسط | 207 | 122 | 329 | 18% |
| | ثانوي | 79 | 48 | 127 | 7% |
| | | 1120 | 613 | 1733 | 100% |

جدول (12 ) توزيع مجتمع الدراسة على الولايتين

المصدر : وثائق مديريتي التربية لولايتي سطيف وميلة

خضعت نسبة كبيرة منهم للتكوين والتدريب على مستوى المراكز الخاصة بتكوين إطارات التربية .شكلت المؤسسات التعليمية بولاية سطيف و البالغ عددها للسنة الدراسية 2013/2012، 1120 مؤسسة جزءا مهما من مجتمع الدراسة استبعدت منها تلك المنجزة بعد السنة الدراسية 2010 على اعتبار أن الدراسة تأخذ في الحسبان متوسط نسبة النجاح المحققة خلال الخمسة سنوات الأخيرة أي بدءا من السنة الدراسية 2009/2008، و على ذلك فإن مدراء تلك المؤسسات هم الجزء الأكبر من مجتمع الدراسة بعدد إجمالي بلغ 1120 مديرا يمثلون 1120 مؤسسة، و تشكل ولاية سطيف مجتمعا مثاليا لدراسة موضوع الكفاية الإنتاجية المرتبطة بظاهرة التسيير والقيادة، لكونها تحتل مرتبة متقدمة على المستوى الوطني من حيث العدد الإجمالي للمتمدرسين في الأطوار الثلاثة ، وهي بذلك مجالا مهما لدراسة المعايير المرتبطة بالمؤشرات الكمية و النوعية لمنظومة التعليم والجدول التالي يوضح بعض المؤشرات الإحصائية الخاصة بالمستويات الثلاثة للتعليم بولاية سطيف للسنة الدراسية 2011-2012.

| المستوى | عدد المؤسسات | عدد الحجرات | عدد الأفواج التربوية | عدد المتمدرسين | عدد المعلمين / الأساتذة |
|---|---|---|---|---|---|
| ابتدائي | 834 | 6072 | 5315 | 145632 | 6201 |
| متوسط | 207 | 3406 | 3601 | 129395 | 6225 |
| ثانوي | 79 | 1620 | 1610 | 51125 | 3150 |
| | 1120 | 11098 | 10526 | 326152 | 15576 |

جدول ( 13) توزيع مجتمع الدراسة بولاية سطيف

المصدر : وثائق مديرية التربية لولاية سطيف

تشير القراءة الأولية في معطيات الجدول السابق إلى ضخامة حجم المسؤوليات الملقاة على عاتق الإدارة التعليمية، وإدارة المدرسة، خاصة و ضرورة وجود الإطارات و الكفاءات القادرة على تجاوز ما تطرحه تلك الأرقام من مشكلات تتصل بالتنظيم و التخطيط و المتابعة و التقويم.

إن مثل هذه المشكلات تجعل أمر تسيير المدرسة بالغ الصعوبة و يحتاج إلى مقدرة قيادية و إبداعية في مجال التسيير تخطيطا و تنظيما للحد من مشكلات الرسوب والتسرب و الهدر التي تتعرض لها المدرسة الجزائرية منذ أمد بعيد، وبغض النظر عن العوامل و الظروف الأخرى ذات الصلة بنسب النجاح المحققة في الفترة 2009 . 2012، فإن الأرقام تشير إلى تذبذب في تحقيق المتوسط العام أي 50% وعدم بلوغ المؤشرات المستهدفة (مؤشر الكفاية الإنتاجية للمرحلة المتوسطة) إلى مستويات ترسمها الأهداف كما يوضح الجدول التالي للفترة 2009–2013 وتجاوزه النسبة الوطنية للنجاح ( وثائق مديرية التربية، سطيف ، 2014 ).

التعليم الابتدائي :

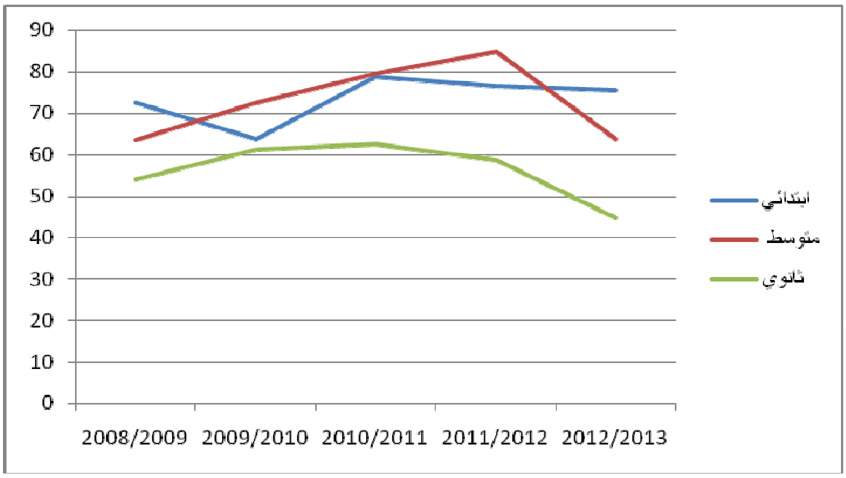
| السنة الدراسية | 2009/08 | 2010/09 | 2011/10 | 2012/11 | 2013/12 | متوسط نسبة النجاح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| متوسط نسبة النجاح | %72,54 | %63,77 | %78,67 | %76,51 | %75,48 | %73,4 |
| الاتجاه | | ↙ | ↖ | ↙ | ↙ | |

وبالنسبة لشهادة التعليم المتوسط للفترة نفسها

| السنة الدراسية | 2009/08 | 2010/09 | 2011/10 | 2012/11 | 2013/12 | متوسط نسبة النجاح | متوسط نسبة النجاح الوطنية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| متوسط نسبة النجاح | %63.52 | %72,52 | %79.45 | %84.79 | %63,72 | %72.8 | % 63,09 |
| الاتجاه | | ↖ | ↖ | ↖ | ↙ | | |

أما بالنسبة لشهادة التعليم الثانوي . البكالوريا . لنفس الفترة

| السنة الدراسية | 2009/08 | 2010/09 | 2011/10 | 2012/11 | 2013/12 | متوسط نسبة النجاح | متوسط نسبة النجاح الوطنية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| متوسط نسبة النجاح | %54.04 | %61.23 | %62.45 | %58.84 | %44.78 | %56.27 | % 54.45 |
| الاتجاه | | ↖ | ↖ | ↙ | ↙ | | |




**شكل ( 17) يوضح المنحنى البياني لنسب النجاح المدرسي في الفترة 2008 . 2013 في الامتحانات الرسمية بولاية سطيف**

تشير الجداول السابقة إلى تذبذب في متوسط نسب النجاح المحققة خلال الفترة السابقة (2009-2013) ، في الامتحانات الرسمية للمستويات الثلاثة للتعليم العام ، وبالرغم من تجاوزها للنسب الوطنية إلا أنها تبقى غير كافية قياسا بالطموح المرسوم في القانون الأساسي للتربية الوطنية الذي يحدد سقف 80 % كحد ينبغي الوصول إليه في نسب النجاح المحققة ، و هو مؤشر مهم يشير إلى ما ينبغي بذله من جهود للرفع من معدلات الكفاية الإنتاجية للنظام التعليمي الجزائري .

و بالرغم من كون هذه النتائج مهمة جدا خاصة في السنتين الدراسيتين 2010 . 2011 وهي في مجملها أحسن من النسب المحققة وطنيا ، يبقى أمر تسيير المؤسسات التعليمية بشكل خاص والتعليم عامة بحاجة إلى المزيد من التطوير والتثوير، وبذل الجهود في مجال رسم الإستراتيجيات، والتخطيط لها وتنفيذها، بالشكل الذي يتيحه نظام التسيير بالمشاريع، و يتوقف ذلك على قدرة القيادات و كفاءتها ومهاراتها الفنية والقيادية.

## 3 – عينة الدراسة :

تم تحديد حجم العينة المطلوب للدراسة عند مستوى الدلالة المحدد وهو 0,05 باعتماد الطريقة الإحصائية وباستخدام برمجية Excel ، عن طريق معادلة ستيفن – ثامبسون ( Stephen –Thompson) ، لحساب حجم العينة من المجتمع المعلوم والتي تمت كالتالي :

| | | |
|---|---|---|
| 1750 | حجم المجتمع N = | |
| 315,1568565 | إذاً حجم العينة = | |
| 0,05=d | 1,96= z | 3,8416 Chi –Square |
| 0,0025= $d^2$ | 0,5 = P | |

| | |
|---|---|
| معادلة ستيفن– ثامبسون<br>لحساب حجم العينة | $n=\frac{N\times p(1-p)}{[[N-1\times(d^2\div z^2)]+p(1-p)]}$ |
| حجم المجتمع | N |
| الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96 | z |
| نسبة الخطأ وتساوي 0.05 | d |
| نسبة توفر الخاصية والمحايدة = 0.50 | p |

**جدول (14 ) معطيات وطريقة حساب حجم العينة**

**المصدر : من إعداد الباحث نقلا عن برنامج Excel**

وهي نفس النتيجة التي يتم الحصول عليها باعتماد الطريقة التالية وبمعادلة مغايرة :

نحسب حجم العينة على أساس أن حجم المجتمع الاحصائى غير معلوم من المعادلة التالية :

حجم العينة ( 1n) = $\frac{Z}{\sigma^2}$ X k (1– k)

حيث :

Z : القيمة المعيارية عند مستوى الثقة المعين وهى = 1.96 عند مستوى دلالة 0.05 أو مستوى ثقة %95

$\sigma^2$ : الخطأ المعياري المسموح به وهو أيضاً: 0.05 عند مستوى ثقة %95

k : هي درجة الاختلاف بين مفردات المجتمع الاحصائى وقد اصطلح العلماء على وضعها بقيمة ثابتة أي أن قيم k = 0.5 دائماً عند α= 0.05 . ( درجة توافر الخاصية المحايدة )

كما تم بعد ذلك تصحيح حجم العينة وذلك باستخدام معادلة تصحيح الحجم التالية :

حجم العينة = $n1/1+\frac{n1}{N}$

حيث :

n1 : حجم العينة من مجتمع غير معلوم ، N : حجم المجتمع المدروس.

وبذلك تم تحديد حجم عينة الدراسة بحيث كان : n= 315 .

كما أنها نفس النتيجة التي نحصل عليها باستخدام معادلة كيرسي – مورقان ( Kergcie & Morgan ) التي تعرف بمدخل "الرابطة الأمريكية للتربية" وصيغتها كالتالي : $n=\frac{x^2NP(1-P)}{d^2(N-1)+x^2P(1-P)}$

حيث :

N حجم العينة المطلوب ،N حجم المجتمع المدروس ، P نسبة المجتمع حيث P=0.5 ، d نسبة الخطأ الذي يمكن التجاوز عنه حيث d≤0.05 ، $x^2$ مربع كاي Chi-Square عند df=1 و 0.05= α وهي 3,84 .

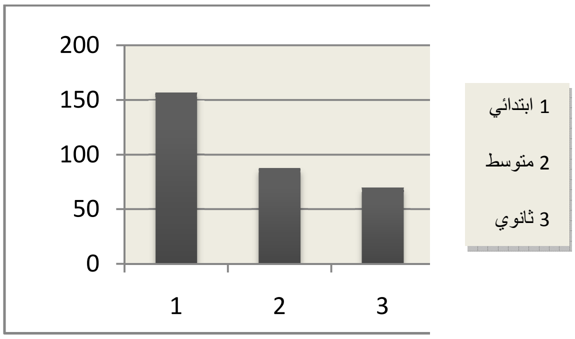
| النسبة | حجم العينة | مربع كاي $x^2$ | مستوى الدلالة | نسبة المجتمع | حجم المجتمع |
|---|---|---|---|---|---|
| %20 | 315 | 3,84 | 0,05 | 0,5 | 1750 |

جدول ( 15) يبين العدد الإجمالي لعينة الدراسة

يتشكل هذا العدد من نسب مختلفة من مدراء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاثة بالشكل الذي يتناسب وتواجدها بالمجتمع على النحو التالي :

| المستوى | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ابتدائي | 157 | 50% |
| متوسط | 88 | 28% |
| ثانوي | 70 | 22% |
| | 315 | 100% |

جدول ( 16) يبين توزيع عينة الدراسة بحسب المستوى




شكل (18 ) التمثيل البياني لتوزيع عينة الدراسة بحسب المستوى

وقد تم اشتقاق العينة بالطريقة العشوائية ، بحيث تم مراسلة أزيد من 1000 مؤسسة تعليمية بالولايتين عن طريق البريد الإلكتروني وتلقي الإجابات بنفس الطريقة وبعد استبعاد الاستمارات التي لم تستوف الشروط من بين تلك التي تم تلقيها واعتماد الطريقة العشوائية لاختيار أفراد العينة بمراعاة طبقيتها تم الحصول على ما نسبته 20 بالمائة تقريبا من حجم المجتمع الإحصائي بعد تحديده بالطريقة الإحصائية المذكورة آنفا .كما هو موضح في الجدول السابق.

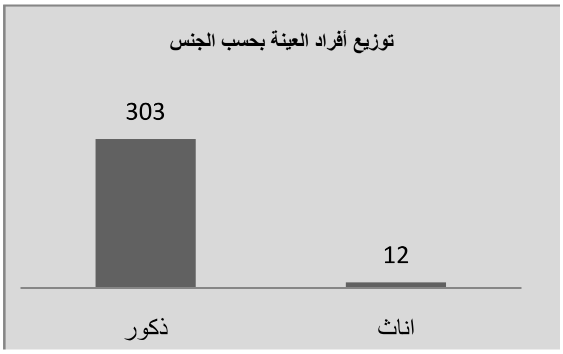
**3/ 1 - الوصف الإحصائي لعينة الدراسة حسب المتغيرات :**

أ- توزيع أفراد العينة حسب الجنس

يبين جدول ( ) أن ما نسبته 96,2 % من عينة الدراسية من الذكور و3,8 % من الإناث وهذا يدل على الغالبية من العينة هم جنس الذكور

| الجنس | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| ذكر | 303 | %96,2 |
| أنثى | 12 | %3,8 |
| المجموع | 315 | %100 |

جدول (17 )توزيع عينة الدراسة بحسب الجنس




شكل (19 ) التمثيل البياني لتوزيع عينة الدراسة بحسب الجنس

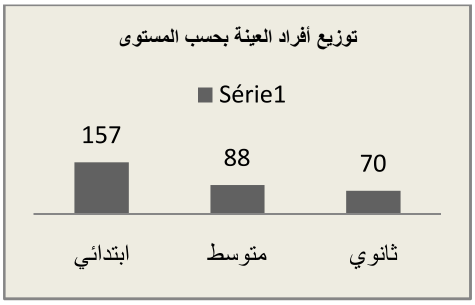
بالرغم من النسبة العالية للإناث في سلك التعليم إلا أن تواجدهن في سلك الإدارة والتسيير على مستوى إدارة المدارس ضئيل جدا ، وقد يعود ذلك لعدم إبدائهن الرغبة للالتحاق بسلك الإدارة أثناء فتح الدورات لذلك ، إلى جانب مشكلات الالتحاق بمعاهد التكوين خاصة بالنسبة للسيدات وما يفرضه ذلك من التزامات تتعارض والتزاماتهن العائلية ، وأبرز عنصر قد يمنع التحاقهن هو ما يتعلق بالقواعد والمعايير الثقافية المرتبطة بالبيئة،ولذلك لا نجد في عينة الدراسة إلا نسبة ضئيلة يستبعد بفعلها متغير الجنس كأساس لمعرفة الفروق في الاستجابات على أدوات الدراسة ، والنسبة في كل الحالات لا تعكس حقيقة التوجه نحو مهنة التدريس للغالبية الكبرى من الإناث الذين يغلب تواجدهم في السلك لكل المستويات وفي كل التخصصات ، إلا أن الدور القيادي في إدارة المدارس لا يزال يميل لصالح الذكور بفعل متغيرات متعددة منها على وجه الخصوص إبداء الرغبة ،والترشح و الاختيار .

ب- توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للمؤسسة

يتبين من الجدول ( ) أن ما نسبته 22% من عينة الدارسة هم من مدراء الثانويات ، و28% يمثلون إدارة المتوسطات التي تتشابه إلى حد كبير في إدارتها مع الثانويات ، و 50% يمثلون إدارة الإبتدائيات وبالرغم من هذه النسب المتفاوتة إلا أن تشابه محتوى التكوين بالمعاهد في جوانبه الكبرى ما عدى التسيير المالي الذي لا يعود في الإبتدائيات لإدارتها يجعل اختلاف النسب غير مؤثر في نتائج الدراسة إذا ما تعلق الأمر بالرسالة والمحتوى والأهداف والظروف ..

| المستوى | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| إدارة ثانويات | 70 | %22 |
| إدارة متوسطات | 88 | %28 |
| إدارة إبتدائيات | 157 | %50 |
| المجموع | 315 | %100 |

جدول( 18) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المستوى



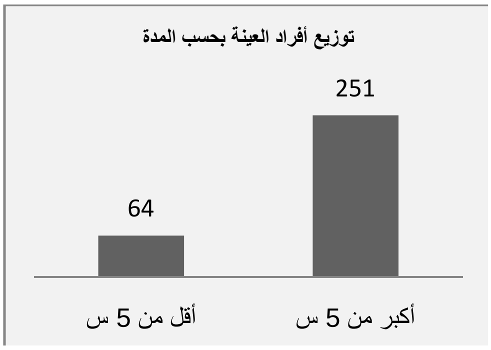

شكل( 20) التمثيل البياني لعينة الدراسة بحسب المستوى

ج – توزيع أفراد العينة حسب الخبرة بالمنصب

يبين جدول ( ) أن ما نسبته 20 % من عينة الدراسة من قضوا فترة في مناصبهم كمدراء تقل عن 5 سنوات ، و80% ، قضوا حتى وقت الدراسة مدة فاقت 5 سنوات وهي معطيات تسمح بالكشف الاحتياجات المرتبطة بتسيير المؤسسة التعليمية وتعطي المدير وقتا كافيا للموازنة بين معارفه النظرية التي اكتسبها خلال فترة التكوين ومن خلال الدورات والأيام التكوينية المختلفة وتلك التي يتطلبها تعامله اليومي مع احتياجات الموقع ، والملاحظ أن النسبة الأكبر بالعينة تقضي فترة أكبر من 5 سنوات بالمنصب وهي فترة كافية للوقوف على مدى ملاءمة محتويات التكوين والتدريب للحاجات المتغيرة لتسيير المدرسة بمستوياتها المختلفة .

| المكوث بالمنصب | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات | 64 | %20 |
| أكثر من 5 سنوات | 251 | %80 |
| المجموع | 315 | %100 |

جدول ( 19) توزيع العينة بحسب فترة المكوث بالمنصب




شكل ( 21) التمثيل البياني لتوزيع العينة بحسب فترة المكوث بالمنصب

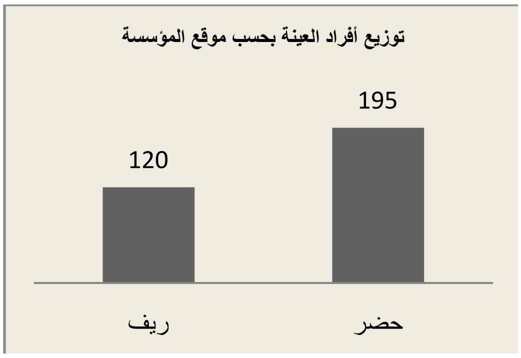
د – توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب الموقع الجغرافي للمؤسسة ( ريف . حضر )

يلعب موقع المؤسسة دورا بارزا في تحديد الكثير من عوامل نجاحها حيث يكون تواجدها في المناطق الحضرية عاملا تتزايد معه فرص النجاح ، لتمركز وسهولة الخدمات المتعلقة بالتسيير والقرب من الهيئات المسئولة ، وارتفاع المستوى التعليمي للعدد الأكبر من المتمدرسين بارتفاع المستوى الثقافي والاجتماعي للأولياء بصورة عامة الأمر الذي ييسر عوامل اندماج المؤسسة في بيئتها وسهولة التعامل مع الشركاء،

وتوافر عوامل التواصل والاتصال ، ولكنه من جهة ثانية يحمل الكثير من الصعوبات المتعلقة بالسلوك العام للمتمدرسين كما يسجل في العشريات الأخيرة ، حيث يصعب التحكم وضبط سلوك المتمدرسين بما يتوافق والنظام العام للمؤسسة ، ومن جهة أخرى يوفر المحيط الريفي مناخا أفضل للتعامل مع السلوك العام للمتمدرسين حيث عوامل الانضباط أفضل ، لكنه في الكثير من الأحيان يزيد من صعوبات التسيير الإداري بفعل عوامل نقص وسائل التواصل ، وانخفاض المستوى الثقافي والاجتماعي العام للمحيط ، كما يسجل تمركز أفضل المدرسين والوسائل المساعدة على تمدرس الطلاب والتلاميذ في الأوساط الحضرية أكثر مما هي عليه في الأوساط الريفية .

| الموقع | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| ريف | 120 | %38 |
| حضر | 195 | %62 |
| المجموع | 315 | %100 |

جدول (20 ) توزيع العينة بحسب الموقع الجغرافي للمؤسسة




شكل ( 22) التمثيل البياني لتوزيع العينة بحسب الموقع الجغرافي للمؤسسة

## 4 – أدوات الدراسة: البناء والخصائص السيكومترية ( الصدق . الثبات) :

تمت المرحلة الأولى من الدراسة باستخدام مقياسين تم بناؤهما لغرضها كما سيوضح لاحقا :

أ – استبيان تقييم العملية التكوينية

ب – استبيان تقدير الاحتياجات التدريبية .

أما المرحلة الثانية فقد تم فيها استخدام استبيان مقومات تنمية كفاءات التسيير الذي تم بناؤه وفقا لنتائج المرحلة الأولى من الدراسة كما سيوضح لاحقا .

ج – استبيان مقومات تنمية الكفاءات .

### 1/4 – مقياس تقييم العملية التكوينية :

لغرض الوقوف على مدى فاعلية محتويات برامج التكوين وعملياته الأساسية الموجهة لفائدة مدراء المؤسسات التعليمية للأطوار الثلاثة ، وبعد مراجعة الأدبيات المتعلقة بالموضوع ، ومحتويات البرنامج

التكويني ، ومقابلته بالاحتياجات الفعلية ومتطلبات التسيير ، إلى جانب الاحتكاك الدائم والفعلي بمدراء المؤسسات التعليمية .

تم الشروع في إعداد مقياس لتقييم برامج تكوين مدراء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاثة "( الخاص بمعاهد تكوين إطارات التربية ) ، استئناسا بالأدب النظري حول الموضوع ، وبمراجعة مجموعة الوثائق والكتب الخاصة بسياسات التكوين وبرامجه المعتمدة ومجالات التركيز ، وبعد وضع الصورة الأولية للأداة تم تحكيمها ، وتنقيحها ثم استخدامها في دراسة استطلاعية على عينة من مدراء المؤسسات التعليمية بالأطوار الثلاثة بمدينة سطيف بلغت 40 مديرا لضبط الخصائص السيكومترية للأداتين ( الصدق والثبات) .

وتكون مقياس الدارسة من قسمين رئيسيين هما:

القسم الأول: وهو عبارة عن معلومات عن المفحوص حول :

الوظيفة ، الخبرة بالمنصب ، الجنس ، المستوى ، مكان تواجد المؤسسة .

القسم الثاني: وهو عبارة عن مجالات القياس في الدراسة وتتكون في مجموعها من 67 فقرة موزعة على 6 محاور و12 مجالا هي كالتالي:

| المحور | المجال | عدد البنود |
|---|---|---|
| محور الفلسفة ( 10 بنود | الأصالة | 5 |
| | الحداثة | 5 |
| محور المحتوى | الشمولية | 9 |
| 17 بندا | الوظيفية | 9 |
| محور الأهداف | الوضوح | 4 |
| 8 بنود | الأجرأة | 4 |
| محور الوسائل | التوافر | 4 |
| 8بنود | الفعالية | 4 |
| محور الظروف | المواءمة | 7 |
| 14 بندا | الكفاءة | 7 |
| محور التدريب | النجاعة | 5 |
| 9بنود | الاستمرارية | 4 |
| 6 محاور | 12 مجالات | 67 بندا |

جدول (21 ) محاور ومجالات وعدد البنود لمقياس تقييم العملية التكوينية

وجد أن القيمة الاحتمالية لمعامل الارتباط سبيرمان . براون التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية تساوي 0.00 و هي دالة إحصائيا. و لم يتم حذف أي من الفقرات من الصيغة الأولية التي استخدمت وذلك يوافق نتيجة التحكيم .

وقد تم استخدام مقياس ليكارت likert لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبيان حسب جدول ( ):

| الاستجابة | عالية جدا | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جدا |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

جدول (22 ): درجات مقياس **likert** ليكارت المستعمل في الدراسة

واعتمدت الدرجة (1) للاستجابة "متدنية جدا " ليكون الوزن النسبي لها مساويا 20% ليتناسب مع الاستجابة من جهة ومع الغرض من المقياس من الجهة الثانية ، وتعطي نتائج أقرب لتوجه الدراسة وطبيعة المقياس من الدرجة (0) لأن الوزن النسبي في الحالة الثانية يساوي 0% وهو لا يتناسب مع

توجهات الدراسة وطبيعة المقياس . وبذلك بلغ المدى الربيعي الطول 0,80 ، على أن يتم تفسير النتائج وفقا للمجالات التالية :

- 4,20 فأكثر يعبر عن درجة عالية جداً.
- (3,40 - 4,19 ) يعبر عن درجة عالية.
- (2,60 - 3,39) يعبر عن درجة متوسطة.
- (1,80 - 2,59 ) يعبر عن درجة متدنية.
- أقل من 1,80 يعبر عن متدنية جداً.

| | |
|---|---|
| > 4.20 | درجة عالية جدا |
| [ 3.40 – 4.19 ] | درجة عالية جدا |
| [ 2.60 – 3.39 ] | درجة عالية جدا |
| < 1.80 | درجة عالية جدا |

**1/1/4 – الصدق** : القصد من حساب الصدق التأكد من كون بنود المقياس تقيس بالفعل ما وضعت لقياسه ، وقد تم التأكد من ذلك بطريقتين :

أ– صدق المحكمين :

عرض المقياس على مجموعة من المحكمين عددهم 8 تكونت من (1 أساتذة) و ( 4 مفتشين للإدارة المدرسية ) ، و3 مدراء ( ثانوي . متوسط . ابتدائي ) ، وقد تم العمل بآراء المحكمين و أجري ما أشاروا به من تعديل وإعادة صياغة ، وبذلك خرج الاستبيان في صورته النهائية – انظر الملحق رقم ( ).

تم حساب معامل الصدق باستخدام معامل اتفاق كندال حول مدى توافق آراء المحكمين على فقرات الأداة باستخدام بالعلاقة :

$$r_k = 12\sum D^2 \Big/ m^2 n(n^2-1)$$

وبلغ معامل الصدق بهذه الطريقة : $r_k = 0.78$

و روجعت دلالته الإحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 باستخدام اختبار التجانس F وبحسب العلاقة :

$$F = \frac{r_{k}(m-1)}{1-r}$$

باعتبار درجة حرية البسط $Df = m - 1 = 7$ mعدد المحكمين

ودرجة حرية المقام : $Df = n - 1$ nعدد البنود

حيث وجدت قيمة ف F مساوية 24,8 وقيمتها النظرية تحت الشروط المذكورة آنفا 2,20 ، وبذلك يرفض الفرض القائل بعدم وجود اتفاق بين المحكمين ، ويستدل عن جوهرية الاتفاق بينهم في آرائهم حول مدى قياس البنود لما وضعت لقياسه عند مستوى الدلالة المحدد والجدول التالي يلخص مجريات التحقق من صدق المحكمين

| | العدد | $r_k$ كندال | Df | F | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المحكمون | 8 | 0.78 | 7 | 24.8 | 0.05 |
| البنود | 67 | | 66 | | |

جدول (23 ) يوضح نتائج الصدق باستخدام معامل كندال للإتفاق

يوضح الجدول نتائج دراسة صدق المحكمين ويبين ارتفاع معامله .

ب- الصدق الإحصائي :

أولا - الاتساق الداخلي : يشير صدق الاتساق الداخلي إلى مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبيان مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد تم حسابه من خلال معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات مجالات الاستبيان والدرجة الكلية للمجال نفسه كما سيفصل لاحقا .

وقد تمت دراسة الاتساق الداخلي لبنود المقياس من خلال إيجاد قيمة الارتباط لكل بند من بنوده مع الدرجة الكلية للمجال الذي يتضمنه ، باستخدام معامل ارتباط سبيرمان للرتب على أساس أن المقياس رتبي ، وقد دلت النتائج على معاملات ارتباط لكل البنود في المحاور الستة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 . كما تبين الجداول اللاحقة .

1 – محور الفلسفة :

يوضح الجدول التالي معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول " محور الفلسفة " والدرجة

الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المحور صادقا لما وضع لقياسه.

| م | العبارة | معامل سبيرمان | المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | نابعة من ثقافة المجتمع ومستندة إلى خصوصياته | 0.71 | 0.00* |
| 2 | تسعى لتلبية الحاجات التنموية للنظام المدرسي والطموحات المؤسساتية للمجتمع | 0.67 | 0.00* |
| 3 | منفتحة على التجارب والخبرات الإنسانية والفكر الإداري المعاصر | 0.41 | 0.00* |
| 4 | تمكن من تحقيق رؤية المدرسة الجزائرية | 0.69 | 0.00* |
| 5 | تتيح إمكانية بناء برامج تكوين فعالة على أسس علمية متطورة | 0.54 | 0.00* |
| 6 | منسجمة مع الظروف والمعطيات المدرسية الواقعية محلية وعالميا | 0.49 | 0.00* |
| 7 | تتماشى وطبيعة المنظومة التربوية الجزائرية في كل مرحلة دراسية | 0.61 | 0.00* |
| 8 | تستلهم من التجارب السابقة لتتجاوز نقائصها | 0,76 | 0.00* |
| 9 | تفي بمتطلبات انخراط المدرسة في بيئتها الإقليمية والدولية | 0,59 | 0.00* |
| 10 | تستند إلى أسس علمية تحقق الإصلاح في اتجاه التطوير | 0,70 | 0.00* |

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

جدول ( 24) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول " الفلسفة " والدرجة الكلية

2 – محور المحتوى :

يوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المحور الثاني " المحتوى " والدرجة الكلية له ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المحور صادق في قياس ما وضع لقياسه .

| م | البند | معامل سبيرمان | المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | ترتكز إلى مرجعيات فكرية لعلم الإدارة المدرسية المعاصرة تتماشى وحاجات العصر | 0.71 | 0,00 |
| 2 | وظيفية تسمح بتكوين إطارات مهيأة لمسايرة الإصلاح و التغيير والتطوير | 0.74 | 0.00* |
| 3 | فعالة تعمل على تنمية كفاءات تحسين الأداء الإداري في جوانب العملية التعليمية المختلفة | 0.85 | 0.00* |
| 4 | معبرة عن الحاجة الماسة إلى بذل الجهد لتجويد الحياة المدرسية | 0.78 | 0.00* |
| 5 | متماشية مع مقتضيات ومفاهيم تجويد التعليم والتعلم | 0.83 | 0.00* |
| 6 | مرنة تتيح إمكانية التعديل وتقييم المحتويات | 0.81 | 0.00* |
| 7 | متكاملة تغطي جوانب التكوين في المجالات المعرفية والادآئية والوجدانية | 0.82 | 0.00* |
| 8 | منسجمة مع ظروف وواقع المدرسة وأهداف منظومة التربية والتعليم | 0.84 | 0.00* |
| 9 | نفعية تمكن من استخدام المعرفة النظرية في المواقف العملية والوضعيات الإشكالية | 0,78 | 0.00* |
| 10 | عملية تركز على تنمية الجوانب المهارية وتحسين الأداء العملي للمتكون | 0,76 | 0.00* |
| 11 | حديثة تولي اهتماما للأبعاد التكنولوجية المعاصرة في التسيير الإداري للمدرسة الحديثة | 0,70 | 0.00* |
| 12 | محققة لمصنفة الكفاءات المحددة في المنهاج المعتمد | 0,77 | 0.00* |
| 13 | واضحة الأهداف والمحتوى وأدوات التنفيذ | 0,81 | 0.00* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 14 | هادفة لبناء كفاءات متميزة لتجاوز مشكلات الواقع المدرسي | 0,75 | 0.00* |
| 15 | سلسة تتيح للمتكون إمكانية النقاش والاقتراح والمبادرة | 0,81 | 0.00* |
| 16 | مهتمة بتنمية الشعور بالمسؤولية وأهمية التفاني في القيام بها على أحسن وجه | 0,76 | 0.00* |
| 17 | مستوفية لمعايير وشروط المزج بين التكوين النظري والتدريب الميداني | 0,73 | 0.00* |
| 18 | كافية لاكتساب مهارات تسيير المدرسة في الجوانب المختلفة ( التخطيط . التنفيذ . المتابعة . التقييم ) | 0,67 | 0.00* |

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

**جدول (25) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني " المحتوى " والدرجة الكلية للمحور**

3 – محور الأهداف :

يوضح الجدول التالي معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث " الأهداف " والدرجة الكلية للمجال ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك تعتبر فقرات المجال صادقة لقياس ما وضعت له .

| م | العبارة | معامل سبيرمان | المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | مصاغة بشكل محدد واضح ومعلن للمتكونين | 0.71 | 0.00* |
| 2 | متوافقة مع رؤية ورسالة وأهداف المدرسة | 0.70 | 0.00* |
| 3 | مستنبطة من حاجات المدرسة وواقع المنظومة التربوية | 0.83 | 0.00* |
| 4 | واقعية ممكنة التحقيق عبر بتنفيذ البرامج المسطرة | 0.79 | 0.00* |
| 5 | منسجمة مع فلسفة التكوين وبرامجه وأدواته ووسائل تنفيذه | 0.83 | 0.00* |
| 6 | إجرائية قابلة للقياس والملاحظة والتجريب | 0.81 | 0.00* |
| 7 | متماشية مع إمكانيات المدرسة وواقع البيئة المحلية ، و حقائق الوضع الدولي | 0.85 | 0.00* |
| 8 | عاكسة بصورة واقعية للكفاءات المطلوبة لتسيير المدرسة في الوضع الحالي للمدرسة . | 0,72 | 0.00* |

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

**جدول (26 ) : معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث " الأهداف " والدرجة الكلية للمحور**

4 – محور الأدوات والوسائل :

يوضح الجدول التالي معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع والدرجة الكلية له، و يبين أن معاملات الارتباط دالة عند مستوي الدلالة 0.05 =α .

| م | العبارة | معامل سبيرمان | المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | متوفرة بشكل يكفي للإيفاء عملية التكوين حقها | 0.41 | 0.00* |
| 2 | كافية لإعطاء الجميع فرصا متساوية للبحث والتمرن والتدريب | 0.39 | 0.00* |
| 3 | حديثة تمنح إمكانية التواصل باستخدام التقنية والتكنولوجيات المعاصرة | 0.52 | 0.00* |
| 4 | مهمة وجذابة تنمي الثقة في استخدامها والوعي بأهميتها | 0.50 | 0.00* |
| 5 | متنوعة لتغطية جوانب التكوين النظري والعملي | 0.56 | 0.00* |
| 6 | فعالة في السيطرة على مصادر المعلومات والوصول إليها بسرعة ودقة | 0.57 | 0.00* |
| 7 | إيضاحية توفر المزيد من الاستيعاب المحقق للنمو المهني | 0.56 | 0.00* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 8 | متطورة تتماشى مع الواقع والمستجدات المعاصرة في التكوين والتدريب الإداري | 0.60 | *0.00 |

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α .

**جدول (27 ): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع" الأدوات والوسائل " والدرجة الكلية للمحور**

5 – الظروف :

يوضح الجدول التالي معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه .

| م | العبارة | معامل سبيرمان | المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | مدة التكوين بالمعهد المتخصص كافية لتغطية البرنامج المقرر | 0,67 | *0.00 |
| 2 | مرحلة التكوين تسمح بامتلاك رؤية واضحة لمتطلبات الوظيفة المنتظرة | 0.65 | *0.00 |
| 3 | مرحلة التكوين تنمي الوعي التام بحجم المسؤولية والاستعداد للقيام بها | 0.63 | *0.00 |
| 4 | الظروف بمعهد التكوين مساعدة على التفرغ الكلي للانخراط الجدي في العملية | 0.69 | *0.00 |
| 5 | أجواء التكوين وإجراءاته بالمعهد تمنح التركيز الكافي للتمكن من الكفاءات المستهدفة | 0.59 | *0.00 |
| 6 | معهد التكوين مؤهل من الناحية المادية والمعنوية للغرض المنشود | 0.65 | *0.00 |
| 7 | المرافق الخاصة بالتكوين مجهزة بما يفي بحاجات العملية الأساسية والثانوية | 0.79 | *0.00 |
| 8 | يشرف على العملية إطارات وخبراء مختصون لتكوين مسيري الإدارة المدرسية | 0.71 | *0.00 |
| 9 | توفر الهيئات المشرفة اتصالا بذوي الخبرة في الميدان وتبادل التجارب والإطلاع عليها | 0,66 | *0.00 |
| 10 | يحرص المشرفون على تقويم العملية بكفاءة | 0,59 | *0.00 |
| 11 | تتنوع أدوات التقويم وطرقه ووسائله بشكل عالي الجودة | 0.72 | *0.00 |
| 12 | يتابع المشرفون بعناية عملية التأكد من امتلاك المتكون لآليات التقويم الذاتي | 0,69 | *0.00 |
| 13 | المؤطرون على دراية كافية بمحتويات وأهداف وطبيعة التكوين | 0,65 | *0.00 |
| 14 | يستعمل المؤطرون أساليب واستراتيجيات مبتكرة ومشوقة في التكوين | 0,71 | *0.00 |

* الارتباط دال *إحصائياً* عند مستوي دلالة 0.05= α.

**جدول (28): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الخامس " ظروف التكوين " والدرجة الكلية للمحور**

يوضح الجدول التالي معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السادس " التدريب " والدرجة الكلية للمجال ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

6 – التدريب

| م | الفقرة | معامل سبيرمان | المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | التخطيط المسبق للدورات التدريبية والإعلام بأهدافها | 0.69 | *0.00 |
| 2 | العناية بتكامل موضوعات الدورات التدريبية مع برامج التكوين | 0.75 | *0.00 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | دراسة الواقع لحصر المشكلات الميدانية ورسم حاجات التدريب بناء عليها | 0.79 | *0.00 |
| 4 | التجاوب مع حاجات التنمية المهنية المتواصلة للمدراء | 0.81 | *0.00 |
| 5 | التماشي مع المستجدات في متطلبات الإدارة المدرسية | 0.83 | *0.00 |
| 6 | التأكد من توافر التغطية والتكفل المادي التام لنجاح الدورة التدريبية | 0.78 | *0.00 |
| 7 | الحرص على تزويد المسيرين بالمستجدات المتعلقة بالتدريب في حينها | 0.87 | *0.00 |
| 8 | المسارعة للاستفادة من التجارب المحلية الناجحة في ميدان التدريب وتعميمها | 0.83 | *0.00 |
| 9 | التخطيط لشحذ الهمم وتحفيز المسيرين على تجويد الأداء | 0,69 | *0.00 |

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

**جدول (29) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور السادس " التدريب " والدرجة الكلية للمحور**

معاملات الارتباط للمجالات الستة بالدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 ويستنتج من ذلك أن الأداة صادقة في قياس ما وضعت له وأن المقياس ككل تميز بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي وذلك يفسر مدى ترابط تلك المجالات في تحديد مجال القياس ضمن المحاور الستة التي شكلت شبكة لتقييم عملية تكوين مدراء المؤسسات التعليمية بمراكز التكوين المنتشرة في جهات الوطن الأربعة ، لتحديد جوانب القوة وتعزيزها والكشف عن جوانب القصور ووضع التصورات الكفيلة بتطوير نظام التكوين والتدريب لفائدة مسيري وإطارات المؤسسات التعليمية المدرسية .

ثانيا: الصدق البنائي : يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف المراد الوصول إليها باستخدام تلك الأداة، ويبين مدي ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية لفقراته .

و الجدول التالي يبين أن جميع معاملات الارتباط في جميع محاور المقياس دالة إحصائياً عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك فإن محاور المقياس صادقة في قياس ما وضعت لقياسه.

| الرقم | المجال | معامل سبيرمان للارتباط | المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | الفلسفة | 0,60 | *0.00 |
| 2 | المحتوى | 0.67 | *0.00 |
| 3 | الأهداف | 0.78 | *0.00 |
| 4 | الأدوات والوسائل | 0.51 | *0.00 |
| 5 | الظروف | 0.67 | *0.00 |
| 6 | التدريب | 0.78 | *0.00 |

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05 = α.

**جدول (30) معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبيان والدرجة الكلية**

بينت نتائج الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط للمجالات الستة بالدرجة الكلية للمقياس، وهي كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ويؤكد ذلك على ارتفاع نسبة الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ويعزز درجة الوثوق في استخدامها للغرض المحدد منها ، وقد أشارت النتائج إلى أن أعلى معاملات الارتباط كانت تلك المتعلقة بمحوري " الأهداف " و "التدريب " الذي بلغ 0,78 ويؤشر ذلك على أهميتهما ضمن المحاور المذكورة في عملية التكوين لمدير المؤسسة المدرسية التي يتعلق نجاحها بامتلاك مسيرها للكفاءات العالية في مستوى علو قيمة الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس ، حيث تمثل المحاور المكونة له مقاييس عالية الأهمية في الإحاطة بعملية التكوين من جميع جوانبها ، والتي تمثل حقل الكفاءات التي ينبغي للمسيرين امتلاكها تجويدا لأدائهم للأدوار المنوطة بهم إذ بلغت إلى جانب المحورين السابقين قيمة معامل الارتباط لمجالي "المحتوى" و "ظروف التكوين " 0,67 ، وهي الأخرى قيمة عالية تفسر أهميتها المحورين في العملية ككل إذ يمثل محتوى التكوين الجزء الأكثر تأثير في امتلاك المسيرين للكفاءات العالية .

أما محور الفلسفة فقد حقق هو الآخر قيمة ارتباط عالية نسبيا بالدرجة الكلية للمقياس إشارة من أفراد عينة الدراسة على أهمية ربط فلسفة التكوين برؤية ورسالة المدرسة ، تحقيقا لأهداف المجتمع في بناء مؤسسة مدرسية متكاملة الأركان في الترابط ببيئتها وقد كانت قيمة معامل الارتباط لهذا المحور بالدرجة الكلية للمقياس مساوية 0,60 ، وهي قيمة مقاربة لقيمة ارتباط المجالين السابقين " ظروف التكوين " و" المحتوى " على أهميتها قياسا بآراء أفراد العينة .

وعن محور الأدوات والوسائل المرتبطة بعملية التكوين فقد حازت على أضعف معامل ارتباط بالدرجة الكلية للمقياس والذي كان مساويا ل 0,51 وبالرغم من كون القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 إلا أن عينة الدراسة لم تعط المحور نفس الأهمية الذي أولته للمحاور الأخرى كالمحتوى والأهداف والفلسفة والظروف في إشارة إلى كون الأدوات والوسائل ثانوية بالنسبة للأساسيات الأخرى التي تمثل جوهر عملية التكوين التي يبدو وأن الحرص عليها باديا في آراء المسيرين عامة وعينة الدراسة على وجه الخصوص ، وهي المحاور الأساسية التي تمكنهم من الانخراط بكفاءة في تسيير معاصر يفي بمتطلبات انخراط المدرسة في بيئتها المحلية من جهة ويربطها بمستجدات عصرها المتغيرة من جهة ثانية تحقيقا لتواجدها الدائم وتأثيرها المستمر من خلال بلورة الأهداف المرتبطة بها في واقع المجتمع .

ثالثا : الصدق الذاتي : والذي يمثل الجذر ألتربيعي لمعمل الثبات $\sqrt{\alpha}$ حيث $\alpha$ معامل ثبات كرونباخ

وقد بلغ معامل الصدق بهذه الطريقة 0,84 وهي قيمة مرتفعة تسمح بالوثوق في النتائج والاستئناس بها في الوصول إلى تعميمات .

## 2/1/4 : الثبات :

يشير ثبات الأداة إلى قدرتها على إعطاء نفس النتيجة فيما لو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط ، و بعبارة أخرى فثبات الأداة يعني الاستقرار في النتائج وعدم تغييرها بشكل لافت فيما لو أعيد توزيعها على أفراد العينة مرات متتالية خلال فترات زمنية متتابعة .

وقد تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient وكانت النتائج كالتالي :

| م | المجال | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| 1 | الفلسفة | 0.74 |
| 2 | الأهداف | 0,70 |
| 3 | المحتوى | 0.73 |
| 4 | الأدوات والوسائل | 0.71 |
| 5 | الظروف | 0.76 |
| 6 | التدريب | 0.68 |
| جميع مجالات المقياس | | 0.72 |

جدول (31) : يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس تقييم العملية التكوينية

تبين النتائج الموضحة في جدول (15) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل مجال وتراوحت بين ( 0.68 , 0.74 ) لكل مجال من مجالات الاستبيان وهي قيم متقاربة نسبيا بين محاور الأداة. كما كانت قيمة معامل ألفا لجميع الفقرات مساوية (0.72) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع، ويكون المقياس في صورته النهائية كما هي في الملحق قابلا للتوزيع. و تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة مما يعطي الثقة التامة بصحتها وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

## 4 / 2 – مقياس تقدير الاحتياجات التكوينية والتدريبية :

بعد مراجعة محتوى برامج التكوين المقررة على مستوى معاهد التكوين لإطارات ومسيري المؤسسات التربوية والتعليمية ، والإطلاع على النماذج الدولية حول الموضوع ، ومراجعة الأدبيات والدراسات المتعلقة باحتياجات التكوين و التدريب لمديري المؤسسات التعليمية وفقا لأنظمة الجودة في التعليم والمدرسة المعاصرة وبما يتماشى وقيم الثقافة المحلية وعناصرها المشكلة للسلوك . قام الباحث بإعداد

مقياس تقدير للاحتياجات اشتمل على (85) بندا " حاجة "موزعة على 6 محاور تتناسب وطبيعة الدور المنوط بمدير المؤسسة المدرسية على اختلاف مستوياتها الثلاثة كما ترسمها اللوائح والقوانين المنظمة لعملية تسيير المؤسسات التعليمية ، وبعد عرضها على مجموعة المحكمين ( 8 محكمين ). 2 أساتذة . 3 مفتشين . 3 مدراء. كما تم في مقياس تقييم العملية التكوينية ( نفس المجموعة )، تم تعديلها ليصبح عدد فقراتها (82) فقرة موزعة على ستة مجالات هي:

1 – التسيير البيداغوجي والتربوي

2 – التسيير الإداري وشؤون الموظفين

3 – القانون الإداري والتقنيات التربوية الحديثة

4 – التسيير القانوني والعلاقات بالمحيط

5 – الحياة المدرسية وشؤون المتمدرسين

6 – التسيير المادي والمالي

وتكون مقياس الدارسة من قسمين رئيسيين هما:

القسم الأول: معلومات عن المفحوص حول :

الوظيفة ، الخبرة بالمنصب ، الجنس . موقع المؤسسة .

القسم الثاني: مجالات القياس في الدراسة وتتكون في مجموعها من 82 بندا موزعة على 6 محاور الموضحة سابقا:

| المحور | عدد البنود |
|---|---|
| التسيير البيداغوجي والتربوي | 17 |
| التسيير الإداري وشؤون الموظفين | 17 |
| القانون الإداري والتقنيات التربوية الحديثة | 19 |
| التسيير القانوني والعلاقات بالمحيط | 10 |
| الحياة المدرسية وشؤون التمدرس | 9 |
| التسيير المادي والمالي | 10 |
| المقياس | 82 |

**جدول رقم (32) توزيع البنود على محاور مقياس تقدير الاحتياجات التكوينية**

وقد تم استخدام مقياس ليكرت ( likert) بسلم خماسي لرصد الاستجابات على بنود المقياس ، وطلب من أفراد العينة ( مدراء المؤسسات التعليمية ) الإجابة بتحديد درجة الحاجة وفق التدرج الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، وقليلة جداً)، وإعطاء السلم الأوزان النسبية التالية (5، 4، 3 ،2، 1) على الترتيب. على أن تكون درجة الحياد هي 3 بنفس ما تم العمل به في مقياس تقييم العملية التكوينية إذ

أعطيت الاستجابة " قليلة جدا " الدرجة 1 بدل الدرجة 0 ويكون بذلك وزنها النسبي 20% بدل 0% باعتبار عملية التقييم تشابه إلى حد ما عملية تقدير الحاجة ، وبذلك بلغ المدى الربيعي الطول 0,80 ، على أن يتم تفسير النتائج وفقا لمدى المتوسطات التالي :

- 4,20 فأكثر يعبر عن احتياجات كبيرة جداً .
- (3,40 – 4,19 ) يعبر عن احتياجات كبيرة .
- (2,60 – 3,39) يعبر عن احتياجات متوسطة .
- (1,80 – 2,59 ) يعبر عن احتياجات قليلة .
- أقل من 1,80 يعبر عن احتياجات قليلة جداً .

| | |
|---|---|
| > 4.20 | درجة عالية جدا |
| [ 3.40 – 4.19] | درجة عالية جدا |
| [ 2.60 – 3.39 ] | درجة عالية جدا |
| < 1.80 | درجة عالية جدا |

| الاستجابة | عالية جدا | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جدا |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

جدول (33 ) درجات مقياس likert ليكرت المستعمل في الدراسة

بعد التطبيق الأولي للمقياس على عينة استطلاعية بحجم 40 فردا وجد أن القيمة الاحتمالية لمعامل الارتباط سبيرمان . براون التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية تساوي 0.001 و هي دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة 0,01 و 0,05 .

**1/2/4 – الصدق :**

أولا – صدق المحكمين :

عرض المقياس على مجموعة المحكمين الثمانية التي عرض عليها مقياس تقييم عملية التكوين ، وقد تم العمل بآراء المحكمين و أجري ما أشاروا به من تعديل وإعادة صياغة ، و خرج الاستبيان في صورته النهائية – انظر الملحق رقم ( ).

كما تم استخراج الصدق بالطريقة السابقة و باستخدام معامل اتفاق كندال حول مدى توافق آراء المحكمين على فقرات الأداة بنفس الطريقة المذكورة سابقا

وبلغ معامل الصدق بهذه الطريقة : $r_k = 0.72$

و روجعت دلالته الإحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ باستخدام اختبار التجانس F بنفس الطريقة السابقة :

باعتبار درجة حرية البسط df=m−1=17    m عدد المحكمين 8

ودرجة حرية المقام : df=n−1= 81    n عدد البنود 82

حيث وجدت قيمة ف F مساوية 18 وقيمتها النظرية تحت الشروط المذكورة آنفا 2,15 ، وبذلك يرفض الفرض القائل بعدم وجود اتفاق بين المحكمين ، ويستدل عن جوهرية الاتفاق بينهم عند 0,05 =α في آرائهم حول مدى قدرة البنود على قياس وتقدير ما وضعت لقياسه ، والجدول التالي يلخص معطيات التحقق من صدق المحكمين

| | العدد | $r_k$ كندال | Df | F | مستوى الدلالة | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحكمون | 8 | 0,72 | 7 للبسط | 18 | α= 0,05 | دالة |
| البنود | 82 | | 81 للمقام | | | |

جدول ( 34) يبين بيانات صدق المحكمين بمعامل كندال للإتفاق

يوضح الجدول نتائج دراسة صدق المحكمين باستخدام معامل كندال لمقياس تقدير الحاجات التكوينية .

ثانيا – الصدق الإحصائي:

1 . الاتساق الداخلي: تمت دراسة الاتساق الداخلي لبنود المقياس من خلال إيجاد قيمة الارتباط لكل بند من بنوده مع الدرجة الكلية للمجال الذي يتضمنه ، باستخدام معامل ارتباط سبيرمان للرتب على أساس أن المقياس رتبي ، وقد دلت النتائج على معاملات ارتباط لكل البنود في المحاور الستة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 . كما سيبين لاحقا بالتفصيل .

يوضح جدول (6) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول " محور التسيير البيداغوجي والتربوي " والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المحور صادقا في قياس ما وضع لقياسه.

1 – المحور الأول :

| م | العبارة | معامل سبيرمان | المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | إعداد خطط التسيير (الأسبوعية . السنوية . الشهرية . ) | 0.69 | 0.00* |
| 2 | استخدام المعارف الحديثة للإشراف على المعلمين والمدرسين | 0.70 | 0.00* |
| 3 | معرفة المداخل المتعددة للتعلم والتعليم ونظرياتهما . | 0.63 | 0.00* |
| 4 | التمكن من استراتيجيات التدريس لمختلف المواد الدراسية ( علمية . أدبية . تقنية ) | 0.61 | 0.00* |
| 5 | تصميم الأنشطة والبرامج العلاجية للطلبة والمعلمين والأساتذة | 0.59 | 0.00* |
| 6 | توجيه الندوات والبرامج التدريبية للمعلمين والأساتذة نحو التأثير في العملية التعليمية | 0.78 | 0.00* |
| 7 | تعديل ومراجعة التوزيعات السنوية للمعلمين والأساتذة بالشكل الملائم | 0.62 | 0.00* |
| 8 | استخدام الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في التدريس | 0,76 | 0.00* |
| 9 | تصميم أدوات التقويم واختبارات القياس | 0,73 | 0.00* |
| 10 | التواصل والتعامل مع الموظفين باختلاف أطرهم | 0,71 | 0.00* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 11 | استخدام النماذج والطرق المتعددة لتقويم أداء المعلمين والمدرسين | 0,68 | 0.00* |
| 12 | تسيير المجالس والاجتماعات وتنشيطها ( التبليغ التواصل . التأثير) | 0,66 | 0.00* |
| 13 | وضع مؤشرات عملية إجرائية لقياس فعالية وكفاءة المدرسة | 0,76 | 0.00* |
| 14 | معرفة ميكانيزمات تنشيط وتحفيز التعليم والتعلم محليا ووطنيا ودوليا | 0,69 | 0.00* |
| 15 | الإطلاع على التصنيفات الدولية لمؤشرات الكفاءة والفعالية للنظام التعليمي | 0,72 | 0.00* |
| 16 | تحليل العناصر الثقافية لبيئة ومحيط المدرسة والعمل في إطارها . | 0,70 | 0.00* |
| 17 | متابعة وتشجيع الأنشطة اللآصفية والأعمال المكملة للنشاط المدرسي | 0,65 | 0.00* |
| 18 | تنظيم ومتابعة عمليات التقويم المدرسي الدوري والمستمر | 0,61 | 0.00* |

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05=α.

**جدول (35 ) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول " التسيير البيداغوجي والتربوي " والدرجة الكلية للمحور**

يوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المحور الثاني "التسيير الإداري وشؤون الموظفين " والدرجة الكلية له ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المحور صادق في قياس ما وضع لقياسه .

المحور الثاني :

| م | العبارة | معامل سبيرمان | المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | متابعة مؤشرات جودة الحياة المدرسية الخاصة بالمؤسسة وتسييرها | 0.54 | 0.00* |
| 2 | إعداد التقارير الدورية وفق الأنظمة الرسمية المعمول بها . | 0.71 | 0.00* |
| 3 | الإشراف على الملفات الإدارية المختلفة وتنظيمها وفق المصالح المختلفة | 0.80 | 0.00* |
| 4 | الإحاطة بالمعلومات الكافية لصنع القرارات ، وإشراك الموظفين فيها . | 0.78 | 0.00* |
| 5 | تنظيم الجداول الزمنية لاستخدام مرافق التعليم استخداما ملائما . | 0.80 | 0.00* |
| 6 | استخدام آليات علمية لإدارة المرافق المدرسية المختلفة | 0.75 | 0.00* |
| 7 | تحديد الاحتياجات (المادية، البشرية،) اللازمة لتطوير العمل الإداري | 0.77 | 0.00* |
| 8 | توزيع الأدوار والمهام (المسئوليات) الإدارية ، بكفاءة | 0.66 | 0.00* |
| 9 | تنظيم الاتصالات الإدارية داخليا وخارجيا بما يحقق تواصل المدرسة ببيئتها الداخلية و بمحيطها | 0,71 | 0.00* |
| 10 | تمثيل المؤسسة خارجيا وتفويض الصلاحيات | 0,72 | 0.00* |
| 11 | تنظيم الوقت وتحديد مجالات الأعمال المختلفة ( الأنشطة . الزيارات . الاستقبال ....) | 0,66 | 0.00* |
| 12 | الإشراف المباشر على حفظ النظام والانضباط والصحة والسلامة | 0,65 | 0.00* |
| 13 | تنظيم ملفات المتمدرسين والإشراف على العمليات الإدارية المتعلقة بالتمدرس | 0,70 | 0.00* |
| 14 | تحضير وتسيير مجالس الأقسام والمجالس المختلفة بالمدرسة | 0,71 | 0.00* |
| 15 | ربط تسيير المدرسة برسالة النظام التعليمي وفلسفة المجتمع | 0,78 | 0.000* |
| 16 | تنظيم أرشيف المدرسة وحفظه بطريقة علمية | 0,75 | 0.000* |
| 17 | متابعة مؤشرات جودة الحياة المدرسية الخاصة بالمؤسسة وتسييرها | 0,72 | 0.000* |

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

**جدول ( 36) : معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني " التسيير الإداري وشؤون الموظفين" والدرجة الكلية للمحور**

3 – المحور الثالث :

يوضح الجدول التالي معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث " القانون الإداري والتقنيات التربوية " والدرجة الكلية للمجال ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية α= 0.05 وبذلك تعتبر فقرات المجال صادقة لقياس ما وضعت له .

| م | العبارة | معامل سبيرمان | المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | معرفة الفلسفات الإدارية الحديثة ومجالات الاستفادة منها | 0.56 | 0.00* |
| 2 | الإطلاع على التقنيات التربوية المعاصرة وتوظيفها | 0.59 | 0.00* |
| 3 | فهم نظام الجودة في التعليم ومؤشراته | 0.61 | 0.00* |
| 4 | توظيف التقنيات المعاصرة لتكنولوجيا الإعلام والاتصال في العمل الإداري | 0.54 | 0.00* |
| 5 | فهم المصطلحات القانونية الإدارية ومصادر التشريع وحسن اعتمادها | 0.58 | 0.00* |
| 6 | الإطلاع على مستجدات التخطيط التربوي وتحليل النظام التعليمي | 0.59 | 0.00* |
| 7 | معرفة المداخل التربوية لبناء المناهج والبرامج التعليمية ووسائلها | 0.62 | 0.00* |
| 8 | الإطلاع على لوائح وتشريعات العمل الفردية والجماعية والنزاعات المهنية | 0,60 | 0.00* |
| 9 | الإطلاع على القانون العام للعامل وقانون الوظيفة العمومية وتطورهما | 0,57 | 0.00* |
| 10 | فهم فلسفة النظام التربوي وبنيته وبنية المؤسسات العمومية والإدارية | 0,55 | 0.00* |
| 11 | معرفة المستجدات حول تسيير الموارد البشرية وقياس الأداء | 0,62 | 0.00* |
| 12 | استثمار المعرفة في مجال تعليمية المواد في توجيه المعلمين والإشراف على عمليات التعليم والتعلم | 0,61 | 0.00* |
| 13 | العمل ببيداغوجية المشروع وحسن متابعة تنفيذه | 0,60 | 0.00* |
| 14 | وضع مؤشرات لجودة أداء المؤسسة وفهم نظم الاعتماد | 0,59 | 0.00* |
| 15 | متابعة نظريات التوجيه المدرسي والمهني وتوظيفها في المدرسة | 0,66 | 0.00* |
| 16 | معرفة دور الإرشاد النفسي وقواعد علم النفس المدرسي وأهميتها في الوسط المدرسي | 0,65 | 0.00* |
| 17 | امتلاك القدرة على التخطيط التربوي الحديث واستثمارها على مستوى المؤسسة | 0,59 | 0.00* |
| 18 | فهم فلسفة المانجمانت ومتابعة مستجداتها المعاصرة | 0,61 | 0.00* |
| 19 | القدرة على استثمار تقنيات التسيير الإلكتروني | 0,66 | 0.00* |

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة α=0.05 .

**جدول ( 37) : معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث "القانون الإداري والتقنيات التربوية " والدرجة الكلية للمحور**

يوضح الجدول التالي معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع " التسيير القانوني والتشريع " والدرجة الكلية له، و يبين أن معاملات الارتباط دالة عند مستوي الدلالة 0.05 =α وبذلك يعتبر المحور صادقا لقياس ما وضع لقياسه .

4 – المحور الرابع :

| م | العبارة | معامل سبيرمان | المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | متابعة برامج الإدارة العليا وأنشطتها والتفاعل معها | 0.61 | 0.00* |
| 2 | معرفة التشريعات المنظمة للحياة المدرسية ومتابعتها | 0.59 | 0.00* |
| 3 | فهم النصوص واللوائح التشريعية والتنظيمية وتنظيمها وفق المقاصد | 0.62 | 0.00* |
| 4 | التمكن من نظام الجماعة التربوية والقوانين المنظمة للتربية والتعليم | 0.67 | 0.00* |
| 5 | القدرة على اكتشاف النقائص والثغرات القانونية وتحديدها | 0.59 | 0.00* |
| 6 | تفعيل دور اللجان المشتركة بين المدرسة والمجتمع وتمتين الروابط بالشركاء والبيئة | 0.68 | 0.00* |
| 7 | تشجيع الأولياء على التعاطي مع ا لمدرسة بإيجابية وفتحها على بيئتها | 0.66 | 0.00* |
| 8 | تشجيع المجتمع المحلي لتقديم العون للمدرسة بما يخدم العملية التعليمية | 0.63 | 0.00* |
| 9 | توظيف أهداف وجهود المدرسة لخدمة المجتمع المحلي وتطويره | 0,58 | 0.00* |
| 10 | استخدام استراتيجيات عملية لربط الأسر بالمدرسة ومشاركتهم أنشطتها | 0,61 | 0.00* |

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05=α .

**جدول (38) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع" التسيير القانوني والتشريع " والدرجة الكلية للمحور**

يوضح الجدول التالي معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس " الحياة المدرسية وشؤون المتمدرسين " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه .

5 – المحور الخامس :

| م | العبارة | معامل سبيرمان | المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | الإشراف على عمليات التقويم والترفيع والإعادة والرسوب والطرد...وتنفيذها | 0,61 | 0.00* |
| 2 | الإشراف على تسجيل التلاميذ وتفويجهم وانتظامهم الدراسي | 0.60 | 0.00* |
| 3 | متابعة عمليات تنفيذ البرامج السنوية و التعلم والدعم والنمو للمتمدرسين | 0.68 | 0.00* |
| 4 | فهم موضوعات صعوبات التعلم وتشخيص المشكلات المدرسية | 0.69 | 0.00* |
| 5 | متابعة الأوضاع الصحية العضوية والنفسية للمتمدرسين وتحسينها | 0.60 | 0.00* |
| 6 | وضع الإستراتيجيات المحفزة للمتمدرسين على المشاركة في الأنشطة المكملة للعمل المدرسي | 0.62 | 0.00* |
| 7 | متابعة العمل الفني للمتمدرسين وأنشطتهم اللآصفية والمسابقات في المجالات المختلفة وتحفيز الإبداع | 0.67 | 0.00* |
| 8 | تدريب المعلمين على التوجيه والإرشاد وتنمية الإبداع لدى المتمدرسين | 0.69 | 0.00* |
| 9 | معرفة طرق علاج المشكلات التربوية والسلوكية والنفسية | 0,67 | 0.00* |

* الارتباط دال *إحصائياً* عند مستوي دلالة 0.05= α .

**جدول (39 ): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الخامس " الحياة المدرسية وشؤون المتمدرسين " والدرجة الكلية للمحور**

يوضح الجدول التالي معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور السادس والدرجة الكلية له، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه .

6 – المحور السادس :

| م | العبارة | معامل سبيرمان | المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | إعداد ميزانية المدرسة وفق تعليمات المصالح العليا للتربية والتعليم وأنظمتها | 0,61 | 0.000* |
| 2 | تقدير الإعتمادات المالية ومتابعة استغلالها | 0.63 | 0.000* |
| 3 | إعداد الوثائق الإدارية الخاصة بالمحاسبة المالية وحفظها . | 0.60 | 0.000* |
| 4 | القيام بالجرد الدقيق والتوصيف الأمين لممتلكات المدرسة وتوثيقها | 0.67 | 0.000* |
| 5 | ضبط ومتابعة سجلات العمليات المالية وتحديد المدفوعات والمداخيل بدقة | 0.57 | 0.000* |
| 6 | تسيير المخزن بكفاءة وتنظيمه ومراقبته | 0.58 | 0.000* |
| 7 | تجهيز ورشات التمدرس والقاعات ومتابعة الصيانة | 0.67 | 0.000* |
| 8 | تخصيص الإعتمادات المالية الضرورية لتحسين الحياة المدرسية | 0.70 | 0.000* |
| 9 | متابعة شراء الاحتياجات والتجهيزات ومراقبة جودتها | 0,69 | 0.000* |

* الارتباط دال *إحصائياً* عند مستوي دلالة 0.05= α.

**جدول (40) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور السادس " التسيير المالي والمادي " والدرجة الكلية للمحور**

النتيجة: يلاحظ أن معاملات الارتباط للمحاور الستة للمقياس بالدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 ويستنتج من ذلك أن الأداة صادقة في قياس ما وضعت له وأن الأداة تتميز بدرجة عالية من الاتساق الداخلي ، الأمر الذي يفسر مدى ترابط تلك المجالات فيما بينها لتحديد الاحتياجات ضمن المحاور الستة التي شكلت شبكة للقياس المتكامل لاحتياجات التكوين والتدريب كما ترسمها اللوائح والقوانين وتؤكدها الدراسات والأبحاث المستمرة على مدار العقود الأخيرة ، التي أفضت إلى وضع مصفوفات للكفاءات تتماشى والأدوار التي تتحدد للمدرسة المعاصرة . وهي النتيجة التي تشجع على وضع تصور لنموذج شامل يتبع في تكوين مدراء المؤسسات التعليمية في الواقع الجزائري الذي يضغط على المدرسة والنظام التعليمي لمجابهة الحاجات الماسة للوضع التنموي الذي يتطلب كفاءات بشرية عالية المستوى تمكن من ردم الهوة فيما بين الواقع والمتطلبات ، عبر تنمية قدرات المسيرين من خلال تحديد جوانب القوة وتعزيزها والكشف عن جوانب القصور ووضع البرامج الكافية لتعديلها وتحسينها من خلال أنظمة التكوين والتدريب .

2- الصدق البنائي

يبين الجدول التالي أن جميع معاملات الارتباط المستخرجة من بيانات الدراسة الميدانية في جميع محاور المقياس دالة إحصائياً عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك فإن المحاور المشكلة له صادقة لما وضعت لقياسه.

| الرقم | المجال | معامل سبيرمان للارتباط | المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1 | التسيير البيداغوجي والتربوي | 0,69 | 0.00* |
| 2 | التسيير الإداري وشؤون الموظفين | 0,71 | 0.00* |
| 3 | القانون الإداري والتقنيات التربوية | 0,59 | 0.00* |
| 4 | التسيير القانوني والتشريع | 0,62 | 0.00* |
| 5 | الحياة المدرسية وشؤون المتمدرسين | 0.67 | 0.00* |
| 6 | التسيير المالي والمادي | 0,63 | 0.00* |

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

**جدول (41 ) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس**

بينت نتائج الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط للمجالات الستة بالدرجة الكلية للمقياس وتقاربها بشكل لافت حيث انحصرت ضمن مجال القيم [ 0,59 – 0,71 ] ، وهي كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 ويؤكد ذلك على ارتفاع نسبة الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ويعزز درجة الوثوق في استخدامها للغرض المحدد منها ، وقد أشارت النتائج إلى أن أعلى معاملات الارتباط كانت تلك المتعلقة بمحور " التسيير الإداري " الذي بلغ 0,71 دليلا على أهميته ضمن الحاجات المذكورة لتنمية كفاءات تسيير المؤسسة المدرسية يليه مباشرة معامل ارتباط محور التسيير البيداغوجي والتربوي بقيمة بلغت 0,69 وهما قيمتان دالتان عند مستوى الدلالة 0,05 بشكل لافت يؤشر على أهمية الحاجة إلى تكوين ملائم ضمن العناصر المشكلة لبعديهما ، وهما البعدان اللذان يشكلان النسبة الأعظم من الأدوار المنوطة بمدير المدرسة على اختلاف مستوياتها ويهيمنان بصورة كبيرة على بقية الأبعاد ، حيث أصبحت الكفاءات المرتبطة بهما تمثل السمة الأبرز لنجاح المدير أو فشله .

إلى جانب ذلك جاء في المرتبة الثالثة وبقيمة مقاربة جدا معامل ارتباط محور التمدرس وشؤون المتمدرسين إذ بلغت قيمة ارتباط المحور بالدرجة الكلية للمقياس 0,67 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 ، في إشارة منبهة من المسيرين إلى أهمية المحور والعناصر المشكلة لشبكته ، إذ تمثل شؤون المتمدرسين مدار الفعل التربوي والإداري وهي محط المقاربات الحديثة لفعل التعليم والتعليم ، كونها تحدد طبيعة الحياة المدرسية وعناصرها الفاعلية في البيئة وينبغي التمكن من تشكيل رؤية واضحة لتسييرها في خضم الأعمال الإدارية المتراكمة على المدير والتي تضغط دوما باتجاه البعد عن الرعاية المستمرة والكاملة لتجويد الحياة المدرسية للطلاب والتلاميذ بشكل يجعلهم دائمي التواصل مع فعل التعلم ومنخرطين بشكل كامل في البيئة المدرسية .

كما لم تكن قيمة معامل الارتباط لكل من محوري " التسيير القانون والتشريع المدرسي " و " التسيير المالي والمادي " بعيدة عن سابقاتها فقد حققتا على التوالي 0,63 و 0,62 وهما قيمتان دالتان عند المستوى الذي بنيت عليه الدراسة وفي ذلك إشارة واضحة إلى ارتباطهما ببقية المحاور من جهة وضرورة تركيز محتويات التكوين على الأبعاد التي تتضمنها والتي تلقي عبئا ثقيلا على مسير المدرسة ، خاصة فيما تعلق بالشق المالي الذي يفرض على المدير تعاملا دقيقا مع الحسابات والتدقيق في العمليات المرتبطة بها ، والإشراف على أعمال المسير المالي لكونه الآمر بالصرف ، وقد يفسر تدني قيمة معامل الارتباط في هذا المحور قياسا بالمحاور المذكورة سابقا قلة الحاجة لأبعاده لدى مديري المدارس الابتدائية لغياب التسيير المالي في أدوارهم وارتباط مؤسساتهم ماليا بجهات أخرى .

أما محور القانون الإداري والتقنيات التربوية المعاصرة فقد حقق أدنى معامل ارتباط بالدرجة الكلية للمقياس قياسا ببقية المحاور وبرغم ذلك فإن قيمة ارتباطه دالة إحصائيا وهي لا تبتعد كثيرا عن بقية القيم إذ كانت مساوية ل 0.59 ويفسر ذلك بإدراج العناصر والأبعاد التي تضمنها المحور من قبل عينة الدراسة والمدراء بشكل عام ضمن المرتبة الثانية من سلم أولويات احتياجاتهم .

وعلى كل فإن القيم المحققة لمعاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للمقياس كانت من جهة متقاربة إلى حد بعيد لتشكل شبكة متكاملة من الاحتياجات التي ترسم كفاءات تسيير المدرسة الحديثة ، وهي من ناحية أخرى دالة إحصائيا لتشير إلى صدق المقياس بشكل يطمئن إلى استخدامه للدراسة .

الصدق الذاتي : والذي يمثل الجذر ألتربيعي لمعمل الثبات $\sqrt{\alpha}$ حيث $\alpha$ معامل ثبات الفا .كرونباخ

وقد بلغ معامل الصدق الذاتي للمقياس 0,88 وهي قيمة مرتفعة تسمح بالوثوق في نتائج الدراسة والاستئناس بها في الوصول إلى تعميمات مقبولة .

## 4-2-2/ الثبات

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستعمال طريقة معامل ألفا كرونباخ والتي أعطت النتائج التالية:

معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient :

| م | المحور | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| 1 | التسيير البيداغوجي والتربوي | 0.79 |
| 2 | التسيير الإداري وشؤون الموظفين | 0.77 |
| 3 | القانون الإداري والتقنيات التربوية | 0.80 |
| 4 | التسيير القانوني والتشريع | 0.76 |
| 5 | الحياة المدرسية وشؤون المتمدرسين | 0.82 |
| 6 | التسيير المالي والمادي | 0.74 |

| الأداة ككل | 0.78 |
|---|---|

جدول (42) يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس تقدير الحاجات التكوينية

تبين النتائج الموضحة في جدول (15) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل مجال وتراوحت بين [ 0.74 – 0.82 ] لكل مجال من مجالات الاستبيان. كما كانت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل مساوية (0.78) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع، ويكون المقياس في صورته النهائية كما هي في الملحق قابلا للتوزيع. و تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة مما يعطي الثقة التامة بصحتها وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

**5 – المنهج الإحصائي لتحليل بيانات الدراسة :**

تم تفريغ وتحليل نتائج تطبيق المقياسين ( استبيان تقييم عملية التكوين . استبيان تقدير الحاجات التكوينية والتدريبية ) باستخدام برنامج التحليل الإحصائي **(SPSS** Statistical Package for the Social Sciences **v.21)**، كما تم استخدام الاختبارات الإحصائية اللابارومترية، بسبب أن مقياس ليكرت المستخدم فيهما هو مقياس ترتيبي ، إلى جانب استخدام برمجيتي الأموس والليزرل ( AMOS & LISREL ) لمعالجة بيانات المقياس الثالث ، واستعين بالأدوات الإحصائية التالية:

–**الإحصاء الوصفي** ممثلا في :

– النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي للأوزان والمتوسط الحسابي النسبي والانحراف المعياري والتباين ، والتي تستخدم بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار ووصف بيانات متغير ما .

– التمثيلات البيانية ( المدرج التكراري . المنحنى البياني . منحنى التوزيع الطبيعي ....) .

–**الإحصاء الاستدلالي** ممثلا في :

– معامل اتفاق كندال لمعرفة درجة الاتفاق بين آراء المحكمين في مدى ملاءمة المقياسين .

– اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات المقاييس المستخدمة .

– معامل ارتباط سبيرمان – براون للرتب ( Spearman Corrélation Coefficient ) لقياس درجة الارتباط لفقرات ومحاور المقياسين بالدرجة الكلية له . والذي يستخدم لدراسة العلاقة بين المتغيرات في حالة البيانات اللابارامترية ( الترتيبية ).

– اختبار الوسيط ( اختبار لابارامتري ) لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الحياد وهي 3 لكلا المقياسين أم لا ( اختبار الوسيط ) .

– اختبار مان – وتني( Mann-Whitney Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات الترتيبية.

– اختبار كروسكال – واليس( Kruskal – Wallis Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات الترتيبية.

– أما المقياس الثالث فقد تم تحليل بياناته ببرنامج **AMOS v.21** وبرنامج **LISREL v.8** عبر الخطوات التالية :

1 . التحليل العاملي التوكيدي لدراسة الصدق البنائي للمقياس .

2 . نموذج أموس المتكامل لدراسة الارتباط وعلاقات التأثير بين عوامل النموذج البنائي ، المعادلة البنائية

3 . تحليل المسار لتقدير كفاءة النموذج البنائي الفرضي .

من خلال مجموعة من المؤشرات الإحصائية التي يستخدمها البرنامجان والتي سيتم توضيحها في الجزء الثالث من الدراسة . وهي على النحو التالي :

1– مؤشرات حسن المطابقة : Godness Of Fit Indices ، وتشمل المؤشرات التالية

أ . مربع كاي Cmin والذي ينبغي أن يكون أصغر ما يمكن ( قيمة غير دالة ) .

ب . مؤشر حسن المطابقة Goodness Of Fit Index ، GFI .

ج . مؤشر حسن المطابقة المعدل Ajusted Godness Of Fit Index ، AGFI .

د . مؤشر المطابقة النسبي Relatif Fit Index ، RFI .

ه . مؤشر المطابقة المقارن Conparative Fit Index ، CFI .

و . مؤشر المطابقة المعياري Normative Fit Index ، NFI .

ل . مؤشر الجذر ألتربيعي لخطأ الاقتراب Root Mean Square Error Of Proximative ، RMSEA .

م . مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي Root Mean Square Residuel ، RMR . (Hox , 98 : 355 .

2 – مؤشرات التعديل Modification Indices : وتمثل الطريقة والإجراءات التي يسمح بها البرنامج ويلجأ إليها الباحث لتعديل أو حذف المؤشرات ( الفقرات ) التي لا تعطي أحسن مطابقة للنموذج مع البيانات ولكي تكون كاي تربيع Chi-square غير دالة إحصائيا ،أي أن تكون قيمتها المحسوبة أصغر ما يمكن، كما تم لاختبار صحة فرضيات الدراسة باستخدام اختبار الوسيط ،بالنسبة للفرضية الرئيسية

الأولى والثانية لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة يختلف عن درجة الحياد زيادة أو نقصانا بالنسبة للمقياسين الأول والثاني .

وقد تم اللجوء للاختبارات اللابارومترية (اختبار الوسيط . اختبار مان وتني . واختبار كروسكال والاس وغيرها ....). بسب أن هذه الاختبارات مناسبة في حالة وجود بيانات ترتيبية، باعتبار مقياس ليكرت المستخدم في الدراسة مقياسا ترتيبياً.

كما استخدم تحليل الانحدار البسيط والمتعدد في اختبار الفرضيات في المرحلة الثالثة ( المقياس الثالث ) من الدراسة الميدانية ، ودراسة حجم التأثير بين أبعاد ومؤشرات المقياس من خلال معاملات الارتباط بيرسون .

# الفصـــــل السابـع

## عرض النتائج ومناقشة صحة الفرضيتين الأولى والثانية

**1 - المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة من تطبيق مقياس " تقييم العملية التكوينية " :**

**1/1- اختبار الوسيط**

سيتم بداية اختبار الفرضيات باستخدام اختبار الوسيط لمعرفة ما إذا كان متوسط (وسيط) درجات الإجابة يساوي قيمة معينة وذلك في حالة البيانات الترتيبية أو البيانات التي لا تتبع التوزيع الطبيعي (مجدي ،2000: 210). وفي حالة دراستنا هذه سيتم اختبار الفرضية الصفرية التالية :

الفرضية الصفرية H0:

"متوسط درجات أفراد العينة على مقياس تقييم العملية التكوينية لا يختلف جوهريا عند $\alpha$=0,05 عن درجة الحياد 3 حسب المقياس المستخدم."

وفرضيتها الإحصائية : H0= Me=3

الفرضية البديلة H1 :

"متوسط درجات استجابات أفراد العينة على مقياس تقييم العملية التكوينية يقل جوهريا عند $\alpha$=0,05 عن درجة الحياد 3 حسب المقياس المستخدم "

وفرضيتها الإحصائية H1= Me< 3

ملاحظة : إذا كانت القيمة الاحتمالية ( المعنوية ) أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فإنه لا يمكن رفض الفرضية الصفرية ويكون في هذه الحالة متوسط درجات استجابات أفراد العينة حول الظاهرة المدروسة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهى 3 في دراستنا هذه ، أما إذا كانت القيمة الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة $\alpha$=0,05 فسيتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بأن متوسط درجات استجابات أفراد العينة يختلف جوهرياً عن درجة الحياد، وفي هذه الحالة يمكن تحديد ما إذا كان متوسط الإجابة يزيد أو ينقص بصورة جوهرية عن درجة الحياد. وذلك من خلال قيمة الاختبار فإذا كانت الإشارة موجبة معناه أن المتوسط الحسابي للإجابة يزيد عن درجة الحياد والعكس صحيح.

1 . نتائج استجابات أفراد العينة على بنود المحور الأول :

| رقم | الفقرة | النسب المئوية | | | | | المتوسط | الأهمية النسبية | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جدا | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جدا | | | |
| 1 | نابعة من ثقافة المجتمع ومستندة إلى خصوصياته | 9,5 | 12,9 | 18,4 | 32,7 | 25,5 | 2,45 | 49,0 | 0.00 |
| 2 | ساعية لتلبية حاجات التنمية المدرسية والطموحات المؤسساتية للمجتمع | 12.5 | 12.3 | 21.4 | 35.7 | 18,1 | 2,65 | 53,0 | 0.00 |
| 3 | منفتحة على التجارب والخبرات الإنسانية والفكر الإداري المعاصر | 11,2 | 12,8 | 16 | 31.5 | 28,5 | 2,46 | 49,3 | 0.00 |
| 4 | تمكن من تحقيق رؤية ورسالة وأهداف المدرسة الجزائرية | 14.9 | 12.3 | 21.1 | 36.8 | 14.9 | 2,75 | 55,0 | 0.00 |
| 5 | تتيح إمكانية بناء مناهج وتسطير برامج تكوين فعالة على أسس علمية متطورة | 16.2 | 14.8 | 20.8 | 32.8 | 16.4 | 1,75 | 35,0 | 0.00 |
| 6 | منسجمة مع الظروف والمعطيات المدرسية الواقعية محلية وعالميا | 12.1 | 12.9 | 28.5 | 31.5 | 25,0 | 2,85 | 57,1 | 0.00 |
| 7 | تتماشى وطبيعة المنظومة التربوية الجزائرية في كل مرحلة دراسية | 15.7 | 17.5 | 20.8 | 29.9 | 21.1 | 2,91 | 58,0 | 0.00 |
| 8 | تستلهم من التجارب السابقة لتتجاوز نقائصها | 11,1 | 13,9 | 15,7 | 32,5 | 26,8 | 2,46 | 49,2 | 0,00 |
| 9 | تفي بمتطلبات انخراط المدرسة في بيئتها الإقليمية والدولية | 10,8 | 12,3 | 20,9 | 32,5 | 23,5 | 2,00 | 40,0 | 0,00 |
| 10 | تستند إلى أسس علمية تحقق الإصلاح في اتجاه التطوير | 9,9 | 11,2 | 26,7 | 34,2 | 18,0 | 2,95 | 59,0 | 0,00 |
| | المحور الأول | 11,5 | 13,2 | 22,8 | 33,0 | 19,5 | 2,46 | 49,2 | 0.00 |

* المتوسط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ .

**الجدول (43) يوضح التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية والمعنوية للمحور الأول " الفلسفة "**

من الجدول ( 43) يمكن استخلاص ما يلي:

– المتوسط النسبي للاستجابات على الفقرة الأولى الخاصة بكون فلسفة التكوين نابعة من ثقافة المجتمع ومستندة إلى خصوصياته كان مساويا 1,48 حيث (الدرجة الكلية 4) بأهمية نسبية بلغت 37% ، و وبقيمة احتمالية 0,00 لذلك تعتبر الاستجابات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ، مما يعني أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يختلف جوهرياً عن وسيط الدرجات 2 وهو أقل منه ، ويشير ذلك إلى أن أفراد العينة يرون أن فلسفة التكوين يغيب فيها البعد الثقافي المحلي وهي غير موصولة بثقافة المجتمع .

– المتوسط الحسابي للفقرة الثانية الخاصة بتوجيه التكوين نحو خدمة أهداف المؤسسة المدرسية وربط ذلك الأهداف بتنمية المجتمع يساوي 1.29 و المتوسط الحسابي النسبي 32,2 %، بقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$ مما يعني أن متوسط درجات

الاستجابة لهذه الفقرة تقل جوهرياً عن درجة الحياد أو وسيط الدرجات 2 ويشير ذلك إلى غلبة الاتجاه نحو اعتبار فلسفة التكوين غير مرتبطة ببيئة المدرسة ولا تخدم حاجاتها .

– المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة الخاصة بالانفتاح على التجارب الدولية و عصرنة المفاهيم كان أقل من متوسط الدرجات أو من درجة الحياد و يساوي 1,20 بوسط نسبي يساوي 30,0 %، وبقيمة احتمالية تساوي 0.00 وبذلك فهو دال جوهريا ، عند مستوى دلالة $\alpha$=0.05 ، وهذا يشير إلى أن هناك رأيا عاما يشير بعدم انفتاح برامج التكوين على التجارب الدولية الناجحة وعدم مسايرتها للتطورات العلمية المسجلة في الموضوع .

– أما الاستجابات على الفقرة الرابعة الخاصة بارتباط محتويات التكوين برسالة المدرسة الجزائرية ورؤيتها وأهدافها فقد حققت متوسطا قدره 1,47 و هو أقل أيضا من درجة الحياد ويمثل متوسطا نسبيا قدره 36,5 %، بقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha$=0.05 وهذا يعني أن معظم أفراد عينة الدراسة يرون بتدني درجة ارتباط عملية التكوين بخدمة الرسالة والأهداف المنوطة بالمدرسة .

– كما كانت الاستجابات على الفقرة الخامسة الخاصة بوضوح فلسفة التكوين ملاءمتها لبناء براج فعالة لتسيير المدرسة المعاصرة تشير إلى تدني درجة ذلك بمتوسط حسابي بلغ 1,48 أي أقل من درجة الحياد وبمتوسط نسبي يبلغ 37 % وهي ذات دلالة جوهرية عند مستوى دلالة $\alpha$ =0.05 ، حيث كانت القيمة الاحتمالية تساوي 0.00 ،فالاستجابات على الفقرة تشير إلى توجه أفراد عينة الدراسة نحو اعتبار فلسفة التكوين غير واضحة أو غير ملائمة لبناء برامج تلائم الوضع المحلي للمدرسة أو على الأقل أنها غير واضحة بالنسبة لهم .

– أما الفقرة السادسة الخاصة بانسجام فلسفة التكوين مع الظروف والمعطيات الواقعية للمدرسة الجزائرية محليا وعالميا فقد حققت متوسطا بلغ 1,46 ومتوسطا حسابيا نسبيا 36,3 %، وبقيمة احتمالية تساوي 0.00 وبذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha$ =0.05 أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يقل عن درجة الوسيط 2 وهذا يعني أنها متدنية الدرجة في نظر أفراد العينة .

– المتوسط الحسابي للفقرة السابعة الخاصة بتماشي فلسفة التكوين مع منظومة التعليم الجزائرية وطبيعة المدرسة لأطوار التعليم المختلفة يساوي 1,43 و المتوسط الحسابي النسبي لها هو 35,7 %، بقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ وتعبر في نظر

أفراد عينة الدراسة عن كون فلسفة التكوين الذي تلقوه في معاهد تكوين إطارات التربية لا يتماشى ومتطلبات الوضع القائم واحتياجاته، وقد قل متوسط درجات الاستجابة على هذه الفقرة عن درجة الحياد 2 في إشارة إلى الدرجة المتدنية لارتباط الفلسفة براهن المدرسة الجزائرية.

– أما البند الثامن الخاص باستلهام فلسفة التكوين الحالية من التجارب السابقة وتقييم نقاط القوة والضعف في الإصلاحات والتجارب السابقة لتقييم مدى فائدتها للتجربة الحالية والاستفادة منها في رسم فلسفة تكوين ناجعة فقد حقق متوسطا حسابيا بلغ 1,27 وهي قيمة متدنية بوسط حسابي نسبي بلغ يساوي31,7% و بقيمة احتمالية تساوي 0.00 دالة إحصائياً عند مستوى دلالة المحدد للدراسة بشكل يوحي بغياب التقييم الحقيقي للتجارب السابقة وعدم اعتمادها في رسم مكونات التجربة الحالية .

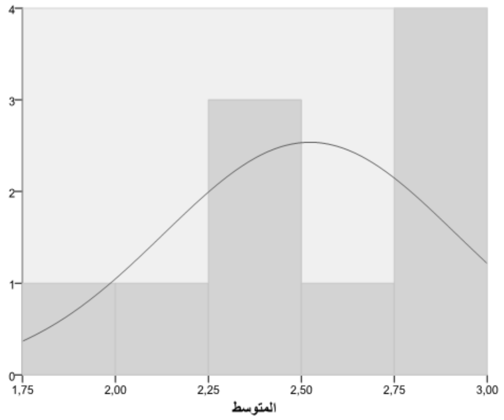
– وبالنسبة للبند التاسع من المحور الخاص ببعد التكامل الإقليمي والدولي وربط فلسفة التكوين بما يجعلها متكاملة ومنفتحة على عملية تسيير المدرسة في البعدين المذكورين فقد حقق متوسطا حسابيا بلغ 1,25 وهو أدنى متوسط حسابي يحققه بند في هذا المحور وبوسط حسابي نسبي لا يتجاوز 31,7 % بقيمة احتمالية تبلغ 0,00 لذلك فالفقرة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الخاص بالدراسة وتعتبر متوسط الاستجابات على البند دون درجة الحياد .

