الأكاديمية الليبية

مدرسة العلوم الإنسانية

قسم علوم التعليم

نموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في ضوء الكفايات المهنية

دراسة وصفية لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس

من ضمن متطلبات الحصول على درجة الإجازة الدقيقة الدكتوراة في علوم التعليم

إعداد الطالب: عبدالرزاق محمد امحمد عمار النعمي

إشراف: أ. د. الطاهر محمد الطاهر بن مسعود

العام 2016م

الآية القرآنية

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي (25) وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي (26) وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي (27) يَفْقَهُوا قَوْلِي (28)﴾

صدق الله العظيم

سورة طه

الآيات (24–27)

الإهداء

إلى من تمنيا حضور أجمل لحظات حياتي، وأنا أناقش موضوع بحثي، وقدما في سبيل ذلك وتحملا، إلا أن مشيئة المولى عز وجل اختارتهما قبل أن يريا هذه اللحظة، والدي العزيزين رحمة الله عليهما وعلى جميع المسلمين.

إلى عائلتي العزيزة التي وقفت بجانبي طوال فترة دراستي، وتحملت معي الكثير وكان لها الفضل الكبير في دفعي لمواصلة دراستي العليا.

إلى أساتذتي وأصدقائي، وكل من ساندني من الزملاء في تدعيم هذا البحث بآرائهم وأفكارهم النيرة التي ساعدت في فتح آفاق جديدة نحو البحث العلمي.

الباحث

التقدير والعرفان

الحمد لله وحده حمداً يليق بجلاله وقدرته، والصلاة والسلام على من لانبي بعده- محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد فإن الله _ سبحانه وتعالى _ يقول " لئن شكرتم لأزيدنكم" ، ويقول جل في علاه "ومن شكر فإنما يشكر لنفسه".

فإنه يشرفني في نهاية هذا العمل العلمي أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور_ الطاهر محمد الطاهر بن مسعود- على تفضله مشكوراً بالإشراف على هذه الأطروحة، ورعايته لها منذ أن كانت فكرة الى أن أنجزت وأتممتها بحمد الله، فله منى الشكر الجزيل على متابعته الحثيثة، وملاحظاته الدقيقة واقتراحاته الموفقة، ومن الله عظيم الثواب والأجر، وإنني لأقدر له صبره ورحابة صدره في إرشادي وتشجيعي ومساعدتي في تذليل ما اعترضني من صعوبات خلال مراحل الدراسة المختلفة مع كثرة مشاغله ومسئولياته المتعددة.

وأتقدم بالشكر إلى الأساتذة المحترمين المناقشين وهم الأستاذ الدكتور عبد السلام مهنى، والأستاذ الدكتور عيسى غلام، والأستاذ الدكتور نوري بلعيد الصويعي على تفضلهم لقبول مناقشة هذه الرسالة شاكراً لهم حسن تعاونهم داعيا الله أن يكون ذلك في ميزان حسناتهم.

كذلك أتقدم بالشكر لجميع الأساتذة الكرام الذين ما بخلوا على بالعلم والمعرفة. وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور الفاضل المبروك علي غمادي، والأستاذ الدكتور محمد عمر العامري والأستاذ الدكتور حسن الشملالي.

والشكر موصول لجميع الأساتذة الذين شاركوا في تحكيم أدوات الدراسة في مواقعهم المختلفة، لما رفدوني به من آراء سديدة وتوجيهات حكيمة.

للجميع مني جزيل الشكر والتقدير، داعيا الله أن يسهم هذا البحث في إثراء المعرفة حول مواضيع الإدارة التعليمية والمدرسية.

الباحث ..

ملخص الدراسة

إن متطلبات الحياة المعاصرة تستلزم التطوير والتحديث المستمر في الإدارة والتعليم، وحل الإشكالات التي تواجه العملية التعليمية في ليبيا، وقد تبين من خلال الواقع العملي أن هناك حاجة ماسة إلى التطوير المستمر بهدف الارتقاء بمستوى التعليم وتجويد مخرجاته والتركيز على التفكير والحوار في أجواء من الاعتدال والتسامح، والاهتمام بتكنولوجيا التعليم وتعزيز دور التعليم الثانوي في إمداد المجتمع بمخرجات تعليمية قادرة على أن تواصل تعليمها، وتسهم في بناء المجتمع وفق الرغبات والاتجاهات والميول لهذه المخرجات.