– وبالنسبة للفقرة العاشرة الخاصة باستناد فلسفة التكوين إلى أسس علمية مدروسة تمكن من الذهاب بالإصلاح الذي تشهده المنظومة التربوية ككل نحو النهاية المرسومة له فقد حقق متوسطا قدره 2,59 بوسط نسبي لا يتجاوز 59 % ، وبقيمة احتمالية 0,00 ، وبذلك فمتوسط الاستجابات أ قل من درجة الحياد وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$، في إشارة من أفراد عينة الدراسة إلى ضعف فلسفة التكوين في هذا البعد .

بصفة عامة لقد حققت الاستجابات على محور فلسفة التكوين متوسطا أقل من درجة الحياد ( الوسيط ) وتعتبر بذلك في نظر مجموعة الدراسة " فلسفة التكوين " ذات درجة متدنية في الأبعاد التي تناولتها المؤشرات المتضمنة في المحور حيث بلغ المتوسط 2,46 بوسط نسبي 49,2 % وهي درجة متدنية بحسب الميزان المعتمد في الدراسة ، لذلك قل متوسط الاستجابات عن وسيط الدرجات بصورة جوهرية وبمستوى معنوية 0,00 . فبرامج التكوين في نظر أفراد عينة الدراسة لم يطالها التطوير ولم تأخذ بالحسبان التطورات التي تحدث في حقل الإدارة المعاصرة في شقها التعليمي والتربوي ، وهي لا تزال

تعمل ببرامج بنيت منذ ما قبل الإصلاحات والتطورات التي حدثت في محيط وبيئة المدرسة الجزائرية والجدول التالي يوضح الدلالة الإحصائية للاستجابات على فقرات المحور .

| المتوسط | الوسيط | الدرجة المعيارية Z | درجة الثقة | الدرجة الحرجةZ | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 2,46 | 3 | 11,5- | 95 % | 1,96 | دالة |




**شكل (23 ) يوضح التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحور الأول وموقعها بالنسبة للوسيط**

## 2- – نتائج تحليل استجابات أفراد العينة على المحور الثاني :

| ع | الفقرة | النسب المئوية | | | | | المتوسط | المتوسط النسبي | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جدا | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جدا | | | |
| 1 | مرتكزة إلى مرجعيات فكرية لعلم الإدارة المدرسية المعاصرة | 12.3 | 11,6 | 25,7 | 36.2 | 14,2 | 2,71 | 54,2 | 0.00 |
| 2 | وظيفية تسمح بتكوين إطارات مهيأة لمسايرة إصلاح المنظومة التربوية | 7.3 | 13,2 | 20.4 | 27.8 | 31,2 | 2,33 | 46,6 | 0.00 |
| 3 | فعالة تعمل على تنمية كفاءات تحسين الأداء الإداري للمدرسة الحديثة | 10,8 | 11,3 | 17.7 | 24,7 | 35,5 | 2,37 | 47,4 | 0.00 |
| 4 | معبرة عن الحاجة إلى بذل الجهد لتجويد الحياة المدرسية | 8.2 | 13,2 | 25.8 | 37.6 | 15.2 | 2,61 | 52,2 | 0.00 |
| 5 | متماشية مع مقتضيات ومفاهيم تجويد التعليم والتعلم | 10.1 | 12,3 | 26.1 | 26.3 | 25.2 | 2,55 | 50.1 | 0.00 |
| 6 | مرنة تتيح إمكانية التعديل وتقييم المحتويات | 8.4 | 13.3 | 19.3 | 28.6 | 30.4 | 1.88 | 37,6 | 0.00 |
| 7 | متكاملة تغطي جوانب التكوين في المجالات المعرفية والادآنية والوجدانية | 8.5 | 15,2 | 19.5 | 25.5 | 35.3 | 2,49 | 49.8 | 0.00 |
| 8 | منسجمة مع ظروف وواقع المدرسة وأهداف منظومة التربية والتعليم | 6.4 | 16.7 | 27.9 | 24.6 | 24,4 | 2,56 | 51,2 | 0.00 |
| 9 | نفعية تمكن من استخدام المعرفة النظرية في المواقف العملية والوضعيات الإشكالية | 11,6 | 10,9 | 20,4 | 21,3 | 35,8 | 2,41 | 48,2 | 0.00 |
| 10 | عملية تركز على تنمية الجوانب المهارية لتحسين الأداء العملي للمتكون | 10,1 | 13,5 | 22,5 | 30,9 | 23,0 | 2,56 | 51,1 | 0,00 |
| 11 | حديثة تولي اهتماما للأبعاد التكنولوجية المعاصرة للتسيير الإداري للمدرسة الحديثة | 12,9 | 11,1 | 20,6 | 21,4 | 34,0 | 2,71 | 54,2 | 0,00 |
| 12 | محققة لمصنفة الكفايات المحددة في التشريعات المعتمدة | 10,9 | 12,1 | 23,5 | 26,5 | 27,0 | 2,53 | 50,6 | 0,00 |
| 13 | واضحة الأهداف والمحتوى وأدوات التنفيذ | 11,0 | 13,1 | 22,9 | 27,3 | 25,7 | 2,54 | 50,8 | 0,00 |
| 14 | هادفة لبناء كفاءات متميزة لتجاوز مشكلات الواقع المدرسي | 9,3 | 11,2 | 23,4 | 29,2 | 26,9 | 2,46 | 49,2 | 0,00 |
| 15 | سلسة تتيح للمتكون إمكانية النقاش والاقتراح والمبادرة | 11,4 | 13,2 | 24,1 | 29,6 | 21,7 | 2,61 | 52,2 | 0,00 |
| 16 | مهتمة بتنمية الشعور بالمسؤولية وأهمية التفاني في القيام بها على أحسن وجه | 13,8 | 10,5 | 20,1 | 27,6 | 28,0 | 2,24 | 44,8 | 0,00 |
| 17 | مستوفية لمعايير وشروط المزج بين التكوين النظري والتدريب الميداني | 11,2 | 12,5 | 19,7 | 30,9 | 25,7 | 2,52 | 50,4 | 0,00 |
| 18 | كافية لاكتساب مهارات تسيير المدرسة في الجوانب المختلفة ( التخطيط . التنفيذ . المتابعة . التقييم ) | 13,4 | 11,8 | 21,3 | 27,5 | 26,0 | 2,59 | 51,8 | 0,00 |
| | المحور الثاني | 9,4 | 11,5 | 20,2 | 27,9 | 31,0 | 2,48 | 49,6 | 0.00 |

المتوسط دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$ .

**الجدول (44) يوضح التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية والمعنوية للمحور الثاني " البرامج والمحتوى "**

نقرأ في الجدول (44) ما يلي :

– حققت الاستجابات على الفقرة الأولى الخاصة بكون محتويات البرامج المعتمدة في تكوين الأطر المسيرة للمدارس ( مدراء المؤسسات التعليمية ) متوسطا قدره 2,71 حيث الدرجة الكلية 5 ودرجة الحياد 3 و المتوسط الحسابي النسبي لها كان 54,2 %، بقيمة احتمالية مساوية 0.00 لذلك تقع الاستجابات في الدرجة المتوسطة بالنسبة للميزان المقترح لاعتماد البرامج على المعرفة النظرية والعملية المعاصرة في حقل الإدارة المدرسية وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α ، أي أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد قل عن درجة الحياد وهي 3 وهذا يعني أن هناك اعتبار ا من قبل مجموعة الدراسة لقلة اعتمادها على المعاصر من الرصيد المعرفي الإنساني .

– كما حققت الفقرة الثانية الخاصة بكون البرامج وظيفية تسمح بتكوين إطارات قادرة على تسيير مدرسة معاصرة ومستجيبة لحاجات التنمية متوسطا حسابيا قدره 2,33 مما يعني دون درجة الحياد وأقل من وسيط درجات السلم المستخدم حيث كانت الأهمية النسبية للاستجابات او المتوسط النسبي 54,2 %، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المرصود 0.05 = α ، أي أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة يقل جوهرياً عن درجة الحياد وهى 3 و تعتبر ذات أهمية في الإشارة إلى القصد منها .

– أما الفقرة الثالثة الخاصة بكون البرامج فعالة في تنمية كفاءات التسيير فقد حققت متوسطا قدره 1.83 بمتوسط نسبي بلغ 46,6 %، وبقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الدرجة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α ، أي أن متوسط درجة الاستجابة على هذه الفقرة قل عن درجة الحياد بصورة جوهرية ويعني ذلك أن مجموعة الدراسة تشير إلى ضعف البرامج الموجهة لمدراء المدارس في تنمية كفاءات التسيير .

– وحققت الاستجابات على الفقرة الرابعة متوسطا مساويا ل 2,61 ومتوسطا نسبيا قدره 52,2 %، بدرجة معنوية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الدرجة على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α ، أي أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة يقل جوهرياً عن درجة الحياد 3 ، ويفسر ذلك بكون عينة الدراسة ترى بأن برامج التكوين لا تركز على عناصر الجودة في الحياة المدرسية ,

– أما الفقرة الخامسة الخاصة بتماشي برامج ومحتويات التكوين مع مقتضيات تجويد التعليم والتعلم فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا قدره 2,55 ، وهي أقل من وسيط الدرجات ، بأهمية نسبية تبلغ 50,1 % ، والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى

دلالة α = 0.05 ، أي أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة يختلف جوهرياً عن درجة الحياد 3 تعبيرا عن عدم تماشي البرامج مع عناصر جودة التعلم والتعليم .

– وكان المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة السادسة الخاصة بمرونة البرامج وقابليتها للتعديل وتقييم المحتويات مساويا 1,88 و المتوسط النسبي 37,6 %، بقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الدرجة على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α = 0.05 ، وتقل بصورة جوهرية عن درجة الحياد 3 كونها في نظر عينة الدراسة جامدة لا تتغير ولا تسمح بالتعديل والتقييم

– أما الفقرة السابعة الخاصة بتكامل البرامج وتغطيتها لجوانب عملية التكوين المعرفية المهارية والوجدانية فقد بلغت الاستجابات عليها متوسطا يساوي 2.49 ومتوسط حسابي نسبي بلغ 49,8 %، وبمستوى معنوية 0,00 ، ويقل المتوسط عن وسيط الدرجات بصورة جوهرية عند مستوى دلالة = α 0.05 ، وهذا يعني أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة يختلف جوهرياً ( يزيد) عن درجة الحياد.

– بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الثامنة بانسجام برامج التكوين مع واقع المنظومة التربوية الجزائرية 2,56 ومتوسطا نسبيا بلغ 51,2 %، وهي قيم دالة عند مستوى 0.00 ، لذلك تعتبر الاستجابات على هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α = 0.05 ، حيث يقل متوسط درجة الاستجابة على الفقرة جوهريا عن درجة الحياد 3 وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة يعتبرون البرامج غير منسجمة مع ما تشهده المدرسة الجزائرية والنظام التعليمي من مخاض .

– حققت استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرة التاسعة المعبرة عن كون برامج التكوين نفعية وعملية تمكن من اكتساب كفاءات ومهارات وظيفية متوسطا قدره 2,41 و يقل بذلك عن وسيط الدرجات إذ يقع في مدى الدرجة المتدنية بوسط نسبي مساويا 48,2 % ، وبمستوى معنوية 0,00 ، لذا فالاستجابات على الفقرة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α = 0.05 ، ومعبرة عن رؤية أفراد عينة الدراسة حول مدى اتصاف البرامج بالنفعية .

– وحققت الاستجابات على الفقرة العاشرة في هذا المحور و الخاصة بالتركيز على الجوانب المهارية بهدف تحسين الأداء متوسطا حسابيا قدره 2,56 وهو أقل من وسيط الدرجات بصورة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α = 0.05 ، وبوسط نسبي يبلغ 51,1 %، وتقع بذلك الاستجابات على الفقرة في مدى الدرجة المتدنية بمستوى معنوية يبلغ 0,00 ، تعبيرا عن ابتعاد برامج التكوين على الجوانب العملية في تقدير أفراد العينة .

- كما حققت استجابات العينة على الفقرة الحادية عشر الخاصة بحداثة البرامج واهتمامها بالأبعاد التكنولوجية المعاصرة في تسيير المدرسة متوسطا قدره 2,71 ، ويقل عن وسيط الدرجات بصورة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 = α ، إذ كان المتوسط النسبي مساويا 54,2 % ، وبمستوى معنوية 0,00 ، وذلك يدل على خلو برامج التكوين من الاهتمام بالأبعاد التكنولوجية في التسيير المدرسي المعاصر حيث وقع متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى الدرجة المتوسطة .

- الاستجابات على الفقرة الثانية عشرة الخاصة بكون برامج التكوين تعمل على تحقيق مصنفة الكفايات اللازمة لتسيير المدرسة حققت متوسطا قدره 2,53 ، وبذلك فهي تقع في مدى الدرجة المتدنية ، إذ تقل جوهريا عن وسيط الدرجات بوسط نسبي يبلغ 50,6 % ، وبقيمة دلالة تبلغ 0,00 ، لذلك فالاستجابات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المرصود في الدراسة 0.05 = α . وتعبر عن كون البرامج المقصودة لا تحقق مصنفة الكفايات المحددة لمدير المدرسة بشكل كامل .

- الفقرة الثالثة عشر الخاصة بوضوح محتويات البرامج وأهدافها وأدوات تنفيذها بلغ متوسط درجات الاستجابات عليها 2,54 وهو أقل من وسيط الدرجات البالغ 3 بصورة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05= α ، إذ يقع في مدى الدرجة المتدنية بوسط نسبي بلغ 50,8 % بقيمة دلالة 0,00 ، ليعبر عن عدم وضوح البرامج والأهداف والآليات الخاصة بالتكوين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .

- الاستجابات على الفقرة الرابعة عشر الخاصة بكون برامج التكوين هادفة لبناء وتنمية الكفاءات القادرة على تجاوز مشكلات الواقع المدرسي وتعقيداته المتزايدة حققت متوسطا قدره 2,46 ، ويقع في مدى الدرجة المتدنية ليقل عن وسيط الدرجات بصورة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05= α ، بمتوسط نسبي قدره 49,2 % وبقيمة معنوية 0,00 ، تعبيرا من أفراد عينة الدراسة عن كون برامج التكوين الحالية لا تعمل على تنمية الكفاءات بالصورة المطلوبة لتسيير المدرسة في الظروف الحالية .

- أما الفقرة الخامسة عشر في المحور الخاصة بعمل البرامج على تنمية روح المبادرة والابتكار والحوار والمبادلة فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا قدره 2,61 ليقل بصورة جوهرية عن وسيط الدرجات ، بوسط نسبي قدره 52,2 % ، ومستو معنوية مساويا ل 0,00 ، لذلك تقع الاستجابات في مدى الدرجة المتوسطة ، لتعبر بصورة دالة إحصائيا عند المستوى 0.05= α عن تدني مستوى ما يرمي إليه البند من وجهة نظر أفراد العينة.

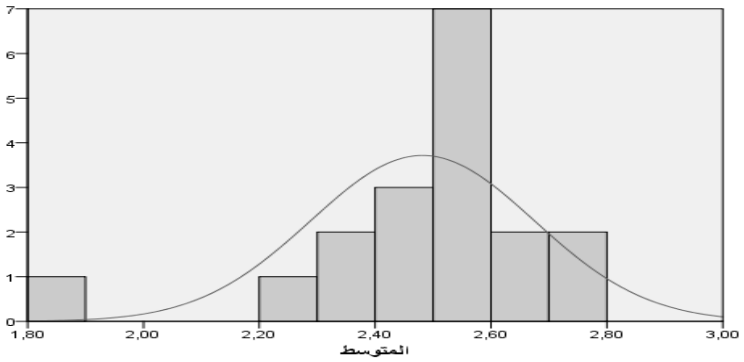
– كما حققت الاستجابات على الفقرة السادسة عشر الخاصة بكون البرامج الموجهة لتكوين المدراء تنمي الشعور بالمسؤولية وبذل الجهد في القيام بواجباتها على الوجه الأكمل متوسطا قدره 2,24 ليقع في مدى الدرجة المتدنية بصورة أدنى من وسيط الدرجات بشكل جوهري ، ومتوسطا نسبيا بلغ 44,8 %، لتدل على كون التدني في الاستجابات عن وسيط الدرجات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05= α ، تعبيرا من أفراد العينة عن كون البرامج المقصودة لا تنمي الحس بالمسؤولية ضمن الأبعاد التي ترسم رسالة ورؤية المدرسة ودورها في التنمية الوطنية .

– أما الاستجابات على الفقرة التالية السابعة عشر الخاصة بكون البرامج المسطرة مستوفية لمعايير المزج بين ما هو نظري وما هو عملي تطبيقي في أدوار مدير المدرسة فقد حققت متوسطا وقع في مدى الدرجة المتدنية ليبلغ 2,52 ، أقل من وسيط الدرجات المقدر ب 3 بصورة جوهرية عند المستوى 0.05= α ، بوسط نسبي بلغ 50,4 % ومستوى معنوية 0,00 ، تعبيرا من المستجوبين بكون البرامج لا تحقق البعدين المذكورين .

– وبالنسبة للفقرة الأخيرة التي تضمنها المحور الخاص بالبرامج والمحتويات والمعبرة عن كفايتها في إكساب المتكون مهارات التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا بلغ 2,59 ليقل عن وسيط الدرجات بصورة جوهرية واقعا في مدى الدرجة المتدنية ، ودالا إحصائيا عند مستوى 0.05= α ، بوسط نسبي يبلغ 51,8 % ،ومستوى معنوية يبلغ 0,00 ، معبرا في رأي أفراد عينة الدراسة عن قصور البرامج عن الوصول للهدف .

– وبشكل عام فإن الاستجابات على محور برامج التكوين الموجهة لفائدة مديري المدارس حققت متوسطا حسابيا دون وسيط الدرجات ليبلغ 2,48 ، ولذلك فهو يقع في مدى الدرجة المتدنية بوسط نسبي يساوي 49,6 % وبقيمة احتمالية تساوي 0.002 ، لذلك تعتبر الدرجة المتدنية للمحور دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05= α مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يرون في البرامج المسطرة قصورا في بلوغ المؤشرات التي تضمنتها فقرات المحور والجدول التالي يعبر عن ذلك .

| المتوسط | الوسيط | الدرجة المعيارية Z | درجة الثقة | الدرجة الحرجةZ | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 2,48 | 3 | 12– | % 95 | 1,96 | دالة |




**شكل (24 ) يوضح التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحور الثاني وموقعها بالنسبة للوسيط**

3 – أفضى تحليل استجابات أفراد العينة على المجال الثالث إلى النتائج التالية :

| الرقم | الفقرة | النسب المئوية | | | | | المتوسط | المتوسط النسبي | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جدا | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جدا | | | |
| 1 | مصاغة بشكل محدد واضح ومعلن للمتكونين | 17,1 | 18,3 | 20,9 | 25,9 | 17,8 | 2,91 | 58.2 | 0.00 |
| 2 | متوافقة مع رؤية ورسالة وأهداف المدرسة | 13,9 | 15,0 | 24,3 | 25,8 | 21,0 | 2.75 | 55.0 | 0.00 |
| 3 | مستنبطة من حاجات المدرسة وواقع المنظومة التربوية | 15,7 | 16.9 | 22.3 | 29.0 | 16,1 | 2,78 | 55,6 | 0.00 |
| 4 | واقعية ممكنة التحقيق من خلال تنفيذ البرامج المسطرة | 13,4 | 15,2 | 21.6 | 28.9 | 20,9 | 2,71 | 54,2 | 0.00 |
| 5 | منسجمة مع فلسفة التكوين وبرامجه وأدواته ووسائل تنفيذه | 16,1 | 11,9 | 20.0 | 27.6 | 24,4 | 2,67 | 53,5 | 0.00 |
| 6 | إجرائية قابلة للقياس والملاحظة والتجريب | 10,8 | 12.3 | 22.0 | 28.9 | 26,0 | 2,53 | 50,6 | 0.00 |
| 7 | متماشية مع إمكانيات المدرسة و بيئتها المحلية و الدولية | 11,5 | 13,1 | 24,9 | 27.2 | 23,3 | 2,62 | 52,4 | 0.00 |
| 8 | عاكسة بصورة واقعية للكفاءات المطلوبة لتسيير المدرسة في الوضع الحالي. | 9,1 | 10.8 | 24.6 | 31,7 | 23.8 | 2,49 | 49,8 | 0,00 |
| | المجال الثالث | 13,4 | 14,2 | 22,5 | 28,1 | 21.8 | 2,69 | 53.8 | 0.00 |

المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$ .

**الجدول ( 45) يوضح التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية و المعنوية للمحور الثالث " الأهداف "**

قراءة الجدول (45 ) تشير إلى ما يلي:

– الاستجابات على الفقرة الأولى الخاصة بكون أهداف التكوين مصاغة ومحددة وواضحة للمتكون حققت متوسطا قدره 2,91 حيث (الدرجة الكلية 5) و المتوسط الحسابي النسبي58.2%، و القيمة الاحتمالية تساوي 0.00 ، وهي دون وسيط الدرجات وتقل عنه بصورة جوهرية ، إذ تقع في مجال الدرجة المتوسطة لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$، أي أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة يقل عن درجة الحياد وهي 3 ، وهذا يعني أن هناك اتجاها غالبا من قبل أفراد العينة على اعتبار أهداف التكوين غير واضحة بشكل تام .

– وكان المتوسط الحسابي للفقرة الثانية الخاصة بكون أهداف التكوين تتوافق مع رؤية ورسالة وأهداف المدرسة الجزائرية يساوي 2,75 بمتوسط نسبي بلغ 55%، و قيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر

الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$،أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يقل عن درجة الحياد 3 بصورة جوهرية وهذا يعني أن مجموعة الدراسة تشير بكون الأهداف ليست مسايرة لرسالة المدرسة .

– أما الفقرة الثالثة الخاصة بكون أهداف التكوين مستنبطة من حاجات المدرسة ومرتبطة بواقعها فقد جاءت الاستجابات عليها بمتوسط قدره 2.78 بوسط نسبي بلغ 55,5 %، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 وهي درجة تقل بصورة جوهرية عن وسيط الدرجات ودالة إحصائيا عند $\alpha = 0.05$، حيث تقع في مجال الدرجة المتوسطة وذلك يعني أن أهداف التكوين ترتبط بواقع المدرسة بصورة متوسطة من وجهة نظر مجموعة الدراسة .

– أما الفقرة الرابعة الخاصة بواقعية الأهداف المسطرة للتكوين وإمكانية تحقيقها فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا قدره 2,71 وهي قيمة تقل عن وسيط الدرجات وتقع في مجال الدرجة المتوسطة بوسط نسبي يبلغ 54,2 % ، وقيمة احتمالية تبلغ 0,00 ، لذلك فهي دالة إحصائيا عند المستوى 0.05= ، ويعني ذلك أن مجوعة الدراسة ترى أن الأهداف ليست ممكنة التحقيق وليست واقعية .

– بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الخامسة الخاصة بانسجام الأهداف مع الفلسفة والبرامج قيمة 2,67 وهي قيمة تقع في مدى الدرجة المتوسطة وتقل عن وسيط الدرجات بمتوسط نسبي يساوي 53,5 % ، وبقيمة احتمالية 0,00 لذلك فهي دالة إحصائيا عند المستوى $\alpha=0.05$ ، وتقل بصورة جوهرية عن وسيط الدرجات في إشارة من أفراد عينة الدرجات إلى كون الأهداف المعلنة لهم غير منسجمة مع البرامج المسطرة والفلسفة المرسومة لعملية تكوين مسيري المؤسسات التعليمية .

– كما بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة السادسة الخاصة بكون أهداف التكوين إجرائية وقابلة للملاحظة والقياس 2,53 ليقل عن وسيط الدرجات بحسب الميزان المستخدم وليقع في مدى الدرجة المتدنية ، بوسط نسبي يبلغ 50,6 % ، وقيمة احتمالية مساوية ل 0,00 ، ولذلك فهو يقل عن الوسيط بصورة دالة إحصائيا عند المستوى $\alpha = 0.05$ ، وتشير استجابات أفراد عينة الدراسة إلى كون الأهداف غير إجرائية وغير قابلة للقياس .

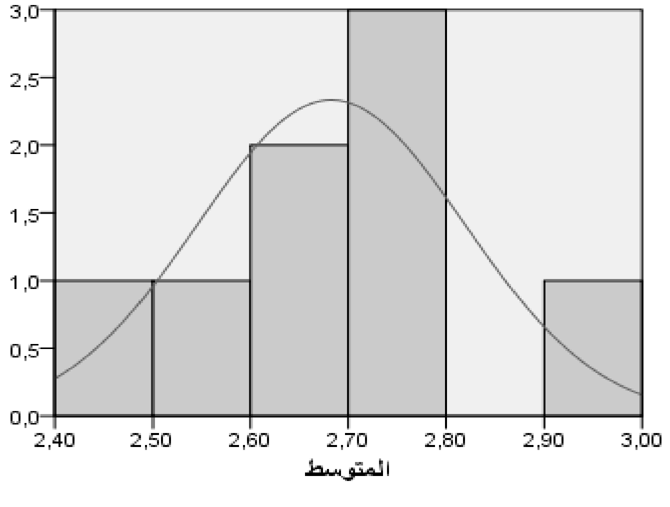
– بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة السابعة الخاصة بكون أهداف عملية التكوين متماشية مع امكانيات المدرسة الجزائرية وبيئتها المحلية والدولية 2,62 وهو أقل من وسيط الدرجات البالغ 3 بمتوسط نسبي يبلغ 52,4 % ، ليقع في مدى الدرجة المتدنية ، لذلك فهو دال بصورة جوهرية عند كما

α=0.05 ، ليشير إلى كون أهداف التكوين غير منسجمة مع واقع المدرسة الجزائرية وبيئتها الداخلية والخارجية .

- كما بلغ متوسط الاستجابات على الفقرة الثامنة الخاصة بكون أهداف عملية التكوين تعكس بصورة صحيحة لكفاءات تسيير المدرسة في وضعها الحالي قيمة أقل من وسيط الدرجات ومساوية ل 2,49 بوسط نسبي يساوي 49,8 % ، وهي دالة إحصائيا عند المستوى α= 0,05 ، لتحقيقها معنوية تقدر ب 0,00 ، وإذ يقع متوسط الدرجات في مدى الدرجة المتدنية فإن ذلك يؤشر على عدم عكس أهداف التكوين للكفاءات المطلوبة لتسيير المدرسة في راهنا المحلي والدولي المحيط بها .

وبصورة عامة وفيما يتصل باستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات وبنود محور أهداف عملية تكوين مسيري المدارس في النظام التعليمي الجزائري في صورتها الحالية فقد كانت الاستجابات دالة على تدني درجة المؤشرات والمعايير التي عبر عنها من خلال الفقرات المصاغة وظلت الدرجة في متوسطها دون المتوسط المطلوب إذ حققت متوسطا قدره 2,69 ليقع في مجال الدرجة المتوسطة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α= 0,05 ، بوسط نسبي يبلغ 53,9 % ، وبمستوى معنوية 0,00 والجدول التالي يعبر عن الدرجة المحولة ( المعيارية ) المعبرة عن ذلك .

| المتوسط | الوسيط | الدرجة المعيارية Z | مستوى الدلالة α | الدرجة الحرجةZ | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 2,69 | 3 | 17,2- | α= 0,05 | 1,96 | دالة |




**شكل (25 ) يوضح التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحور الثالث وموقعها بالنسبة للوسيط**

4 – أعطت نتائج تحليل استجابات أفراد العينة على المجال الرابع النتائج التالية :

| الرقم | الفقرة | النسب المئوية | | | | | المتوسط | المتوسط ال... | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جدا | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جدا | | | |
| 1 | متوفرة بشكل يكفي للإيفاء عملية التكوين حقها | 10.0 | 15,4 | 25,6 | 36.9 | 12,1 | 2,74 | 54,8 | 0.00 |
| 2 | كافية لإعطاء الجميع فرصا متساوية للبحث والتمرن والتدريب | 11,8 | 10,7 | 23.9 | 28.6 | 25.0 | 2,55 | 51.0 | 0.00 |
| 3 | حديثة تمنح إمكانية التواصل باستخدام التقنية والتكنولوجيات المعاصرة | 8,0 | 10.4 | 22.9 | 29.3 | 29.4 | 2,38 | 47,6 | 0.00 |
| 4 | مهمة وجذابة تنمي الثقة في استخدامها والوعي بأهميتها | 9.4 | 10,9 | 17.2 | 29.5 | 33,0 | 2.34 | 46,8 | 0.00 |
| 5 | متنوعة لتغطية جوانب التكوين النظري والعملي | 8.9 | 15.7 | 32.4 | 18.0 | 25,0 | 2.65 | 53,0 | 0.00 |
| 6 | فعالة في السيطرة على مصادر المعلومات والوصول إليها بسرعة ودقة | 7.8 | 13,5 | 25.8 | 37.9 | 15.0 | 2.61 | 52,2 | 0.00 |
| 7 | إيضاحية توفر المزيد من الاستيعاب والنمو المعرفي . | 7,2 | 15.9 | 23.7 | 28.2 | 25,0 | 2,52 | 50,4 | 0.00 |
| 8 | متطورة تتماشى مع الواقع والمستجدات المعاصرة في التكوين والتدريب الإداري | 9.9 | 16.5 | 28.6 | 31.4 | 13.6 | 2.77 | 55,7 | 0.00 |
| | المجال الرابع | 9,1 | 13,6 | 25,0 | 29,9 | 22.4 | 2,57 | 51,4 | 0.00 |

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$ .

**الجدول ( 46) يوضح التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية و المعنوية للمحور الرابع**

تشير القراءة في الجدول ( 46) إلى ما يلي :

– حققت الاستجابات على الفقرة الخاصة بتوفر الوسائل والأدوات الضرورية لعملية التكوين متوسطا قدره 2,74 ، ليقل بشكل لافت عن وسيط الدرجات البالغ 3 ، ولتحقق الاستجابات متوسطا نسبيا يساوي 58.8%، و قيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 =α أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يقل عن درجة الحياد 3 بصورة جوهرية ويقع في المدى المتوسط للدرجات وهذا يعني من وجهة نظر أفراد العينة ضعفا في توفر الوسائل والأدوات الضرورية لعملية التكوين .

– أما المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الثانية الخاصة بكفاية الأدوات والوسائل في توفير فرص متساوية للمتكونين للتدريب والتمرن فكان يساوي 2,55 ،وهو بذلك يقل عن وسيط الدرجات بشكل لافت ودالا إحصائيا عند المستوى 0,05 =α ، ليقع في مجال الدرجة المتدنية بوسط نسبي يبلغ 51.5%، و بقيمة احتمالية تساوي 0.00 ويشير ذلك إلى كون عينة الدراسة ترى أن الأدوات الخاصة بعملية التكوين غير متوفرة بشكل كاف .

– بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الثالثة المعبرة عن حداثة الوسائل المستخدمة في عملية التكوين وتحقيقها للتواصل التقني الحديث 2.38 و المتوسط الحسابي النسبي 47.6%، والقيمة الاحتمالية

هي 0.00 ، وهي قيم دالة إحصائيا عند 0,05 =α ، حيث يقل المتوسط عن الوسيط بصورة جوهرية واقعا في مدى الدرجة المتدنية لذلك تعتبر الاستجابات دليلا من أفراد العينة على كون الأدوات المتوفرة في عملية التكوين غير حديثة ولا تستجيب لشروط التقنيات المعاصرة .

– أما المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الرابعة الخاصة بأهمية الأدوات وقدرتها على تنمية الحس بأهمية استخدام التقنيات الحديثة في التسيير فقد ساوى 2.34 بصورة تقل عن وسيط الدرجات بشكل دال إحصائيا عند المستوى 0,05 =α ، حيث يقع في مجال الدرجة المتدنية بوسط حسابي نسبي يبلغ 46,8 %، والقيمة الاحتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً وتشير إلى تدني درجة المؤشر المعبر عنه في الأدوات المسخرة لعملية التكوين .

–كما حققت الاستجابات على الفقرة الخامسة الخاصة بتنوع وثراء الأدوات والوسائل المسخرة لعملية التكوين متوسطا حسابيا يساوي 2,61 ، وبذلك فهو يقل عن وسيط الدرجات ليقع في مدى الدرجة المتوسطة بأهمية نسبية تبلغ 52,2 % ، وبقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 =α ،أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يقل عن درجة الحياد 3 بصورة جوهرية و يعني دلك أن الأدوات والوسائل لا تتماشى والتطور الذي يحدث في مجالها .

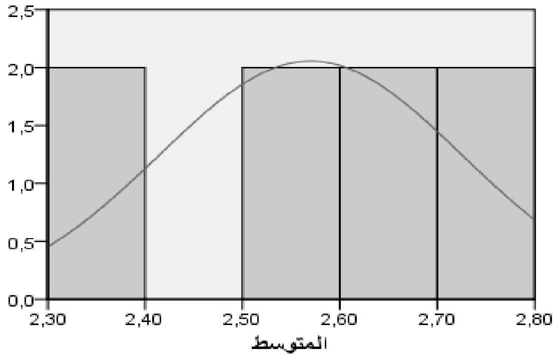
– أما المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة السادسة في هذا المحور والخاصة بكون هذه الوسائل فعالة في السيطرة على المعلومات والوصول إليها بالسرعة والدقة المطلوبة فكان يساوي 2,61 و المتوسط الحسابي النسبي 52,2 %، بقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 =α ،أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يقل عن درجة الحياد 3 بشكل جوهري ، حيث تقع الاستجابات في مدى الدرجة المتوسطة .

– بالنسبة للفقرة السابعة الخاصة بكون الأدوات والوسائل المستخدمة في عملية التكوين إيضاحية بشكل يمكن من النمو المعرفي والاستيعاب للمعارف حقق المتوسط الحسابي للاستجابات عليها قيمة قدرها 2,52 ، حيث يقل عن درجة الحياد بشكل يجعله يقع في مدى الدرجة المتدنية ، بأهمية نسبية تبلغ 50,4 %، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 =α أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يقل عن درجة الحياد 3 بصورة جوهرية وهذا

يعني أن هناك توافقا من قبل أفراد عينة الدراسة على كون الأدوات المسخرة للتكوين لا تسمح بالنمو المعرفي للمتكون .

– وبالنسبة للفقرة الثامنة والأخيرة في المحور الخاصة بكون الوسائل والأدوات متطورة فقد حققت الاستجابات عليها متوسط حسابيا يساوي 2,77 ليقع في مدى الدرجة المتوسطة ، و متوسطا حسابيا نسبيا يبلغ 55,7%، حيث يقل المتوسط بصورة جوهرية عن درجة الحياد وبدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 =α حيث القيمة الاحتمالية له تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرات دالة إحصائياً وتشير إلى عدم تطور الوسائل والأدوات المسخرة لتكوين المدراء بتطور المدرسة وعملية التسيير وبشكل عام فإن الاستجابات على فقرات المحور الخاص بأدوات ووسائل التكوين تشير إلى تدني درجة المؤشرات المعبر عنها في المجال عبر البنود المتضمنة فيه من وجهة نظر أفراد العينة ، حيث حققت متوسطا لم يبلغ درجة الحياد ووقع ضمن مدى الدرجة المتدنية بقيمة تساوي 2,57 وهي قيمة دالة إحصائيا عند المستوى 0,05 =α ، بأهمية نسبية تساوي 51,4 % حيث القيمة الاحتمالية هي 0,00 والجدول التالي يوضح الدلالة الإحصائية للاستجابات باستخدام الدرجة المعيارية .

| المتوسط | الوسيط | الدرجة المعيارية Z | مستوى الدلالة α | الدرجة الحرجةZ | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 2,57 | 3 | 10,7− | α= 0,05 | 1,96 | دالة |




شكل (26 ) يوضح التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحور الرابع وموقعها بالنسبة للوسيط

5 – أعطت نتائج تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الخامس النتائج التالية :

| الرقم | الفقرة | النسبة المئوية | | | | | المتوسط | المتوسط النسبي | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة عالية جدا | بدرجة عالية | بدرجة متوسطة | بدرجة متدنية | بدرجة متدنية جدا | | | |
| 1 | مدة التكوين بالمعهد المتخصص كافية لتغطية البرنامج المقرر | 7.7 | 12.5 | 19.2 | 26.0 | 34,6 | 1,94 | 38,8 | 0.00 |
| 2 | مرحلة التكوين تسمح بامتلاك رؤية واضحة | 12.7 | 16.3 | 21.8 | 33.2 | 16.0 | 2,27 | 45,5 | 0.00 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | لمتطلبات الوظيفة المنتظرة | | | | | | | | |
| 3 | مرحلة التكوين تنمي الوعي التام بحجم المسؤولية والاستعداد للقيام بها | 14.3 | 19.6 | 26,0 | 27.1 | 13,0 | 2,83 | 56,6 | 0.00 |
| 4 | الظروف بمعهد التكوين مساعدة على التفرغ الكلي للانخراط الجدي في العملية | 9.9 | 14.9 | 20.2 | 31.0 | 24,0 | 2,55 | 51,0 | 0.00 |
| 5 | أجواء التكوين وإجراءاته بالمعهد تمنح التركيز الكافي للتمكن من الكفاءات المستهدفة | 11.4 | 12.3 | 27.9 | 25.4 | 23,0 | 2,63 | 52,7 | 0.00 |
| 6 | معهد التكوين مؤهل من الناحية المادية والمعنوية للغرض المنشود | 10,6 | 14.6 | 21.9 | 31.9 | 21,0 | 2.61 | 52,3 | 0.00 |
| 7 | المرافق الخاصة بالتكوين مجهزة بما يفي بحاجات العملية الأساسية والثانوية | 9,5 | 13.0 | 28.5 | 26.5 | 22.5 | 2,60 | 52,1 | 0.00 |
| 8 | يشرف على العملية إطارات وخبراء مختصون لتكوين مسيري الإدارة المدرسية | 16.0 | 15.4 | 22.0 | 27.2 | 19.4 | 2,81 | 56,2 | 0.00 |
| 9 | توفر الهيئات المشرفة اتصالا بذوي الخبرة في الميدان وتبادل التجارب والإطلاع عليها | 10 | 11,1 | 27,9 | 31,6 | 19,4 | 2,60 | 52,1 | 0,00 |
| 10 | يحرص المشرفون على تقويم العملية بكفاءة | 12,4 | 12,8 | 29,0 | 31,6 | 14,2 | 2,77 | 55,5 | 0,00 |
| 11 | تتنوع أدوات التقويم وطرقه ووسائله بشكل عالي الجودة | 8,5 | 10,5 | 25,5 | 35,5 | 20,0 | 2,52 | 50,4 | 0,00 |
| 12 | يتابع المشرفون بعناية عملية التأكد من امتلاك المتكون لآليات التقويم الذاتي | 11,2 | 12,7 | 22,3 | 30,8 | 23,0 | 2,58 | 51,6 | 0,00 |
| 13 | المؤطرون على دراية كافية بمحتويات وأهداف وطبيعة التكوين | 10,6 | 13,8 | 28,4 | 22,2 | 25,0 | 2,62 | 52,5 | 0,00 |
| 14 | يستعمل المؤطرون أساليب واستراتيجيات مبتكرة ومشوقة في التكوين | 11,3 | 12,8 | 28.9 | 24,5 | 22,5 | 2,65 | 53,1 | 0.00 |
| | المجال الخامس | 10,3 | 13,7 | 24,9 | 28,8 | 22,3 | 2,60 | 52,1 | 0,00 |

المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ .

**الجدول( 47) يوضح التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية و المعنوية للمحور الخامس**

تشير قراءة الجدول (47) إلى ما يلي:

– حققت الاستجابات على الفقرة الأولى من محور ظروف التكوين الخاصة بكفاية المدة المخصصة لعملية التكوين متوسطا حسابيا يساوي 1,94 ، وبذلك فهو يقل عن وسيط الدرجات ليقع في مدى الدرجة المتدنية بأهمية نسبية تبلغ 38,8 % ، وبقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha= 0,05$ ،أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يقل عن درجة الحياد 3 بصورة جوهرية و يعني دلك أن ظروف التكوين بالمعاهد المتخصصة ليست مواتية للعملية ولا تخدمها .

– أما المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الثانية من المحور الخاصة بكون مرحلة التكوين ( الفترة الزمنية ) المحددة للتكوين والتي تكون عادة أثناء العطل المدرسية تمنكن من امتلاك رؤية واضحة حول ضرورة امتلاك كفاءات تسيير جدية فقد بلغ 2,77 ليقل بصورة جوهرية ودالة إحصائيا عند المستوى

α= 0,05 عن وسيط الدرجات ، بحيث يقع ضمن مدى الدرجة المتوسطة ، بأهمية نسبية تبلغ 45,5 %، وبقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابة على الفقرة مؤشرا على أن الظروف الزمنية المحيطة بالعملية غير مناسبة .

– حقق المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة قيمة يساوي 2,83 وهي الفقرة الخاصة بتنمية الحس بالمسؤولية ، والقيمة أقل من الوسيط والفرق بينهما دال إحصائيا عند المستوى α= 0,05 بمتوسط حسابي نسبي يبلغ 56,6 %، و بقيمة احتمالية تبلغ 0.00 ، وبذلك تقع الدرجة على الفقرة في المجال المتوسط لتفسير الدرجات مما يوحي بأن الظروف المحيطة بعملية التكوين لا تنمي الحس بالمسؤولية الملقاة على عاتق مسيري المدارس .

– الفقرة الرابعة من المحور الخاصة بكون ظروف التكوين وملابساته العملية تمكن من الانخراط الكلي للمتكون في العملية حققت متوسطا يساوي 2,55 ، وهي قيمة تقع في مجال الدرجة المتدنية للاستجابات وأقل من الوسيط بصورة جوهرية دالة عند المستوى α= 0,05 بأهمية نسبية تبلغ 51,0 %، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر استجابات أفراد العينة على الفقرة إشارة إلى عدم تمكن المتكون من مواكبة التكوين بالطريقة المطلوبة بالنظر للظروف التي تجري فيها العملية .

– كما بلغ متوسط الدرجات على الفقرة الخامسة المتعلقة بأجواء وإجراءات التكوين القيمة 2,63 وهي أقل من الوسيط في الميزان المستخدم وتفسر في مجال الدرجة المتوسطة ، بوسط حسابي نسبي يبلغ 52.7 % ، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على هذه الفقرة دالة إحصائياُ عند مستوى دلالة α= 0,05 ، مما يعني أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يختلف جوهرياُ عن درجة الحياد 3.

– وحققت الاستجابات على الفقرة السادسة الخاصة بتأهيل معاهد التكوين من الناحية المادية والمعنوية للعملية متوسطا حسابيا يبلغ 2,61 ووسطا نسبيا يساوي 52,3 %، بقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر درجة الفقرة دالة إحصائياُ عند مستوى دلالة α= 0,05 ،أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يقل عن درجة الحياد 3 بصورة جوهرية ويفسر ضمن المدى المتوسط بالميزان المستخدم .

– أما الاستجابات على الفقرة السابعة فقد بلغ متوسطها 2,60 ، وهي الفقرة الخاصة بتوفر التجهيزات الضرورية للعملية و المتوسط الحسابي النسبي لها 52,1 %،لتفسر ضمن مدى الدرجة المتدنية ، وهي ذات دلالة إحصائية عند المستوى α= 0,05 ، وقيمتها الاحتمالية تبلغ 0.00، أي أن الدرجة على

الفقرة تقل جوهريا عن درجة الحياد 3 لتشير إلى غياب التجهيزات الضرورية لعملية التكوين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .

– كما بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الثامنة الخاصة بكون الإطارات المشرفة على العملية مؤهلة من الناحية المعرفية والعملية القيمة 2,81 ، وهي دون وسيط الدرجات ودالة جوهريا عند المستوى 0,05 =α ، لتفسر ضمن المدى المتدني للدرجات بوسط نسبي يبلغ 56,2 %، وبقيمة احتمالية تساوي 0,00 ، وذلك يعني أن متوسط الدرجات يقل جوهريا عن درجة الحياد 3 ، ليعبر عن ضعف الإطارات المشرفة على عملية التكوين .

– بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة التاسعة الخاصة بعمل الهيئة المشرفة على عملية التكوين على توفير الاتصال بالخبراء والمتخصصين في الميدان القيمة 2,60 لتفسر ضمن مدى الدرجة المتوسطة ، ولتقل عن درجة الحياد وهي وسيط الدرجات بصورة جوهرية عند مستوى الدلالة 0,05 =α ، بحيث بلغ المتوسط النسبي لها 52,1 % ، بقيمة احتمالية 0,00 ، لذلك فمتوسط الدرجات يقل جوهريا عن وسيط الدرجات ويشير ذلك إلى قلة الاتصال بالخبراء وذوي الاختصاص في الميدان .

– أما الفقرة العاشرة الخاصة بتقويم العملية من طرف المشرفين عليها فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا قدره 2,77 ، وهي قيمة أقل من درجة الحياد بوسط نسبي يساوي 55,5 % ، لتفسر ضمن مدى الدرجة المتدنية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 =α ، عن كونها تقل جوهريا عن درجة الحياد بمستوى معنوية 0,002 ، لتشير عن عدم الاهتمام بالتقويم المستمر للعملية من قبل المشرفين عليها .

– وبلغ المتوسط الحسابي للفقرة الحادية عشر الخاصة بتنوع وسائل وأدوات تقويم عملية التكوين القيمة 2,52 بوسط نسبي يبلغ 50,4 % ، ومستوى معنوية 0,00 ، لتفسر الدرجة ضمن المدى المتدني ، دالة بصورة جوهرية عند مستوى الدلالة 0,05 =α عن كون تقويم العملية لا يتبنى تعدد الأدوات والوسائل من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .

– أما الاستجابات على الفقرة الثانية عشر في المحور المعبرة عن متابعة المشرفين لعملية امتلاك المتكون لأدوات التقويم الذاتي والتأكد من ذلك فقد حققت متوسطا قدره 2,58 ، وهي قيمة تقل عن الوسيط وتفسر ضمن المدى المتدني للدرجات بوسط نسبي بلغ 51,6 %، لتدل دلالة جوهرية عند مستوى الدلالة 0,05 =α إذ حققت مستوى معنوية يبلغ 0,00 ، ولذلك فالمتوسط يقل جوهريا عن درجة الحياد

3 ، ليشير إلى عدم اهتمام المشرفين على العملية لامتلاك المتكون لآليات التقويم الذاتي من وجهة نظر عينة الدراسة .

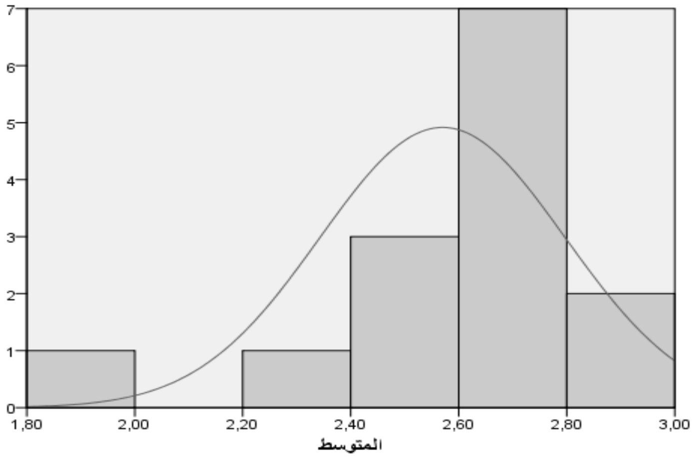
– كما بلغ متوسط الاستجابات على الفقرة الثالثة عشر الخاصة باطلاع المؤطرين على الجوانب المتعددة لعملية التكوين ، كالأهداف والفلسفة والمحتويات وغيرها ...القيمة 2,62 وهو متوسط يقل عن وسيط الدرجات ، بوسط حسابي نسبي يبلغ 53,1 %، وبقيمة احتمالية تساوي 0,00 ، لذلك فالمتوسط يقل بصورة جوهرية عن وسيط الدرجات عند المستوى α= 0,05 ، ليشير إلى ضعف اطلاع المؤطرين للعملية على الجوانب المتعددة لها .

– وبالنسبة للفقرة الرابعة عشر والأخيرة من المحور الخاصة بتنوع وسائل وأدوات التكوين وطرقه فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا قدره 2,65 ، بوسط نسبي بلغ 53,1 %، لتفسر ضمن المدى المتدني للدرجات ، وقد أظهرت الاستجابات دلالة جوهرية عند المستوى α= 0,05 ، إذ كان مستوى المعنوية الذي حققته مساويا 0,00 ، لذلك يعتبر المتوسط أقل من الوسيط بشكل جوهري ، في إشارة من قبل أفراد العينة على عدم تنوع وسائل وطرق التكوين .

وبصورة عامة كانت استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الخاص بأدوات ووسائل التكوين مؤشرا دالا على ضعف درجة المؤشرات التي عبرت عنها الفقرات ، حيث حققت الاستجابات على المحور متوسطا بلغ 2,60 وهي درجة دون وسيط الدرجات المحدد بالميزان المستخدم وبوسط نسبي بلغ 53,1 % عند مستوى معنوية 0,00 ، وبمعالجة الدرجة وتحويلها إلى الدرجة المعيارية تبين أن المتوسط يقل بصورة جوهرية عن درجة الحياد عند مستوى الدلالة α= 0,05 كما يبين الجدول اللاحق .

| المتوسط | الوسيط | الدرجة المعيارية Z | مستوى الدلالة α | الدرجة الحرجةZ | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 2,60 | 3 | 8,0- | α= 0,05 | 1,96 | دالة |

**ملاحظة** : تبين الإشارة السالبة لقيمة Z المحسوبة ان المتوسط يقل عن الوسيط ويقع إلى يمين التوزيع الطبيعي للدرجات .




**شكل (27 ) يوضح التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحور الخامس وموقعها بالنسبة للوسيط**

6 – مكن تحليل نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على المجال السادس من الحصول على النتائج التالية

| الرقم | الفقرة | النسب المئوية | | | | | المتوسط | المتوسط النسبي | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة عالية جدا | بدرجة عالية | بدرجة متوسطة | بدرجة متدنية | بدرجة متدنية جدا | | | |
| 1 | التخطيط المسبق للدورات التدريبية والإعلام بأهدافها | 9.7 | 11.0 | 12.8 | 30.5 | 36,0 | 2.27 | 45,4 | 0.00 |
| 2 | العناية بتكامل موضوعات الدورات التدريبية مع برامج التكوين | 11.3 | 16.2 | 22.5 | 27.9 | 23.1 | 2,67 | 53,4 | 0.00 |
| 3 | دراسة الواقع لحصر المشكلات الميدانية ورسم حاجات التدريب بناء عليها | 12.5 | 18.7 | 20.5 | 27.9 | 20.4 | 2.75 | 55,0 | 0.00 |
| 4 | التجاوب مع حاجات التنمية المهنية المتواصلة للمدراء | 7.6 | 13.7 | 25.4 | 29.3 | 24,0 | 2.51 | 50,2 | 0.00 |
| 5 | التماشي مع المستجدات في متطلبات الإدارة المدرسية | 9.7 | 12.5 | 17.7 | 30.8 | 29,3 | 2,42 | 48.4 | 0.00 |
| 6 | التأكد من توافر التغطية والتكفل المادي التام لنجاح الدورة | 8.9 | 14.2 | 23.2 | 26.3 | 27.4 | 2,50 | 50,0 | 0.00 |
| 7 | الحرص على تزويد المسيرين بالمستجدات في حينها | 10.7 | 12.7 | 27.7 | 25.6 | 23.3 | 2.61 | 52.2 | 0.00 |
| 8 | المسارعة للاستفادة من التجارب الناجحة في الميدان وتعميمها | 11,3 | 18.5 | 25.1 | 25.9 | 19.2 | 2,76 | 55,2 | 0.00 |
| 9 | التخطيط لشحذ الهمم وتحفيز المسيرين على تجويد الأداء | 10,1 | 13.3 | 27.9 | 25.4 | 23.3 | 2,61 | 52,2 | 0.00 |
| | المحور السادس | 8,2 | 14,5 | 22,5 | 27,7 | 24,1 | 2,46 | 49,2 | 0.00 |

المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$ .

**الجدول ( 48) التكرارات والنسب المئوية للاستجابات والمتوسط الحسابي والنسبي ومستوى المعنوية للمجال السادس**

قراءة جدول ( 48) المعطيات الخاصة بالمحور السادس المتعلق بالتدريب تشير إلى ما يلي :

- بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الأولى في محور التدريب الخاصة بالتخطيط المسبق للدورات التدريبية والإعلام بأهدافها القيمة 2,27 وهي دون وسيط الدرجات المحدد ب 3 وتفسر ضمن المدى المتدني للدرجات ، بوسط نسبي بلغ 45,4 % ، ومعنوية محددة عند المستوى 0,00 ، لذلك يعتبر المتوسط دال إحصائيا بصورة جوهرية عند مستوى الدلالة α= 0,05 ، ويفسر ذلك بكون عينة الدراسة ترى بكون التخطيط للدورات التدريبية والإعلام بأهدافها مسبقا غير متوفر كمؤشر .

- كما بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الثانية الخاصة بتكامل موضوعات الدورات التدريبية مع برامج التكوين القيمة 2,67 بأهمية نسبية 53,4 %، و القيمة الاحتمالية تساوي 0,00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α= 0,05 ، وتفسر درجة الفقرة ضمن المدى المتوسط للاستجابات مما يعني أن متوسط درجات الاستجابة عليها يختلف جوهريا عن درجة الحياد ، 2، وترى عينة الدراسة بأن موضوعات الدورات التدريبية لا تتكامل مع البرامج التكوينية التي تلقوها في معاهد التكوين الخاصة .

- أما الفقرة الثالثة الخاصة بتجاوب ومسايرة موضوعات التدريب مع الاحتياجات الواقعية للمسيرين فقد بلغ المتوسط الحسابي لها 2.75 بأهمية نسبية تبلغ 55,0 %، والقيمة الاحتمالية تساوي 0.00 ، لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α= 0,05 ، وتفسر نتيجتها ضمن المدى المتوسط للدرجات ، مما يعني أن متوسط درجات الاستجابة على هذه الفقرة يختلف جوهرياُ عن درجة الحياد 3 ، ويعكس بذلك رأي مجموعة الدراسة بكون الموضوعات المتناولة في الدورات التدريبية التي يستدعون لها لا تستجيب بصورة كبيرة لحاجات التسيير الواقعية .

- أما الفقرة الرابعة الخاصة بسعي الدورات التدريبية نحو التنمية المهنية للمسيرين فقد بلغ متوسط الاستجابات عليها 2,51 وهي قيمة أقل من وسيط الدرجات وتفسر ضمن المجال المتدني للدرجات بأهمية نسبية بلغت 55.0%، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α= 0,05 ، مما يعني أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يختلف جوهريا عن درجة الحياد 3 ، ويفسر ذلك بكون أفراد العينة يرون بأن الدورات التدريبية ليست ذات فعالية في نموهم المهني .

- بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الخامسة في المحور الخاصة بمسايرة موضوعات التدريب للمستجدات في حقل التدريب أسلوبا وممارسة 2,42 وهي قيمة دون وسيط الدرجات ودالة

إحصائيا عند المستوى 0,05 =α ، بأهمية نسبية تبلغ 48,4 % ، وبقيمة احتمالية تساوي 0,00 لذلك تفسر الدرجة ضمن المدى المتدني للدرجات حسب السلم المستخدم ، و يعني ذلك أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يقل جوهريا عن درجة الحياد 3 ليعبر عن رأي أفراد العينة في كون موضوعات التدريب غير مسايرة للمستجدات في الحقل .

– وحققت الاستجابات على الفقرة السادسة الخاصة بالتغطية المادية الكافية للدورات التدريبية متوسطا حسابيا بلغ 2,50 ليقل عن وسيط الدرجات ولتفسر الدرجة ضمن مجال الدرجات المتدنية بوسط نسبي يبلغ 48,4 %، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 ، لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 = α ،و يعني ذلك أن متوسط درجات الاستجابة على الفقرة يقل عن درجة الحياد 3 ، ليفسر اتجاه الغالبية العظمى من المستجوبين نحو اعتبار التغطية المادية للدورات التدريبية غير كافية .

– أما الفقرة السابعة الخاصة بحرص المشرفين على التدريب من مفتشين ورؤساء مصالح بمديريات التربية على تزويد المتدربين بالمستجدات في حينها فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا حسابيا يساوي 2.61 و هي قيمة أقل من وسيط الدرجات وتفسر ضمن المدى المتدني للدرجات بمتوسط حسابي نسبيي بلغ 52.2 %، والقيمة الاحتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 =α ،ويعني ذلك أن متوسط درجات الاستجابات على الفقرة يختلف جوهرياً عن درجة الحياد 3 ، ليشير إلى أن الأفراد المستجوبين يرون بأن عملية تزويدهم بالمستجدات لا تتم بالصورة المطلوبة .

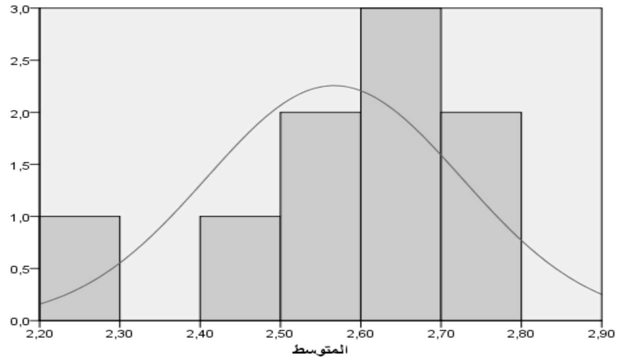
– وبالنسبة للفقرة الثامنة الخاصة بالحرص على الاستفادة من التجارب الناجحة في ميدان التسيير وتثمينها فقد بلغ المتوسط الحسابي لها 2,76 وهو الآخر أقل من وسيط الدرجات ، ويفسر ضمن المدى المتوسط للدرجات ، بأهمية نسبية تبلغ 55,2 %، وبمستوى معنوية يساوي 0.00 ، لذلك فالاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 = α ، كون متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يختلف جوهرياً عن درجة الحياد 3 ، فذلك يعني أن أفراد العينة يعتبرون النظام المدرسي لا يستفيد من التجارب الناجحة في الميدان ولا يعتني بها تثمينا وتعميما .

– بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة التاسعة والأخيرة في المحور والخاصة بشحذ الهمم والتحفيز على التدرب الدائم على التسيير الفعال حد الدرجة 2,61 ليفسر ضمن مجال الدرجة المتوسطة

وبرغم ذلك يبقى دون وسيط الدرجات المقدر ب 3 ، ومحققا لمتوسط نسبي يبلغ 52,2 %، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 ، وذلك يعني أن متوسط الاستجابات على الفقرة دال إحصائياُ عند مستوى دلالة0,05 = α ، ويقل جوهريا عن درجة الحياد في إشارة إلى غياب التحفيز واستراتيجيات شحذ الهمم للدورات التدريبية المنظمة لصالح مسيري المدارس .

والخلاصة أن الاستجابات على فقرات المحور المتعلق بالتدريب حققت متوسطا دون وسيط الدرجات ومساويا ل 2,46 ليفسر ضمن مدى الدرجة المتدنية ، بمتوسط نسبي يبلغ 49,2 % ، ومستوى معنوية يساوي 0.00 ، وهو بذلك يقل جوهريا عن درجة الحياد ، ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 = α ، لتعبر استجابات أفراد عينة الدراسة عن ضعف الدورات التدريبية المنظمة لصالح المسيرين في إمدادهم بالاحتياجات الضرورية لتجاوز معضلات تسيير المدارس ، وبالرجوع إلى دلالة الدرجة المحولة للمتوسط المحقق في المحور نلاحظ أنه يقل جوهريا عن وسيط الدرجات وأن الاستجابات كانت دالة لصالح ضعف النظام التدريب بشكل عام كما يوضح الجدول اللاحق .

| المتوسط | الوسيط | الدرجة المعيارية Z | مستوى الدلالة α | الدرجة الحرجةZ | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 2,46 | 3 | 13,5- | α= 0,05 | 1,96 | دالة |




شكل (28 ) يوضح التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحور السادس وموقعها بالنسبة للوسيط

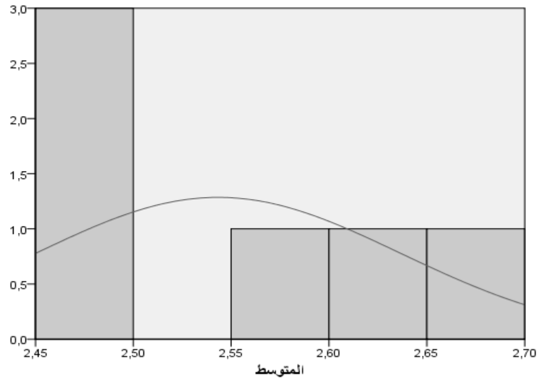
وعموما فقد دلت نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار الوسيط لكل المحاور المشكلة لمقياس تقييم العملية التكوينية أن المتوسطات النسبية ( الأوزان) كانت كلها تقريبا دالة إحصائيا لصالح تدني درجة المؤشرات التي عبرت عن العملية ككل ، وأظهرت النتائج ميل الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة نحو اعتبار الجوانب التي تضمنتها المحاور الستة لنظام التكوين متدنية الدرجة بحسب الميزان المستخدم كما يوضح الجدول التالي .

و بترتيب المحاور بحسب المتوسط الحسابي للنتائج المحصل عليها نحصل على ما يلي :

| الترتيب | المحور | النسب المئوية | | | | | المتوسط | المتوسط النسبي | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة عالية جدا | بدرجة عالية | بدرجة متوسطة | بدرجة متدنية | بدرجة متدنية جدا | | | |
| 1 | الفلسفة | 11,5 | 13,2 | 22,8 | 30,0 | 19,5 | 2,46 | 49,2 | 0.001 |
| 1 | التدريب | 10,2 | 14,5 | 22,5 | 27,7 | 25,7 | 2,46 | 51,4 | 0.001 |
| 3 | الأهداف | 9,4 | 11,5 | 20,2 | 27.9 | 31,0 | 2,48 | 49,6 | 0.001 |
| 4 | الأدوات والوسائل | 9,1 | 13,6 | 25,0 | 29,9 | 22,4 | 2,57 | 51,4 | 0.001 |
| 5 | الظروف والعوامل المصاحبة | 10,3 | 13,7 | 29,4 | 28,8 | 22,3 | 2,60 | 52,1 | 0.000 |
| 6 | البرامج | 13,4 | 14.2 | 22,5 | 28,1 | 21,8 | 2,69 | 46.5 | 0.005 |
| المقياس ككل | | 10.6 | 13,4 | 23.7 | 27.7 | 24.6 | 2.58 | 51.4 | 0.001 |

جدول ( 49) يوضح ترتيب المحاور بحسب التكرارات والنسب المئوية و المتوسط الحسابي والنسبي

وتشير قراءة الجدول إلى كون أكثر المحاور تدنيا في الدرجة هو محور فلسفة التكوين التي لم تكن واضحة للمتكونين بحسب رأيهم حيث حقق المحور متوسطا حسابيا بلغ 2,46 وهو أضعف المتوسطات من بين المحاور المشكلة للأداة ،إلى جانب محور التدريب بنفس المتوسط ، ليليهما محور الأهداف بمتوسط حسابي يبلغ 2,48 لتعبر استجابات أفراد العينة عن تدني درجة كل منهما ، وعدم وضوحهما ، ثم يأتي في المرتبة الرابعة محور الأدوات والوسائل التي لا تمكن من مسايرة عملية التكوين بالشكل الفاعل والمطلوب حيث كان متوسط الاستجابات عليها 2,57 ، أما محور الظروف والعوامل المصاحبة والذي جاء في المرتبة الخامسة فقد حقق متوسطا قدره 2,60 ، وفي المرتبة الأخيرة محور البرامج والمحتويات الذي حقق متوسطا حسابيا بلغ 2,69 وهي كلها متوسطات دالة إحصائيا . وبالنسبة للأداة ككل فقد كانت استجابات أفراد عينة الدراسة تقل في متوسطها عن وسيط الدرجات حيث حققت متوسطا قدره 2,58 ، ليدل دلالة جوهرية عن تدني الدرجات دون درجة الحياد عند مستوى الدلالة المرصود للدراسة ، ومحققة لأهمية نسبية قدرها 51,4 %، وبتحويل الدرجات إلى التوزيع المعياري يظهر كيف تقل المتوسطات المحققة في الاستجابات على المحاور عن درجة الحياد المعبرة عن الوسيط في الميزان المشكل للغرض .



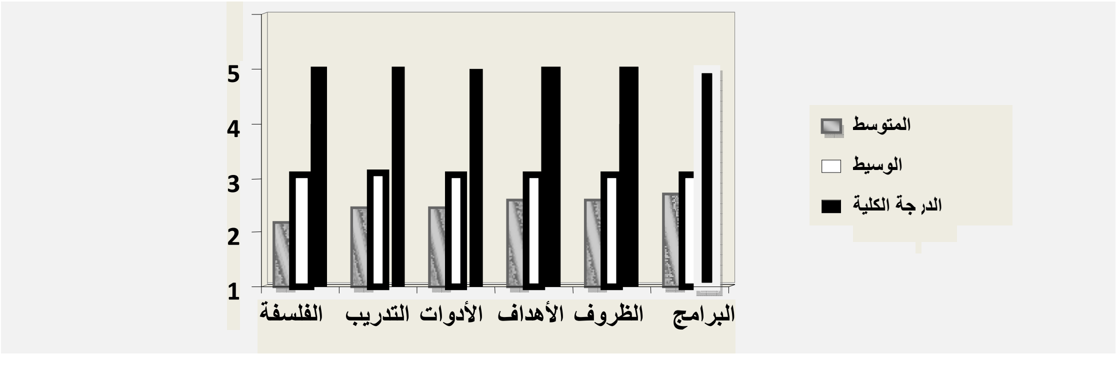

شكل (29 ) يوضح التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحاور الستة وموقعها بالنسبة للوسيط

| المحور | المتوسط | الدرجة المحولة Z | الدرجة الحرجةZ | الوسيط | مستوى الثقة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الفلسفة | 2,46 | 13,5- | 1,96 | 3 | 95 % | دالة |
| التدريب | 2,46 | 13,5- | | | | |
| الأهداف | 2,48 | 13,0- | | | | |
| الأدوات والوسائل | 2,57 | 10,7- | | | | |
| الظروف والعوامل المصاحبة | 2,60 | 10,0- | | | | |
| البرامج | 2,69 | 7,75- | | | | |
| المقياس ككل | 2.58 | 8,5- | | | | |

جدول ( 50) يبين نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للمقياس ( تقييم العملية التكوينية )

تدل الإشارة السالبة للدرجات المعيارية على أن المتوسط الذي حققته الاستجابات على الأداة كان أقل من الوسيط الذي يمثل درجة الحياد ، وهي تقع في النصف الأيمن للتوزيع الطبيعي للدرجات وأكبر بالقيمة المطلقة للدرجة الحرجة للاختبار و نرفض الفرض الصفري القائل بعدم اختلاف متوسط الدرجات عن الوسيط ، وبذلك فإن المتوسط يقل جوهريا عن درجة الحياد ( الوسيط) ليشير إلى رأي أفراد العينة من مسيري المدارس على اختلاف مستوياتها بكون عملية التكوين بالمعاهد المتخصصة تكتنفها الكثير من

النقائص في ظل الظروف والإجراءات التي تتم بها وضمن الأدوات والوسائل التي تستخدمها وبالفلسفة والأهداف التي ترسمها .




شكل ( 30) التمثيل البياني لنتائج تحليل المقياس الأول ( تقييم العملية التكوينية )

**2/1 – اختبار صحة الفرضية الرئيسية الأولى :**

للإجابة على سؤال الدراسة الأساسي الأول والذي نص على ما يلي :

" كيف يقيم مدراء المدارس عملية التكوين الحالية ، وهل توجد فروق في تقييمهم لها تعود لمتغيرات ( المستوى . المنطقة الجغرافية . الخبرة ) ؟ " .

سيتم اختبار الفرضيات المتعلقة بالسؤال باختبار مان . وتني، واختبار كرسكال . واليس

اختبار صحة الفرضية الجزئية الأولى:

" توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقييم عملية التكوين حول درجة فاعليتها تعود للمتغيرات : المستوى التعليمي للمؤسسة . الخبرة بالمنصب" .

وينبثق عن الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

أ . توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقييم عملية التكوين تعود لمتغير خبرة المدير بالمنصب .

ب . توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقييم عملية التكوين تعود لمتغير المستوى التعليمي للمؤسسة .

ج . توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقييم عملية التكوين تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة.

تمت معالجة صحة الفرضية وفرضياتها الجزئية من خلال الفرضية الصفرية التالية :

أ . لا توجد فروق جوهرية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقييم عملية التكوين تعود لمتغيرات : الخبرة . المستوى . الموقع .

والتي تفرعت هي الأخرى إلى ثلاثة فرضيات صفرية تخص كلا منها واحدا من المتغيرات المستقلة التالية : المستوى التعليمي للمؤسسة . خبرة المدير بالمنصب . موقع المؤسسة الجغرافي .

كما عولجت صحة الفرضية وفرضياتها الجزئية باعتماد اختبارات الإحصاء اللآبارومتري وباستخدام اختبار مان . ويتني الذي يصلح لمعالجة دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة ( المستقلة ) في حالة المجموعتين ، واختبار كروسكال . والاس الذي يستخدم لنفس الغرض في حالة أكثر من مجموعتين حيث أعطت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام حزمة التحليل ( Spss v.21 ) النتائج التالية :

| م | الفرضية | الاختبار | قيمة الاختبار | القيمة الحرجة | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة لكفاءة عملية التكوين تعود لمتغير المستوى التعليمي للمؤسسة | كروسكال . واليز | 4.96 | 5.95 | 2 | غير دالة |
| 2 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة لكفاءة عملية التكوين تعود لمتغير الخبرة بالمنصب | مان- ويتني | 12.80 | اكبر من 138 | ن1=251 ن2=64 | غير دالة |
| 3 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة لكفاءة عملية التكوين تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة | مان- ويتني | 12,10 | اكبر من138 | ن1=195 ن2=120 | غير دالة |

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ .

**جدول (51) نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على المقياس ككل .**

تبين النتائج التالية الموضحة في الجدول السابق أن قيمة الاختبار بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين تقديرات الأفراد للعملية التكوينية غير دالة عند المستوى 0,05 وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية تعود للمتغيرات المستقلة الممثلة في : المستوى التعليمي للمؤسسة . الخبرة بالمنصب والموقع الجغرافي للمؤسسة ، و يتبين بذلك اتفاق أفراد عينة الدراسة حول انخفاض كفاءة العملية في المؤشرات التي ضمتها بنود المقياس .

وجزئيا وبالنسبة للفرضية ذاتها على محاور المقياس الستة فقد بينت المعالجة الإحصائية النتائج التالية :

| م | الفرضية | الاختبار | قيمة الاختبار | القيمة الحرجة | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الفلسفة تعود لمتغير المستوى التعليمي | كروسكال . واليز | 5.25 | 5.95 | 2 | غير دالة |
| 2 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الفلسفة تعود لمتغير الخبرة بالمنصب | مان - ويتني | 12.60 | اكبر من 138 | ن1=251 ن2=64 | غير دالة |
| 3 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الفلسفة تعود لمتغير الموقع الجغرافي | مان - ويتني | 12,45 | أكبر من 138 | ن1=195 ن2=120 | غير دالة |

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ .

**جدول (52 ) نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور الفلسفة .**

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى 0.05 بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين تقديرات

مجموعة الدراسة على بنود محور الفلسفة تعود لمتغير الخبرة بالمنصب ، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة ، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها ، على انخفاض درجة كفاءة الفلسفة المعتمدة في البرامج التكوينية لمديري المؤسسات التعليمية .

| م | الفرضية | الاختبار | قيمة الاختبار | القيمة الحرجة | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور المحتوى تعود لمتغير المستوى التعليمي | كروسكال . واليز | 4.20 | 5.95 | 2 | غير دالة |
| 2 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور المحتوى تعود لمتغير الخبرة بالمنصب | مان– ويتني | 13.70 | اكبر من 138 | ن1=251 ن2=64 | غير دالة |
| 3 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور المحتوى تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة | مان– ويتني | 11.35 | اكبر من 138 | ن1=195 ن2=120 | غير دالة |

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ .

**جدول ( 53) نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور البرامج .**

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى 0.05 بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور المحتوى تعود لمتغير الخبرة بالمنصب ، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة ، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها ، على انخفاض درجة كفاءة محتويات البرامج التكوينية .

| م | الفرضية | الاختبار | قيمة الاختبار | القيمة الحرجة | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الأهداف تعود لمتغير المستوى التعليمي | كروسكال . واليز | 4,80 | 5,95 | 2 | غير دالة |
| 2 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الأهداف تعود لمتغير الخبرة بالمنصب | مان – ويتني | 13,10 | اكبر من 138 | ن1=251 ن2=64 | غير دالة |
| 3 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الأهداف تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة | مان – ويتني | 12,35 | أكبر من 138 | ن1=195 ن2=120 | غير دالة |

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ .

جدول (54) نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور الأهداف .

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى 0.05 بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور الأهداف تعود لمتغير الخبرة بالمنصب ، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة ، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها ، على انخفاض درجة كفاءة الأهداف المرتبطة بعملية التكوين .

| م | الفرضية | الاختبار | قيمة الاختبار | القيمة الحرجة | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الوسائل تعود لمتغير المستوى التعليمي | كروسكال – واليز | 5,10 | 5,95 | 2 | غير دالة |
| 2 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الوسائل تعود لمتغير الخبرة بالمنصب | مان – ويتني | 10,80 | اكبر من 138 | ن1=251<br>ن2=64 | غير دالة |
| 3 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الوسائل تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة | مان – ويتني | 11,10 | أكبر من 138 | ن1=195<br>ن2=120 | |

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ .

جدول (55) نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور الوسائل .

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى 0.05 بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور الوسائل والأدوات تعود لمتغير الخبرة بالمنصب ، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة ، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها ، على انخفاض درجة كفاءة الوسائل والأدوات المسخرة للعملية .

| م | الفرضية | الاختبار | قيمة الاختبار | القيمة الحرجة | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الظروف تعود لمتغير المستوى التعليمي | كروسكال- واليز | 4,80 | 5,95 | 2 | غير دالة |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الظروف تعود لمتغير الخبرة بالمنصب | مان –ويتني | 11,80 | اكبر من 138 | ن1=251 ن2=64 | غير دالة |
| 3 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الظروف تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة | مان –ويتني | 11,40 | أكبر من 138 | ن1=195 ن2=120 | |

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ .

**جدول (56) نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور الظروف .**

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى 0.05 بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور الظروف تعود لمتغير الخبرة بالمنصب ، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة ، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها ، على انخفاض درجة كفاءة الظروف المرافقة للعملية التكوينية .

| م | الفرضية | الاختبار | قيمة الاختبار | القيمة الحرجة | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التدريب تعود لمتغير المستوى التعليمي | كروسكال-واليز | 4,50 | 5,95 | 2 | غير دالة |
| 2 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التدريب تعود لمتغير الخبرة بالمنصب | مان – ويتني | 12,20 | اكبر من 138 | ن1=251 ن2=64 | غير دالة |
| 3 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التدريب تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة | مان – ويتني | 11,20 | أكبر من 138 | ن1=195 ن2=120 | غير دالة |

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة.

**جدول (57) نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور التدريب .**

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى 0.05 بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور التدريب تعود لمتغير الخبرة بالمنصب ، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة ، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في

التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها ، على انخفاض درجة كفاءة عمليات التدريب الميدانية المرافقة للعملية التكوينية .

وعموما وبالنسبة للفرضية ككل فإن نتائج معالجة فرضياتها الجزئية الثلاثة على متغيرات الخبرة بالمنصب والمستوى التعليمي ; والموقع الجغرافي للمؤسسة أفضت إلى نفس النتائج المعبرة عن عدم وجود فروق في التقديرات بين أفراد العينة واتفاقهم حول ضعف مستوى عملية التكوين الذي يتلقاه مدراء المؤسسات التعليمية بالمراكز المخصصة لذلك .

**3/1 -مناقشة النتائج والإجابة على سؤال الدراسة الأول:**

-" كيف يقيم مدراء المدارس عملية التكوين الحالية، وهل توجد فروق في تقييمهم لها تعود لمتغيرات (المستوى التعليمي للمؤسسة . المنطقة الجغرافية للمؤسسة . الخبرة بالمنصب)؟ "

تشير الجداول السابقة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل المحاور التي تضمنها مقياس " تقييم العملية التكوينية " (الفلسفة – المحتويات – الأهداف – الأدوات والوسائل – الظروف – التدريب )، بين آراء مديري المؤسسات التعليمية في المستويات الثلاثة (ابتدائي – متوسط – ثانوي )، لصالح تدني درجة كفاءة العملية وقد كانت متوسطات تقدير درجة الكفاءة في عمومها دون درجة الحياد ، وهي نتيجة تؤكد رأي الغالبية العظمى من الأفراد المستجوبين على ضرورة إعادة النظر في سياسات التكوين وفي جميع جوانبها في المجالات المذكورة. وقد يعزى ذلك إلى حرص المديرين على النجاح في تسييرهم لمؤسساتهم وإرجاع أسباب الفشل العام إلى عوامل خارجية، وهي نتيجة تؤكد ما ذهبت إليه دراسة الغامدي 2004.

ومن النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال العرض السابق يمكن استعراض الآتي:

1. تبلورت استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور مقياس تقييم العملية التكوينية على الاتفاق العام حول تدني درجة كفاءتها وتم ترتيب المحاور وفقا لدرجة التدني بحسب آراء العينة على النحو التالي: الفلسفة ، التدريب ، الأهداف ، الأدوات والوسائل ، الظروف والعوامل المصاحبة ، البرامج .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على جميع محاور المقياس في استجابات أفراد العينة على بنوده التي ضمت مجالات ومؤشرات لتقييم عملية تكوين القيادات المدرسية ( مديري المؤسسات التعليمية ) تعود لمتغيرات ( المستوى – الموقع الجغرافي للمؤسسة – الخبرة بالمنصب ).

ومن ثمة وكنتيجة عامة فإن عينة الدراسة تقيم عملية التكوين القاعدي التي يتلقاها مديري المؤسسات التعليمية في المعاهد المختصة تقييما سلبيا في جميع عناصرها المذكورة ، بحيث كانت أدنى الدرجات الفلسفة التي يرى أفراد العينة أنها ليست بالوضوح الكافي الذي يجعل من عملية التكوين حلقة هامة في سلسلة التطوير المدرسي ، يليها في الدرجة من حيث قلة الفعالية والكفاءة عملية التدريب ونظامه الذي يخلو من الجودة الكافية من حيث تحيين موضوعاته وربطها بواقع المدرسة وحاجات التسيير الفعلية ، ومن حيث كفاءة المدربين وتحديث وسائلهم وطرقهم وأساليبهم ، ثم يأتي في المرتبة الثالثة محور الأهداف التي يعبر أفراد العينة عن عدم وضوحها وبلورتها إجرائيا ، ثم محور الأدوات والوسائل التي تفتقر إليها العملية برمتها ، خاصة ما تعلق منها بالجانب التكنولوجي المعاصر والتي بإمكانها ربط العملية بظروف الوقت وعصرنتها بما يلائم حاجات التسيير للمدرسة الحديثة ، كما كان محور الظروف والعوامل المساعدة هو الآخر مرتبا خامسا بدرجة تقل عن الوسيط ، ليأتي في المرتبة الأخيرة محور البرامج الذي يبدو وكأنه لا يلائم حاجات ومتطلبات العصر والذي لم يلق العناية الكافية من التحديث والتنقيح .

## 2 - المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة من تطبيق مقياس " تقدير الحاجات التكوينية والتدريبية"

### 1/2- اختبار الوسيط

سيتم اختبار الفرضيات باستخدام اختبار الوسيط لمعرفة ما إذا كان متوسط (وسيط) درجات الإجابة يساوي قيمة معينة وذلك في حالة البيانات الترتيبية أو البيانات التي لا تتبع التوزيع الطبيعي ( حبيب مجدي ،2000: 210). وفي الحالة التالية هذه سيتم اختبار الفرضية الصفرية التالية :

الفرضية الصفرية **H0** : "متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الحاجات التكوينية والتدريبية لا يختلف جوهريا عند $\alpha$=0,05 عن درجة الحياد 3 حسب المقياس المستخدم."

وفرضيتها الإحصائية : **H0 = Me =3**

الفرضية البديلة **H1** : "متوسط درجات استجابات أفراد العينة على مقياس الحاجات التكوينية والتدريبية يزيد جوهريا عند $\alpha$=0,05 عن درجة الحياد 3 حسب المقياس المستخدم " .

وفرضيتها الإحصائية **H1= Me > 3**

ملاحظة : إذا كانت القيمة الاحتمالية (P-value). أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فإنه لا يمكن رفض الفرضية الصفرية ويكون في هذه الحالة متوسط درجات استجابات أفراد العينة حول الظاهرة المدروسة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهى 3 في دراستنا هذه ، أما إذا كانت القيمة الاحتمالية (P-value).

أقل من مستوى الدلالة α=0,05 فسيتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بأن متوسط درجات استجابات أفراد العينة يختلف جوهرياً عن درجة الحياد، وفي هذه الحالة يمكن تحديد ما إذا كان متوسط الإجابة يزيد أو ينقص بصورة جوهرية عن درجة الحياد. وذلك من خلال قيمة الاختبار فإذا كانت الإشارة موجبة معناه أن المتوسط الحسابي للإجابة يزيد عن درجة الحياد والعكس صحيح.

1-نتائج تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول ( محور التسيير التربوي /البيداغوجي)

| الرقم | الفقرة | النسب المئوية | | | | | المتوسط | الأهمية النسبية | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جدا | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جدا | | | |
| 1 | إعداد خطط التسيير (الأسبوعية . السنوية . الشهرية . ) | 21,5 | 32,9 | 20,3 | 13,1 | 12,2 | 3,38 | 67,6 | 0.00 |
| 2 | استخدام المعارف الحديثة للإشراف على المعلمين والمدرسين | 22.5 | 32.3 | 21.4 | 13.7 | 10,1 | 3,43 | 68,6 | 0.00 |
| 3 | معرفة المداخل المتعددة للتعلم والتعليم ونظرياتهما . | 31,2 | 32,8 | 15 | 11.5 | 9,5 | 3,64 | 72,9 | 0.00 |
| 4 | التمكن من استراتيجيات التدريس لمختلف المواد الدراسية ( علمية . أدبية . تقنية ) | 24.9 | 22.3 | 21.1 | 16.8 | 14.9 | 3,25 | 65,1 | 0.00 |
| 5 | تصميم الأنشطة والبرامج العلاجية للطلبة والمعلمين والأساتذة | 26.2 | 24.8 | 20.8 | 17.8 | 10.4 | 3,38 | 67,6 | 0.00 |
| 6 | توجيه الندوات والبرامج التدريبية للمعلمين والأساتذة نحو التأثير في العملية التعليمية | 22.1 | 32.9 | 18.5 | 14.5 | 11,0 | 3,37 | 67,5 | 0.00 |
| 7 | تعديل ومراجعة التوزيعات السنوية للمعلمين والأساتذة بالشكل الملائم . | 25.7 | 27.5 | 20.8 | 19.9 | 6.1 | 3,46 | 69,3 | 0.00 |
| 8 | استخدام الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في التدريس | 21,1 | 23,9 | 25,7 | 16,5 | 12,8 | 3,24 | 64,8 | 0,00 |
| 9 | تصميم أدوات التقويم واختبارات القياس | 20,9 | 32,1 | 20,8 | 12,6 | 13,6 | 3,34 | 66,8 | 0,00 |
| 10 | التواصل والتعامل مع الموظفين باختلاف أطرهم | 19,8 | 31,2 | 20,7 | 14,2 | 14,1 | 3,28 | 65,6 | 0,00 |
| 11 | استخدام النماذج والطرق المتعددة لتقويم أداء المعلمين والمدرسين | 21,3 | 30,5 | 21,2 | 16,0 | 12,0 | 3,36 | 67,2 | 0,00 |
| 12 | تسيير المجالس والاجتماعات وتنشيطها ( التبليغ التواصل . التأثير) | 19,8 | 21,2 | 23,1 | 20,9 | 15,0 | 3,09 | 61,9 | 0,00 |
| 13 | وضع مؤشرات عملية إجرائية لقياس فعالية وكفاءة المدرسة | 23,5 | 34,2 | 19,3 | 13,5 | 9,5 | 3,48 | 69,7 | 0,00 |
| 14 | معرفة ميكانيزمات تنشيط وتحفيز التعليم والتعلم محليا ووطنيا ودوليا | 25,0 | 25,6 | 24,4 | 15,0 | 10,0 | 3,40 | 68,1 | 0,00 |
| 15 | الإطلاع على التصنيفات الدولية لمؤشرات الكفاءة والفعالية للنظام التعليمي | 30,0 | 27,8 | 20,2 | 12,3 | 9,7 | 3,56 | 71,2 | 0,00 |
| 16 | تحليل العناصر الثقافية لبيئة ومحيط المدرسة والعمل في إطارها . | 29,1 | 28,9 | 21,3 | 11,2 | 9,5 | 3,56 | 71,2 | 0,00 |
| 17 | متابعة وتشجيع الأنشطة اللآصفية والأعمال المكملة للنشاط المدرسي | 28,3 | 27,7 | 19,1 | 15,9 | 9,0 | 3,34 | 66,9 | 0,00 |
| 18 | تنظيم ومتابعة عمليات التقويم المدرسي الدوري والمستمر | 20,9 | 21,1 | 20,6 | 19,2 | 18,2 | 3,07 | 61,4 | 0,00 |
| | المجال الأول | 24,1 | 28,3 | 20,7 | 15,2 | 11,7 | 3,37 | 67,5 | 0.00 |

المتوسط دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$ .

**الجدول (58 ) التكرارات والنسب المئوية للاستجابات والمتوسط الحسابي والنسبي ومستوى المعنوية للمحور الأول (التسيير التربوي )**

من الجدول ( 58) يمكن استخلاص ما يلي:

- المتوسط النسبي للاستجابات على الفقرة الأولى الخاصة بإعداد خطط التسيير الأسبوعية والشهرية والفصلية والسنوية كان مساويا 3,38 حيث (الدرجة الكلية 5) بأهمية نسبية بلغت 67,6% ، و وبقيمة احتمالية 0,00 لذلك تعتبر الاستجابات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 ، مما يعني أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يختلف جوهرياً عن وسيط الدرجات 3 وهو يزيد عنه ، ويشير ذلك إلى أن أفراد العينة يرون أن درجة حاجتهم إلى الكفاءة التي أشارت لها الفقرة عالية وتزيد عن المتوسط العام .

- المتوسط الحسابي للفقرة الثانية الخاصة باستخدام المعرفة الحديثة لتوجيه والإشراف على المدرسين والمعلمين والأساتذة كان يساوي 3,43 و الأهمية النسبية 68,6 %، بقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 مما يعني أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يزيد جوهرياً عن درجة الحياد أو وسيط الدرجات 3 ويشير ذلك إلى غلبة الاتجاه نحو اعتبار الحاجة للكفاءة المذكورة عالية .

- المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة الخاصة بمعرفة المداخل المتعددة للتعلم والتعليم ونظرياتهما كان أكبر من متوسط الدرجات أو من درجة الحياد و يساوي 3,64 بأهمية نسبية تساوي 72,9 %، وبقيمة احتمالية تساوي 0.00 وبذلك فهو دال جوهريا ، عند مستوى دلالة α=0.05 ، وهذا يشير إلى أن هناك رأيا عاما يشير بارتفاع درجة الحاجة إلى الكفاءة المشار إليها بالفقرة المذكورة .

- أما الاستجابات على الفقرة الرابعة الخاصة بالتمكن من استراتيجيات التدريس لمختلف المواد علمية وأدبية فقد حققت متوسطا قدره 3,25 و هو يزيد عن درجة الحياد ويمثل متوسطا نسبيا قدره 65,1 %، بقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α=0.05 وهذا يعني أن معظم أفراد عينة الدراسة يشيرون إلى ارتفاع درجة حاجتهم إلى هذه الكفاءة وحاجتهم إلى التكوين والتدريب عليها .

- كما كانت الاستجابات على الفقرة الخامسة الخاصة بالقدرة على تصميم البرامج العلاجية للطلبة والتلاميذ والمعلمين والأساتذة تشير إلى ارتفاع درجة الحاجة بمتوسط حسابي بلغ 3,38 أي أكبر مندرجة الحياد وبمتوسط نسبي يبلغ 67,6 % وهي ذات دلالة جوهرية عند مستوى دلالة α =0.05 ، حيث

كانت القيمة الاحتمالية تساوي 0.00 ، فالاستجابات على الفقرة تشير إلى توجه أفراد عينة الدراسة نحو اعتبار هذه الكفاءة مهمة بالنسبة لهم ودرجة حاجتهم لها أكبر من المتوسط .

– أما الفقرة السادسة الخاصة بتوجيه الندوات والبرامج التدريبية نحو التأثير إيجابا في العملية التعليمية فقد حققت متوسطا بلغ 3,37 ومتوسطا حسابيا نسبيا 76,5 %، وبقيمة احتمالية تساوي 0.001 وبذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يزيد عن درجة الوسيط 3 وهذا يعني أنها الحاجة للكفاءة المذكورة أكبر من المتوسط في نظر أفراد العينة.

– المتوسط الحسابي للفقرة السابعة الخاصة بالقدرة على تعديل وتنقيح البرامج والتوزيعات السنوية للمعلمين والأساتذة بالشكل الملائم يساوي 3,46 و المتوسط الحسابي النسبي لها هو 69,3 %، بقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ وتعبر في نظر أفراد عينة الدراسة عن كون حاجتهم للكفاءة المعبر عنها بالفقرة تزيد عن المتوسط .

– أما البند الثامن الخاص بالقدرة على استخدام الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في التدريس وحث الأساتذة والمعلمين على استخدامها ومساعدتهم في ذلك فقد حقق متوسطا حسابيا بلغ 3,24 وهي قيمة مرتفعة بوسط حسابي نسبي بلغ يساوي 64,8 % و بقيمة احتمالية تساوي 0.00 دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد للدراسة $\alpha = 0.05$ بشكل يوحي بحاجة أفراد عينة الدراسة للكفاءة المذكورة بدرجة أكبر من المتوسط .

– وبالنسبة للبند التاسع من المحور الخاص بكفاءة تصميم وبناء أدوات التقويم واختبارات القياس فقد حققت الاستجابات عليه متوسطا حسابيا بلغ 3,24 وهو يزيد عن وسيط الدرجات البالغ ( 3 ) وبوسط حسابي نسبي يساوي 64,8 % بقيمة احتمالية تبلغ 0,00 لذلك فالفقرة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ الخاص بالدراسة وتعتبر متوسط الاستجابات على البند فوق درجة الحياد .

– وبالنسبة للفقرة العاشرة الخاصة بالقدرة على التواصل والتعامل مع جميع الموظفين بالمدرسة على اختلاف أطرهم وعلى قدم المساواة فقد حقق متوسطا قدره 3,28 ، وبوسط نسبي يبلغ 65,6% ، وقيمة احتمالية 0,00 ، وبذلك فمتوسط الاستجابات أكبر من درجة الحياد وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$،في إشارة من أفراد عينة الدراسة إلى ازدياد حاجتهم للتدرب على الكفاءة المشار لها .

– كما حققت استجابات العينة على الفقرة الحادية عشر بالقدرة على استخدام مداخل ونماذج متعددة لتقييم أداء المعلمين والأساتذة متوسطا قدره 3,36 ، ليزيد عن وسيط الدرجات بصورة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، إذ كان المتوسط النسبي مساويا 67,2 % ، وبمستوى معنوية 0,00 ، وذلك يدل على اعتبار حاجة أفراد العينة للكفاءة المذكورة عالية .

– الاستجابات على الفقرة الثانية عشرة الخاصة بالقدرة على تسيير الاجتماعات والمجالس المختلفة وقيادتها تنشيطا وتبليغا وتأثيرا حققت متوسطا قدره 3,09 ، وبذلك فهي تقع في مدى الدرجة المتوسطة ، إذ تزيد جوهريا عن وسيط الدرجات بوسط نسبي يبلغ 61,9 % ، وبقيمة دلالة تبلغ 0,00 ، لذلك فالاستجابات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المرصود في الدراسة $\alpha = 0.05$ . وتعبر عن كون الكفاءة المقصودة بالفقرة ذات أهمية بالنسبة فراد عينة الدراسة .

– الفقرة الثالثة عشر الخاصة بالقدرة على وضع المؤشرات العملية الإجرائية لقياس فعالية وكفاءة المدرسة بلغ متوسط درجات الاستجابات عليها 3,48 وهو أكبر من وسيط الدرجات البالغ 3 بصورة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، إذ يقع في مدى الدرجة المتوسطة بوسط نسبي بلغ 69,7 % بقيمة دلالة ، ليعبر عن الحاجة للكفاءة المذكورة بالفقرة في نظر أفراد عينة الدراسة .

– الاستجابات على الفقرة الرابعة عشر الخاصة بمعرفة ميكانيزمات تنشيط وتحفيز التعليم والتعلم محليا ووطنيا ودوليا حققت متوسطا قدره 3,40 ، ويقع في مدى الدرجة المرتفعة ليزيد عن وسيط الدرجات بصورة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، بمتوسط نسبي قدره 68,1 % وبقيمة احتمالية 0,00 ، تعبيرا من أفراد عينة الدراسة عن كون حاجتهم للكفاءة المذكورة مرتفعة .

– أما الفقرة الخامسة عشر في المحور الخاصة بمعرفة والإطلاع على مؤشرات الكفاءة للنظم التعليمية على المستوى الدولي فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا قدره 3,56 ليزيد بصورة جوهرية عن وسيط الدرجات ، وبأهمية نسبية قدرها 71,2 % ، ومستوى معنوية مساويا ل 0,00 ، لذلك تقع الاستجابات في مدى الدرجة المرتفعة ، لتعبر بصورة دالة إحصائيا عند المستوى $\alpha = 0.05$ عن ارتفاع حاجة أفراد عينة الدراسة للكفاءة المعبر عنها.

– كما حققت الاستجابات على الفقرة السادسة عشر الخاصة بالقدرة على فهم وتحليل المكونات والعناصر الثقافية لمحيط المدرسة وبيئتها والعمل في إطارها متوسطا قدره 3,56 ليقع في مدى الدرجة المرتفعة بصورة أعلى من وسيط الدرجات بشكل جوهري ، ومتوسطا نسبيا بلغ 71,2 %، لتدل على كون ارتفاع

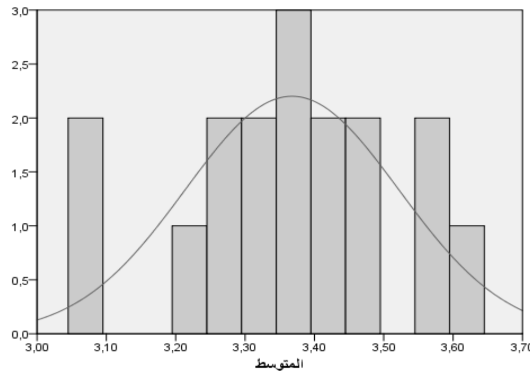
متوسط الاستجابات عن وسيط الدرجات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05= α ، تعبيرا من أفراد العينة عن حاجتهم المرتفعة للكفاءة المعبر عنها بالفقرة المذكورة .

– أما الاستجابات على الفقرة التالية السابعة عشر الخاصة بمتابعة وتشجيع الأعمال والأنشطة اللآصفية المكملة للنشاط المدرسي فقد حققت متوسطا وقع في مدى الدرجة المتوسطة ليبلغ 3,34 ، وهو أعلى من وسيط الدرجات المقدر ب 3 بصورة جوهرية عند المستوى 0.05= α ، بوسط نسبي بلغ 66,9 % ومستوى معنوية 0,00 ، تعبيرا من المستجوبين لحاجتهم للكفاءة المذكورة .

– وبالنسبة للفقرة الأخيرة التي تضمنها المحور الخاص بالتسيير الإداري والمعبرة عن القدرة على متابعة عمليات التقويم الدوري والمستمر لعمليات التعليم والتعلم، فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا بلغ 3,07 ليزيد عن وسيط الدرجات بصورة جوهرية واقعا في مدى الدرجة المتوسطة ، ودالا إحصائيا عند مستوى 0.05= α ، بوسط نسبي يبلغ 61,4 % ،ومستوى معنوية يبلغ 0,00 ، معبرا في رأي أفراد عينة الدراسة عن حاجتهم للتكون والتدرب على الكفاءة المذكورة .

بصفة عامة لقد حققت الاستجابات على محور التسيير الإداري متوسطا أكبر من درجة الحياد ( الوسيط ) وتعتبر بذلك في نظر مجموعة الدراسة الحاجة إلى " كفاءات التسيير الإداري " ذات درجة مرتفعة في المؤشرات التي تناولتها الفقرات المتضمنة في المحور حيث بلغ متوسط الاستجابات 3,37 بأهمية نسبية تقدر ب 67,5 % وهي درجة مرتفعة بحسب الميزان المعتمد في الدراسة ، لذلك زاد متوسط الاستجابات عن وسيط الدرجات بصورة جوهرية وبمستوى معنوية 0,000 . فكفاءات التسيير الإداري في نظر أفراد عينة الدراسة ذات أهمية وحاجتهم إلى التدرب والتكون عليها تزيد عن المتوسط .

| المتوسط | الوسيط | الدرجة المعيارية Z | درجة الثقة | الدرجة الحرجةZ | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 3,37 | 3 | 9,25 | % 95 | 1,96 | دالة |




**شكل ( 31) منحنى التوزيع الطبيعي لمتوسط الاستجابات على بنود محور التسيير التربوي /البيداغوجي**

2 – نتائج الاستجابات على بنود المحور الثاني ( التسيير الإداري وشؤون الموظفين ) .

| الرقم | الفقرة | النسب المئوية | | | | | المتوسط | الأهمية النسبية | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جدا | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جدا | | | |
| 1 | متابعة مؤشرات جودة الحياة المدرسية الخاصة بالمؤسسة وتسييرها | 19.3 | 21,6 | 25,7 | 19.2 | 14,2 | 3,12 | 62,5 | 0.00 |
| 2 | إعداد التقارير الدورية وفق الأنظمة الرسمية المعمول بها . | 19.9 | 23,8 | 20.1 | 18.2 | 18 | 3,09 | 61,8 | 0.00 |
| 3 | الإشراف على الملفات الإدارية المختلفة وتنظيمها وفق المصالح المختلفة | 20,3 | 21,1 | 20.7 | 24,7 | 13,2 | 3,10 | 62,1 | 0.00 |
| 4 | الإحاطة بالمعلومات الكافية لصنع القرارات ، وإشراك الموظفين فيها . | 28.2 | 23,2 | 25.1 | 13.1 | 10.4 | 3,45 | 69,1 | 0.00 |
| 5 | تنظيم الجداول الزمنية لاستخدام مرافق التعليم استخداما ملائما | 20.2 | 22,4 | 26.1 | 17.3 | 14.0 | 3,17 | 63,5 | 0.00 |
| 6 | استخدام آليات علمية لإدارة المرافق المدرسية المختلفة | 18.9 | 23,1 | 29.3 | 18.3 | 10.4 | 3,21 | 64,3 | 0.00 |
| 7 | تحديد الاحتياجات (المادية، البشرية،) اللازمة لتطوير العمل الإداري | 18.5 | 25,2 | 19.5 | 19.5 | 17.3 | 3,08 | 61,6 | 0.00 |
| 8 | توزيع الأدوار والمهام (المسئوليات) الإدارية ، بكفاءة | 16.5 | 26.9 | 28.9 | 14.3 | 13,4 | 3,18 | 63,7 | 0.00 |
| 9 | تنظيم الاتصالات الإدارية داخليا وخارجيا بما يحقق تواصل المدرسة ببيئتها الداخلية و بمحيطها الخارجي | 18,6 | 20,9 | 29,4 | 20,3 | 10,8 | 3,16 | 63,2 | 0.00 |
| 10 | تمثيل المؤسسة والدفاع عن مصالحها . | 20,3 | 23,7 | 22,7 | 30,0 | 23,3 | 3,47 | 69,5 | 0,00 |
| 11 | تنظيم الوقت وتحديد أوقات الأعمال المختلفة ( الأنشطة . الزيارات . الاستقبال ....) | 22,1 | 21,6 | 20,3 | 18,0 | 18,0 | 3,11 | 62,3 | 0,00 |
| 12 | الإشراف المباشر على حفظ النظام والانضباط والصحة والسلامة العامة للمؤسسة | 20,0 | 22,0 | 23,5 | 17,5 | 17,0 | 3,10 | 62,1 | 0,00 |
| 13 | تنظيم ملفات المتمدرسين للإشراف على العمليات الإدارية المتعلقة بالتمدرس | 19,0 | 19,1 | 29,9 | 18,3 | 13,7 | 3,11 | 62,3 | 0,00 |
| 14 | تحضير وتسيير مجالس الأقسام والمجالس المختلفة بالمدرسة | 19,4 | 21,6 | 23,4 | 19,4 | 16,2 | 3,08 | 61,7 | 0,00 |
| 15 | ربط تسيير المدرسة برسالة النظام التعليمي وفلسفة المجتمع | 21,4 | 33,2 | 24,1 | 10,6 | 10,7 | 3,44 | 68,8 | 0,00 |
| 16 | تنظيم أرشيف المدرسة وحفظه بطريقة علمية | 23,6 | 20,5 | 20,1 | 17,6 | 18,2 | 3,13 | 62,7 | 0,00 |
| 17 | متابعة مؤشرات جودة الحياة المدرسية الخاصة بالمؤسسة وتسييرها | 25,2 | 26,5 | 29,7 | 10,9 | 7,7 | 3,5 | 70,1 | 0,00 |
| | المحور الثاني | 20,6 | 23,3 | 24,6 | 18,0 | 13,5 | 3,20 | 64,0 | 0.00 |

المتوسط دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$ .

**الجدول (59) يوضح التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية والمعنوية للمحور الثاني " التسيير الإداري وشؤون الموظفين "**

نقرأ في الجدول ( 59) ما يلي :

– حققت الاستجابات على الفقرة الأولى الخاصة بمتابعة مؤشرات جودة الحياة المدرسية الخاصة بالمؤسسة وحسن تسييرها متوسطا قدره 3,12 حيث الدرجة الكلية 5 ودرجة الحياد 3 و المتوسط الحسابي النسبي لها كان 62,5 %، بقيمة احتمالية مساوية 0,00 لذلك تقع الاستجابات في مدى الدرجة

المتوسطة بالنسبة للميزان المقترح ، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α ، أي أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد 3 ، وهذا يعني أن هناك اعتبار ا من قبل مجموعة الدراسة لحاجتها المتزايدة للكفاءة المعبر عنها بالفقرة .

– كما حققت الفقرة الثانية الخاصة بكفاءة إعداد التقارير الدورية بحسب الأنظمة المعمول بها متوسطا حسابيا قدره 3,09 مما يعني أنه أعلى من درجة الحياد وأكبر من وسيط درجات السلم المستخدم حيث كانت الأهمية النسبية للاستجابات أو المتوسط النسبي مساويا 61,8 %، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المرصود 0.05 = α ، أي أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة يزيد جوهرياً عن درجة الحياد وهى 3 و تعتبر ذات أهمية في الإشارة درجة الحاجة للكفاءة المعنية .

– أما الفقرة الثالثة الخاصة بالإشراف على الملفات الإدارية وتنظيمها وفق المصالح المختلفة فقد حققت متوسطا قدره 3,10 بمتوسط نسبي بلغ 62,1 %، وبقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الدرجة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α ، أي أن متوسط درجة الاستجابة على هذه الفقرة زاد عن درجة الحياد بصورة جوهرية ويعني ذلك أن مجموعة الدراسة تشير إلى ازدياد حاجتها للكفاءة المشار إليها بالفقرة المذكورة .

– وحققت الاستجابات على الفقرة الرابعة المعبرة عن كفاءة صنع القرارات وإشراك باقي الموظفين فيها متوسطا مساويا ل 3,45 بأهمية نسبية قدرها 69,1 %، وبدرجة معنوية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الدرجة على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α ، أي أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة يزيد جوهرياً عن درجة الحياد 3 ، ويفسر ذلك بكون عينة الدراسة ترى بأنها في حاجة متزايدة للتدرب والتكون في الكفاءة المقصودة .

– أما الفقرة الخامسة الخاصة بالقدرة على تنظيم الجداول الزمنية بشكل يسمح بالاستخدام الملائم للمرافق التعليمية فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا قدره 3,17 ، وهي أكبر من وسيط الدرجات ، بأهمية نسبية تبلغ 63,5 % ، والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α ، أي أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة يزيد جوهرياً عن درجة الحياد 3 تعبيرا عن الحاجة لامتلاك الكفاءة المقصودة من قبل أفراد العينة .

– وكان المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة السادسة الخاصة بالقدرة على استخدام الآليات العلمية المناسبة لإدارة المرافق المدرسية المختلفة مساويا 3,21 و المتوسط النسبي 64,3 %، بقيمة احتمالية

تساوي 0.00 لذلك تعتبر الدرجة على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α ، وتزيد بصورة جوهرية عن درجة الحياد 3 لتعبر في نظر عينة الدراسة عن حاجة أفرادها لامتلاك الكفاءة المشار إليها بالفقرة .

– أما الفقرة السابعة الخاصة بالقدرة على تحديد الاحتياجات المادية والبشرية اللازمة لتطوير العمل الإداري فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا قدره 3,08 ومتوسط حسابي نسبي بلغ 61,6 %، وبمستوى معنوية 0,00 ،لتقع في مجال الدرجة المتوسطة ، ويزيد المتوسط عن وسيط الدرجات بصورة جوهرية عند مستوى دلالة 0.05 = α ، وهذا يعني أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة يختلف جوهرياً ( يزيد) عن درجة الحياد.

– بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الثامنة الخاصة بتوزيع الأدوار والمهام والمسؤوليات الإدارية بكفاءة القيمة 3,18 ومتوسطا نسبيا بلغ 63,7 %، وهي قيم دالة عند مستوى 0.00 ، لذلك تعتبر الاستجابات على هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α ، حيث يزيد متوسط درجة الاستجابة على الفقرة جوهريا عن درجة الحياد 3 ، وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة يعتبرون حاجتهم للكفاءة المذكورة عالية .

– حققت استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرة التاسعة المعبرة عن القدرة على تنظيم الاتصالات الإدارية بكفاءة داخليا وخارجيا بشكل يحقق تواصل المدرسة ببيئتها ومحيطها الخارجي ، متوسطا قدره 3,16 و يزيد بذلك عن وسيط الدرجات إذ يقع في مدى الدرجة المتوسطة بأهمية نسبية تساوي 63,2 % ، وبمستوى معنوية 0,00 ، لذا فالاستجابات على الفقرة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 = α ، ومعبرة عن رؤية أفراد عينة الدراسة لحاجتهم للكفاءة المقصودة بالفقرة .

– وحققت الاستجابات على الفقرة العاشرة في هذا المحور و الخاصة بكفاءة تمثيل المؤسسة والدفاع عن مصالحها متوسطا حسابيا قدره 2,56 وهو أقل من وسيط الدرجات بصورة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 = α ، وبوسط نسبي يبلغ 51,1 %، وتقع بذلك الاستجابات على الفقرة في مدى الدرجة المتدنية بمستوى معنوية يبلغ 0,00 ، تعبيرا عن ابتعاد برامج التكوين على الجوانب العملية في تقدير أفراد العينة .

– كما حققت استجابات العينة على الفقرة الحادية عشر الخاصة بالقدرة على تنظيم والوقت وتحديد أوقات الأنشطة المختلفة بكفاءة متوسطا قدره 3,11 ، ويزيد عن وسيط الدرجات بصورة دالة إحصائيا عند

مستوى الدلالة 0.05 = α ، إذ كان المتوسط النسبي مساويا 62,3 % ، وبمستوى معنوية 0,00 ، وذلك يدل على أهمية الكفاءة المذكورة بالنسبة للمسير الإداري ، حيث وقع متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى الدرجة المتوسطة .

– الاستجابات على الفقرة الثانية عشرة الخاصة بالقدرة على حفظ النظام والانضباط والصحة والسلامة العامة للمؤسسة حققت متوسطا قدره 3,10 ، لتقع في مدى الدرجة المتوسطة ، إذ تزيد جوهريا عن وسيط الدرجات بوسط نسبي يبلغ 62,3 % ، وبقيمة دلالة تبلغ 0,00 ، لذلك فالاستجابات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المرصود في الدراسة 0.05 = α . وتعبر عن حاجة أفراد العينة للكفاءة المذكورة الواضحة.

– الفقرة الثالثة عشر الخاصة بتنظيم ملفات المتمدرسين للإشراف على العمليات الإدارية المتعلقة بالتمدرس بلغ متوسط درجات الاستجابات عليها 3,11 وهو أكبر من وسيط الدرجات البالغ 3 بصورة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 = α ، إذ يقع في مدى الدرجة المتوسطة بوسط نسبي بلغ 62,3 % بقيمة دلالة 0,00 ، ليعبر عن ليعبر عن حاجة أفراد العينة للكفاءة المذكورة .

– الاستجابات على الفقرة الرابعة عشر الخاصة بالقدرة على تحضير وتسيير مجالس الأقسام والمجالس المختلفة بالمدرسة حققت متوسطا قدره 3,08 ، ويقع في مدى الدرجة المتوسطة ليزيد عن وسيط الدرجات بصورة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05= α ، بمتوسط نسبي قدره 61,6 % وبقيمة معنوية 0,00 ، تعبيرا من أفراد عينة الدراسة عن أهمية الحاجة للتدرب على الكفاءة المقصودة .

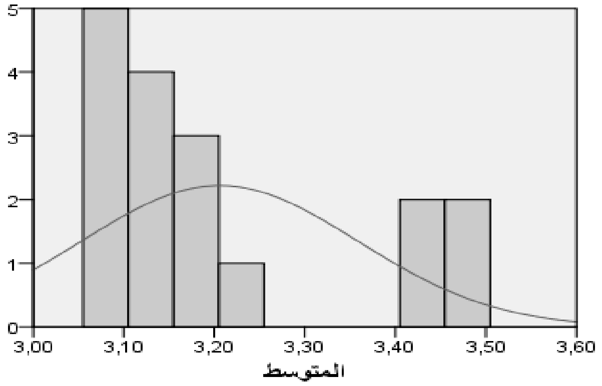
– أما الفقرة الخامسة عشر في المحور الخاصة بالقدرة على ربط تسيير المدرسة برسالة النظام التعليمي وفلسفة المجتمع فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا قدره 3,44 ليزيد بصورة جوهرية عن وسيط الدرجات ، بوسط نسبي قدره 68,8 % ، ومستوى معنوية مساويا ل 0,00 ، لذلك تقع الاستجابات في مدى الدرجة المتوسطة ، لتعبر بصورة دالة إحصائيا عند المستوى 0.05= α عن الحاجة للكفاءة المقصودة .

– كما حققت الاستجابات على الفقرة السادسة عشر الخاصة بالقدرة على تنظيم أرشيف المدرسة وحفظه بطريقة علمية متوسطا قدره 3,13 ليقع في مدى الدرجة المتوسطة بصورة أعلى من وسيط الدرجات بشكل جوهري ، ومتوسطا نسبيا بلغ 62,7 %، لتدل على كون الزيادة في الاستجابات عن وسيط الدرجات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05= α ، تعبيرا من أفراد العينة عن أهمية الكفاءة المذكورة بالنسبة لهم .

– أما الاستجابات على الفقرة السابعة عشر من محور التسيير الإداري الخاصة بالقدرة على متابعة مؤشرات جودة الحياة المدرسية الخاصة بالمؤسسة وتسييرها فقد حققت متوسطا وقع في مدى الدرجة المرتفعة ليبلغ 3,50 ، ويزيد عن وسيط الدرجات المقدر ب 3 بصورة جوهرية عند المستوى 0.05= α ، بوسط نسبي بلغ 70,1 % ومستوى معنوية 0,00 ، تعبيرا من المستجوبين عن أهمية الحاجة للكفاءة المذكورة .

– وبشكل عام فإن الاستجابات على محور التسيير الإداري حققت متوسطا حسابيا أعلى من وسيط الدرجات ليبلغ 3,20 ، ولذلك فهو يقع في مدى الدرجة المتوسطة بوسط نسبي يساوي 64 % وبقيمة احتمالية تساوي 0.00 ، لذلك تعتبر الدرجة المرتفعة للمحور دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05= α مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يرون في الكفاءات المرتبطة بالتسيير الإداري وشؤون الموظفين ذات أهمية بالغة في قدرتهم على تسيير شؤون مدارسهم .

| المتوسط | الوسيط | الدرجة المعيارية Z | درجة الثقة | الدرجة الحرجةZ | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 3,20 | 3 | 5 | % 95 | 1,96 | دالة |




**شكل ( 32) منحنى التوزيع الطبيعي لمتوسط الاستجابات على بنود المحور الثاني ( التسيير الإداري وشؤون الموظفين)**

## 3 – نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث " التقنيات التربوية الحديثة "

| الرقم | الفقرة | النسب المئوية | | | | | المتوسط | المتوسط النسبي | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جدا | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جدا | | | |
| 1 | معرفة الفلسفات الإدارية الحديثة ومجالات الاستفادة منها | 27,9 | 28,7 | 20,9 | 15,5 | 7,0 | 3,55 | 71,0 | 0.00 |
| 2 | الإطلاع على التقنيات التربوية المعاصرة وتوظيفها | 23,9 | 35,0 | 24,6 | 9,2 | 7,3 | 3,59 | 71,8 | 0.00 |
| 3 | فهم نظام الجودة في التعليم ومؤشراته | 25,7 | 26.9 | 27.3 | 9.0 | 11,1 | 3,47 | 69,4 | 0.00 |
| 4 | توظيف التقنيات المعاصرة لتكنولوجيا الإعلام والاتصال في العمل الإداري | 23,9 | 25,1 | 26.6 | 18.9 | 5,5 | 3,43 | 68,6 | 0.00 |
| 5 | فهم المصطلحات القانونية الإدارية ومصادر التشريع وحسن اعتمادها | 19,1 | 21,9 | 27.0 | 15.6 | 16,4 | 3,11 | 62,3 | 0.00 |
| 6 | الإطلاع على مستجدات التخطيط التربوي وتحليل النظم التعليمية | 20,8 | 32.3 | 22.0 | 14.9 | 10,0 | 3,39 | 67,8 | 0.00 |
| 7 | معرفة المداخل التربوية لبناء المناهج والبرامج التعليمية ووسائلها | 31,5 | 23,1 | 24,9 | 11.2 | 9,3 | 3,56 | 71,2 | 0.00 |
| 8 | الإطلاع على لوائح وتشريعات العمل الفردية والجماعية والنزاعات المهنية | 19,1 | 20.8 | 29.6 | 16,7 | 13,8 | 3,14 | 62,9 | 0,00 |
| 9 | الإطلاع على القانون العام للعامل وقانون الوظيفة العمومية وتطورهما | 21,3 | 23,6 | 25,8 | 18,5 | 10,8 | 3,26 | 65,2 | 0,00 |
| 10 | فهم فلسفة النظام التربوي وبنيته الوظيفية | 24,1 | 26,7 | 25,5 | 12,7 | 11,0 | 3,40 | 68,0 | 0,00 |
| 11 | معرفة المستجدات حول تسيير الموارد البشرية وقياس الأداء | 29,1 | 23,5 | 22,3 | 15,8 | 9,3 | 3,47 | 69,4 | 0,00 |
| 12 | استثمار المعرفة في مجال تعليمية المواد في توجيه المعلمين والإشراف على عمليات التعليم والتعلم | 27,8 | 22,9 | 23,2 | 15,6 | 13,5 | 3,44 | 68,9 | 0,00 |
| 13 | العمل ببيداغوجية المشروع وحسن متابعة تنفيذه | 28,4 | 25,6 | 23,3 | 12,5 | 10,2 | 3,49 | 69,9 | 0,00 |
| 14 | وضع مؤشرات لجودة أداء المؤسسة وفهم نظم الاعتماد | 30,0 | 27,7 | 24,5 | 10,3 | 7,5 | 3,62 | 72,4 | 0,00 |
| 15 | متابعة نظريات التوجيه المدرسي والمهني وتوظيفها في المدرسة | 28,1 | 26,2 | 25,3 | 12,5 | 7,9 | 3,54 | 70,8 | 0,00 |
| 16 | معرفة دور الإرشاد النفسي وقواعد علم النفس المدرسي وأهميتها في الوسط المدرسي | 28,7 | 27,2 | 24,5 | 11,2 | 8,4 | 3,56 | 71,3 | 0,00 |
| 17 | امتلاك القدرة على التخطيط التربوي الحديث واستثمارها على مستوى المؤسسة | 25,6 | 28,3 | 24,4 | 13,4 | 8,3 | 3,49 | 69,9 | 0,00 |
| 18 | فهم فلسفة المانجمانت ومتابعة مستجداتها المعاصرة | 27,2 | 25,6 | 23,7 | 12,5 | 11,0 | 3,45 | 69,1 | 0,00 |
| 19 | القدرة على استثمار تقنيات التسيير الإلكتروني | 27,9 | 25,8 | 23,3 | 12,3 | 10,7 | 3,47 | 69,5 | 0,00 |
| | المجال الثالث | 25,7 | 26,1 | 24,6 | 12,7 | 10,9 | 3,43 | 68,6 | 0.00 |

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$ .

**الجدول (60 ) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والأهمية النسبية و المعنوية للمحور الثالث " التقنيات التربوية الحديثة "**

قراءة الجدول (60) تشير إلى ما يلي:

– الاستجابات على الفقرة الأولى الخاصة بمعرفة الفلسفات الإدارية الحديثة ومجالات الاستفادة منها حققت متوسطا قدره 3,55 حيث (الدرجة الكلية5) و المتوسط الحسابي النسبي71,0 %، و القيمة الاحتمالية لها تساوي 0.00 ، وهي أعلى من وسيط الدرجات وتزيد عنه بصورة جوهرية ، إذ تقع في مجال الدرجة المرتفعة لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، أي أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة يزيد عن درجة الحياد وهي 3 ، وهذا يعني أن هناك اتجاها غالبا من قبل أفراد العينة على ارتفاع حاجتهم للتدرب على الكفاءة المعنية .

– وكان المتوسط الحسابي للفقرة الثانية الخاصة بالإطلاع على التقنيات التربوية المعاصرة وتوظيفها يساوي 3,59 بمتوسط نسبي بلغ 71,8 %، و قيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$،أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يزيد عن درجة الحياد 3 بصورة جوهرية وهذا يعني أن مجموعة الدراسة تشير بكون الحاجة إلى الكفاءة المعبر عنها في الفقرة عالية .

– أما الفقرة الثالثة الخاصة بفهم نظام الجودة في التعليم ومؤشراته فقد جاءت الاستجابات عليها بمتوسط قدره 3,47 بوسط نسبي بلغ 69,4 %، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 وهي درجة تزيد بصورة جوهرية عن وسيط الدرجات ودالة إحصائيا عند $\alpha = 0.05$، حيث تقع في مجال الدرجة المرتفعة وذلك يعني أن الحاجة للكفاءة المعنية مرتفعة من وجهة نظر مجموعة الدراسة .

– أما الفقرة الرابعة الخاصة بالقدرة على توظيف التقنيات المعاصرة لتكنولوجيا الإعلام والاتصال في العمل الإداري فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا قدره 3,43 وهي قيمة تزيد عن وسيط الدرجات وتقع في مجال الدرجة المرتفعة بوسط نسبي يبلغ 68,6 % ، وقيمة احتمالية تبلغ 0,00 ، لذلك فهي دالة إحصائيا عند المستوى $\alpha=0.05$ ، ويعني ذلك أن مجوعة الدراسة ترى أنها بحاجة مرتفعة للكفاءة المقصودة بالفقرة .

– بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الخامسة الخاصة بفهم المصطلحات القانونية الإدارية ومصادر التشريع وحسن اعتمادها قيمة 3,11 وهي قيمة تقع في مدى الدرجة المتوسطة وتزيد عن وسيط الدرجات بمتوسط نسبي يساوي 62,3 % ، وبقيمة احتمالية 0,00 لذلك فهي دالة إحصائيا عند المستوى $\alpha=0.05$ ، وتزيد بصورة جوهرية عن وسيط الدرجات في إشارة من أفراد عينة الدرجات إلى أهمية حاجتهم للتدرب على الكفاءة المعبر عنها بالفقرة .

- كما بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة السادسة الخاصة الإطلاع على مستجدات التخطيط التربوي وتحليل النظم التعليمية 3,39 ليزيد عن وسيط الدرجات بحسب الميزان المستخدم وليقع في مدى الدرجة المتوسطة ، بوسط نسبي يبلغ 67,8 % ، وقيمة احتمالية مساوية ل 0,00 ، ولذلك فهو يزيد عن الوسيط بصورة دالة إحصائيا عند المستوى $\alpha$=0.05 ، وتشير استجابات أفراد عينة الدراسة إلى حاجتهم للتدرب على الكفاءة المقصودة .

- بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة السابعة الخاصة معرفة المداخل التربوية لبناء المناهج والبرامج التعليمية ووسائلها 3,56 وهو أكبر من وسيط الدرجات البالغ 3 بمتوسط نسبي يبلغ 71,2 % ، ليقع في مدى الدرجة المرتفعة ، لذلك فهو دال بصورة جوهرية عند $\alpha$=0.05 ، ليشير إلى كون الحاجة للكفاءة المقصودة مرتفعة لدى عينة الدراسة .

- كما بلغ متوسط الاستجابات على الفقرة الثامنة الخاصة بالإطلاع على لوائح وتشريعات العمل الفردية والجماعية والنزاعات المهنية قيمة أكبر من وسيط الدرجات ومساوية ل 3,14 بوسط نسبي يساوي 62,9 % ، وهي دالة إحصائيا عند المستوى $\alpha$= 0,05 ، لتحقيقها معنوية تقدر ب 0,00 ، وإذ يقع متوسط الدرجات في مدى الدرجة المتوسطة فإن ذلك يؤشر على اعتبار الحاجة للكفاءة المعبر عنها بالفقرة عالية لدى أفراد عينة الدراسة .

- الاستجابات على الفقرة التاسعة الخاصة بالإطلاع على القانون العام للعامل وقانون الوظيفة العمومية وتطورهما حققت متوسطا قدره 3,26 حيث (الدرجة الكلية 5) و المتوسط الحسابي النسبي 65,2 %، و القيمة الاحتمالية تساوي 0.00 ، وهي فوق وسيط الدرجات وتزيد عنه بصورة جوهرية ، إذ تقع في مجال الدرجة المتوسطة لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$، أي أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة يزيد عن درجة الحياد وهي 3 ، وهذا يعني أن هناك اتجاها غالبا من قبل أفراد العينة على اعتبار حاجتهم للكفاءة المقصودة بالفقرة عالية .

- وكان المتوسط الحسابي للفقرة العاشرة الخاصة بفهم فلسفة النظام التربوي وبنيته الوظيفية يساوي 3,40 بمتوسط نسبي بلغ 68,0 %، و قيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$،أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يزيد عن درجة الحياد 3 بصورة جوهرية وهذا يعني أن مجموعة الدراسة تشير بكون الأهداف ليست مسايرة لرسالة المدرسة إلى حاجتها المعتبرة للكفاءة المقصودة .

- أما الفقرة الحادية عشر الخاصة بمعرفة المستجدات حول تسيير الموارد البشرية وقياس الأداء فقد جاءت الاستجابات عليها بمتوسط قدره 3,47 بوسط نسبي بلغ 69,4 %، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 وهي درجة تزيد بصورة جوهرية عن وسيط الدرجات ودالة إحصائيا عند $\alpha = 0.05$، حيث تقع في مجال الدرجة المرتفعة وذلك يعني أن حاجة أفراد العينة مرتفعة في الكفاءة المعبر عنها بالفقرة.

- أما الفقرة الثانية عشر الخاصة باستثمار المعرفة في مجال تعليمية المواد في توجيه المعلمين والإشراف على عمليات التعليم والتعلم فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا قدره 3,44 وهي قيمة تزيد عن وسيط الدرجات وتقع في مجال الدرجة المرتفعة بوسط نسبي يبلغ 68,9 % ، وقيمة احتمالية تبلغ 0,00 ، لذلك فهي دالة إحصائيا عند المستوى $\alpha$=0.05 ، ويعني ذلك أن مجوعة الدراسة ترى أن حاجتها في الموضوع المذكور مرتفعة .

- بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الثالثة عشر الخاصة بالقدرة على العمل ببيداغوجية المشروع وحسن متابعة تنفيذه قيمة 3,49 وهي قيمة تقع في مدى الدرجة المرتفعة وتزيد عن وسيط الدرجات بمتوسط نسبي يساوي 69,9 % ، وبقيمة احتمالية 0,00 لذلك فهي دالة إحصائيا عند المستوى $\alpha$=0.05 ، وتزيد بصورة جوهرية عن وسيط الدرجات في إشارة من أفراد عينة الدرجات إلى كون حاجتهم للكفاءة المقصودة مرتفعة .

- كما بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الرابعة عشر الخاصة القدرة على وضع مؤشرات لجودة أداء المؤسسة وفهم نظم الاعتماد 3,62 ليزيد عن وسيط الدرجات بحسب الميزان المستخدم وواقعا في مدى الدرجة المرتفعة ، بوسط نسبي يبلغ 72,4 % ،وقيمة احتمالية مساوية ل 0,00 ، ولذلك فهو يزيد عن الوسيط بصورة دالة إحصائيا عند المستوى $\alpha$=0.05 ، وتشير استجابات أفراد عينة الدراسة إلى كون حاجتهم في الموضوع مرتفعة .

- بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الخامسة عشر الخاصة بالقدرة على متابعة نظريات التوجيه المدرسي والمهني وتوظيفها في المدرسة 3,54 وهو أكبر من وسيط الدرجات البالغ 3 بمتوسط نسبي يبلغ 70,8 % ، ليقع في مدى الدرجة المرتفعة ، لذلك فهو دال بصورة جوهرية $\alpha$=0.05 ، ليشير إلى كون الحاجة مرتفعة في الموضوع .

- كما بلغ متوسط الاستجابات على الفقرة السادسة عشر الخاصة بمعرفة دور الإرشاد النفسي وقواعد علم النفس المدرسي وأهميتها في الوسط المدرسي قيمة أعلى من وسيط الدرجات ومساوية ل 3,56 بوسط

نسبي يساوي 71,3 % ، وهي دالة إحصائيا عند المستوى 0,05 =α ، لتحقيقها معنوية تقدر ب 0,00 ، وإذ يقع متوسط الدرجات في مدى الدرجة المرتفعة فإن ذلك يؤشر على ارتفاع حاجة أفراد عينة الدراسة للكفاءة المعبر عنها .

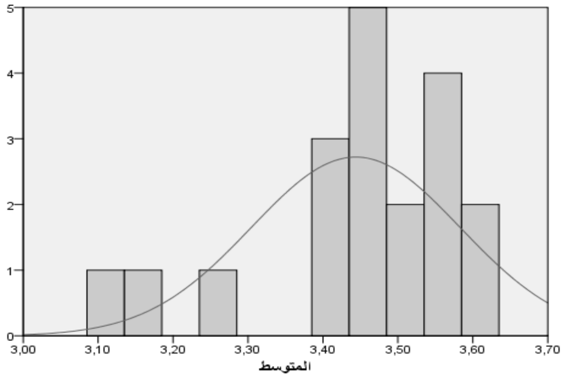
– بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة السابعة عشر الخاصة بامتلاك القدرة على التخطيط التربوي الحديث واستثمارها على مستوى المؤسسة 3,49 وهو أكبر من وسيط الدرجات البالغ 3 بمتوسط نسبي يبلغ 69,9 % ، ليقع في مدى الدرجة المرتفعة ، لذلك فهو دال بصورة جوهرية α=0.05 ، ليشير إلى كون الحاجة مرتفعة في الموضوع .

– كما بلغ متوسط الاستجابات على الفقرة الثامنة عشر الخاصة بفهم فلسفة المانجمانت ومتابعة مستجداتها المعاصرة قيمة أعلى من وسيط الدرجات ومساوية ل 3,45 بوسط نسبي يساوي 69,1 % ، وهي دالة إحصائيا عند المستوى 0,05 =α ، لتحقيقها معنوية تقدر ب 0,00 ، وإذ يقع متوسط الدرجات في مدى الدرجة المرتفعة فإن ذلك يؤشر على ارتفاع حاجة أفراد عينة الدراسة للكفاءة المعبر عنها .

– كما بلغ متوسط الاستجابات على الفقرة التاسعة عشر الخاصة بالقدرة على استثمار تقنيات التسيير الإلكتروني قيمة أعلى من وسيط الدرجات ومساوية ل 3,47 بوسط نسبي يساوي 69,5 % ، وهي دالة إحصائيا عند المستوى 0,05 =α ، لتحقيقها معنوية تقدر ب 0,00 ، وإذ يقع متوسط الدرجات في مدى الدرجة المرتفعة فإن ذلك يؤشر على ارتفاع حاجة أفراد عينة الدراسة للكفاءة المعبر عنها .

وبصورة عامة وفيما يتصل باستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات وبنود محور التقنيات التربوية الحديثة والمعاصرة فقد كانت الاستجابات دالة على ارتفاع درجة الحاجة إلى الكفاءات التي عبر عنها من خلال الفقرات المصاغة وظلت الدرجة في متوسطها فوق المتوسط المطلوب إذ حققت متوسطا قدره 3,43 ليقع في مجال الدرجة المرتفعة بدلالة إحصائية عند المستوى 0,05 =α ، بوسط نسبي يبلغ 68,6 % ، وبمستوى معنوية 0,00 والجدول التالي يعبر عن الدرجة المحولة ( المعيارية ) المعبرة عن ذلك .

| المتوسط | الوسيط | الدرجة المعيارية Z | مستوى الدلالة α | الدرجة الحرجةZ | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 3,43 | 3 | 10,75 | α= 0,05 | 1,96 | دالة |




شكل (33 ) منحنى التوزيع الطبيعي لمتوسط الاستجابات على بنود المحور الثالث ( التقنيات التربوية الحديثة )

4 – استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الرابع " التسيير القانوني والتشريع المدرسي " .

| الرقم | الفقرة | النسب المئوية | | | | | المتوسط | المتوسط | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جدا | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جدا | | | |
| 1 | متابعة برامج الإدارة العليا وأنشطتها والتفاعل معها | 20.9 | 25,7 | 25,3 | 16.9 | 11,3 | 3.28 | 65,5 | 0.00 |
| 2 | معرفة التشريعات المنظمة للحياة المدرسية ومتابعتها | 21,3 | 20,4 | 26.9 | 18.5 | 13.9 | 3.19 | 63.9 | 0.00 |
| 3 | فهم النصوص واللوائح التشريعية والتنظيمية وتنظيمها وفق المقاصد | 18,2 | 20.6 | 26.9 | 19.3 | 15.0 | 3.07 | 61.5 | 0.00 |
| 4 | التمكن من نظام الجماعة التربوية والقوانين المنظمة للتربية والتعليم | 19.6 | 20,9 | 27.2 | 17.5 | 14,8 | 3.13 | 62.6 | 0.00 |
| 5 | القدرة على اكتشاف النقائص والثغرات القانونية وتحديدها | 18.9 | 25.7 | 32.4 | 18.0 | 5,0 | 3.35 | 67.1 | 0.00 |
| 6 | تفعيل دور اللجان المشتركة بين المدرسة والمجتمع وتمتين الروابط بالشركاء والبيئة | 27.8 | 23,5 | 25.8 | 17.9 | 5.0 | 3.51 | 70.2 | 0.00 |
| 7 | تشجيع الأولياء على التعاطي مع ا لمدرسة بإيجابية وفتحها على بيئتها | 17,3 | 25.8 | 23.6 | 18.3 | 15,0 | 3.12 | 62.4 | 0.00 |
| 8 | تشجيع المجتمع المحلي لتقديم العون للمدرسة بما يخدم العملية التعليمية | 29.2 | 26.1 | 18.5 | 13.1 | 13.1 | 3.45 | 69.0 | 0.00 |
| 9 | توظيف أهداف وجهود المدرسة لخدمة المجتمع المحلي وتطويره | 25.6 | 27.8 | 31.4 | 11.2 | 4.0 | 3.59 | 71.9 | 0.00 |
| 10 | استخدام استراتيجيات عملية لربط الأسر بالمدرسة ومشاركتهم أنشطتها | 23.4 | 28.3 | 25.5 | 12.3 | 10.5 | 3.41 | 68.3 | 0.00 |
| المجال الرابع | | 22.1 | 24.4 | 26.3 | 16.3 | 10.9 | 3.30 | 66.1 | 0.00 |

المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$.

الجدول ( 61) يوضح التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية و المعنوية للمحور الرابع (التسيير القانوني)

تشير القراءة في الجدول ( 61) إلى ما يلي :

– حققت الاستجابات على الفقرة الأولى الخاصة بالحرص على متابعة برامج الإدارة العليا وأنشطتها والتفاعل معها متوسطا قدره 3,28 ، ليزيد بشكل لافت عن وسيط الدرجات البالغ 3 ، ولتحقق الاستجابات متوسطا نسبيا يساوي 65,6 %، بقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات

دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 =α أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يزيد عن درجة الحياد 3 بصورة جوهرية ويقع في المدى المتوسط للدرجات وهذا يعني من وجهة نظر أفراد العينة أهمية الحاجة للكفاءة المعبر عنها لديهم .

– أما المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الثانية الخاصة بمعرفة التشريعات المنظمة للحياة المدرسية ومتابعتها فكان يساوي 3,19 ،وهو بذلك يزيد عن وسيط الدرجات بشكل لافت ودالا إحصائيا عند المستوى 0,05 =α ، ليقع في مجال الدرجة المتوسطة بوسط نسبي يبلغ 63,9 %، و بقيمة احتمالية تساوي 0.00 ويشير ذلك إلى كون عينة الدراسة ترى أن حاجتها للكفاءة المذكورة معتبرة .

– بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الثالثة المعبرة عن كفاءة فهم النصوص واللوائح التشريعية والتنظيمية وتنظيمها وفق المقاصد 3,07 و المتوسط الحسابي النسبي 61,5 %، والقيمة الاحتمالية هي 0.00 ، وهي قيم دالة إحصائيا عند 0,05 =α ، حيث يزيد المتوسط عن الوسيط بصورة جوهرية واقعا في مدى الدرجة المتوسطة لذلك تعتبر الاستجابات دليلا من أفراد العينة على كون الكفاءة المذكورة مهمة في نظرهم .

– أما المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الرابعة الخاصة بالتمكن من نظام الجماعة التربوية والقوانين المنظمة للتربية والتعليم فقد ساوى 3,13 بصورة تزيد عن وسيط الدرجات بشكل دال إحصائيا عند المستوى 0,05 =α ، حيث يقع في مجال الدرجة المتوسطة بوسط حسابي نسبي يبلغ 62,6 %، والقيمة الاحتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً وتشير إلى حاجة المجموعة للكفاءة المقصودة .

– كما حققت الاستجابات على الفقرة الخامسة الخاصة بالقدرة على اكتشاف النقائص والثغرات القانونية وتحديدها متوسطا حسابيا يساوي 3,35 ، وبذلك يزيد عن وسيط الدرجات ليقع في مدى الدرجة المتوسطة بأهمية نسبية تبلغ 67,1 % ، وبقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياُ عند مستوى دلالة 0,05 =α ،أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يزيد عن درجة الحياد 3 بصورة جوهرية و يعني دلك أن الكفاءة المذكورة ذات أهمية .

– أما المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة السادسة في هذا المحور والخاصة تفعيل دور اللجان المشتركة بين المدرسة والمجتمع وتمتين الروابط بالشركاء والبيئة فكان يساوي 3,51 و المتوسط الحسابي النسبي 70,2 %، بقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياُ عند

مستوى دلالة 0,05 =α ،أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يزيد عن درجة الحياد 3 بشكل جوهري ، حيث تقع الاستجابات في مدى الدرجة المرتفعة لتعبر عن الحاجة المرتفعة للكفاءة المعبر عنها في نظر أفراد عينة الدراسة .

– بالنسبة للفقرة السابعة الخاصة بتشجيع الأولياء على التعاطي مع ا لمدرسة بإيجابية وفتحها على بيئتها حقق المتوسط الحسابي للاستجابات عليها قيمة قدرها 3,12 ، حيث يزيد عن درجة الحياد بشكل يجعله يقع في مدى الدرجة المتوسطة ، بأهمية نسبية تبلغ 62,4 %، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 =α أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يزيد عن درجة الحياد 3 بصورة جوهرية وهذا يعني أن هناك توافقا من قبل أفراد عينة الدراسة على أهمية الكفاءة المذكورة بالنسبة لهم .

– وبالنسبة للفقرة الثامنة في المحور الخاصة بالقدرة على تشجيع المجتمع المحلي لتقديم العون للمدرسة بما يخدم العملية التعليمية فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا حسابيا يساوي 3,45 ليقع في مدى الدرجة المتوسطة ، و متوسطا حسابيا نسبيا يبلغ 69 %، حيث يقل المتوسط بصورة جوهرية عن درجة الحياد وبدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 =α حيث القيمة الاحتمالية له تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً وتشير إلى أهمية الكفاءة المعبر عنها في الفقرة المشار إليها.

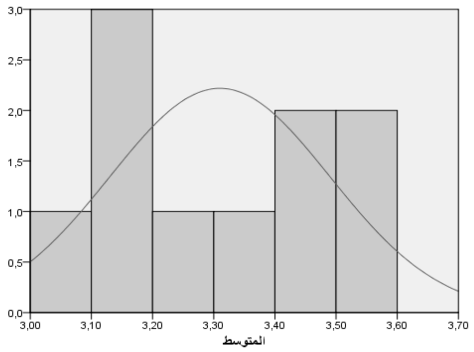
– بالنسبة للفقرة التاسعة الخاصة بالقدرة على توظيف أهداف وجهود المدرسة لخدمة المجتمع المحلي وتطويره حقق المتوسط الحسابي للاستجابات عليها قيمة قدرها 3,59 ، حيث يزيد عن درجة الحياد بشكل يجعله يقع في مدى الدرجة المرتفعة ، بأهمية نسبية تبلغ 71,9 %، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 =α أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يزيد عن درجة الحياد 3 بصورة جوهرية وهذا يعني أن هناك توافقا من قبل أفراد عينة الدراسة على حاجتهم المرتفعة للكفاءة المذكورة .

– وبالنسبة للفقرة العاشرة والأخيرة في المحور الخاصة بكفاءة استخدام استراتيجيات عملية لربط الأسر بالمدرسة ومشاركتهم أنشطتها فقد حققت الاستجابات عليها متوسط حسابيا يساوي 3,41 ليقع في مدى الدرجة المرتفعة ، و متوسطا حسابيا نسبيا يبلغ 68,3 %، حيث يزيد المتوسط بصورة جوهرية عن درجة الحياد وبدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 =α حيث القيمة الاحتمالية له تساوي 0.00 لذلك

تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً وتشير إلى حاجة المجموعة للكفاءة المشار إليها بالفقرة المعنية .

وبشكل عام فإن الاستجابات على فقرات المحور الرابع الخاص بالتسيير القانوني والتشريع المدرسي تشير إلى ارتفاع درجة الحاجة المعبر عنها في الكفاءات التي أشارت إليها البنود المتضمنة فيه من وجهة نظر أفراد العينة ، حيث حققت متوسطا تجاوز درجة الحياد ووقع ضمن مدى الدرجة المتوسطة بقيمة تساوي 3,30 وهي قيمة دالة إحصائيا عند المستوى 0,05 =α ، وبأهمية نسبية تساوي 66,1 % حيث القيمة الاحتمالية هي 0,00 والجدول التالي يوضح الدلالة الإحصائية للاستجابات باستخدام الدرجة المعيارية

| المتوسط | الوسيط | الدرجة المعيارية Z | مستوى الدلالة α | الدرجة الحرجةZ | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 3,30 | 3 | 7,5 | α= 0,05 | 1,96 | دالة |




شكل (34 ) منحنى التوزيع الطبيعي لمتوسط الاستجابات على بنود المحور الرابع ( التسيير القانوني )

5 – نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود المحور الخامس " تسيير الحياة المدرسية "

| الرقم | الفقرة | النسبة المئوية | | | | | المتوسط | المتوسط النسبي | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جدا | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جدا | | | |
| 1 | الإشراف على عمليات التقويم والترفيع والإعادة والرسوب والطرد...وتنفيذها | 17,9 | 22,5 | 29,4 | 16,4 | 14,8 | 3,15 | 63,0 | 0.00 |
| 2 | الإشراف على تسجيل التلاميذ وتفويجهم وانتظامهم الدراسي | 18,7 | 26,5 | 21.8 | 17,0 | 16.0 | 3,14 | 62,9 | 0.00 |
| 3 | متابعة عمليات تنفيذ البرامج السنوية و التعلم والدعم والنمو للمتمدرسين | 24.3 | 29,7 | 26,1 | 11.1 | 8,8 | 3,49 | 69,9 | 0.00 |
| 4 | فهم موضوعات صعوبات التعلم وتشخيص المشكلات المدرسية | 29,1 | 24,9 | 24.6 | 11,0 | 9,4 | 3,50 | 70,0 | 0.00 |
| 5 | متابعة الأوضاع الصحية العضوية والنفسية للمتمدرسين وتحسينها | 21,4 | 22,8 | 30,9 | 17,2 | 8,7 | 3,34 | 66,8 | 0.00 |
| 6 | وضع الإستراتيجيات المحفزة للمتمدرسين على المشاركة في الأنشطة المكملة للعمل المدرسي | 20,9 | 24.6 | 31,4 | 11.9 | 12,2 | 3,33 | 66,6 | 0.00 |
| 7 | متابعة العمل الفني للمتمدرسين في المجالات المختلفة وتحفيز الإبداع | 29,0 | 33,7 | 28.5 | 6.5 | 2,3 | 3,80 | 76,1 | 0.00 |
| 8 | تدريب المعلمين على التوجيه والإرشاد وتنمية الإبداع لدى المتمدرسين | 26.0 | 25.4 | 22.9 | 17.5 | 8.2 | 3,43 | 68,7 | 0.00 |
| 9 | معرفة طرق علاج المشكلات التربوية والسلوكية والنفسية | 24,4 | 29,1 | 27,3 | 11,2 | 8,0 | 3,50 | 70,0 | 0,00 |
| | المجال الخامس | 23,5 | 26,5 | 26,9 | 13,3 | 9,8 | 3,40 | 68,1 | 0,00 |

المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$ .

**الجدول(61 ) : يوضح التكرارات والنسب المئوية وقيم المتوسط والأهمية النسبية و المعنوية للمحور الخامس ( تسيير الحياة المدرسية )**

تشير قراءة الجدول ( 61) إلى ما يلي:

– حققت الاستجابات على الفقرة الأولى من محور التمدرس وشؤون المتمدرسين الخاصة بالإشراف على عمليات التقويم والترفيع والإعادة والرسوب والطرد...وتنفيذها متوسطا حسابيا يساوي 3,15 ، وبذلك فهو يزيد عن وسيط الدرجات ليقع في مدى الدرجة المتوسطة بأهمية نسبية تبلغ 63 % ، وبقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياُ عند مستوى دلالة 0,05 =α ،أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يزيد عن درجة الحياد 3 بصورة جوهرية و يعني دلك أن الكفاءة المذكورة بالفقرة ذات أهمية بالنسبة لعينة الدراسة .

– أما المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الثانية من المحور الخاصة بكفاءة الإشراف على تسجيل التلاميذ وتفويجهم وانتظامهم الدراسي فقد بلغ 3,14 ليزيد بصورة جوهرية ودالة إحصائيا عند المستوى 0,05 =α عن وسيط الدرجات ، بحيث يقع ضمن مدى الدرجة المتوسطة ، بأهمية نسبية تبلغ 62,9 %، وبقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابة على الفقرة مؤشرا على الحاجة إلى الكفاءة المشار إليها .

– حقق المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة قيمة تساوي 3,49 وهي الفقرة الخاصة بمتابعة عمليات تنفيذ البرامج السنوية و التعلم والدعم والنمو للمتمدرسين ، والقيمة أزيد من الوسيط والفرق بينهما دال إحصائيا

عند المستوى 0,05 =α بمتوسط حسابي نسبي يبلغ 69,9 %، و بقيمة احتمالية تبلغ 0.00 ، وبذلك تقع الدرجة على الفقرة في المجال المتوسط لتفسير الدرجات مما يوحي بأن عينة الدراسة تعبر بذلك عن أهمية الحاجة للكفاءة المذكورة .

– الفقرة الرابعة من المحور الخاصة بفهم موضوعات صعوبات التعلم وتشخيص المشكلات المدرسية حققت متوسطا يساوي 3,50 ، وهي قيمة تقع في مجال الدرجة المرتفعة للاستجابات وأزيد من الوسيط بصورة جوهرية دالة عند المستوى 0,05 =α بأهمية نسبية تبلغ 70,0 %، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر استجابات أفراد العينة على الفقرة إشارة إلى أهمية الحاجة للتدرب والتكوين في الكفاءة المشار إليها .

– كما بلغ متوسط الدرجات على الفقرة الخامسة المتعلقة بمتابعة الأوضاع الصحية العضوية والنفسية للمتمدرسين وتحسينها القيمة 3,34 وهي أكبر من الوسيط في الميزان المستخدم وتفسر في مجال الدرجة المتوسطة ، بوسط حسابي نسبي يبلغ 66,8 % ، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 =α ، مما يعني أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يزيد جوهرياً عن درجة الحياد 3 .

– وحققت الاستجابات على الفقرة السادسة الخاصة بالقدرة على وضع الإستراتيجيات المحفزة للمتمدرسين على المشاركة في الأنشطة المكملة للعمل المدرسي متوسطا حسابيا يبلغ 3,33 ووسطا نسبيا يساوي 66,6 %، بقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر درجة الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 =α ،أي أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يزيد عن درجة الحياد 3 بصورة جوهرية ويفسر ضمن المدى المتوسط بالميزان المستخدم .

– أما الاستجابات على الفقرة السابعة فقد بلغ متوسط الاستجابات عليها 3,80 ، وهي الفقرة الخاصة بكفاءة متابعة العمل الفني للمتمدرسين في المجالات المختلفة وتحفيز الإبداع و المتوسط الحسابي النسبي لها 76,1 %، لتفسر ضمن مدى الدرجة المرتفعة ، وهي ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0,05 =α ، وقيمتها الاحتمالية تبلغ 0.00 ، أي أن الدرجة على الفقرة تزيد جوهريا عن درجة الحياد 3 لتشير إلى أهمية الكفاءة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .

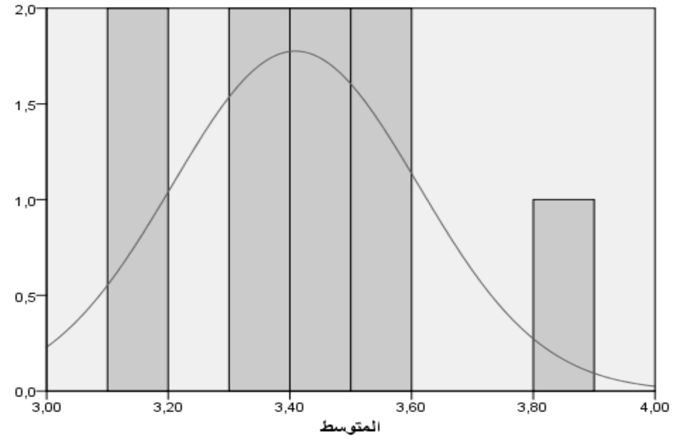
– كما بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الثامنة الخاصة بالقدرة على تدريب المعلمين على التوجيه والإرشاد وتنمية الإبداع لدى المتمدرسين القيمة 3,43، وهي أزيد من وسيط الدرجات ودالة

جوهريا عند المستوى 0,05 =α ، لتفسر ضمن المدى المرتفع للدرجات بوسط نسبي يبلغ 68,7 %، وبقيمة احتمالية تساوي 0,00 ، وذلك يعني أن متوسط الدرجات يزيد جوهريا عن درجة الحياد 3 ، ليعبر عن الحاجة إلى الكفاءة المشار إليها .

– بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة التاسعة الخاصة بمعرفة طرق علاج المشكلات التربوية والسلوكية والنفسية القيمة 3,50 لتفسر ضمن مدى الدرجة المرتفعة ، ولتزيد عن درجة الحياد وهي وسيط الدرجات بصورة جوهرية عند مستوى الدلالة 0,05 =α ، بحيث بلغ المتوسط النسبي لها 70,0 % ، بقيمة احتمالية 0,00 ، لذلك فمتوسط الدرجات ليزيد جوهريا عن وسيط الدرجات ويشير ذلك إلى أهمية الكفاءة المذكورة بالفقرة .

وبصورة عامة كانت استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الخاص بالتمدرس وشؤون المتمدرسين مؤشرا دالا على ارتفاع درجة الحاجة للكفاءات المعبر عنها بالفقرات التي تضمنها المحور ، حيث حققت الاستجابات على المحور متوسطا بلغ 3,40 وهي درجة أعلى من وسيط الدرجات المحدد بالميزان المستخدم وبوسط نسبي بلغ 68,1 % عند مستوى معنوية 0,00 ، وبمعالجة الدرجة وتحويلها إلى الدرجة المعيارية تبين أن المتوسط يزيد بصورة جوهرية عن درجة الحياد عند مستوى الدلالة 0,05 =α كما يبين الجدول اللاحق .

| المتوسط | الوسيط | الدرجة المعيارية Z | مستوى الدلالة α | الدرجة الحرجةZ | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 3,40 | 3 | 10 | α= 0,05 | 1,96 | دالة |




**شكل (35) منحنى التوزيع الطبيعي لمتوسط الاستجابات على بنود المحور الخامس تسيير الحياة المدرسية**

6 – نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود المحور السادس " التسيير المالي والمادي "

| الرقم | الفقرة | النسب المئوية | | | | | المتوسط | المتوسط النسبي | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جدا | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جدا | | | |
| 1 | **إعداد ميزانية المدرسة وفق تعليمات المصالح العليا للتربية والتعليم وأنظمتها** | 19,3 | 21,8 | 35,6 | 15,4 | 7,9 | 3,29 | 65,8 | 0.00 |
| 2 | **تقدير الإعتمادات المالية ومتابعة استغلالها** | 21,3 | 26,2 | 22.5 | 17,5 | 12.5 | 3,26 | 65,2 | 0.00 |
| 3 | **إعداد الوثائق الإدارية الخاصة بالمحاسبة المالية وحفظها** | 22,1 | 23,4 | 25,5 | 17,9 | 11.1 | 3,27 | 65,5 | 0.00 |
| 4 | **القيام بالجرد الدقيق والتوصيف الأمين لممتلكات المدرسة وتوثيقها** | 17.6 | 17.7 | 31.4 | 19.3 | 14,0 | 3,05 | 61,1 | 0.00 |
| 5 | **ضبط ومتابعة سجلات العمليات المالية وتحديد المدفوعات والمداخيل بدقة** | 20,3 | 21,5 | 26,8 | 17,3 | 14,1 | 3,14 | 62,8 | 0.00 |
| 6 | **تسيير المخزن بكفاءة وتنظيمه ومراقبته** | 18,7 | 23,5 | 23.9 | 16.3 | 17.6 | 3,09 | 61,8 | 0.00 |
| 7 | **تجهيز ورشات التمدرس والقاعات ومتابعة الصيانة** | 17.9 | 22.6 | 29.7 | 15.6 | 14.2 | 3,14 | 62,8 | 0.00 |
| 8 | **تخصيص الإعتمادات المالية الضرورية لتحسين الحياة المدرسية** | 21,2 | 23,7 | 25.1 | 15,0 | 15,0 | 3,21 | 64,2 | 0.00 |
| 9 | **متابعة شراء الاحتياجات والتجهيزات ومراقبة جودتها** | 19,9 | 22,8 | 27.9 | 15.4 | 14,0 | 3,16 | 63,2 | 0.00 |
| | المحور السادس | 17,9 | 22,4 | 27,5 | 16,6 | 15,6 | 3,10 | 62,0 | 0.00 |

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$ .

**الجدول (63 ) التكرارات والنسب المئوية للاستجابات والمتوسط الحسابي والنسبي ومستوى المعنوية للمجال السادس(التسيير المالي )**

قراءة جدول (63) المعطيات الخاصة بالمحور السادس المتعلق بالتدريب تشير إلى ما يلي :

– بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الأولى في محور التسيير المالي والمادي الخاصة بإعداد ميزانية المدرسة وفق تعليمات المصالح العليا للتربية والتعليم وأنظمتها القيمة 3,29 وهي أعلى من وسيط الدرجات المحدد ب 3 وتفسر ضمن المدى المتوسط للدرجات ، بوسط نسبي بلغ 65,8 % ، ومعنوية محددة عند المستوى 0,00 ، لذلك يعتبر المتوسط دال إحصائيا بصورة جوهرية عند مستوى الدلالة 0,05 =α ، ويفسر ذلك بكون عينة الدراسة ترى بكون الكفاءة المشار إليها بالفقرة هامة وهم بحاجة معتبرة لها .

– كما بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الثانية الخاصة بكفاءة تقدير الإعتمادات المالية ومتابعة استغلالها القيمة 3,26 بأهمية نسبية تبلغ 65,2 %، و القيمة الاحتمالية تساوي 0,00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 =α ، وتفسر درجة الفقرة ضمن المدى المتوسط للاستجابات مما يعني أن متوسط درجات الاستجابة عليها يختلف جوهريا عن درجة الحياد ، 3، وبذلك ترى عينة الدراسة بأن الكفاءة المقصودة ذات اعتبار لديهم وهم بحاجة معتبرة لها .

– أما الفقرة الثالثة الخاصة بإعداد الوثائق الإدارية الخاصة بالمحاسبة المالية وحفظها فقد بلغ المتوسط الحسابي لها 3,27 بأهمية نسبية تبلغ 65,5 %، والقيمة الاحتمالية تساوي 0.00 ، لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 =α ، وتفسر نتيجتها ضمن المدى المتوسط للدرجات ، مما يعني أن متوسط درجات الاستجابة على هذه الفقرة يزيد جوهرياً عن درجة الحياد 3 ، ويعكس بذلك رأي مجموعة الدراسة بكون الكفاءة المضمنة بالفقرة المعنية ذات أهمية لا بأس بها بالنسبة لهم .

– أما الفقرة الرابعة الخاصة بحسن القيام بالجرد الدقيق والتوصيف الأمين لممتلكات المدرسة وتوثيقها فقد بلغ متوسط الاستجابات عليها 3,05 وهي قيمة أكبر من وسيط الدرجات وتفسر ضمن المجال المتوسط للميزان بأهمية نسبية بلغت 61,1 %، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 =α ، مما يعني أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يزيد جوهريا عن درجة الحياد 3 ، ويفسر ذلك بكون أفراد العينة يرون بأن الكفاءة المقصودة مهمة في تسييرهم الإداري للمؤسسات .

– بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة الخامسة في المحور الخاصة بالقدرة على ضبط ومتابعة سجلات العمليات المالية وتحديد المدفوعات والمداخيل بدقة القيمة 3,14 وهي قيمة أعلى من وسيط الدرجات ودالة إحصائيا عند المستوى 0,05 =α ، بأهمية نسبية تبلغ 62,8 % ، وبقيمة احتمالية تساوي 0,00 لذلك تفسر الدرجة ضمن المدى المتوسط للدرجات حسب السلم المستخدم ، و يعني ذلك أن متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يزيد جوهريا عن درجة الحياد 3 ليعبر عن رأي أفراد العينة في كون الكفاءة المقصودة بالفقرة جديرة بالاهتمام وهم بحاجة لها .

– وحققت الاستجابات على الفقرة السادسة الخاصة بالقدرة على تسيير المخزن بكفاءة وتنظيمه ومراقبته متوسطا حسابيا بلغ 3,09 ليزيد عن وسيط الدرجات ولتفسر الدرجة ضمن مجال الدرجات المتوسطة بوسط نسبي يبلغ 61,8 %، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 ، لذلك تعتبر الاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 = α ،و يعني ذلك أن متوسط درجات الاستجابة على الفقرة يزيد عن درجة الحياد 3 ، ليفسر اتجاه الغالبية العظمى من المستجوبين نحو اعتبار الكفاءة المقصودة ذات أهمية بالنسبة لتسيير المدارس .

– أما الفقرة السابعة الخاصة بالحرص على تجهيز ورشات التمدرس والقاعات ومتابعة الصيانة فقد حققت الاستجابات عليها متوسطا حسابيا يساوي 3,14 و هي قيمة أعلى من وسيط الدرجات وتفسر ضمن المدى المتوسط للميزان المعمول به بمتوسط حسابي نسبيي بلغ 62,8 %، والقيمة الاحتمالية تساوي 0.00 لذلك تعتبر الاستجابات على هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 =α ،ويعني ذلك أن متوسط درجات الاستجابات على الفقرة يزيد جوهرياً عن درجة الحياد 3 ، ليشير إلى أن الأفراد المستجوبين يرون بأنهم بحاجة معتبرة للكفاءة المذكورة .

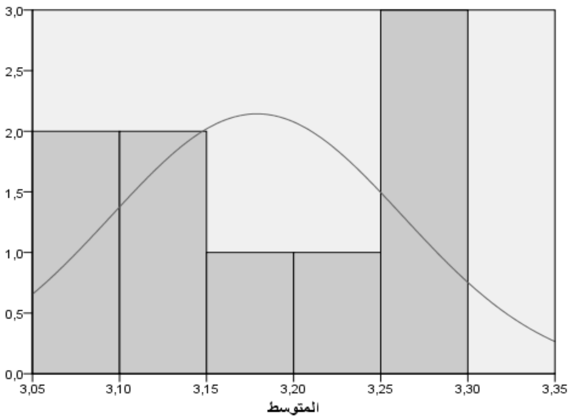
– وبالنسبة للفقرة الثامنة الخاصة بالحرص على تخصيص الإعتمادات المالية الضرورية لتحسين الحياة المدرسية فقد بلغ المتوسط الحسابي لها 3,21 وهو الآخر أكبر من وسيط الدرجات ، ويفسر ضمن المدى المتوسط للميزان ، بأهمية نسبية تبلغ 64,2 %، وبمستوى معنوية يساوي 0.00 ، لذلك فالاستجابات على الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 = α ، كون متوسط درجات الاستجابة لهذه الفقرة يزيد جوهرياً عن درجة الحياد 3 ، فذلك يعني أن أفراد العينة يعتبرون الكفاءة المعبر عنها بالفقرة ذات أهمية وهم بحاجة معتبرة للتدرب والتكون فيها .

– بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على الفقرة التاسعة والأخيرة في المحور والخاصة بالحرص على متابعة شراء الاحتياجات والتجهيزات ومراقبة جودتها حد الدرجة 3,16 ليفسر ضمن مجال الدرجة المتوسطة وبرغم ذلك فهو أعلى من وسيط الدرجات المقدر ب 3 ، ومحققا لمتوسط نسبي يبلغ 63,2 %، وقيمة احتمالية تساوي 0.00 ، وذلك يعني أن متوسط الاستجابات على الفقرة دال إحصائياُ عند مستوى دلالة0,05 = α ، ويزيد جوهريا عن درجة الحياد في إشارة إلى الحاجة المهمة للكفاءة المشار إليها .

والخلاصة أن الاستجابات على فقرات المحور المتعلق بالتسيير المادي والمالي حققت متوسطا أعلى من وسيط الدرجات ومساويا ل 3,10 ليفسر ضمن مدى الدرجة المتوسطة ، بمتوسط نسبي يبلغ 62,0 % ، ومستوى معنوية يساوي 0.00 ، وهو بذلك يزيد جوهريا عن درجة الحياد ، ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 = α ، لتعبر استجابات أفراد عينة الدراسة عن حاجتها للتدرب والتكوين الجيد في الكفاءات المعبر عنها بفقرات المحور لتجاوز معضلات تسيير المدارس ، وبالرجوع إلى دلالة الدرجة المحولة للمتوسط المحقق في المحور نلاحظ أنه يزيد جوهريا عن وسيط الدرجات وأن الاستجابات كانت دالة

لصالح ارتفاع درجة الحاجة لدى أفراد عينة الدراسة لكل الكفاءات المذكورة بشكل عام كما يوضح الجدول اللاحق .

| المتوسط | الوسيط | الدرجة المعيارية Z | مستوى الدلالة α | الدرجة الحرجةZ | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 3,10 | 3 | 2,5 | α= 0,05 | 1,96 | دالة |




شكل ( 36) منحنى التوزيع الطبيعي لمتوسط الاستجابات على بنود المحور السادس ( التسيير المالي والمادي)

وعموما فقد دلت نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار الوسيط لكل المحاور المشكلة لمقياس تقدير الحاجات التكوينية والتدريبية في مجال التسيير لمدراء المؤسسات التعليمية أن المتوسطات النسبية ( الأوزان) كانت كلها دالة إحصائيا لصالح ارتفاع درجة التقديرات للحاجات التي عبرت عن الكفاءات المطلوبة للتسيير ، وأظهرت النتائج ميل الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة نحو اعتبار الكفاءات التي تضمنتها المحاور الستة لحاجات التسيير ذات أهمية معتبرة ، وأن الحاجة إلى التدرب والتكوين فيها معتبرة وتزيد عن المتوسط ( وسيط الدرجات ) بحسب الميزان المستخدم كما يوضح الجدول التالي .

وبعد ترتيب المحاور بحسب المتوسط الحسابي للنتائج المحصل عليها نتحصل على ما يلي :

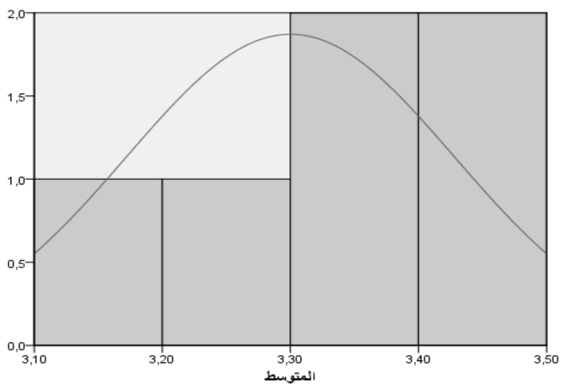
| الترتيب | المحور | النسب المئوية | | | | | المتوسط | المتوسط النسبي | المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة عالية جدا | بدرجة عالية | بدرجة متوسطة | بدرجة متدنية | بدرجة متدنية جدا | | | |
| 1 | التقنيات التربوية الحديثة | 25,7 | 26,1 | 24,6 | 12,7 | 10,9 | 3,43 | 68,6 | 0.00 |
| 2 | تسيير الحياة المدرسية | 23,5 | 26,5 | 26,9 | 13,3 | 9,8 | 3,40 | 68,1 | 0,00 |
| 3 | التسيير التربوي / البيداغوجي | 24,1 | 28,3 | 20,7 | 15,2 | 11,7 | 3,37 | 67,5 | 0.00 |
| 4 | التسيير القانوني والتشريع المدرسي | 22.1 | 24.4 | 26.3 | 16.3 | 10.9 | 3.30 | 66.1 | 0.00 |
| 5 | التسيير الإداري وشؤون الموظفين | 20,6 | 23,3 | 24,6 | 18,0 | 13,5 | 3,20 | 64,0 | 0.00 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | التسيير المادي / المالي | 17,9 | 22,4 | 27,5 | 16,6 | 15,6 | 3,10 | 62,0 | 0.00 |
| | المقياس ككل | 22,3 | 25,1 | 25,1 | 15,3 | 12,2 | 3,30 | 66,1 | 0.00 |

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $0.05 = \alpha$ .

**جدول ( 64) يوضح ترتيب المحاور بحسب التكرارات والنسب المئوية و المتوسط الحسابي والنسبي**

تشير قراءة الجدول السابق إلى كون أكثر المحاور أهمية في لدرجة الحاجة للكفاءات التي يعبر عنها بالنسبة للمجموعة المستجوبة هو محور التقنيات التربوية الحديثة التي تعتبر لدى الغالبية المدراء ذات أهمية بالغة في تسيير المدرسة المعاصرة بما يكتنف بيئتها الداخلية والخارجية من تغيرات مهمة ترتبط إلى حد كبير بالتقدم والتطور المعرفي المتزايد في حقل التربية والتعليم الذي زود المجال بتطبيقات تربوية فعالة في جميع الميادين المرتبطة بالتعلم والتعليم والمدرسة المعاصرة ، حيث حقق المحور متوسطا حسابيا بلغ 3,43 وهو أعلى المتوسطات من بين المحاور المشكلة للأداة ،يليه في الأهمية والترتيب محور تسيير الحياة المدرسية والتي يبدو وأن موضوعاتها المعقدة تضفي على تسيير المدرسة حاليا صعوبات شتى تنعكس على التواؤم والتوافق المدرسي لدى الغالبية العظمى من المتمدرسين ، ومن ثمة تؤثر مكونات الحياة المدرسية على الاتجاه نحو التعلم والتمدرس والتعلق ببيئة المدرسة ، إذ حققت الاستجابات على المحور متوسطا قدره 3,40 وهو من أعلى المتوسطات بأهمية نسبية تبلغ 68,1 % ، ومعنوية تجعل المتوسط دالا عند مستوى الدلالة المرصود للدراسة ليليهما محور التسيير التربوي / البيداغوجي الذي حاز متوسطا بلغ 3,37 معبر عن حاجة الإدارة المدرسية إلى تكوين وتدريب جيدين في المؤشرات والكفاءات التي عبر عنها ، حيث بلغت الأهمية النسبية للدرجة القيمة 67,5 % ، وبدلالة إحصائية مهمة ،ثم يأتي في المرتبة الرابعة التسيير القانوني والتشريع المدرسي الذي حاز على اهتمام المجموعة المستجوبة بدرجة معقولة وحقق متوسطا قدره 3,30 ، معبرا عن رؤية المجموعة المستجوبة لأهمية الموضوع لما يلاقونه من معضلات قانونية تعيق في كثير من الأحيان تسييرهم الحسن لمدارسهم ، وبلغت الأهمية النسبية لمتوسط الاستجابات على المحور القيمة 66,1 % بدلالة إحصائية مهمة ، أما محور التسيير الإداري وشؤون الموظفين والذي حقق المرتبة الخامسة فقد بلغ متوسط الاستجابات على بنوده القيمة 3,20 أكبر من وسيط الدرجات بأهمية نسبية تبلغ 64 % ، وفي المرتبة الأخيرة محور التسيير المادي والمالي الذي حقق متوسطا حسابيا بلغ 3,10 وهي كلها متوسطات تزيد عن وسيط الدرجات ، ودالة إحصائيا عند المستوى $\alpha = 0,05$ ، بصورة تفسر الاختلاف الجوهري بين درجة الحياد والمتوسط المحقق لكل محور .



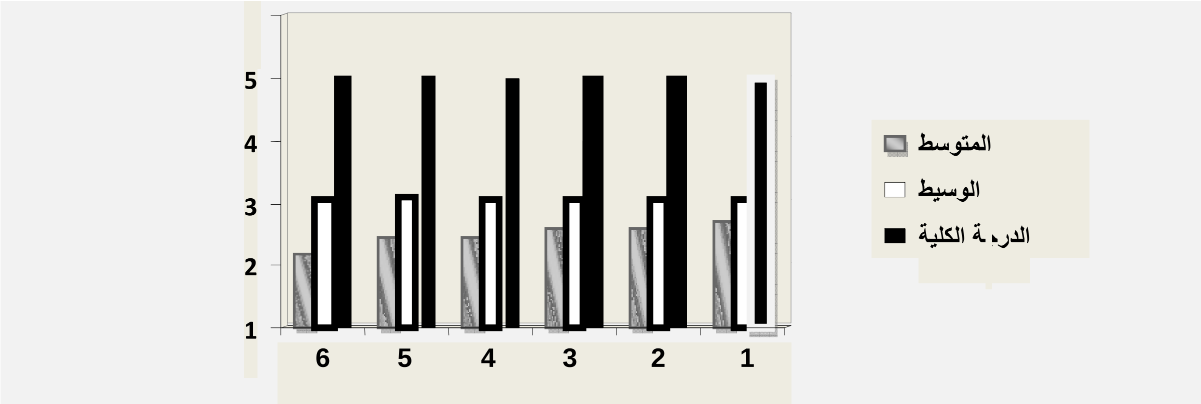

**شكل (37 ) يوضح التوزيع الطبيعي لمتوسطات الاستجابات على المحاور الستة وموقعها بالنسبة للوسيط**

وبالنسبة للأداة ككل فقد كانت استجابات أفراد عينة الدراسة تزيد في متوسطها عن وسيط الدرجات حيث حققت متوسطا قدره 3,30 ، ليدل دلالة جوهرية عن ارتفاع الدرجات فوق درجة الحياد عند مستوى الدلالة المرصود للدراسة ، ومحققة لأهمية نسبية قدرها 66,1 %، وبتحويل الدرجات إلى التوزيع المعياري يظهر كيف تزيد المتوسطات المحققة في الاستجابات على المحاور عن درجة الحياد المعبرة عن الوسيط في الميزان المشكل للغرض .

| المحور | المتوسط | الدرجة المحولة Z | الدرجة الحرجةZ | الوسيط | مستوى الثقة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التقنيات التربوية الحديثة | 3,43 | 10,75 | 1,96 | 3 | % 95 | دالة |
| تسيير الحياة المدرسية | 3,40 | 10 | | | | |
| التسيير التربوي / البيداغوجي | 3,37 | 9,25 | | | | |
| التسيير القانوني والتشريع المدرسي | 3.30 | 7,5 | | | | |
| التسيير الإداري وشؤون الموظفين | 3,20 | 5 | | | | |
| التسيير المادي / المالي | 3,10 | 2,5 | | | | |
| المقياس ككل | 3,30 | 7,5 | | | | |

**جدول ( 65) اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات المقياس الثاني ( تقدير الاحتياجات التكوينية والتدريبية )**

تدل الإشارة الموجبة للدرجات المعيارية على أن المتوسط الذي حققته الاستجابات على الأداة كان أكبر من الوسيط الذي يمثل درجة الحياد ، وهي تقع في النصف الأيسر للتوزيع الطبيعي للدرجات وأكبر من الدرجة الحرجة للاختبار و نرفض الفرض الصفري القائل بعدم اختلاف متوسط الدرجات عن الوسيط ، وبذلك فإن المتوسط يزيد جوهريا عن درجة الحياد ( الوسيط) ليشير إلى رأي أفراد العينة من مسيري المدارس على اختلاف مستوياتها بكون حاجتهم للكفاءات المرتبطة بتسييرهم للمؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها وفي المحاور الستة التي تضمنها المقياس المستخدم " تقدير الاحتياجات التكوينية والتدريبية " هامة ومعتبرة وهي في المحاور مرتفعة .




شكل ( 38) التمثيل البياني لنتائج تحليل المقياس الثاني ( تقدير احتياجات التكوين والتدريب )

تبين الجداول التمثيلات البيانية السابقة الموضحة لنتائج تحليل بيانات استبيان تقدير الحاجات أن درجة احتياجات مديري المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها للكفاءات المتضمنة في المجالات الستة كانت جميعها أعلى من المتوسط العام ويقع الكثير منها في مدى الدرجة المرتفعة ، وهذا يدل على حاجتهم الواضحة إلى التكون و التدرب على تلك الكفاءات الضرورية لتسييرهم لشؤون مؤسساتهم، وأنهم بحاجة إليها، أو إلى بعضها، ومن ثمة فهم يعبرون عن ضعف في أداء أدوارهم بالجودة المطلوبة ، وهي نتيجة منطقية بالنظر إلى التغيرات والتحولات السريعة في عناصر البيئة المحلية والدولية المحيطة ) ، وما استجد على ظروف الحياة بفعل الثورة المعرفية والتكنولوجية الهائلة ، والتي انعكست هي الأخرى على الأفراد ( موظفين وطلاب ) في أشكال وأنماط من السلوكات ، فالتغيير و التجديد والتحول هي سمة العصر في كل مناحي حياة الإنسان . ولذلك تصبح البرامج التكوينية والتدريبية مستمرة ومرنة وذات جودة عالية لمواكبة ظروف العصر في الفلسفة و المحتويات والأساليب والوسائل وفي آليات التنفيذ . وقد اتفقت نتيجة الدراسة في ذلك مع بعض الدراسات السابقة، كدراسة ( الغامدي ، 2004) ، و دراسة (الحديدي ، 1998)، اللتان توصلتا إلى كون درجة الاحتياجات في الكثير من الكفاءات المتضمنة في المقياس عالية . كما اتفقت الدراسة في نتيجتها المتعلقة ببعض الكفاءات التي كانت درجة الحاجة إليها متوسطة مع نتائج دراسة ( العجاج ، 2001) المشار إليها في موقع سابق التي توصلت إلى النتيجة ذاتها .

والملاحظ أن الجدول ( ) يبين أن محور " التقنيات التربوية الحديثة " حصل على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3,43 ) وأهمية نسبية تبلغ 68,6 %، أي أن احتياجات المديرين للكفاءات المرتبطة بالمحور أكثر أهمية

من غيرها، وقد يفسر ذلك بحاجة المديرين لمواكبة التطورات التي تتحكم رغما عنهم في عناصر النظام المدرسي الذي يتطور بسرعة هائلة متماشيا مع ظروف عصره ، واهتمامهم بمواكبة الجديد في حقل التربية، ويليه أهمية المحور الثاني " تسيير الحياة المدرسية " بمتوسط حسابي 3,40 وبأهمية نسبية تبلغ 68 %، أي أن آراء أفراد العينة تعبر عن حاجتهم للكفاءات المعبر عنها بفقرات هذا المحور ، هي نتيجة تتفق مع الكثير من نتائج الدراسات السابقة كما أشير لذلك سابقا ومنها دراسة ( سندر،1994) . أما أدنى متوسط فقد كان على محور " التسيير المادي / المادي " الذي بلغ 3,10 بأهمية نسبية تقدر ب 62 % وبلغ متوسط استجابات أفراد العينة على الأداة ككل 3,30 بأهمية نسبية تقدر ب 66 % ، إذ لا يبدو وأن الكفاءات على هذا المحور ذات أهمية كبرى بالنسبة لفئة الدراسة وقد تعود النتيجة إلى كون أغلب المستجوبين هم من فئة مدراء المدارس الابتدائية الذين لا يضطلعون بمهام التسيير المالي الذي يعود لمصالح أخرى .

وعموما يتضح من الجدول ( 64) أن هناك حاجة لدى مدراء المؤسسات التعليمية للكفاءات في جميع الكفاءات التي عبرت عنها محاور المقياس ، وأن هناك رأيا غالبا من طرف مدراء المؤسسات التعليمية على ضرورة التكوين الجيد و التدرب على الكفاءات التي تضمنتها المحاور الستة للأداة ، لتتفق نتيجة ا لدراسة مع نتائج دراسة. ( الغامدي ،2004 ) ودراسة ( النوري ،1997 ) .

## 2/2 – اختبار صحة الفرضية الرئيسية الثانية :

للإجابة على سؤال الدراسة الأساسي الثاني والذي نص على ما يلي :

" ما درجة الاحتياجات التكوينية والتدريبية التي يفصح عنها المدراء في الكفاءات المتضمنة في المقياس ، وهل توجد فروق في تقديرهم لها تعود لمتغيرات ( المستوى . المنطقة الجغرافية . الخبرة ) " ؟

سيتم اختبار الفرضية وفرضياتها الجزئية باختبار مان – وتني و اختبار وكرسكال – والاس .

اختبار صحة الفرضية الجزئية الأولى:

" توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الاحتياجات حول درجة حاجتهم لها تعود للمتغيرات : المستوى التعليمي للمؤسسة . الخبرة بالمنصب" .

وينبثق عن الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

أ . توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الحاجات التكوينية والتدريبية تعود لمتغير خبرة المدير بالمنصب .

ب . توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الحاجات التكوينية والتدريبية تعود لمتغير المستوى التعليمي للمؤسسة .

ج . توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الحاجات التكوينية والتدريبية تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة.

تمت معالجة صحة الفرضية وفرضياتها الجزئية من خلال الفرضية الصفرية التالية :

أ . لا توجد فروق جوهرية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الحاجات التكوينية والتدريبية تعود لمتغيرات : الخبرة . المستوى . الموقع .

والتي تفرعت هي الأخرى إلى ثلاثة فرضيات صفرية تخص كلا منها واحدا من المتغيرات المستقلة التالية : المستوى التعليمي للمؤسسة . خبرة المدير بالمنصب . موقع المؤسسة الجغرافي .