ومع أن حركة التربية القائمة على الكفايات وليدة منتصف القرن العشرين، إلا أن الدول النامية والعربية بالذات لاتزال في أغلبها لا تستخدم هذا المصطلح في أنظمتها الإدارية والتعليمية، وكان أول اهتمام لهذه الحركة في بداياتها خاص بإعداد المعلمين وتدريبهم فقط، ونتيجة للتطور والتقدم في العلوم الإدارية والتربوية ازداد اهتمام هذه الحركة بكل عناصر العملية التعليمية التربوية التي من أهمها المدير، حيث يعتمد نجاح أو فشل أي مؤسسة تعليمية بالدرجة الأولى على طريقة إدارتها، كما أن نجاح مدير المدرسة في ممارسة مهامه يرتبط ارتباطا وثيقا بما يتوافر لديه من سمات ومواصفات شخصية وكفايات مهنية.

وتهدف هذه الدراسة إلى تطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس من وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس في ضوء الكفايات المهنية، وقد تمحورت إشكالية الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

"ما النموذج التربوي المقترح لتطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في ضوء الكفايات المهنية ؟ "

ومن خلال السؤال الرئيس برزت تساؤلات الدراسة، وهي:

1- ما الكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس من وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس؟

2- هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين اسـتجابات أفـراد العينـة فـي تقـديرهم للكفايـات المهنيـة الحاليـة لمـديري المـدارس لمرحلـة التعلـيم الثـانوي بطـرابلس تعـزى لمتغير الوظيفة؟

3- هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين اسـتجابات أفـراد العينـة فـي تقـديرهم للكفايـات المهنيـة الحاليـة لمـديري المـدارس لمرحلـة التعلـيم الثـانوي بطـرابلس تعـزى لمتغير الجنس؟

4- هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين اسـتجابات أفـراد العينـة فـي تقـديرهم للكفايـات المهنيـة الحاليـة لمـديري المـدارس لمرحلـة التعلـيم الثـانوي بطـرابلس تعـزى لمتغير سنوات الخبرة؟

5- مـا الكفايـات المهنيـة المتدنيـة لـدى مـديري المـدارس لمرحلـة التعلـيم الثـانوي؟ ومـا إمكانية تطويرها؟

منهج الدراسة:

اعتمـد الباحـث المـنهج الوصـفي فـي دراسـته مسـتخدما اسـتبانة احتـوت سـتة مجـالات إداريـة للكفايـات المهنيـة مكونـة مـن (62) فقـرة، تهـدف فـي مجملهـا إلـى الكشـف عـن وجهـة نظـر أفـراد مجتمـع الدراسـة واتجاهـاتهم حـول مـدى وجـود هـذه الكفايـات المهنيـة في شخصية مدير المدرسة الثانوية.

وتـم التحقـق مـن صـدق الأداة مـن خـلال عـرض الاسـتبانة علـى لجنـة مـن المحكمـين والمتخصصـين فـي الإدارة التربويـة فـي الجامعـات الليبيـة، وبعـدها قـام الباحـث بـالتحقق مـن ثبـات الأداة عـن طريـق معامـل الثبـات لهـا بطريقـة(ألفا كرونبـاخ) إذ بلـغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.967).

مجتمع وعينة الدراسة:

ضـم مجتمـع الدراسـة (12643) مفـردة وهـم معلمـي المـدارس بمرحلـة التعلـيم الثـانوي بطـرابلس مـوزعين علـى (99) مدرسـة تتبـع سـتة مكاتـب خـدمات تعليميـة حسـب إحصـائية وزارة التربيـة والتعلـيم للعـام الدراسـي (2014م) التـي تـم ذكرهـا، إضـافة إلـى مسـاعدي

مديري المدارس البالغ عددهم عدد المدارس الثانوية نفسها، وقد استخدم الباحث العينة العشوائية البسيطة، فكان عدد أفراد العينة (400) معلم ومعلمة، وعدد عينة مساعدي مديري المدارس عن طريق اعتماد أسلوب المسح الشامل بتوزيع (99) استمارة، المسترد منها (50) استمارة وهي تعتبر ممثلة ومساوية لعدد مجتمع الدراسة من مساعدي مديري المدارس.

رابعا: نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- قدرة مديري المدارس في إجمالي المجالات الإدارية (التخطيط الإداري، إدارة الموارد البشرية والمادية، القيادة الإدارية، غلإشراف الفني، المتابعة والتقويم، العلاقة مع المجتمع المحلي) كانت منخفضة في مجملها.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الوظيفة لصالح مساعدي المديرين.

3- عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الجنس.

4- وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأقل خبرة.