كما عولجت صحة الفرضية وفرضياتها الجزئية باعتماد اختبارات الإحصاء اللآبارومتري وباستخدام اختبار مان . ويتني الذي يصلح لمعالجة دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة ( المستقلة ) في حالة المجموعتين ، واختبار كروسكال . والاس الذي يستخدم لنفس الغرض في حالة أكثر من مجموعتين حيث أعطت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام حزمة التحليل ( Spss v.21 ) النتائج التالية :

| م | الفرضية | الاختبار | قيمة الاختبار | القيمة الحرجة | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة تعود لمتغير المستوى التعليمي للمؤسسة | كروسكال – واليس | 4,50 | 5,95 | 2 | غير دالة |
| 2 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة تعود لمتغير الخبرة بالمنصب | مان– ويتني | 12,10 | اكبر من 138 | ن1=251 ن2=64 | غير دالة |
| 3 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة | مان– ويتني | 11,70 | اكبر من138 | ن1=195 ن2=120 | غير دالة |

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ .

**جدول (66 ) نتائج اختبار صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على المقياس ككل .**

تبين النتائج التالية الموضحة في الجدول السابق أن قيمة الاختبار بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين تقديرات الأفراد للحاجات التكوينية والتدريبية غير دالة عند المستوى 0,05 وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية تعود للمتغيرات المستقلة الممثلة في : المستوى التعليمي للمؤسسة . الخبرة بالمنصب والموقع الجغرافي للمؤسسة ، و يتبين بذلك اتفاق أفراد عينة الدراسة حول ارتفاع درجة حاجتهم في المؤشرات التي ضمتها بنود المقياس .

وجزئيا وبالنسبة للفرضية ذاتها على محاور المقياس الستة فقد بينت المعالجة الإحصائية النتائج التالية :

| م | الفرضية | الاختبار | قيمة الاختبار | القيمة الحرجة | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التسيير التربوي / البيداغوجي تعود لمتغير المستوى التعليمي | كروسكال – واليس | 5,20 | 5,95 | 2 | غير دالة |
| 2 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التسيير التربوي / البيداغوجي تعود لمتغير الخبرة بالمنصب | مان – ويتني | 12,70 | اكبر من 138 | ن1=251 ن2=64 | غير دالة |
| 3 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التسيير التربوي / البيداغوجي تعود لمتغير الموقع الجغرافي | مان – ويتني | 12,45 | أكبر من 138 | ن1=195 ن2=120 | غير دالة |

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ .

**جدول (67) نتائج اختبار صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور التسيير التربوي**

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى 0.05 بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور التسيير التربوي / البيداغوجي تعود لمتغير الخبرة بالمنصب ، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة ولاختلاف الموقع الجغرافي ، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها ، على ارتفاع درجة الحاجة لكفاءات التسيير في المجال البيداغوجي التربوي .

| م | الفرضية | الاختبار | قيمة الاختبار | القيمة الحرجة | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التسيير الإداري وشؤون الموظفين تعود لمتغير المستوى التعليمي | كروسكال – واليس | 4,90 | 5,95 | 2 | غير دالة |
| 2 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التسيير الإداري وشؤون الموظفين تعود لمتغير الخبرة بالمنصب | مان– ويتني | 11,90 | اكبر من 138 | ن1=251 ن2=64 | غير دالة |
| 3 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التسيير الإداري وشؤون الموظفين تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة | مان– ويتني | 11,50 | أكبر من 138 | ن1=195 ن2=120 | غير دالة |

* الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ .

**جدول (68) نتائج اختبار صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور التسيير الإداري وشؤون الموظفين .**

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى 0.05 بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور المحتوى تعود لمتغير الخبرة بالمنصب ، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة ، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها ، على انخفاض درجة كفاءة محتويات البرامج التكوينية .

| م | الفرضية | الاختبار | قيمة الاختبار | القيمة الحرجة | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التقنيات التربوية الحديثة تعود لمتغير المستوى التعليمي** | كروسكال – واليز | 5,50 | 5,95 | 2 | غير دالة |
| 2 | **لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التقنيات التربوية الحديثة تعود لمتغير الخبرة بالمنصب** | مان –ويتني | 13,40 | اكبر من 138 | ن1=251 ن2=64 | غير دالة |
| 3 | **لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التقنيات التربوية الحديثة تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة** | مان –ويتني | 11,80 | أكبر من 138 | ن1=195 ن2=120 | غير دالة |

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ .

**جدول (69) نتائج اختبار صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور التقنيات التربوية الحديثة .**

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى 0.05 بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور الأهداف تعود لمتغير الخبرة بالمنصب ، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة ، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها ، على انخفاض درجة كفاءة الأهداف المرتبطة بعملية التكوين .

| م | الفرضية | الاختبار | قيمة الاختبار | القيمة الحرجة | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التسيير القانوني والتشريع المدرسي** | كروسكال – واليز | 4,90 | 5,95 | 2 | غير دالة |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | تعود لمتغير المستوى التعليمي | | | | | |
| 2 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التسيير القانوني والتشريع المدرسي تعود لمتغير الخبرة بالمنصب | مان – ويتني | 13،40 | اكبر من 138 | ن1=251 ن2=64 | غير دالة |
| 3 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التسيير القانوني والتشريع المدرسي تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة | مان – ويتني | 11،20 | أكبر من 138 | ن1=195 ن2=120 | غير دالة |

* الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ .

**جدول (70) نتائج اختبار صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور التسيير القانوني والتشريع المدرسي .**

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى 0.05 بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور الوسائل والأدوات تعود لمتغير الخبرة بالمنصب ، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة ، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها ، على انخفاض درجة كفاءة الوسائل والأدوات المسخرة للعملية .

| م | الفرضية | الاختبار | قيمة الاختبار | القيمة الحرجة | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور تسيير الحياة المدرسية تعود لمتغير المستوى التعليمي | كروسكال- واليز | 4،70 | 5،95 | 2 | غير دالة |
| 2 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور تسيير الحياة المدرسية تعود لمتغير الخبرة بالمنصب | مان – ويتني | 12،90 | اكبر من 138 | ن1=251 ن2=64 | غير دالة |
| 3 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور تسيير الحياة المدرسية تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة | مان – ويتني | 11،60 | أكبر من 138 | ن1=195 ن2=120 | |

* الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ .

**جدول ( 71) نتائج اختبار صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور تسيير الحياة المدرسية.**

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى 0.05 بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين تقديرات

مجموعة الدراسة على بنود محور الظروف تعود لمتغير الخبرة بالمنصب ، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة ، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها ، على انخفاض درجة كفاءة الظروف المرافقة للعملية التكوينية .

| م | الفرضية | الاختبار | قيمة الاختبار | القيمة الحرجة | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التسيير المالي / المادي تعود لمتغير المستوى التعليمي | كروسكال- واليز | 5,60 | 5,95 | 2 | غير دالة |
| 2 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التسيير المالي / المادي تعود لمتغير الخبرة بالمنصب | مان – ويتني | 13,80 | اكبر من 138 | ن1=251 ن2=64 | غير دالة |
| 3 | لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التسيير المالي / المادي تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة | مان – ويتني | 12,70 | أكبر من 138 | ن1=195 ن2=120 | غير دالة |

* الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ .

**جدول (72) نتائج اختبار صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى معنوية 0.05 بين التقديرات على محور التدريب .**

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى 0.05 بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور التدريب تعود لمتغير الخبرة بالمنصب ، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة ، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها ، على انخفاض درجة كفاءة عمليات التدريب الميدانية المرافقة للعملية التكوينية .

وعموما وبالنسبة للفرضية ككل فإن نتائج معالجة فرضياتها الجزئية الثلاثة على متغيرات الخبرة بالمنصب والمستوى التعليمي ; والموقع الجغرافي للمؤسسة أفضت إلى نفس النتائج المعبرة عن عدم وجود فروق في التقديرات بين أفراد العينة واتفاقهم حول ضعف مستوى عملية التكوين الذي يتلقاه مدراء المؤسسات التعليمية بالمراكز المخصصة لذلك .

### 3/2 – مناقشة النتائج والإجابة على سؤال الدراسة الثاني :

" ما درجة الاحتياجات التكوينية والتدريبية التي يعبر عنها مدراء المدارس في المحاور التي ضمتها أداة الدراسة "

تعبر الجداول السابقة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل المجالات ( التسيير التربوي / البيداغوجي – التسيير الإداري وشؤون الموظفين – التقنيات التربوية الحديثة – التسيير القانوني والتشريع المدرسي – تسيير الحياة المدرسية وشؤون المتمدرسين – التسيير المالي / المادي )، بين آراء مديري المدارس في المتغيرات الثلاثة (المستوى التعليمي للمؤسسة – الخبرة بالمنصب – الموقع الجغرافي للمؤسسة )، لصالح ارتفاع درجة الحاجة لدى الغالبية العظمى للكفاءات التي عبر عنها بفقرات المقياس المستخدم للغرض المذكور وهي نتيجة متوافقة مع نتائج الكثير من الدراسات التي تناولت الموضوع وأسير إليها سابقا ومنها دراسة ( الجابر ، 1996 ) و ( الحديدي ، 1998 ) .

كما أشارت الجداول إلى كون النتائج تؤكد إجماع مديري المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها على ضرورة التكون و التدرب على جميع الكفاءات في المجالات المذكورة لأهميتها العظمى في التسيير الفعال لمؤسساتهم . وقد يفسر ذلك بانخفاض مستوى التكوين الذي يتلقونه في المؤسسات المختصة وانخفاض فاعلية عملية إعداد وتدريب المديرين كما أشير سابقا وهي النتائج التي توافق ما توصلت إليه دراسة ( الذبيان ، 2011) .

ومن النتائج التي يمكن استخلاصها من خلال العرض السابق يمكن ذكر ما يلي :

1. ارتفعت درجة الاحتياجات التكوينية والتدريبية لمديري المؤسسات التعليمية ، وتم ترتيبها حسب درجة أهميتها وأولويتها وفقاً للمحاور على النحو التالي: التقنيات التربوية الحديثة ، تسيير الحياة المدرسية وشؤون المتمدرسين ، التسيير التربوي البيداغوجي ، التسيير القانوني والتشريع المدرسي ، التسيير الإداري وشؤون الموظفين ، التسيير المالي والمادي .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة الحاجة على جميع محاور الأداة تعود لمتغيرات ( المستوى التعليمي للمؤسسة – الخبرة بالمنصب – الموقع الجغرافي للمؤسسة ) .

لذلك وإجابة على السؤال الرئيسي الثاني للدراسة ، فإن جميع الكفاءات التي أشارت إليها فقرات المقياس في المحاور الستة مثلت حاجة أكبر من المتوسط بالنسبة لمجموعة الدراسة والتي يمكن تصنيفها ضمن أربعة أبعاد أساسية هي :

- الكفاءات المعرفية .
- الكفاءات المهارية / الأدائية .
- الكفاءات العلائقية / الاجتماعية .
- الكفاءات الشخصية .

بالإضافة لمجموعة من الكفاءات المتعلقة بالتكنولوجيات الحديثة واستخداماتها في التسيير الإداري للمدرسة المعاصرة والتي يمكن إدراجها تحت مسمى :

الكفاءات التكنولوجية وهي مجموعة الكفاءات التي تتمركز حولها عملية التنمية المهنية للمديرين على اختلاف مستويات مؤسساتهم ، ويمكن استخلاص أن المتطلبات الضرورية لمثل هذه التنمية ترتكز إلى ثلاث عوامل أساسية تتمثل في :

1-جودة التكوين في المحاور الستة التي تضمنها استبيان تقييم العملية التكوينية والتدريبية .

2-جودة التدريب في المؤشرات التي عبر عنها أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الاحتياجات التكوينية والتدريبية .

3-الدعم والتمكين الذي يعبر عنه أفراد العينة من خلال المؤشرات المذكورة كما سيوضح

ويمكن الإشارة إلى العوامل الثلاثة وعناصرها كما تستنبط من الدراسة كالتالي :

- 1 – جودة التكوين
  - جودة معايير الانتقاء والاختيار
  - جودة البرامج والمحتويات
  - جودة الأساليب والممارسات
  - جودة الأدوات والظروف
- 2 – جودة التدريب
  - الاستمرارية
  - جودة الموضوعات وتحيينها
  - جودة المدربين وممارساتهم
  - جودة الآليات والوسائل
- 3 – الدعم والتمكين
  - الدعم القانوني والصلاحيات
  - الدعم المادي / المالي
  - الدعم النفسي
  - الدعم الاجتماعي

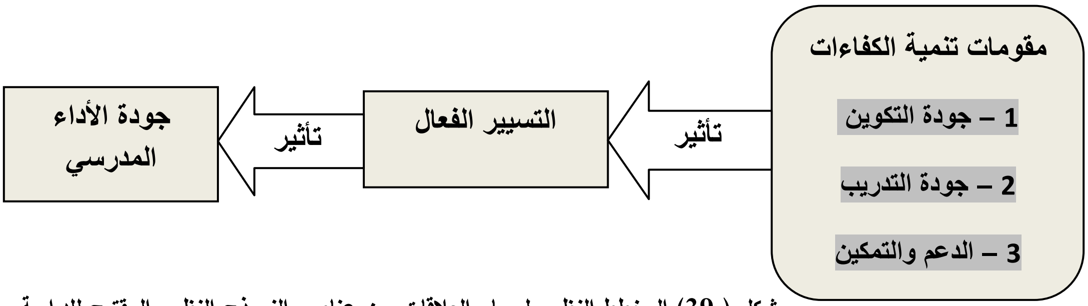
وهي المجالات الثلاثة التي تتمحور حولها عملية تنمية الكفاءات المطلوبة للتسيير الفعال للمدارس الذي تم حصره هو الآخر في أربعة مؤشرات كالتالي :

4 – التسيير الفعال
- التسيير الإداري
- التسيير التربوي
- التسيير المالي والقانوني
- تسيير الحياة المدرسية

وهذه المؤشرات التي دارت حولها الحاجات المعبر عنها في الكفاءات المشار إليها سابق هي التي تتحكم في جودة التسيير الإداري للمؤسسات التعليمية ، والذي ينعكس بدوره على جودة الأداء المدرسي الذي يمكن التعبير عنه من خلال المؤشرات التالية :

جودة الأداء المدرسي
- جودة المخرجات ( ملمح الخريج )
- جودة العمليات والأنشطة ( البرامج . المعلمين )
- جودة الممارسات والعلاقات ( الإدارية . البيداغوجية )
- جودة الحياة المدرسية ( البيئة المدرسية )

ومن ثمة فإن العناصر الخمسة السابقة تشكل نظاما يمكن التعبير عنه بالمخطط التالي :




**شكل ( 39) المخطط النظري لمسار العلاقات بين عناصر النموذج النظري المقترح للدراسة**

يمثل المخطط السابق تصور الدراسة لمسار العلاقات بين العناصر المتحكمة في منظومة تسيير المدارس والعلاقات التي تربطها وهو التصور القائم على ما تم استنتاجه من الدراسة الميدانية السابقة ، وبهدف معرفة صحة وصدق النموذج النظري السابق تم استطلاع آراء عينة الدراسة في المؤشرات الدالة على عناصره الخمسة ( جودة التدريب – جودة التكوين – الدعم والتمكين – التسيير الفعال – جودة الأداء المدرسي ) ، من خلال أداة تم بناؤها لهذا الغرض ضمت 20 فقرة ( 20 مؤشرا ) ، أربعة في كل بعد من الأبعاد المذكورة تعبر عن جميع فقرات استبيان تقدير الحاجات الذي تمت دراسته في المرحلة الثانية وبهدف دراسة صحة النموذج السابق سيتم استخدام منهجية " النمذجة بالمعادلات البنائية " SEM ( STRUCTUREL EQUATION MODLING) لدراسة مدى صحة التصور المذكور ، وطبيعة العلاقات بين عناصره ، ومقدار التأثير بينها من خلال التحليل العاملي التوكيدي الذي يمكن من التعرف على ( الصدق البنائي ) للنموذج .كإجابة على سؤال الدراسة الثالث .

# الفصـــــل الـــــثامن

**– عرض النتائج ومناقشة صحة الفرضية الثالثة –**

**النمذجة بالمعادلة البنائية ( SEM )**

**البناء العاملي لنموذج مقترح لمقومات تنمية كفاءات تسيير المؤسسات التعليمية**

دراسة النموذج النظري( البنائي ) لتنمية كفاءات التسيير المدرسي بمنهجية المعادلات البنائية

**(STRUCTUREL EQUATION MODELING ) (SEM )**

1 . التحليل العاملي التوكيدي **CFA** ، ( الصدق البنائي )

2 . نموذج أموس ( AMOS) المتكامل ( المعادلة البنائية )

3 . تحليل المسار **PA**

يقوم هذا الجزء من الدراسة بهدف الإجابة على السؤال التالي :

" ما النموذج النظري ( الافتراضي ) لعملية تنمية كفاءات التسيير الإداري للمدارس ، وما المقومات الأساسية التي تقوم عليها العملية ؟ " .

## 1 – النمذجة بالمعادلات البنائية SEM :

تعد ظاهرة التسيير الإداري للمدارس في حقل الإدارة التربوية واحدة من أعقد الظواهر لما لمتغيراتها من تشابك وتعقد فرض على الباحثين والعلماء البحث في منهجيات جديدة تمكن من اكتشاف العلاقات والارتباطات فيما بينها وبين غيرها من الظواهر الإدارية المتشابكة ومعالجة التعقيدات العلائقية بصورة متكاملة موضوعية .

وتعد النمذجة بالمعادلة البنائية **SEM** من احدث المنهجيات المستحدثة في مجال البحث في الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية بشكل خاص " بمقتضاها يتمكن الباحث في حقل الإدارة التربوية من التعامل مع الواقع ، ومع العالم الحقيقي أو الواقعي للظاهرة الإدارية التربوية المراد التخطيط لها أو تحريكها إلى الوضع المستقبلي المستهدف " ( شاكر ، 1996 :77 ) ، حيث تمثل النمذجة بالمعادلة البنائية الأسلوب الأكثر فعالية وصدقية من بين المنهجيات المتبعة في بحوث حقل العلوم الاجتماعية والإنسانية لعلاج ودراسة الظواهر المختلفة ومنها الظاهرية الإدارية في المدارس بتفريعاتها المختلفة ( الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية )، وذلك من خلال وضع وتصميم النماذج النظرية واختبار صحتها وصدقتيها ، في وصفها للعلاقات والارتباطات المتشابكة بين العناصر ( العوامل ) المشكلة للظاهرة أو بينها وبين باقي الظواهر وصفا كميا ، وتفسرها تفسيرا شاملا موضوعيا من دون تجزئة للعلاقات المترابطة .

ولذلك وبهدف الإجابة على سؤال الدراسة الثالث الذي ينص على :

**ما النموذج النظري ( الافتراضي ) الأمثل الذي تقوم عليه عملية تنمية كفاءات التسيير الإداري للمدارس، وما المقومات التي تتضمنها العملية ؟**

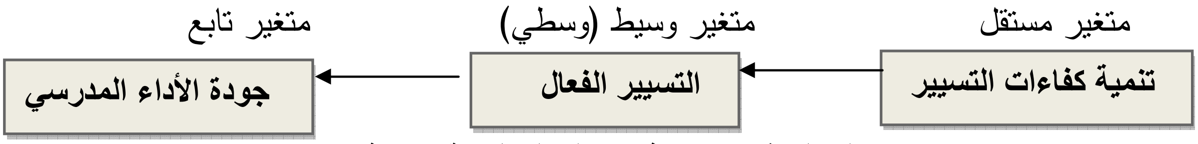
سيتم وبالاستناد لنتائج الجزء الأول من الدراسة الميدانية ( نتائج استبيان الاحتياجات التكوينية والتدريبية ) ، أين تم التعاطي مع البيانات المجمعة من خلال التحليل الإحصائي الاستكشافي ( التوضيحي ) EFA ( Explortory Factoriel Analysis ) ، استخلاص أهم الاحتياجات واعتمادها لبناء نموذج نظري لمقومات تنمية الكفاءات ، واستخدام مفاهيم النمذجة بالمعادلات البنائية لاختبار صحة العلاقات واكتشاف الارتباطات بين عناصر عملية تنمية كفاءات تسيير المدارس التي تم استخلاصها من تحليل ودراسة ما تم التعبير عنه من احتياجات تكوينية وتدريبية من طرف أفراد العينة والتي تمحورت في ثلاثة أبعاد رئيسة هي :

1 – جودة التكوين .

2 – جودة التدريب .

3 – الدعم والتمكين .

وبين ظاهرتي ( متغيري ) التسيير الفعال للمدارس وجودة الأداء المدرسي أين يلعب التسيير الفعال دور المتغير الوسيط بين متغيري كفاءات التسيير وجودة الأداء المدرسي ، وهي المتغيرات التي تم تعريفها وتناولها في الجزء النظري من الدراسة ، والتي تترابط فيما بينها كما يوضح الشكل التالي :




**شكل (40 ) يمثل التصور الافتراضي ( النظري ) لعلاقات النموذج البنائي**

وتمثل منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية الأسلوب الأحدث والواسع الانتشار في بحوث الإدارة والتربية وعلم النفس والاقتصاد والطب وغيرها......من حقول المعرفة الاجتماعية والإنسانية ن وهو الأكثر ملاءمة ل :

1 . النمذجة الطبيعية .

2 . النمذجة التماثلية .

3 . النمذجة التصويرية .

4 . النمذجة الوصفية .

5 . النمذجة الرمزية .

لكن النمذجة بالمعادلة البنائية SEM ( Structurel Equation Modeling ) هي الأقرب إلى النمذجة الرياضية القائمة على التحليل الإحصائي للبيانات ، والتي تمكن من اختبار نماذج القياس وأدواته التي تتضمن مجموعة من المؤشرات المقاسة كميا ، عن طريق مجموعة من الأساليب الإحصائية المتطورة القائمة على أساس التحليل العاملي التوكيدي CFA ( لاختبار الصدق البنائي ) لأدوات القياس التي تتضمنها النماذج النظرية " حيث يكون لكل ظاهرة (متغير) نموذجا مستقلا لقياسه ، وتتم عملية تحديد علاقات التأثير والتأثر بين المتغيرات المتعددة وصولا إلى تفسير يحاكي واقع الظاهرة الإدارية أو المشكلة محل الدراسة " ( الهنداوي، 2007 : 6) .

لقد أحدثت النمذجة بالمعادلة البنائية SEM تطورا كبيرا في مجال التعامل مع قياس الظواهر النفسية والاجتماعية ، حيث أمكن التغلب على مشكلة خطأ القياس الذي عد واحدا من المشكلات الأساسية

للقياس في التحليل العاملي الاستكشافي ، وأمكن التعامل معه أثناء تحليل واختبار البيانات ، ليثبت مدخل النمذجة قدرة عالية في دراسة النماذج الافتراضية والنظرية للظواهر الأكثر تعقيدا وبصورة متقدمة . فالنمذجة بالمعادلات البنائية SEM تعد " إطارا تحليليا عاما لأنماط من النماذج مثل نماذج تحليل المسار PA ، وتحليل الانحدار المتعدد ANOVA ، والتحليل العاملي التوكيدي CFA ، والتي تمثل أجزاء ومراحل من النمذجة بالمعادلات البنائية " ( الهنداوي ، 2007 : 7 ) ، وهي بذلك امتدادا للنموذج الخطي العام الذي يسمح بتحليل مجموعة من معادلات الانحدار بصورة متزامنة ومتكاملة ، أين تتحدد العلاقات بين المتغيرات بصورة أشمل وأوضح عبر اختبار الفروض الموضوعة لتفسير العلاقات بين المتغيرات الكامنة ( غير المشاهدة ) والمتغيرات المقاسة ( المشاهدة ) .

لقد أضحت النمذجة بالمعادلات البنائية SEM الأسلوب الأحدث لاختبار النماذج الافتراضية للظواهر في العلوم السلوكية والبني النظرية الممثلة بالعوامل والمتغيرات التي يمكن قياسها بصورة غير مباشرة عن طريق مجموعة من المؤشرات الدالة عليها ( متغيرات كامنة ) ، لتمثل بذلك منهجية النمذجة نظاما متعدد المراحل يضم :

- تحليل المسار ( PA ) . Path Analysis
- التحليل العاملي التوكيدي ( CFA ) . Confirmatory Factoriel Analysis
- تحليل الانحدار المتعدد ANOVA . النموذج المتكامل (AMOS ) .

ويتلخص الهدف من هذه الطريقة في تحديد مدى ملاءمة ومطابقة النموذج النظري الذي يتم افتراضه مع البيانات الميدانية وقدرة الأخيرة على تأييد ومطابقة النموذج النظري للعلاقات بين متغيرات وعناصر النموذج . لتمثل بذلك المنهجية المتبعة أسلوبا بحثيا لاختبار النماذج (الإدارية مثلا) النظرية كميا باستخدام المنهج العلمي القائم على اختبار الفروض البحثية ، وذلك من أجل الوصول إلى فهم أفضل للعلاقات المعقدة والارتباطات بين المتغيرات الإدارية على سبيل المثال ، في مجال الإدارة التربوية " ( الهنداوي ، 2007: 9) .

### 2 – النموذج البنائي النظري ( الافتراضي ) :

تعتمد منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية SEM على تمثيل الظاهرة المدروسة والعلاقات فيما بين عناصرها ( متغيراتها ) من خلال نموذج يحاكيها في الواقع ، يبسطها تعبيرا وتصويرا رمزيا ( تمثيل بياني) مصطنعا لموقف أو مشكلة بشكل يساعد على حسن التصور كأساس لصنع القرار المناسب " (

شاكر ، 1996 : 207) . فالنموذج يمثل وصفا للظاهرة الإدارية في المنظمة التعليمية (المدرسة مثلا ) بدلالة متغيراتها وتحديد العلاقات فيما بينها والتحكم والضبط للظروف المرافقة لدراستها بشكل يمكن من التنبؤ بمستقبلها .

كذلك فإن نموذج المعادلة البنائية Structurel Equation Model يسمح بتوضيح العلاقات الخطية المباشرة وغير المباشرة بين مجموعة المتغيرات الكامنة والمشاهدة ، كما يمكن من دراسة المسار الكامل للعلاقات والارتباطات بين مجموعة من متغيرات ظاهرة أو أكثر في تمثيل Path Diagram يمثل امتدادا للنموذج الخطي العام General Linear Model الذي يشمل الانحدار المتعدد ، كما أنه ترجمة لسلسلة من علاقات السبب والنتيجة المفترضة بين مجموعة من المتغيرات " ( الهنداوي ، 2007 : 12) .

**3 – تصنيف المتغيرات في النموذج البنائي :**

تصنف المتغيرات في النماذج النظرية المصممة وفقا لطبيعتها من حيث كونها :

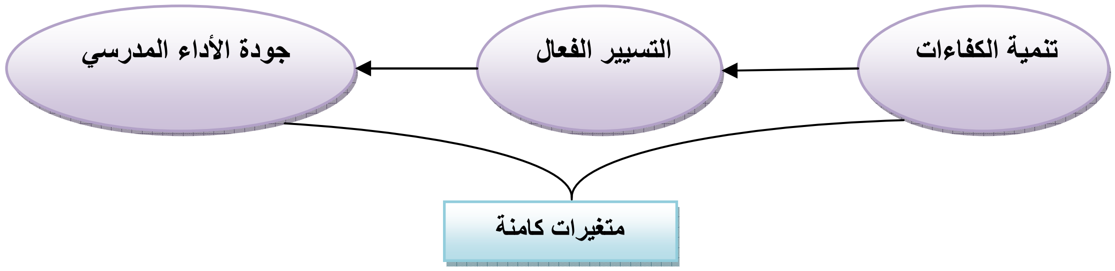
**متغيرات الكامنة** : وهي المتغيرات غير المشاهدة ( الافتراضية ) والتي يستدل عليها من خلال مؤشرات مقاسة أو مشاهدة . وهي في مثالنا :

– تنمية كفاءات التسيير : متغير كامن يستدل عليه من خلال مؤشرات جودة التكوين ( 4 مؤشرات ) ، جودة التدريب ( 4 مؤشرات ) ، الدعم والتمكين ( 4 مؤشرات ) .

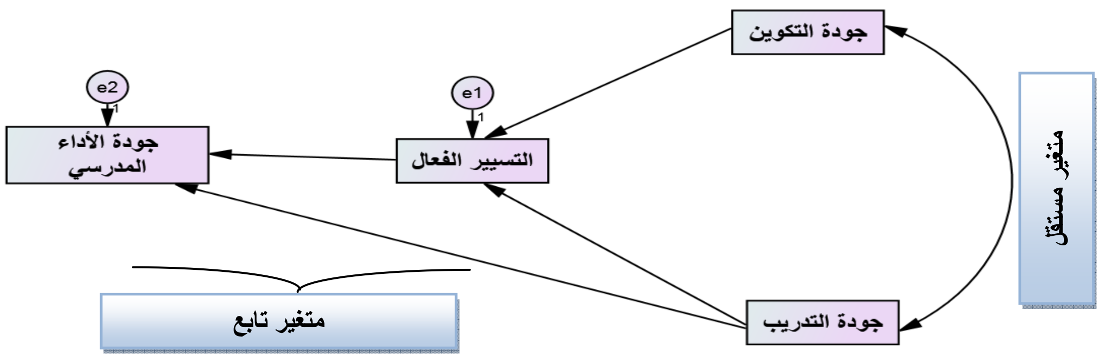
– فعالية التسيير : متغير كامن ستدل عليه في الدراسة من خلال ' مؤشرات .

– جودة الأداء المدرسي : متغير كامن يستدل عليه من خلال 4 مؤشرات مقاسة أو مشاهدة .

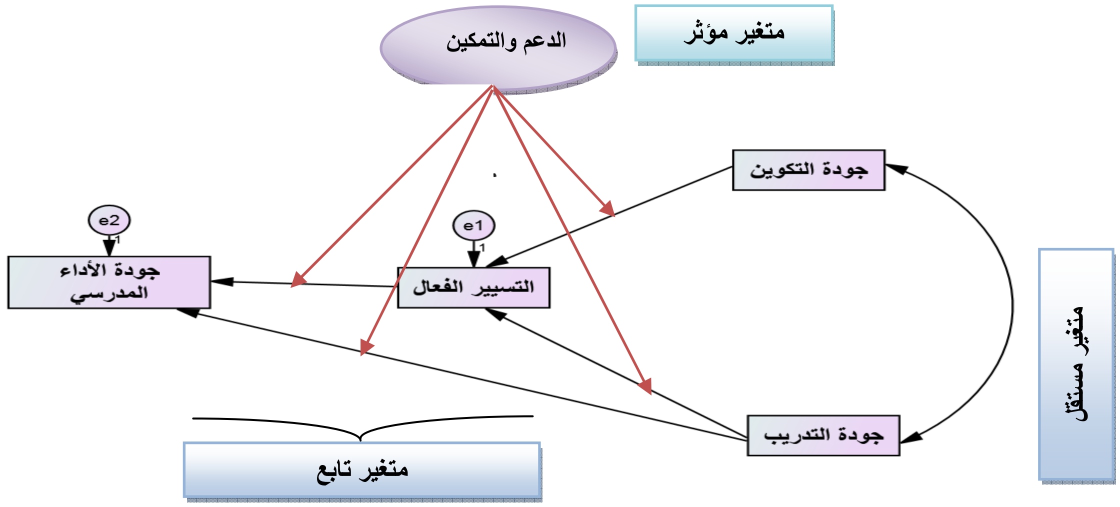
كما تعتبر مقومات تنمية كفاءات التسيير في النموذج النظري المقترح ( جودة التكوين . جودة التدريب . الدعم والتمكين ) متغيرات كامنة يستدل على كل منها بأربعة 4 مؤشرات مقاسة أو مشاهدة لكل منها . ( استبيان مقياس تنمية الكفاءات ) ( أنظر الملحق ...) .



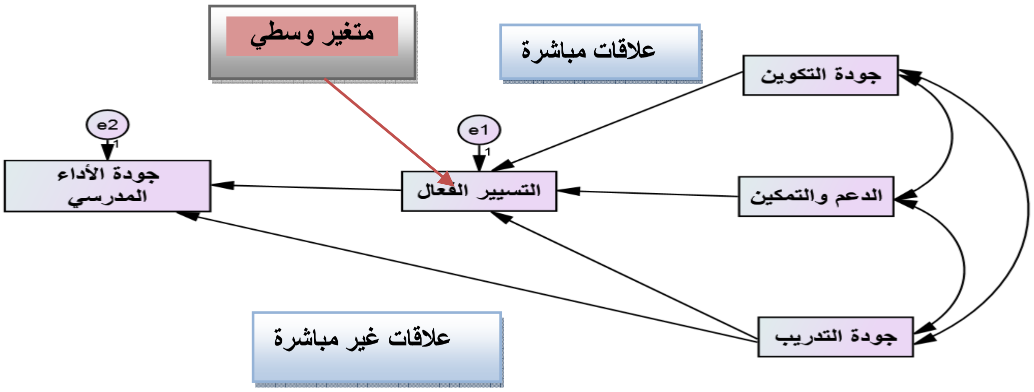

**شكل رقم( 41) يوضح طبيعة المتغيرات في النموذج المفترض**




شكل ( 42) يوضح طبيعة المتغيرات في النموذج المفترض -2-




شكل (43 ) يوضح طبيعة المتغيرات في النموذج المفترض ودور المتغير الوسيط ( الدعم والتمكين ) -3-




شكل ( 44) يوضح طبيعة العلاقات في النموذج النظري المفترض -1-

**متغيرات ظاهرة ( مشاهدة ) :** Manifest Variables

وهي مجموعة المتغيرات التي يمكن قياسها ويستدل بها على المتغيرات الكامنة ن ممثلة بالبنود والعبارات المشكلة للمقياس ( الاستبيان ) ، والتي يطلق عليها المتغيرات المشاهدة أو المقاسة أو الملاحظة أو الظاهرة Observed Measurable.... ، أما التصنيف الآخر للمتغيرات في نموذج المعادلة البنائية فيقوم على أساس الدور آو المنشأ إلى :

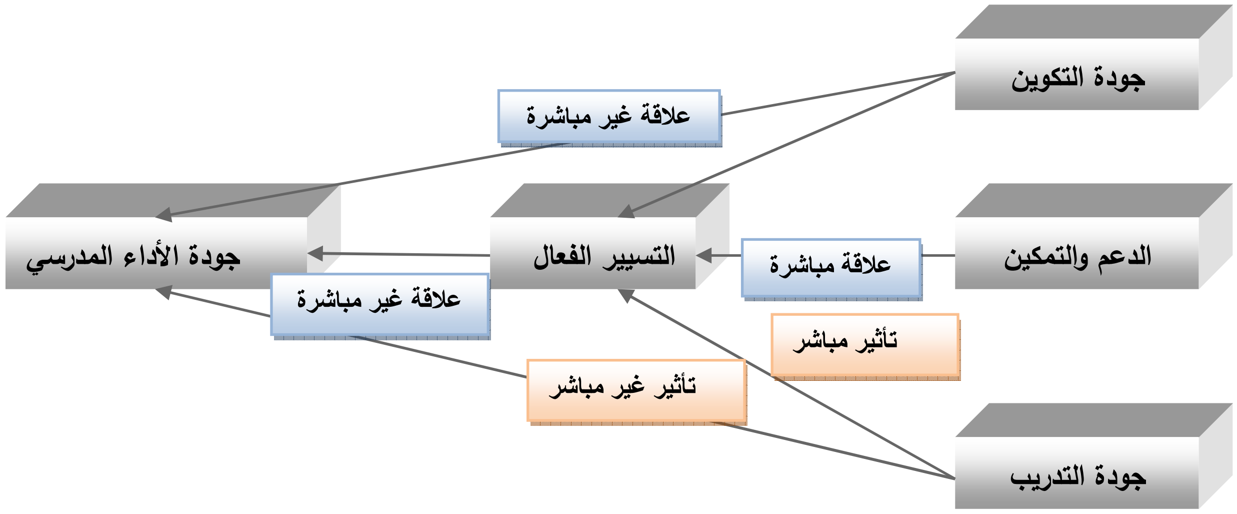
- متغيرات خارجية Exogenous Variables وهي المتغيرات المستقلة التي تؤثر في غيرها ، ولا تتأثر بمتغيرات داخلية في النموذج ومثالها أخطاء القياس .
- متغيرات داخلية Endogenous Variables وهي المتغيرات المتأثرة بغيرها داخل النموذج وهي المتغيرات التابعة والوسيطة .

التسيير الفعال ← متغير تابع ، ومتغير وسيط .

جودة الأداء المدرسي ← متغير تابع .

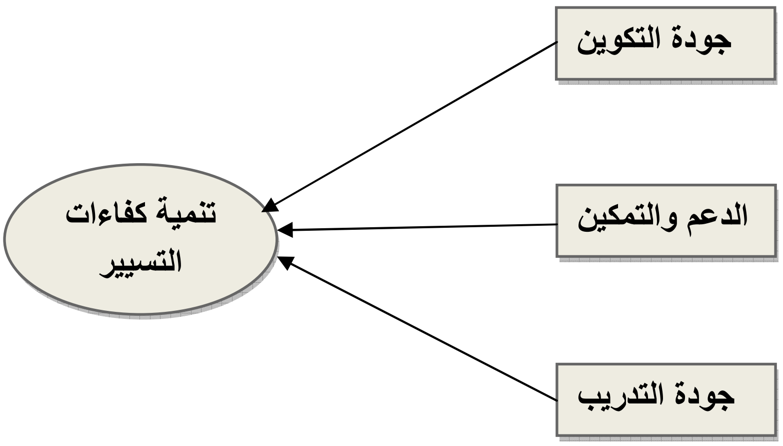
جودة التكوين
جودة التدريب
الدعم والتمكين
} متغيرات ذات تأثير مباشر على التسيير الفعال .

جودة التكوين
جودة التدريب
} متغيرات ذات تأثير غير مباشر على جودة الأداء المدرسي .




**شكل ( 45) يوضح طبيعة العلاقات في النموذج النظري -2-**

**4 – نموذج القياس في منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية :** والذي يمثل "جزء أو كل المعادلة البنائية ، ويتكون من المتغيرات الكامنة ومؤشرات قياسها ليحدد العلاقات فيما بينها ، كما يوضح صدق وثبات المتغيرات المشاهدة ( مؤشرات القياس ) " ( الهنداوي ، 2007 :14 ) .




**شكل ( 46) يوضح نموذج القياس لمتغير تنمية الكفاءات كما تقترحه الدراسة**

كما أن هناك نماذج قياس لكل متغير من متغيرات النموذج : جودة التكوين . الدعم والتمكين . جودة التدريب ت التسيير الفعال . جودة الأداء المدرسي كما سيتبين لاحقا في التحليل العاملي التوكيدي للنماذج الجزئية المكونة لنموذج القياس الكلي حسب أداة الدراسة ( القياس ) .

وسيتم التعامل في الدراسة الحالية مع متغيراتها من خلال النماذج الثلاثة التالية :

1 . نموذج تحليل المسار PA .

2 . النموذج العاملي ( التحليل العاملي التوكيدي ) CFA .

3 نموذج أموس المتكامل (AMOS ) أو المعادلة البنائية .

وتقوم فكرة النمذجة على أساس المطابقة بين النموذج النظري ( الفرضي ) والبيانات المجمعة من القياس ، بالاستناد لمجموعة من المحكات ( المؤشرات )تنقسم إلى قسمين :

**1/4 – مؤشرات حسن المطابقة :** Goodness Of Fit Indices ، وتشمل المؤشرات التالية

أ . مربع كاي cmin والذي ينبغي أن يكون أصغر ما يمكن ( قيمة غير دالة ) .

ب . مؤشر حسن المطابقة Goodness Of Fit Index ، **GFI** .

ج . مؤشر حسن المطابقة المعدل Adjusted Goodness Of Fit Index ، **AGFI** .

د . مؤشر المطابقة النسبي Relatif Fit Index ، **RFI** .

ه . مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index ، **CFI** .

و . مؤشر المطابقة المعياري Normative Fit Index ، **NFI** .

ل . مؤشر الجذر ألتربيعي لخطأ الاقتراب Root Mean Square Error Of Proximities ، **RMSEA** .

م . مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي Root Mean Square Residual ، **RMR** .(Hox , 1998 : 355)

2 . مؤشرات التعديل Modification Indices : وتمثل الطريقة والإجراءات التي يسمح بها البرنامج ويلجأ إليها الباحث لتعديل أو حذف المؤشرات ( الفقرات ) التي لا تعطي أحسن مطابقة للنموذج مع البيانات ولكي تكون كاي تربيع Chi-square غير دالة إحصائيا ،أي أن تكون قيمتها المحسوبة أصغر ما يمكن

| المؤشر | أحسن مطابقة |
|---|---|
| مربع كاي Cmin أو $x^2$ | أصغر ما يمكن ( غير دالة ) |
| درجات الحرية df | df |
| النسبة Cmin/df | Cmin/df < 5 |
| الصدق المتوقع الزائف ECVI | |
| مؤشر جودة المطابقة GFI | GFI=1 مطابقة تامة ، GFI>0.90 أحسن مطابقة |
| مؤشر المطابقة المعياري NFI | NFI=1 مطابقة تامة ، NFI>0.90 أحسن مطابقة |
| مؤشر المطابقة المقارن CFI | CFI =1C مطابقة تامة ، CFI>0.95 أحسن مطابقة |
| مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI | AGFI=1 مطابقة تامة ، AGFI>0.90 أحسن مطابقة |
| مؤشر توكر. لويس TLI | TLI=1 مطابقة تامة ، TLI >0.90 أحسن مطابقة |
| مؤشر المطابقة المتزايد IFI | IFI=1 مطابقة تامة ، IFI>0.90 أحسن مطابقة |
| جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي rmsea | rmsea =0 تطابق تام ، rmsea <0 .05 أفضل تطابق |
| جذر متوسط مربعات البواقي SRMR | RMR =0 تطابق تام ، RMR <0 .05 أفضل تطابق |

جدول (73) يوضح المؤشرات المعتمدة للنمذجة و محكاتها نقلا عن :(الكبيسي،2012) ،( Hewitt.et al :2004)

ومن الجدير بالذكر أن القاعدة المتبعة هي أن : "يرفض النموذج ويعدل في حالة عدم صحة العلاقة المفترضة بين متغيرات النموذج بسبب عدم وقوع محكات المؤشرات المذكورة سابقا في المدى الملائم لكل منها ، وعكس ذلك يتم قبول النموذج " (الكبيسي، 2012) ، ( 3 : 2010; Byme) . وقد تم التأكيد مؤخرا من قبل الكثير من العلماء والباحثين المختصين على ضرورة استخدام هذه الطريقة وعلى الأخص في أبحاث الإدارة والتربية وعلم النفس والاقتصاد والطب وميادين كثيرة ....

ومن أفضل البرامج الإحصائية المستخدمة في نمذجة المعادلة البنائية وأحدثها والتي تم اعتمادها في الدراسة الحالية :

أ . البرنامج الإحصائي أموس AMOS v .21 . والذي يستخدم واجهة التطبيق لبرنامج SPSS .

ب . البرنامج الإحصائي ليزرل Lisrel v.8

ج . إلى جانب الحزمة الإحصائية SPSS v.21 .

**5 - الإجراءات العملية لنمذجة المعادلة البنائية : دراسة وتحليل النموذج النظري لمقومات تنمية كفاءات التسيير**

تقوم الدراسة الحالية على افتراضين رئيسين هما :

1 - إمكانية تمثيل العلاقات السببية بين المتغيرات : تنمية كفاءات التسيير ، التسيير الفعال للمدارس ، جودة الأداء المدرسي ، وذلك ضمن سلسلة من المعادلات البنائية ( نماذج تمثيلية ) .

2 - إمكانية تصوير ونمذجة تلك العلاقات بالرسم والتمثيل التخطيطي ( البياني) .

وسيتم اختبار مدى صحة النموذج بالاستناد لبيانات العينة التي تتضمن استجابات أفرادها على المتغيرات المشاهدة ( الفقرات والبنود) التي تضمنها استبيان : تنمية الكفاءات ، ودراسة حسن المطابقة بين النموذج النظري ( المفترض ) والبيانات المجمعة ، ويمثل التعارض بينهما إن وجد ما يعرف بالبواقي Residuals حيث :

البيانات = النموذج + البواقي

Data = Model +Residual

وفي حالة حسن التطابق بينها كما تعبر عنه المؤشرات المشار إليها سابقا ، فذلك يعني أن النموذج يدعم صحة الافتراض المتعلق بالعلاقات والارتباطات والتأثير بين المتغيرات ويتم ذلك عبر إجراءين رئيسيين هما :

1 - اختبار صدق نموذج القياس CFA ( بالتحليل العاملي التوكيدي ) .

2 – مواءمة نموذج البناء AMOS ( نموذج أموس المتكامل ) .

على أن يتم تحديد مدى مواءمة نموذج القياس من خلال مجموعة المؤشرات التالية :

**5 / 1 : مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات**

- مربـــع كاي cmin
- درجات الحرية df
- مستوى الدلالة p
- مربع كاي المعياري cmin\df
- مؤشر المطابقة المقارن cfi
- مؤشر توكر – لويس Tli
- مؤشر رمسي rmsea

حيث تكون محكات حسن مطابقة النموذج لبيانات القياس كالتالي :

| المؤشر | محك حسن المطابقة |
|---|---|
| كاي تربيع Chi– square أو Cmin | أصغر ما يمكن ( غير دالة ) |
| النسبة Cmin/df | Cmin/df<5 |
| GFI مؤشر حسن المطابقة | GFI>0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | NFI>0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | CFI>0.95 |
| Rmesa مؤشر رمسي | 0.05<Rmsea<0.08 |

**جدول ( 74) يوضح المحكات المعتمدة لجودة مطابقة النموذج للبيانات**

بعد مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة ومتغيراتها ، واستنادا لما تم استخلاصه من الجزء الأول من الدراسة الميدانية ، ومن استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان تقدير الاحتياجات التكوينية والتدريبية لمدراء المدارس ، تم تجميع الاحتياجات المعبر عنها ضمن ثلاثة كعوامل رئيسية تمثل مقومات تنمية كفاءات التسيير ، تحت كل بعد مجموعة من المؤشرات ( 4 مؤشرات ) تضم مجموعة من البنود والعبارات المشتركة في الموضوع وهي

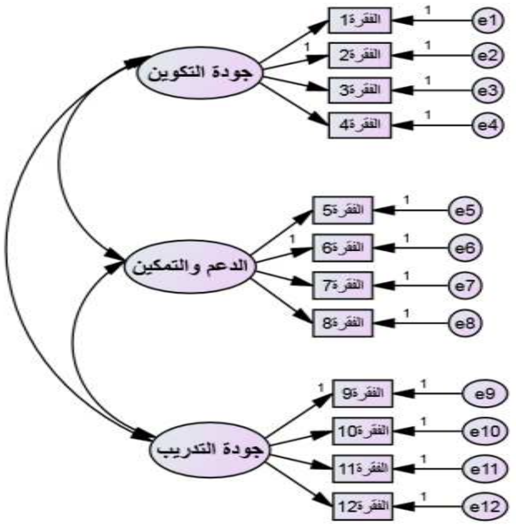
- جودة التكوين . ( 4 مؤشرات )
- جودة التدريب .( 4 مؤشرات )
- الدعم والتمكين .( 4 مؤشرات )

تمثل مجتمعة " مقومات تنمية كفاءات التسيير للمدارس" كما تم استخلاصها من الحاجات المعبر عنها ، لتشكل الأبعاد الثلاثة بنية واحدة سيتم اختبار صدقها من خلال مؤشرات " صدق البناء " الذي سنتحقق منه لاحقا بمنهجية التحليل العاملي التوكيدي CFA .

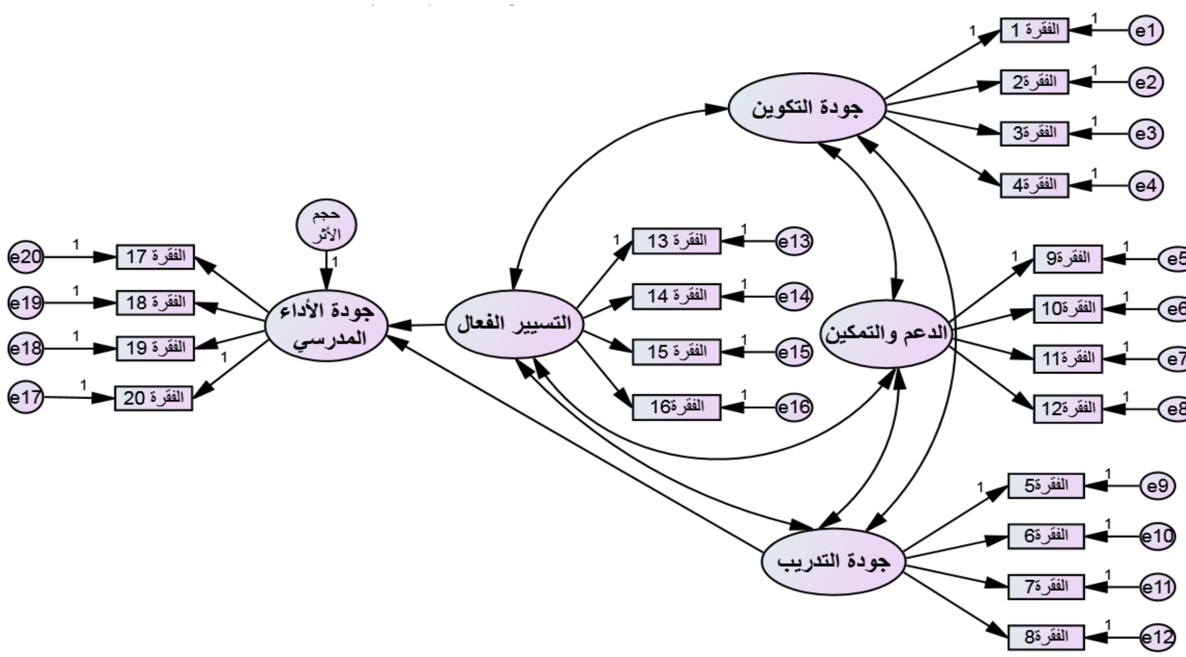
كما أنها المقومات التي تكون من نتائجها :

- التسيير الفعال للمدارس ( 4 مؤشرات ) .
- جودة الأداء المدرسي ( 4 مؤشرات ) .

ليضم النموذج البنائي 5 أبعاد تمثل محاور أداة القياس التي تم بناؤها للغرض ذاته أنظر الملحق ( ) ، وهي الأبعاد الخمسة الممثلة لنماذج القياس الأساسية في النموذج ، تعبر الثلاثة الأولى عن مقومات تنمية الكفاءات ، وتعبر الباقية عن النواتج ممثلة في التسيير الفعال للمدارس ، وجودة الأداء المدرسي كما توضح المخططات التالية :




شكل (47 ) المخطط النظري لبنية مقومات تنمية الكفاءات ( جودة التكوين . جودة التدريب . الدعم والتمكين )




شكل (48 ) المخطط النظري الكلي ( نموذج أموس المتكامل ) والعلاقات بين متغيراته

وانطلاقا من النموذج الكلي للدراسة ، وبناء على العلاقات المفترضة بين عوامله ( متغيرات النموذج ) ، واستكمالا لمتطلبات معالجة مشكلة الدراسة بالنمذجة وبهدف الإجابة على السؤال المتعلق بالنموذج البنائي الأنسب لموضوعها تم وضع الفرضيات التالية :

**6 – فرضية الدراسة ( الفرضية الثالثة )**

**الفرضية الرئيسية الأولى :**

أ – " ترتبط الأبعاد ( جودة التكوين . جودة التدريب . الدعم والتمكين ) فيما بينها ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، لتشكل بنية واحدة تمثل مقومات تنمية كفاءات تسيير المدارس " .

**الفرضية الرئيسية الثانية :**

ب – " يؤثر التسيير الفعال للمدارس تأثيرا مباشرا دالا إحصائيا عند المستوى $\alpha = 0.05$ ، على جودة الأداء المدرسي " .

**الفرضية الرئيسية الثالثة :**

ج – " يؤثر بعد مقومات تنمية كفاءات التسيير تأثيرا مباشرا بصورة دالة إحصائيا عند المستوى $0.05 = \alpha$ ، على المستوى الكلي وعلى مستوى الأبعاد على التسيير الفعال للمدارس " .

**وفرضياتها الجزئية هي :**

– " تؤثر جودة التكوين تأثيرا مباشرا دالا عند المستوى 0.05 = α ، على التسيير الفعال للمدارس " .

– " يؤثر الدعم والتمكين تأثيرا مباشرا دالا عند المستوى 0.05 = α ، على التسيير الفعال للمدارس " .

– " تؤثر جودة التدريب تأثيرا مباشرا دالا عند المستوى 0.05 = α ، على التسيير الفعال للمدارس " .

**الفرضية الرئيسية الرابعة :**

د – " يؤثر بعد مقومات تنمية كفاءات التسيير تأثيرا مباشرا وغير مباشر بصورة دالة إحصائيا عند المستوى 0.05 = α ،على جودة الأداء المدرسي " .

**وفرضياتها الجزئية هي :**

– " تؤثر جودة التكوين تأثيرا غير مباشر دالا عند المستوى 0.05 = α ، على جودة الأداء المدرسي"

– "يؤثر الدعم والتمكين تأثيرا غير مباشرا دالا عند المستوى 0.05 = α ، على جودة الأداء المدرسي"

– "تؤثر جودة التدريب تأثيرا مباشرا وغير مباشر دالا عند المستوى 0.05 = α ، على جودة الأداء المدرسي" .

**7 – أهمية استخدام النمذجة ( SEM ) للدراسة الحالية :**

تكمن أهمية استخدام طريقة النمذجة بالمعادلة البنائية في الدراسة الحالية في النقاط التالية :

ا – أن موضوع كفاءات التسيير موضوعا حيويا ويتصف بالحداثة والأهمية ، يستند إليه في تطوير المؤسسة واستمراريتها في عصر تزايدت فيه حدة المنافسة والصراع على البقاء .

ب – تلاحظ ندرة بحسب علمنا في بحوث الإدارة المدرسية وتسيير المدارس بالجزائر ن ولم تتوصل الدراسة الحالية إلى إيجاد أي بحث في الحقل تناول الموضوع بالمنهجية المقترحة ( النمذجة بالمعادلات البنائية ) .

ج – تحاول الدراسة تقديم نموذج للموضوع واختباره وفق منهجية نمذجة المعادلات البنائية (SEM) ، من خلال دراسة الصدق البنائي التركيبي لمتغيرات الظاهرة ( مقومات تنمية كفاءات التسيير ) ، والبحث في طبيعة العلاقات بين أبعاد النموذج المفترض ، حيث يعد منهج (SEM ) " من أهم الأساليب الإحصائية ذات الدقة العالية في دراسة الاختبارات والمقاييس " ( الكبيسي ، 2012 : 42 ) .

## 8 – أهداف البحث بالنمذجة :

إن الهدف الأساس في استخدام النمذجة ( SEM ) يتمثل في محاولة التحقق من البنية المقترحة لنظام تنمية كفاءات التسيير كما تم تصوره بأبعاده الثلاثة ( جودة التكوين . جودة التدريب . الدعم والتمكين ) ، والكشف عن العلاقات بينها وبين تسيير المدارس وجودة أدائها ، وتدقيقا فإن استخدام النمذجة يهدف إلى:

أ – التحقق من صدق البنية المكونة لمقومات تنمية الكفاءات كما تم تصورها .

ب – دراسة العلا قات والارتباطات بين تلك المكونات وبينها وبين موضوعي التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي ، حيث تتوقف جودة كل منهما على درجتها العالية .

ج – دراسة الدور الوسيط لموضوع التسيير بين كل من موضوعي الكفاءات وجودة أداء المدارس .

د – إثبات ضرورة تنمية كفاءات تسيير المدارس من خلال ضرورة الاهتمام بالتكوين والتدريب والدعم والتمكين ، كأساس لتطوير وإصلاح النظام المدرسي وتجويد أدائه .

## 9 – ثبات المقياس :

تمت معالجة ثبات المقياس عن طريق معامل آلفا . كرونباخ وباستخدام الحزمة الإحصائية SPSS v.21 التي استخدمت في كل المعالجات والجدول التالي يوضح قيم معاملات ألفا لكل بعد وللأداة ككل :

| البعد | قيمة الفا . كرونباخ |
|---|---|
| جودة التكوين | 0,80 |
| جودة التدريب | 0,86 |
| الدعم والتمكين | 0,75 |
| التسيير الفعال | 0,79 |
| جودة الأداء المدرسي | 0,88 |
| المقياس ككل | 0,83 |

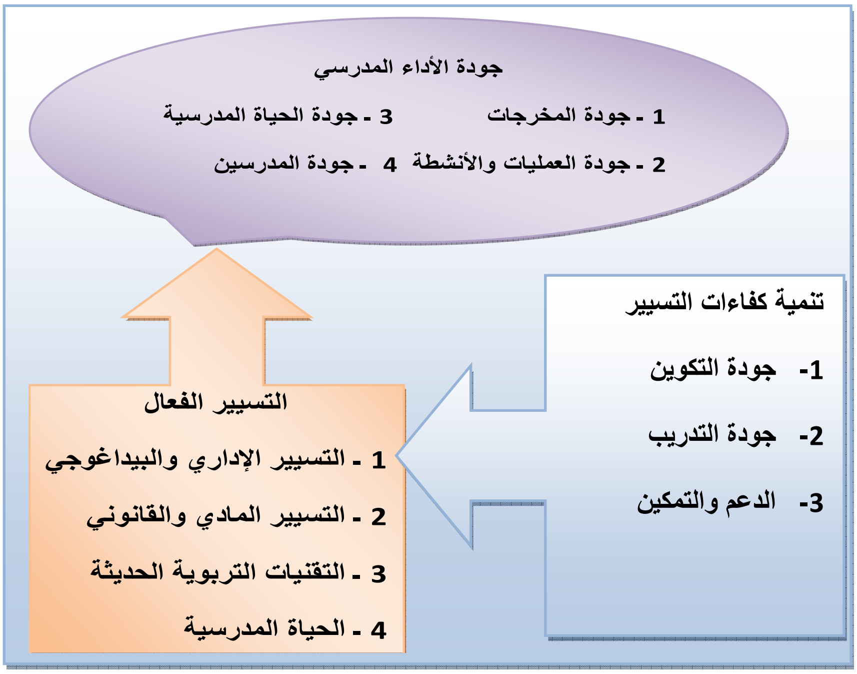
جدول (75) يوضح قيم معاملات ألفا كرونباخ للثبات استنادا لمخرجات الحزمة SPSS v.21

يلاحظ من نتائج الجدول السابق أن كل قيم معاملات الثبات مرتفعة ومقبولة لمقتضيات الدراسة ولا تقل في كل بعد عن 0,75 وهي قيمة عالية ومقبولة .

## 10 – الصدق البنائي للمقياس ( مقياس مقومات تنمية الكفاءات ) :

بهدف التحقق من الصدق البنائي للمقياس تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي CFA ، Confirmatory Factor Analysis ، بتحديد النموذج البنائي المفترض والذي تمت الإشارة إليه سابقا الشكل ( ) وتحديد متغيراته الكامنة ( غير المشاهدة ) التي تمثل أبعاد المقياس والتي ترتبط بأسهم تخرج منها نحو المتغيرات

( المؤشرات ) المشاهدة أو الملاحظة (التابعة ) أو المقاسة ( فقرات المقياس ) ،أنظر الشكل ( ) ، وهي 4 فقرات لكل بعد ، وعن طريق دراسة مجموعة مؤشرات جودة المطابقة التي يعطيها البرنامج AMOS ، يتم قبول أو تعديل أو رفض النموذج ، وفي حالة مطابقة البيانات للنموذج وقبولها يكون المقياس جيدا ودقيقا لقياس ما وضع لقياسه k ويرفض في الحالة العكسية ، حيث تعد أفضل النماذج من حيث المطابقة للبناء العاملي الضمني لمتغيرات المشكلة موضوع الدراسة تلك التي تحوز فيها المؤشرات سالفة الذكر أفضل القيم قياسا بالمحكات المعتمدة لأكبر عدد من المؤشرات ، ولا يتم الحكم على النموذج في ظل مؤشر واحد أو أكثر ( محمد ، 2009: 94 ) ، والمخطط التالي يوضح المسار الذي تم اعتماده لتصور وبناء النموذج .




شكل ( 49) يوضح المخطط الافتراضي لمؤشرات متغيرات النموذج البنائي المفترض

## 11 – المقياس والأبعاد :

الجدول التالي يوضح أبعاد أداة القياس وعدد مؤشراتها ( البنود والفقرات )

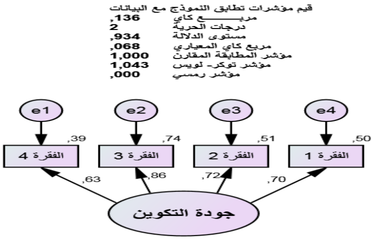
| البعد | عدد المؤشرات ( الفقرات ) | المصدر |
|---|---|---|
| جودة التكوين | 4 مؤشرات | من إعداد الباحث |
| جودة التدريب | 4 مؤشرات | |
| الدعم والتمكين | 4 مؤشرات | |
| مقومات تنمية الكفاءات | 12 مؤشر | |
| التسيير الفعال | 4 مؤشرات | |
| جودة الأداء المدرسي | 4 مؤشرات | |

جدول ( 76) أبعاد و مؤشرات (فقرات) نموذج القياس المفترض

## 11 / 1 – نماذج أبعاد المقياس :

### أ – نموذج جودة التكوين :

يوضح الشكل التالي نموذج متغير جودة التكوين والمقاس بأربعة مؤشرات ( فقرات ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة على جودة التكوين كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التدريب والتكوين المعالج في القسم الثاني من الدراسة.




**شكل ( 50) يوضح نموذج المعادلة البنائية لبعد جودة التكوين ومؤشراته الأساسية**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21**

" ترتبط مؤشرات جودة التكوين بالعامل ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05."

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الجيدة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square | 0,14 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 2 | / |
| مستوى الدلالة | 0,934 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 0,07 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 1 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 1 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,000 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر. لويس | 1 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 1 | NFI > 0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | 1 | CFI > 0.95 |

**جدول ( 77) مؤشرات حسن المطابقة لبعد جودة التكوين**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لبعد جودة التكوين أن النموذج يحوز على أفضل القيم وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستويي الدلالة 0.01= α و 0.05= α ، وكذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات في هذا البعد قادرة على قياسه ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبول أو رفض الفقرات ، إذ حققت هنا شرط كونها أكبر من 0,40 ، وهو محك قبول حسن كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه بحسب ( Costello & Osborne.2005 ) ( حاكم وآخرون ، 2012: 21 ) . وهكذا نستنتج أن الفقرات ( المؤشرات ترتبط بعاملها ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج .

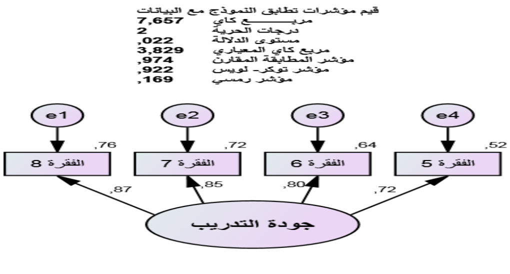
| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| for4 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| for3 | <--- | F1 | 1,17 | ,19 | 6,10 | *** | |
| for2 | <--- | F1 | 1,14 | ,20 | 5,64 | *** | |
| for1 | <--- | F1 | ,83 | ,15 | 5,57 | *** | |

**جدول (78 ) يوضح تقديرات نموذج بعد جودة التكوين**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS**

## ب – نموذج جودة التدريب :

يوضح الشكل التالي نموذج متغير جودة التدريب والمقاس بأربعة مؤشرات ( فقرات ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة على جودته كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة.




**شكل (51 ) يوضح نموذج المعادلة البنائية لبعد جودة التدريب ومؤشراته الأساسية**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21**

" ترتبط مؤشرات جودة التدريب بالعامل ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05".

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square | 7,66 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 2 | / |
| مستوى الدلالة | 0,02 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 3,83 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,97 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,83 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,17 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLIمؤشر توكر. لويس | 0.92 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,97 | NFI > 0.90 |
| CFIمؤشر المطابقة المقارن | 0,97 | CFI > 0.95 |

جدول ( 79) مؤشرات حسن المطابقة لبعد جودة التدريب

المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لبعد جودة التكوين أن النموذج يحوز على أفضل القيم وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستويي الدلالة α =0.01 ، ماعدا قيمة مؤشر رمسي التي تجاوزت المحك المطلوب ،وبما أن كل المؤشرات الأخرى تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في موضع سابق وكذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات في هذا البعد قادرة على قياسه ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبول أو رفض الفقرات ، إذ حققت هنا شرط كونها أكبر من 0,40 ، وهو محك قبول جيد كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه بحسب ( Costello & Osborne.2005 ) ( حاكم وآخرون ، 2012: 21 ) . ونستنتج من ذلك أن المؤشرات ترتبط ارتباطا دالا عند المستوى α=0.05

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج .

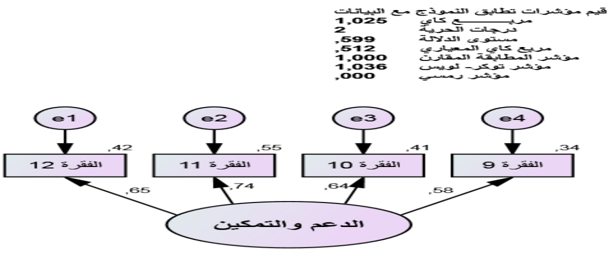
| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| trai4 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| trai3 | <--- | F1 | ,86 | ,09 | 10,16 | *** | |
| trai2 | <--- | F1 | 1,14 | ,12 | 9,44 | *** | |
| trai1 | <--- | F1 | 1,29 | ,16 | 8,13 | *** | |

**جدول ( 80) يوضح تقديرات نموذج بعد جودة التدريب**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS**

## ج – نموذج الدعم والتمكين :

يوضح الشكل التالي نموذج متغير الدعم والتمكين والمقاس بأربعة مؤشرات ( فقرات ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة على جودته كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة.




**شكل (52 ) يوضح نموذج المعادلة البنائية لبعد الدعم والتمكين ومؤشراته الأساسية**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21**

" ترتبط مؤشرات الدعم والتمكين بالعامل ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$."

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square | 1,02 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 2 | / |
| مستوى الدلالة | 0,60 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 0,51 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,99 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,97 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,000 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر. لويس | 1 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,99 | NFI > 0.90 |
| CFIمؤشر المطابقة المقارن | 1 | CFI > 0.95 |

**جدول (81 ) مؤشرات حسن المطابقة لبعد الدعم والتمكين**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لبعد الدعم والتمكين أن النموذج يحوز على أفضل القيم وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة $\alpha = 0.01$ ، و قيمة مؤشر مسي تعطي المطابقة التامة ،وبما أن كل المؤشرات الأخرى تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في موضع سابق وكذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات في هذا البعد قادرة على قياسه ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبول أو رفض المؤشرات، إذ حققت هنا شرط كونها أكبر من 0,40 ، وهو محك قبول جيد كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه بحسب ( Costello & Osborne.2005 ) ( حاكم وآخرون ، 2012: 21 ) .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج .

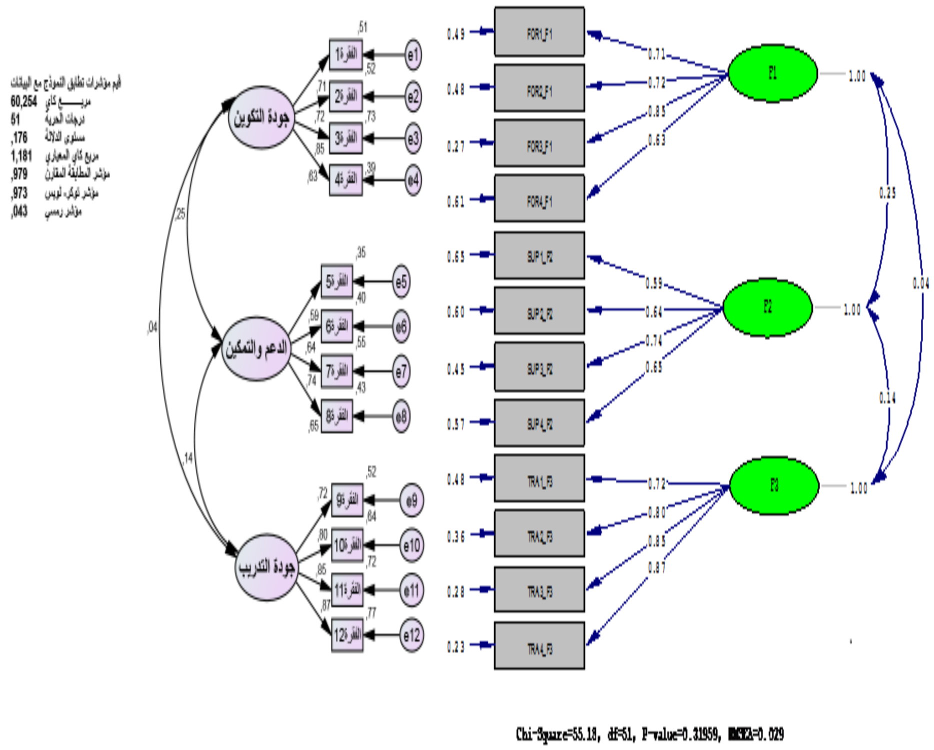
| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sup4 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| Sup3 | <--- | F1 | 1,25 | ,25 | 5,02 | *** | |
| Sup2 | <--- | F1 | 1,03 | ,22 | 4,75 | *** | |
| sup1 | <--- | F1 | ,87 | ,20 | 4,45 | *** | |

**جدول (82 ) يوضح تقديرات نموذج بعد الدعم والتمكين**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

## 11 / 1 / 2 – نموذج مقومات تنمية الكفاءات :

تشكل الأبعاد الثلاثة السابقة بنية لمقومات تنمية الكفاءات بحسب تصور الدراسة المستنبط من استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة و يوضح الشكل التالي نموذج البنية المشار إليها والمقاس بأربعة مؤشرات ( فقرات ) أساسية لكل بعد من أبعاده الثلاثة ، تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليه .




**شكل ( 53) يوضح نموذج المعادلة البنائية لمقومات تنمية الكفاءات ومؤشراته الأساسية**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21 و Lisrel v.8**

كل من برنامجي الأموس AMOS و اليزرل LISREL يعطيان نفس النتائج . ( أنظر الملحق ) ،وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square | 60,25 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 51 | / |
| مستوى الدلالة | 0,18 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 1,18 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,91 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,87 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,04 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر. لويس | 0.91 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,88 | NFI > 0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | 0,98 | CFI > 0.95 |

**جدول (83 ) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقومات تنمية الكفاءات**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لنموذج مقومات تنمية الكفاءات أن النموذج يحوز على أفضل القيم لأغلب المؤشرات وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة $\alpha = 0.01$ ، و قيمة مؤشر رمسي تعطي المطابقة القريبة من التامة ( 0,04) ،وبما أن كل المؤشرات الأخرى تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في موضع سابق ، ما عدا مؤشري ( المطابقة المعياري . جودة المطابقة المعدل ) اللذان تراوحت قيمتيهما عند ( 0,87 و0,88 ) ، وهما قيمتان قريبتان جدا من محك حسن المطابقة ، وكذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات في هذا البعد قادرة على قياسه ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبول أو رفض المؤشرات، إذ حققت هنا شرط كونها أكبر من 0,40 ، وهو محك قبول جيد كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه .

و تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| for1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| for2 | <--- | F1 | 1,36 | ,21 | 6,37 | *** | |
| for3 | <--- | F1 | 1,38 | ,20 | 6,95 | *** | |
| for4 | <--- | F1 | 1,18 | ,21 | 5,58 | *** | |
| sup1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| Sup2 | <--- | F2 | 1,15 | ,26 | 4,46 | *** | |
| Sup3 | <--- | F2 | 1,41 | ,30 | 4,75 | *** | |
| Sup4 | <--- | F2 | 1,13 | ,25 | 4,53 | *** | |
| trai1 | <--- | F3 | 1,00 | | | | |
| trai2 | <--- | F3 | ,88 | ,12 | 7,51 | *** | |
| trai3 | <--- | F3 | ,67 | ,08 | 7,92 | *** | |
| trai4 | <--- | F3 | ,78 | ,10 | 8,13 | *** | |

**جدول ( 84) يوضح تقديرات نموذج مقومات تنمية الكفاءات بأبعاده ( جودة التكوين . جودة التدريب . الدعم والتمكين )**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

### د - نموذج التسيير الفعال :

يوضح الشكل التالي نموذج متغير التسيير الفعال للمدارس والمقاس بأربعة مؤشرات ( فقرات ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة على فعاليته كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة.

**شكل ( 54 ) يوضح نموذج المعادلة البنائية لمتغير التسيير الفعال ومؤشراته الأساسية**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21**

" ترتبط مؤشرات التسيير الفعال بالعامل ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05".

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square أو $x^2$ | 9.72 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 2 | / |
| مستوى الدلالة | 0,01 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 4,85 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,96 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,78 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,20 | RMSEA<0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| مؤشر توكر. لويس TLI | 0.94 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,94 | NFI > 0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | 0,95 | CFI > 0.95 |

**جدول (85 ) مؤشرات حسن المطابقة لبعد التسيير الفعال**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لبعد التسيير الفعال أن النموذج يحوز على أفضل القيم لمعظم المؤشرات وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستويي الدلالة $\alpha$ =0.01 ، ماعدا قيمة مؤشر رمسي rmsea التي تجاوزت المحك المطلوب ومؤشر جودة المطابقة المعدل AGFI الذي بقي دون المحك بقليل ،وبما أن كل المؤشرات الأخرى تحوز على قيم جيدة

للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات في هذا البعد قادرة على قياسه ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبول أو رفض الفقرات ، إذ حققت هنا شرط كونها أكبر من 0,40 ، وهو محك قبول جيد كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج .

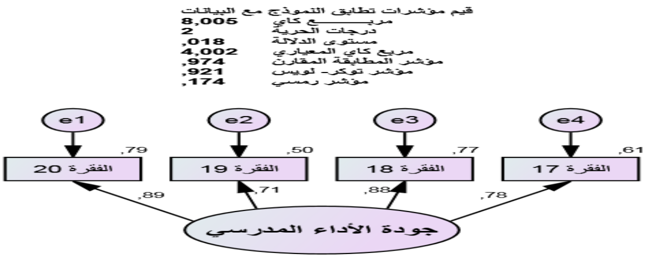
| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gest4 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| Gest3 | <--- | F1 | ,36 | ,09 | 4,18 | *** | |
| Gest2 | <--- | F1 | 1,19 | ,14 | 8,42 | *** | |
| Ges1 | <--- | F1 | ,91 | ,14 | 6,53 | *** | |

**جدول (86 ) يوضح تقديرات نموذج التسيير الفعال ومؤشراته الأساسية**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

## هـ - نموذج جودة الأداء المدرسي :

يوضح الشكل التالي نموذج متغير جودة الأداء المدرسي والمقاس بأربعة مؤشرات ( فقرات ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليه كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة.




**شكل ( 55 ) يوضح نموذج المعادلة البنائية لمتغير جودة الأداء المدرسي ومؤشراته الأساسية**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21**

" ترتبط مؤشرات جودة الأداء المدرسي بالعامل ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$."

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square أو $x^2$ | 8,00 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 2 | / |
| مستوى الدلالة | 0,02 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 4,00 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,96 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,79 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,17 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| مؤشر توكر. لويس TLI | 0.92 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,97 | NFI > 0.90 |
| CFIمؤشر المطابقة المقارن | 0,97 | CFI > 0.95 |

جدول ( 87) مؤشرات حسن المطابقة لبعد جودة الأداء المدرسي

المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لبعد جودة الأداء المدرسي أن النموذج يحوز على أفضل القيم لمعظم المؤشرات وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستويي الدلالة $\alpha$ =0.01 ، ماعدا قيمة مؤشر رمسي rmsea التي تجاوزت المحك المطلوب ومؤشر جودة المطابقة المعدل AGFI الذي بقي دون المحك بقليل ،وبما أن كل المؤشرات الأخرى تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات في هذا البعد قادرة على قياسه ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبول أو رفض الفقرات ، إذ حققت هنا شرط كونها أكبر من 0,40 ، وهو محك قبول جيد كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا .

إلى محكات جيدة لقبول النموذج . AMOS حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| QPS4 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| QPS3 | <--- | F1 | ,87 | ,11 | 8,10 | *** | |
| QPS2 | <--- | F1 | ,96 | ,09 | 11,17 | *** | |
| QPS1 | <--- | F1 | ,95 | ,10 | 9,50 | *** | |

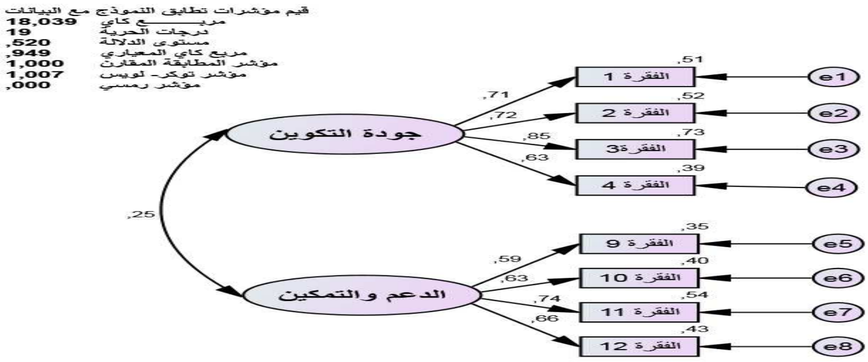
جدول ( 88) يوضح تقديرات نموذج جودة الأداء المدرسي ومؤشراته الأساسية

المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21

## 11 / 2 – النماذج النظرية للعلاقات الثنائية بين المتغيرات :

### ا – نموذج العلاقة بين بعدي جودة التكوين والدعم والتمكين

يوضح الشكل التالي النموذج الجزئي الموضح للعلاقة بين متغيري جودة التكوين والدعم والتمكين والمتضمن ثمانية مؤشرات ( فقرات ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليها كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة.




**شكل ( 56 ) يوضح نموذج المعادلة البنائية للعلاقة بين متغيري جودة التكوين والدعم والتمكين .**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21**

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi–Square أو $x^2$ | 18,04 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 19 | / |
| مستوى الدلالة | 0,52 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 0,92 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,96 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,92 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,00 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| مؤشر توكر. لويس TLI | 1 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,93 | NFI > 0.90 |
| CFIمؤشر المطابقة المقارن | 1,00 | CFI > 0.95 |

**جدول (89 ) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج جودة التكوين والدعم والتمكين**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لنموذج العلاقة بين جودة التكوين والدعم والتمكين أن النموذج يحوز على أفضل القيم لمعظم المؤشرات وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستويي الدلالة $\alpha = 0.01$ ، وبما أن كل المؤشرات الأخرى تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات في هذا الجزء من النموذج قادرة على قياس العلاقة بينهما ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبول أو رفض الفقرات ، إذ حققت هنا شرط محك قبول جيد كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج .

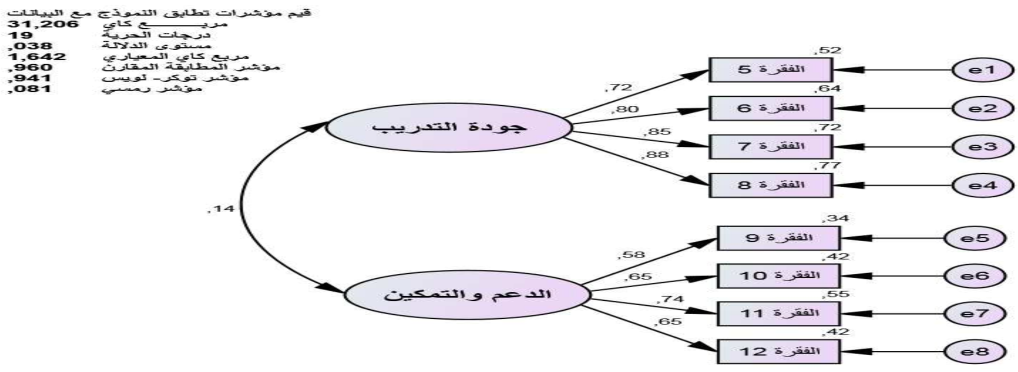
| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| for1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| for2 | <--- | F1 | 1,36 | ,21 | 6,37 | *** | |
| for3 | <--- | F1 | 1,38 | ,20 | 6,95 | *** | |
| for4 | <--- | F1 | 1,18 | ,21 | 5,58 | *** | |
| sup1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| Sup2 | <--- | F2 | 1,13 | ,25 | 4,44 | *** | |
| Sup3 | <--- | F2 | 1,40 | ,29 | 4,75 | *** | |
| Sup4 | <--- | F2 | 1,14 | ,25 | 4,56 | *** | |

**جدول (90 ) يوضح تقديرات نموذج جودة التكوين والدعم والتمكين**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

### ب – نموذج العلاقة بين بعدي الدعم والتمكين وجودة التدريب

يوضح الشكل التالي النموذج الجزئي الموضح للعلاقة بين متغيري الدعم والتمكين وجودة التدريب والمتضمن ثمانية مؤشرات ( فقرات ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليها كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة.




**شكل ( 57 ) يوضح نموذج المعادلة البنائية لمتغيري جودة التدريب و الدعم والتمكين .**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21**

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi–Square أو $x^2$ | 31,20 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 19 | / |
| مستوى الدلالة | 0,04 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 1,64 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,93 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,87 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,08 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| مؤشر توكر. لويس TLI | 0.94 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,91 | NFI > 0.90 |
| CFIمؤشر المطابقة المقارن | 0,96 | CFI > 0.95 |

**جدول ( 91) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج جودة التدريب والدعم والتمكين**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لنموذج العلاقة بين الدعم والتمكين وجودة التدريب أن النموذج يحوز على أفضل القيم لمعظم المؤشرات وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستويي الدلالة $\alpha = 0.01$ ، وبما أن كل المؤشرات الأخرى تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات (

المؤشرات في هذا الجزء من النموذج قادرة على قياس العلاقة بينهما ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبولها أو رفضها ، إذ حققت محك قبول جيد كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج .

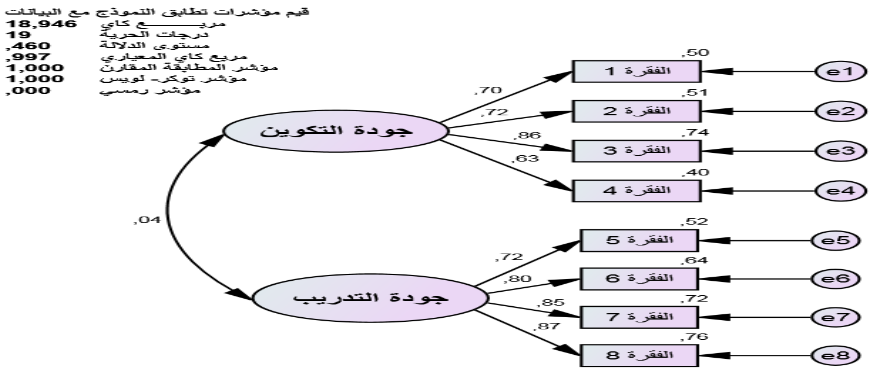
| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| trai1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| trai2 | <--- | F1 | ,88 | ,12 | 7,51 | *** | |
| trai3 | <--- | F1 | ,67 | ,08 | 7,92 | *** | |
| trai4 | <--- | F1 | ,78 | ,10 | 8,13 | *** | |
| sup1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| Sup2 | <--- | F2 | 1,20 | ,27 | 4,43 | *** | |
| Sup3 | <--- | F2 | 1,44 | ,31 | 4,64 | *** | |
| Sup4 | <--- | F2 | 1,14 | ,26 | 4,42 | *** | |

**جدول ( 92) يوضح تقديرات نموذج الدعم والتمكين وجودة التدريب**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

## ج - نموذج العلاقة بين بعدي جودة التكوين وجودة التدريب

يوضح الشكل التالي النموذج الجزئي الموضح للعلاقة بين متغيري جودة التكوين وجودة التدريب ، المتضمن ثمانية مؤشرات ( فقرات ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليها كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة.




**شكل ( 58 ) يوضح نموذج المعادلة البنائية لمتغيري جودة التكوين وجودة التدريب .**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستناد لمخرجات البرنامج AMOS v.21**

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square أو $x^2$ | 18,95 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 19 | / |
| مستوى الدلالة | 0,46 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 1 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,96 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,92 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,00 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر. لويس | 1 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,95 | NFI > 0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | 1 | CFI > 0.95 |

**جدول ( 93) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقة بين جودة التدريب وجودة التكوين**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لنموذج العلاقة بين التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي أن النموذج يحوز على أفضل القيم لمعظم المؤشرات وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستويي الدلالة 0.01= α ، وبما أن كل المؤشرات الأخرى تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات ) في هذا الجزء من النموذج قادرة على قياس العلاقة بينهما ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبولها أو رفضها ، إذ حققت هنا شرط محك قبول جيد كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج .

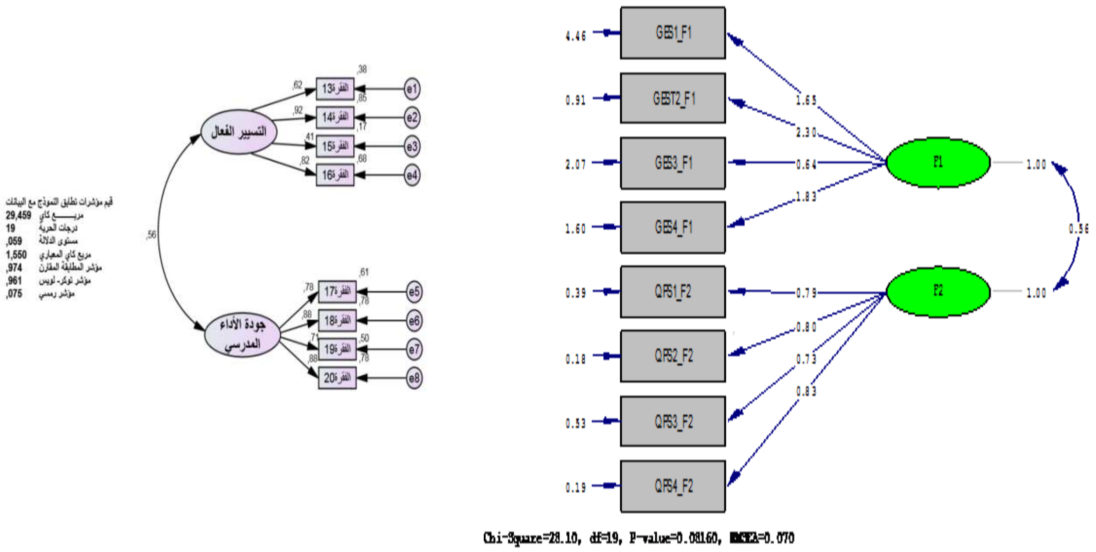
| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| for1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| for2 | <--- | F1 | 1,36 | ,22 | 6,27 | *** | |
| for3 | <--- | F1 | 1,41 | ,20 | 6,87 | *** | |
| for4 | <--- | F1 | 1,20 | ,22 | 5,58 | *** | |
| trai1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| trai2 | <--- | F2 | ,88 | ,12 | 7,57 | *** | |
| trai3 | <--- | F2 | ,67 | ,08 | 7,95 | *** | |
| trai4 | <--- | F2 | ,77 | ,10 | 8,12 | *** | |

**جدول (94 ) يوضح تقديرات نموذج جودة التكوين وجودة التدريب**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

## د – نموذج العلاقة بين بعدي التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي

يوضح الشكل التالي النموذج الجزئي الموضح للعلاقة بين متغيري التسيير الفعال و جودة الأداء المدرسي والمتضمن ثمانية مؤشرات ( فقرات ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليها كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة.




**شكل ( 59 ) يوضح نموذج المعادلة البنائية لمتغيري التسيير الفعال و جودة الأداء المدرسي .**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21 و LISREL v.8**

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square أو $x^2$ | 29,46 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 19 | / |
| مستوى الدلالة | 0,06 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 1,55 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,93 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,87 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,07 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| مؤشر توكر . لويس TLI | 0,94 | TLI>0 .90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,93 | NFI > 0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | 0,97 | CFI > 0.95 |

**جدول (95 ) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لنموذج العلاقة بين التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي أن النموذج يحوز على أفضل القيم لمعظم المؤشرات وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستويي الدلالة $\alpha$ =0.01 ، ماعدا قيمة مؤشر جودة المطابقة المعدل AGFI الذي بقي دون المحك بقليل ،وبما أن كل المؤشرات الأخرى تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات في هذا الجزء من النموذج قادرة على قياس العلاقة بينهما ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبول أو رفض الفقرات ، إذ حققت هنا شرط كونها أكبر من 0,40 ، وهو محك قبول جيد كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج .

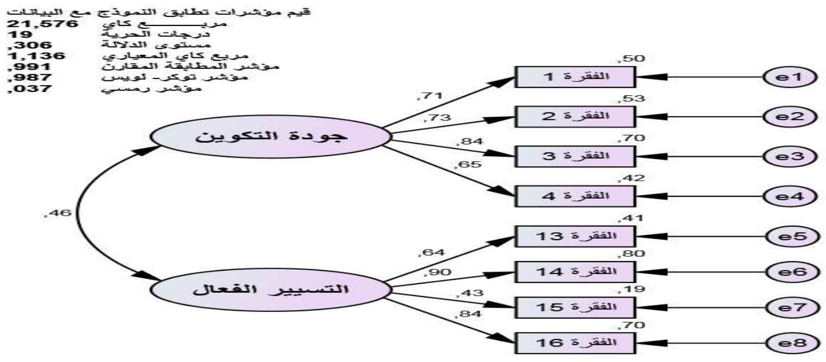
| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ges1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| Gest2 | <--- | F1 | 1,39 | ,21 | 6,54 | *** | |
| Gest3 | <--- | F1 | ,39 | ,11 | 3,64 | *** | |
| Gest4 | <--- | F1 | 1,11 | ,17 | 6,39 | *** | |
| QPS1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| QPS2 | <--- | F2 | 1,01 | ,11 | 9,49 | *** | |
| QPS3 | <--- | F2 | ,92 | ,13 | 7,31 | *** | |
| QPS4 | <--- | F2 | 1,05 | ,11 | 9,52 | *** | |

**جدول (96 ) يوضح تقديرات نموذج العلاقة بين التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

### هـ - نموذج العلاقة بين بعدي جودة التكوين و التسيير الفعال

يوضح الشكل التالي النموذج الجزئي الموضح للعلاقة بين متغيري التكوين والتسيير الفعال والمتضمن ثمانية مؤشرات ( فقرات ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليها كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة.




**شكل ( 60 ) يوضح نموذج المعادلة البنائية للعلاقة بين جودة التكوين والتسيير الفعال .**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج21. AMOS V**

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi–Square أو $x^2$ | 21,58 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 19 | / |
| مستوى الدلالة | 0,310 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 1,14 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,95 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,91 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,04 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر. لويس | 0.98 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,93 | NFI > 0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | 0,99 | CFI > 0.95 |

**جدول ( 97) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقة بين جودة التكوين والتسيير الفعال**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لنموذج العلاقة بين التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي أن النموذج يحوز على أفضل القيم لمعظم المؤشرات وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة $\alpha = 0.01$ ، وبما أن كل المؤشرات ا تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات (

المؤشرات في هذا الجزء من النموذج قادرة على قياس العلاقة بين المتغيرين ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبول أو رفض الفقرات ، كونها ذات قيم مقبولة ، كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج .

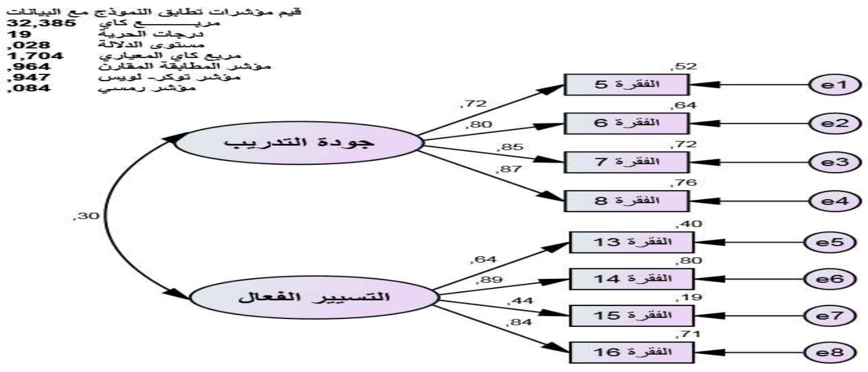
| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| for1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| for2 | <--- | F1 | 1,38 | ,22 | 6,38 | *** | |
| for3 | <--- | F1 | 1,36 | ,20 | 6,93 | *** | |
| for4 | <--- | F1 | 1,23 | ,21 | 5,72 | *** | |
| Ges1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| Gest2 | <--- | F2 | 1,30 | ,20 | 6,66 | *** | |
| Gest3 | <--- | F2 | ,40 | ,10 | 3,86 | *** | |
| Gest4 | <--- | F2 | 1,09 | ,17 | 6,59 | *** | |

**جدول (98 ) يوضح تقديرات نموذج العلاقة بين التسيير الفعال وجودة التكوين**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

## و – نموذج العلاقة بين بعدي جودة التدريب و التسيير الفعال

يوضح الشكل التالي النموذج الجزئي الموضح للعلاقة بين متغيري التدريب والتسيير الفعال والمتضمن ثمانية مؤشرات ( فقرات ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليها كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة.




**شكل ( 61 ) يوضح نموذج المعادلة البنائية لعلاقة جودة التدريب والتسيير الفعال .**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامجAMOS V.21**

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square أو $x^2$ | 32,38 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 19 | / |
| مستوى الدلالة | 0,03 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 1,70 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,93 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,87 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,08 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر. لويس | 0.94 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,92 | NFI > 0.90 |
| CFIمؤشر المطابقة المقارن | 0,96 | CFI > 0.95 |

**جدول (99 ) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقة بين جودة التدريب والتسيير الفعال**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لنموذج العلاقة بين جودة التدريب و التسيير الفعال أن النموذج يحوز على أفضل القيم لمعظم المؤشرات ، ما عدا مؤشر جودة المطابقة المعدل والذي بقي دون المحك المعتمد بقليل ،وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة α =0.01 ، وبما أن كل المؤشرات تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات في هذا الجزء من النموذج قادرة على قياس العلاقة بين المتغيرين ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في القبول أو الرفض ، كونها ذات قيم مقبولة ، كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج .

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| trai1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| trai2 | <--- | F1 | ,88 | ,12 | 7,57 | *** | |
| trai3 | <--- | F1 | ,67 | ,08 | 7,96 | *** | |
| trai4 | <--- | F1 | ,77 | ,10 | 8,12 | *** | |
| Ges1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| Gest2 | <--- | F2 | 1,30 | ,20 | 6,58 | *** | |

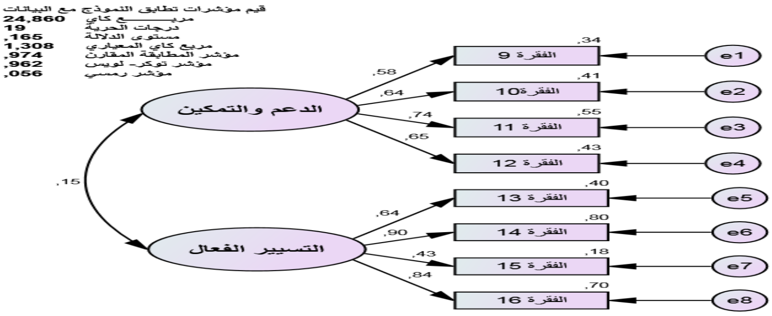
| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gest3 | <--- | F2 | ,40 | ,10 | 3,86 | *** | |
| Gest4 | <--- | F2 | 1,10 | ,17 | 6,55 | *** | |

**جدول ( 100) يوضح تقديرات نموذج العلاقة بين التسيير الفعال وجودة التكوين**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

## ي - نموذج العلاقة بين بعدي الدعم والتمكين و التسيير الفعال

يوضح الشكل التالي النموذج الجزئي الموضح للعلاقة بين متغيري الدعم والتمكين والتسيير الفعال والمتضمن ثمانية مؤشرات ( فقرات ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليها كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة.




**شكل ( 62) يوضح نموذج المعادلة البنائية لعلاقة الدعم والتمكين والتسيير الفعال .**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامجAMOS V.21**

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square أو $x^2$ | 24,86 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 19 | / |
| مستوى الدلالة | 0,17 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 1,31 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,94 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,89 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,06 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر. لويس | 0.96 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,90 | NFI > 0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | 0,97 | CFI > 0.95 |

**جدول ( 101) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقة بين الدعم والتمكين والتسيير الفعال**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لنموذج العلاقة بين جودة التدريب و التسيير الفعال أن النموذج يحوز على أفضل القيم لكل المؤشرات ، ما عدا مؤشر جودة المطابقة المعدل والذي بقي دون المحك المعتمد بقليل ،وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة α =0.01 ، وبما أن كل المؤشرات تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات في هذا الجزء من النموذج قادرة على قياس العلاقة بين المتغيرين ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في القبول أو الرفض ، كونها ذات قيم مقبولة ، كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج .

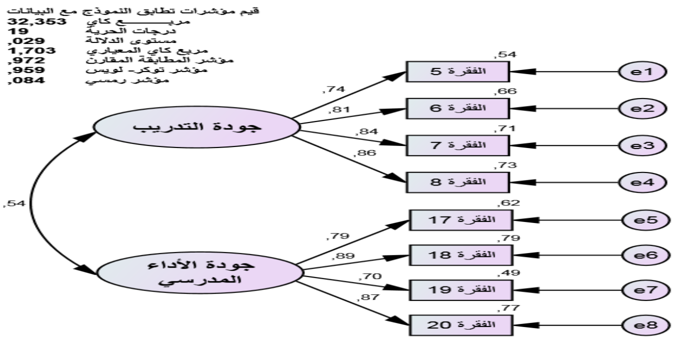
| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| sup1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| Sup2 | <--- | F1 | 1,17 | ,26 | 4,41 | *** | |
| Sup3 | <--- | F1 | 1,43 | ,31 | 4,68 | *** | |
| Sup4 | <--- | F1 | 1,15 | ,26 | 4,47 | *** | |
| Ges1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| Gest2 | <--- | F2 | 1,31 | ,20 | 6,54 | *** | |
| Gest3 | <--- | F2 | ,40 | ,10 | 3,81 | *** | |
| Gest4 | <--- | F2 | 1,09 | ,17 | 6,54 | *** | |

**جدول ( 102) يوضح تقديرات نموذج العلاقة بين الدعم والتمكين و التسيير الفعال**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

## ل – نموذج العلاقة بين بعدي التدريب وجودة الأداء المدرسي

يوضح الشكل التالي النموذج الجزئي الموضح للعلاقة بين متغيري جودة التدريب وجودة الأداء المدرسي والمتضمن ثمانية مؤشرات ( فقرات ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليها كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة.




**شكل ( 63 ) يوضح نموذج المعادلة البنائية لعلاقة جودة التدريب وجودة الأداء المدرسي .**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامجAMOS V.21**

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square أو $x^2$ | 32,35 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 19 | / |
| مستوى الدلالة | 0,03 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 1,70 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,93 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,86 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,08 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر. لويس | 0.95 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,94 | NFI > 0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | 0,97 | CFI > 0.95 |

**جدول ( 103) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقة بين جودة التدريب وجودة الأداء المدرسي**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لنموذج العلاقة بين جودة التدريب و جودة الأداء المدرسي أن النموذج يحوز على أفضل القيم لكل المؤشرات ، ما عدا مؤشر جودة المطابقة المعدل AGFI والذي بقي دون المحك المعتمد بقليل ،وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة α =0.01 ، وبما أن كل المؤشرات تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي )

للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات في هذا الجزء من النموذج قادرة على قياس العلاقة بين المتغيرين ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في القبول أو الرفض ، كونها ذات قيم مقبولة ، كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج .

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| trai1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| trai2 | <--- | F1 | ,88 | ,11 | 7,89 | *** | |
| trai3 | <--- | F1 | ,65 | ,08 | 8,13 | *** | |
| trai4 | <--- | F1 | ,75 | ,09 | 8,27 | *** | |
| QPS1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| QPS2 | <--- | F2 | 1,01 | ,10 | 9,66 | *** | |
| QPS3 | <--- | F2 | ,91 | ,12 | 7,31 | *** | |
| QPS4 | <--- | F2 | 1,03 | ,11 | 9,53 | *** | |

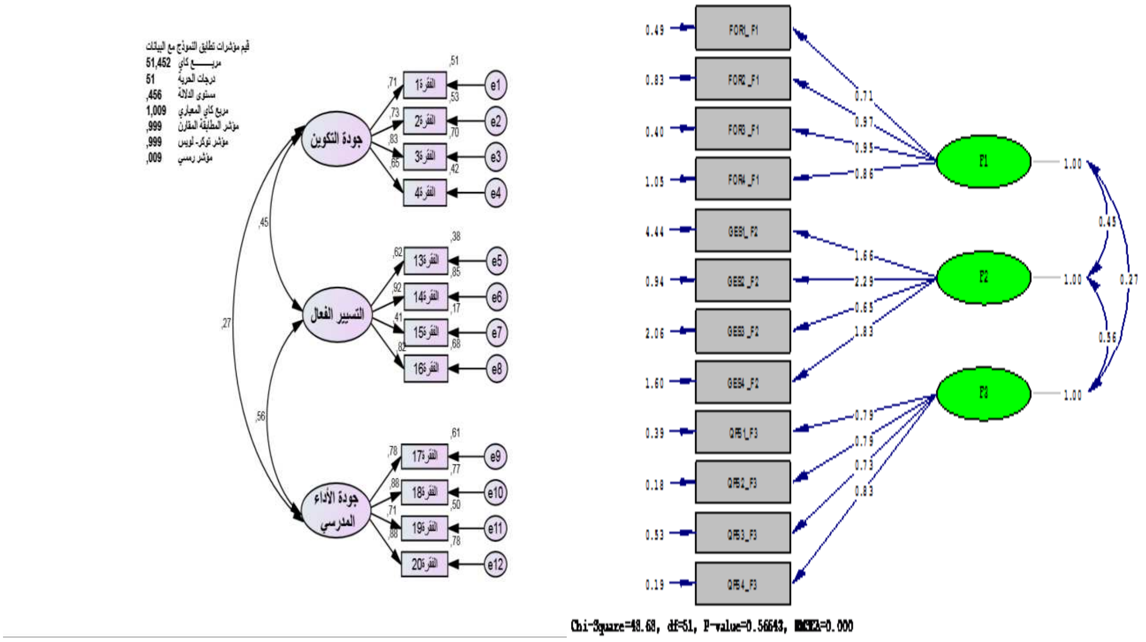
**جدول ( 104) يوضح تقديرات نموذج العلاقة بين جودة التدريب وجودة الأداء المدرسي**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

## 11 / 3 – النماذج البنائية الجزئية للعلاقات بين المتغيرات الثلاثية في النموذج

### أ – النموذج البنائي للعلاقات بين جودة التكوين . التسيير الفعال . وجودة الأداء المدرسي

يوضح الشكل التالي النموذج الجزئي الموضح للعلاقات بين أبعاد جودة التكوين والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي والمتضمن 12 مؤشرا ( 12 فقرة ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليها كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة. وقد تمت معالجة النموذج ببرنامج LISREL v.8 بالإضافة لبرنامج الأموس AMOS v.21 وتجدر الإشارة هنا إلى أن نتائج تحليل النماذج هي نفسها بالبرنامجين ( أنظر الملحق ) .




**شكل ( 64 ) يوضح نموذج المعادلة البنائية للعلاقات بين جودة التكوين والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21 و Lisrel v.8**

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square أو $x^2$ | 51,45 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 51 | / |
| مستوى الدلالة | 0,46 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 1,01 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,92 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,88 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,01 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر. لويس | 0.96 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,91 | NFI > 0.90 |
| CFIمؤشر المطابقة المقارن | 1 | CFI > 0.95 |

**جدول (105 ) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقة بين جودة التكوين والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21 و Lisrel v.8**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لنموذج العلاقات بين جودة التكوين و التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي أن النموذج يحوز على أفضل القيم لكل المؤشرات ، ما عدا مؤشر جودة المطابقة المعدل AGFI والذي بقي دون المحك المعتمد بقليل ،وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة α =0.01 ، وبما أن كل المؤشرات تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات في هذا الجزء من النموذج قادرة على قياس العلاقة بين المتغيرين ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبولها أو رفضها ، كونها ذات قيم مقبولة ، كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج .

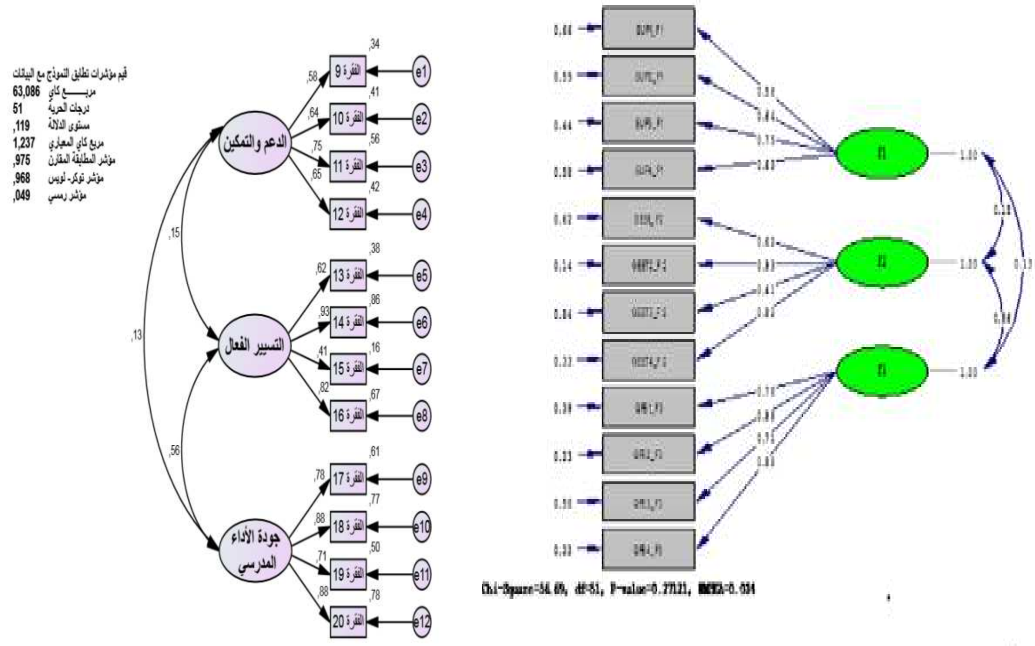
| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| for1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| for2 | <--- | F1 | 1,38 | ,22 | 6,39 | *** | |
| for3 | <--- | F1 | 1,35 | ,19 | 6,95 | *** | |
| for4 | <--- | F1 | 1,22 | ,21 | 5,73 | *** | |
| Ges1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| Gest2 | <--- | F2 | 1,38 | ,21 | 6,65 | *** | |
| Gest3 | <--- | F2 | ,39 | ,11 | 3,69 | *** | |
| Gest4 | <--- | F2 | 1,10 | ,17 | 6,44 | *** | |
| QPS1 | <--- | F3 | 1,00 | | | | |
| QPS2 | <--- | F3 | 1,01 | ,11 | 9,48 | *** | |
| QPS3 | <--- | F3 | ,92 | ,13 | 7,31 | *** | |
| QPS4 | <--- | F3 | 1,05 | ,11 | 9,52 | *** | |

**جدول ( 106) يوضح تقديرات نموذج العلاقة بين جودة التكوين والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

**ب – النموذج البنائي للعلاقات بين الدعم والتمكين . التسيير الفعال . وجودة الأداء المدرسي**

يوضح الشكل التالي النموذج الجزئي الموضح للعلاقات بين أبعاد الدعم والتمكين والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي والمتضمن 12 مؤشرا ( 12 فقرة ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليها كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة. وقد تمت معالجة النموذج ببرنامج LISREL v.8 بالإضافة لبرنامج الأموس AMOS v.21 وتجدر الإشارة هنا إلى أن نتائج تحليل النماذج هي نفسها بالبرنامجين ( أنظر الملحق ) .




**شكل ( 65 ) يوضح نموذج المعادلة البنائية للعلاقات بين الدعم والتمكين والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21 و Lisrel v.8**

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square أو $x^2$ | 63,09 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 51 | / |
| مستوى الدلالة | 0,12 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 1,24 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,91 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,87 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,05 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر. لويس | 0.96 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,89 | NFI > 0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | 0,97 | CFI > 0.95 |

**جدول ( 107) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات بين الدعم والتمكين والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21 و Lisrel v.8**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لنموذج العلاقات بين الدعم والتمكين و التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي أن النموذج يحوز على أفضل القيم لكل المؤشرات ، ما عدا مؤشر جودة المطابقة المعدل AGFI ومؤشر المطابقة المعياري ،والذي بقي دون المحك المعتمد بقليل ،وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة α =0.01 ، وبما أن كل المؤشرات تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات ) في هذا الجزء من النموذج قادرة على قياس العلاقات بين المتغيرات الثلاثة ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبولها أو رفضها ، كونها ذات قيم مقبولة ، كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج .

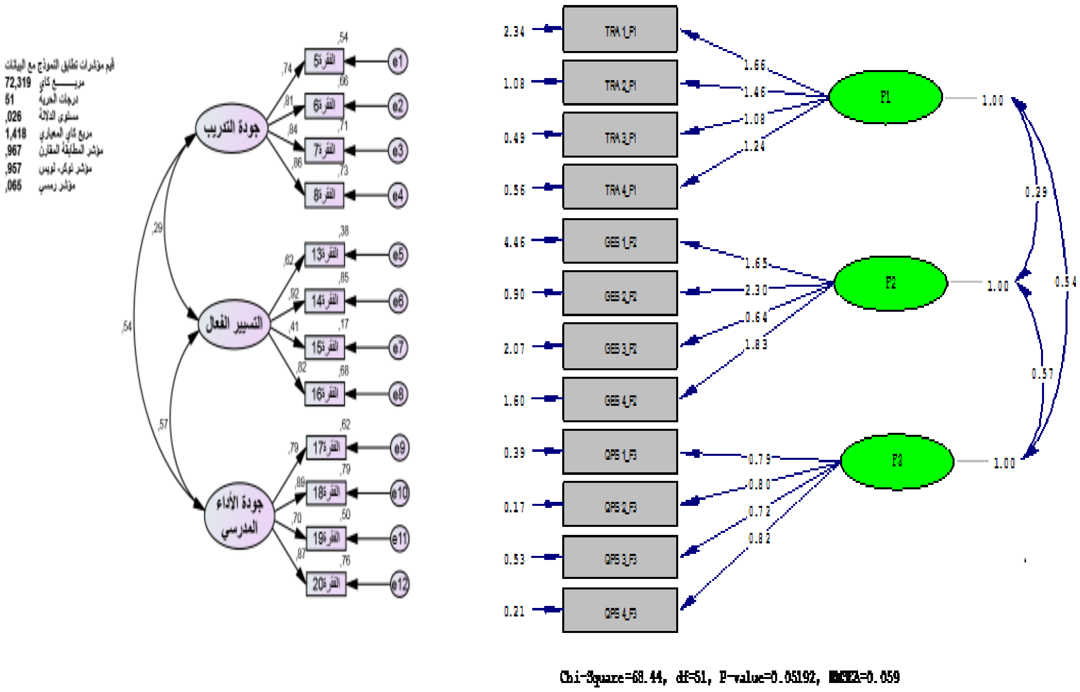
| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| sup1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| Sup2 | <--- | F1 | 1,17 | ,27 | 4,41 | *** | |
| Sup3 | <--- | F1 | 1,45 | ,31 | 4,67 | *** | |
| Sup4 | <--- | F1 | 1,14 | ,26 | 4,44 | *** | |
| Ges1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| Gest2 | <--- | F2 | 1,39 | ,21 | 6,55 | *** | |
| Gest3 | <--- | F2 | ,39 | ,11 | 3,63 | *** | |
| Gest4 | <--- | F2 | 1,10 | ,17 | 6,39 | *** | |
| QPS1 | <--- | F3 | 1,00 | | | | |
| QPS2 | <--- | F3 | 1,01 | ,11 | 9,48 | *** | |
| QPS3 | <--- | F3 | ,92 | ,13 | 7,32 | *** | |
| QPS4 | <--- | F3 | 1,05 | ,11 | 9,53 | *** | |

**جدول (108 ) يوضح تقديرات نموذج العلاقة بين الدعم والتمكين والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

## ج – النموذج البنائي للعلاقات بين جودة التدريب . التسيير الفعال . وجودة الأداء المدرسي

يوضح الشكل التالي النموذج الجزئي الموضح للعلاقات بين أبعاد جودة التدريب والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي والمتضمن 12 مؤشرا ( 12 فقرة ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليها كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة. وقد تمت معالجة النموذج ببرنامج LISREL v.8 بالإضافة لبرنامج الأموس AMOS v.21 وتجدر الإشارة هنا إلى أن نتائج تحليل النموذج هي نفسها بالبرنامجين ( أنظر الملحق ) .




شكل ( 66 ) يوضح نموذج المعادلة البنائية للعلاقات بين جودة التدريب والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي

المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21 و Lisrel v.8

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square أو $x^2$ | 72,32 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 51 | / |
| مستوى الدلالة | 0,03 | |
| مربع كاي المعياري $x^2$ /df | 1,42 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,90 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,84 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,06 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر. لويس | 0.96 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,90 | NFI > 0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | 0,94 | CFI > 0.95 |

جدول ( 109) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات بين جودة التدريب والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي

المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21 و Lisrel v.8

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لنموذج العلاقات بين الدعم والتمكين و التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي أن النموذج يحوز على أفضل القيم لكل المؤشرات ، ما

عدا مؤشر جودة المطابقة المعدل AGFI والذي بقي دون المحك المعتمد بقليل ، وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة α =0.01 ، وبما أن كل المؤشرات تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات في هذا الجزء من النموذج قادرة على قياس العلاقات بين المتغيرات الثلاثة ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبولها أو رفضها ، كونها ذات قيم مقبولة ، كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج بحسب ما يوضحه الجدول التالي .

Regression Weights

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| trai1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| trai2 | <--- | F1 | ,88 | ,11 | 7,88 | *** | |
| trai3 | <--- | F1 | ,65 | ,08 | 8,13 | *** | |
| trai4 | <--- | F1 | ,75 | ,09 | 8,27 | *** | |
| Ges1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| Gest2 | <--- | F2 | 1,39 | ,21 | 6,55 | *** | |
| Gest3 | <--- | F2 | ,39 | ,11 | 3,64 | *** | |
| Gest4 | <--- | F2 | 1,11 | ,17 | 6,39 | *** | |
| QPS1 | <--- | F3 | 1,00 | | | | |
| QPS2 | <--- | F3 | 1,01 | ,10 | 9,70 | *** | |
| QPS3 | <--- | F3 | ,91 | ,12 | 7,33 | *** | |
| QPS4 | <--- | F3 | 1,03 | ,11 | 9,54 | *** | |

Standardized Regression Weights

| | | | Estimate |
|---|---|---|---|
| rai1 | <--- | F1 | ,74 |
| trai2 | <--- | F1 | ,81 |
| trai3 | <--- | F1 | ,84 |
| trai4 | <--- | F1 | ,86 |
| Ges1 | <--- | F2 | ,62 |
| Gest2 | <--- | F2 | ,92 |
| Gest3 | <--- | F2 | ,41 |
| Gest4 | <--- | F2 | ,82 |
| QPS1 | <--- | F3 | ,79 |
| QPS2 | <--- | F3 | ,89 |
| QPS3 | <--- | F3 | ,70 |
| QPS4 | <--- | F3 | ,87 |

**جدول (110 ) يوضح تقديرات نموذج العلاقة بين جودة التدريب والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي**

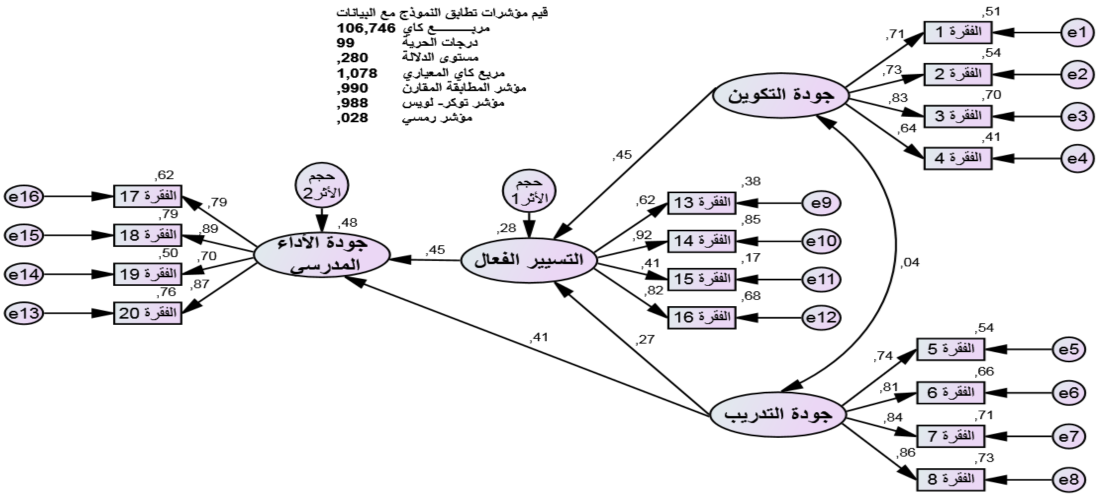
**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

## 11 / 4 – النماذج البنائية للعلاقات بين المتغيرات الرباعية في النموذج

### أ – النموذج البنائي للعلاقات بين : جودة التكوين . الدعم والتمكين . جودة التدريب . التسيير الفعال .

المخطط التالي يمثل النموذج البنائي الجزئي ( نموذج أموس المتكامل ) لمعادلة العلاقات بين الأبعاد الأربعة : جودة التكوين وجودة التدريب والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي والمتضمن 16 مؤشرا ( 16 فقرة ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليها كما تم التعبير عنها في

استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة. وقد تمت معالجة النموذج ببرنامج الأموس AMOS v.21 ( أنظر الملحق ) .




---

**شكل (67) يوضح النموذج البنائي للعلاقات بين جودة التكوين جودة التدريب والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21**

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square أو $x^2$ | 106,75 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 99 | / |
| مستوى الدلالة | 0,28 | |
| مربع كاي المعياري( $x^2$ /df ) | 1,08 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,89 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,85 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,03 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر. لويس | 0.98 | TLI >0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,88 | NFI > 0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | 0,99 | CFI > 0.95 |

**جدول (111 ) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات بين جودة التكوين والدعم والتمكين وجودة التدريب والتسيير الفعال**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لنموذج العلاقات بين جودة التكوين وجودة التدريب والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي أن النموذج يحوز على أفضل القيم لكل المؤشرات ، ما عدا مؤشر جودة المطابقة المعدل AGFI ومؤشر المطابقة المعياري واللذان بقيا دون المحك المعتمد بقليل ، وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة α =0.01 ، وبما أن كل المؤشرات تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات ) في النموذج قادرة على قياس العلاقات بين المتغيرات الأربعة ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبولها أو رفضها ، كونها ذات قيم مقبولة ، كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج بحسب ما يوضحه الجدول التالي .

Regression Weights

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| for1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| for2 | <--- | F1 | 1,39 | ,21 | 6,49 | *** | |
| for3 | <--- | F1 | 1,33 | ,19 | 6,98 | *** | |
| for4 | <--- | F1 | 1,20 | ,21 | 5,70 | *** | |
| sup1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| Sup2 | <--- | F2 | 1,14 | ,26 | 4,46 | *** | |
| Sup3 | <--- | F2 | 1,41 | ,30 | 4,75 | *** | |
| Sup4 | <--- | F2 | 1,13 | ,25 | 4,53 | *** | |
| trai1 | <--- | F3 | 1,00 | | | | |
| trai2 | <--- | F3 | ,88 | ,12 | 7,53 | *** | |
| trai3 | <--- | F3 | ,67 | ,08 | 7,94 | *** | |
| trai4 | <--- | F3 | ,78 | ,10 | 8,13 | *** | |
| Ges1 | <--- | F4 | 1,00 | | | | |
| Gest2 | <--- | F4 | 1,30 | ,19 | 6,71 | *** | |
| Gest3 | <--- | F4 | ,40 | ,10 | 3,91 | *** | |
| Gest4 | <--- | F4 | 1,09 | ,16 | 6,61 | *** | |
| | | | | | | | |

Standardized Regression Weights

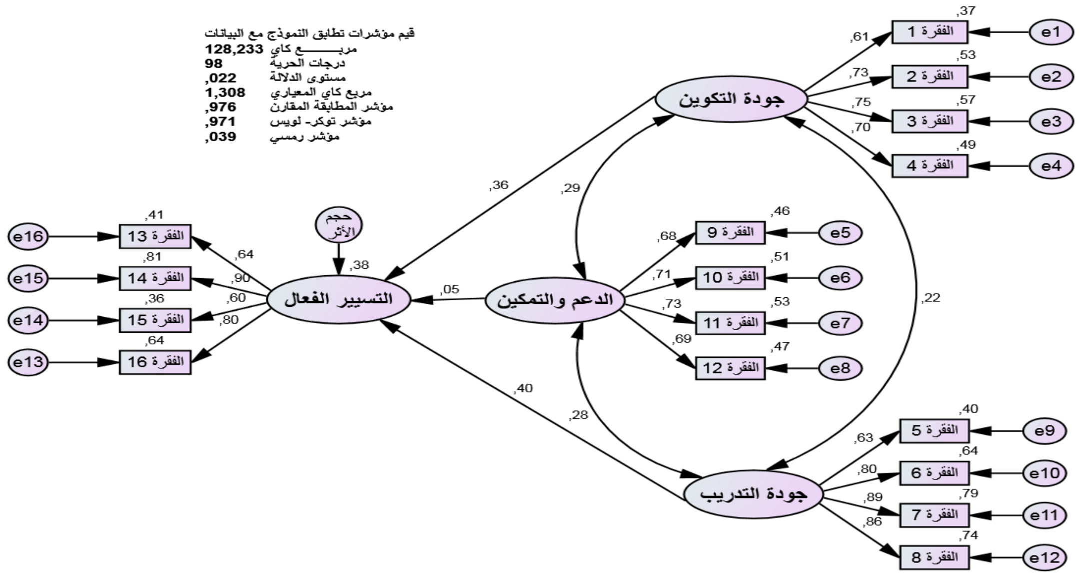
| | | | Estimate |
|---|---|---|---|
| for1 | <--- | F1 | ,71 |
| for2 | <--- | F1 | ,74 |
| for3 | <--- | F1 | ,83 |
| for4 | <--- | F1 | ,64 |
| sup1 | <--- | F2 | ,59 |
| Sup2 | <--- | F2 | ,63 |
| Sup3 | <--- | F2 | ,74 |
| Sup4 | <--- | F2 | ,65 |
| trai1 | <--- | F3 | ,72 |
| trai2 | <--- | F3 | ,80 |
| trai3 | <--- | F3 | ,85 |
| trai4 | <--- | F3 | ,87 |
| Ges1 | <--- | F4 | ,64 |
| Gest2 | <--- | F4 | ,89 |
| Gest3 | <--- | F4 | ,44 |
| Gest4 | <--- | F4 | ,84 |

**جدول ( 112) يوضح تقديرات نموذج العلاقات بين جودة التكوين وجودة التدريب والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

**ب – النموذج البنائي للعلاقات بين : جودة التكوين . جودة التدريب . الدعم والتمكين . التسيير الفعال.**

المخطط التالي يمثل النموذج البنائي الجزئي لمعادلة العلاقات بين الأبعاد الأربعة : جودة التكوين وجودة التدريب والدعم والتمكين والتسيير الفعال والمتضمن 16 مؤشرا ( 16 فقرة ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليها كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة. وقد تمت معالجة النموذج ببرنامج الأموس AMOS v.21 ( أنظر الملحق ) .




**شكل ( 68 ) يوضح النموذج البنائي المتكامل للعلاقات بين جودة التكوين جودة التدريب الدعم والتمكين والتسيير الفعال**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21**

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يمكن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square أو $x^2$ | 128,23 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 98 | / |
| مستوى الدلالة | 0,02 | |
| مربع كاي المعياري( $x^2$ /df ) | 1,31 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,93 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,90 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,04 | RMSEA< 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر. لويس | 0.97 | TLI >0.90 |

| | | |
|---|---|---|
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,91 | NFI > 0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | 0,98 | CFI > 0.95 |

**جدول ( 113) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات بين جودة التكوين والدعم والتمكين وجودة التدريب والتسيير الفعال**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لنموذج العلاقات بين جودة التكوين وجودة التدريب والدعم والتمكين والتسيير الفعال أن النموذج يحوز على أفضل القيم لكل المؤشرات ، وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة α =0.01 ، وبما أن كل المؤشرات تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات ) في النموذج قادرة على قياس العلاقات بين المتغيرات الأربعة ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبولها أو رفضها ، كونها ذات قيم مقبولة ، كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج بحسب ما يوضحه الجدول التالي .

Standardized Regression Weights

| | | | Estimate |
|---|---|---|---|
| F4 | <--- | F3 | ,40 |
| F4 | <--- | F2 | ,05 |
| F4 | <--- | F1 | ,36 |
| for1 | <--- | F1 | ,61 |
| for2 | <--- | F1 | ,73 |
| for3 | <--- | F1 | ,75 |
| for4 | <--- | F1 | ,70 |
| sup1 | <--- | F2 | ,68 |
| Sup2 | <--- | F2 | ,71 |
| Sup3 | <--- | F2 | ,73 |
| Sup4 | <--- | F2 | ,69 |
| trai1 | <--- | F3 | ,63 |
| trai2 | <--- | F3 | ,80 |
| trai3 | <--- | F3 | ,89 |
| trai4 | <--- | F3 | ,86 |
| Gest4 | <--- | F4 | ,80 |
| Gest3 | <--- | F4 | ,60 |
| Gest2 | <--- | F4 | ,90 |
| Ges1 | <--- | F4 | ,64 |

Regression Weights

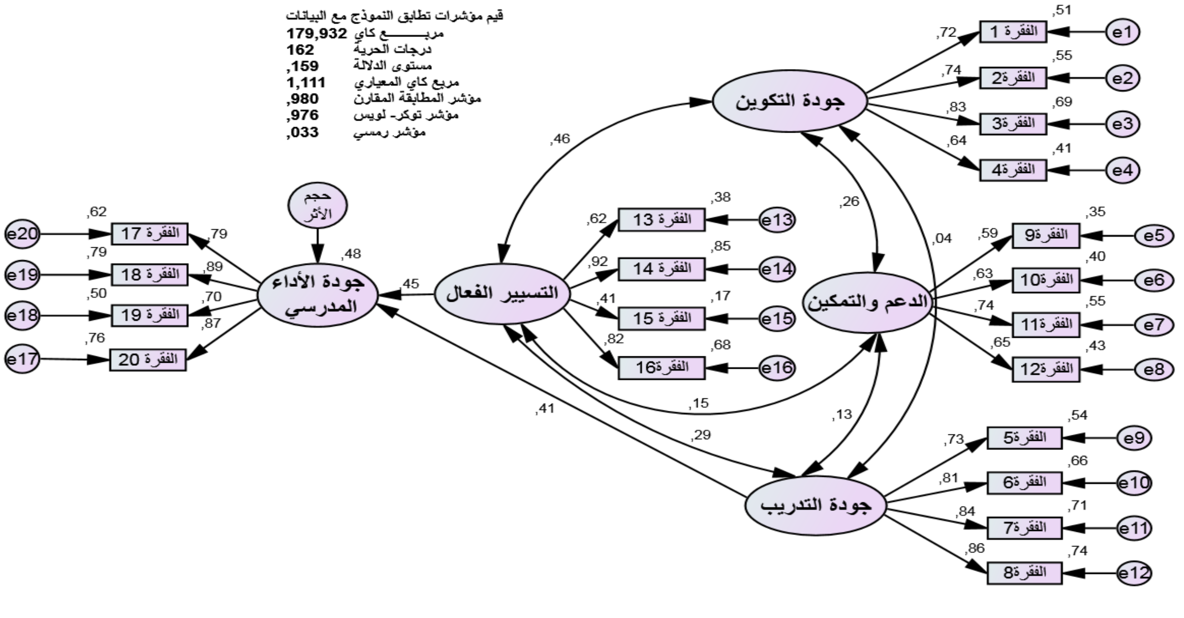
| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F4 | <--- | F3 | ,51 | ,11 | 4,82 | *** | |
| F4 | <--- | F2 | ,09 | ,15 | ,60 | ,55 | |
| F4 | <--- | F1 | 1,00 | ,24 | 4,10 | *** | |
| for1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| for2 | <--- | F1 | 1,51 | ,20 | 7,53 | *** | |
| for3 | <--- | F1 | 1,34 | ,17 | 7,64 | *** | |
| for4 | <--- | F1 | 1,49 | ,20 | 7,34 | *** | |
| sup1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| Sup2 | <--- | F2 | 1,09 | ,14 | 8,03 | *** | |
| Sup3 | <--- | F2 | 1,12 | ,14 | 8,13 | *** | |
| Sup4 | <--- | F2 | ,99 | ,13 | 7,82 | *** | |
| trai1 | <--- | F3 | 1,00 | | | | |
| trai2 | <--- | F3 | 1,14 | ,12 | 9,17 | *** | |
| trai3 | <--- | F3 | ,85 | ,09 | 9,78 | *** | |
| trai4 | <--- | F3 | ,98 | ,10 | 9,59 | *** | |
| Gest4 | <--- | F4 | 1,00 | | | | |
| Gest3 | <--- | F4 | ,53 | ,06 | 8,45 | *** | |
| Gest2 | <--- | F4 | 1,21 | ,10 | 12,70 | *** | |
| Ges1 | <--- | F4 | ,99 | ,11 | 9,21 | *** | |

**جدول ( 114) يوضح تقديرات نموذج العلاقات بين جودة التكوين وجودة التدريب والدعم والتمكين والتسيير الفعال**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

## 1 – نموذج أموس المتكامل ( المعادلة البنائية للنموذج ) :

بعد دراسة الصدق البنائي لأبعاد النموذج ولنماذجه الجزئية ، ووضوح صحة ودلالة العلاقات بين الأبعاد في النماذج الجزئية ، يمكن الآن التحقق من النموذج البنائي النظري ( المعادلة البنائية ) للنموذج الكلي الذي يوضح العلاقات بين الأبعاد الخمسة التي يتضمنها المقياس ، والمخطط التالي يمثل النموذج البنائي الكلي لمعادلة العلاقات بين الأبعاد الخمسة التي تضمنها المقياس المستنبط من الجزء الأول من الدراسة الميدانية : جودة التكوين وجودة التدريب والدعم والتمكين والتسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي والمتضمن 20 مؤشرا ( 20 فقرة ) أساسية تجتمع تحت كل منها مجموعة من المؤشرات الدالة عليها كما تم التعبير عنها في استبيان احتياجات التكوين والتدريب المعالج في القسم الثاني من الدراسة. وقد تمت معالجة النموذج ببرنامج الأموس AMOS v.21 ( أنظر الملحق ) ، والشكل التالي يوضح ذلك :




**شكل ( 69 ) يوضح النموذج البنائي المتكامل (نموذج أموس المتكامل ) ،المعادلة البنائية للنموذج**

**المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات البرنامج AMOS v.21**

وبالرجوع لقيم التحليل المستخرجة بالبرنامج يتضح وأن البيانات تتطابق مع النموذج مطابقة حسنة ويمكن التحقق من ذلك من خلال مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بمحكات المطابقة الحسنة كالتالي :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi–Square أو $x^2$ | 179,93 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 162 | / |
| مستوى الدلالة | 0,16 | |

| | | |
|---|---|---|
| مربع كاي المعياري( $x^2$ /df ) | 1,11 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 0,86 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,82 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 0,03 | RMSEA < 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر . لويس | 0.97 | TLI > 0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 0,83 | NFI > 0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | 0,93 | CFI > 0.95 |

**جدول ( 115) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج أموس المتكامل ( المعادلة البنائية للنموذج)**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) لنموذج العلاقات بين الأبعاد الخمسة في النموذج أنه يحوز على أفضل القيم لكل المؤشرات ، وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة $\alpha = 0.01$ ، حيث نلاحظ أن قيمة كاي تربيع غير دالة عند المستويين 0,01 و 0,05 ، كما أن مربع كاي المعياري كان أصغر من 5 وهو مؤشر جيد للنموذج ، وكذلك كان مؤشر توكر – لويس الذي بلغ القيمة 0,98 دلالة على مطابقة البيانات للنموذج مطابقة جيدة ، بالإضافة لمؤشر رمسي وهو أهم المؤشرات في النموذج البنائي والذي بلغ القيمة 0,03 وهي قيمة جيدة وقريبة من الصفر حيث التطابق التام ،ما عدا مؤشري جودة المطابقة المعدل وجودة المطابقة المعياري اللذان بقيا تحت المستوى المطلوب للمطابقة بقليل ، وبما أن كل المؤشرات تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات ) في النموذج قادرة على قياس العلاقات بين المتغيرات الأربعة ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبولها أو رفضها ، كونها ذات قيم مقبولة ، كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج بحسب ما يوضحه الجدول التالي .

Regression Weights:

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F5 | <--- | F4 | ,22 | ,05 | 4,03 | *** | |
| F5 | <--- | F3 | ,20 | ,05 | 4,04 | *** | |
| for1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| for2 | <--- | F1 | 1,38 | ,21 | 6,50 | *** | |
| for3 | <--- | F1 | 1,33 | ,19 | 6,99 | *** | |
| for4 | <--- | F1 | 1,20 | ,21 | 5,71 | *** | |
| sup1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| Sup2 | <--- | F2 | 1,14 | ,26 | 4,45 | *** | |
| Sup3 | <--- | F2 | 1,41 | ,30 | 4,75 | *** | |
| Sup4 | <--- | F2 | 1,13 | ,25 | 4,53 | *** | |
| trai1 | <--- | F3 | 1,00 | | | | |
| trai2 | <--- | F3 | ,87 | ,11 | 7,85 | *** | |
| trai3 | <--- | F3 | ,65 | ,08 | 8,12 | *** | |
| trai4 | <--- | F3 | ,75 | ,09 | 8,29 | *** | |
| Ges1 | <--- | F4 | 1,00 | | | | |
| Gest2 | <--- | F4 | 1,38 | ,21 | 6,66 | *** | |
| Gest3 | <--- | F4 | ,39 | ,11 | 3,70 | *** | |
| Gest4 | <--- | F4 | 1,10 | ,17 | 6,44 | *** | |
| QPS4 | <--- | F5 | 1,00 | | | | |
| QPS3 | <--- | F5 | ,88 | ,11 | 8,08 | *** | |
| QPS2 | <--- | F5 | ,98 | ,09 | 11,52 | *** | |
| QPS1 | <--- | F5 | ,97 | ,10 | 9,54 | *** | |

Standardized Regression Weights

| | | | Estimate |
|---|---|---|---|
| F5 | <--- | F4 | ,45 |
| F5 | <--- | F3 | ,41 |
| for1 | <--- | F1 | ,72 |
| for2 | <--- | F1 | ,74 |
| for3 | <--- | F1 | ,83 |
| for4 | <--- | F1 | ,64 |
| sup1 | <--- | F2 | ,59 |
| Sup2 | <--- | F2 | ,63 |
| Sup3 | <--- | F2 | ,74 |
| Sup4 | <--- | F2 | ,65 |
| trai1 | <--- | F3 | ,73 |
| trai2 | <--- | F3 | ,81 |
| trai3 | <--- | F3 | ,84 |
| trai4 | <--- | F3 | ,86 |
| Ges1 | <--- | F4 | ,62 |
| Gest2 | <--- | F4 | ,92 |
| Gest3 | <--- | F4 | ,41 |
| Gest4 | <--- | F4 | ,82 |
| QPS4 | <--- | F5 | ,87 |
| QPS3 | <--- | F5 | ,70 |
| QPS2 | <--- | F5 | ,89 |
| QPS1 | <--- | F5 | ,79 |

**جدول ( 116) يوضح تقديرات نموذج أموس المتكامل ( المعادلة البنائية للنموذج )**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

## 13 – تحليل المسار ( تقدير كفاءة النموذج )

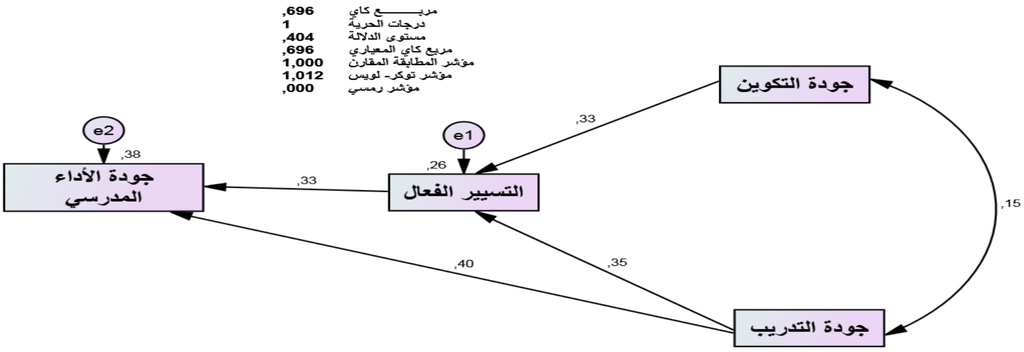
قبل اختبار الفرضيات سيتم هنا تقدير كفاءة النموذج من خلال تحليل المسار للعلاقات والارتباطات بين المتغيرات لتقدير كفاءته ، ودراسة دور كل من المتغير المؤثر ( الدعم والتمكين ) والمتغير الوسطي ( التسيير الفعال ) ،إجابة على التساؤلين التاليين :

1 . هل يوجد تأثير للمتغير ( الدعم والتمكين ) على العلاقة بين كل من جودة التكوين وجودة التدريب ؟

2 . هل هناك علاقة مباشرة بين جودة التكوين والتسيير الفعال ، وهل التأثير بينهما جزئيا أم كليا .

3 . هل هناك علاقة مباشرة بين جودة التدريب والتسيير الفعال ، وهل التأثير بينهما جزئيا أم كليا .؟

أفضت نتائج الدراسة الميدانية إلى تصور النماذج التالية للعلاقات في المعادلة البنائية كما تم تصويرها سابقا :




**شكل (70 ) يوضح النموذج البنائي المقترح من دون متغير الدعم والتمكين**

**المصدر: من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

يوضح الشكل السابق نموذج المعادلة البنائية في غياب متغير الدعم والتمكين ، وللإجابة على السؤال المتعلق بالمتغير المذكور يقارن النموذج بمثيله في حالة إدخال متغير الدعم والتمكين على النموذج وبالرجوع إلى مخرجات التحليل للنموذج الأول نلاحظ أن :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square أو $x^2$ | 0.7 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 1 | / |
| مستوى الدلالة | 0,40 | |
| مربع كاي المعياري( $x^2$ /df ) | 0.7 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 1 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0.98 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 00,0 | RMSEA < 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر . لويس | 1 | TLI > 0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 1 | NFI > 0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | 1 | CFI > 0.95 |

**جدول ( 117) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح من دون متغير الدعم والتمكين**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) للنموذج أنه يحوز على أفضل القيم لكل المؤشرات ، وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة $\alpha = 0.01$ ، حيث نلاحظ أن قيمة كاي تربيع غير دالة عند المستويين 0,01 و 0,05 ، كما أن مربع كاي المعياري

كان أصغر من 5 وهو مؤشر جيد للنموذج ، وكذلك كان مؤشر توكر . لويس الذي بلغ القيمة 1 وهي نفس القيمة لكل من NFI و CFI دلالة على مطابقة البيانات للنموذج مطابقة جيدة ، بالإضافة لمؤشر رمسي وهو أهم المؤشرات في النموذج البنائي والذي بلغ القيمة 0,00 وهي قيمة التطابق التام ، وبما أن كل المؤشرات تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات ) في النموذج قادرة على قياس العلاقات بين المتغيرات الأربعة ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبولها أو رفضها ، كونها ذات قيم مقبولة ، كتقدير لقبول تشبع كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج بحسب ما يوضحه الجدول التالي .

Regression Weights Standardized Regression Weights

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label | | | | Estimate |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| gestion | <--- | training | ,42 | ,07 | 5,69 | *** | | gestion | <--- | training | ,35 |
| gestion | <--- | formation | ,63 | ,12 | 5,31 | *** | | gestion | <--- | formation | ,33 |
| Qualité PS | <--- | gestion | ,17 | ,03 | 5,51 | *** | | Qualité PS | <--- | gestion | ,33 |
| Qualité PS | <--- | training | ,24 | ,04 | 6,65 | *** | | Qualité PS | <--- | training | ,40 |

**جدول ( 118) يوضح تقديرات النموذج المقترح من دون متغير الدعم والتمكين**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

نلاحظ في الجدول السابق أن التقديرات المعيارية للنموذج تشير إلى كون كل الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المحدد في الدراسة ، كما يمكن معرفة قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات من خلال مخرجات التحليل الموضحة في الجدول التالي :

Direct Effects

| | formation | training | gestion |
|---|---|---|---|
| gestion | ,63 | ,42 | ,00 |
| Qualité PS | ,00 | ,24 | ,17 |

Indirect Effects

| | formation | training | gestion |
|---|---|---|---|
| gestion | ,33 | ,35 | ,00 |
| Qualité PS | ,00 | ,40 | ,33 |

Standardized Total Effects

| | formation | training | gestion |
|---|---|---|---|
| gestion | ,33 | ,35 | ,00 |
| Qualité PS | ,11 | ,52 | ,33 |

Standardized Direct Effects

| | formation | training | gestion |
|---|---|---|---|
| gestion | ,00 | ,00 | ,00 |
| Qualité PS | ,11 | ,07 | ,00 |

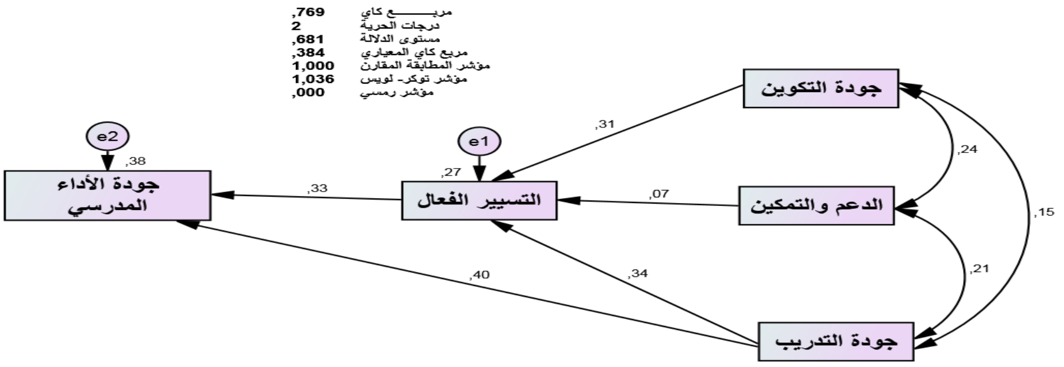
Standardized Indirect Effects

| | formation | training | gestion |
|---|---|---|---|
| gestion | ,00 | ,00 | ,00 |
| Qualité PS | ,11 | ,12 | ,00 |

**جدول ( 119) يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين أبعاد النموذج المقترح من دون متغير الدعم والتمكين**

**المصدر : من إعداد الباحث بالاستناد لمخرجات البرنامج AMOS v.21**

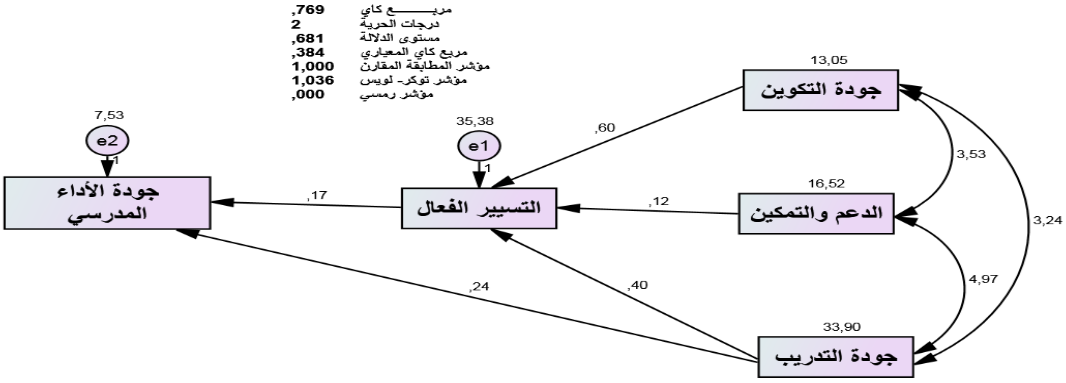
تشير القراءة في الجداول السابقة إلى مقدار التأثير المباشر وغير المباشر( العلاقات المباشرة وغير المباشرة ) بين عوامل النموذج ن ونلاحظ هنا أن كل العلاقات دالة إحصائيا وان التأثير الكلي يتراوح بين 0,11 و0,52 حيث يدل التأثير بين بعدي جودة التكوين وجودة الأداء المدرسي على وجود علاقة غير مباشرة بينها ، كما تراوحت قيم التأثيرات المباشرة بين العوامل بين 0,17 و0,63 ، أما التأثيرات غير المباشرة فتراوحت بين 0,33 و0,40 وهي تقديرات دالة إحصائيا ، وسيتم مقارنتها بالتأثيرات في وجود متغير الدعم والتمكين لمعرفة دوره المؤثر .....




**شكل (71 ) يوضح التقديرات المعيارية للنموذج البنائي المتكامل في وجود متغير الدعم والتمكين**

**المصدر من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS.v21**

التقديرات اللامعيارية للنموذج :




**شكل ( 72) يوضح التقديرات اللامعيارية للنموذج البنائي المتكامل في وجود متغير الدعم والتمكين**

**المصدر من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS.v21**

يوضح الشكل السابق نموذج المعادلة البنائية في وجود متغير الدعم والتمكين ، وللإجابة على السؤال المتعلق بالمتغير المذكور يقارن النموذج بمثيله في الحالة السابقة ، وبالرجوع إلى مخرجات التحليل للنموذج نلاحظ أن :

| المؤشر | القيمة المحسوبة | محك القبول |
|---|---|---|
| كاي تربيع Chi-Square أو $x^2$ | 0.7 | غير دالة |
| درجات الحرية df | 2 | / |
| مستوى الدلالة | 0,68 | |
| مربع كاي المعياري( $x^2$ /df ) | 0,38 | $x^2$ /df < 5 |
| مؤشرات المطابقة المطلقة | | |
| GFI مؤشر جودة المطابقة | 1 | GFI > 0.90 |
| AGFI مؤشر جودة المطابقة المعدل | 0,99 | AGFI > 0.90 |
| RMSEA مؤشر رمسي | 00,0 | RMSEA < 0.08 |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة | | |
| TLI مؤشر توكر . لويس | 1 | TLI > 0.90 |
| NFI مؤشر المطابقة المعياري | 1 | NFI > 0.90 |
| CFI مؤشر المطابقة المقارن | 1 | CFI > 0.95 |

**جدول ( 120) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي المتكامل في وجود متغير الدعم والتمكين**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات AMOS v.21**

يتضح من الجدول السابق لمؤشرات حسن المطابقة ( Goodness of Fit ) للنموذج أنه يحوز على أفضل القيم لكل المؤشرات ، وأن جميع تقديرات النموذج دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة $\alpha$ =0.01 ، حيث نلاحظ أن قيمة كاي تربيع غير دالة عند المستويين 0,01 و 0,05 ، كما أن مؤشر مربع كاي المعياري كان أفضل مقارنة بقيمته في النموذج الذي يخلو من متغير الدعم والتمكين وهو مؤشر جيد للنموذج ، وكذلك كان مؤشر توكر . لويس الذي بلغ القيمة 1 وهي نفس القيمة لكل من NFI و CFI دلالة على مطابقة البيانات للنموذج مطابقة جيدة أفضل مما هي عليه في النموذج السابق بألإضافة لمؤشر جودة المطابقة المعدل الذي بلغ القيمة 0,99 ، بالإضافة لمؤشر رمسي وهو أهم المؤشرات في النموذج البنائي والذي بلغ القيمة 0,00 وهي قيمة التطابق التام ، وبما أن كل المؤشرات تحوز على قيم جيدة للمطابقة فالنموذج مقبول حسب ما تمت الإشارة إليه في المواضع السابقة ، كذلك فإن قيم C .R (اختبار التوزيع الطبيعي ) للنموذج هي أكبر من 1,96 ( أنظر الملحق ) ، وهذا يشير إلى أن الفقرات ( المؤشرات ) في النموذج قادرة على قياس العلاقات بين المتغيرات الأربعة ، وبذلك يتم قبول قيم معاملات الصدق أو التشبع للفقرات والتي تتحكم في قبولها أو رفضها ، كونها ذات قيم مقبولة ، كتقدير لقبول تشبع

كل فقرة ( مؤشر ) بالعامل الذي تنتمي إليه كما ذكر سابقا ، كما نلاحظ أن معاملات المسار تزيد كلها عن 0,20 وهو تقدير جيد ولا تختلف كثيرا عن مثيلاتها في النموذج الأول .

حيث تشير التقديرات المعطاة بالبرنامج AMOS إلى محكات جيدة لقبول النموذج بحسب ما يوضحه الجدول التالي .

Regression Weights — Standardized Regression Weights

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label | | | | Estimate |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| gestion | <--- | support | ,12 | ,11 | 1,14 | ,26 | | gestion | <--- | support | ,07 |
| gestion | <--- | training | ,40 | ,07 | 5,41 | *** | | gestion | <--- | training | ,34 |
| gestion | <--- | formation | ,60 | ,12 | 4,96 | *** | | gestion | <--- | formation | ,31 |
| Qualité PS | <--- | gestion | ,17 | ,03 | 5,51 | *** | | Qualité PS | <--- | gestion | ,33 |
| Qualité PS | <--- | training | ,24 | ,04 | 6,65 | *** | | Qualité PS | <--- | training | ,40 |

**جدول (121 ) يوضح تقديرات نموذج أموس المتكامل ( المعادلة البنائية للنموذج )**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

يبدو من الجدول السابق أن كل التقديرات المعيارية للنموذج تشير إلى كون الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المحدد في الدراسة ما عدا تأثير متغير الدعم والتمكين الذي تحدد مستوى دلالته عند 0,26 ، كما يمكن معرفة قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات من خلال مخرجات التحليل الموضحة في الجدول التالي ومقارنتها بمثيلاتها في النموذج السابق للحكم على تأثير متغير الدعم والتمكين والحكم على كفاءة النموذجين :

Standardized Total Effects

| | training | formation | support | gestion |
|---|---|---|---|---|
| gestion | ,34 | ,31 | ,07 | ,00 |
| Qualité PS | ,52 | ,10 | ,02 | ,33 |

Total Effects

| | training | formation | support | gestion |
|---|---|---|---|---|
| gestion | ,40 | ,60 | ,12 | ,00 |
| Qualité PS | ,31 | ,10 | ,02 | ,17 |

**جدول ( 122) يوضح تقديرات التأثيرات المعيارية الكلية في نموذج أموس المتكامل**

**جدول ( 123) التأثيرات الكلية في النموذج**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن حجم التأثيرات الكلية لكل من جودة التكوين وجودة التدريب على التسيير الفعال قد زاد وارتفع بالنسبة لجودة التكوين من 0,33 في غياب متغير الدعم والتمكين إلى 0,60 وارتفع بالنسبة للتأثير الكلي لجودة التدريب على التسيير الفعال من 0,35 غلى 0,40 وهي قيم تشير إلى تفضيل النموذج الثاني .

Standardized Direct Effects

| | training | formation | support | gestion |
|---|---|---|---|---|
| gestion | ,34 | ,31 | ,07 | ,00 |
| Qualité PS | ,40 | ,00 | ,00 | ,33 |

Direct Effects

| | training | formation | support | gestion |
|---|---|---|---|---|
| gestion | ,40 | ,60 | ,12 | ,00 |
| Qualité PS | ,24 | ,00 | ,00 | ,17 |

**جدول ( 124) يوضح تقديرات التأثيرات المباشرة في نموذج أموس**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

Standardized Indirect Effects

| | training | formation | support | gestion |
|---|---|---|---|---|
| gestion | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Qualité PS | ,11 | ,10 | ,02 | ,00 |

**جدول (125 ) يوضح تقديرات التأثيرات غير المباشرة في نموذج أموس المتكامل ( المعادلة البنائية للنموذج )**

**المصدر : من إعداد الباحث استنادا لمخرجات برنامج AMOS v.21**

يشير جدول التقديرات المباشرة إلى ارتفاع قيم التقديرات المعيارية في النموذج لحجم تأثير متغير جودة التدريب على جودة الأداء المدرسي ليرتفع من 0,07 إلى 0,40 وهي قيمة جيدة ، وارتفاع قيمة تأثير نفس المتغير على التسيير الفعال إلى حدود 0,34 كما ارتفع حجم التقدير المعياري لمتغير جودة التكوين على التسيير الفعال إلى حدود 0,31 ، وهي تقديرات تشير إلى تفضيل النموذج الثاني المتضمن متغير الدعم والتمكين .

وبالنتيجة وإجابة على السؤال المتعلق بدور متغير الدعم والتمكين كمتغير مؤثر ، فإن نتائج التقديرات المستقاة من التحليل تشير إلى كون المتغير ذو تأثير فعال في العلاقات بين أبعاد النموذج ، وبالرجوع إلى استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان الاحتياجات التكوينية والتدريبية نلاحظ أن البنود ( الفقرات ) التي تضمنها البعد كانت كلها تعبر عن حاجة المدراء إلى دعم من الإدارة العليا ومن المجتمع المحلي كشرط لازم للنجاح في إدارتهم لمدارسهم ، وأن غياب هذا الدعم يقلل من جودة الأداء المدرسي ويؤثر على النتائج المحققة.

## 13 / 1 – اختبار الدور الوسيط لمتغير التسيير الفعال :

قيمة العلاقة غير المباشرة بين : جودة التكوين و جودة الأداء المدرسي

( علاقة غير مباشرة ) $r_{QF-QPS} = 0.33 X 0.34$

$$= 0.10$$

وهي نفسها قيمة التأثير غير المباشر بين المتغيرين الذي يعطيه التحليل كما يشير لذلك الجدول السابق ( ) ، ...

مقدار العلاقة غير المباشرة بين متغيري جودة التدريب وجودة الأداء المدرسي

( علاقة غير مباشرة ) $r_{QT-QPS} = 0.31X\,0.33.$

$= 0.11$

وهي نفسها نتيجة التحليل بحسب الجدول السابق ( ) .

وهذا يشير إلى أن متغير التسيير الفعال له تأثير كلي بين متغيري جودة التكوين وجودة الأداء المدرسي بسبب كون العلاقة المباشرة بينها صفرية حسب مايشير إليه النموذج السابق ( أنظر الجدول ( ) ) ، بينما يؤثر تأثيرا جزئيا بين كل من جودة التدريب وجودة الأداء المدرسي حيث العلاقة المباشرة بينهما تساوي :

. ( علاقة مباشرة ) $r_{QT-QPS} = 0.24$

**13 / 2 – اختبار سوبل ( *Sobel Test* ) للدور الوسيط لمتغير التسيير الفعال :**

بهدف معرفة دلالة الدور الوسيط الذي يلعبه متغير التسيير الفعال كشرط لجودة الأداء المدرسي وكنتيجة لتنمية الكفاءات تمت الاستعانة باختبار سوبل sobel الذي يستخدم للغرض المذكور عن طريق ألنت وباستخدام الموقع الإحصائي الخاص بذلك التالي :

http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm والذي مكن من إعطاء النتائج التالية :

| | Input: | | Test statistic: | Std. Error: | *p*-value: |
|---|---|---|---|---|---|
| *a* | 0.33 | Sobel test: | 2.480 | 0.046 | 0.013 |
| *b* | 0.35 | Aroian test: | 2.440 | 0.047 | 0.014 |
| $s_a$ | 0.07 | Goodman test: | 2.521 | 0.045 | 0.011 |
| $s_b$ | 0.12 | Reset all | | | |

| | Input: | | Test statistic: | p-value: |
|---|---|---|---|---|
| ta | 13.0 | Sobel test: | 12.17877075 | 0 |
| tb | 33.9 | Aroian test: | 12.1741585 | 0 |
| | | Goodman test: | 12.18338825 | 0 |
| | | Reset all | | |

**جدول ( 126) نتائج اختبار سوبل**

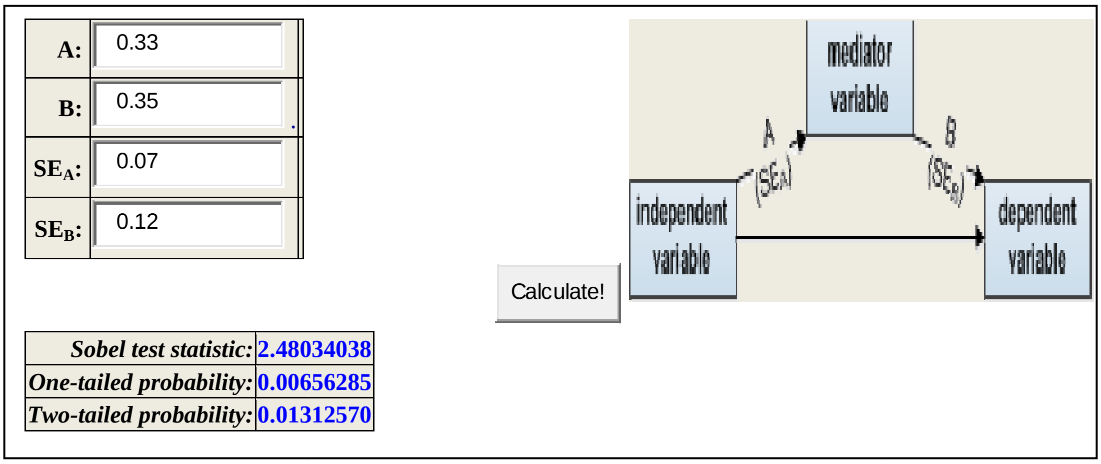
**من إعداد الباحث نقلا عن:** http://danielsoper.com/statcalc3/calc.aspx?id=31

تشير قيمة اختبار سوبل 2,480 إلى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α = 0,01 ، وذلك يؤكد بحسب مفهوم الاختبار على الدور الوسيط لمتغير التسيير الفعال في النموذج .

**13 / 3 – الدلالة الإحصائية للاختبار( Sobel )** : لمعرفة الدلالة الإحصائية لاختبار سوبل Sobel

تمت الاستعانة بالموقع وأجريت التحليلات عن طريق ألنت في الموقع :

http://danielsoper.com/statcalc3/calc.aspx?id=31 الخاص بذلك وأفرزت النتائج التالية.




**جدول (127 ) نتائج اختبار الدلالة الإحصائية لاختبار سوبل**

**من إعداد الباحث نقلا عن**: http://danielsoper.com/statcalc3/calc.aspx?id=31

تدل النتائج المحصل عليها على أن القيمة المحسوبة لاختبار سوبل دالة إحصائيا عند المستويين 0,05 و 0,01 ، لاختبار الطرفين والطرف الواحد ، وذلك يدل على كون متغير التسيير الفعال يلعب دور المتغير الوسيط ، وان هناك تأثيرا كليا للمتغير بين المتغيرين ( جودة التكوين . جودة الأداء المدرسي ) ، وتأثيرا جزئيا بين المتغيرين ( جودة التدريب . جودة الأداء المدرسي ) .

ومعنى ذلك أن هناك علاقة غير مباشرة بين متغير جودة التكوين ومتغير جودة الأداء المدرسي ، والتأثير كلي للمتغير الوسيط : التسيير الفعال .

وأن هناك علاقة مباشرة بين متغير جودة التدريب ومتغير جودة الأداء المدرسي ، والتأثير جزئي للمتغير الوسيط : التسيير الفعال .

**14 – اختبار صحة الفرضية الثالثة** : نصت الفرضيات في هذا الجزء من الدراسة على ما يلي :

**الفرضية الجزئية الأولى :**

1 . ترتبط الأبعاد ( جودة التكوين . جودة التدريب . الدعم والتمكين ) فيما بينها ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، لتشكل بنية واحدة تمثل مقومات تنمية كفاءات تسيير المدارس .

**الفرضية الجزئية الثانية :**

2 . يؤثر التسيير الفعال للمدارس تأثيرا مباشرا دالا إحصائيا عند المستوى $\alpha = 0.05$ ، على جودة الأداء المدرسي .

**الفرضية الجزئية الثالثة :**

3 . يؤثر بعد مقومات تنمية كفاءات التسيير تأثيرا مباشرا بصورة دالة إحصائيا عند المستوى $\alpha = 0.05$ ، على المستوى الكلي وعلى مستوى الأبعاد على التسيير الفعال للمدارس .

وفرضياتها الجزئية هي :

. تؤثر جودة التكوين تأثيرا مباشرا دالا عند المستوى $\alpha = 0.05$ ، على التسيير الفعال للمدارس .

. يؤثر الدعم والتمكين تأثيرا مباشرا دالا عند المستوى $\alpha = 0.05$ ، على التسيير الفعال للمدارس .

. تؤثر جودة التدريب تأثيرا مباشرا دالا عند المستوى $\alpha = 0.05$ ، على التسيير الفعال للمدارس .

**الفرضية الجزئية الرابعة :**

4 . يؤثر بعد مقومات تنمية كفاءات التسيير تأثيرا مباشرا وغير مباشر بصورة دالة إحصائيا عند المستوى $\alpha = 0.05$ ،على جودة الأداء المدرسي .

وفرضياتها الجزئية هي :

. تؤثر جودة التكوين تأثيرا غير مباشر دالا عند المستوى $\alpha = 0.05$ ، على جودة الأداء المدرسي .

. يؤثر الدعم والتمكين تأثيرا غير مباشرا دالا عند المستوى $\alpha = 0.05$ ، على جودة الأداء المدرسي .

. تؤثر جودة التدريب تأثيرا مباشرا وغير مباشر دالا عند المستوى $\alpha = 0.05$ ، على جودة الأداء المدرسي .

## 14 / 1 – اختبار صحة الفرضية الجزئية الأولى

1 . ترتبط الأبعاد ( جودة التكوين . جودة التدريب . الدعم والتمكين ) فيما بينها ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، لتشكل بنية واحدة تمثل مقومات تنمية كفاءات تسيير المدارس .

| Corrélations | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | formation | support | training |
| formation | Corrélation de Pearson | 1 | ,230** | ,102 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,071 |
| | N | 315 | 315 | 315 |
| support | Corrélation de Pearson | ,230** | 1 | ,172** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,002 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | N | 315 | 315 | 315 |
| training | Corrélation de Pearson | ,102 | ,172** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,071 | ,002 | |
| | N | 315 | 315 | 315 |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | | | |

جدول ( 127) يوضح الارتباط بين أبعاد مقومات تنمية الكفاءات ( جودة التكوين . الدعم والمكين . جودة التدريب )

المصدر : من إعداد الباحث بالإستاد لمخرجات SPSS v.21

تشير نتائج الجدول السابق إلى العلاقات بين أبعاد بنية نظام تنمية الكفاءات كما تم اقتراحها في النموذج البنائي ( المعادلة البنائية ) وتوضح مقدار الارتباط بينها ، حيث كانت العلاقات كلها دالة عند المستوى 0,01 ، ما عدا معامل ارتباط بيرسون بين متغيري جودة التكوين وجودة التدريب الذي بلغ القيمة 0,102 بمستوى معنوية يبلغ 0,071 ، وبلغت قيمة الارتباط بين متغيري جودة التكوين والدعم والتمكين القيمة 0,230 وهي دالة عند المستوى 0,01 ، كما بلغت قيمة الارتباط بين متغيري الدعم والتمكين وجودة التدريب القيمة 0,172 وهي دالة عند المستوى 0,01 ، وهكذا تكون الارتباطات بين الأبعاد على المستوى الكلي دالة إحصائيا عند المستوى 0,05 لتشكل الأبعاد الثلاثة بنية واحدة ، وقد تمت التأكيد سابق على كون متغير الدعم والتمكين يلعب دور المتغير المؤثر بين متغيري جودة التكوين وجودة التدريب .

أما على مستوى المؤشرات ( الفقرات ) فقد دلت نتائج تحليل الارتباطات ( أنظر الملحق ) على أن جميع معاملات الارتباط بين مؤشرات العوامل الثلاثة دالة إحصائيا عند المستوى 0,05 لتعبر عن ترابط البنية المقترحة كما تم استنباطها من استجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان تقدير حاجات التكوين والتدريب المدروس في الجزء السابق من الدراسة الميدانية .

## 14 / 2 – اختبار صحة الفرضية الجزئية الثانية :

يؤثر التسيير الفعال للمدارس تأثيرا مباشرا دالا إحصائيا عند المستوى $\alpha = 0.05$ ، على جودة الأداء المدرسي .

أفضت نتائج تحليل الانحدار بين متغيري التسيير الفعال الذي ينتج عن تنمية كفاءات التسيير وجودة الأداء المدرسي الذي يعبر عن النتيجة النهائية لذلك عن المعطيات الموضحة بالجدول التالي :

| ANOVA[a] | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Modèle | | Modèle | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D |
| 1 | Régression | 663,022 | 1 | 663,022 | 81,563 | ,000[b] |
| | Résidu | 2544,356 | 313 | 8,129 | | |
| | Total | 3207,378 | 314 | | | |

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,455[a] | ,207 | ,204 | 2,85113 |

Coefficients[a]

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 8,727 | ,708 | | 12,326 | ,000 |
| | gestion_E | ,208 | ,023 | ,455 | 9,031 | ,000 |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

جدول (128 ) تحليل الانحدار لمتغيري التسيير الفعال وجودة الأداء المدرسي

المصدر : من إعداد الباحث بالاستناد لمخرجات SPSS v.21

يشير الجدول السابق إلى معنوية تأثير متغير التسيير الفعال للمدارس في جودة الأداء المدرسي ( وهي نفس النتيجة التي تم التأكيد عليها في تحليل المسار سابقا ) ، إذ بلغت قيمة t المقدار 9,031 وهي قيمة عالية الدلالة عند المستوى $\alpha = 0.05$ ، كما تعد القدرة التفسيرية للنموذج مقبولة على العموم إذ بلغت قيمة R-2 المقدار 0,207 ، وهي تدل على أن التسيير الفعال يفسر ما مقداره حوالي 28 % من المتغير التابع المتمثل في جودة الأداء المدرسي ، وبذلك تكون معادلة الانحدار البسيط بين المتغيرين كالتالي :

**جودة الأداء المدرسي = α + ß التسيير الفعال**

**جودة الأداء المدرسي = 0,208 + 0,455 التسيير الفعال**

ويشير الجدول أعلاه إلى العلاقات الدالة إحصائيا بين المتغيرين كما يوضح معاملات الانحدار التي تفسر التأثير المعنوي للمتغير المستقل ( جودة التكوين على المتغير التابع جودة الأداء المدرسي ) ، والتي توضحها قيمة **t** الدالة إحصائيا عند المستويين 0,01 و 0,05 .

وعلى المستوى الجزئي يوضح الجدول اللاحق معاملات الانحدار للمؤشرات وقيم الارتباطات على المستوى الجزئي ،وتفسر التأثير المعنوي للمؤشرات ( المتغير المستقل ) على المتغير التابع ، حيث نلاحظ أن كل قيم **t** دالة إحصائيا عند المستوى $\alpha = 0.05$ .

| الدلالة | ß | α | R-deux | P | DF | t | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <0.05 | 0.226 | 0.274 | 0.051 | 0.000 | 314 | 4.107 | المؤشر1 |
| <0.05 | 0.497 | 0.685 | 0.247 | 0.000 | 314 | 10.129 | المؤشر2 |
| <0.05 | 0.112 | 0.656 | 0.099 | 0.000 | 314 | 5.872 | المؤشر3 |
| <0.05 | 0.447 | 0.671 | 0.200 | 0.000 | 314 | 8.834 | المؤشر4 |
| <0.05 | 0.445 | 0.208 | 0.204 | 0.000 | 314 | 9.031 | المؤشرات مجتمعة |

جدول ( 129) خلاصة تحليل الانحدار لمؤشرات التسيير الفعال على جودة الأداء المدرسي

المصدر : من إعداد الباحث بالاستناد لمخرجات SPSS v.21

تشير قراءة الجدول أعلاه إلى النتائج التالية :

1 . حقق المؤشر الأول ( الفقرة 1) لبعد التسيير الفعال ( المتغير المستقل ) أثرا دالا إحصائيا على متغير جودة الأداء المدرسي ، كما كانت قيمة t دالة عند المستوى 0,000 ، وبلغت قيمة الثابت α (0,274) وقيمة ß(0,226) لهذا المؤشر ، ولذلك تكون معادلة نموذج الانحدار كالتالي :

**الفقرة 1 (0,226 ) + (0,274) = جودة الأداء المدرسي**

ومعنى ذلك أن أي تغير بمقدار الواحد الصحيح في الفقرة 1( مؤشر التسيير الإداري ) يحدث تغيرا مقابلا في جودة الأداء المدرسي مقداره (0,226) ، ويفسر المؤشر ما نسبته 05 % من التغيرات في المتغير التابع ( جودة الأداء المدرسي ، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R-2 القيمة ( 0,051) ، ومعنى ذلك أن ما نسبته 95% من تغيرات جودة الأداء المدرسي تعود لعوامل ومتغيرات أخرى غير مؤشر ( التسيير الإداري الفعال ).

2 . حقق المؤشر الثاني ( الفقرة 2) لبعد التسيير الفعال ( المتغير المستقل )أثرا دالا إحصائيا على متغير جودة الأداء المدرسي ، كما كانت قيمة t دالة عند المستوى 0,000 ، وبلغت قيمة الثابت α (0,685) وقيمة ß(0,497) لهذا المؤشر ، ولذلك تكون معادلة نموذج الانحدار كالتالي :

**الفقرة 2 (0,497) + (0,685 ) = جودة الأداء المدرسي**

ومعنى ذلك أن أي تغير بمقدار الواحد الصحيح في الفقرة 1( مؤشر التسيير البيداغوجي . التربوي ) يحدث تغيرا مقابلا في جودة الأداء المدرسي مقداره (0,497) ، ويفسر المؤشر ما نسبته 25 % من التغيرات في المتغير التابع ( جودة الأداء المدرسي ، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R-2 القيمة ( 0,247) ، ومعنى ذلك أن ما نسبته 75% من تغيرات جودة الأداء المدرسي تعود لعوامل ومتغيرات أخرى غير مؤشر ( التسيير البيداغوجي . التربوي ).

3 . حقق المؤشر الثالث ( الفقرة 3) لبعد التسيير الفعال ( مؤشر التسيير المالي والقانوني )أثرا دالا إحصائيا على متغير جودة الأداء المدرسي ، كما كانت قيمة t دالة عند المستوى 0,000 ، وبلغت قيمة الثابت α (0,656) وقيمة ß(0,112) لهذا المؤشر ، ولذلك تكون معادلة نموذج الانحدار كالتالي :

**الفقرة 3 ( 0,112) + ( 0,656) = جودة الأداء المدرسي**

ومعنى ذلك أن أي تغير بمقدار الواحد الصحيح في الفقرة 1( مؤشر التسيير المادي . القانوني ) يحدث تغيرا مقابلا في جودة الأداء المدرسي مقداره (0,112 ) ، ويفسر المؤشر ما نسبته 9 % من التغيرات في المتغير التابع ( جودة الأداء المدرسي ، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R-2 القيمة ( 0,099) ،

ومعنى ذلك أن ما نسبته 91% من تغيرات جودة الأداء المدرسي تعود لعوامل ومتغيرات أخرى غير مؤشر ( التسيير المادي . القانوني ).

4 . حقق المؤشر الرابع ( الفقرة 4) لبعد التسيير الفعال ( مؤشر تسيير الحياة المدرسية )أثرا دالا إحصائيا على متغير جودة الأداء المدرسي ، كما كانت قيمة t دالة عند المستوى 0,000 ، وبلغت قيمة الثابت α ( 0,671 ) وقيمة ß( 0,447 ) لهذا المؤشر ، ولذلك تكون معادلة نموذج الانحدار كالتالي :

**الفقرة 3 ( 0,447 ) + (0,671 ) = جودة الأداء المدرسي**

ومعنى ذلك أن أي تغير بمقدار الواحد الصحيح في الفقرة 1( مؤشر التسيير المادي . القانوني ) يحدث تغيرا مقابلا في جودة الأداء المدرسي مقداره (0,447 ) ، ويفسر المؤشر ما نسبته 20 % من التغيرات في المتغير التابع ( جودة الأداء المدرسي ، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R-2 القيمة ( 0,200) ، ومعنى ذلك أن ما نسبته 80 % من تغيرات جودة الأداء المدرسي تعود لعوامل ومتغيرات أخرى غير مؤشر ( التسيير المادي . القانوني ).

حققت مؤشرات بعد التسيير الفعال مجتمعة تأثيرات معنوية على المتغير التابع جودة الأداء المدرسي ، وكانت قيمة t دالة إحصائيا عند المستوى α=0.01 ، كما بلغت قيمة α للمؤشرات مجتمعة 0,208 ، وبذلك يكون نموذج الانحدار المتعدد كالتالي :

**جودة الأداء المدرسي = α + $ß_1$ المؤشر 1 + $ß_2$ المؤشر2 + $ß_3$ المؤشر 3 + $ß_4$ المؤشر 4**

**جودة الأداء المدرسي = 0,208 +(0,226)المؤشر1 + (0,497)المؤشر2 + (0,112)المؤشر3 +(0,447)المؤشر4**

وتفسر المؤشرات مجتمعة حوالي 21% من تغيرات جودة الأداء المدرسي ، وذلك يعني أن حوالي 79% من التغيرات تعود لعوامل ومتغيرات أخرى ، وفي ضوء النتائج المستخلصة من التحليل السابق يتضح وأن جميع مؤشرات ( المتغير المستقل ) متغير التسيير الفعال ذات تأثير جوهري في جودة الأداء المدرسي ( المتغير التابع ) وبذلك تتحقق الفرضية .

## 14 / 3 - اختبار صحة الفرضية الجزئية الثالثة :

- يؤثر بعد مقومات تنمية كفاءات التسيير تأثيرا مباشرا بصورة دالة إحصائيا عند المستوى 0.05 = α ، على المستوى الكلي وعلى مستوى الأبعاد على التسيير الفعال للمدارس .

وفرضياتها الجزئية هي :

- تؤثر جودة التكوين تأثيرا مباشرا دالا عند المستوى 0.05 = α ، على التسيير الفعال للمدارس .

– يؤثر الدعم والتمكين تأثيرا مباشرا دالا عند المستوى $\alpha = 0.05$ ، على التسيير الفعال للمدارس .

– تؤثر جودة التدريب تأثيرا مباشرا دالا عند المستوى $\alpha = 0.05$ ، على التسيير الفعال للمدارس .

يوضح الجدول اللاحق مؤشرات تحليل الانحدار لأبعاد تنمية الكفاءات على التسيير الفعال للمدارس .

| | t | DF | P | R-deux | α | ß | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| جودة التكوين | 7,416 | 314 | 0.000 | 0,149 | 0,732 | 0,387 | <0.05 |
| الدعم والتمكين | 3,318 | 314 | 0,001 | 0,034 | 0,324 | 0,184 | <0.05 |
| جودة التدريب | 6,703 | 314 | 0.000 | 0,126 | 0,425 | 0,354 | <0.05 |
| الأبعاد مجتمعة | 6,792 | 314 | 0.000 | 0,252 | 0,650 | 0,343<br>0,310<br>0,052 | <0.05 |

جدول ( 130) خلاصة تحليل الانحدار لمؤشرات التسيير الفعال على جودة الأداء المدرسي

المصدر : من إعداد الباحث بالاستناد لمخرجات SPSS v.21

تشير قراءة الجدول أعلاه إلى النتائج التالية :

1 . حقق البعد الأول ( جودة التكوين) لعامل تنمية الكفاءات ( المتغير المستقل )أثرا دالا إحصائيا على متغير التسيير الفعال ، كما كانت قيمة t دالة عند المستوى 0,000 ، وبلغت قيمة الثابت α (0,732) وقيمة ß(0,387) لهذا المؤشر ، ولذلك تكون معادلة نموذج الانحدار كالتالي :

**جودة التكوين (0,387) + (0,732) = التسيير الفعال**

ومعنى ذلك أن أي تغير بمقدار الواحد الصحيح في المتغير المستقل ( بعد جودة التكوين ) يحدث تغيرا مقابلا في التسيير الفعال مقداره (0,387) ، ويفسر المؤشر ما نسبته 15 % من التغيرات في المتغير التابع ( التسيير الفعال ) ، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R-2 القيمة ( 0,149) ، ومعنى ذلك أن ما نسبته 85% من تغيرات التسيير الفعال تعود لعوامل ومتغيرات أخرى غير مؤشر ( جودة التكوين ).