التوصيات والمقترحات:

يوصي الباحث من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة بما يلي:

- العمل على الرفع من مستوى كفاية مديري المدارس في المجالات الإدارية كافة.

- أن تكون هذه الكفايات من ضمن أهم معايير اختيار مديري المدارس.
- إعداد برامج تدريبية مستمرة لمديري مدارس التعليم الثانوي اعتمادا على هذه الكفايات مع ضرورة إبراز جوانب العمل في المجالات الإدارية للكفايات المهنية، وتعريف المديرين بأهمية هذه المجالات في الإدارة المدرسية.

النموذج المقترح:

سعت الدراسة إلى اقتراح نموذج تربوي للكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس، وذلك من أجل توظيفه في ممارساتهم الأدائية، حيث قام الباحث بالإجراءات التالية:

– حصر المجالات الإدارية ومتغيرات هذه المجالات التي كانت كفاياتها أقل من المتوسطة.

– تقديم المقترحات المناسبة للتغلب على الكفايات المهنية المتدنية للوصول إلى المستوى الأمثل في أداء مديري المدارس في ضوء الكفايات المهنية.

– يبنى النموذج وفق منطلقات ومتطلبات معينة، وعبر مراحل تبدأ من المرحلة النظرية المتمثلة في الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة، ثم المرحلة العملية الميدانية المتمثلة في تحليل النتائج ومناقشتها، ثم مرحلة البناء الرئيسية المعتمدة على تحقيق مخرجات تعليمية قادرة أن تساهم في بناء المجتمع الأمر الذي يتطلب اختيار مديري المدارس حسب المعايير العلمية المتعارف عليها في العلوم التربوية.

فهرس المحتويات

الموضـــــــــــــــوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
الإهداء	ت
الشكر والتقدير	ث
ملخص الدراسة	ج
الفصل الأول الإطار العام للدراسة	1
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	4
تساؤلات الدراسة	5
أهداف الدراسة	6
أهمية الدراسة	6
منهج الدراسة	7
حدود الدراسة	8
الأساليب الإحصائية	8
مفاهيم ومصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة	12
المحور الأول : الكفايات المهنية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي	14

مفهوم الكفايات	15
علاقة الكفاية ببعض المصطلحات الأخرى	19
مصادر اشتقاق الكفايات	22
أسس الكفايات	23
خصائص الكفايات	24
أنواع الكفايات	24
مفهوم الكفاية المهنية	25
مكونات الكفاية المهنية	25
حركة التربية القائمة على الكفايات	28
عوامل نشأة حركة التربية القائمة على الكفايات	29
أهمية حركة التربية القائمة على الكفايات	30
الكفايات المهنية الواجب توافرها في مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي	30
المحور الثاني : الإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الثانوي	35
مفهوم الادارة المدرسية	36
تعريف الادارة المدرسية	37
نشأة وتطور الإدارة المدرسية	39
أهداف الإدارة المدرسية	41
أهمية الإدارة المدرسية	42
وظائف الإدارة المدرسية	43

خصائص الإدارة المدرسية	45
مفهوم مرحلة التعليم الثانوي	45
نبذة عن مرحلة التعليم الثانوي في ليبيا	46
أهداف مرحلة التعليم الثانوي	47
أهمية مرحلة التعليم الثانوي	49
خصائص نمو طلاب مرحلة التعليم الثانوي	50
إدارة المدرسة الثانوية	52
المحور الثالث : تطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي	55
مفهوم مدير المدرسة	55
الصفات الواجب توافرها في مدير المدرسة	57
مهام ومسؤوليات مدير المدرسة	58
اختيار مدير المدرسة	63
إعداد وتدريب مديري المدارس	69
الأداء الوظيفي لمدير المدرسة	73
فاعلية أداء مدير المدرسة	75
تطوير الأداء	76
مجالات تطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي	77
المحور الرابع : الدراسات السابقة	79
أولا : الدراسات المحلية	80

ثانيا : الدراسات العربية	86
ثالثا : الدراسات الأجنبية	107
التعقيب على الدراسات السابقة	110
الفصل الثالث الإجراءات المنهجية	113
منهج الدراسة	114
مجتمع الدراسة	114
عينة الدراسة	115
الوصف الأحصائي لعينة الدراسة وفق متغيراتها الثلاثة	116
أداة الدراسة	117
خطوات تصميم الاستبانة	118
صدق وثبات الاستبانة	120
صدق المحكمين	120
صدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة	121
قياس الثبات بطريقة التجزئة النصفية	121
قياس الثبات بواسطة معامل (ألفا) للاتساق الداخلي	122
الفصل الرابع عرض وتحليل النتائج	124
تمهيد	125