2 . حقق البعد الثاني ( الدعم والتمكين) لعامل تنمية الكفاءات ( المتغير المستقل )أثرا دالا إحصائيا على متغير التسيير الفعال ، كما كانت قيمة t دالة عند المستوى 0,001 ، وبلغت قيمة الثابت α (0,324) وقيمة ß(0,184) لهذا المؤشر ، ولذلك تكون معادلة نموذج الانحدار كالتالي :

**الدعم والتمكين (0,184) + (0,324 ) = التسيير الفعال**

ومعنى ذلك أن أي تغير بمقدار الواحد الصحيح في الدعم والتمكين ( المتغير المستقل ) يحدث تغيرا مقابلا في التسيير الإداري مقداره (0,184 ) ، ويفسر المؤشر ما نسبته 03 % من التغيرات في المتغير التابع ( التسيير الفعال ) ، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R-2 القيمة ( 0,034) ، ومعنى ذلك أن ما نسبته 97% من تغيرات التسيير الفعال تعود لعوامل ومتغيرات أخرى غير مؤشر ( الدعم والتمكين )

3 – كما حقق البعد الثالث ( جودة التدريب ) لعامل تنمية الكفاءات ( المتغير المستقل )أثرا دالا إحصائيا على متغير التسيير الفعال ، كما كانت قيمة t دالة عند المستوى 0,000 ، وبلغت قيمة الثابت α (0,425) وقيمة ß(0,354) لهذا المؤشر ، ولذلك تكون معادلة نموذج الانحدار كالتالي :

**جودة التدريب ( 0,354) + ( 0,425) = التسيير الفعال**

ومعنى ذلك أن أي تغير بمقدار الواحد الصحيح في بعد جودة التدريب ( المتغير المستقل ) يحدث تغيرا مقابلا في جودة الأداء المدرسي مقداره (0,354) ، ويفسر المؤشر ما نسبته 13 % من التغيرات في المتغير التابع ( التسيير الفعال ) ، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R-2 القيمة ( 0,126) ، ومعنى ذلك أن ما نسبته 87% من تغيرات التسيير الفعال تعود لعوامل ومتغيرات أخرى غير مؤشر ( التسيير المادي . القانوني ).

وهكذا حققت مؤشرات الأبعاد الثلاثة لمقومات تنمية الكفاءات مجتمعة تأثيرات معنوية على المتغير التابع التسيير الفعال ، وكانت قيمة t دالة إحصائيا عند المستوى α=0.01 ، كما بلغت قيمة α للمؤشرات مجتمعة 0,650 ، وبذلك يكون نموذج الانحدار المتعدد كالتالي :

**التسيير الفعال = α + $ß_1$ جودة التكوين + $ß_2$ الدعم والتمكين + $ß_3$ جودة التدريب .**

**التسيير الفعال = 0,650 +(0,343)جودة التكوين + (0,310)الدعم والتمكين + (0,052)جودة التدريب .**

وتفسر المؤشرات مجتمعة حوالي 25% من تغيرات التسيير المدرسي ، وذلك يعني أن حوالي 75% من التغيرات تعود لعوامل ومتغيرات أخرى ، وفي ضوء النتائج المستخلصة من التحليل السابق يتضح وأن جميع الأبعاد ( المتغير المستقل ) مقومات تنمية الكفاءات ( جودة التكوين . الدعم والتمكين . جودة التدريب ) ذات تأثير جوهري في جودة الأداء المدرسي ( المتغير التابع ) وبذلك تتحقق الفرضية .

**14 / 4 – اختبار صحة الفرضية الجزئية الرابعة :**

. يؤثر بعد مقومات تنمية كفاءات التسيير تأثيرا مباشرا وغير مباشر بصورة دالة إحصائيا عند المستوى = α 0.05 ،على جودة الأداء المدرسي .

وفرضياتها الجزئية هي :

– تؤثر جودة التكوين تأثيرا غير مباشر دالا عند المستوى α = 0.05 ، على جودة الأداء المدرسي .

– يؤثر الدعم والتمكين تأثيرا غير مباشرا دالا عند المستوى α = 0.05 ، على جودة الأداء المدرسي .

– تؤثر جودة التدريب تأثيرا مباشرا وغير مباشر دالا عند المستوى $\alpha = 0.05$ ، على جودة الأداء المدرسي .

يوضح الجدول اللاحق مؤشرات تحليل الانحدار لأبعاد تنمية الكفاءات على التسيير الفعال للمدارس .

| الدلالة | ß | α | R-deux | P | DF | t | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <0.05 | 0.234 | 0.203 | 0.055 | 0.000 | 314 | 4.265 | جودة التكوين |
| <0.05 | 0.160 | 0.128 | 0.025 | 0.005 | 314 | 2.861 | الدعم والتمكين |
| <0.05 | 0.532 | 0.291 | 0.284 | 0.000 | 314 | 11.129 | جودة التدريب |
| <0.05 | 0.151<br>0.025<br>0.279 | 4.575 | 0.317 | 0.000 | 314 | 10.682 | الأبعاد مجتمعة |

**جدول ( 131) خلاصة تحليل الانحدار لأبعاد تنمية الكفاءات على جودة الأداء المدرسي**

**المصدر : من إعداد الباحث بالاستناد لمخرجات SPSS v.21**

تشير قراءة الجدول أعلاه إلى النتائج التالية :

1 . حقق البعد الأول ( جودة التكوين) لعامل تنمية الكفاءات ( المتغير المستقل )أثرا دالا إحصائيا على متغير جودة الأداء المدرسي ، كما كانت قيمة t دالة عند المستوى 0,000 ، وبلغت قيمة الثابت α (0,203) وقيمة ß(0,234) لهذا المؤشر ، ولذلك تكون معادلة نموذج الانحدار كالتالي :

**جودة التكوين (0,234) + (0,203) = جودة الأداء المدرسي**

ومعنى ذلك أن أي تغير بمقدار الواحد الصحيح في المتغير المستقل ( بعد جودة التكوين ) يحدث تغيرا مقابلا في جودة الأداء المدرسي مقداره (0,234) ، ويفسر المؤشر ما نسبته 5 % من التغيرات في المتغير التابع ( جودة الأداء المدرسي ) ، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R-2 القيمة ( 0,055) ، ومعنى ذلك أن ما نسبته 95% من تغيرات جودة الأداء المدرسي تعود لعوامل ومتغيرات أخرى غير مؤشر ( جودة التكوين ) ، كما يشير إلى وجود علاقة غير مباشرة بين المتغيرين بوجود متغير التسيير الفعال .

2 – حقق البعد الثاني ( الدعم والتمكين) لعامل تنمية الكفاءات ( المتغير المستقل )أثرا دالا إحصائيا على متغير جودة الأداء المدرسي ، كما كانت قيمة t دالة عند المستوى 0,005 ، وبلغت قيمة الثابت α (0,128) وقيمة ß(0,160) لهذا المؤشر ، ولذلك تكون معادلة نموذج الانحدار كالتالي :

**الدعم والتمكين (0,160) + (0,128) = جودة الداء المدرسي**

ومعنى ذلك أن أي تغير بمقدار الواحد الصحيح في الدعم والتمكين ( المتغير المستقل ) يحدث تغيرا مقابلا في التسيير الإداري مقداره (0,160 ) ، ويفسر المؤشر ما نسبته 2,5 % من التغيرات في المتغير التابع ( جودة الأداء المدرسي ) ، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R-2 القيمة ( 0,025) ، ومعنى

ذلك أن ما نسبته 97,5 % من تغيرات التسيير الفعال تعود لعوامل ومتغيرات أخرى غير مؤشر ( الدعم والتمكين ) وهذا يفسر عدم وجود علاقة مباشرة بين متغيري الدعم والتمكين ومتغير جودة الأداء المدري وأن متغير التسيير الفعال يلعب دور المتغير الوسيط بينهما ، وتكون العلاقة غير مباشرة .

3 - كما حقق البعد الثالث ( جودة التدريب ) لعامل تنمية الكفاءات ( المتغير المستقل )أثرا دالا إحصائيا على متغير جودة الداء المدرسي ، كما كانت قيمة t دالة عند المستوى 0,000 ، وبلغت قيمة الثابت α (0,291) وقيمة ß(0,532) لهذا المؤشر ، ولذلك تكون معادلة نموذج الانحدار كالتالي :

**جودة التدريب ( 0,532) +( 0,291) = جودة الأداء المدرسي**

ومعنى ذلك أن أي تغير بمقدار الواحد الصحيح في بعد جودة التدريب ( المتغير المستقل ) يحدث تغيرا مقابلا في جودة الأداء المدرسي مقداره (0,532) ، ويفسر المؤشر ما نسبته 28 % من التغيرات في المتغير التابع ( التسيير الفعال ) ، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R-2 القيمة ( 0,284) ، ومعنى ذلك أن ما نسبته 72% من تغيرات التسيير الفعال تعود لعوامل ومتغيرات أخرى غير مؤشر ( جودة التدريب ) ، كما تشير النتائج إلى وجود علاقة مباشرة بين المتغيرين في وجود متغير التسيير الفعال كمتغير وسطي .

وهكذا حققت مؤشرات الأبعاد الثلاثة لمقومات تنمية الكفاءات مجتمعة تأثيرات معنوية على المتغير التابع جودة الأداء المدرسي ، وكانت قيمة t دالة إحصائيا عند المستوى α=0.01 ، كما بلغت قيمة α للمؤشرات مجتمعة 4,575، وبذلك يكون نموذج الانحدار المتعدد كالتالي :

**جودة الأداء المدرسي = α + $ß_1$ جودة التكوين + $ß_2$ الدعم والتمكين + $ß_3$ جودة التدريب .**

**جودة الأداء المدرسي = 4,575 +(0,151)جودة التكوين + (0,025)الدعم والتمكين + (0,279)جودة التدريب .**

وتفسر المؤشرات مجتمعة حوالي 32% من تغيرات جودة الأداء المدرسي ، وذلك يعني أن حوالي 68% من التغيرات تعود لعوامل ومتغيرات أخرى ، كما تشير النتائج إلى كون العلاقات بين المتغيرات جودة التكوين وجودة الأداء المدرسي والدعم والتمكين وجودة الأداء المدرسي هي علاقات غير مباشرة كون متغير التسيير الفعال يلعب دور المتغير الوسيط بينها بينما يرتبط متغير جودة التكوين بعلاقة مباشرة بجودة الأداء المدرسي ، وفي ضوء النتائج المستخلصة من التحليل السابق يتضح وأن جميع الأبعاد ( المتغير المستقل ) مقومات تنمية الكفاءات ( جودة التكوين . الدعم والتمكين . جودة التدريب ) ذات تأثير جوهري في جودة الأداء المدرسي ( المتغير التابع ) وبذلك تتحقق الفرضية . كما سيتوضح لاحقا من خلال دراسة حجم التأثيرات عبر تحليل المسار للنموذج السابق .

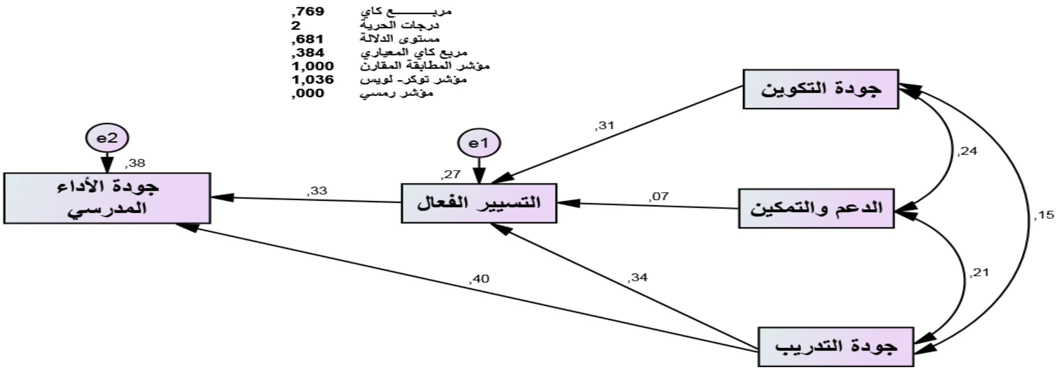
– تؤثر جودة التكوين تأثيرا غير مباشر ، على جودة الأداء المدرسي .

– يؤثر الدعم والتمكين تأثيرا غير مباشرا ، على جودة الأداء المدرسي .

– تؤثر جودة التدريب تأثيرا مباشرا وغير مباشر ، على جودة الأداء المدرسي .

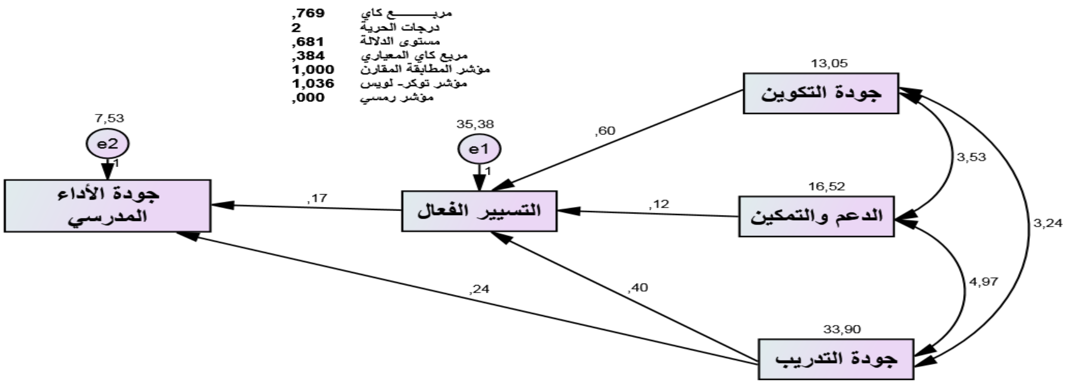
## 15 – تحليل المسار

توضح الأشكال التالية مخطط تحليل المسار لنموذج المعادلة البنائية




**شكل (73 ) التقديرات المعيارية في تحليل المسار لنموذج المعادلة البنائية**

**المصدر : من إعداد الباحث نقلا عن مخرجات برنامج AMOS v.21**




**شكل (74 ) التقديرات اللآمعيارية في تحليل المسار لنموذج المعادلة البنائية**

**المصدر : من إعداد الباحث نقلا عن مخرجات برنامج AMOS v.21**

وتعطي نتائج التحليل ببرنامج AMOS حجم التأثيرات الكلية والمباشرة وغير المباشرة بين أبعاد النموذج كما يوضحه الجدول التالي :

| المتغير المستقل | التأثير من خلال المتغير الوسيط : التسيير الفعال | | | المتغير التابع |
|---|---|---|---|---|
| | التأثير المباشر | التأثير غير المباشر | التأثير الكلي | |
| جودة التكوين | 0,00 | 0,10 | 0,10 | جودة الأداء المدرسي |
| الدعم والتمكين | 0,00 | 0,02 | 0,02 | |
| جودة التدريب | 0,40 | 0,11 | 0,52 | |

**جدول (132 ) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية لأبعاد تنمية الكفاءات على جودة الأداء المدرسي**

**المصدر : من إعداد الباحث بالاستناد لمخرجات AMOS v.21**

يشير الجدول السابق إلى أن متغير جودة التكوين لم يحقق تأثيرا مباشرا على متغير جودة الأداء المدرسي مما يعني عدم وجود علاقة مباشرة بين المتغيرين في الوقت الذي حقق تأثيرا غير مباشر بلغ 0,10 عن طريق التسيير الفعال الذي يلعب دور المتغير الوسطي الكلي ، وذلك يوضح العلاقة غير المباشرة بينهما وهي نتيجة منطقية ومقبولة كون التسيير الفعال يمثل نتيجة حتمية لجودة التكوين وتنمية كفاءات التسيير ، ويوحي ذلك بضرورة إعطاء عملية التكوين الاهتمام الكافي وتجويدها بصورة مستمرة ودائمة لما لها من أثر غير مباشر على جودة الأداء المدرسي .

كما لم يحقق متغير الدعم والتمكين تأثيرا مباشرا على جودة الأداء المدرسي لغياب العلاقة المباشرة بينهما في وجود المتغير الوسطي ( التسيير الفعال ) الذي يلعب دور المتغير الوسطي الكلي ، وحقق تأثيرا غير مباشر ضعيف جدا قدر ب 0,02 وهي قيمة جد متدنية تشير إلى وجود علاقة غير مباشرة بينهما لكنها ضعيفة كما يبرزه الشكل السابق لنموذج تحليل المسار.

أما متغير جودة التدريب فقد حقق تأثيرا مباشرا قويا بلغ 0,40 على متغير جودة الأداء المدرسي ( المتغير التابع ) ، في إشارة لوجود علاقة مباشرة بين المتغيرين بوجود المتغير الوسيط ( التسيير الفعال ) ،وحقق تأثيرا مباشرا بلغ قيمة مقبولة قدرت ب 0,11 دالة على وجود علاقة غير مباشرة ( جزئية ) بين المتغيرين حيث يلعب متغير الدعم والتمكين دور المتغير الوسطي الجزئي بينهما ، وبلغ التأثير الكلي للمتغير قيمة كبيرة مقدرة ب 0,52، توحي بضرورة الاهتمام بجودة التدريب واستمرار يته لما له من أثر فاعل في إكساب المسيرين الكفاءات اللازمة للتسيير المدرسي الفعال والذي يعود تأثيره هو الآخر على جودة الأداء المدرسي .

وبالجملة فقد حققت أبعاد ومقومات تنمية الكفاءات تأثيرا مباشرا على جودة الأداء المدرسي بلغ 0,40 دلالة على وجود علاقة مباشرة بين نظام تنمية الكفاءات وجودة الأداء المدرسي ، وعلاقة جزئية ( غير مباشرة ) حيث بلغ التأثير غير المباشر للأبعاد مجتمعة القيمة 0,23 ، ليكون التأثير الكلي لها على بعد

جودة الأداء المدرسي يفوق المقدار 0,63 ، وهي قيمة مقبولة ومنطقية ، في وجود متغيرات وعوامل أخرى تؤثر في جودة الأداء المدرسي ينبغي البحث فيها هي الأخرى .

## 16- أهم الكفاءات المطلوبة لمدراء المؤسسات التعليمية ومقومات تنميتها

تمثل المدرسة المعاصرة بيئة التنمية المتكاملة للمتعلم حتى سن رشده ، وبيئة تعلم لفن ممارسة الحياة المعاصرة والمستقبلية، تعمل على تطوير القدرات العلية وتنمية الإبداع وتوجيه الفرد نحو اكتشاف نفسه وعناصر حياته ومحيطه وبيئته ، وتنمي قدراته على حل مشكلات توجهه نحو المستقل بفن واقتدار .

وتهدف النظم التعليمية عبر سلسلة الإصلاحات التي تنفذها من حين لآخر إلى تجويد أداء الإدارة المدرسية في مراحلها المتعددة ومستوياتها المختلفة تكوينا وتدريبا وممارسة ميدانية . ونجاح الإدارة المدرسية في ممارساتها وأنشطتها وتحقيق الأهداف المعقودة عليها ، مرهون نجاحها بمدير يمتلك الكفاءات والقدرات والإمكانات التي تؤهله إلى قيادة حكيمة علمية لمدرسته والعمل على تحقيق رسالتها وأهدافها .

وتشير الدراسات والأبحاث في مجال الإدارة المدرسية إلى كون مدير المدرسة العنصر الأساس لكل ما يدور في المدرسة ، فهو المسئول الأول عن نجاحها وجودة أدائها وتحقيق دورها في التنمية الشاملة لمحيطها ، إذ يقع في الموقع الإستراتيجي الذي يجعله المسير لنظام متكامل من العلاقات والممارسات والتفاعلات والأنشطة . وبالتالي فأن امتلاك مدير المدرسة للكفاءات التي تمكّنه من تأدية مسؤولياته الإدارية والفنية ، وتمكّنه من تولّي قيادة الجماعة المدرسية ، و للكفاءات التي تيسر له تنفيذ العمل الناجح لتطوير العملية التعليمية وإثرائها تعد واحدة من الشروط الضرورية لنجاح النظم التعليمية المعاصرة ، والمطلب الأساس لنظم التكوين والتدريب فيها .

لقد أفرزت الدراسة الحالية تصورا لتنمية كفاءات تسيير المدرسة قائما على أساس تطوير النظام الموجود من خلال تجويد عناصره ، ومن نتائج الاستبيانات التي تم استخدامها واستطلاع آراء المعنيين بالموضوع في عناصرها تم تحديد مجموعة من المؤشرات الدالة على الكفاءات المطلوبة والشاملة لكل مناحي التسيير كما هو مطلوب في إطار جودة الأداء المدرسي وبمراعاة عناصر البيئة المحلية ومقوماتها الثقافية والاجتماعية ، حيث تم التوصل لبناء مصفوفة لاشتقاق الكفاءات ( أنظر الملحق 8 ) ويهدف التصور المقترح لأهم الكفاءات إلى تحقيق عدة أهداف من أهمها :

1- تحديد أهم الكفاءات الشخصية لمدير المدرسة في إطار الإصلاحات المنشودة .
2- تحديد أهم الكفاءات المعرفية المطلوبة لمدير المدرسة في الوضع الحالي والمستقبلي
3- تحديد أهم الكفاءات المهارية / الأدائية المطلوبة لمدير المدرسة في الوضع الحالي والمستقبلي.

4- تحديد أهم الكفاءات الاجتماعية المطلوبة لمدير المدرسة في الوضع الحالي والمستقبلي.

5- الخروج بمصفوفة كفاءات (أنظر الملحق 8 ) تكون قاعدة لتحديد الملمح المطلوب من سياسات التكوين والتدريب لمسيري المدرسة في إطار الإصلاحات الرامية إلى تحديث النظام المدرسي وتفعيله .

ويقوم التصور المقترح على أساس مجموعة من القواعد النظرية والفكرية من أهمها :

- أن مدير المدرسة يمثل عامل التغيير والتطوير الأول وعنصره الأساس ولذلك ينبغي أن يعمل تكوينه وتدريبه على تمكينه من امتلاك مجموعة من الكفاءات تؤهله لإدارة مدرسة تتواجد في محيط معاصر يتسم بالكثير من التغيرات والتطورات المستمرة والحادة ثقافيا ومعرفيا وتكنولوجيا وسلوكيا .
- أن للمدرسة في ظروفها الراهنة والمستقبلية متطلبات قيادية تتجاوز مفهوم التسيير والإدارة ، ينبغي أن تحقق لإدارة المدرسة :
- الإيمان بأن النجاح مرهون باستثمار الجهود الجماعية المتصلة بالعملية التربوية داخل المدرسة وخارجها .
- السعي لتلبية الحاجيات الأساسية لطلابها وموظفيها ومجتمعها المحلي وتحقيق أهدافهم وتلمس تطلعاتهم .
- الحرص على أخذ زمام المبادرة واستشراف الحلول قبل وقوع المشكلات وعدم الاكتفاء بتنفيذ ما يصدر من أوامر وتعليمات من الإدارة العليا .
- الانفتاح على الأفكار وعدم التعصب للآراء وقبول التجديد والتغيير ، وأن لا تقف عند نموذج محدد .
- حسن التصرف مع الموظفين والعدالة في التعامل ، والترفع عن افتعال المشكلات .
- أن تمثل هذه الإدارة القدوة الحسنة للمعلمين والطلاب والمستخدمين في حسن أخلاقها وانضباطها.
- تشجيع الابتكار وزرع النموذج الأخلاقي الأمثل والسعي نحو الدفاع عن حقوق الموظفين وتحقيقها .
- العطف على التلاميذ والحرص على نجاحهم والتفكير الجاد في مساعدتهم على ضمان مستقبلهم.

يتضح إذن أنه من الضروري أن تكون القيادة إنسانية اجتماعية في المقام الأول، وأن لا تقتصر علي مجرد الإدارة والتسيير لوضع قائم ، من منطلق أنها تتعامل مع موارد بشرية بحاجة إلى الإحساس بقيمتهم في المجتمع ودورهم في تحقيق أهدافه وأهداف المدرسة ، ليشعر الفرد بأهميته وأهمية الدور الذي يؤديه فيبذل قصارى جهده لتحقيق الأهداف المرجوة بأفضل ما لديه من قدرات وإمكانيات .

بات واضحا أن دور الإدارة المدرسية المعاصرة يرتكز على الإشراف الشامل على العمل المدري ،وتطوير الواقع التربوي للمدرسة ، وتحفيز الهيئة الإدارية والتعليمية والطلبة للعمل بكفاءة وفعالية وفق المعايير التربوية المعاصرة ، ولتحقيق ذلك لابد من توفر مجموعة من الكفاءات المطلوبة لإدارة و قيادة المدرسة في وضعها الراهن والمستقبلي ، ومن أهم الكفاءات التي ترصدها الدراسة انطلاقا من نتائجها .

- **الكفاءات الشخصية :**

يتطلب التسيير الفعال للمدرسة أن يتصف مديرها بمجموعة السمات والصفات الشخصية التالية :

- امتلاك الشخصية القوية المشبعة بفلسفة التربية والتعليم والمؤمنة برسالتهما ، انطلاقا من الخبرات الحياتية ومن مهنة التدريس والقابلة للنمو والتطور .
- الاهتمام بالمظهر الشخصي والاعتناء به ، لأثره الحسن في نفوس الآخرين وإعطائهم انطباعاً طيباً .
- توافر درجة عالية من الاهتمام بالدور القيادي ، والرغبة في القيام به .
- عدم الاتصاف بالتسرع أو التردد ، والتميز بالقدرةً على اتخاذ القرارات وإصدار الأوامر في وقتها .
- القدرة على حل المشكلات والتميز في ذلك .
- الملاحظة الدقيقة للأحداث ، وحسن تحليلها .
- الكفاءة الفنية التي تمكن من الإشراف الفعال على العمل وتطويره .
- القدرة على انتهاز الفرص المناسبة للاتصال بالتلاميذ والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ بشكل مباشر وإبداء التعاطف والتقبل والاستعداد لتقديم العون للجميع .
- القدرة على الاحتفاظ بالاتزان الانفعالي والتحكم في الغضب .
- التحكم في الأمور وقت الأزمات والصعوبات .
- الاتصاف بالتوازن والصبر في الأوقات العصيبة .
- الاهتمام بجمع المعلومات الكافية قبل إصدار الأحكام .
- المرونة في التعامل مع المشكلات بهدف التوجيه السديد للوصول إلى النتائج السليمة المرغوبة.
- القدرة على إدارة الذات فالمدير لا ينجح في التعامل مع الآخرين ما لم يكن ناجحاً في تعامله مع نفسه .
- عدم اليأس والعمل على بث الروح المعنوية العالية عند المرؤوسين .
- الاستعداد لتفويض السلطات والمسئوليات.
- النزاهة في إعداد وتقديم وعرض التقارير إلى السلطات المركزية.
- الصدق في تقديم المشورة لمن يطلبها أو يحتاجها .
- قوة البصيرة والقدرة على اكتشاف الخلل في الإطار التنظيمي، والتصرف بسرعة .
- بعد النظر وترقب الجوانب الإيجابية والسلبية، واتخاذ التدابير اللازمة لمواجهتها.
- القدرة على تفسير الاحتياجات التربوية في ضوء الخدمات المتاحة.
- الاتزان النفسي والقدرة على التحكم في العواطف والانفعالات .
- التفاني في العمل والاستعداد للتضحية .
- العدل في التعامل مع المرؤوسين وتقديم الإثابة على العقاب .
- الشعور بأهمية الرسالة و الإيمان بقدرته على القيادة وحبه للعمل كقائد .
- الشخصية القوية و القدرة على مواجهة الحقائق القاسية والحالات الصعبة بشجاعة وإقدام .
- الإخلاص للجميع ، للرؤساء والزملاء والمرؤوسين والمدرسة والعائلة والمجتمع .

- النضج والآراء الجيدة ، شعور مشترك، براعة وذوق، بصيرة وحكمة، والتمييز بين المهم وغير المهم .
- الطاقة والنشاط، الحماس، الرغبة في العمل، والمبادرة .
- الحزم ، الثقة في اتخاذ القرارات المستعجلة والاستعداد للعمل بها .
- التضحية، يضحي برغباته واحتياجاته الشخصية لتحقيق الصالح العام .
- مهارات الاتصال والتخاطب، فصاحة اللسان وقوة التعبير .
- الثقة ، الإيمان بالنفس بصورة يمكن أن يشعر بها الآخرون (من دون غطرسة أو غرور ) .
- الشدة ، المرونة ، الإصرار و السعي نحو المعايير المرتفعة للنجاح ، والسعي للحصول على الاحترام.
- الدفء في العلاقات الشخصية ، ورعاية الأفراد ومراعاة مشاعر الغير.
- التكامل و الصدق مع النفس ، التكامل الشخصي،الرشد والأمانة التي تولد الثقة.
- التواضع و الرغبة في الاستماع للآخرين وتحمل اللوم.
- النضج الانفعالي و يتقبل النقد من الآخرين.

**الكفاءات الأكاديمية :**

- الحصول علي درجة جامعية أقلها الليسانس في التربية.
- الحصول علي دبلوم مهني في التربية تخصص إدارة مدرسية.
- الحصول علي درجة جامعية في الإدارة التعليمية أو تخصص قريب منها .
- قضاء 5 سنوات كحد أدني في التدريس .
- إجادة لغة ثانية أجنبية إجادة تامة على الأقل.

الحصول على دبلوم في المعلوماتية .

**الكفاءات التكنولوجية :**

- القدرة على التعامل مع الحاسوب .
- القدرة على استخدام التكنولوجيات الحديثة في التواصل والاتصال .
- القدرة على استخدام الحاسب الآلي في إعداد برامج تربوية ، و تصميم أنشطة علمية متنوعة .
- القدرة على استخدام الحاسب الآلي في إعداد برامج تربوية.
- الكفاءة في استخدام الحاسب الآلي ، ومراجعة نشاط كل معلم بواسطة شبكة محددة .
- القدرة على توجيه وإعداد المعلمين ليكونوا قادرين على استخدام الحاسب في تحضير الدرس وعرضه .

استخدام الحاسب الآلي في إعداد السجلات المدرسية والتقارير والمحاضر المختلفة.

**الكفاءات المعرفية**

- التعرف على أهم الاتجاهات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية السائدة في المجتمع .

- فهم ثقافة المجتمع وعناصرها ومرجعيات التقاليد والأعراف وخصائص البيئة الثقافية والأخلاقية .
- القدرة على الترتيب والتنسيق بين الأنشطة المدرسية بحيث لا يحدث تعارض بينها.
- إعداد أنشطة مدرسية لتقابل أنواع معينة من احتياجات المنهج.
- تقدير فعالية الإشراف التربوي في تطوير التدريس.
- القدرة على تنظيم المناهج الدراسية لتقابل احتياجات التلاميذ.
- القدرة على تقرير وتحديد الخدمات التربوية التي يحتاج إليها التلاميذ.
- وضع نظام جيد للسجلات المدرسية يتحقق بموجبه الاحتفاظ بهذه السجلات في صورة سليمة دقيقة.
- تناول وفهم الاستمارات الخاصة بالمشتريات والعمليات المتعلقة بها.
- القدرة على استخدام العمليات الآلية الضرورية اللازمة لمتطلبات حساب الميزانية آلياً .
- معالجة المعلومات المالية وإتباع الطرق السليمة في الحسابات.
- وضع طرق جمع البيانات الرئيسية مثل حضور التلاميذ أو غيابهم وتفسيرها وتسجيلها.
- تحليل درجات التلاميذ وتفسير معناها بالنسبة للبرنامج المدرسي.
- القدرة على تكييف البرنامج المدرسي مع ظروف المدرسة والبيئة والمجتمع المتغيرة .
- القدرة على ترجمة البرنامج المدرسي إلى خطة واقعية.
- تقويم أي خطة تربوية من خلال برنامج حقيقي فعلي.
- تطوير وتطبيق المعايير المناسبة لاختيار العاملين في الخدمات بالمدرسة والحكم على كفاءتهم الوظيفية.
- إعداد برنامج عملي للأمن المدرسي بحيث يمكن تطبيقه.
- تنظيم وجمع المتطلبات التربوية للمدرسة في ضوء المعلومات الاجتماعية والاقتصادية للبيئة والمجتمع .
- معرفة النظريات العلمية المعاصرة في الإدارة والتسيير واستخداماتها .
- الإطلاع الواسع على علم الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية ، ونظرياتها وتطبيقاتها العملية ,
- معرفة النظريات العلمية المعاصرة في التعليم والتعلم والتدريس وتطبيقاتها التربوية .
- معرفة المستجدات في طرق التدريس وتعليمية المواد وكفاءة استخداماتها .
- الإطلاع على حقائق علم النفس التربوي ومشكلات المتمدرسين ومفاهيم النمو .
- معرفة المستجدات في موضوع الجودة في التعليم ومؤشراتها وطرق الاعتماد .
- القدرة على وضع المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس في مجال الأداء .
- الإطلاع على علم التباري وبناء الاختبارات والقياس والتقويم.
- امتلاك القدرة على تحليل البيانات المجمعة إحصائيا وتفسيرها .
- القدرة على التحدث بلغة سليمة وواضحة بلباقة ، وإجادة لغة ثانية .

- **الكفاءات الاجتماعية / العلائقية :**
- القدرة على الاستماع والصبر وتحمل الآخرين ، واحترام مشاعر الذين يعملون معه، والقدرة على التواصل باستخدام قنوات مختلفة داخل المدرسة وخارجها.
- القدرة على التواصل الفعال مع الأفراد والجماعات والمؤسسات .
- القدرة على التعرف على الفروق الفردية بين الأفراد وقيمهم واتجاهاتهم .
- القدرة على توثيق الصلة بين أولياء أمور التلاميذ والمدرسة بهدف المساهمة في حل مشكلات التلاميذ.
- تشجيع التعاون بين المدرسة والبيئة المحلية في إقامة المشروعات التي تخدم أبناء الحي .
- مراعاة الجانب الإنساني والعلاقات الإنسانية في طريقة معاملته للمعلمين والتلاميذ والعاملين بالمدرسة.
- الاتصال التربوي بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية التي تتبعها المدرسة .
- اتخاذ القرار في حضور جميع العاملين في المدرسة.
- فهم التلاميذ ومعرفة خصائصهم وحاجاتهم ليسهل توجيههم عن طريق المعاملة الحسنة لهم ، وتنمية روح المنافسة الشريفة بينهم .
- الاهتمام بالمعلمين الجدد ورعايتهم وتوجيههم للطرق السليمة لتحسين كفاءتهم في التدريس بمساعدتهم على استخدام الوسائل التربوية الحديثة .
- المتابعة الميدانية للمعلمين وزيارتهم المستمرة في الفصول .
- القدرة على اكتشاف ومتابعة النمو المهني للعاملين في المدرسة .
- الاستعداد لتوضيح الواجبات والمسئوليات لكافة العاملين في المدرسة .
- الكفاءة في تقدير مستوى كفاءة أداء العاملين بالمدرسة للواجبات المختلفة .
- حسن التعبير عن حاجات العاملين في المدرسة والعمل على تلبيتها.
- حسن تنظيم المجموعات على أساس ميولهم واهتماماتهم والربط بين الأهداف والاهتمامات .
- القدرة على تقويم المتغيرات في الكفاءة والاتجاهات المهنية بين العاملين في المدرسة .
- الاتصاف بالروح التعاونية ، و بالقدرة على التخلص من الروتين الممل .
- الاستعداد لتقدير وتعظيم مساهمات أفراد الجماعة .
- القدرة على الارتباط بالناس والتواصل معهم وتقديم الخدمات .
- دعم العلاقة التعاونية وروح المشاركة بين أعضاء مؤسسته .
- **الكفاءات الأدائية / المهارية**
- القدرة على تصميم خطوات إجرائية لتقارير الأداء الخاصة بالعاملين باستخدام أكثر من قناة تقويمية، والاستعانة ببرامج الحاسب المختلفة .
- القدرة على تحديد المعلومات التي يمكن تداولها وإفشائها بحيث لا تشكل ضرراً على إدارة المدرسة .
- القدرة على بناء مهارة صياغة الأسئلة التي تمنح معلومات عن تقويم الأداء بدقة ووضوح تستخدم في التغذية الراجعة الرسمية وغير الرسمية.

- إجادة إدارة الوقت " توفير واستغلال وقت العمل الرسمي للتركيز على النشاطات المهمة .
- إجادة إدارة التغيير " و التدخل المنظم لإحداث تغيير مدروس ومخطط في عناصر العمل التنظيمي ، بحيث يكون موجهاً نحو غايات معينة ، ثم التحكم في مساره وأهدافه وطريقة تنفيذه " .
- إجادة إدارة ضغوط العمل " تلك المثيرات النفسية والفسيولوجية التي تضغط على الفرد ، وتجعل من الصعب عليه أن يتكيف مع المواقف ، وتحول دون أدائه عمله بفعالية " .
- إجادة إدارة الصراعات (الخلافات) ، " السلوك الفردي أو الجماعي الذي يحدث في المدرسة ، ويؤدي إلى منع أو إعاقة فرد أو جماعه في التنظيم من تحقيق أهداف معينة " .
- إجادة إدارة الإخفاق من خلال القدرة على اتخاذ عددا من الإجراءات مثل:
- توقع حدوث الأخطاء والإخفاقات .
- المبادرة إلى تحليل الخطأ أو الفشل لمعرفة أسبابه وكيفية علاجه .
- وضع خطة علاجية مفصلة لمواجهة الإخفاق .
- إشراك المرؤوسين في تحليل مواطن الخلل ، والاستفادة من الأخطاء، ومن مواضع الإخفاق .
- حسن إدارة الاجتماعات ، والقدرة على التأثير والتواصل اللفظي ، والبليغ .

والملاحظ أن جملة الكفاءات التي تم عرضها سابقا والضرورية للتسيير الفعال يمكن تصنيفها ضمن الأبعاد الستة التي يوضحها ملحق مصفوفة الكفاءات التي تم وضعها بناء على نتائج الدراسة والتي يستعرضها الملحق 8 ( أنظر الملحق 8) والتي من أهمها :

- الكفاءات التصورية ( الفطنة والإبداع والحس الإستراتيجي ) :

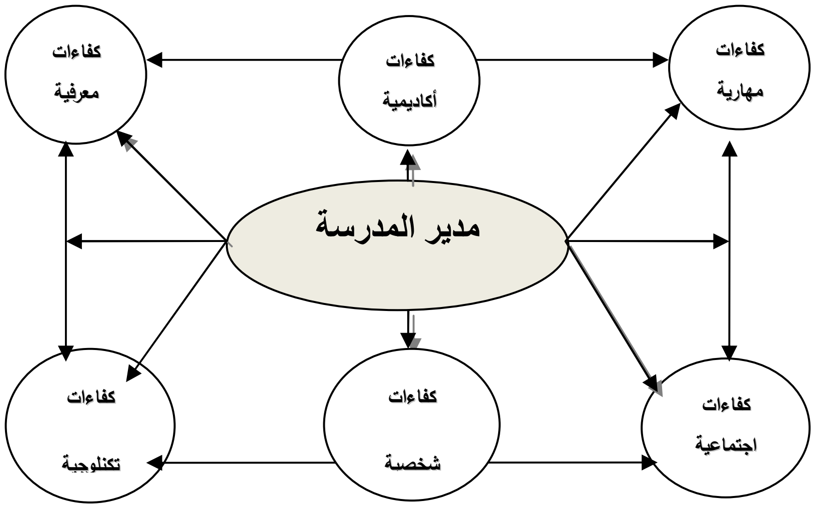
وهي الكفاءات المعبرة عن مهارة المدير في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات، والتفنن في الحلول والتوصل إلى الآراء. والمهارات التصورية ضرورية لمساعدة مدير المدرسة على النجاح في تخطيط العمل وتوجيهه وترتيب الأولويات وتوقع الأمور التي يمكن أن تحدث في المستقبل، أي ترقب الأحداث وما يترتب على ذلك من تقليل الخطر أو الخسارة أو تحقيق الفائدة المرجوة.

ومدير المدرسة الذي يتمتع بمهارات تصورية جيدة هو الذي يحتفظ في ذهنه دائماً بالصورة الكلية وليست الجزئية، وهو الذي يربط بين القرارات والإجراءات التي يتخذها في مجال العمل، وبين الأهداف التربوية ، لذا يجب أن يلم المدير إلماماً كافياً بالعديد من الفلسفات والتصورات والأفكار، والمداخل والأساليب المختلفة لمعالجة المواقف والمشكلات اليومية لإدارة وتنظيم مدرسته ، وذلك للحد من حدة الصراعات اليومية بين المعلمين والتلاميذ، والبيئة الخارجية، الأمر الذي يسهل له أن ينمو بالمدرسة بطريقة فعالة وكفاءة عالية، وبالتالي يرفع من مستواها العلمي والاجتماعي .

- الإبداع والفطنة وتقديم الحلول المبتكرة للمشاكل

والتي يقصد بها مدى كفاءة مدير المدرسة في استخدام الأساليب والطرائق الفنية أثناء ممارسته لوظيفته ومعالجته للمواقف المتعلقة بالعمل، والمهارات الفنية تتطلب قدراً معيناً من المعارف والحقائق العلمية والعملية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري. وهناك العديد من المهارات التي يجب توافرها في المدير حتى

يستطيع أن يؤدى عمله بنجاح، وتتعلق هذه المهارات بالميادين المختلفة التي تمثل العمل الوظيفي لمدير مدرسة المستقبل .




شكل (75 ) يوضح جوانب الكفاءات الإدارية والقيادية اللازمة لمدير المدرسة

تمثل الكفاءات المستعرضة سابقا ومجالاتها الأسس الفعلية للتسيير الفعال للمدرسة التي تقوم على :

– إدارة الاهتمام أو الانتباه : التي تشير إلى قدرة المدير ( المسير الإداري للمدرسة ) على إعطاء وإظهار درجة تركيز غير عادية من الالتزام . وبهذا يستطيع القادة الإداريون إدارة وتوجيه الانتباه والاهتمام عن طريق رؤية تبعث الحماس وتدفع الآخرين إلى الوصول إلى آفاق لم يصلوا إليها من قبل.

– إدارة القصد والمعنى التي تفيد بأنه يتعين على مدير المدرسة طرح رؤية فعالة و يتذكر دائماً أن عليه أن يكون محدداً عند إعطاء التكليفات والأوامر. وهذا معناه أن المدير الذي لا يستطيع تحديد المشكلة بشكل كاف وكذلك الرؤية والهدف لا يستطيع اختيار كيف يتعامل معها.

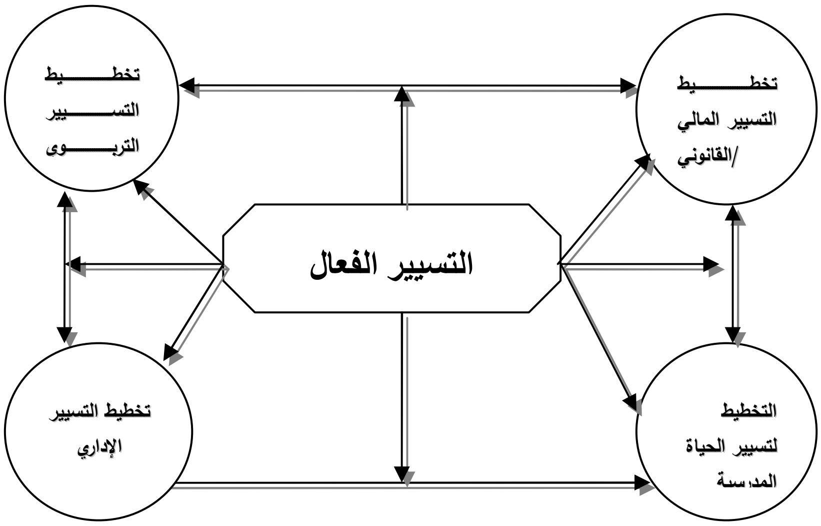
– إدارة الثقة التي تعد عنصراً هاماً للمؤسسة التعليمية. وتأتى الاعتمادية والثبات كأهم مكونات الثقة. فقد أثبتت التجارب أن الناس يميلون إلى أتباع الأفراد الذين يمكنهم الاعتماد عليهم حتى وأن اختلفوا معهم أحياناً، بينما لا يميلون إلى إتباع الأفراد الذين يغيرون مواقفهم كثيراً حتى وإن اتفقوا معهم.

– إدارة الذات وهي الكفاءة التي تمكنه من معرفة نقاط قوته ومهاراته واستخدام تلك النقاط والمهارات بشكل فاعل ، وبدون إدارة وتوجيه الذات قد يكون تأثير القيادة ضاراً أكثر منه نافعاً.

بالإضافة إلى ذلك هناك مجموعة أخرى من الكفاءات العملية للقائد الإداري الناجح يمكن تحديدها :

- القدرة على التخطيط الإستراتيجي

وهو ما يعد من أهم وظائف القائد الناجح في أي مجال. ويهدف التخطيط الإستراتيجي إلى توضيح المعتقدات والقيم ونقاط القوة والضعف في المؤسسة وكذلك تحديد إمكانات العمل وصعوباته. وهنا يأتي دور القائد الناجح ليحدد الاتجاهات وليحسن فاعلية الأداء ويساعد على تجنب تكرار الأعمال ويركز على عمل الخدمات الهامة ويحسن من عملية التواصل بين أفراد الجماعة وتنسيق العمل بينهم ويضع الأهداف التي تتواءم مع بيئة العمل وتضمن النجاح وتيسر الأمور طبقا للتخطيط الإستراتيجي على الوجه التالي:




شكل ( 76) يوضح مجالات التسيير الفعال للمدرسة

ويعبر ذلك في محيط المؤسسة التعليمية عن كون المدير وهو القائد في العملية التعليمية الذي يضع الخطة الإستراتيجية للتنفيذ في ضوء الرؤية العملية المشتركة التي تشترك فيها جهات عدة مثل المجتمع وأولياء الأمور والإدارة التعليمية والطلاب والمدرسين ، يؤكد دوماً على أن دور كل فرد في المجموعة ضروري وحيوي وتساعده في ذلك رؤية واضحة لتوقعات سير عملية التسيير وخطواتها حتى يمكن التعامل مع أية عقبات تظهر في مراحل التسيير المختلفة .

- التعرف على قدرات أفراد الجماعة وإعطاء الدافعية لهم فالمسير الناجح يحتاج إلى التعرف على قدرات أفراد جماعته ويشجعها ويكتشف المواهب والقدرات الكافية لتحقيق أعلى استفادة منها، والمدير هنا يعطى خير مثال للقائد الناجح إذا تعامل مع طلابه على أنهم مواطنين يحتاجون إلى إعداد جيد ليكونوا أفرادا صالحين في مجتمعهم المدرسي ، ومن ثم يصبحون مؤهلين للإسهام في رفع شأن مجتمعهم.
- القدرة على التعامل مع /وإدارة الصراع داخل الجماعة ، إذ من أهم عوامل نجاح القيادة القدرة على إدارة وتحويل الصراع من شئ سلبي إلى وضع إيجابي ، ذلك أن ثقافة الاختلاف وكيفية التعامل معه من أهم الكفاءات لدى القيادة– وفي هذا الإطار– يحتاج القائد إلى قبول المعطيات الآتية للتعامل مع الصراع :

–وجود الصراع والاختلاف في الجماعات المختلفة شئ حتمي ومن الممكن أن يحل بشكل بناء.

–عملية التغيير والتطوير تفرض بطبيعة الحال حالة من المقارنة وتستدعى معها أنواع من الصراع والاختلاف، ولذلك فإن المدير يحتاج إلى كفاءات فرعية للتعامل مع الصراع والاختلاف كالتالي:

المعرفة و تشمل :

- فهم القوانين واللوائح والتي يكون لها دور في إدارة الصراع من منطلق طبيعة عمل المؤسسة.
- فهم عملية التغيير في المنظمة.
- فهم نظرية ومبادئ وطرق حل الصراع.
- الإلمام بأفضل الطرق الحديثة لحل الصراعات.

القدرات وتشمل.

- القدرة على تحديد الاحتياجات.
- القدرة على تصميم وإدارة برامج التدريب الخاصة بالموظفين.
- القدرة على تصميم وإدارة وتقويم تنفيذ البرامج.
- القدرة على التيسير لأفراد المجموعة وتوحيد الأداء.
- القدرة على تصميم نظام لإدارة الصراع.
- القدرة على العمل بشكل تعاوني.
- القدرة على التعامل مع /وكسب دعم وتعاون صناع القرار.
- القدرة على الوساطة بين أفراد المجموعة.
- القدرة على تصميم وتنفيذ إستراتيجيات التواصل بين المؤسسات.
- القدرة على فهم ثقافة المؤسسة التي يعمل بها والعمل في إطار تلك الثقافة.
- القدرة على إدماج الأفراد و المجموعات المتباينة في المنظومة العامة للمؤسسة.
- الاستفادة من الموارد البشرية المتاحة

فالمدير الناجح هو الذي يهيئ البيئة التي ينجح فيها الطلاب والمعلمون وعلى القيادة أن تقدر أن الأفراد في مؤسستهم التعليمية هم أهم وأعظم مواردهم في سبيل التغيير والتطوير.

كما يتضح من أن مقومات تنمية كفاءات التسيير الفعال للمؤسسات التعليمية بحسب الدراسة تتمثل في :

**مجال الدعم والتمكين :**

- دعم الجهات العليا للإدارة المدرسية والمتمثلة في وزارة التربية و المديرية لجهود المدير والقرارات التي التي يتخذها والاقتراحات التي يقدمها .
- إعطاء مدير المدرسة صلاحيات تتناسب مع مهامه والحد من البيروقراطية والمركزية .
- تشجيع مديري المدارس والمعلمين المتميزين من قبل المديرية والوزارة وتكريمهم وتقدير جهودهم .
- إشراك مديري المدارس في قرارات تعيين ونقل المعلمين والأساتذة المعلمين وعدم انفراد السلطات العليا في ذلك إلا بعد مشاورة وأخذ رأي مدير المدرسة .
- رصد ميزانيات تتناسب مع المرحلة التعليمية التي تشغلها .
- تعيين نائب مدير متفرغ في كل مدرسة يساعد المدير في الأعمال الإدارية والكتابية .
- تبصير المجتمع المحلي بمسؤولياته اتجاه المدرسة من خلال توثيق العلاقة مع المؤسسات الحكومية والخاصة وسبل التعاون مع المدرسة وفتح قنوات اتصال وشراكة معها .
- دفع الأسر لإدراك دورها المكمل للمدرسة والحد من الدور السلبي لها تجاه المدرسة .
- وضع الخطط العلاجية على مستوي المديرية بإشراف قسم التخطيط والتكوين والإشراف ومتابعة المدير لها وتعميمها على المدارس .
- إعطاء المدير صلاحيات في عملية الترفيع والترسيب حسب ما يراه المدير وبما يخدم مصلحة الطالب.

- توفير الوسائل التعليمية الحديثة وتزويد المدرسة بغرفة لمصادر التعلم لإعداد الوسائل التعليمية التي تخدم المنهاج المدرسي وتلبي متطلباته .
- التخفيف من الأعباء الملقاة على عاتق المدير .
- التعاون المثمر بين المدير والمفتشين في تحديد احتياجات المعلمين وتلبية هذه الاحتياجات.
- مساندة المديرية لقرارات مدير المدرسة والوقوف بجانبه اتجاه الطلاب وأولياء الأمور والتنسيق المسبق بين المدير والمديرية لاتخاذ قرار موحد بين الطرفين .

كما يستنتج من الدراسة أن المديرين يرون أن الجهات العليا لها دور في الارتقاء بمقومات تنمية كفاءات الإدارة المدرسية من خلال دعمها وتشجيعها للمديرين خاصة عند اتخاذ القرار ، والحد من المركزية وعدم الرجوع في كل صغيرة وكبيرة إلى المديرية وإعطاء الصلاحيات للمدير بما يتناسب مع مركزه الوظيفي .

**مجال جودة التكوين :**

- الارتقاء بمعايير الانتقاء والاختيار من بين أفضل المدرسين والمعلمين والأساتذة الذين قضوا فترة تدريس لا بأس بها ، ونالوا تقديرات جيدة في المجال .
- إعادة النظر في برامج التكوين وتطويرها وتجديدها بالشكل الذي يجعلها تتضمن الجديد والأحدث في حقل التربويات ، ومفاهيم الجودة والاعتماد في النظم التعليمية ، وبرامج استخدام التكنولوجيات الحديثة في التواصل والاتصال والإدارة والتسيير .
- انتقاء المكونين من الأطر الجامعية والخبراء المختصين ممن يشهد لهم بالكفاءة والقدرة التميز.
- تأهيل المعاهد المختصة وتجهيزها لتلائم العملية .
- استحداث مراكز جهوية و ولائية وإلحاق التكوين بالتعليم الجامعي لرفع مستواه .
- تخصيص فترة كافية للتكوين .

**مجال جودة التدريب :**

- وضع رزنامة سنوية محليا ووطنيا مرنة تأخذ في حسبانها المستجدات والأوضاع الإشكالية الحادثة .
- العناية بالوضع الخاص للمؤسسات في الإطار المحلي والوطني .
- تخصيص الميزانية والإمكانيات الكافية للتدريب .
- توفير المدربين الأكفاء من ذوي الخبرة والنجاحات .
- الانفتاح على التجارب الناجحة واعتمادها كأمثلة .
- تقريب ورشات التدريب من المديرين وتهيئة المناسب لنجاحها ، وإعلامهم بموضوعاتها .
- إعطاء الأهمية البالغة لاقتراحات المسيرين وتجميع ملاحظاتهم ودراساتها ، وجعل موضوعات التدريب تدور حول مشكلات التسيير الواقعية التي يقترحونها .

**توصيات ومقترحات الدراسة :**

- إنشاء مراكز للتخطيط الاستراتيجي بمديريات التربية والتعليم بالولايات تهتم بالتخطيط لمواجهة التحديات والتهديدات التي تواجه المؤسسات التعليمية ، ووضع البرامج للدورات التدريبية للمديرين في ضوء ذلك .
- تبنى إستراتيجية للتكوين والتدريب تسهم في مواجهة التهديدات وتحقيق الأهداف والتغلب على نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة .
- تطوير الهياكل المختصة بالتكوين وإعداد المسيرين بما يتفق مع تحقيق التخطيط الذي فرضه عصر المعلومات والتكنولوجيا .
- العمل على إعداد وتأهيل قيادات للمؤسسات التعليمية تسهم في تحقيق الإدارة الإستراتيجية مما يجعلها تسهم في تطور التعليم ومن ثم ينعكس ذلك على المجتمع كله .
- تدريب المديرين بالمؤسسات التعليمية على كيفية وضع الخطط الإستراتيجية وممارستها والتنبؤ بالمشكلات وتحليلها واتخاذ الإجراءات الوقائية .
- المراجعة الدورية لبيئة المؤسسات التعليمية الداخلية والخارجية وتحليلها للتعرف على نقاط القوة والضعف والتهديدات والفرص التي تواجه المؤسسة .
- الارتفاع بمستوى المدير حتى يأخذ وضعاً اجتماعياً متميزاً في المجتمع مما يحقق له الثقة، حيث إنه لا يمكن تحقيق أي إستراتيجية مهما كانت إدارتها صارمة ما لم يعالج حالة المعلم فأنه يعتبر العمود الفقري والمنفذ الفعلي لتلك الإستراتيجية .
- تصميم برامج تدريبية لمديري المدارس في ضوء الاحتياجات التدريبية الواردة في الدراسة وفقاً للمجالات الستة ، وحسب الأولوية والأهمية التي أفصح عنها المدراء .
- الأخذ بمبدأ التدريب المستمر لمديري المدارس على المجالات التالية: تسيير الحياة المدرسية وشؤون التمدرس ، التسيير التربوي والبيداغوجي ، الشؤون المالية والمادية ، التسيير القانوني والعلاقات بالمحيط ، توظيف التقنيات التربوية المعاصرة ، بغض النظر عن المؤهلات الأكاديمية للمديرين وخبراتهم .
- زيادة عدد الدورات والبرامج التدريبية التي تبرمج لصالح مديري المدارس الثانوية على المجالات التالية: تسيير الحياة المدرسية وشؤون التمدرس ، التسيير الإداري والتربوي ، توظيف التقنيات التربوية، التسيير القانوني والعلاقات بالمحيط ، التسيير المادي والمالي .
- إجراء المزيد من الدراسات حول الاحتياجات التكوينية والتدريبية ومقومات تنميتها لمديري المدارس على اختلاف مستوياتها التعليمية ، ومقارنتها مع الاحتياجات التدريبية للمديرين في أنظمة تعليمية أخرى .
- إجراء دراسات تقييمية لقياس أثر عملية التكوين والدورات التدريبية المبنية على احتياجات مديري المدارس على مستوى أدائهم ، وتعديل العمليتين وفقا لنتائجها .
- ضرورة اهتمام مدير المدرسة بتطوير عمل المدرسة وتجويد أدائها ووضع رؤية للمدرسة ولرسالتها واضحة ومعلنة لجميع الشركاء ( تلاميذ . معلمين . موظفين . أولياء )، بحيث تكون هذه الرؤية منسجمة

مع الأهداف العامة والخاصة ومع المرحلة التعليمية للمدرسة ، وتكون واقعية وملبية لاحتياجات المدرسة قابلة للتنفيذ الفعلي مراعية للبيئة المحلية ومواكبة للتطورات على الصعيد الخارجي محليا ودوليا .

- استقرار المعلمين وإشراك مدير المدرسة و المفتشين في كل ما يتعلق من قرارات بشأن المعلمين والأساتذة تعيينا ونقلا وغير ذلك ......، حيث لا ينبغي للقرارات العليا أن تحد من فاعلية الإدارة المدرسية وتضعف الروح المعنوية للمعلمين وانتماؤهم إلى المدرسة ، أو تضع الإدارة المدرسية أمام أوضاع إشكالية
- العمل على تشجيع دعم المجتمع المحلي بشكل عام وأولياء الأمور بشكل خاص للمدرسة وإظهار تجاوب ملموس ودعم الخطط والبرامج والأنشطة المدرسية، وتشجيع إقامة قنوات اتصال بين الإدارة والمجتمع المحلي والاستفادة من خبراته وتقديم برامج هادفة من قبل المدرسة لخدمة المجتمع المحلي كالندوات والمحاضرات وتجهيز المدرسة بالمرافق وفتحها لاستفادة المجتمع المحلي كالمكتبة والملاعب الرياضية.
- على المدير أن يجعل مدرسته تركز على الهدف النهائي" المخرجات "وهم الطلاب الناضجين معرفياً ووجدانياً ونفسياً واجتماعياً ، القادرين على التفكير الناقد والتعبير عن أفكارهم وطموحاتهم بشكل إيجابي منظم ، وتنمية القدرات على التفاعل مع البيئة والمجتمع المحلي والمحافظة عليهما وتطوير الطالب المؤمن بانتمائه ، الملتزم وطنيا وأخلاقيا .
- على المدير أن يهتم بتدريب المعلمين على إعداد الوسائل التي تخدم المنهاج الدراسي وان يسعى لتزويد مدرسته بغرفة غنية بمصادر التعلم ووسائله وأدواته .
- إطلاع مديري المدارس على كل ما يستجد من أمور في مجال الإدارة المدرسية وعمل دورات تدريبية وورش عمل للمديرين في مجال الإدارة التربوية وإعطائهم المزيد من الصلاحيات التي تتناسب مع حجم المهام الملقاة عليهم .
- توفير حوافز مادية ومعنوية للمدير الفاعل والمدارس المتميزة وبعث روح المنافسة بين مديري المدارس.
- تشجيع التعاون بين المديرين والزيارات التبادلية بين مدارس المنطقة الواحدة وبين المدارس على المستوى الوطني ، والانفتاح على تجارب التسيير الناجحة المحلية والوطنية والدولية المشابهة .
- العمل على تقليل الكثافة على مستوى المؤسسات وعلى مستوى الصفوف ليتسنى للمديرين وللمعلمين متابعة تسيير التعلم بنجاح .
- تفعيل التعاون بين مدير المدرسة ومفتشي المواد للنهوض بمستوى المعلمين والطلاب في المواد الأساسية كالرياضيات والعلوم والتكنولوجيا واللغات .
- التفكير في حملة وطنية شاملة لعلاج ضعف التحصيل في المدارس الأساسية في اللغات والرياضيات ووضع خطط علاجية موحدة ومتابعتها من قبل فريق خاص من الخبراء .

- إنشاء وحدات لرقابة جودة أداء المدارس على المستوى المحلي والمناطقي والوطني ، لمتابعة عمل الإدارة المدرسية وتقييمه من خلال مؤشرات محددة خاصة وعامة، واستئناسا بمعايير الجودة المتعارف عليها عالمياً وبما ينسجم مع البيئة المحلية .
- التنسيق بين وزارة التربية والجامعات والمراكز التربوية للاستفادة من نتائج الأبحاث العلمية والدراسات المتعلقة بالإدارة المدرسية والتسيير الفعال، والاستعانة بخبراء تربويين واستشارتهم في المشكلات التي تعترض عملية التسيير الفعال .
- عقد دورات وورش عمل بشكل مستمر للمديرين ونوابهم والعاملين في الإدارة للاطلاع على أخر المستجدات في ميدان الإدارة المدرسي .

# المراجـــــــــع

## مراجع باللغة العربية :


1- ابن منظور، جمال الدين (2003) : لسان العرب، تحقيق :عامر أحمد حيدر، المجلد12 ، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.

2- أبو حطب ، فؤاد و صادق ، أمال ( 1980 ) : علم النفس التربوي "، ط2 ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية

3- أبو الوفا، جمال، عبد العظيم ، سلامة(2000) : اتجاهات في الإدارة المدرسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

4- أبو بكر ، مصطفى (2004): إدارة الموارد البشرية: مدخل لتحقيق الميزات التنافسية، الدار الجامعية، الإسكندرية .

5- أتكنسون ، فيليب (1996): إدارة الجودة الشاملة ، ترجمة عبد الفتاح النعماني ، سلسلة إصدارات بمبك ، ج1 .

6- أحمد ، إبراهيم أحمد (2000): الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .

7- أحمد ، إبراهيم أحمد (2001) : العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر .

8- أحمد ، إبراهيم أحمد (1994) : نحو تطوير الإدارة المدرسية، دار المطبوعات الجديدة، القاهرة، مصر .

9- أحمد ، أحمد إبراهيم ( 2003 ) :"الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة "، ط1 ، مكتبة المعارف الحديثة ، الإسكندرية .

10- أحمد ، سيد مصطفى ( 2009 ) : المدير في عالم متغير : رؤية مدير القرن الحادي والعشرين، ط ٢،القاهرة، مصر

11- أحمد ، الشناوي (1999) : القيادة الإدارية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة .

12- اكزافي ،روجيرس (2006) : المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، ترجمة يحيى ناصر موسى، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر .

13- الإبراهيم ، عدنان ( 2002 ) :"الإدارة : تربوية ، مدرسية ، صفية "، الطبعة الأولى .

14- ألأغبري ،عبد الصمد (1998) : الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي و التنظيمي المعاصر، ط1، دار النهضة بيروت .

15- الأغا ، إحسان ، محمود ( 1999 ) : تصميم البحث التربوي ، ط1، مطبعة الرنتيسي ، غزة .

16- البهواشي، السيد عبد العزيز (2006): المدرسة الفاعلة، مفهومها – إدارتها – آليات تحسينها، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

17- البوهي، فاروق شوقي (2001) : الإدارة التعليمية والمدرسية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

18- الجبر ، زينب على ( 2002 ) : " الإدارة المدرسية الحديثة من منظور علم النظم "، مكتبة الفلاح للنشر ، الكويت

19- الجمال أبو العزايم عبد المنعم ، ثابت حكيم (1989) : السلوك القيادي لدى مديري المدارس، دراسة تحليلية مقارنة، دار الثقافة، القاهرة، مصر

20- الخطيب، كمال محمود (1991): تدريب المعلمين أثناء الخدمة وإستراتيجية التطوير، دار الكتب، القاهرة، مصر.

21- الخميسي ،السيد سلامة (2001): قراءات في الإدارة المدرسية أسسها النظرية و تطبيقاتها الميدانية والعملية. دار وفاء ،الإسكندرية .

22- الخواجا ،عبد الفتاح (2004) : تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية ، ط1 ،دار الثقافة ، عمان ، الأردن .

23- الدويك ، تيسير و آخرون (1998 ) : أسس الإدارة التربوية و المدرسية و الإشراف التربوي، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

24- الرفاعي ،أحمد غنيم .صبري،نصر محمود (2000) :التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss ،دار قباء ، القاهرة ،مصر .

25- القطامين ، أحمد (2002): الإدارة الإستراتيجية: حالات ونماذج تطبيقية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .

26- السلمي ،علي (1970) : الإدارة العلمية، دار المعارف، القاهرة، مصر .

27- السالم ، مؤيد . صالح، عادل (2002): إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد ، الأردن

28- السيد ، فؤاد البهي (1978) : علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .

29- الشيباني ، عمر محمد (1992): دراسات في الإدارة التعليمية و التخطيط التربوي، دار الكتب الوطنية، ليبيا .

30- الصوفي ، عبد الله إبراهيم ( 1997 ) :"معجم التقنيات التربوية " ، دار المسيرة للنشر ، عمان .

31- الصيرفي ،محمد عبد الفتاح (2003): الإدارة الرائدة ، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2003القاهرة ، مصر .

32- الطويل، هاني عبد الرحمن (1999): الإدارة التعليمية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

33- الطيب ، أحمد محمد (1999) : الإدارة التعليمية أدوارها و تطبيقاتها المعاصرة، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر .

34- العاجز، محمد فؤاد البنا ( 2004 ) : الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، ط2، دار المقداد للطباعة ، غزة .

35- العجمي ، محمد حسنين ( 2000 ) :"الإدارة المدرسية "، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

36- العديلي ،محمد ناصر (1995) :السلوك الإنساني التنظيمي ، المملكة العربية السعودية : معهد الإدارة العامة ، الرياض .

37- العساف ، صالح (1996) : المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، العبيكان ، الرياض ، السعودية .
38- العيسوي ،عبد الرحمن العيسوي (1999) : الكفاءة الإدارية ، الدار الجامعية، القاهرة ، مصر .
39- الفراجي، هادي ( 2007) :جودة التعليم ضمان التنمية المستدامة، وزارة التربية، سلطنة عمان.
40- المطوع ، محمد جمعة (1987): إقتصاديات التعليم، ط1، دار العلم، الإمارات العربية المتحدة .
41- اللوزي ،موسى (1998): التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة ، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن .
42- الهواري ،سيد (1980): دراسة تحليلية لأنماط المديرين، مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر .
43- الهيتي ، خالد عبدالرحيم (2004) : إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن .
44- أورليسان ، رشيد (2000) : التسيير الإداري في مؤسسات التعليم الأساسي و الثانوي، قصر الكتاب، الجزائر .
45- أورليسان ، رشيد (2001) : التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، ط2، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر .
46- بيري ، أبو راب (1965): إدارة المدرسة الثانوية الحديثة، ترجمة سامي ناشد، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
47- جابر، عبد الحميد، وكاظم أحمد خيري (1978): مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر .
48- جريفث، د (1983) : نظرية الإدارة، ترجمة محمد منير مرسي و آخرون ، عالم الكتب، القاهرة، مصر .
49- جيمي، هارولد و آخرون (1983): الإدارة المدرسية، ترجمة وهيب سمعان، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .
50- حافظ ، فرج أحمد، محمد صبرى حافظ (2003) : إدارة المؤسسات التربوية، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة .
51- حلبي ،حسن (1982) : تدريب الموظف ، ط2 ، منشورات كويدات، بيروت ، لبنان .
52- حسن ، مصطفى (1960) : اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية، ط2، الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر .
53- دانكان ،جاك (1991): أفكار عظيمة في الإدارة ، ترجم محمد الحديدي ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر.
54- ديوبولد فان دالين(1977) : مناهج البحث في التربية و علم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل و آخرون، الأنجلو، القاهرة، مصر .
55- دوهرتي، جفري (1999م)، تطوير نظم الجودة في التربية، ترجمة عدنان الأحمد وآخرون، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.
56- ذياب ، إسماعيل محمد ( 2001 ) :الإدارة المدرسية، دار الجامعة الجديدة للنشر.
57- رفاعي ،عقيل محمود ( 2008):النشاط المدرسي و تربية المراهقين في المدرسة الثانوية تخطيطه،تنفيذه، و تقويمه، دار الجامعة الجديدة للنشر.الإسكندرية ، مصر .
58- رسمي، محمد حسن (2004): أساسيات الإدارة التربوية، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.
59- رشاد ، عبد الناصر (2002) : التعليم و التنمية الشاملة دراسة في النموذج الكوري، دار الفكر العربي، القاهرة .
60- زرهوني ، الطاهر (1993): التعليم في الجزائر، موفم للنشر، الجزائر،.
61- ستيفين ، كوفي (2003) : القيادة على ضوء المبادئ، ترجمة عبد اللطيف الخياط، مجموعة النيل العربية، القاهرة .
62- سلطان، محمد سعيد (2000) : السلوك الإنساني في المنظمات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
63- سليمان، عرفات (2000) :إستراتيجية الإدارة في التعليم، ملامح من الواقع المعاصر، مكتبة الأنجلو مصرية.
64- شاكر، محمد فتحي أحمد (1996) : إدارة المنظمات التعليمية : رؤية معاصرة للأصول العامة ، دار المعارف، القاهرة ، مصر .
65- شريف ،علي (1995): الإدارة المعاصرة ، الدار الجامعية ،الإسكندرية ،مصر .
66- شنودة ، أميل فهمي (1977) : القيادة الإدارية للمدارس الثانوية، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
67- شولتز،تيودور (1975): القيمة الاقتصادية للتعليم، ترجمة : م، هـ عفيفي و م، س سلطان، الأنجلو، القاهرة، مصر، 1975.
68- صادق ،آمال و أبو حطب، فؤاد(1991): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي، الأنجلو المصرية ، القاهرة.
69- صلاح ، عبد الحميد مصطفى (2002) : الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ، السعودية.
70- صلاح، عبد الباقي(2000): إدارة الموارد البشرية من الناحية العلمية والعملية، الدار الجامعية، الإسكندرية ، مصر .
71- طريف ، شوقي (2004) : السلوك القيادي و فعالية الإدارة، دار غريب، القاهرة، مصر .
72- عابدين ، محمد عبد القادر" ( 2001 ) :الإدارة المدرسية الحديثة " ط1 ، دار الشروق للنشر ، عمان الأردن.
73- عاشور ،أحمد صقر (1995) : إدارة القوى العاملة، دار المعرفة الجامعية للنشر، القاهرة ، مصر .
74- عباس ،سهيلة . علي ،علي(2003) : إدارة الموارد البشرية، ط3، دار وائل للنشر، عمان، الأردن .
75- عبد الستار ، علي. وآخرون(2006) : المدخل إلى إدارة المعرفة ، دار المسيرة عمان ، الأردن .

76- عبد الغني ، النوري، محمد منير مرسي (1977): تخطيط التعليم و اقتصادياته، دار النهضة العربية، القاهرة .

77- عبد الفتاح ، محمد سعيد (1971): الإدارة العامة، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر .

78- عبد الوهاب ،علي محمد (1974): البيئة و الإدارة، نظرة سلوكية، مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر.

79- عرفة ،أحمد .سمية ،شبلي( ؟) : فعاليات التنظيم وتوجيه السلوك الإنساني ، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر .

80- عزب ، محسن عبد الستار ( 2008 ) :تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة "المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة مصر .

81- عزت، عبد الحميد محمد (2000): الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والاجتماعية والتربوية ، دار زاهد القدسي، القاهرة .

82- عقيلي ،عمر (1996): إدارة القوى البشرية، دار زهران للنشر، عمان ، الأردن .

83- عساف ،عبد المعطي (2000) : التدريب وتنمية الموارد البشرية: الأسس والعمليات، دار زهران، عمان ، الأردن .

84- عشوي ، مصطفى (1998) : أسس علم النفس الصناعي و التنظيمي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

85- عودة ، أحمد ( 2002 ) : القياس والتقويم في العملية التدريسية "، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان.

86- عودة ،عبد المالك (1963) : الإصلاح و الإدارة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر .

87- علام ، صلاح الدين محمود (1993) : الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية و اللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

88- غازي ،عناية (2000) : إعداد البحث العلمي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر

89- فرانسيس كمبرر، دوجلاس وندام(2003) : التخطيط التربوي، ترجمة أحمد أمين و عاطف أبو زينة، النيل العربية، القاهرة، مصر،.

90- فهمي ، محمد سيف و محمود حسن("1993 ) :تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربي "مكتبة التربية العربي لدول الخليج

91- كورنسكي، روبرت (2000): تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم والتدريب، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية ، الإمارات .

92- كيت، ديفيرتز (1974) : السلوك الإنساني في العمل، ترجمة عبد الحميد مرسي، دار النهضة المصرية، القاهرة

93- مجدي ، حبيب عبد الكريم (2002) : الإحصاء اللآبارومتري الحديث في العلوم السلوكية ، ط1 مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

94- محمد ، محمد جاسم (2009) : سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام "ط1 ، دار الثقافة للنشر، عمان .

95- مرعي ،محمد مرعي(1999) : أسس إدارة الموارد البشرية، دار الرضا للنشر، القاهرة ، مصر .

96- مرسي، محمد منير (1989): الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، مصر .

97- مرسي، محمد منير( 2001 ) : الإدارة المدرسية الحديثة، ط3، عالم الكتب، القاهرة.

98- مصطفى، صلاح عبد الحميد( 2002 ) : الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ للنشر، الرياض.

99- مصطفى، يوسف( 2005 ) : الإدارة التربوية – مداخل جديدة – لعالم جديد، ط1 ،دار الفكر العربية.

100- مطاوع ،إبراهيم عصمت ، أمينة أحمد حسن(1984) : الأصول الإدارية للتربية، ط2، دار المعارف، القاهرة .

101- مدبولي ، محمد عبد الخالق (2002) : التنمية المهنية للمعلمين، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات .

102- منسي ، محمد عبد الحليم (2000) : مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية و النفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية .

103- ملحم ، سامي ( 2005 ) :القياس والتقويم في التربية وعلم النفس" ، ط1 ، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.

104- موسى، مصطفى محمد (1992) : التنظيم الإداري بين المركزية و اللامركزية، دراسة مقارنة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة

105- نصر الله ،علي محمد (1994) : أسس التخطيط وتنظيم عملية التعليم والتدريب المهني، المركز العربي للتدريب، طرابلس ، ليبيا .

106- نظمي ،شحاذة وآخرون (2000) : إدارة الموارد البشرية ، ط1، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .

107- هاشم ، زكي محمود(1978) : الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية، ط2، وكالة المطبوعات، الكويت.


## الرسائل العلمية:


108- إبراهيم سامح عبد المطلب( 2002 ) : تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر في ضوء إدارة الجودة الشاملة ."رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة المنوفية – مصر.

109- ابن قصودة ، بالنور الدوكالي ( 1995 ) :تطوير أداء مدير المدرسة الثانوية في الجماهيرية الليبية في ضوء اتجاهات الإدارة المدرسية الحديثة "، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس..

110- أبو عودة، فوزي( 2004 ) : المشكلات والصعوبات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية في محافظات غزة" ، رسالة دكتوراه غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى وجامعة عين شمس.

111- الحديدي، محمد بن راشد (1998): الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية بمدارس التعليم العام في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس، مسقط ، عمان.

112- الصالحي ، نبيل( 2003 ) : تطوير الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة ."رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس، برنامج الدراسات العليا المشترك مع جامعة الأقصى ، غزة.

113- العجاج، فهد سليمان محمد(2001): الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة القريات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك – اربد، الأردن.

114- الغامدي، عبد الخالق سعيد عبد الله (2004): الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الوطنية، اليمن.

115- الورثان، عدنان (2005): مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، دراسة ميدانية بمحافظة الإحساء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

116- بسيسو، نادرة( 2005 ) : تصور مقترح لمعالجة مشكلات الإدارة المدرسية في محافظات غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى وجامعة عين شمس.

117- عماد الدين، منى مؤتمن( 2003 ) : إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير "رسالة دكتوراه منشورة ، مركز الكتاب الأكاديمي ، عمان

118- هاشم، نهلة عبد القادر( 1996 ) : تطوير الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية في ضوء مفهوم إدارة الوقت ."رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية ،جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

## المجلات والدوريات:

119- آل ناجي ، محمد عبد الله (1996): التفاعل التنظيمي و أسلوب القيادة، المجلة التربوية، ع38 م10،جامعة الكويت، الكويت .

120- أبو الوفا، جمال محمد( 1998 ) : " دور مديري المدارس الثانوية العامة في تحقيق جودة الإدارة المدرسية ".دراسة ميدانية لمحافظة القليوبية، مجلة كلية التربية العدد 63 ،جامعة الأزهر.

121- الباش ، هاشم (1988) : "المخرجات التعليمية و منهج تحليل النظم " ، مجلة العلوم الاجتماعية، مج16، ع1، جامعة الكويت.

122- الجابر، عائشة خليل (1996): تحديد حاجات مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت، مجلة جامعة الكويت للعلوم الاج، ع 17 .

123- الجبر ، زينب على (1998) : إدارة الوقت لدى مديرات المدارس، المجلة التربوية، ع 47 م 12، م ن ع ، جامعة الكويت، الكويت

124- السحيمى، عبد اللطيف ( 2002) : تطوير البرامج الأكاديمية لكلية التربية بجامعة الإمارات المتحدة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي . كلية التربية ، جامعة الإمارات المتحدة.

125- الخميسي ،السيد سلامة (2007): معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم رؤية منهجية. ورقة عمل مقدمة إلى للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية، المملكة العربية السعودية.

126- الذبيان ( 2011): "الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في الرياض بالمملكة العربية السعودية"،مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد(111) ، الرياض .

127- الرنتيسي ، محمد محمود (2010): تقويم مستوى أداء الطلاب المعلم للأنشطة الصفية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية ، ع18 م1 .

128- السعد ، مسلم علاوي ، ومنهل ، محمد حسين (2011) : جودة العملية التعليمية الجامعية ومتطلبات تحسينها ، دراسة حالة في جامعة البصرة ، مجلة دراسات إدارية ، جامعة البصرة ، م 4 ، ع 7 .

129- السعود، راتب( 2002 ) : " إدارة الجودة الشاملة :نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن "،مجلة جامعة دمشق م 18 ، ع2 .

130- السعود، راتب( 1994 ): " الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الأمريكي :مدخل لإصلاح التعليم وتطويره في المدرسة العربية، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، م21 ،ع1.

131- السلمي علي (1970) : "اختيار المديرين، دورية المنظمة العربية للعلوم الإدارية " ، ع79 .

132- العاجز ، فؤاد علي( 2000 ) : "المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات المدارس في التعليم الأساسي بمحافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات "، مجلة الجامعة الإسلامية غزة، م9 ع1 .

133- العريفي، عصام والعمري، بسام( 2001 ) : " تقدير فاعلية المدارس الأساسية الحكومية من وجهة نظر المديرين في محافظة مادبا ."مجلة دراسات، م 28 ، ع2 .

134- العمري ، بسام( 2000 ) :"تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج من محافظة إربد "مجلة أبحاث اليرموك ، م19 ،ع 1472 .

135- العطاوي، شريفة وآخرون (1998): الاحتياجات التدريبية للمديرين والمديرين المساعدين بالمدارس الحكومية في دولة البحرين، لجنة الاحتياجات التدريبية، وزارة التربية والتعليم، البحرين.

136- الكبيسي ، صلاح الدين عواد (2012) : تأثير التفكير الإستراتيجي في استراتيجيات إدارة الموارد البشرية ، دراسة ميدانية تحليلية لأراء عينة من المديرين في وزارة الصحة ، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة بغداد ،م 18 ،ع 67 .

137- المحبوب، عبد الرحم: ( 1995 ) أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية "كلية التربية مجلة جامعة الأزهر، ع 48

138- المنيع ، محمد عبد الله(1980) : أهمية اختيار مديري المدارس، مجلة التوثيق التربوي،ع19، وزارة المعارف، السعودية .

139- المغربي،عبد الفتاح(2001) : تمكين العاملين في المصالح الحكومية، ومنظمات القطاع الخاص :دراسة ميدانية ،المجلة العربية للتجارة والتمويل ،ع1،م2،كلية التجارة ، جامعة طنطا ، مصر .

140- الهدهود ، دلال عبد الواحد (1996) : واقع عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، المجلة التربوية، ع41 م11، جامعة الكويت، الكويت .

141- الهنداوي،ياسر المهدي(2007):منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية ،مجلة التربية والتنمية،السنة 15،ع40، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر .

142- النابة ، نجاة عبد الله (1991) : " المسؤوليات الإدارية والفنية لمدير المدرسة "، مجلة دراسات تربوية، م7، ع38، عالم الكتب، القاهرة، مصر .

143- النوري، حسين(1997): دور مدير المدرسة بالمرحلة الأساسية في التطوير المهني بمدارس البحرين، رسالة الخليج العربي، 18(65) الرياض.

144- الورثان ،إبراهيم عدنان (2007): مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم. بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. المملكة العربية السعودية.

145- بدراوي ، همام زيدان (1993) : " السياسة و سياسات التعليم "، دراسة تحليلية للمفاهيم و العلاقات، مجلة دراسات تربوية، ج54، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، مصر .

146- جواد ، محمد رضا (1989) : " سياسات التعليم في الخليج العربي "، منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن .

147- حسن ، عبد المالك محمود(1993) : ضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقتها بنمط السلوك القيادي لمدير المدرسة، مجلة كلية التربية، ع34،جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

148- درة، عبد الباري (1991): تحديد الاحتياجات التدريبية- إطار نظري ومقترحات للتطوير، رسالة المعلم، ع1 ، 2،م 32، وزارة التربية والتعليم، عمان. الأردن.

149- دروزة، أفنان نظير( 2003 ) : " مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير " مجلة إتحاد الجامعات العربية ، ع41 .

150- رحيم ، حسن(2005): التغير في المؤسسة و دور الكفاءات – مدخل النظم . مجلة العلوم الإنسانية ع7 ، جامعة محمد خيضر، بسكرة ، الجزائر .

151- طناش ، سلامه ( 1993 ): " أثر طبيعة العمل والخبرة والجنس ومكان وجود المدرسة في تقدير فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية في محافظة إربد ."مجلة أبحاث اليرموك ، م9 ، ع1 .

152- عارف، محمد بن جعفر ( 2007) : ورشة عمل عن الاعتماد المؤسسي والأكاديمي :المفهوم والمعايير .وحدة الاعتماد المؤسسي والأكاديمي :جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

153- عاشور، محمد على( 2003 ) : " الدور المستقبلي لمدير المدرسة كقائد تربوي في مدرسة المجتمع "مجلة دراسات مستقبلية، السنة السادسة، ع1 .

154- عبد الهادي، محمود( 2002 ) : " تقويم المدرسة المصرية في ضوء معايير المدرسة الفاعلة ."مجلة كلية التربية، جامعة القاهرة ، ع112 .

155- عبد العزيز الدعيج (1994) : "دراسة تقويمية للوظائف القيادية لإدارة المناطق التعليمية بالكويت "، المجلة التربوية ع33 م9، جامعة الكويت، الكويت .

156- عزب، محمد على( 2005 ) : "رؤية تحليلية بأهم ملامح المدرسة الفعالة وإمكانية الإفادة منها في تطوير واقعنا المعاصر" ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ع49 .

157- عليمات ، صالح ناصر( 2001 ) :"القدرة على القيادة التربوية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها في محافظة المفرق "، مجلة جامعة دمشق ،م 17 ،ع 4 .

158- محمد ،عزت عبد الموجود (1995) : " من قضايا التعليم و التنمية "، مستقبل التربية العربية، ع1 م1، كلية التربية جامعة حلوان، القاهرة .

159- منصور ، محمد حامد (1980) : " الإدارة المدرسية كقيادة تربوية "، مجلة التوثيق التربوي، ع17-18 وزارة المعارف السعودية، السعودية .

160- موسى ،عبد الرحمن الصغير(1994) : " أنماط القيادة الإدارية بالمدارس المتوسطة وأثرها على التحصيل الدراسي "، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض-المملكة العربية السعودية .

161- ياغي ، محمد عبد الفتاح( 1990 ) : " قياس اتجاهات المديرين نحو مؤشرات فعالية الإدارة دراسة ميدانية . " مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، عمان ، م 22 ع2 .

## التقارير والوثائق الرسمية:

162- المركز الوطني للوثائق التربوية (2002) : المناجمانت المدرسي ، الكتاب السنوي ، الجزائر .

163- المركز الوطني للوثائق التربوية (2003) : الإدارة التربوية في ضوء مشروع المؤسسة، الكتاب السنوي، الجزائر.

164- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم (2004): النظام التربوي والمناهج التعليمية. الجزائر.

165- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ( 2005): وحدة التسيير الإداري : الجزائر.

166- القانون التوجيهي للتربية(2008): وزارة التربية الوطنية ، الجزائر .

167- القانون الأساسي للتربية ( 2003 ) : وزارة التربية الوطنية ، الجزائر .

168- سندات التكوين بالمعهد الوطني لتكوين إطارات ومستخدمي التربية ، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر .

169- مجلس التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية (2007): ملخص مقاييس التقويم الذاتي الخاصة بالتقويم المؤسسي في التعليم العالي ، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ، السعودية .

170- تقرير المعرفة العربي ( 2009 ) : نحو تواصل معرفي منتج، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم .

171- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1991): خطة تدريب القيادات التربوية في الوطن العربي، إدارة التربية، تونس.

172- المجلس الأعلى للتعليم ( 2002 ): تقرير المجلس حول هيئة ومهنة التدريس( الجزء الرابع من التقرير السنوي.)

173- المجلس الأعلى للتعليم في قطر ( 2007): المعايير المهنية الوطنية لمديري ومعلمي المدارس.

174- المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي وتكوين الأطر و البحث العلمي.(2008، غشت): دليل الحياة المدرسية. الرباط ، المملكة المغربية .

175- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم (2003): المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول، القاهرة.

176- منظمة العمل الدولية OIT (2004) : توصية المؤتمر العام بشأن تطوير الكفاءات ، جوان 2004، جنيف ، سويسرا .

## مراجع باللغة الأجنبية :

177- Aubert, J .Gilbert .P, Pigeyre, F(2005) . Management des compétences: Réalisation Concepts .analyses .2 ed .Paris : Dunod .

178- Batal ;,C ..Masingue , B.&All (1998) : Acquérir et développer ses compétences professionnelles journées internationale de la formation : objectif compétence . Deauville: CNPF.

179- Bieren d, lou-van (2006) : Tous compétents : Le management des compétences dans l'entreprise : De Boeck Université , Paris .

180- Bordéres ‹ C .Panisse, G (2003): le Management des connaissances au service de développement des competence . la letter du CEDIP en lignes. Paris. juin 2003.N ° 26..

181- Boyatzis , R (1982) : the competent Manager A Model for Effective Performance: New York : Hardcover .

182- Byrne, B. M (2010) : Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming. Second Edition, Taylor and Francis Group, LLC .

183- Byrne, B.M (1998) : Structural Equation Modeling with Lisrel, Prelis and Simplis: Basic Concepts, Applications and Programming, (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998) .

184- Carder, S . Ann (1993) : "A study of Factors Influencing the Corporate Decision to Participate in Employee Training and Identification of future Training Needs ", PhD, University of Arkansas, Dissert-Abs. Int., Vol. 54-07 A,P.2490.

185- Carré, Pe. Caspar, P (1999) : traité des sciences et technique de la formation: Dunod, .paris .

186- Carter,R. B (1990): A study of future training needs for dissertation abstract international, vol 51, no 6,p 1841-A small district superintend in state of Washington,

187- Charle, Hadji (1992) : L'évaluation des Actions Educatives, Press Univ de France, Paris.

188- Charles R, Douglas (1954) : Modern Administration of Secondary Schools, New York, Ginn and company.

189- Chenu , F (2005) : vers une définition opérationnelle de la notion de compétence .Revue Education permanente . Paris. 2005. n°162.

190- Clerment, B. Hermann, C (1987) : Administration Scolaire, Théorie et pratique, Gaêtan Morin éditeur, Quebèc, Canada .

191- Conger, J. & Kanungo, R. N.( 1988). "The empowerment process : integrating theory and practice", Academy of Management Review, Vol.19, No.3, pp.471-82.

192- Costello, A., & Osborne, J. (2005) : Best practices in exploratory factor analysis: four 1

193- Dictionnaire Hachet Juniors . Paris: Hachette, 1980.

194- Dejoux , C . Dietrich, A(2006) : Management par les compétence : le cas de Manpower . : Pearson réduction . paris .

195- Doglas, W (1994): "school public relation programs in selected Wisconsin public school districts. Dissertation Abstract Inter national, Vol (55) No.(5) .

196- Dowdle , J G (1980) : " The knowledge and skills required of Effective School administration as perceived by elementary school principals within the state of Alabama, E D.D , The university of Alabma , D. A .I VOL 14 , No 3 , pp 3343 -3344 A

197- Euredyse ( 2006) : L'assurance qualité de la formation des enseignants en Europe. National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) .

198- Evans, R (1998) : The Management and Control of quality , west puplishing Company U.S.A

199- Fong,C.,Lee, G., Lee, E., Kubota, C., & Allen, C (2007): Structural Equation Modeling in Rehabilitation Counseling Research, Rehabilitation Counseling Bulletin, 51:1,2007.

200- G, lover . D, et Laws (1996) : Managing professional development in education, Issues in policy and practice, London, kogan.
201- Gilbert, P (2006) : la notion des compétences et ses usages en gestion de Ressources humains .Actes de séminaire sur le Management et gestion de des Ressources humain stratégies , acteurs et pratique .paris: direction générale de l'enseignement scolaire .
202- Gilles , A . Mobert , C (1999) : le management des compétences. la lettre du CEDIP en lignes. .janvier 1999 , N° .8, Paris. .
203- Hayes, D & others. (2004): "Productive Leaders and Productive leader ship. Schools learning, organizations". Journal of Educational Administration, Vol . (42).No (5).
204- Highett, Neville ,T(1990):School Effectiveness and in effectiveness: Parents, principals and superintend dents perspectives" (PH. D Boston college , 1982 Dissertation Abstracts Inter National , 43 (1) ,
205- Henry Mintzberg G (1980) : The nature of managerial work, New Jersy Printice-Hall, Inc, Inglewood cliffs.
206- Hox, J.J (1998) : An Introduction to Structural Equation Modeling, Family Science Review, Vol.11,1998
207- Ivancevich ,et all (l991) : l'influence du comportement organisationnel dans l'efficacité scolaire, Contenue et impacts, CRP, sherbrooke, Québec, CANADA .
208- James G (1982) : Leaders and managers International Perspectives on Managerial Behavior and leadership, New Work, Pergamon Press,Inc,1987.
209- Jone B S (1994) : "Analysis of the Training Needs of the Public School Business Manager ", Dissertation Abstracts International Vol.54, No. 07.
210- Kask. K. M. (1991) : Training and development needs of school board members as perceived by school board members and superintendents in Ohio (Doctoral dissertation, the Ohio state university, 1990). Dissertation abstracts international, 51(9),2244A
211- Kim, Cameron (1983) : higher educational, and the private sector; The journal of higher education .
212- Laflamme ,M(1981) : le management approche systémique théorie et cas, goetin Morin quebec, canada.
213- Lafaye, P . B (1858) : Dictionnaire des synonymes de la langue française. paris : Hachette.
214- Le botref ,G (1994) : de la compétence . Essai sur un attracteur étrange .paris : Editions d'organisation ,
215- Le botref , Guy (1997) : de la compétence a la Navigation professionnelle, paris: Edition d'organisation
216- Le botref ، Guy (2000) : Ingénierie et évaluation des compétences .3ed . paris : Edition d'organisation .
217- Le botref, Guy (2004) : construire les compétences individuelles et collectives. 2ed. Paris: edition d'organisation .
218- Le plat, J. Montemolin, M & .Aubert, J (2002) : le Management de compétence. Paris :Economica .
219- Levy- leboyer , c (1997) : la gestion des compétences. Paris : Edition Organisation ,
220- Luc, Brunet (1990) : l'influence du comportement organisationnel dans l'efficacité scolaire, Contenue et Impact, CRP, Université Montrial, Québec, Canada .
221- Mayron, Tripos (2001) : Total Quality Management in Education, john wiley U.S.A .
222- MENC (1992) : les projets d établissement, le management au service de l'animation pédagogique, Alger .

223- Meschi, P. Xavier (2007) : le concept de compétence en stratégie : perspectives et limites. XVI éme conférence international du Management .stratégique. 6-9 J UIN 2007. Montréal :AIMS,

224- Mintzberg , H (1980) : Structure et Dynamique des organisation . Ed d'organisation 3éme ed . Paris

225- Montmollin , M (1997) : vocabulaire de l'ergonomie .Toulouse .

226- Perrenoud, P (1996) :.formation continue et développement de compétences professionnelles .Revue l'éducateur. N° 9. paris .

227- Rao, Ashok(1997) : Total quality management , john wiley U.S.A .

228- Richard, W.Jonsen (1984) : Small collages cop with the Eighties: sharp eye on the horizon, strong, hard on the tiller, the journal of higher education. March/ April 1984.

229- Roy ,L . ghuy , S (2007) : le Management des compétence : Développer les parcours professionnels et l'employabilité. paris , ESF .

230- Sire ,B (2000) : clarification des compétences. journée d'étude sur la gestion des compétences .Grenoble

231- Tami, A (2005) : La gestion des Ressources Humaines et le Knowledge Management: une matière a haut potentiel pour SONATRACH ,la revue ressources humain N°7.Alger .

232- Terry,G & Franklin,S(1985) : les principes du Mangement, 8éme édition, économica, paris

233- Wood, W (2000) : Structure et dynamique des organisations Ed liaison , paris .

234- Woodruff, C (1993): Assessment centre Identifying and developing competence . 2ed .louder : Institution of personal Management .

235- Zarifian , P (1999) :objectif compétence : pour un Nouvelle logique . paris :Edition laissons .

236- Zemek, R. and Schaaf, D (1989): The Service Edge: 101 Companies That Profit from Customer Care New York: New American Library .

## مواقع الانترنتت : .

- Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions http://www.ncate.org
- the Association of Teacher Educator, The Standards for Teacher Educators, http://www.ate1.org/pubs/home.cfm
- Fluck , Claude .la roue des compétence. www.fluck-competences.com/ressources/methodologie-outil-gpec.html
- Walker .James w. Développer les compétences http://fr.curricula-vitae.com/competences.html
- www.humanside.info/lecture_article.htm?id=6
- http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/structure.htm#sem.
- http://www.utexas.edu/its/rc/tutorials/stat/amos/
- http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm
- http://danielsoper.com/statcalc3/calc.aspx?id=31

# ملاحـــــق الدراســـــة

# ملحق رقم – 1- الموافقة بإجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة
مصلحة التكوين والتفتيش
أمانة المصلحة
إرسال رقم 2013/120

ميلة يوم 2013/05/12
مدير التربية
إلى السادة/
– مديري المؤسسات التعليمية عبر الأطوار الثلاثة
–مفتشي التعليم عبر الأطوار الثلاثة

**الموضوع:** ترخيص باجراء بحث ميداني
**المرجع:** مراسلة السيد/ مدير كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية سطيف بتاريخ2013/03/20

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للباحث الأستاذ: **عبد الله صحراوي** بكلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية قسم علم النفس و علوم التربية بجامعة سطيف بإجراء بحث ميداني بالمؤسسات التربوية و ذلك **لإنجاز رسالة دكتوراه العلوم** ابتداء من 2013/05/12 إلى غاية نهاية البحث .

مدير التربية
ع/ مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
فاتح بونعاس

---

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة سطيف 02
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

**السيد عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**

**إلى السيد مدير التربية لولاية سطيف**

**الموضوع :** طلب الترخيص **ببحث ميداني** للباحث الأستاذ **عبد الله صحراوي في** موضوع **الإدارة التربوية .**

**المحترم ....مدير التربية لولاية سطيف**

في إطار إنجاز رسالة دكتوراه العلوم للباحث عبد الله صحراوي في الإدارة التربوية يشرفنا أن نلتمس من سيادتكم الترخيص له بإجراء بحث ميداني في موضوع " تنمية كفاءات تسيير المؤسسات التعليمية " ، من خلال تيسير إجراءات تواصله مع مدراء المؤسسات التعليمية ومفتشي الإدارة المدرسية ولكم منا جزيل الشكر .

**تقبلوا سيدي التقدير والاحترام**

سطيف في 20 . 03 . 2013

عميد الكلية

الباحث
عبد الله صحراوي

# ملحق رقم – 2 – أدوات الدراسة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي                    جامعة سطيف

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – قسم علم النفس والتربية والأرطفونيا – تخصص الإدارة التربوية

**مقياس تقييم كفاءة النظام التكويني لمديري المؤسسات التعليمية بالجزائر**

**المحترم : مفتش / مدير......**

في إطار إنجاز بحث يندرج تحت موضوع تحليل وتقييم العملية التكوينية لمدراء المؤسسات التعليمية بالنظام التعليمي الجزائري ، بغية كشف النقائص وتحديد الإيجابيات ، نضع بين أيديكم المقياس التالي لإبداء الرأي حول الموضوع بالشكل الذي يفيد في البحث العلمي لجوانب العملية التكوينية التالية : الفلسفة . المحتويات والبرامج . الأهداف . الأدوات والوسائل . العوامل والظروف المصاحبة. من خلال مجموعة مؤشرات في كل جانب .

على أمل الحصول على تعاونكم وحيث لا يعدو الأمر حقل البحث العلمي المجرد تقبلوا التقدير والاحترام

ولكم وافر الشكر والتقدير

الباحث

**بيانات عامة :**

الجنس : ❒ أنثى ❒ ذكر

**خاص بمفتش إدارة مدرسية :**

المستوى المدرسي المؤطر : ❒ ابتدائي ❒ متوسط ❒ ثانوي

الأقدمية في الإطار : ❒ أقل من 5 سنوات ❒ أكثر من 5 سنوات

**خاص بمدير مؤسسة :**

الإطار : ❒ ابتدائي ❒ متوسط ❒ ثانوي

الأقدمية في الإطار ❒ أقل من 5 سنوات ❒ أكثر من 5 سنوات

مكان تواجد المؤسسة : ❒ ريف ❒ مدينة

**تعليمات :**

يتم إبداء الرأي حول درجة كفاءة العملية من خلال سلم خماسي الدرجة : عالية جدا . عالية . متوسطة . متدنية . متدنية جدا . تعكس درجة توافر الصفة في المؤشر المقصود .

**الرجاء وضع العلامة ( ✓ ) في الدرجة الملائمة بحسب ما يبدو لك .**

| الرقم | العبارة | متدنية جدا | متدنية | متوسطة | عالية | عالية جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الدرجة | | | | |
| | تتصف الفلسفة المعتمدة في عملية تكوين مدراء المؤسسات التعليمية بالمميز التالي : | | | | | |
| 1 | نابعة من ثقافة المجتمع ومستندة إلى خصوصياته | | | | | |
| 2 | تسعى لتلبية الحاجات التنموية للنظام المدرسي والطموحات المؤسساتية للمجتمع | | | | | |
| 3 | منفتحة على التجارب والخبرات الإنسانية في الفكر الإداري المعاصر | | | | | |
| 4 | تمكن من تحقيق رؤية المدرسة الجزائرية | | | | | |
| 5 | تتيح إمكانية بناء برامج تكوين فعالة على أسس علمية متطورة | | | | | |
| 6 | منسجمة مع الظروف والمعطيات المدرسية الواقعية محليا وعالميا | | | | | |
| 7 | تتماشى وطبيعة المنظومة التربوية الجزائرية في كل مرحلة دراسية | | | | | |
| 8 | تستلهم من التجارب السابقة لتتجاوز نقائصها | | | | | |
| 9 | تفي بمتطلبات انخراط المدرسة في بيئتها الإقليمية والدولية | | | | | |
| 10 | تستند إلى أسس علمية تحقق الإصلاح في اتجاه التطوير | | | | | |
| | تتميز البرامج المسطرة لتكوين مدراء المؤسسات التعليمية بالمواصفة التالية : | | | | | |
| 11 | ترتكز إلى مرجعيات فكرية لعلم الإدارة المدرسية المعاصرة تتماشى وحاجات العصر | | | | | |
| 12 | وظيفية تسمح بتكوين إطارات مهيأة لمسايرة الإصلاح و التغيير والتطوير | | | | | |
| 13 | فعالة تعمل على تنمية كفاءات تحسين الأداء الإداري في جوانب العملية التعليمية المختلفة | | | | | |
| 14 | معبرة عن الحاجة الماسة إلى بذل الجهد لتجويد الحياة المدرسية | | | | | |
| 15 | متماشية مع مقتضيات ومفاهيم تجويد التعليم والتعلم | | | | | |
| 16 | مرنة تتيح إمكانية التعديل وتقييم المحتويات | | | | | |
| 17 | متكاملة تغطي جوانب التكوين في المجالات المعرفية والادآئية والوجدانية | | | | | |
| 18 | منسجمة مع ظروف وواقع المدرسة وأهداف منظومة التربية والتعليم | | | | | |
| 19 | نفعية تمكن من استخدام المعرفة النظرية في المواقف العملية والوضعيات الإشكالية | | | | | |
| 20 | عملية تركز على تنمية الجوانب المهارية وتحسين الأداء العملي للمتكون | | | | | |
| 21 | حديثة تولي اهتماما للأبعاد التكنولوجية المعاصرة في التسيير الإداري للمدرسة الحديثة | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 22 | محققة لمصنفة الكفاءات المحددة في المنهاج المعتمد | | | | | |
| | 23 | واضحة الأهداف والمحتوى وأدوات التنفيذ | | | | | |
| | 24 | هادفة لبناء كفاءات متميزة لتجاوز مشكلات الواقع المدرسي | | | | | |
| | 25 | سلسة تتيح للمتكون إمكانية النقاش والاقتراح والمبادرة | | | | | |
| | 26 | مهتمة بتنمية الشعور بالمسؤولية وأهمية التفاني في القيام بها على أحسن وجه | | | | | |
| | 27 | مستوفية لمعايير وشروط المزج بين التكوين النظري والتدريب الميداني | | | | | |
| | 28 | كافية لاكتساب مهارات تسيير المدرسة في الجوانب المختلفة ( التخطيط . التنفيذ . المتابعة . التقييم ) | | | | | |
| | | تتميز أهداف العملية التكوينية لمدراء المؤسسات التعليمية بالمعيار التالي : | | | | | |
| | 29 | مصاغة بشكل محدد واضح ومعلن للمتكونين | | | | | |
| | 30 | متوافقة مع رؤية ورسالة وأهداف المدرسة | | | | | |
| | 31 | مستنبطة من حاجات المدرسة وواقع المنظومة التربوية | | | | | |
| | 32 | واقعية ممكنة التحقيق عبر بتنفيذ البرامج المسطرة | | | | | |
| | 33 | منسجمة مع فلسفة التكوين وبرامجه وأدواته ووسائل تنفيذه | | | | | |
| | 34 | إجرائية قابلة للقياس والملاحظة والتجريب | | | | | |
| | 35 | متماشية مع إمكانيات المدرسة وواقع البيئة المحلية ، و حقائق الوضع الدولي | | | | | |
| | 36 | عاكسة بصورة واقعية للكفاءات المطلوبة لتسيير المدرسة في الوضع الحالي للمدرسة . | | | | | |
| | | أدوات ووسائل التكوين المادية تستجيب للشروط والمعايير التالية : | | | | | |
| | 37 | متوفرة بشكل يكفي للإيفاء عملية التكوين حقها | | | | | |
| | 38 | كافية لإعطاء الجميع فرصا متساوية للبحث والتمرن والتدريب | | | | | |
| | 39 | حديثة تمنح إمكانية التواصل باستخدام التقنية والتكنولوجيات المعاصرة | | | | | |
| | 40 | مهمة وجذابة تنمي الثقة في استخدامها والوعي بأهميتها | | | | | |
| | 41 | متنوعة لتغطية جوانب التكوين النظري والعملي | | | | | |
| | 42 | فعالة في السيطرة على مصادر المعلومات والوصول إليها بسرعة ودقة | | | | | |
| | 43 | إيضاحية توفر المزيد من الاستيعاب المحقق للنمو المهني | | | | | |
| | 44 | متطورة تتماشى مع الواقع والمستجدات المعاصرة في التكوين والتدريب الإداري | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ظروف التكوين وعوامله المصاحبة تستجيب للشروط التالية | | | | | | | |
| | 45 | مدة التكوين بالمعهد المتخصص كافية لتغطية البرنامج المقرر | | | | | |
| | 46 | مرحلة التكوين تسمح بامتلاك رؤية واضحة لمتطلبات الوظيفة المنتظرة | | | | | |
| | 47 | مرحلة التكوين تنمي الوعي التام بحجم المسؤولية والاستعداد للقيام بها | | | | | |
| | 48 | الظروف بمعهد التكوين مساعدة على التفرغ الكلي للانخراط الجدي في العملية | | | | | |
| | 49 | أجواء التكوين وإجراءاته بالمعهد تمنح التركيز الكافي للتمكن من الكفاءات المستهدفة | | | | | |
| | 50 | معهد التكوين مؤهل من الناحية المادية والمعنوية للغرض المنشود | | | | | |
| | 51 | المرافق الخاصة بالتكوين مجهزة بما يفي بحاجات العملية الأساسية والثانوية | | | | | |
| | 52 | يشرف على العملية إطارات وخبراء مختصون لتكوين مسيري الإدارة المدرسية | | | | | |
| | 53 | توفر الهيئات المشرفة اتصالا بذوي الخبرة في الميدان وتبادل التجارب والإطلاع عليها | | | | | |
| | 54 | يحرص المشرفون على تقويم العملية بكفاءة | | | | | |
| | 55 | تتنوع أدوات التقويم وطرقه ووسائله بشكل عالي الجودة | | | | | |
| | 56 | يتابع المشرفون بعناية عملية التأكد من امتلاك المتكون لآليات التقويم الذاتي | | | | | |
| | 57 | المؤطرون على دراية كافية بمحتويات وأهداف وطبيعة التكوين | | | | | |
| | 58 | يستعمل المؤطرون أساليب واستراتيجيات مبتكرة ومشوقة في التكوين | | | | | |
| يتم تدريب الإطارات الإدارية المدرسية وفق الخصائص التالية | | | | | | | |
| | 59 | التخطيط المسبق للدورات التدريبية بإعلان أهدافها | | | | | |
| | 60 | العناية بتكامل موضوعات الدورات التدريبية مع برامج التكوين | | | | | |
| | 61 | دراسة الواقع لحصر المشكلات الميدانية لرسم حاجات التدريب بناء عليها | | | | | |
| | 62 | التجاوب مع حاجات التنمية المهنية المتواصلة للمدراء | | | | | |
| | 63 | التماشي مع المستجدات في متطلبات الإدارة المدرسية | | | | | |
| | 64 | التأكد من توافر التغطية والتكفل المادي التام لنجاح الدورة التدريبية | | | | | |
| | 65 | الحرص على تزويد المسيرين بالمستجدات المتعلقة بالتدريب في حينها | | | | | |
| | 66 | المسارعة للاستفادة من التجارب المحلية الناجحة في ميدان التدريب وتعميمها | | | | | |
| | 67 | التخطيط لشحذ الهمم وتحفيز المسيرين على تجويد الأداء | | | | | |

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة سطيف 02
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس والتربية والأرطفونيا
تخصص الإدارة التربوية

**مقياس تقدير الاحتياجات التكوينية والتدريبية لمديري المؤسسات التعليمية بالجزائر**

**المحترم : مدير......**

في إطار إنجاز بحث يندرج تحت موضوع تحليل وتقييم العملية التكوينية لمدراء المؤسسات التعليمية بالمدرسة الجزائرية ، بغية كشف النقائص وتحديد الإيجابيات ، نضع بين أيديكم المقياس التالي لإبداء الرأي حول الموضوع بالشكل الذي يفيد في البحث العلمي لجوانب الاحتياجات التكوينية والتدريبية لكفاءات التسيير في المجالات التالية : التسيير الإداري وشؤون الموظفين . التسيير البيداغوجي التربوي . التقنيات التربوية الحديثة . التسيير القانوني العلاقات بالمحيط . تسيير الحياة المدرسية وشؤون المتمدرسين. التسيير المادي والمالي من خلال مجموعة مؤشرات للكفاءات في كل مجال.

على أمل الحصول على تعاونكم وحيث لا يعدو الأمر حقل البحث العلمي المجرد تقبلوا التقدير والاحترام

ولكم وافر الشكر والتقدير

الباحث

**بيانات عامة :**

الجنس : ❑ أنثى ❑ ذكر

الإطار : ❑ ابتدائي ❑ متوسط ❑ ثانوي

الأقدمية في الإطار ❑ أقل من 5 سنوات ❑ أكثر من 5 سنوات

مكان تواجد المؤسسة : ❑ ريف ❑ مدينة

**تعليمات :**

يتم إبداء الرأي حول درجة الحاجة من خلال سلم خماسي الدرجة : عالية جدا . عالية . متوسطة . متدنية . متدنية جدا . تعكس درجة الحاجة في الكفاءة المقصودة .

**بعد قراءة العبارة ضع علامة ( √ ) أما م درجة الحاجة التي تراها مناسبة**

| المحور | الرقم | الفقرة | درجة الحاجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مرتفعة جدا | مرتفعة | متوسطة | متدنية | متدنية جدا |
| التسيير البيداغوجي والتربوي | 1 | إعداد خطط التسيير (الأسبوعية . السنوية . الشهرية ) | | | | | |
| | 2 | استخدام المعارف الحديثة للإشراف على المعلمين والمدرسين | | | | | |
| | 3 | معرفة المداخل المتعددة للتعلم والتعليم ونظرياتهما . | | | | | |
| | 4 | التمكن من استراتيجيات التدريس لمختلف المواد الدراسية ( علمية . أدبية . تقنية ) | | | | | |
| | 5 | تصميم الأنشطة والبرامج العلاجية للطلبة والمعلمين والأساتذة | | | | | |
| | 6 | توجيه الندوات والبرامج التدريبية للمعلمين والأساتذة نحو التأثير في العملية التعليمية | | | | | |
| | 7 | تعديل ومراجعة التوزيعات السنوية للمعلمين والأساتذة بالشكل الملائم | | | | | |
| | 8 | استخدام الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في التدريس | | | | | |
| | 9 | تصميم أدوات التقويم واختبارات القياس | | | | | |
| | 10 | التواصل والتعامل مع الموظفين باختلاف أطرهم | | | | | |
| | 11 | استخدام النماذج والطرق المتعددة لتقويم أداء المعلمين والمدرسين | | | | | |
| | 12 | تسيير المجالس والاجتماعات وتنشيطها ( التبليغ التواصل . التأثير) | | | | | |
| | 13 | وضع مؤشرات عملية إجرائية لقياس فعالية وكفاءة المدرسة | | | | | |
| | 14 | معرفة ميكانيزمات تنشيط وتحفيز التعليم والتعلم محليا ووطنيا ودوليا | | | | | |
| | 15 | الإطلاع على التصنيفات الدولية لمؤشرات الكفاءة والفعالية للنظام التعليمي | | | | | |
| | 16 | تحليل العناصر الثقافية لبيئة ومحيط المدرسة والعمل في إطارها . | | | | | |
| | 17 | متابعة وتشجيع الأنشطة اللآصفية والأعمال المكملة للنشاط المدرسي | | | | | |
| | 18 | تنظيم ومتابعة عمليات التقويم المدرسي الدوري والمستمر | | | | | |
| التسيير الإداري وشؤون الموظفين | 19 | متابعة مؤشرات جودة الحياة المدرسية الخاصة بالمؤسسة وتسييرها | | | | | |
| | 20 | إعداد التقارير الدورية وفق الأنظمة الرسمية المعمول بها . | | | | | |
| | 21 | الإشراف على الملفات الإدارية المختلفة وتنظيمها وفق المصالح المختلفة | | | | | |
| | 22 | الإحاطة بالمعلومات الكافية لصنع القرارات ، وإشراك الموظفين فيها . | | | | | |
| | 23 | تنظيم الجداول الزمنية لاستخدام مرافق التعليم استخداما ملائما . | | | | | |
| | 24 | استخدام آليات علمية لإدارة المرافق المدرسية المختلفة | | | | | |
| | 25 | تحديد الاحتياجات (المادية، البشرية،) اللازمة لتطوير العمل الإداري | | | | | |
| | 26 | توزيع الأدوار والمهام (المسئوليات) الإدارية ، بكفاءة | | | | | |
| | 27 | داخليا وخارجيا بما يحقق تواصل المدرسة ببيئتها تنظيم الاتصالات الإدارية الداخلية و بمحيطها | | | | | |
| | 28 | تمثيل المؤسسة خارجيا وتفويض الصلاحيات | | | | | |
| | 29 | تنظيم الوقت وتحديد مجالات الأعمال المختلفة ( الأنشطة . الزيارات . الاستقبال ....) | | | | | |
| | 30 | الإشراف المباشر على حفظ النظام والانضباط والصحة والسلامة | | | | | |
| | 31 | تنظيم ملفات المتمدرسين والإشراف على العمليات الإدارية المتعلقة بالتمدرس | | | | | |
| | 32 | تحضير وتسيير مجالس الأقسام والمجالس المختلفة بالمدرسة | | | | | |
| | 33 | ربط تسيير المدرسة برسالة النظام التعليمي وفلسفة المجتمع | | | | | |
| | 34 | تنظيم أرشيف المدرسة وحفظه بطريقة علمية | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التقنيات التربوية المعاصرة | 35 | متابعة مؤشرات جودة الحياة المدرسية الخاصة بالمؤسسة وتسييرها | | | | | |
| | 36 | معرفة الفلسفات الإدارية الحديثة ومجالات الاستفادة منها | | | | | |
| | 37 | الإطلاع على التقنيات التربوية المعاصرة وتوظيفها | | | | | |
| | 38 | فهم نظام الجودة في التعليم ومؤشراته | | | | | |
| | 39 | توظيف التقنيات المعاصرة لتكنولوجيا الإعلام والاتصال في العمل الإداري | | | | | |
| | 40 | فهم المصطلحات القانونية الإدارية ومصادر التشريع وحسن اعتمادها | | | | | |
| | 41 | الإطلاع على مستجدات التخطيط التربوي وتحليل النظام التعليمي | | | | | |
| | 42 | معرفة المداخل التربوية لبناء المناهج والبرامج التعليمية ووسائلها | | | | | |
| | 43 | الإطلاع على لوائح وتشريعات العمل الفردية والجماعية والنزاعات المهنية | | | | | |
| | 44 | الإطلاع على القانون العام للعامل وقانون الوظيفة العمومية وتطورهما | | | | | |
| | 45 | فهم فلسفة النظام التربوي وبنيته وبنية المؤسسات العمومية والإدارية | | | | | |
| | 46 | معرفة المستجدات حول تسيير الموارد البشرية وقياس الأداء | | | | | |
| | 47 | استثمار المعرفة في مجال تعليمية المواد في توجيه المعلمين والإشراف على عمليات التعليم والتعلم | | | | | |
| | 48 | العمل ببيداغوجية المشروع وحسن متابعة تنفيذه | | | | | |
| | 49 | وضع مؤشرات لجودة أداء المؤسسة وفهم نظم الاعتماد | | | | | |
| | 50 | متابعة نظريات التوجيه المدرسي والمهني وتوظيفها في المدرسة | | | | | |
| | 51 | معرفة دور الإرشاد النفسي وقواعد علم النفس المدرسي وأهميتها في الوسط المدرسي | | | | | |
| | 52 | امتلاك القدرة على التخطيط التربوي الحديث واستثمارها على مستوى المؤسسة | | | | | |
| | 53 | فهم فلسفة المانجمانت ومتابعة مستجداتها المعاصرة | | | | | |
| | 54 | القدرة على استثمار تقنيات التسيير الإلكتروني | | | | | |
| التسيير القانوني والعلاقات بالمحيط | 55 | متابعة برامج الإدارة العليا وأنشطتها والتفاعل معها | | | | | |
| | 56 | معرفة التشريعات المنظمة للحياة المدرسية ومتابعتها | | | | | |
| | 57 | فهم النصوص واللوائح التشريعية والتنظيمية وتنظيمها وفق المقاصد | | | | | |
| | 58 | التمكن من نظام الجماعة التربوية والقوانين المنظمة للتربية والتعليم | | | | | |
| | 59 | القدرة على اكتشاف النقائص والثغرات القانونية وتحديدها | | | | | |
| | 60 | تفعيل دور اللجان المشتركة بين المدرسة والمجتمع وتمتين الروابط بالشركاء والبيئة | | | | | |
| | 61 | تشجيع الأولياء على التعاطي مع ا لمدرسة بإيجابية وفتحها على بيئتها | | | | | |
| | 62 | تشجيع المجتمع المحلي لتقديم العون للمدرسة بما يخدم العملية التعليمية | | | | | |
| | 63 | توظيف أهداف وجهود المدرسة لخدمة المجتمع المحلي وتطويره | | | | | |
| | 64 | استخدام استراتيجيات عملية لربط الأسر بالمدرسة ومشاركتهم أنشطتها | | | | | |
| الحياة المدرسية وشؤون المتمدرسين | 65 | الإشراف على عمليات التقويم والترفيع والإعادة والرسوب والطرد...وتنفيذها | | | | | |
| | 66 | الإشراف على تسجيل التلاميذ وتفويجهم وانتظامهم الدراسي | | | | | |
| | 67 | متابعة عمليات تنفيذ البرامج السنوية و التعلم والدعم والنمو للمتمدرسين | | | | | |
| | 68 | فهم موضوعات صعوبات التعلم وتشخيص المشكلات المدرسية | | | | | |
| | 69 | متابعة الأوضاع الصحية العضوية والنفسية للمتمدرسين وتحسينها | | | | | |
| | 70 | وضع الإستراتيجيات المحفزة للمتمدرسين على المشاركة في الأنشطة المكملة للعمل المدرسي | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 70 | متابعة العمل الفني للمتمدرسين وأنشطتهم اللآصفية والمسابقات في المجالات المختلفة وتحفيز الإبداع | | | | | |
| | 72 | تدريب المعلمين على التوجيه والإرشاد وتنمية الإبداع لدى المتمدرسين | | | | | |
| | 73 | معرفة طرق علاج المشكلات التربوية والسلوكية والنفسية | | | | | |
| التسيير المالي والمادي | 74 | إعداد ميزانية المدرسة وفق تعليمات المصالح العليا للتربية والتعليم وأنظمتها | | | | | |
| | 75 | تقدير الإعتمادات المالية ومتابعة استغلالها | | | | | |
| | 76 | إعداد الوثائق الإدارية الخاصة بالمحاسبة المالية وحفظها . | | | | | |
| | 77 | القيام بالجرد الدقيق والتوصيف الأمين لممتلكات المدرسة وتوثيقها | | | | | |
| | 78 | ضبط ومتابعة سجلات العمليات المالية وتحديد المدفوعات والمداخيل بدقة | | | | | |
| | 79 | تسيير المخزن بكفاءة وتنظيمه ومراقبته | | | | | |
| | 80 | تجهيز ورشات التمدرس والقاعات ومتابعة الصيانة | | | | | |
| | 81 | تخصيص الإعتمادات المالية الضرورية لتحسين الحياة المدرسية | | | | | |
| | 82 | متابعة شراء الاحتياجات والتجهيزات ومراقبة جودتها | | | | | |

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة سطيف 02
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس والتربية والأرطفونيا
تخصص الإدارة التربوية

**مقياس تقدير مقومات تنمية كفاءات تسيير المؤسسات التعليمية**

**المحترم : مدير......**

استكمالا للدراسة التي سبق وأعطيت رأيك في الاستبيانات المتصلة بموضوعها حول تحليل وتقييم العملية التكوينية لمدراء المؤسسات التعليمية بالمدرسة الجزائرية وتحديد احتياجاتهم ، نضع بين أيديكم المقياس التالي معبرا عن مؤشرات بعض العوامل المتصلة بتسيير المؤسسة التعليمية : جودة التكوين . جودة التدريب . الدعم والتمكين . التسيير الفعال . جودة الأداء المدرسي . والمطلوب إبداء الرأي حول درجة ارتباط كل عامل بالمؤشرات المدرجة ضمنه .

على أمل الحصول على تعاونكم وحيث لا يعدو الأمر حقل البحث العلمي المجرد تقبلوا الاحترام .

ولكم وافر الشكر والتقدير

الباحث

**بيانات عامة :**

الجنس : ❒ أنثى ❒ ذكر

المستوى المدرسي المؤطر : ❒ ابتدائي ❒ متوسط ❒ ثانوي

الأقدمية في الإطار : ❒ أقل من 5 سنوات ❒ أكثر من 5 سنوات

مكان تواجد المؤسسة : ❒ ريف ❒ مدينة

**تعليمات :**

يتم إبداء الرأي حول درجة ارتباط كل مؤشر بالبعد من خلال سلم خماسي الدرجة : عالية جدا . عالية . متوسطة . متدنية . متدنية جدا . تعكس درجة اعتماد البعد على المؤشر .

**الرجاء وضع العلامة ( ✓ ) في الدرجة الملائمة بحسب ما يبدو لك .**

**1 – جودة التكوين** : بعد قراءة العبارة ضع علامة ( √ ) أما م درجة الارتباط التي تراها مناسبة

**تتوقف جودة تكوين مديري المؤسسات التعليمية على...................**

| رقم | المؤشر | درجة الارتباط | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مرتفعة جدا | مرتفعة | متوسطة | متدنية | متدنية جدا |
| 1 | إعادة النظر في معايير الانتقاء والاختيار للمنتدبين لإدارة المدارس وتجويدها | | | | | |
| 2 | تطوير برامج التكوين وتحديث محتوياتها بما يلائم التطورات في الميدان | | | | | |
| 3 | تجويد أساليب التكوين وتحديث الممارسات والإجراءات العملية | | | | | |
| 4 | توفير الظروف والإمكانيات المادية والبشرية المناسبة للعملية | | | | | |

**2 – جودة التدريب** : بعد قراءة العبارة ضع علامة ( √ ) أما م درجة الارتباط التي تراها مناسبة

**تنمي عمليات التدريب المبرمجة لصالح مديري المؤسسات التعليمية كفاءاتهم التسييرية إذا ما تحققت لها الشروط التالية......**

| رقم | المؤشر | درجة الارتباط | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مرتفعة جدا | مرتفعة | متوسطة | متدنية | متدنية جدا |
| 5 | إعادة النظر في سياسة التدريب وأهدافه ، وانتداب أحسن المدربين . | | | | | |
| 6 | تحيين موضوعات التدريب وتحديد محتوياتها بما يلائم التطورات في الميدان | | | | | |
| 7 | تجويد أساليب التدريب وتحديث الممارسات والإجراءات العملية المعتمدة | | | | | |
| 8 | توفير الظروف والإمكانيات المادية والبشرية المناسبة للعملية | | | | | |

**3 – الدعم والتمكين** : بعد قراءة العبارة ضع علامة ( √ ) أما م درجة الارتباط التي تراها مناسبة

**لكي يكون تسيير المؤسسة التعليمية فعالا يحتاج المدير إلى ......**

| رقم | المؤشر | درجة الارتباط | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مرتفعة جدا | مرتفعة | متوسطة | متدنية | متدنية جدا |
| 9 | تمكينا قانونيا واسعا يوفر له صلاحيات أكبر في اتخاذ القرارات | | | | | |
| 10 | دعما ماديا أكبر للمؤسسة لضمان ثراء البيئة المدرسية وتحسينها | | | | | |
| 11 | تحسين وضعه الاجتماعي ضمانا لصورته كقائد تربوي اجتماعي | | | | | |
| 12 | تشجيع الإدارة العليا له بما يوفر له الوضع النفسي الدافع على النمو | | | | | |

**4– التسيير الفعال** : بعد قراءة العبارة ضع علامة ( √ ) أما م درجة الارتباط التي تراها مناسبة

**تتوقف فعالية تسيير المدرسة التي تحقق الجودة العالية في أدائها على ......**

| رقم | المؤشر | درجة الارتباط | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مرتفعة جدا | مرتفعة | متوسطة | متدنية | متدنية جدا |
| 13 | إتقان التسيير الإداري لعناصر النظام وإدارة شؤون الموظفين بعناية | | | | | |
| 14 | الاهتمام الكامل بالأبعاد التربوية في التسيير المدرسي و ضمان جودتها | | | | | |
| 15 | العناية التامة بالوضع المادي للمدرسة بتسيير ميزانيتها بدقة فائقة | | | | | |
| 16 | الحرص على توفير البيئة المدرسية الملائمة لتمدرس سليم للتلاميذ | | | | | |

**5– جودة الأداء المدرسي** : بعد قراءة العبارة ضع علامة ( √ ) أما م درجة الارتباط التي تراها مناسبة

**يوفر التسيير الفعال للمدرسة قاعدة صلبة لجودة أدائها المتمثلة في ......**

| رقم | المؤشر | درجة الارتباط | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مرتفعة جدا | مرتفعة | متوسطة | متدنية | متدنية جدا |
| 17 | ارتفاع جودة ملمح الخريجين معرفيا ونفسيا وأخلا قيا | | | | | |
| 18 | ارتفاع كفاءة الأنشطة الطلابية وعمليات التدريس والتقويم | | | | | |
| 19 | استقرار العلاقات البيداغوجية( طلاب . معلمين . إدارة ) وتحسنها | | | | | |
| 20 | توفر عوامل الجذب في البيئة المدرسية تحقيقا للتوافق المهني والمدرسي | | | | | |

## الملحق – 3 – مخرجات البرنامج الإحصائي EXCEL لحساب حجم العينة

ادخل حجم المجتمع N في الخلية المقابلة 1750

إذاً ———————— حجم العينة = 315,1568565

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3,8416 | 1,96 | | 0,05 |
| | 0,5 | | 0,0025 |

**معادلة كيرجسي - مورقان**

$$n = \frac{\chi^2 Np(1-p)}{\left[d^2(N-1) + \chi^2 p(1-p)\right]}$$

| | |
|---|---|
| **حجم المجتمع** | **N** |
| الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96 | **z** |
| نسبة الخطأ وتساوي 0.05 | **d** |
| نسبة توفر الخاصية والمحايدة = 0.50 | **p** |
| قيمة كاي تربيع | $\chi^2$ |

ادخل حجم المجتمع N في الخلية المقابلة 1750

إذاً ———————— حجم العينة = **315,1568565**

| | | |
|---|---|---|
| 3,8416 | 1,96 | 0,05 |
| | 0,5 | 0,0025 |

**معادلة ستيفن ثامبسون**

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

| | |
|---|---|
| **حجم المجتمع** | **N** |
| الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96 | **z** |
| نسبة الخطأ وتساوي 0.05 | **d** |
| نسبة توفر الخاصية والمحايدة = 0.50 | **p** |

# الملحق – 4 – مخرجات البرنامج

# الإحصائي SPSS v.21

معاملات الثبات - الارتباط – ملف spss5

1 _ formation

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,809 | 4 |

2 – training

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,862 | 4 |

3 – support

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,750 | 4 |

4 – gestion

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,798 | 4 |

5 – Qualité P S

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,881 | 4 |

6 – ( مجموع البنود ( الأداة

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,836 | 20 |

**Corrélations**

| | | formation | support | training |
|---|---|---|---|---|
| formation | Corrélation de Pearson | 1 | ,230** | ,102 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,071 |
| | N | 315 | 315 | 315 |
| support | Corrélation de Pearson | ,230 | 1 | ,172 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,002 |
| | N | 315 | 315 | 315 |
| training | Corrélation de Pearson | ,102 | ,172 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,071 | ,002 | |
| | N | 315 | 315 | 315 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Total | 1098,190 | 99 | | | |

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,431[a] | ,186 | ,177 | 3,02102 |

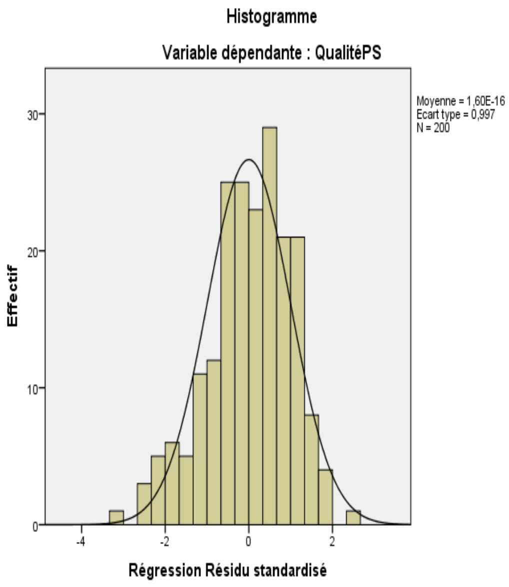
a. Variable dépendante : QPScolaire

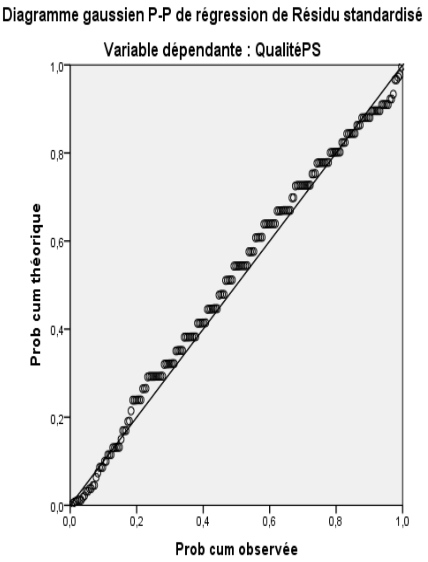
b. Valeurs prédites : (constantes), Gestion

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 9,104 | 1,302 | | 6,990 | ,000 |
| | Gestion | ,199 | ,042 | ,431 | 4,725 | ,000 |

a. Variable dépendante : QPScolaire




**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 3207,378 | 8 | 400,922 | . | .[b] |
| | Résidu | ,000 | 306 | ,000 | | |
| | Total | 3207,378 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

b. Valeurs prédites : (constantes), QPS4, Ges1, Gest3, QPS1, Gest4, QPS3, QPS2, Gest2

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 894,872 | 4 | 223,718 | 29,990 | ,000[b] |
| | Résidu | 2312,505 | 310 | 7,460 | | |
| | Total | 3207,378 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

b. Valeurs prédites : (constantes), Gest4, Gest3, Ges1, Gest2

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 6,922 | ,955 | | 7,244 | ,000 |
| | Ges1 | -,172 | ,074 | -,142 | -2,307 | ,022 |
| | Gest2 | ,536 | ,107 | ,389 | 5,001 | ,000 |
| | Gest3 | ,268 | ,118 | ,129 | 2,261 | ,024 |
| | Gest4 | ,260 | ,111 | ,173 | 2,352 | ,019 |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 164,011 | 1 | 164,011 | 16,868 | ,000[b] |
| | Résidu | 3043,367 | 313 | 9,723 | | |
| | Total | 3207,378 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

b. Valeurs prédites : (constantes), Ges1

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 13,620 | ,370 | | 36,857 | ,000 |
| | Ges1 | ,274 | ,067 | ,226 | 4,107 | ,000 |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 791,813 | 1 | 791,813 | 102,600 | ,000b |
| | Résidu | 2415,565 | 313 | 7,717 | | |
| | Total | 3207,378 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

b. Valeurs prédites : (constantes), Gest2

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 9,326 | ,577 | | 16,153 | ,000 |
| | Gest2 | ,685 | ,068 | ,497 | 10,129 | ,000 |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 318,277 | 1 | 318,277 | 34,482 | ,000[b] |
| | Résidu | 2889,101 | 313 | 9,230 | | |
| | Total | 3207,378 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

b. Valeurs prédites : (constantes), Gest3

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 9,266 | ,984 | | 9,417 | ,000 |
| | Gest3 | ,656 | ,112 | ,315 | 5,872 | ,000 |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

**Régression**

**[ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 640,136 | 1 | 640,136 | 78,046 | ,000[b] |
| | Résidu | 2567,242 | 313 | 8,202 | | |
| | Total | 3207,378 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

b. Valeurs prédites : (constantes), Gest4

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 9,432 | ,646 | | 14,605 | ,000 |
| | Gest4 | ,671 | ,076 | ,447 | 8,834 | ,000 |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 894,872 | 4 | 223,718 | 29,990 | ,000[b] |
| | Résidu | 2312,505 | 310 | 7,460 | | |
| | Total | 3207,378 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

b. Valeurs prédites : (constantes), Gest3, Gest4, Ges1, Gest2

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 6,922 | ,955 | | 7,244 | ,000 |
| | Gest4 | ,260 | ,111 | ,173 | 2,352 | ,019 |
| | Ges1 | -,172 | ,074 | -,142 | -2,307 | ,022 |
| | Gest2 | ,536 | ,107 | ,389 | 5,001 | ,000 |
| | Gest3 | ,268 | ,118 | ,129 | 2,261 | ,024 |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 663,022 | 1 | 663,022 | 81,563 | ,000[b] |
| | Résidu | 2544,356 | 313 | 8,129 | | |
| | Total | 3207,378 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

b. Valeurs prédites : (constantes), gestion_E

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 8,727 | ,708 | | 12,326 | ,000 |
| | gestion_E | ,208 | ,023 | ,455 | 9,031 | ,000 |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

تحليل انحدار جودة التكوين - التسيير الفعال

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 2299,676 | 1 | 2299,676 | 55,000 | ,000[b] |
| | Résidu | 13087,321 | 313 | 41,813 | | |
| | Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), formation

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 23,773 | ,916 | | 25,963 | ,000 |
| | formation | ,732 | ,099 | ,387 | 7,416 | ,000 |

a. Variable dépendante : gestion_E

المؤشر 1

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 807,224 | 1 | 807,224 | 17,330 | ,000[b] |
| | Résidu | 14579,772 | 313 | 46,581 | | |
| | Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), for1

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 26,880 | ,843 | | 31,885 | ,000 |
| | for1 | 1,621 | ,389 | ,229 | 4,163 | ,000 |

a. Variable dépendante : gestion_E

المؤشر 2

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 2017,428 | 1 | 2017,428 | 47,231 | ,000[b] |
| | Résidu | 13369,569 | 313 | 42,714 | | |
| | Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), for2

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 25,418 | ,762 | | 33,355 | ,000 |
| | for2 | 1,992 | ,290 | ,362 | 6,872 | ,000 |

a. Variable dépendante : gestion_E

المؤشر 3

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 994,974 | 1 | 994,974 | 21,639 | ,000[b] |
| | Résidu | 14392,023 | 313 | 45,981 | | |
| | Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), for3

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 26,751 | ,797 | | 33,580 | ,000 |
| | for3 | 1,631 | ,351 | ,254 | 4,652 | ,000 |

a. Variable dépendante : gestion_E

المؤشر 4

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 1968,286 | 1 | 1968,286 | 45,912 | ,000[b] |
| | Résidu | 13418,711 | 313 | 42,871 | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), for4

**Coefficients[a]**

| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 (Constante) | 25,591 | ,748 | | 34,195 | ,000 |
| for4 | 1,930 | ,285 | ,358 | 6,776 | ,000 |

a. Variable dépendante : gestion_E

**تحليل الانحدار لمتغير الدعم والتمكين - التسيير الفعال**

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 Régression | 522,723 | 1 | 522,723 | 11,007 | ,001[b] |
| Résidu | 14864,274 | 313 | 47,490 | | |
| Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), support

**Coefficients[a]**

| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 (Constante) | 25,393 | 1,443 | | 17,601 | ,000 |
| support | ,324 | ,098 | ,184 | 3,318 | ,001 |

a. Variable dépendante : gestion_E

**المؤشر 1**

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 Régression | 395,877 | 1 | 395,877 | 8,266 | ,004[b] |
| Résidu | 14991,120 | 313 | 47,895 | | |
| Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), sup1

**Coefficients[a]**

| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 (Constante) | 26,263 | 1,358 | | 19,335 | ,000 |
| sup1 | ,894 | ,311 | ,160 | 2,875 | ,004 |

a. Variable dépendante : gestion_E

**المؤشر 2**

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 Régression | 204,769 | 1 | 204,769 | 4,222 | ,041[b] |
| Résidu | 15182,228 | 313 | 48,506 | | |
| Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), Sup2

**Coefficients[a]**

| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 (Constante) | 27,393 | 1,329 | | 20,605 | ,000 |
| Sup2 | ,617 | ,300 | ,115 | 2,055 | ,041 |

a. Variable dépendante : gestion_E

**المؤشر 3**

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 Régression | 370,630 | 1 | 370,630 | 7,725 | ,006[b] |
| Résidu | 15016,367 | 313 | 47,976 | | |
| Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), Sup3

**Coefficients[a]**

| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| | A | Erreur standard | Bêta | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | (Constante) | 27,404 | 1,013 | | 27,046 | ,000 |
| | Sup3 | ,811 | ,292 | ,155 | 2,779 | ,006 |

a. Variable dépendante : gestion_E

المؤشر 4

**Régression**

**ANOVA**[a]

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 304,290 | 1 | 304,290 | 6,315 | ,012[b] |
| | Résidu | 15082,707 | 313 | 48,188 | | |
| | Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), Sup4

**Coefficients**[a]

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 27,922 | ,916 | | 30,480 | ,000 |
| | Sup4 | ,796 | ,317 | ,141 | 2,513 | ,012 |

a. Variable dépendante : gestion_E

تحليل الانحدار لمتغير جودة التدريب - التسيير الفعال

**Régression**

**ANOVA**[a]

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 1931,458 | 1 | 1931,458 | 44,929 | ,000[b] |
| | Résidu | 13455,539 | 313 | 42,989 | | |
| | Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), training

**Coefficients**[a]

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 16,697 | 2,019 | | 8,269 | ,000 |
| | training | ,425 | ,063 | ,354 | 6,703 | ,000 |

a. Variable dépendante : gestion_E

المؤشر 1

**Régression**

**ANOVA**[a]

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 626,707 | 1 | 626,707 | 13,290 | ,000[b] |
| | Résidu | 14760,290 | 313 | 47,157 | | |
| | Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), trai1

**Coefficients**[a]

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 24,640 | 1,521 | | 16,197 | ,000 |
| | trai1 | ,656 | ,180 | ,202 | 3,645 | ,000 |

a. Variable dépendante : gestion_E

المؤشر 2

**Régression**

**ANOVA**[a]

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 1720,269 | 1 | 1720,269 | 39,398 | ,000[b] |
| | Résidu | 13666,728 | 313 | 43,664 | | |
| | Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), trai2

**Coefficients**[a]

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 19,183 | 1,764 | | 10,877 | ,000 |
| | trai2 | 1,251 | ,199 | ,334 | 6,277 | ,000 |

a. Variable dépendante : gestion_E

المؤشر 3

**Régression**

**ANOVA**[a]

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 1947,132 | 1 | 1947,132 | 45,347 | ,000[b] |

| Modèle | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Résidu | 13439,865 | 313 | 42,939 | | |
| Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), trai3

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 12,961 | 2,558 | | 5,068 | ,000 |
| | trai3 | 1,928 | ,286 | ,356 | 6,734 | ,000 |

a. Variable dépendante : gestion_E

المؤشر 4

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 2023,837 | 1 | 2023,837 | 47,404 | ,000[b] |
| | Résidu | 13363,160 | 313 | 42,694 | | |
| | Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), trai4

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 20,499 | 1,429 | | 14,347 | ,000 |
| | trai4 | 1,674 | ,243 | ,363 | 6,885 | ,000 |

a. Variable dépendante : gestion_E

المؤشرات مجتمعة

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 3879,602 | 3 | 1293,201 | 34,950 | ,000[b] |
| | Résidu | 11507,395 | 311 | 37,001 | | |
| | Total | 15386,997 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : gestion_E

b. Valeurs prédites : (constantes), support, training, formation

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 11,521 | 2,129 | | 5,411 | ,000 |
| | formation | ,650 | ,096 | ,343 | 6,792 | ,000 |
| | training | ,372 | ,060 | ,310 | 6,222 | ,000 |
| | support | ,091 | ,090 | ,052 | 1,017 | ,310 |

a. Variable dépendante : gestion_E

الفرضية 4

تحليل الانحدار : أبعاد مقومات تنمية الكفاءات على جودة الأداء المدرسي

1- جودة التكوين - جودة الأداء المدرسي

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 176,125 | 1 | 176,125 | 18,186 | ,000[b] |
| | Résidu | 3031,252 | 313 | 9,685 | | |
| | Total | 3207,378 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

b. Valeurs prédites : (constantes), formation

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 13,231 | ,441 | | 30,025 | ,000 |
| | formation | ,203 | ,048 | ,234 | 4,265 | ,000 |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

2 - الدعم والتمكين - جودة الأداء المدرسي

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 81,764 | 1 | 81,764 | 8,188 | ,005[b] |
| | Résidu | 3125,614 | 313 | 9,986 | | |
| | Total | 3207,378 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

b. Valeurs prédites : (constantes), support

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 13,132 | ,662 | | 19,850 | ,000 |
| | support | ,128 | ,045 | ,160 | 2,861 | ,005 |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

جودة التدريب - جودة الأداء المدرسي

**Régression**

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 909,365 | 1 | 909,365 | 123,860 | ,000[b] |
| | Résidu | 2298,013 | 313 | 7,342 | | |
| | Total | 3207,378 | 314 | | | |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

b. Valeurs prédites : (constantes), training

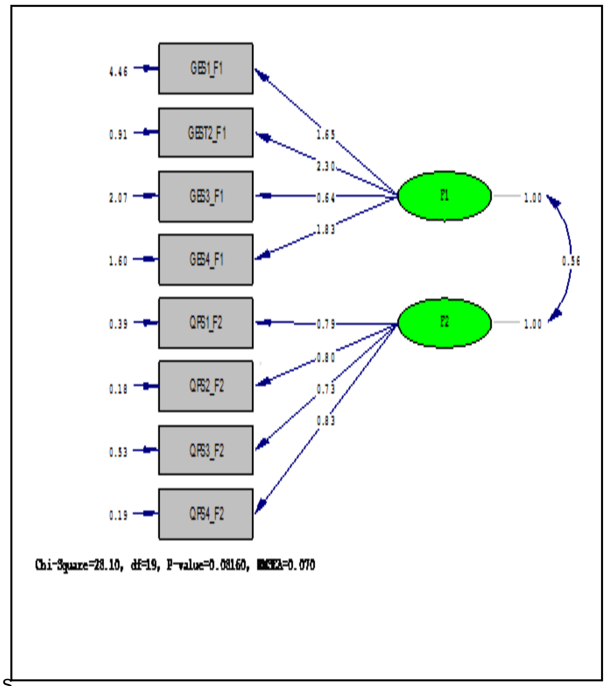
**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 5,826 | ,834 | | 6,981 | ,000 |
| | training | ,291 | ,026 | ,532 | 11,129 | ,000 |

a. Variable dépendante : QP_Scolaire

# ملحق – 5 – مخرجات برنامج LISREL v.8

```
The following lines were read from file C:\Users\mcd\Desktop\AMOS\SPSS5_L\CFA GQ2.SPJ:
 CFA
 Raw Data from file 'C:\Users\mcd\Desktop\AMOS\SPSS5_L\CFA GQ1.psf'
 Latent Variables  F1 F2
 Relationships
 GES1_F1 = F1
 GEST2_F1 = F1
 GES3_F1 = F1
 GES4_F1 = F1
 QPS1_F2 = F2
 QPS2_F2 = F2
 QPS3_F2 = F2
 QPS4_F2 = F2
 Path Diagram
 End of Problem
 Sample Size =   100
 CFA
         Covariance Matrix
             GES1_F1  GEST2_F1    GES3_F1    GES4_F1    QPS1_F2    QPS2_F2
            --------  --------   --------   --------   --------   --------
  GES1_F1       7.20
 GEST2_F1       3.79      6.19
  GES3_F1       1.94      1.32       2.48
  GES4_F1       2.98      4.20       1.27       4.94
  QPS1_F2       0.56      1.04       0.16       0.70       1.02
  QPS2_F2       0.47      1.13       0.28       0.77       0.67       0.82
  QPS3_F2       0.51      1.05       0.18       0.77       0.52       0.54
  QPS4_F2       0.55      1.08       0.20       0.88       0.63       0.65
         Covariance Matrix
             QPS3_F2   QPS4_F2
            --------  --------
  QPS3_F2       1.05
  QPS4_F2       0.66      0.88
 CFA
 Number of Iterations =  9
 LISREL Estimates (Maximum Likelihood)
         Measurement Equations
  GES1_F1 = 1.65*F1, Errorvar.= 4.46 , Rý = 0.38
           (0.26)              (0.69)
            6.48                6.50
 GEST2_F1 = 2.30*F1, Errorvar.= 0.91 , Rý = 0.85
           (0.21)              (0.42)
            11.02               2.14
  GES3_F1 = 0.64*F1, Errorvar.= 2.07 , Rý = 0.17
           (0.16)              (0.30)
            4.01                6.88
  GES4_F1 = 1.83*F1, Errorvar.= 1.60 , Rý = 0.68
           (0.20)              (0.35)
            9.36                4.62
  QPS1_F2 = 0.79*F2, Errorvar.= 0.39  , Rý = 0.61
           (0.088)             (0.067)
            9.01                5.87
  QPS2_F2 = 0.80*F2, Errorvar.= 0.18  , Rý = 0.78
           (0.074)             (0.042)
            10.76               4.39
  QPS3_F2 = 0.73*F2, Errorvar.= 0.53  , Rý = 0.50
           (0.093)             (0.084)
            7.81                6.32
  QPS4_F2 = 0.83*F2, Errorvar.= 0.19  , Rý = 0.78
           (0.076)             (0.045)
            10.81               4.32
```




```
         Correlation Matrix of Independent Variables

                  F1        F2
            --------  --------
       F1       1.00
       F2       0.56      1.00
              (0.08)
                7.04
```

Goodness of Fit Statistics
Degrees of Freedom = 19
Minimum Fit Function Chi-Square = 29.46 (P = 0.059)
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 28.10 (P = 0.082)
Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 9.10
90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 27.40)
Minimum Fit Function Value = 0.30
Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.092
90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.28)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.070
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.12)
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.26
Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.63
90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.54 ; 0.81)
ECVI for Saturated Model = 0.73
ECVI for Independence Model = 6.00
Chi-Square for Independence Model with 28 Degrees of Freedom = 577.63
Independence AIC = 593.63
Model AIC = 62.10
Saturated AIC = 72.00
Independence CAIC = 622.48
Model CAIC = 123.38
Saturated CAIC = 201.79
Normed Fit Index (NFI) = 0.95
Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.97
Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.64
Comparative Fit Index (CFI) = 0.98
Incremental Fit Index (IFI) = 0.98
Relative Fit Index (RFI) = 0.92
Critical N (CN) = 122.62
Root Mean Square Residual (RMR) = 0.17
Standardized RMR = 0.054
Goodness of Fit Index (GFI) = 0.93
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.87
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.49

The Modification Indices Suggest to Add an Error Covariance

| Between | and | Decrease in Chi-Square | New Estimate |
|---|---|---|---|
| GES3_F1 | GES1_F1 | 9.3 | 0.99 |

Time used: 0.016 Seconds

CFA
Raw Data from file 'C:\Users\mcd\Desktop\AMOS\SPSS5_L\CFA FGA 1.psf'
Latent Variables F1 F2 F3
Relationships
FOR1_F1 = F1
FOR2_F1 = F1
FOR3_F1 = F1
FOR4_F1 = F1
GES1_F2 = F2
GES2_F2 = F2
GES3_F2 = F2
GES4_F2 = F2
QPS1_F3 = F3
QPS2_F3 = F3
QPS3_F3 = F3
QPS4_F3 = F3
Path Diagram
End of Problem
Sample Size = 100
CFA

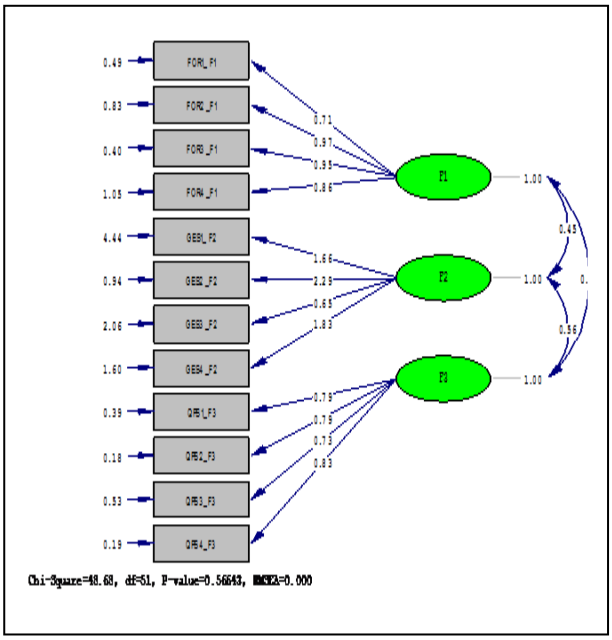
Covariance Matrix

| | FOR1_F1 | FOR2_F1 | FOR3_F1 | FOR4_F1 | GES1_F2 | GES2_F2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| FOR1_F1 | 0.99 | | | | | |
| FOR2_F1 | 0.68 | 1.78 | | | | |
| FOR3_F1 | 0.69 | 0.94 | 1.31 | | | |
| FOR4_F1 | 0.57 | 0.80 | 0.84 | 1.79 | | |
| GES1_F2 | 0.44 | 1.08 | 0.65 | 1.09 | 7.20 | |
| GES2_F2 | 0.79 | 1.12 | 0.79 | 1.17 | 3.79 | 6.19 |
| GES3_F2 | 0.26 | 0.50 | 0.27 | 0.52 | 1.94 | 1.32 |
| GES4_F2 | 0.49 | 0.83 | 0.67 | 1.01 | 2.98 | 4.20 |
| QPS1_F3 | 0.23 | 0.10 | 0.13 | 0.25 | 0.56 | 1.04 |
| QPS2_F3 | 0.16 | 0.19 | 0.14 | 0.30 | 0.47 | 1.13 |

```
 QPS3_F3       0.22       0.23       0.11       0.20       0.51       1.05
 QPS4_F3       0.21       0.24       0.20       0.30       0.55       1.08

        Covariance Matrix
            GES3_F2    GES4_F2    QPS1_F3    QPS2_F3    QPS3_F3    QPS4_F3
           --------   --------   --------   --------   --------   --------
 GES3_F2       2.48
 GES4_F2       1.27       4.94
 QPS1_F3       0.16       0.70       1.02
 QPS2_F3       0.28       0.77       0.67       0.82
 QPS3_F3       0.18       0.77       0.52       0.54       1.05
 QPS4_F3       0.20       0.88       0.63       0.65       0.66       0.88

CFA
```



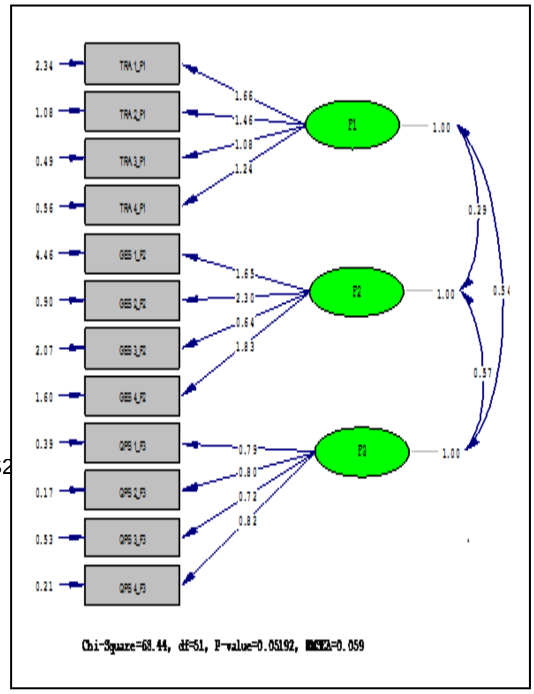

```
Number of Iterations = 10
LISREL Estimates (Maximum Likelihood)
        Measurement Equations
 FOR1_F1 = 0.71*F1, Errorvar.= 0.49  , Rý = 0.51
          (0.094)            (0.087)
           7.53               5.62
 FOR2_F1 = 0.97*F1, Errorvar.= 0.83 , Rý = 0.53
          (0.13)             (0.15)
           7.79               5.44
 FOR3_F1 = 0.95*F1, Errorvar.= 0.40 , Rý = 0.70
          (0.10)             (0.10)
           9.28               3.89
 FOR4_F1 = 0.86*F1, Errorvar.= 1.05 , Rý = 0.42
          (0.13)             (0.17)
           6.65               6.07
 GES1_F2 = 1.66*F2, Errorvar.= 4.44 , Rý = 0.38
          (0.25)             (0.68)
           6.53               6.51
 GES2_F2 = 2.29*F2, Errorvar.= 0.94 , Rý = 0.85
          (0.21)             (0.40)
           11.09              2.36
 GES3_F2 = 0.65*F2, Errorvar.= 2.06 , Rý = 0.17
          (0.16)             (0.30)
           4.07               6.87
 GES4_F2 = 1.83*F2, Errorvar.= 1.60 , Rý = 0.68
          (0.19)             (0.33)
           9.44               4.77
 QPS1_F3 = 0.79*F3, Errorvar.= 0.39  , Rý = 0.61
          (0.088)            (0.067)
           9.01               5.88
 QPS2_F3 = 0.79*F3, Errorvar.= 0.18  , Rý = 0.77
          (0.074)            (0.042)
           10.74              4.41
 QPS3_F3 = 0.73*F3, Errorvar.= 0.53  , Rý = 0.50
          (0.093)            (0.084)
           7.81               6.31
 QPS4_F3 = 0.83*F3, Errorvar.= 0.19  , Rý = 0.78
          (0.076)            (0.044)
           10.83              4.29
        Correlation Matrix of Independent Variables
                 F1         F2         F3
           --------   --------   --------
      F1       1.00
      F2       0.45       1.00
             (0.10)
               4.72
      F3       0.27       0.56       1.00
             (0.11)     (0.08)
               2.49       7.03

                          Goodness of Fit Statistics
                           Degrees of Freedom = 51
               Minimum Fit Function Chi-Square = 51.45 (P = 0.46)
       Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 48.68 (P = 0.57)
                 Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 0.0
             90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 17.89)

                        Minimum Fit Function Value = 0.52
                Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0
              90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.18)
             Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0
```

```
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.060)
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.89
Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 1.06
90 Percent Confidence Interval for ECVI = (1.06 ; 1.24)
ECVI for Saturated Model = 1.58
ECVI for Independence Model = 9.44
Chi-Square for Independence Model with 66 Degrees of Freedom = 910.74
Independence AIC = 934.74
Model AIC = 102.68
Saturated AIC = 156.00
Independence CAIC = 978.00
Model CAIC = 200.02
Saturated CAIC = 437.20
Normed Fit Index (NFI) = 0.94
Non-Normed Fit Index (NNFI) = 1.00
Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.73
Comparative Fit Index (CFI) = 1.00
Incremental Fit Index (IFI) = 1.00
Relative Fit Index (RFI) = 0.93
Critical N (CN) = 149.91
Root Mean Square Residual (RMR) = 0.15
Standardized RMR = 0.056
Goodness of Fit Index (GFI) = 0.92
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.88
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.60
The Modification Indices Suggest to Add an Error Covariance
 Between    and     Decrease in Chi-Square    New Estimate
GES3_F2   GES1_F2            9.0                  0.96
Time used:    0.031 Seconds
```

CFA
Raw Data from file 'C:\Users\mcd\Desktop\AMOS\SPSS5_L\CFA TGQ 1.psf'
Latent Variables F1 F2 F3
Relationships
TRA1_F1 = F1
TRA2_F1 = F1
TRA3_F1 = F1
TRA4_F1 = F1
GES1_F2 = F2
GES2_F2 = F2
GES3_F2 = F2
GES4_F2 = F2
QPS1_F3 = F3
QPS2_F3 = F3
QPS3_F3 = F3
QPS4_F3 = F3
Path Diagram
End of Problem
Sample Size = 100
CFA




Covariance Matrix

| | TRA1_F1 | TRA2_F1 | TRA3_F1 | TRA4_F1 | GES1_F2 | GES2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | -------- | -------- | -------- | -------- | -------- | -------- |
| TRA1_F1 | 5.10 | | | | | |
| TRA2_F1 | 2.61 | 3.20 | | | | |
| TRA3_F1 | 1.61 | 1.58 | 1.66 | | | |
| TRA4_F1 | 2.08 | 1.72 | 1.41 | 2.10 | | |
| GES1_F2 | 0.60 | 0.95 | 0.37 | 0.69 | 7.20 | |
| GES2_F2 | 0.87 | 0.87 | 0.88 | 0.72 | 3.79 | 6.19 |
| GES3_F2 | 0.57 | 0.46 | 0.43 | 0.55 | 1.94 | 1.32 |
| GES4_F2 | 0.94 | 0.83 | 0.54 | 0.63 | 2.98 | 4.20 |
| QPS1_F3 | 0.89 | 0.62 | 0.42 | 0.55 | 0.56 | 1.04 |
| QPS2_F3 | 0.90 | 0.74 | 0.49 | 0.48 | 0.47 | 1.13 |
| QPS3_F3 | 0.80 | 0.61 | 0.45 | 0.48 | 0.51 | 1.05 |
| QPS4_F3 | 0.89 | 0.71 | 0.39 | 0.41 | 0.55 | 1.08 |

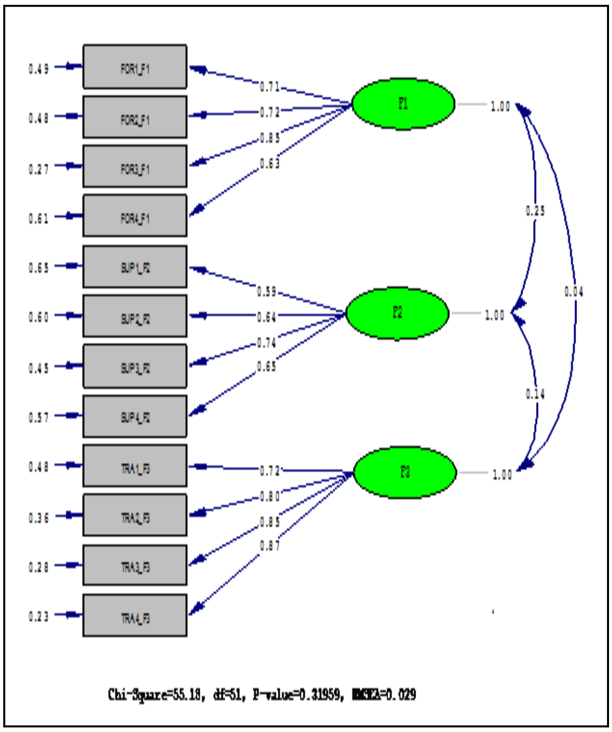
Covariance Matrix

| | GES3_F2 | GES4_F2 | QPS1_F3 | QPS2_F3 | QPS3_F3 | QPS4_F3 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | -------- | -------- | -------- | -------- | -------- | -------- |
| GES3_F2 | 2.48 | | | | | |
| GES4_F2 | 1.27 | 4.94 | | | | |
| QPS1_F3 | 0.16 | 0.70 | 1.02 | | | |
| QPS2_F3 | 0.28 | 0.77 | 0.67 | 0.82 | | |

QPS3_F3    0.18    0.77    0.52    0.54    1.05
QPS4_F3    0.20    0.88    0.63    0.65    0.66    0.88

CFA

Number of Iterations = 10
LISREL Estimates (Maximum Likelihood)
Measurement Equations




TRA1_F1 = 1.66*F1, Errorvar.= 2.34 , Rý = 0.54
(0.20)    (0.39)
8.20    6.05
TRA2_F1 = 1.46*F1, Errorvar.= 1.08 , Rý = 0.66
(0.15)    (0.20)
9.48    5.37
TRA3_F1 = 1.08*F1, Errorvar.= 0.49 , Rý = 0.71
(0.11)    (0.098)
9.95    4.97
TRA4_F1 = 1.24*F1, Errorvar.= 0.56 , Rý = 0.73
(0.12)    (0.12)
10.24    4.68
GES1_F2 = 1.65*F2, Errorvar.= 4.46 , Rý = 0.38
(0.26)    (0.69)
6.48    6.50
GES2_F2 = 2.30*F2, Errorvar.= 0.90 , Rý = 0.85
(0.21)    (0.42)
11.02    2.13
GES3_F2 = 0.64*F2, Errorvar.= 2.07 , Rý = 0.17
(0.16)    (0.30)
4.01    6.88
GES4_F2 = 1.83*F2, Errorvar.= 1.60 , Rý = 0.68
(0.20)    (0.35)
9.35    4.62
QPS1_F3 = 0.79*F3, Errorvar.= 0.39 , Rý = 0.62
(0.087)    (0.066)
9.09    5.89
QPS2_F3 = 0.80*F3, Errorvar.= 0.17 , Rý = 0.79
(0.073)    (0.040)
10.95    4.32
QPS3_F3 = 0.72*F3, Errorvar.= 0.53 , Rý = 0.50
(0.093)    (0.084)
7.79    6.35
QPS4_F3 = 0.82*F3, Errorvar.= 0.21 , Rý = 0.76
(0.077)    (0.044)
10.67    4.67

Correlation Matrix of Independent Variables

| | F1 | F2 | F3 |
|---|---|---|---|
| | -------- | -------- | -------- |
| F1 | 1.00 | | |
| F2 | 0.29 | 1.00 | |
| | (0.10) | | |
| | 2.79 | | |
| F3 | 0.54 | 0.57 | 1.00 |
| | (0.08) | (0.08) | |
| | 6.60 | 7.05 | |

Goodness of Fit Statistics
Degrees of Freedom = 51
Minimum Fit Function Chi-Square = 72.32 (P = 0.026)
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 68.44 (P = 0.052)
Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 17.44
90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 43.12)
Minimum Fit Function Value = 0.73
Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.18
90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.44)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.059
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.092)
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.33

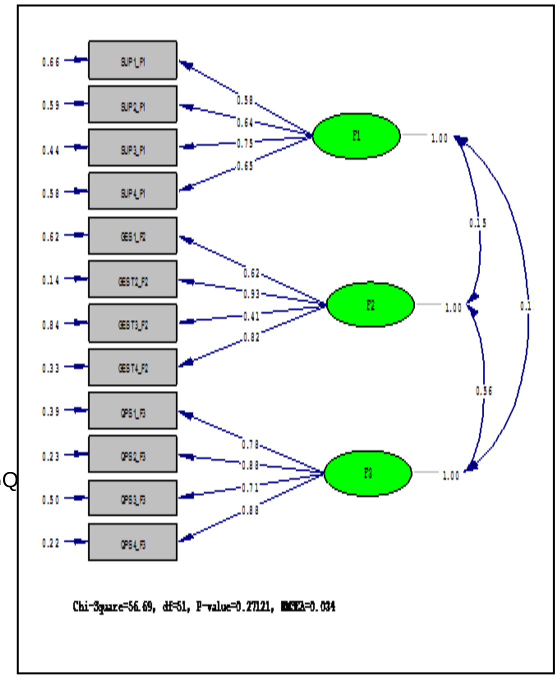
Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 1.24
90 Percent Confidence Interval for ECVI = (1.06 ; 1.50)
ECVI for Saturated Model = 1.58
ECVI for Independence Model = 11.52
Chi-Square for Independence Model with 66 Degrees of Freedom = 1116.82
Independence AIC = 1140.82
Model AIC = 122.44
Saturated AIC = 156.00

Independence CAIC = 1184.08
Model CAIC = 219.78
Saturated CAIC = 437.20
Normed Fit Index (NFI) = 0.94
Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.97
Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.72
Comparative Fit Index (CFI) = 0.98
Incremental Fit Index (IFI) = 0.98
Relative Fit Index (RFI) = 0.92
Critical N (CN) = 106.94
Root Mean Square Residual (RMR) = 0.15
Standardized RMR = 0.053
Goodness of Fit Index (GFI) = 0.90
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.84
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.59

The Modification Indices Suggest to Add an Error Covariance

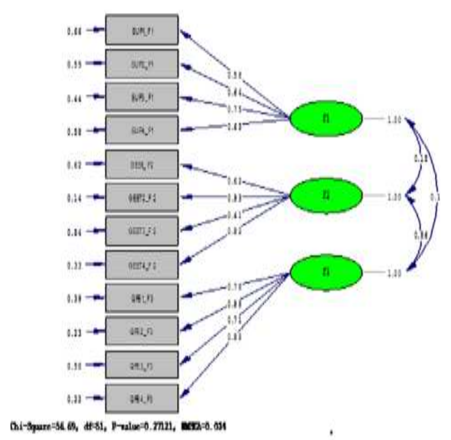
| Between | and | Decrease in Chi-Square | New Estimate |
|---|---|---|---|
| TRA4_F1 | TRA3_F1 | 8.1 | 0.32 |
| GES3_F2 | GES1_F2 | 9.3 | 0.98 |
| QPS4_F3 | QPS3_F3 | 8.0 | 0.14 |

Goodness of Fit Statistics
Degrees of Freedom = 51
Minimum Fit Function Chi-Square = 60.25 (P = 0.18)
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 55.18 (P = 0.32)
Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 4.18
90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 26.36)
Minimum Fit Function Value = 0.61
Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.042
90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.27)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.029
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.072)
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.74
Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 1.10
90 Percent Confidence Interval for ECVI = (1.06 ; 1.33)
ECVI for Saturated Model = 1.58
ECVI for Independence Model = 6.31
Chi-Square for Independence Model with 66 Degrees of Freedom = 601.04
Independence AIC = 625.04
Model AIC = 109.18
Saturated AIC = 156.00
Independence CAIC = 668.31
Model CAIC = 206.52
Saturated CAIC = 437.20
Normed Fit Index (NFI) = 0.90
Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.98
Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.70
Comparative Fit Index (CFI) = 0.98
Incremental Fit Index (IFI) = 0.98
Relative Fit Index (RFI) = 0.87
Critical N (CN) = 128.16
Root Mean Square Residual (RMR) = 0.14
Standardized RMR = 0.066
Goodness of Fit Index (GFI) = 0.91
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.87
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.60




CFA
Raw Data from file 'C:\Users\mcd\Desktop\AMOS\SPSS5_L\CFA SGQ
Latent Variables F1 F2 F3
Relationships
SUP1_F1 = F1
SUP2_F1 = F1
SUP3_F1 = F1
SUP4_F1 = F1
GES1_F2 = F2
GEST2_F2 = F2
GEST3_F2 = F2
GEST4_F2 = F2
QPS1_F3 = F3
QPS2_F3 = F3
QPS3_F3 = F3
QPS4_F3 = F3
Path Diagram
End of Problem
Sample Size = 100

Goodness of Fit Statistics
Degrees of Freedom = 51
Minimum Fit Function Chi-Square = 63.09 (P = 0.12)
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 56.69 (P = 0.27)
Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 5.69
90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 28.30)
Minimum Fit Function Value = 0.64
Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.057
90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.29)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.034
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.075)
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.70
Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 1.12
90 Percent Confidence Interval for ECVI = (1.06 ; 1.35)
ECVI for Saturated Model = 1.58
ECVI for Independence Model = 7.47
Chi-Square for Independence Model with 66 Degrees of Freedom = 715.68
Independence AIC = 739.68
Model AIC = 110.69
Saturated AIC = 156.00
Independence CAIC = 782.94
Model CAIC = 208.03
Saturated CAIC = 437.20
Normed Fit Index (NFI) = 0.91
Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.98
Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.70
Comparative Fit Index (CFI) = 0.98
Incremental Fit Index (IFI) = 0.98
Relative Fit Index (RFI) = 0.89
Critical N (CN) = 122.45
Root Mean Square Residual (RMR) = 0.14
Standardized RMR = 0.055
Goodness of Fit Index (GFI) = 0.91
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.87
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.60



The Modification Indices Suggest to Add an Error Covariance

| Between | and | Decrease in Chi-Square | New Estimate |
|---|---|---|---|
| GEST3_F2 | GES1_F2 | 9.4 | 0.99 |

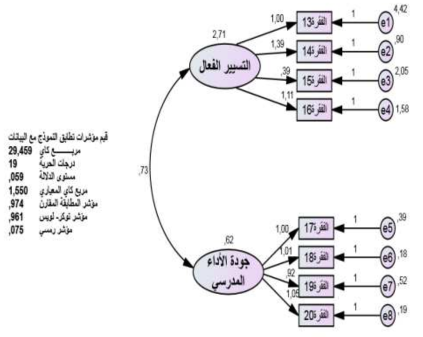
CFA
Raw Data from file 'C:\Users\mcd\Desktop\AMOS\SPSS5_L\CFA1.psf'
Latent Variables F1 F2 F3
Relationships
SUP1_F1 = F1
SUP2_F1 = F1
SUP3_F1 = F1
SUP4_F1 = F1
GES1_F2 = F2
GEST2_F2 = F2
GEST3_F2 = F2
GEST4_F2 = F2
QPS1_F3 = F3
QPS2_F3 = F3
QPS3_F3 = F3
QPS4_F3 = F3
Path Diagram
End of Problem
Sample Size = 100
CFA

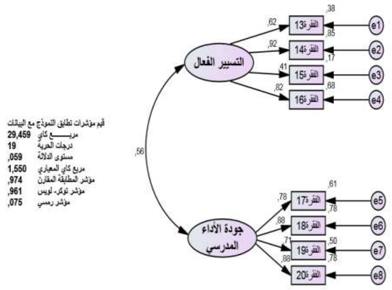
Covariance Matrix

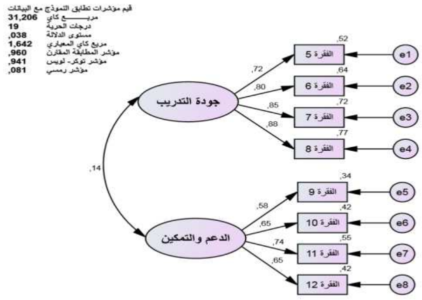
| | SUP1_F1 | SUP2_F1 | SUP3_F1 | SUP4_F1 | GES1_F2 | GEST2_F2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | -------- | -------- | -------- | -------- | -------- | -------- |
| SUP1_F1 | 1.48 | | | | | |
| SUP2_F1 | 0.65 | 1.69 | | | | |
| SUP3_F1 | 0.68 | 0.85 | 1.88 | | | |
| SUP4_F1 | 0.58 | 0.63 | 0.86 | 1.56 | | |
| GES1_F2 | -0.10 | 0.17 | 0.40 | 0.40 | 7.20 | |
| GEST2_F2 | 0.44 | 0.08 | 0.49 | 0.27 | 3.79 | 6.19 |
| GEST3_F2 | 0.11 | 0.12 | -0.08 | 0.29 | 1.94 | 1.32 |
| GEST4_F2 | 0.28 | 0.07 | 0.11 | 0.19 | 2.98 | 4.20 |
| QPS1_F3 | 0.05 | 0.14 | 0.27 | 0.06 | 0.56 | 1.04 |
| QPS2_F3 | -0.04 | 0.08 | 0.12 | -0.08 | 0.47 | 1.13 |
| QPS3_F3 | -0.04 | 0.08 | 0.27 | 0.05 | 0.51 | 1.05 |

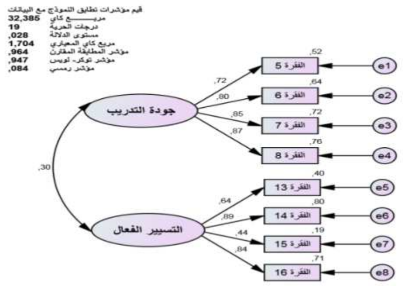
| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| QPS4_F3 | 0.09 | 0.13 | 0.19 | 0.03 | 0.55 | 1.08 |

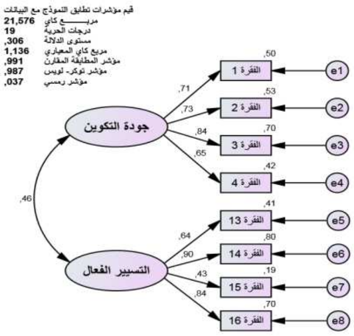
# ملحق – 6 – مخرجات برنامج AMOS v.21

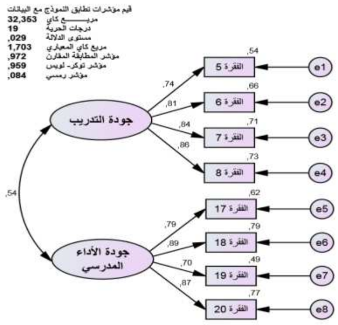


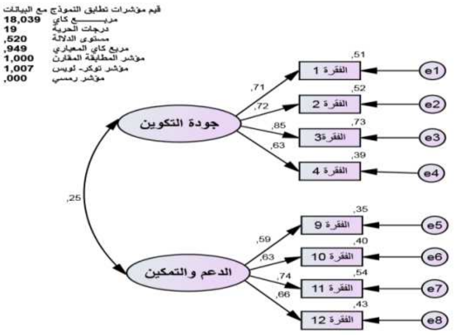



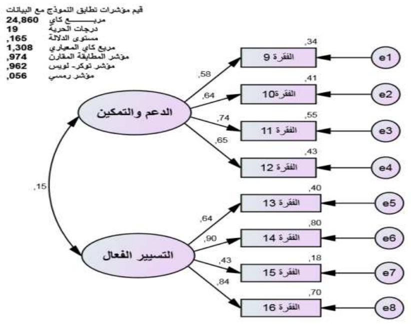






# Notes for Model (Default model)

**Computation of degrees of freedom (Default model)**

| | |
|---|---|
| Number of distinct sample moments: | 36 |
| Number of distinct parameters to be estimated: | 17 |
| Degrees of freedom (36 - 17): | 19 |

**Result (Default model)**

Minimum was achieved
Chi-square = 19,28
Degrees of freedom = 19
Probability level = ,44

**Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| for1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| for2 | <--- | F1 | 1,36 | ,21 | 6,33 | *** | |
| for3 | <--- | F1 | 1,37 | ,20 | 6,94 | *** | |
| for4 | <--- | F1 | 1,20 | ,21 | 5,65 | *** | |
| QPS1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| QPS2 | <--- | F2 | 1,00 | ,11 | 9,36 | *** | |
| QPS3 | <--- | F2 | ,92 | ,13 | 7,29 | *** | |
| QPS4 | <--- | F2 | 1,06 | ,11 | 9,50 | *** | |

**Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model) .: Covariances: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate |
|---|---|---|---|
| for1 | <--- | F1 | ,71 |
| for2 | <--- | F1 | ,72 |
| for3 | <--- | F1 | ,85 |
| for4 | <--- | F1 | ,64 |
| QPS1 | <--- | F2 | ,78 |
| QPS2 | <--- | F2 | ,87 |
| QPS3 | <--- | F2 | ,71 |
| QPS4 | <--- | F2 | ,89 |

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F1 | <--> | F2 | ,15 | ,07 | 2,16 | ,03 | |

**Correlations: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate |
|---|---|---|---|
| F1 | <--> | F2 | ,27 |

**Variances: (Group number 1 - Default model) :** **Squared Multiple**
**Correlations: (Group number 1 - Default model)**

| | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|
| F1 | ,50 | ,13 | 3,76 | *** | |
| F2 | ,61 | ,14 | 4,49 | *** | |
| e1 | ,48 | ,09 | 5,58 | *** | |
| e2 | ,85 | ,15 | 5,50 | *** | |
| e3 | ,36 | ,10 | 3,48 | *** | |
| e4 | 1,06 | ,17 | 6,11 | *** | |
| e5 | ,39 | ,07 | 5,84 | *** | |
| e6 | ,19 | ,04 | 4,40 | *** | |
| e7 | ,52 | ,08 | 6,29 | *** | |
| e8 | ,18 | ,05 | 4,02 | *** | |

| | Estimate |
|---|---|
| QPS4 | ,79 |
| QPS3 | ,50 |
| QPS2 | ,77 |
| QPS1 | ,61 |
| for4 | ,40 |
| for3 | ,72 |
| for2 | ,52 |
| for1 | ,51 |

**Matrices (Group number 1 - Default model)**

**Factor Score Weights (Group number 1 - Default model)**

| | QPS4 | QPS3 | QPS2 | QPS1 | for4 | for3 | for2 | for1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F2 | ,34 | ,10 | ,30 | ,15 | ,00 | ,01 | ,00 | ,00 |
| F1 | ,01 | ,00 | ,01 | ,01 | ,09 | ,29 | ,12 | ,16 |

**: Covariances: (Group number 1 - Default model)**

| | M.I. | Par Change |
|---|---|---|
| e7 <--> e8 | 4,66 | ,08 |

**Variances: (Group number 1 - Default model)**

M.I.  Par Change

**: Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

M.I.  Par Change

**Model Fit Summary**

**CMIN**

| Model | NPAR | CMIN | DF | P | CMIN/DF |
|---|---|---|---|---|---|
| Default model | 17 | 19,28 | 19 | ,44 | 1,01 |
| Saturated model | 36 | ,00 | 0 | | |
| Independence model | 8 | 388,49 | 28 | ,00 | 13,87 |