أولا : مجال التخطيط الإداري	126
ثانيا : مجال إدارة الموارد البشرية والمادية	132
ثالثا : مجال القيادة الإدارية	136
رابعا : مجال الإشراف الفني	140
خامسا : مجال المتابعة والتقويم	144
سادسا : مجال العلاقة مع المجتمع المحلي	148
الفصل الخامس : مناقشة النتائج	154
أولا: الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال التخطيط الإداري	155
ثانيا: الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية	164
ثالثا: الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال القيادة الإدارية	173
رابعا: الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال الإشراف الفني	183
خامسا: الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم	192
سادسا: الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي	200
خلاصة الدراسة	210
تحليل ومناقشة المجالات الإدارية الست مجتمعة	210
الدلالة على الفروق	215
الفصل السادس: نتائج الدراسة وتوصياتها	220
النتائج	221
النموذج المقترح	227

التوصيات	236
المقترحات	237
المراجع	238
الملاحق	249

فهرس الجداول

رم	عنوان الجدول	الصفحة
1	الملاك الوظيفي للمدرسة الثانوية الليبية	53
2	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب مكاتب التعليم بطرابلس والجنس	114
3	توزيع عينة الدراسة على المدارس	116
4	توزيع أفراد العينة حسب الوظيفة	116
5	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	117
6	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة	117
7	فقرات الاستبانة موزعة حسب مجالات الدراسة	118
8	معامل الارتباط بين محاور الدراسة، وإجمالي الاستبانة	121
9	الارتباط بين العبارات الزوجية والعبارات الفردية لكل محور، ولإجمالي الاستبانة	122
10	معامل ثبات مجالات الاستبانة	123
11	طول خلايا المقياس	126
12	نتائج التحليل الوصفي واختبار T-test لمتغيرات التخطيط الإداري	127
13	اختبار t-test لبيان الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال التخطيط الإداري حسب الوظيفة	129
14	اختبار t-test لبيان الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال التخطيط الإداري حسب الجنس	129

15	اختبار التباين الأحادي لبيان الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال التخطيط الإداري حسب سنوات الخبرة.	130
16	المقارنات المتعددة اختبار (L S D)لاختبار الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية حسب سنوات الخبرة	131
17	اختبار التباين الأحادي لبيان اختلاف الاستجابات حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال التخطيط الاداري حسب سنوات الخبرة	132
18	نتائج التحليل الوصفي واختبار T-test للكفايات المهنية المتعلقة بمجال إدارة الموارد والبشرية.	133
19	اختبار t–test لبيان الفروق في استجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية حسب الوظيفة.	135
20	اختبار t–test لبيان الفروق في استجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية حسب الجنس	135
21	اختبار التباين الأحادي لبيان الفروق في استجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية حسب سنوات الخبرة.	136
22	نتائج التحليل الوصفي واختبار T-test للكفايات المهنية بمجال القيادة الإدارية.	137
23	اختبار t–test لبيان الفروق في استجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية في مجال القيادة الإدارية حسب الوظيفة.	139
24	اختبار t–test لبيان الفروق في استجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية في مجال القيادة الإدارية حسب الجنس.	139

25	اختبار التباين الأحادي الفروق في استجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية في مجال القيادة الإدارية حسب سنوات الخبرة.	140
26	نتائج التحليل الوصفي واختبار T-test للكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال الإشراف الفني	141
27	الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال الإشراف الفني حسب الوظيفة	143
28	الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال الإشراف الفني حسب الجنس	143
29	الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال الإشراف الفني حسب سنوات الخبرة	144
30	نتائج التحليل الوصفي واختبار T-test للكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم	145
31	الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم حسب الوظيفة	147
32	الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم حسب الجنس	147
33	الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم حسب سنوات الخبرة	148
34	نتائج التحليل الوصفي واختبار T-test للكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال	149

	العلاقة مع المجتمع المحلي	
35	الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي حسب الوظيفة	151
36	الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي حسب الجنس	152
37	الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي حسب سنوات الخبرة	152
38	نتائج التحليل الوصفي واختبار T-test للمجالات الإدارية كافة	210
39	الفروق في الاستجابات حول المجالات الإدارية كافة حسب الوظيفة	215
40	الفروق في الاستجابات حول المجالات الإدارية كافة حسب الجنس	216
41	الفروق في الاستجابات حول المجالات الإدارية كافة حسب سنوات الخبرة	218

فهرس الأشكال

ر.م	عنـــــــــــوان الشكل	الصفحة
1	نموذج آيس برج للكفايات (الكفايات الظاهرة والكامنة).	40
2	نموذج درو موندوسنيدر يوضح الخصائص الفردية والكفايات المهنية لمدير المدرسة	40
3	النموذج المقترح لتطوير الكفايات المهنية لمديري المدارس في ضوء الكفايات المهنية	235

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الملحـــق	الصفحة
.1	الاستبانة فى صورتها الأولية	250
.2	الاستبانة فى صورتها النهائية	258
.3	قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين	266
.4	احصائية بعدد المعلمين	268
.5	احصائية بعدد مدارس التعليم الثانوي بطرابلس	271
.6	التوزيعات التكرارية للمجالات الإدارية	278

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمـــة:

إن تطـوير المجتمعـات ونماءهـا يتوقـف إلـى حـد كبيـر علـى درجـة فعاليـة النظـام التربـوي فـي تلـك المجتمعات، فهو حجر الأساس الذي تستند إليه مجموعة الأنظمة الثقافية والسياسية والإجتماعية في تنفيذ نشاطاتها، وهو الذي يسند قطاعاتها التنموية المتعددة بالموارد البشرية القادرة على استثمارها لدى تلك المجتمعات.

إن ما طرأ على مجالات الحياة السياسية والإجتماعية والإقتصادية والثقافية من اتجاهات حديثة نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي والمعرفي الذي كان لقطاع التربية النصيب الأكبر منه، جعل الإدارة التربوية تعمل على التخطيط الفعال من أجل مواجهة الاحتياجات التربوية المستجدة التي قد تظهر لاحقاً، "ومن منطلق التطور الذي لحق بالتربية في أواخر القرن الماضي وبدايات هذا القرن لحق بالميدان الإداري المدرسي من تطورات ما لحق بميادين تربوية متعددة كالإدارة المدرسية والإدارة الصفية وتقنيات التعليم واستراتيجياته"[1]

نتيجة لذلك تطلب الأمر تحديث الإدارة التربوية الذي يتطلب أن تكون المدرسة في مقدمة المؤسسات التربوية التي يجب أن يشملها هذا التحديث لأنها هي الوحدة الأساسية التي يقع على عاتقها تنفيذ السياسة العامة للتعليم، فالمدرسة تعد الإدارة الفعلية لتحقيق أهداف هذه السياسة، ولأن مدير المدرسة يقع في قمة الهرم المؤسسي في هذه الوحدة التربوية فإنه يتحمل العبء الأكبر في قيادة جميع العناصر المكونة للمدرسة وتوجيهها في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم, وفق رؤى تربوية تنعكس على التطوير المهني للعاملين والاستخدام الأمثل للموارد البشرية، "ولكي يقوم مدير المدرسة بمهامه لا بد أن يكون على قدر كبير من الكفاية الشخصية والمهنية والثقافية والعلمية والتربوية والسياسية فهو

(1)أحمد جميل عايش: إدارة المدرسة, نظرياتها وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن: 2009، ص22.

يقف في مركز عملية صنع القرار, وموقعه القيادي يشكل في ذاته جملة فعاليات وأنشطة إدارية وتربوية وعلمية"[1].

إن العملية التربوية التي هي مجال عمل مدير المدرسة قد تعرضت لمجموعة تغييرات جذرية لحقت بكل عناصرها " فلو أعدنا النظر في العناصر المسؤولين إدارتها مدير المدرسة لوجدنا أن كل هذه العناصر قد أصابها التغيير في المفاهيم والحدود وأساليب التعامل والتوظيف." [2]

ويعني هذا أن مدير المدرسة الآن في حاجة لامتلاكه صفات شخصية وكفايات مهنية على مستوى عال حتى يكون قادراً على الاضطلاع بمهامه الإدارية, ومهما أعطيت الصلاحيات والمسؤوليات لمديري المدارس فإنها لا تستطيع تحقيق أهدافها المرجوة منها ما لم يتوافر لدى المدير الكفاية المهنية والخبرة التربوية والتعليمية الكافية, فإن أسلوبه في الإدارة سوف يكون أقرب إلى البيروقراطية, وهذا يؤكد على أن تحقيق أهداف التعليم يتوقف على قياداته التربوية.