**RMR, GFI**

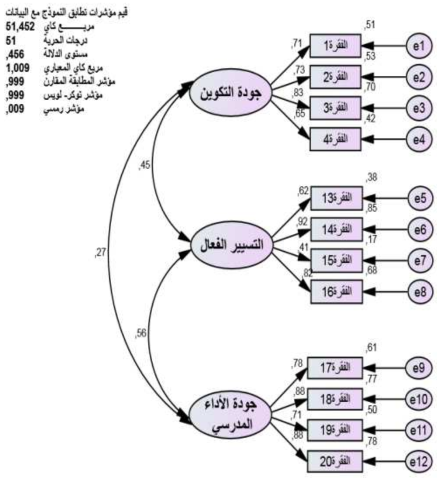
| Model | RMR | GFI | AGFI | PGFI |
|---|---|---|---|---|
| Default model | ,05 | ,95 | ,91 | ,50 |
| Saturated model | ,00 | 1,00 | | |
| Independence model | ,42 | ,45 | ,30 | ,35 |

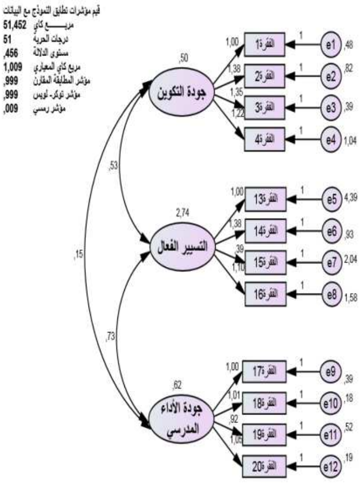
**Baseline Comparisons**

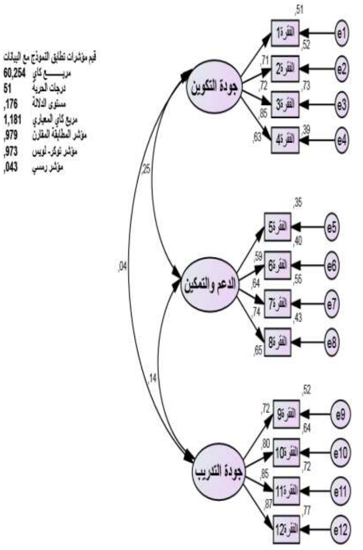
| Model | NFI Delta1 | RFI rho1 | IFI Delta2 | TLI rho2 | CFI |
|---|---|---|---|---|---|
| Default model | ,95 | ,93 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Saturated model | 1,00 | | 1,00 | | 1,00 |
| Independence model | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |

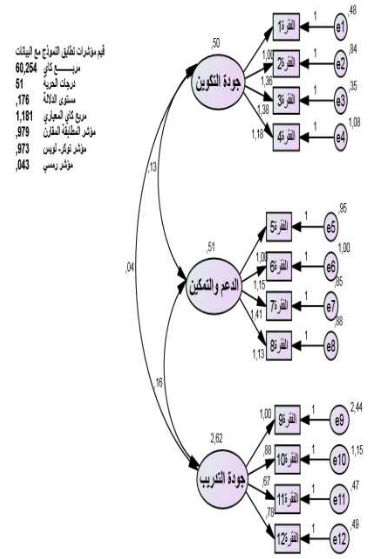
**RMSEA**

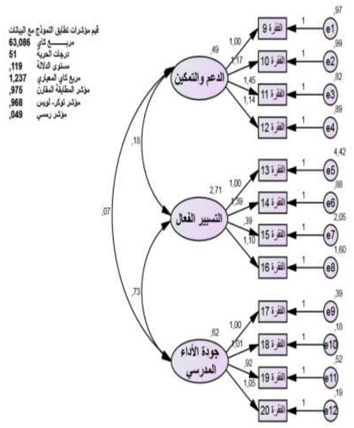
| Model | RMSEA | LO 90 | HI 90 | PCLOSE |
|---|---|---|---|---|
| Default model | ,01 | ,00 | ,09 | ,70 |
| Independence model | ,36 | ,33 | ,39 | ,00 |

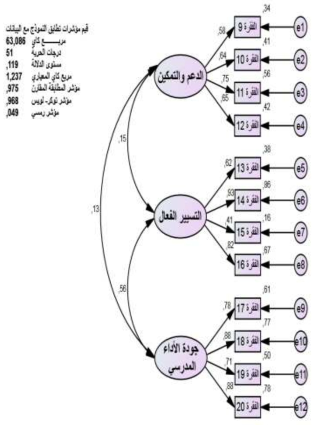


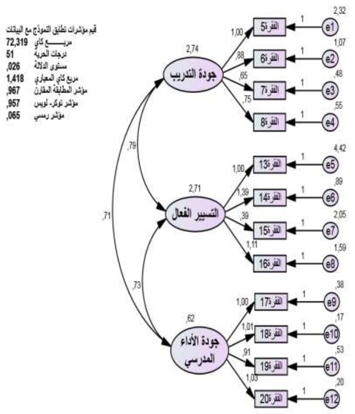



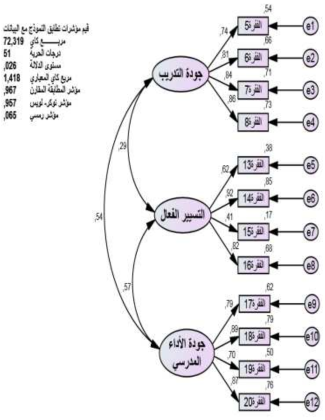

قيم مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات
مربع كاي 60,254
درجات الحرية 51
مستوى الدلالة ,176
مربع كاي المعياري 1,181
مؤشر المطابقة المقارن ,979
مؤشر توكر- لويس ,973
مؤشر رمسي ,043
جودة التكوين
الدعم والتمكين
جودة التدريب


قيم مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات
مربع كاي 60,254
درجات الحرية 51
مستوى الدلالة ,176
مربع كاي المعياري 1,181
مؤشر المطابقة المقارن ,979
مؤشر توكر- لويس ,973
مؤشر رمسي ,043
جودة التكوين
الدعم والتمكين
جودة التدريب


قيم مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات
مربع كاي 63,086
درجات الحرية 51
مستوى الدلالة ,119
مربع كاي المعياري 1,237
مؤشر المطابقة المقارن ,975
مؤشر توكر- لويس ,968
مؤشر رمسي ,049
الدعم والتمكين
التسيير الفعال
جودة الأداء المدرسي


قيم مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات
مربع كاي 63,086
درجات الحرية 51
مستوى الدلالة ,119
مربع كاي المعياري 1,237
مؤشر المطابقة المقارن ,975
مؤشر توكر- لويس ,968
مؤشر رمسي ,049
الدعم والتمكين
التسيير الفعال
جودة الأداء المدرسي


قيم مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات
مربع كاي 72,319
درجات الحرية 51
مستوى الدلالة ,026
مربع كاي المعياري 1,418
مؤشر المطابقة المقارن ,967
مؤشر توكر- لويس ,957
مؤشر رمسي ,065
جودة التدريب
التسيير الفعال
جودة الأداء المدرسي


قيم مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات
مربع كاي 72,319
درجات الحرية 51
مستوى الدلالة ,026
مربع كاي المعياري 1,418
مؤشر المطابقة المقارن ,967
مؤشر توكر- لويس ,957
مؤشر رمسي ,065
جودة التدريب
التسيير الفعال
جودة الأداء المدرسي

**Notes for Model (Default model)**

**Computation of degrees of freedom (Default model)**

| | |
|---|---|
| Number of distinct sample moments: | 78 |
| Number of distinct parameters to be estimated: | 27 |
| Degrees of freedom (78 - 27): | 51 |

**Result (Default model)**

Minimum was achieved
Chi-square = 72,32
Degrees of freedom = 51
Probability level = ,03

**Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| trai1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| trai2 | <--- | F1 | ,88 | ,11 | 7,88 | *** | |
| trai3 | <--- | F1 | ,65 | ,08 | 8,13 | *** | |
| trai4 | <--- | F1 | ,75 | ,09 | 8,27 | *** | |
| Ges1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| Gest2 | <--- | F2 | 1,39 | ,21 | 6,55 | *** | |
| Gest3 | <--- | F2 | ,39 | ,11 | 3,64 | *** | |
| Gest4 | <--- | F2 | 1,11 | ,17 | 6,39 | *** | |
| QPS1 | <--- | F3 | 1,00 | | | | |
| QPS2 | <--- | F3 | 1,01 | ,10 | 9,70 | *** | |
| QPS3 | <--- | F3 | ,91 | ,12 | 7,33 | *** | |
| QPS4 | <--- | F3 | 1,03 | ,11 | 9,54 | *** | |

**Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate |
|---|---|---|---|
| trai1 | <--- | F1 | ,74 |
| trai2 | <--- | F1 | ,81 |
| trai3 | <--- | F1 | ,84 |
| trai4 | <--- | F1 | ,86 |
| Ges1 | <--- | F2 | ,62 |
| Gest2 | <--- | F2 | ,92 |
| Gest3 | <--- | F2 | ,41 |
| Gest4 | <--- | F2 | ,82 |
| QPS1 | <--- | F3 | ,79 |
| QPS2 | <--- | F3 | ,89 |
| QPS3 | <--- | F3 | ,70 |
| QPS4 | <--- | F3 | ,87 |

**Covariances: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F1 | <--> | F3 | ,71 | ,18 | 3,87 | *** | |
| F2 | <--> | F3 | ,73 | ,20 | 3,69 | *** | |
| F1 | <--> | F2 | ,79 | ,34 | 2,32 | ,02 | |

**Correlations: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate |
|---|---|---|---|
| F1 | <--> | F3 | ,54 |
| F2 | <--> | F3 | ,57 |
| F1 | <--> | F2 | ,29 |

**Variances: (Group number 1 - Default model)**

| | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|
| F1 | 2,74 | ,67 | 4,10 | *** | |
| F2 | 2,71 | ,84 | 3,24 | ,00 | |
| F3 | ,62 | ,14 | 4,54 | *** | |
| e1 | 2,32 | ,38 | 6,05 | *** | |
| e2 | 1,07 | ,20 | 5,37 | *** | |
| e3 | ,48 | ,10 | 4,97 | *** | |
| e4 | ,55 | ,12 | 4,68 | *** | |
| e5 | 4,42 | ,68 | 6,50 | *** | |
| e6 | ,89 | ,42 | 2,13 | ,03 | |

| | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|
| e7 | 2,05 | ,30 | 6,88 | *** | |
| e8 | 1,59 | ,34 | 4,62 | *** | |
| e9 | ,38 | ,07 | 5,89 | *** | |
| e10 | ,17 | ,04 | 4,32 | *** | |
| e11 | ,53 | ,08 | 6,35 | *** | |
| e12 | ,20 | ,04 | 4,67 | *** | |

**Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)**

| | Estimate |
|---|---|
| QPS4 | ,76 |
| QPS3 | ,50 |
| QPS2 | ,79 |
| QPS1 | ,62 |
| Gest4 | ,68 |
| Gest3 | ,17 |
| Gest2 | ,85 |
| Ges1 | ,38 |
| trai4 | ,73 |
| trai3 | ,71 |
| trai2 | ,66 |
| trai1 | ,54 |

**Covariances: (Group number 1 - Default model)**

| | | | M.I. | Par Change |
|---|---|---|---|---|
| e11 | <--> | e12 | 5,77 | ,10 |
| e5 | <--> | e7 | 9,04 | ,95 |
| e3 | <--> | e6 | 6,26 | ,29 |
| e1 | <--> | F3 | 4,15 | ,21 |
| e1 | <--> | e3 | 4,73 | -,28 |

**Variances: (Group number 1 - Default model)**

M.I. Par Change

**Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

| | | | M.I. | Par Change |
|---|---|---|---|---|
| Gest3 | <--- | Ges1 | 5,27 | ,12 |
| Ges1 | <--- | Gest3 | 7,40 | ,38 |

**CMIN**

| Model | NPAR | CMIN | DF | P | CMIN/DF |
|---|---|---|---|---|---|
| Default model | 27 | 72,32 | 51 | ,03 | 1,42 |
| Saturated model | 78 | ,00 | 0 | | |
| Independence model | 12 | 714,34 | 66 | ,00 | 10,82 |

**RMR, GFI**

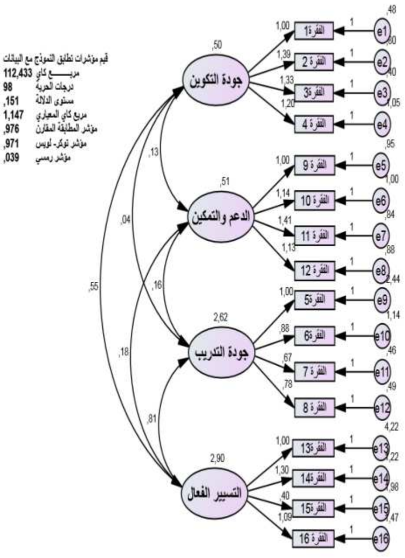
| Model | RMR | GFI | AGFI | PGFI |
|---|---|---|---|---|
| Default model | ,15 | ,90 | ,84 | ,59 |
| Saturated model | ,00 | 1,00 | | |
| Independence model | 1,09 | ,35 | ,23 | ,29 |

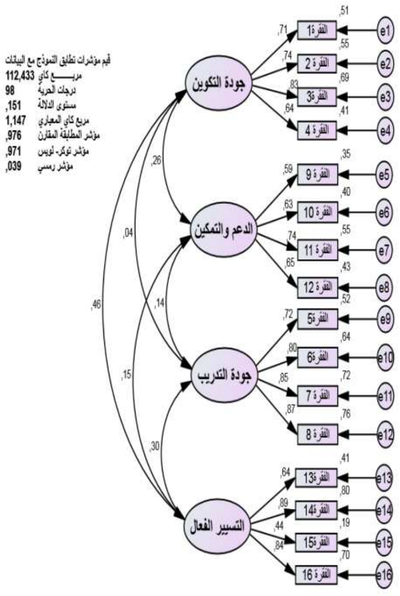
## ملاحق الدراسة

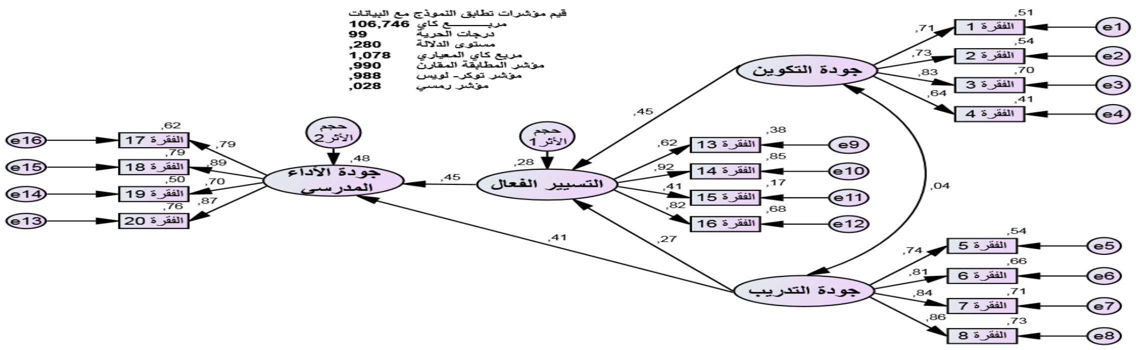
**RMSEA**

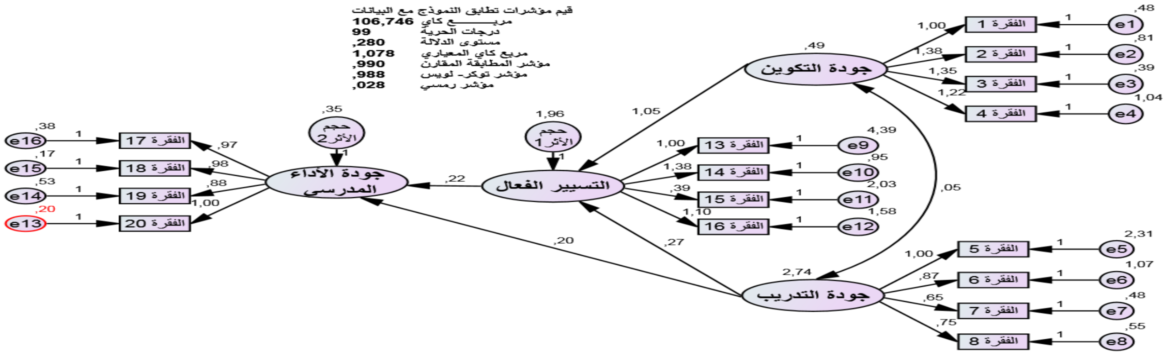
| Model | RMSEA | LO 90 | HI 90 | PCLOSE |
|---|---|---|---|---|
| Default model | ,06 | ,02 | ,10 | ,23 |

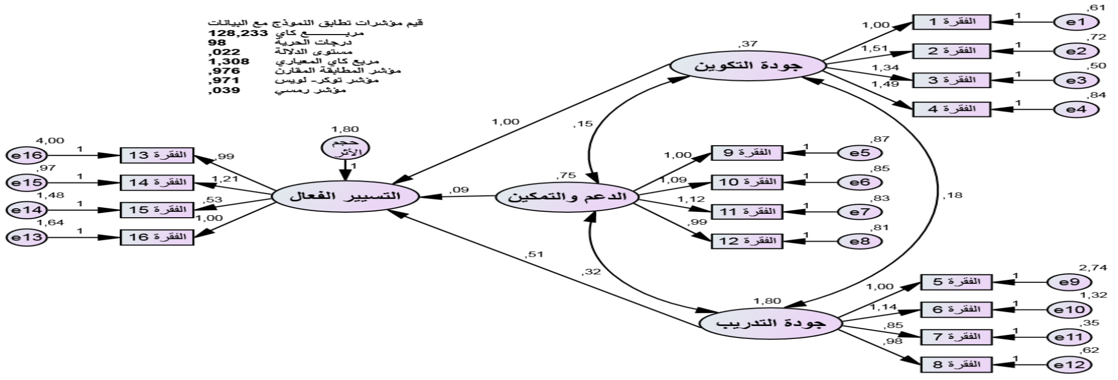
| Model | RMSEA | LO 90 | HI 90 | PCLOSE |
|---|---|---|---|---|
| Independence model | ,32 | ,29 | ,34 | ,00 |

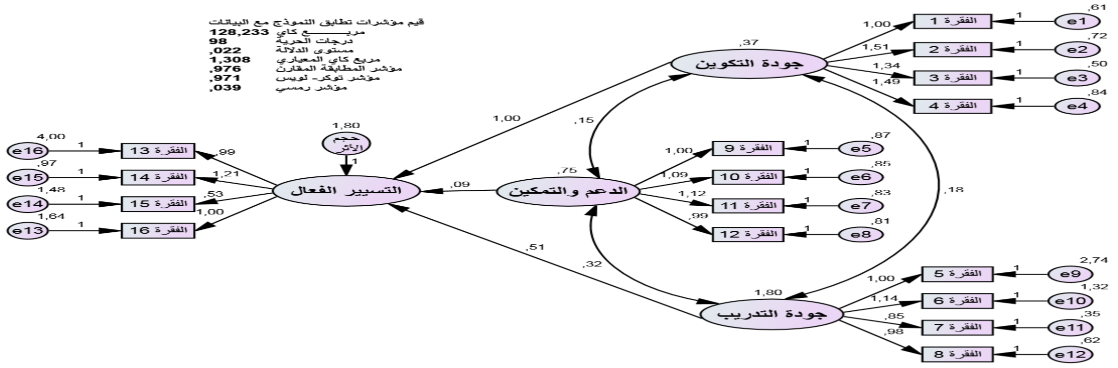





**Notes for Model (Default model)**

**Computation of degrees of freedom (Default model)**

Number of distinct sample moments: 136

Number of distinct parameters to be estimated: 38

Degrees of freedom (136 - 38): 98

**Result (Default model)**

Minimum was achieved

Chi-square = 128,23

Degrees of freedom = 98

Probability level = ,02

**Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F4 | <--- | F3 | ,51 | ,11 | 4,82 | *** | |
| F4 | <--- | F2 | ,09 | ,15 | ,60 | ,55 | |
| F4 | <--- | F1 | 1,00 | ,24 | 4,10 | *** | |
| for1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| for2 | <--- | F1 | 1,51 | ,20 | 7,53 | *** | |
| for3 | <--- | F1 | 1,34 | ,17 | 7,64 | *** | |
| for4 | <--- | F1 | 1,49 | ,20 | 7,34 | *** | |
| sup1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| Sup2 | <--- | F2 | 1,09 | ,14 | 8,03 | *** | |
| Sup3 | <--- | F2 | 1,12 | ,14 | 8,13 | *** | |
| Sup4 | <--- | F2 | ,99 | ,13 | 7,82 | *** | |
| trai1 | <--- | F3 | 1,00 | | | | |
| trai2 | <--- | F3 | 1,14 | ,12 | 9,17 | *** | |
| trai3 | <--- | F3 | ,85 | ,09 | 9,78 | *** | |
| trai4 | <--- | F3 | ,98 | ,10 | 9,59 | *** | |
| Gest4 | <--- | F4 | 1,00 | | | | |
| Gest3 | <--- | F4 | ,53 | ,06 | 8,45 | *** | |
| Gest2 | <--- | F4 | 1,21 | ,10 | 12,70 | *** | |
| Ges1 | <--- | F4 | ,99 | ,11 | 9,21 | *** | |

**Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate |
|---|---|---|---|
| F4 | <--- | F3 | ,40 |
| F4 | <--- | F2 | ,05 |
| F4 | <--- | F1 | ,36 |
| for1 | <--- | F1 | ,61 |
| for2 | <--- | F1 | ,73 |
| for3 | <--- | F1 | ,75 |
| for4 | <--- | F1 | ,70 |
| sup1 | <--- | F2 | ,68 |
| Sup2 | <--- | F2 | ,71 |
| Sup3 | <--- | F2 | ,73 |
| Sup4 | <--- | F2 | ,69 |
| trai1 | <--- | F3 | ,63 |
| trai2 | <--- | F3 | ,80 |
| trai3 | <--- | F3 | ,89 |
| trai4 | <--- | F3 | ,86 |
| Gest4 | <--- | F4 | ,80 |
| Gest3 | <--- | F4 | ,60 |
| Gest2 | <--- | F4 | ,90 |
| Ges1 | <--- | F4 | ,64 |

**Covariances: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F1 | <--> | F3 | ,18 | ,07 | 2,44 | ,01 | |
| F1 | <--> | F2 | ,15 | ,05 | 2,94 | ,00 | |
| F2 | <--> | F3 | ,32 | ,11 | 3,00 | ,00 | |

**Correlations: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate |
|---|---|---|---|
| F1 | <--> | F3 | ,22 |
| F1 | <--> | F2 | ,29 |
| F2 | <--> | F3 | ,28 |

**Variances: (Group number 1 - Default model)**

| | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|
| F1 | ,37 | ,08 | 4,31 | *** | |

| | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|
| F2 | ,75 | ,15 | 4,88 | *** | |
| F3 | 1,80 | ,38 | 4,75 | *** | |
| e17 | 1,80 | ,30 | 5,97 | *** | |
| e1 | ,61 | ,07 | 8,55 | *** | |
| e2 | ,72 | ,10 | 7,17 | *** | |
| e3 | ,50 | ,07 | 6,77 | *** | |
| e4 | ,84 | ,11 | 7,64 | *** | |
| e5 | ,87 | ,11 | 7,78 | *** | |
| e6 | ,85 | ,12 | 7,31 | *** | |
| e7 | ,83 | ,12 | 7,08 | *** | |
| e8 | ,81 | ,10 | 7,69 | *** | |
| e9 | 2,74 | ,30 | 9,26 | *** | |
| e10 | 1,32 | ,17 | 7,95 | *** | |
| e11 | ,35 | ,06 | 5,60 | *** | |
| e12 | ,62 | ,09 | 6,69 | *** | |
| e13 | 1,64 | ,23 | 7,23 | *** | |
| e14 | 1,48 | ,16 | 9,23 | *** | |
| e15 | ,97 | ,24 | 4,12 | *** | |
| e16 | 4,00 | ,44 | 9,01 | *** | |

**Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)**

| | Estimate |
|---|---|
| F4 | ,38 |
| Ges1 | ,41 |
| Gest2 | ,81 |
| Gest3 | ,36 |
| Gest4 | ,64 |
| trai4 | ,74 |
| trai3 | ,79 |
| trai2 | ,64 |
| trai1 | ,40 |
| Sup4 | ,47 |
| Sup3 | ,53 |
| Sup2 | ,51 |
| sup1 | ,46 |
| for4 | ,49 |
| for3 | ,57 |
| for2 | ,53 |
| for1 | ,37 |

**Matrices (Group number 1 - Default model)**

**Total Effects (Group number 1 - Default model)**

| | F3 | F2 | F1 | F4 |
|---|---|---|---|---|
| F4 | ,51 | ,09 | 1,00 | ,00 |
| Ges1 | ,50 | ,09 | ,99 | ,99 |
| Gest2 | ,61 | ,11 | 1,21 | 1,21 |
| Gest3 | ,27 | ,05 | ,53 | ,53 |
| Gest4 | ,51 | ,09 | 1,00 | 1,00 |
| trai4 | ,98 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai3 | ,85 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai2 | 1,14 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai1 | 1,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup4 | ,00 | ,99 | ,00 | ,00 |
| Sup3 | ,00 | 1,12 | ,00 | ,00 |
| Sup2 | ,00 | 1,09 | ,00 | ,00 |
| sup1 | ,00 | 1,00 | ,00 | ,00 |
| for4 | ,00 | ,00 | 1,49 | ,00 |
| for3 | ,00 | ,00 | 1,34 | ,00 |
| for2 | ,00 | ,00 | 1,51 | ,00 |
| for1 | ,00 | ,00 | 1,00 | ,00 |

**Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)**

| | F3 | F2 | F1 | F4 |
|---|---|---|---|---|
| F4 | ,40 | ,05 | ,36 | ,00 |
| Ges1 | ,26 | ,03 | ,23 | ,64 |
| Gest2 | ,36 | ,04 | ,32 | ,90 |
| Gest3 | ,24 | ,03 | ,21 | ,60 |
| Gest4 | ,32 | ,04 | ,29 | ,80 |
| trai4 | ,86 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai3 | ,89 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai2 | ,80 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai1 | ,63 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup4 | ,00 | ,69 | ,00 | ,00 |
| Sup3 | ,00 | ,73 | ,00 | ,00 |
| Sup2 | ,00 | ,71 | ,00 | ,00 |
| sup1 | ,00 | ,68 | ,00 | ,00 |
| for4 | ,00 | ,00 | ,70 | ,00 |
| for3 | ,00 | ,00 | ,75 | ,00 |
| for2 | ,00 | ,00 | ,73 | ,00 |
| for1 | ,00 | ,00 | ,61 | ,00 |

**Direct Effects (Group number 1 - Default model)**

| | F3 | F2 | F1 | F4 |
|---|---|---|---|---|
| F4 | ,51 | ,09 | 1,00 | ,00 |
| Ges1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,99 |
| Gest2 | ,00 | ,00 | ,00 | 1,21 |
| Gest3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,53 |
| Gest4 | ,00 | ,00 | ,00 | 1,00 |
| trai4 | ,98 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai3 | ,85 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai2 | 1,14 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai1 | 1,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup4 | ,00 | ,99 | ,00 | ,00 |
| Sup3 | ,00 | 1,12 | ,00 | ,00 |
| Sup2 | ,00 | 1,09 | ,00 | ,00 |
| sup1 | ,00 | 1,00 | ,00 | ,00 |
| for4 | ,00 | ,00 | 1,49 | ,00 |
| for3 | ,00 | ,00 | 1,34 | ,00 |
| for2 | ,00 | ,00 | 1,51 | ,00 |
| for1 | ,00 | ,00 | 1,00 | ,00 |

**Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)**

| | F3 | F2 | F1 | F4 |
|---|---|---|---|---|
| F4 | ,40 | ,05 | ,36 | ,00 |
| Ges1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,64 |
| Gest2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,90 |
| Gest3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,60 |
| Gest4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,80 |
| trai4 | ,86 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai3 | ,89 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai2 | ,80 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai1 | ,63 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup4 | ,00 | ,69 | ,00 | ,00 |
| Sup3 | ,00 | ,73 | ,00 | ,00 |
| Sup2 | ,00 | ,71 | ,00 | ,00 |
| sup1 | ,00 | ,68 | ,00 | ,00 |
| for4 | ,00 | ,00 | ,70 | ,00 |
| for3 | ,00 | ,00 | ,75 | ,00 |
| for2 | ,00 | ,00 | ,73 | ,00 |
| for1 | ,00 | ,00 | ,61 | ,00 |

**Indirect Effects (Group number 1 - Default model)**

| | F3 | F2 | F1 | F4 |
|---|---|---|---|---|
| F4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Ges1 | ,50 | ,09 | ,99 | ,00 |
| Gest2 | ,61 | ,11 | 1,21 | ,00 |
| Gest3 | ,27 | ,05 | ,53 | ,00 |
| Gest4 | ,51 | ,09 | 1,00 | ,00 |
| trai4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |

| | F3 | F2 | F1 | F4 |
|---|---|---|---|---|
| trai1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| sup1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |

**Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)**

| | F3 | F2 | F1 | F4 |
|---|---|---|---|---|
| F4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Ges1 | ,26 | ,03 | ,23 | ,00 |
| Gest2 | ,36 | ,04 | ,32 | ,00 |
| Gest3 | ,24 | ,03 | ,21 | ,00 |
| Gest4 | ,32 | ,04 | ,29 | ,00 |
| trai4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| sup1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |

**Modification Indices (Group number 1 - Default model)**

**Covariances: (Group number 1 - Default model)**

| | | | M.I. | Par Change |
|---|---|---|---|---|
| e14 | <--> | F3 | 6,82 | ,32 |
| e14 | <--> | e16 | 5,07 | ,42 |
| e11 | <--> | e16 | 4,44 | -,23 |
| e11 | <--> | e15 | 5,61 | ,17 |
| e9 | <--> | F1 | 4,63 | -,17 |
| e9 | <--> | e10 | 7,69 | ,42 |
| e5 | <--> | e16 | 5,18 | -,34 |
| e3 | <--> | e12 | 5,80 | -,13 |
| e3 | <--> | e7 | 5,61 | -,14 |
| e1 | <--> | e15 | 5,13 | ,18 |
| e1 | <--> | e13 | 6,62 | -,22 |

**Variances: (Group number 1 - Default model)**

M.I. Par Change

**Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

| | | | M.I. | Par Change |
|---|---|---|---|---|
| Gest3 | <--- | F3 | 6,67 | ,18 |
| Gest3 | <--- | trai4 | 8,74 | ,17 |
| Gest3 | <--- | trai3 | 6,76 | ,18 |
| Gest4 | <--- | for1 | 6,25 | -,26 |
| trai2 | <--- | trai1 | 4,41 | ,09 |
| trai1 | <--- | F1 | 5,02 | -,50 |
| trai1 | <--- | for4 | 5,22 | -,22 |
| trai1 | <--- | for2 | 4,27 | -,20 |
| trai1 | <--- | for1 | 4,30 | -,25 |
| Sup2 | <--- | for4 | 4,11 | -,12 |
| for3 | <--- | Sup3 | 4,90 | -,10 |

**CMIN**

| Model | NPAR | CMIN | DF | P | CMIN/DF |
|---|---|---|---|---|---|
| Default model | 38 | 128,23 | 98 | ,02 | 1,31 |
| Saturated model | 136 | ,00 | 0 | | |
| Independence model | 16 | 1403,09 | 120 | ,00 | 11,69 |

**RMR, GFI**

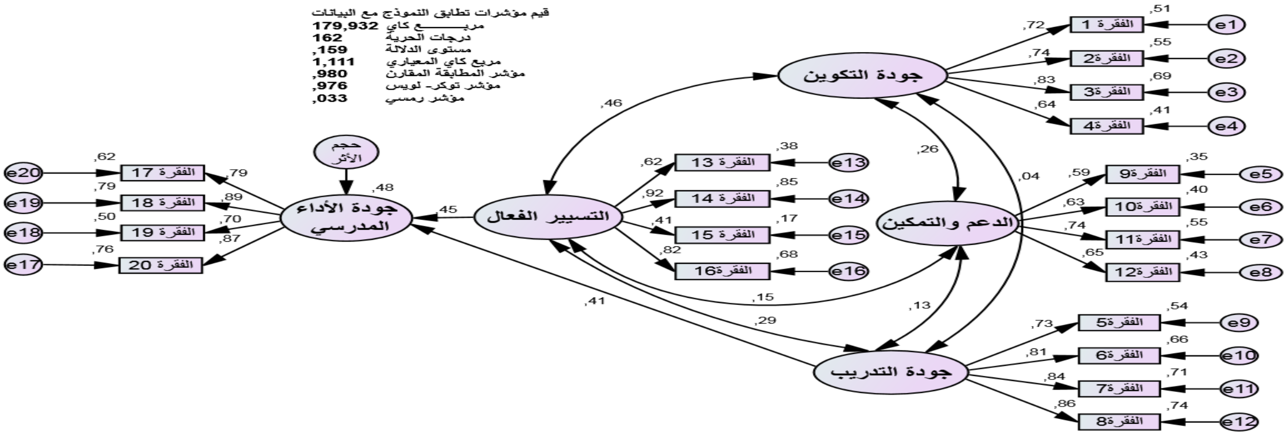
| Model | RMR | GFI | AGFI | PGFI |
|---|---|---|---|---|
| Default model | ,13 | ,93 | ,90 | ,67 |
| Saturated model | ,00 | 1,00 | | |
| Independence model | ,85 | ,42 | ,34 | ,37 |

**Baseline Comparisons**

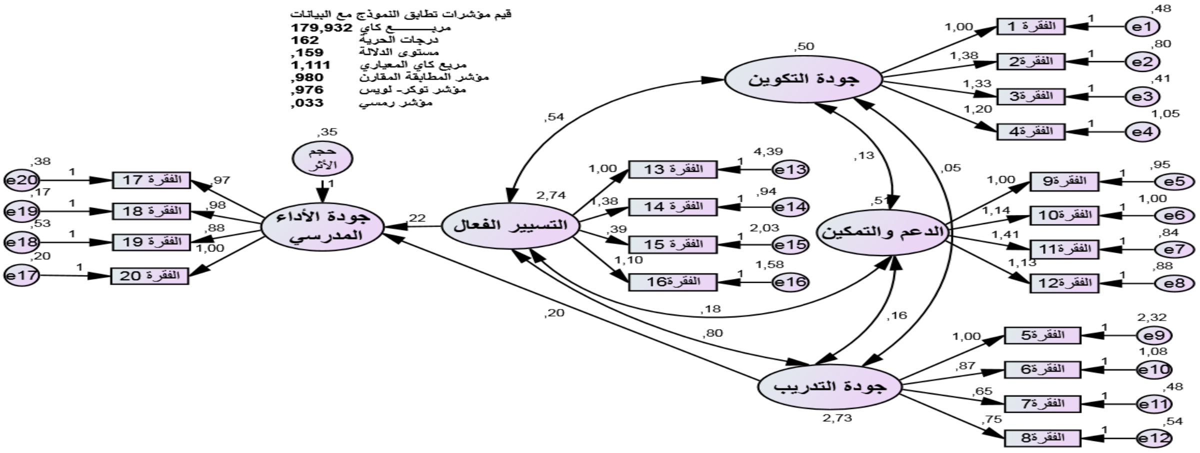
| Model | NFI Delta1 | RFI rho1 | IFI Delta2 | TLI rho2 | CFI |
|---|---|---|---|---|---|
| Default model | ,91 | ,89 | ,98 | ,97 | ,98 |
| Saturated model | 1,00 | | 1,00 | | 1,00 |
| Independence model | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |

**RMSEA**

| Model | RMSEA | LO 90 | HI 90 | PCLOSE |
|---|---|---|---|---|
| Default model | ,04 | ,02 | ,06 | ,82 |
| Independence model | ,23 | ,22 | ,24 | ,00 |



# ملاحق الدراسة




**Notes for Model (Default model)**

**Computation of degrees of freedom (Default model)**

Number of distinct sample moments: 210

Number of distinct parameters to be estimated: 48

Degrees of freedom (210 - 48): 162

**Result (Default model)**

Minimum was achieved

Chi-square = 179,93

Degrees of freedom = 162

Probability level = ,16

**Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F5 | <--- | F4 | ,22 | ,05 | 4,03 | *** | |
| F5 | <--- | F3 | ,20 | ,05 | 4,04 | *** | |
| for1 | <--- | F1 | 1,00 | | | | |
| for2 | <--- | F1 | 1,38 | ,21 | 6,50 | *** | |
| for3 | <--- | F1 | 1,33 | ,19 | 6,99 | *** | |
| for4 | <--- | F1 | 1,20 | ,21 | 5,71 | *** | |
| sup1 | <--- | F2 | 1,00 | | | | |
| Sup2 | <--- | F2 | 1,14 | ,26 | 4,45 | *** | |
| Sup3 | <--- | F2 | 1,41 | ,30 | 4,75 | *** | |
| Sup4 | <--- | F2 | 1,13 | ,25 | 4,53 | *** | |
| trai1 | <--- | F3 | 1,00 | | | | |
| trai2 | <--- | F3 | ,87 | ,11 | 7,85 | *** | |
| trai3 | <--- | F3 | ,65 | ,08 | 8,12 | *** | |
| trai4 | <--- | F3 | ,75 | ,09 | 8,29 | *** | |
| Ges1 | <--- | F4 | 1,00 | | | | |
| Gest2 | <--- | F4 | 1,38 | ,21 | 6,66 | *** | |
| Gest3 | <--- | F4 | ,39 | ,11 | 3,70 | *** | |
| Gest4 | <--- | F4 | 1,10 | ,17 | 6,44 | *** | |
| QPS4 | <--- | F5 | 1,00 | | | | |
| QPS3 | <--- | F5 | ,88 | ,11 | 8,08 | *** | |
| QPS2 | <--- | F5 | ,98 | ,09 | 11,52 | *** | |
| QPS1 | <--- | F5 | ,97 | ,10 | 9,54 | *** | |

**Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate |
|---|---|---|---|
| F5 | <--- | F4 | ,45 |
| F5 | <--- | F3 | ,41 |
| for1 | <--- | F1 | ,72 |
| for2 | <--- | F1 | ,74 |
| for3 | <--- | F1 | ,83 |
| for4 | <--- | F1 | ,64 |
| sup1 | <--- | F2 | ,59 |
| Sup2 | <--- | F2 | ,63 |
| Sup3 | <--- | F2 | ,74 |
| Sup4 | <--- | F2 | ,65 |
| trai1 | <--- | F3 | ,73 |
| trai2 | <--- | F3 | ,81 |
| trai3 | <--- | F3 | ,84 |
| trai4 | <--- | F3 | ,86 |
| Ges1 | <--- | F4 | ,62 |
| Gest2 | <--- | F4 | ,92 |
| Gest3 | <--- | F4 | ,41 |
| Gest4 | <--- | F4 | ,82 |
| QPS4 | <--- | F5 | ,87 |
| QPS3 | <--- | F5 | ,70 |
| QPS2 | <--- | F5 | ,89 |
| QPS1 | <--- | F5 | ,79 |

**Covariances: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F1 | <--> | F4 | ,54 | ,17 | 3,13 | ,00 | |
| F3 | <--> | F4 | ,80 | ,34 | 2,32 | ,02 | |
| F2 | <--> | F3 | ,16 | ,15 | 1,06 | ,29 | |
| F1 | <--> | F2 | ,13 | ,07 | 1,89 | ,06 | |
| F1 | <--> | F3 | ,05 | ,14 | ,36 | ,72 | |
| F2 | <--> | F4 | ,18 | ,15 | 1,20 | ,23 | |

**Correlations: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate |
|---|---|---|---|
| F1 | <--> | F4 | ,46 |
| F3 | <--> | F4 | ,29 |
| F2 | <--> | F3 | ,13 |
| F1 | <--> | F2 | ,26 |
| F1 | <--> | F3 | ,04 |
| F2 | <--> | F4 | ,15 |

**Variances: (Group number 1 - Default model)**

| | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|
| F1 | ,50 | ,13 | 3,80 | *** | |
| F2 | ,51 | ,18 | 2,80 | ,01 | |
| F3 | 2,73 | ,67 | 4,09 | *** | |
| F4 | 2,74 | ,84 | 3,27 | ,00 | |
| e21 | ,35 | ,07 | 4,76 | *** | |
| e1 | ,48 | ,09 | 5,58 | *** | |
| e2 | ,80 | ,15 | 5,37 | *** | |
| e3 | ,41 | ,10 | 4,06 | *** | |
| e4 | 1,05 | ,17 | 6,11 | *** | |
| e5 | ,95 | ,16 | 5,82 | *** | |
| e6 | 1,00 | ,18 | 5,50 | *** | |
| e7 | ,84 | ,20 | 4,26 | *** | |
| e8 | ,88 | ,17 | 5,32 | *** | |
| e9 | 2,32 | ,38 | 6,07 | *** | |
| e10 | 1,08 | ,20 | 5,41 | *** | |

| | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|
| e11 | ,48 | ,10 | 4,99 | *** | |
| e12 | ,54 | ,12 | 4,62 | *** | |
| e13 | 4,39 | ,67 | 6,51 | *** | |
| e14 | ,94 | ,39 | 2,43 | ,02 | |
| e15 | 2,03 | ,30 | 6,87 | *** | |
| e16 | 1,58 | ,33 | 4,81 | *** | |
| e17 | ,20 | ,04 | 4,65 | *** | |
| e18 | ,53 | ,08 | 6,35 | *** | |
| e19 | ,17 | ,04 | 4,33 | *** | |
| e20 | ,38 | ,07 | 5,89 | *** | |

**Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)**

| | Estimate |
|---|---|
| F5 | ,48 |
| QPS1 | ,62 |
| QPS2 | ,79 |
| QPS3 | ,50 |
| QPS4 | ,76 |
| Gest4 | ,68 |
| Gest3 | ,17 |
| Gest2 | ,85 |
| Ges1 | ,38 |
| trai4 | ,74 |
| trai3 | ,71 |
| trai2 | ,66 |
| trai1 | ,54 |
| Sup4 | ,43 |
| Sup3 | ,55 |
| Sup2 | ,40 |
| sup1 | ,35 |
| for4 | ,41 |
| for3 | ,69 |
| for2 | ,55 |
| for1 | ,51 |

**Matrices (Group number 1 - Default model)**

**Total Effects (Group number 1 - Default model)**

| | F4 | F3 | F2 | F1 | F5 |
|---|---|---|---|---|---|
| F5 | ,22 | ,20 | ,00 | ,00 | ,00 |
| QPS1 | ,21 | ,20 | ,00 | ,00 | ,97 |
| QPS2 | ,22 | ,20 | ,00 | ,00 | ,98 |
| QPS3 | ,19 | ,18 | ,00 | ,00 | ,88 |
| QPS4 | ,22 | ,20 | ,00 | ,00 | 1,00 |
| Gest4 | 1,10 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Gest3 | ,39 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Gest2 | 1,38 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Ges1 | 1,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai4 | ,00 | ,75 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai3 | ,00 | ,65 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai2 | ,00 | ,87 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai1 | ,00 | 1,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup4 | ,00 | ,00 | 1,13 | ,00 | ,00 |
| Sup3 | ,00 | ,00 | 1,41 | ,00 | ,00 |
| Sup2 | ,00 | ,00 | 1,14 | ,00 | ,00 |
| sup1 | ,00 | ,00 | 1,00 | ,00 | ,00 |
| for4 | ,00 | ,00 | ,00 | 1,20 | ,00 |
| for3 | ,00 | ,00 | ,00 | 1,33 | ,00 |
| for2 | ,00 | ,00 | ,00 | 1,38 | ,00 |
| for1 | ,00 | ,00 | ,00 | 1,00 | ,00 |

**Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)**

| | F4 | F3 | F2 | F1 | F5 |
|---|---|---|---|---|---|
| F5 | ,45 | ,41 | ,00 | ,00 | ,00 |
| QPS1 | ,35 | ,32 | ,00 | ,00 | ,79 |
| QPS2 | ,40 | ,37 | ,00 | ,00 | ,89 |
| QPS3 | ,32 | ,29 | ,00 | ,00 | ,70 |
| QPS4 | ,39 | ,36 | ,00 | ,00 | ,87 |
| Gest4 | ,82 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Gest3 | ,41 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Gest2 | ,92 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Ges1 | ,62 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai4 | ,00 | ,86 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai3 | ,00 | ,84 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai2 | ,00 | ,81 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai1 | ,00 | ,73 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup4 | ,00 | ,00 | ,65 | ,00 | ,00 |
| Sup3 | ,00 | ,00 | ,74 | ,00 | ,00 |
| Sup2 | ,00 | ,00 | ,63 | ,00 | ,00 |
| sup1 | ,00 | ,00 | ,59 | ,00 | ,00 |
| for4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,64 | ,00 |
| for3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,83 | ,00 |
| for2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,74 | ,00 |
| for1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,72 | ,00 |

**Direct Effects (Group number 1 - Default model)**

| | F4 | F3 | F2 | F1 | F5 |
|---|---|---|---|---|---|
| F5 | ,22 | ,20 | ,00 | ,00 | ,00 |
| QPS1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,97 |
| QPS2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,98 |
| QPS3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,88 |
| QPS4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | 1,00 |
| Gest4 | 1,10 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Gest3 | ,39 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Gest2 | 1,38 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Ges1 | 1,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai4 | ,00 | ,75 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai3 | ,00 | ,65 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai2 | ,00 | ,87 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai1 | ,00 | 1,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup4 | ,00 | ,00 | 1,13 | ,00 | ,00 |
| Sup3 | ,00 | ,00 | 1,41 | ,00 | ,00 |
| Sup2 | ,00 | ,00 | 1,14 | ,00 | ,00 |
| sup1 | ,00 | ,00 | 1,00 | ,00 | ,00 |
| for4 | ,00 | ,00 | ,00 | 1,20 | ,00 |
| for3 | ,00 | ,00 | ,00 | 1,33 | ,00 |
| for2 | ,00 | ,00 | ,00 | 1,38 | ,00 |
| for1 | ,00 | ,00 | ,00 | 1,00 | ,00 |

**Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)**

| | F4 | F3 | F2 | F1 | F5 |
|---|---|---|---|---|---|
| F5 | ,45 | ,41 | ,00 | ,00 | ,00 |
| QPS1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,79 |
| QPS2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,89 |
| QPS3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,70 |
| QPS4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,87 |
| Gest4 | ,82 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Gest3 | ,41 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Gest2 | ,92 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Ges1 | ,62 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai4 | ,00 | ,86 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai3 | ,00 | ,84 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai2 | ,00 | ,81 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai1 | ,00 | ,73 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup4 | ,00 | ,00 | ,65 | ,00 | ,00 |
| Sup3 | ,00 | ,00 | ,74 | ,00 | ,00 |
| Sup2 | ,00 | ,00 | ,63 | ,00 | ,00 |
| sup1 | ,00 | ,00 | ,59 | ,00 | ,00 |
| for4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,64 | ,00 |
| for3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,83 | ,00 |

| | F4 | F3 | F2 | F1 | F5 |
|---|---|---|---|---|---|
| for2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,74 | ,00 |
| for1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,72 | ,00 |

**Indirect Effects (Group number 1 - Default model)**

| | F4 | F3 | F2 | F1 | F5 |
|---|---|---|---|---|---|
| F5 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| QPS1 | ,21 | ,20 | ,00 | ,00 | ,00 |
| QPS2 | ,22 | ,20 | ,00 | ,00 | ,00 |
| QPS3 | ,19 | ,18 | ,00 | ,00 | ,00 |
| QPS4 | ,22 | ,20 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Gest4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Gest3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Gest2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Ges1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| sup1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |

**Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)**

| | F4 | F3 | F2 | F1 | F5 |
|---|---|---|---|---|---|
| F5 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| QPS1 | ,35 | ,32 | ,00 | ,00 | ,00 |
| QPS2 | ,40 | ,37 | ,00 | ,00 | ,00 |
| QPS3 | ,32 | ,29 | ,00 | ,00 | ,00 |
| QPS4 | ,39 | ,36 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Gest4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Gest3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Gest2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Ges1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| trai1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sup2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| sup1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for4 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for3 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for2 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| for1 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |

**Modification Indices (Group number 1 - Default model)**

**Covariances: (Group number 1 - Default model)**

| | | | M.I. | Par Change |
|---|---|---|---|---|
| e17 | <--> | e18 | 5,69 | ,10 |
| e13 | <--> | e15 | 8,69 | ,92 |
| e12 | <--> | F2 | 5,70 | ,17 |
| e11 | <--> | e14 | 5,51 | ,27 |
| e9 | <--> | e21 | 4,35 | ,23 |
| e9 | <--> | e11 | 4,54 | -,27 |
| e8 | <--> | e12 | 4,04 | ,18 |
| e5 | <--> | e13 | 4,16 | -,46 |
| e5 | <--> | e9 | 5,28 | -,39 |
| e4 | <--> | e6 | 5,85 | -,29 |

**Variances: (Group number 1 - Default model)**

| | | | M.I. | Par Change |
|---|---|---|---|---|

**Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

| | | | M.I. | Par Change |
|---|---|---|---|---|
| QPS2 | <--- | Sup4 | 4,01 | -,08 |
| Gest3 | <--- | Ges1 | 5,03 | ,12 |
| Ges1 | <--- | Gest3 | 7,07 | ,37 |
| trai4 | <--- | F2 | 4,76 | ,31 |
| trai4 | <--- | Sup4 | 6,91 | ,19 |
| trai1 | <--- | sup1 | 6,43 | -,34 |
| Sup2 | <--- | trai1 | 4,31 | ,10 |
| Sup2 | <--- | for4 | 7,36 | -,22 |
| for4 | <--- | Sup2 | 4,88 | -,19 |

**CMIN**

| Model | NPAR | CMIN | DF | P | CMIN/DF |
|---|---|---|---|---|---|
| Default model | 48 | 179,93 | 162 | ,16 | 1,11 |
| Saturated model | 210 | ,00 | 0 | | |
| Independence model | 20 | 1067,25 | 190 | ,00 | 5,62 |

**RMR, GFI**

| Model | RMR | GFI | AGFI | PGFI |
|---|---|---|---|---|
| Default model | ,15 | ,86 | ,82 | ,66 |
| Saturated model | ,00 | 1,00 | | |
| Independence model | ,73 | ,37 | ,31 | ,34 |

**Baseline Comparisons**

| Model | NFI Delta1 | RFI rho1 | IFI Delta2 | TLI rho2 | CFI |
|---|---|---|---|---|---|
| Default model | ,83 | ,80 | ,98 | ,98 | ,98 |
| Saturated model | 1,00 | | 1,00 | | 1,00 |
| Independence model | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |

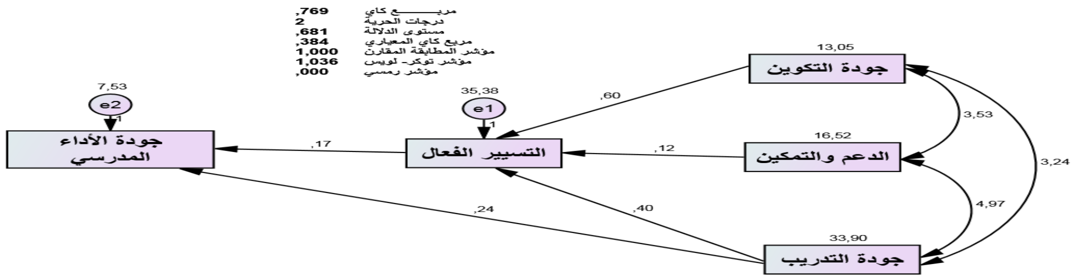
**RMSEA**

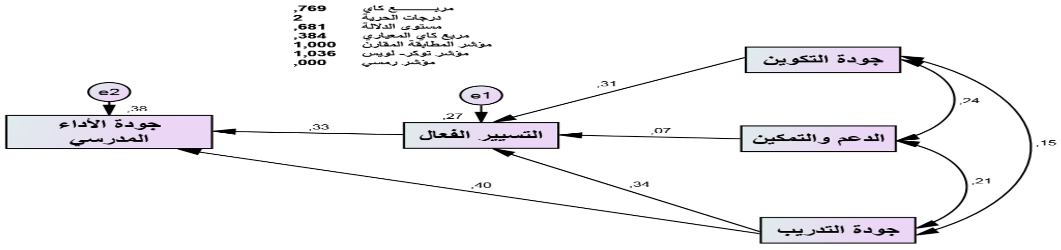
| Model | RMSEA | LO 90 | HI 90 | PCLOSE |
|---|---|---|---|---|
| Default model | ,03 | ,00 | ,06 | ,84 |
| Independence model | ,22 | ,20 | ,23 | ,00 |

**AIC**

| Model | AIC | BCC | BIC | CAIC |
|---|---|---|---|---|
| Default model | 275,93 | 301,78 | 400,98 | 448,98 |
| Saturated model | 420,00 | 533,08 | 967,09 | 1177,09 |
| Independence model | 1107,25 | 1118,02 | 1159,35 | 1179,35 |

# ملاحق الدراسة




**Notes for Model (Default model**

**Computation of degrees of freedom (Default model)**

Number of distinct sample moments: 15
Number of distinct parameters to be estimated: 13
Degrees of freedom (15 - 13): 2

**Result (Default model)**

Minimum was achieved
Chi-square = ,77
Degrees of freedom = 2
Probability level = ,68

**Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| gestion | <--- | support | ,12 | ,11 | 1,14 | ,26 | |
| gestion | <--- | training | ,40 | ,07 | 5,41 | *** | |
| gestion | <--- | forùation | ,60 | ,12 | 4,96 | *** | |
| QualitéPS | <--- | gestion | ,17 | ,03 | 5,51 | *** | |
| QualitéPS | <--- | training | ,24 | ,04 | 6,65 | *** | |

**Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate |
|---|---|---|---|
| gestion | <--- | support | ,07 |
| gestion | <--- | training | ,34 |
| gestion | <--- | forùation | ,31 |
| QualitéPS | <--- | gestion | ,33 |
| QualitéPS | <--- | training | ,40 |

**Covariances: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| support | <--> | forùation | 3,53 | 1,07 | 3,29 | *** | |
| support | <--> | training | 4,97 | 1,71 | 2,90 | ,00 | |
| forùation | <--> | training | 3,24 | 1,51 | 2,15 | ,03 | |

**Correlations: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate |
|---|---|---|---|
| support | <--> | forùation | ,24 |
| support | <--> | training | ,21 |
| forùation | <--> | training | ,15 |

**Variances: (Group number 1 - Default model)**

| | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|
| support | 16,52 | 1,66 | 9,97 | *** | |
| forùation | 13,05 | 1,31 | 9,97 | *** | |
| training | 33,90 | 3,40 | 9,97 | *** | |
| e1 | 35,38 | 3,55 | 9,97 | *** | |
| e2 | 7,53 | ,76 | 9,97 | *** | |

**Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)**

| | Estimate |
|---|---|
| gestion | ,27 |
| QualitéPS | ,38 |

**Matrices (Group number 1 - Default model)**

**Total Effects (Group number 1 - Default model)**

| | training | forùation | support | gestion |
|---|---|---|---|---|
| gestion | ,40 | ,60 | ,12 | ,00 |
| QualitéPS | ,31 | ,10 | ,02 | ,17 |

**Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)**

| | training | forùation | support | gestion |
|---|---|---|---|---|
| gestion | ,34 | ,31 | ,07 | ,00 |
| QualitéPS | ,52 | ,10 | ,02 | ,33 |

**Direct Effects (Group number 1 - Default model)**

| | training | forùation | support | gestion |
|---|---|---|---|---|
| gestion | ,40 | ,60 | ,12 | ,00 |
| QualitéPS | ,24 | ,00 | ,00 | ,17 |

**Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)**

| | training | foruation | support | gestion |
|---|---|---|---|---|
| gestion | ,34 | ,31 | ,07 | ,00 |
| QualitéPS | ,40 | ,00 | ,00 | ,33 |

**Indirect Effects (Group number 1 - Default model)**

| | training | foruation | support | gestion |
|---|---|---|---|---|
| gestion | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| QualitéPS | ,07 | ,10 | ,02 | ,00 |

**Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)**

| | training | foruation | support | gestion |
|---|---|---|---|---|
| gestion | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| QualitéPS | ,11 | ,10 | ,02 | ,00 |

**CMIN**

| Model | NPAR | CMIN | DF | P | CMIN/DF |
|---|---|---|---|---|---|
| Default model | 13 | ,77 | 2 | ,68 | ,38 |
| Saturated model | 15 | ,00 | 0 | | |
| Independence model | 5 | 182,65 | 10 | ,00 | 18,26 |

**RMR, GFI**

| Model | RMR | GFI | AGFI | PGFI |
|---|---|---|---|---|
| Default model | ,16 | 1,00 | ,99 | ,13 |
| Saturated model | ,00 | 1,00 | | |
| Independence model | 6,93 | ,69 | ,54 | ,46 |

**Baseline Comparisons**

| Model | NFI Delta1 | RFI rho1 | IFI Delta2 | TLI rho2 | CFI |
|---|---|---|---|---|---|
| Default model | 1,00 | ,98 | 1,01 | 1,04 | 1,00 |
| Saturated model | 1,00 | | 1,00 | | 1,00 |
| Independence model | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |

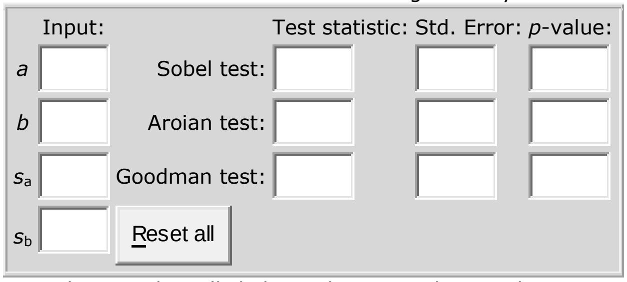
**RMSEA**

| Model | RMSEA | LO 90 | HI 90 | PCLOSE |
|---|---|---|---|---|
| Default model | ,00 | ,00 | ,11 | ,79 |
| Independence model | ,29 | ,26 | ,33 | ,00 |

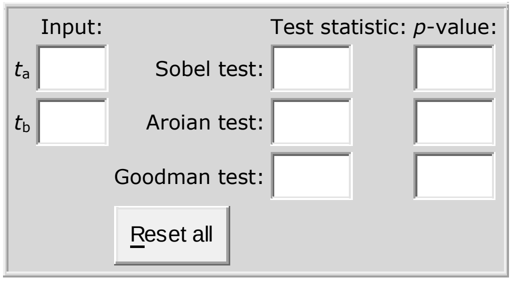
# SOBEL–Test ملحق – 7 – اختبار سوبل

## اختبار سوبل

To conduct the Sobel test
Details can be found in Baron and Kenny (1986), Sobel (1982), Goodman (1960), and MacKinnon, Warsi, and Dwyer (1995). Insert the *a*, *b*, $s_a$, and $s_b$ into the cells below and this program will calculate the critical ratio as a test of whether the indirect effect of the IV on the DV via the mediator is significantly different from zero.




Alternatively, you can insert $t_a$ and $t_b$ into the cells below, where $t_a$ and $t_b$ are the *t*-test statistics for the difference between the *a* and *b* coefficients and zero. Results should be identical to the first test, except for error due to rounding.




The reported *p*-values (rounded to 8 decimal places) are drawn from the unit normal distribution under the assumption of a two-tailed *z*-test of the hypothesis that the mediated effect equals zero in the population. +/- 1.96 are the critical values of the test ratio which contain the central 95% of the unit normal distribution.
We should note that there are three principal versions of the "Sobel test" - one that adds the third denominator term (Aroian, 1944/1947 - this is the version popularized by Baron & Kenny as the Sobel test), one that subtracts it (Goodman, 1960), and one that does not include it at all. We stress that researchers should consult MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West, and Sheets (2002), as well as sources cited therein, before attempting to interpret the results of any of these tests. Researchers should consult Krull & MacKinnon (1999) before attempting to apply the Sobel test to parameter estimates obtained from multilevel modeling.
Formulae for the tests provided here were drawn from MacKinnon & Dwyer (1994) and from MacKinnon, Warsi, & Dwyer (1995):
Sobel test equation
$z\text{-value} = a*b/\mathrm{SQRT}(b^2*s_a^2 + a^2*s_b^2)$
Aroian test equation
$z\text{-value} = a*b/\mathrm{SQRT}(b^2*s_a^2 + a^2*s_b^2 + s_a^2*s_b^2)$
Goodman test equation
$z\text{-value} = a*b/\mathrm{SQRT}(b^2*s_a^2 + a^2*s_b^2 - s_a^2*s_b^2)$
The Sobel test equation omits the third term of the variance estimate in the denominator. We recommend using the Aroian version of the Sobel test suggested in Baron and Kenny (1986) because it does not make the unnecessary

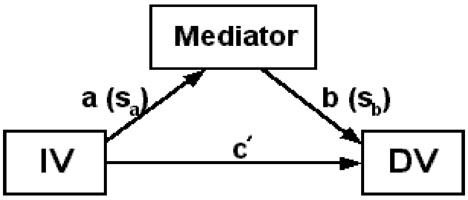
assumption that the product of $s_a$ and $s_b$ is vanishingly small. The Goodman version of the test subtracts the third term for an unbiased estimate of the variance of the mediated effect, but this can sometimes have the unfortunate effect of yielding a negative variance estimate.
The Sobel test and the Aroian test seemed to perform best in a Monte Carlo study (MacKinnon, Warsi, & Dwyer, 1995), and converge closely with sample sizes greater than 50 or so.

| | Input: | | Test statistic: | Std. Error: | *p*-value: |
|---|---|---|---|---|---|
| *a* | 0.33 | Sobel test: | 2.480 | 0.046 | 0.013 |
| *b* | 0.35 | Aroian test: | 2.440 | 0.047 | 0.014 |
| $s_a$ | 0.07 | Goodman test: | 2.521 | 0.045 | 0.011 |
| $s_b$ | 0.12 | Reset all | | | |

Alternatively, you can insert $t_a$ and $t_b$ into the cells below, where $t_a$ and $t_b$ are the *t*-test statistics for the difference between the *a* and *b* coefficients and zero. Results should be identical to the first test, except for error due to rounding.

| | Input: | | Test statistic: | *p*-value: |
|---|---|---|---|---|
| $t_a$ | 13.0 | Sobel test: | 12.17877075 | 0 |
| $t_b$ | 33.9 | Aroian test: | 12.1741585 | 0 |
| | | Goodman test: | 12.18338825 | 0 |
| | | Reset all | | |

Sobel test equation
*z*-value = $a*b/\mathrm{SQRT}(b^2*s_a^2 + a^2*s_b^2)$
Aroian test equation
*z*-value = $a*b/\mathrm{SQRT}(b^2*s_a^2 + a^2*s_b^2 + s_a^2*s_b^2)$
Goodman test equation
*z*-value = $a*b/\mathrm{SQRT}(b^2*s_a^2 + a^2*s_b^2 - s_a^2*s_b^2)$




# Sobel Test Calculator for the Significance of Mediation ملحق رقم ( ) اختبار الدلالة الإحصائية لإختبار سوبل

Need a break? Help me with my research by participating in my interactive pilot study on web design. It only takes 3 minutes. Thanks! -Dr. Soper

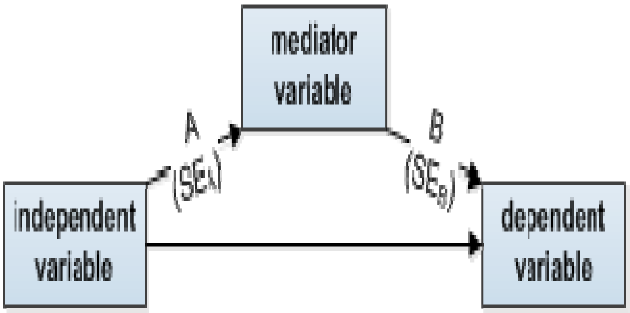
Sobel Test Calculator for the Significance of Mediation

This calculator uses the Sobel test to tell you whether a mediator variable significantly carries the influence of an independent variable to a dependent variable; i.e., whether the indirect effect of the independent variable on the dependent variable through the mediator variable is significant. This calculator returns the Sobel test statistic, and both one-tailed and two-tailed probability values.

Please supply the necessary parameter values, and then click 'Calculate'.

| | |
|---|---|
| A: | 0.33 The regression coefficient for the relationship between the independent variable and the mediator. |
| B: | 0.35 The regression coefficient for the relationship between the mediator and the dependent variable. |
| $SE_A$: | 0.07 The standard error of the relationship between the independent variable and the mediator. |
| $SE_B$: | 0.12 The standard error of the relationship between the mediator variable and the dependent variable. |

Calculate!




***Sobel test statistic:*** **2.48034038**
***One-tailed probability:*** **0.00656285**
***Two-tailed probability:*** **0.01312570**

# ملحق رقم 8
## مصفوفة اشتقاق الكفاءات المطلوبة لمدير المدرسة

هذا الملحق يتضمن تصنيف مؤشرات سلوكية لعدد من الكفاءات الأساسية والوسيطة، التي تمكن من اشتقاق كل الكفاءات وتقديم نظرة شاملة لوضع قائمة من الكفاءات الخاصة بمدير المدرسة .

يتضمن التصنيف جملة من السلوكات التي تغطي ستة مجالات لمؤشرات الكفاءات وهي:

1 – السلوك القيادي
2 – الحس الإستراتيجي
3 – إدارة النمو المهني للعاملين
4 – الإدارة التشاركية والتعاون
5 – القدرة على وضع الحلول المبتكرة للمشاكل
6 – التعامل وخدمة الشركاء

## الكفاءات الإدارية : السلوك القيادي

| الأساسية | المتوسطة | الحسنة | الممتازة |
|---|---|---|---|
| قادر على احداث التغيير وإعطاء الدعم للأفراد | قادر على توفير الدعم الايجابي خلال التغييرات | القدرة على توفير الدعم اللآزم وتقديمه خلال التغييرات | توفير عوامل الدعم الايجابي خلال التغييرات |
| الإتصاف بقيم القيادة واستخدام كل المدخلات لصنع القرار | يسعى إلى تجميع مختلف المدخلات الضرورية قبل اتخاذ القرار | السعي نحو توفير وتجميع كل المعلومات الضرورية لصنع القرار | السعي نحو توفير مختلف المدخلات في عملية صنع القرار |
| الحزم زالقدرة على منع الصراعات في الوقت المناسب وفي المستوى الملائم | يسعى إلى توفير الموارد اللازمة لتنفيذ خطط المدرسة، ويثير مسائل رئيسية تحول دون الوصول للمستوى المناسب للعمل بشجاعة . | القدرة على ضمان توافر الموارد، وإزالة العوائق وصراعات فرق العمل بشجاعة . | ضمان توافر الموارد، وإزالة العوائق والصراعات في الوقت الملائم |
| القوة في مجالات النفوذ، قدوة لأعضاء الفريق | يجتهد ليكون قدوة لأعضاء الفريق المدرسي | يدفع العاملين بالمدرسة إلى العمل بنماذج عالية للسلوك الإداري الاستراتيجي . | تشجيع العاملين على العمل بنماذج قيمة للسلوك الإداري الاستراتيجي والعمل بها |
| | قادرعلى إدارة الأداء و تبني استراتيجيات و تغييرات من خلال أهداف واضحة و تقييم جيد للنتائج . | التحول نحو استراتيجيات الأداء والتغيرات المتلائمة مع أهداف ونتائج تقييم أنشطة نمو المدرسة ، تقديم المكافآت والتعويضات | التحول نحو استراتيجيات الأداء والتغيرات المتلائمة مع أهداف ونتائج تقييم أنشطة نمو المدرسة ، تقديم المكافآت والتعويضات |
| | ترجمة الاستراتيجية بتوجيه عمل الأفراد بإتجاهها | الإلتزام بتوجيه الأفراد نحو التغيير الإيجابي والتطوير | الوعي الكامل بالعمل المطلوب وبالتحديات التي تواجه جودة الأداء المدرسي |
| | الإقتناع بضرورة تحسين وتغيير الأوضاع التنظيمية بالإدارة بما فيها عملية التحول الشخصي | امتلاك الدوافع نحو إدارة التغيير التنظيمي/ الجانب الشخصي من العمل على احداث التغيير | التشبع بدوافع إدارة التغيير التنظيمي /الجانب الشخصي من العمل على احداث التغيير |
| | يحفز أعضاء الفريق العامل على إنجاز المهام التي يمكن تحقيقها | يحفز الموظفين والأساتذة والطلاب على إنجاز المهام التي يمكن تحقيقها | يحفز الموظفين والطلاب والأساتذة على إنجاز المهام التي يمكن تحقيقها |
| | االقابلية لتفويض السلطات، وتقديم الدعم اللآزم لتمكين الموظفين من اتخاذ القرارات | الإستعداد لتفويض السلطات، وتقديم الدعم الذي يمكن الموظفين من اتخاذ القرارات الصائبة | الإستعداد لتفويض السلطات، وتقديم الدعم الذي يمكن الموظفين من اتخاذ القرارات الصائبة |
| | التوافق مع التطلعات والأهداف المرسومة للمدرسة . | التوافق مع تطلعات المدرسة وأهدافها المرسومة . | التوافق مع تطلعات المدرسة وأهدافها المرسومة . |
| | | تشجيع الموظفين والطلاب على تبني التغيير الإيجابي | يتقن الاتصال والإقناع بالحاجة إلى التغيير و يدفع أعضاء الفريق إلى الإلتزام به. |

# الكفاءات الإدارية : الفطنة والإبداع – الحس الإستراتيجي –

| الأساسية | المتوسطة | الحسنة | الممتازة |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. التكيف والمرونة لمواجهة الظروف المتغيرة | 1. التكيف والمرونة لمواجهة الظروف المتغيرة | 1. التكيف والمرونة لمواجهة الظروف المتغيرة | 1. التكيف والمرونة لمواجهة الظروف المتغيرة |
| 2. القدرة على التفكير في طرق الحصول على النتائج المرجوة | 2. ابتكار طرق الحصول على النتائج المرجوة | 2. التفكير في طرق الحصول على النتائج المرجوة | 2. التفكير في طرق الحصول على النتائج المرجوة |
| 3. تفهم أهمية وقيمة أنشطة أعضاء الفريق الوعي بقيمة الاستراتيجيات التنظيمية | 3. وضع خطط عمل تدعم هذا التوجه الاستراتيجي، وتحديد أولويات العمل | 3. وضع استراتيجيات لتحسين الأداء المدرسي وتحقيق الأهداف المرجوة | 3. يطور استراتيجيات تحسين الأداء المدرسي وتحقيق الهدف الاستراتيجي |
| 4. توفير الاحتياجات من الموارد في الوقت المناسب ووضعها في المستوى المناسب | 4. التحكم في الوقت والموارد المتاحة | 4. توجيه الأفراد نحو الإستخدام الإمثل للموارد والجهود لتنفيذ الاستراتيجية | 4. توجيه الأفراد نحو الإستخدام الأمثل للموارد بهدف التنفيذ الأمثل للإستراتيجية |
| 5. تحديد المخاطر المتوقعة والقدرة على إدارة الأزمات | 5. الإستعداد لإدارة المخاطر الرئيسية و رفعها إلى مستويات أعلى عند الاقتضاء | 5. تحديد استراتيجية لإدارة المخاطر الرئيسية | 5. تحديد استراتيجية لإدارة المخاطر الرئيسية |
| | 6. يتفهم البرامج التنظيمية الأساسية ، الوعي بتكاليف الفشل والنجاح ، والأثر المحتمل لها على وضع المدرسة | 6. التكيف مع القرارات التنظيمية القائمة عموديا ( الإدارة العليا)وتوقع الآثار الناجمة عنها | 6. التكيف مع القرارات التنظيمية القائمة عموديا ( الإدارة العليا) وتوقع الآثار الناجمة عنها |
| | 7. يدرك أهمية جدولة المواعيد واتخاذ القرارات بشأن مسائل أخرى تتعلق بالمصالح المختلفة | 7. رصد وجهات النظر حول أداء المدرسة طلاب ،أولياء ، مجتمع محلي، ادارة عليا) وتطوير استراتيجيات للإستفادة منها | 7. يهتم ويرصد وجهات النظر حول أداء المدرسة (معلمون، طلاب ، أولياء ، إدارة عليا ، مجتمع محلي ) وتطوير استراتيجيات للإستفادة منها |
| | 8. تقدير الموارد المادية والبشرية الحالية والمستقبلية وتقدير الضغوط عليها لتحقيق الأهداف | 8. تقدير الموارد الحالية والمستقبلية وتقدير الضغوط عليها لتحقيق الأهداف | 8. تقدير الموارد الحالية والمستقبلية وتقدير الضغوط عليها لتحقيق الأهداف |
| | | 9. يمتلك مبادئ لفهم البيانات المالية و الإدارية | 9. التمكن من تطبيق مبادئ المعرفة في استخدام البيانات المالية والبيانات الإدارية |
| | | 10. يخلق الفرص لخلق النجاح (المشاريع) ويتخذ الخطوات المناسبة على نطاق كل فرصة | 10. اغتنام فرص خلق النجاح والمبادرة باتخاذ الخطوات المناسبة على نطاق من فرصة |
| | | 11. يخطط على المدى البعيد لإقتناص الفرص وتقييم الاثار المحتملة الطويلة الاجل لكل قرار | 11. التخطيط على المدى البعيد لإقتناص الفرص وتقييم الاثار المحتملة الطويلة الاجل لكل قرار |
| | | | 12. وضع نموذجا استراتيجيا للمبادئ التوجيهية على شكل دليل شامل لصنع القرارات بالمدرسة وتوجيه العاملين . |

# الكفاءات الإدارية : إدارة النمو المهني والمعرفي للشركاء

| الأساسية | المتوسطة | الحسنة | الممتازة |
|---|---|---|---|
| 1. القدرة على اعطاء نماذج من االكفاءات في جميع المجالات | 1. القدرة على التدريب على اظهار الكفاءات وتنميتها . | 1. القدرة على تنمية الأفراد في مجال العمل .. | 1. القدرة على تنمية القدرات في مجال الاعمال. |
| 2. التعامل مع المواقف العصيبة والمحرجة بطريقة إيجابية هادئة . | 2. يتعامل مع المواقف العصيبة بطريقة إيجابية و ينزع فتيل التوتر عند الاقتضاء، يوجه الأخرين إلى التركيز على القضايا الرئيسية. | 2. ينزع فتيل التوتر عند الاقتضاء، يوجه الأخرين نحو التركيز على القضايا الرئيسية. | 2. ينزع فتيل التوتر عند الاقتضاء، يوجه الآخرين نحو التركيز على القضايا الرئيسية. |
| 3. يتعلم من الأخطاء و يقر بالحاجة إلى المعرفة الجديدة. | 3. التعلم من الأخطاء واستخدامها كوسيلة للتدريب و تحسين وضع الآخرين. | 3. التعلم من الأخطاء واستخدامها كوسيلة للتدريب و تحسين وضع آخرين. | 3. التعلم من الأخطاء واستخدامها كوسيلة للتدريب و تحسين وضع الآخرين. |
| 4. إدارة عبء العمل لتتناسب مع الحياة الشخصية في المجالات الأخرى. | 4. يدير الآخرين مع مراعاة التوازن في الحياة. | 4. تطوير السياسات والعمليات لضمان التوازن في الحياة العملية. | 4. تطوير السياسات والعمليات لضمان التوازن في الحياة العملية. |
| 5. امتلاك فعالية استخدام الوقت للتعامل مع الاولويات. | 5. فعالية استخدام الوقت للتعامل مع الاولويات. | 5. فعالية استخدام الوقت للتعامل مع الاولويات. | 5. فعالية استخدام الوقت للتعامل مع الاولويات. |
| 6. الإستعداد لطلب الأراء والملاحظات من الآخرين لتعزيز المعرفة والمهارات. | 6. تقديم ملاحظات موضوعية وبناءة. | 6. توفير البيئة المناسبة للتغذية الراجعة الموضوعية والبناءة. | 6. توفير البيئة المناسبة للتغذية الراجعة الموضوعية والبناءة. |
| | 7. يحرض الاخرين على التحدي من خلال طرح مسائل صعبة أو جديدة. | 7. تحريض الاخرين على التحدي من خلال طرح مسائل صعبة أو جديدة. | 7. يحرض الاخرين على التحدي من خلال طرح مسائل صعبة أو جديدة. |
| | 8. المثابرة حتى تحقيق الأهدافه والتطلعات . | 8. المثابرة حتى تحقيق الأهداف والتطلعات | 8. يتابع حتى تحقيق أهدافه وتطلعاته ، يقدم الآراء الأمينة على إدارة التوقعات. |
| | | 9. يتابع أعمال المصالح المختلفة كجزء من خطة أعمال دورة التخطيط . | 9. يتابع أعمال المصالح المختلفة كجزء من خطة أعمال دورة التخطيط. |
| | | 10. يضمن أن جميع العاملين يضعون خطط التنمية الشخصية لضرورتها في إعداد كادر مهني ممتاز . | 10. يضمن أن جميع العاملين يضعون خطط التنمية الشخصية لضرورتها في إعداد كادر مهني ممتاز . |
| | | | 11. يضمن تنفيذ نظام لإدارة و تنمية الأفراد يتطابق مع الاهداف الاستراتيجية. |
| | | | 12. يحدد ويهيىء من يفوضهم صلاحياته . |
| | | | 13. يشجع تنوعا استراتيجيات لتحقيق ذلك. |

## – الكفاءات الإدارية : الإدارة التشاركية والتعاون

| الأساسية | المتوسطة | الحسنة | الممتازة |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. القدرة على الإصغاء ومحاولة فهم وجهة نظر الأخرين، بهدف التعلم منهم | 1. الإستماع باصغاء وتفهم وجهة نظر الآخرين، من أجل التعلم منهم . | 1. يستمع باصغاء ويحاول فهم وجهة نظر الأخرين، من أجل التعلم منهم . | 1. الإستماع والإصغاء و فهم وجهة نظر الأخرين، من أجل التعلم منهم . |
| 2. التعاطف مع الأفراد والتعامل وفقا لذلك. | 2. التعاطف مع الأفراد والتعامل معهم وفقا لذلك. | 2. التعاطف مع الأفراد والتعامل معهم وفقا لذلك. | 2. التعاطف مع الأفراد والتعامل معهم وفقا لذلك. |
| 3. الحرص على الإطلاع باستمرار على الموارد والمعلومات. | 3. الإطلاع باستمرار على الموارد والمعلومات | 3. الإطلاع باستمرار على الموارد والمعلومات | 3. الإطلاع باستمرار على الموارد والمعلومات |
| 4. الرد بسرعة على انشغالات واستفسارات أعضاء الفريق الآخرين. | 4. الحفاظ على موازين القوى بين الفرق والسعى للحصول على إسهامات متنوعة ووجهات نظر مختلفة . | 4. العمل بنشاط لبناء الشبكات الداخلية والخارجية. | 4. الإعتماد على الشبكات الداخلية و الخارجية و استخدامها بكفاءة لتحقيق القيمة المضافة. |
| | 5. اشراك الأفراد في القرارات التي تهمهم وتؤثر عليهم. | 5. انتداب الأفراد للأعمال اعتمادا على المهارات والمعرفة المنظمة . | 5. استخدام الأفراد اعتمادا على المهارات والمعرفة المنظمة. |
| | 6. تشجيع التعاون بديلا عن التنافس داخل الفريق | 6. بناء واقامة العلاقات عبر تقديم الخدمات . | 6. التأثير في العلاقات الجماعية عبر تقديم الخدمات للأفراد |

# الكفاءات الإدارية : تقديم حلول إبداعية للمشاكل

| الأساسية | المتوسطة | الحسنة | الممتازة |
|---|---|---|---|
| 1. القدرة على تقييم تحديات الوضع الراهن بطريقة بناءة. | 1. القدرة على تقييم تحديات الوضع الراهن بطريقة بناءة. | 1 . القدرة على تقييم تحديات الوضع الراهن بطريقة بناءة. | 1. القدرة على تقييم تحديات الوضع الراهن بطريقة بناءة. |
| 1. الحرص على جمع المعلومات والبيانات ذات الصلة قبل اتخاذ قرار. | 2. القدرة على تحليل البيانات المتاحة بتسليط الضوء على الاتجاهات والقضايا والحلول الممكنة. | 2. القدرة على إجراء التحليلات المعقدة باستخدام مجموعة متنوعة من الأدوات. | 2. القدرة على إجراء التحليلات المعقدة باستخدام مجموعة متنوعة من الأدوات. |
| 2. القدرة على توليد الأفكار الإبداعية و الابتكارية كمدخل لحل المشاكل . | 3. تبني و مناقشة فكرة تشجيع الأفكار الابتكارية الموجودة في أماكن أخرى . | 3. تجميع مجموعة من الأفكار من مصادر متنوعة لحل المشاكل. | 3. تجميع مجموعة من الأفكار من مصادر متنوعة لحل المشاكل. |
| | | 4. الإعتماد على أمثلة واسعة لطرق حل المشكلات وإدارة المخاطر. | 4. الإعتماد على أمثلة واسعة لطرق حل المشكلات وإدارة المخاطر |
| | | 5. التمكن من ترتيب أولويات المشاكل الاستراتيجية والتي من الممكن أن تخلف الآثار الطويلة الأجل. | 5. التمكن من ترتيب أولويات المشاكل الاستراتيجية والتي من الممكن أن تخلف الآثار الطويلة الأجل . |
| | | 6. تخصيص الموارد للتعامل مع المشاكل وفق أولويات واضحة. | 6. تخصيص الموارد للتعامل مع المشاكل وفق أولويات واضحة. |
| | | 7. تخويل الآخرين بشكل مناسب للتعامل مع المشاكل. | 7. تخويل الآخرين بشكل مناسب للتعامل مع المشاكل. |
| | | | 8. استخدام استراتيجيات إدارة المخاطر في استباق وتوقع المشاكل . |
| | | | 9. تحديد الفرص المحتملة لوقوع المشاكل. |

# الكفاءات الإدارية : التعامل وخدمة الشركاء

| الأساسية | المتوسطة | الحسنة | الممتازة |
|---|---|---|---|
| 1. القدرة على تجاوز التردد-وتنفيذ التدابير الموجهة لتجويد الأداء .. | 1. القدرة على تجاوز التردد-وتنفيذ التدابير الموجهة لتجويد الأداء .. | 1. القدرة على تجاوز التردد-وتنفيذ التدابير الموجهة لتجويد الأداء .. | 1. القدرة على تجاوز التردد-وتنفيذ التدابير الموجهة لتجويد الأداء |
| 2. الرد بسرعة و بأدب على استفسارات وطلبات الشركاء . | 2. العمل مع االشركاء على تحديد المشاكل وتطوير نهوج للحلول.القدرة على التفاوض | 2. العمل مع االشركاء على تحديد المشاكل وتطوير نهوج للحلول.القدرة على التفاوض | 2. العمل مع االشركاء على تحديد المشاكل وتطوير نهوج للحلول.القدرة على التفاوض. |
| 3. الحرص على تلبية توقعات واحتياجات الشركاء . | 3. تشجيع الموظفين على العمل على مفاوضة الشركاء واكتساب الخبرات | 3. تشجيع الموظفين على العمل على مفاوضة الشركاء واكتساب الخبرات | 3. تشجيع الموظفين على العمل على مفاوضة الشركاء واكتساب الخبرات |
| | | 4. استخدام التقنيات الحديثة لتقديم خدمات مضافة في حالات معينة. | 4. استخدام التقنيات الحديثة لتقديم خدمات مضافة في حالات معينة. |
| | | 5. تشجيع الفريق على الحفاظ على منظور طويل الأجل في إقامة شراكات مع البيئة المحلية . | 5. تشجيع الفريق على الحفاظ على منظور طويل الأجل في إقامة شراكات مع البيئة المحلية . |
| | | | 6. العمل عن كثب مع الشركاء لصياغة خطط العمل. |
| | | | 7. تنفيذ استراتيجيات جيدة تؤثر بنجاح على أصحاب المصلحة حول المدرسة و مع البيئة المحلية . |
| | | | 8. يعتبر ثقة الشركاء قيمة استراتيجية . |

**ملخص الدراسة:**

تناولت الدراسة موضوع تنمية كفاءات تسيير المدرسة الجزائرية المعاصرة، باعتبار القوى البشرية الإدارية في أي مؤسسة تمثل أهمية قصوى، وبالتالي يمثل موضوع تنمية كفاءات التسيير والقيادة مطلبا ضروريا للدراسة والتحليل بحثاً عن السبل الكفيلة بتحقيقه. وحيث أن المدرسة بجميع مستوياتها تمثل عصب النظام التعليمي، فإن إدارتها تمثل عملية إنتاجية تستدعي تنمية الكفاءات التي تكفل نمو القدرات البشرية ، ولأهمية دور المؤسسة التعليمية في التنمية المجتمعية المعاصرة فإن القائمين على أمرها مطالبون بامتلاك الكفاءات اللازمة و تطوير المعارف و فهم متغيرات العصر من حولهم والتفاعل بإيجابية مع متطلبات تحقيق الأهداف. الأمر الذي يؤكد أهمية دراسة وإعادة النظر في أنظمة التكوين والتدريب و رسم وتحديد المقومات الداعمة لها لتكون ضامنة لتنمية الكفاءات اللازمة للجوانب الإدارية المختلفة في العملية التعليمية، والتي تسمح للمسيرين بمواجهة تحديات الاستمرار والتطوير ضمن المتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية، وبالتالي نجاح مخرجات المدرسة وتجويد أدائها.

من هذا المنطلق استهدفت الدراسة استقراء واقع تسيير المؤسسات التعليمية.... بهدف الوقوف على المقومات الضرورية لتكوين ناجع يسهم في إحداث التنمية المهنية للجهاز الإداري. بما يواكب الإصلاحات ويستجيب للمتطلبات المعاصرة لتسيير المدرسة الحديثة وفقا لعناصر بيئتها الثقافية من جهة، وتماشيا مع نظام الجودة الشاملة الذي يحتم العمل في ظل التنافس والتسابق، بعد رسوخ القناعة بتأخر نظام تكوين إطارات تسيير المؤسسات التعليمية عن مواكبة الإصلاحات المتعاقبة . وتكون مجتمع الدراسة من مدراء المؤسسات التعليمية بالمستويات الثلاثة ، بواقع عينة بلغ حجمها 315 مديرا موزعين على المستويات: ابتدائي . متوسط . ثانوي. للسنوات الدراسية 2014/2013/2012. وأسفرت النتائج المستقاة من الدراسة بعد معالجتها بالأدوات الإحصائية المناسبة، ومنهجية النمذجة بالمعادلات البنائية STRUCTEREL EQUQTION MODLING (SEM)على تحديد النموذج النظري البنائي المتضمن لجملة المقومات اللازمة لتنمية كفاءات الجهاز الإداري في مجال تسيير وإدارة مدرسة معاصرة لمجتمعها، وفاعلة في محيطها ،وانتهت الدراسة إلى وضع مصفوفة لإشتقاق الكفاءات المعنية بالتنمية والتطوير .

**الكلمات المفتاحية**: الكفاءات . تنمية الكفاءات . المقومات . تسيير المؤسسة التعليمية . الثقافة المحلية . الجودة الشاملة.

**Résumé :**

L’étude a porté sur le développement des compétences relatives à la gestion des institutions d’enseignement, du fait que les ressources humaines et administratives dans toute institution constituent l’un des facteurs influents sur son évolution et l’atteinte de ses objectifs. De ce fait, la recherche concernant les compétences en matière de gestion devient plus que nécessaire, pour permettre aux institutions éducatives d’atteindre leurs objectifs. Si l’on part du fait que les écoles contemporaines, dans les différentes étapes de l’enseignement, représentent le noyau du système éducatif, leur gestion administrative efficace est conditionnée par l’acquisition d’un certain nombre de compétences nécessaires à l’accomplissement des rôles définis par les exigences des temps modernes. C’est pourquoi, la remise en cause continuelle des stratégies de formation est impérative, vu l’évolution continue observée dans le domaine de la gestion administrative des institutions éducatives. Et c’est pour cette raison que l’étude actuelle s’est intéressée à l’observation de la réalité ayant rapport avec la gestion administrative de ces institutions, et à vouloir déterminer les éléments constitutifs de la formation réussie et efficace des gestionnaires et directeurs des dits établissements d’enseignement, et ce, afin de garantir la pratique d’une gestion moderne qui prend en considération les éléments de l’environnement culturel authentique dans lequel baigne ces établissements, en plus de garantir l’esprit de concurrence conduisant à la qualité globale visée par cette gestion .

La population concernée par cette étude est composée des directeurs d’établissements d’enseignement, dont chaque échantillon comprend 315 directeurs, répartis dans les wilayas de Sétif et de Mila, sur les 03 niveaux : primaire, moyen et secondaire, pour l’année scolaire 2012/2013 2014. L’étude a pu déterminer un modèle d’ensemble d’éléments constitutifs nécessaires à l’acquisition des compétences relatives à la gestion administrative de l’école moderne, mais aussi proposer un model système de formation capable d’atteindre les objectifs liés au développement social durable.

**Mots clés** : Compétences – développement des compétences- Les éléments constitutifs-Gestion de l’établissement d’enseignement- Culture locale – TQM.