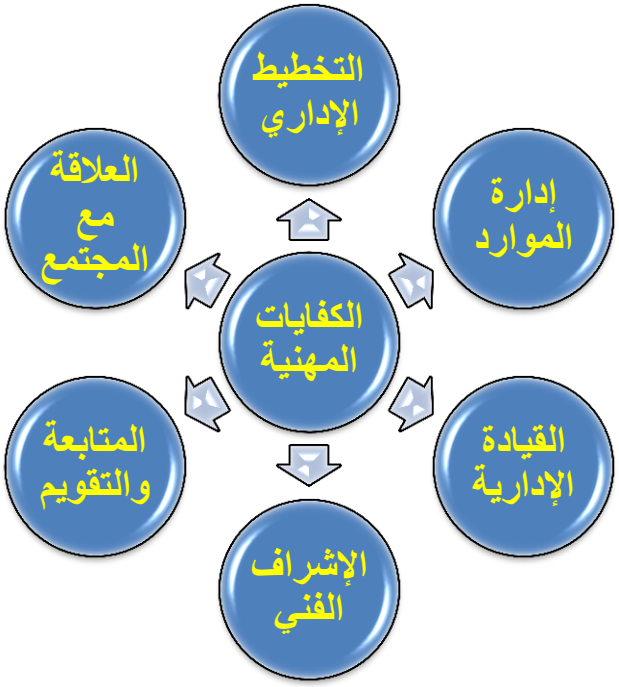
"من واجب المسؤولين عن التربية والتعليم أن يوفروا لهؤلاء المديرين الوسائل والآليات المناسبة لحصولهم على الإمكانات اللازمة لقيامهم بدورهم الفعال في ميدان الإدارة المدرسية، وهو ما يستلزم التدقيق العميق في أسس اختيار هؤلاء المديرين، وكذلك التدريب المبدئي اللازم لإعدادهم لتولي هذه المهنة وأساليب تقييم أدائهم، وكذلك التدريب المستمر أثناء الخدمة بهدف تحسين هذا الأداء وتطويره حسب المستجدات التي قد تطرأ في ميدان العمل".[3]

لذلك لا بد أن ينطلق مدير المدرسة من دراية معرفية, ويكون لديه اتجاهات إيجابية نحو العمل ولا بد أن يكون قادراً على تفعيل الأنظمة والقوانين بدلاً من أن يكون عبداً لها, وأن يعزز من مكانته في التعامل مع الآخرين وإقناعهم بحكمته وإدارته ودرايته.

---

(1)إبراهيم محمد أبو فروة: الإدارة المدرسية، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس: 1992م، ص82.
(2) السيد سلامة الخميسي:قراءات في الإدارة المدرسية، دار الوفاء، الإسكندرية:2001م, ص205.
(3)جون كاربنتر، وآخرون: مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة: 2002، ص14.

ونظراً للتطور والتقدم في العلوم الإدارية والتربوية أصبح من الواجب على مدير المدرسة أن يطور من أدائه الإداري والتربوي حتى يصبح قادراً على مواكبة هذا التطور, ويصل إلى المستوى المطلوب , ويعد مصطلح الكفايات من أحدث ما توصلت إليه العلوم التربوية في تطوير الأداء، ومن أهم هذه الكفايات هي الكفايات المهنية التي يمكن عن طريقها تطوير مهنة مدير المدرسة، ومن ثم تطوير أدائه, ومن أهم مجالات هذه الكفايات الإدارية : التخطيط الإداري, إدارة الموارد البشرية والمادية, القيادة الإدارية, الإشراف الفني, المتابعة والتقويم، العلاقة مع المجتمع المحلي, وذلك كما في الشكل التالي:



شكل رقم(1): نموذج الدراسة المصدر: من إعداد الباحث.

يستوجب ذلك الإفادة من بعض التجارب في الدول المتقدمة في مجال الكفايات, تلك الدول التي سبقتنا في هذا المجال, ومن أبرزها تجربة الولايات المتحدة الأمريكية والأردن، " ففي الولايات المتحدة تم تطوير أداة أطلق عليها دليل اتحاد مديري المدارس في أمريكا من قبل عدد من الباحثين

المتخصصين، وقد تم اعتماده في (30) ولاية, لتأهيل القادة التربويين ومنحهم شهادة مدير مدرسة بناء على ذلك، وتم تبني مواصفات هذا الدليل في برامجها التدريبية لتطوير كفايات مديري المدارس".[1]

أما في المملكة الأردنية فقد "ورد في خطة تنمية مديري المدارس التي أعدتها لجنة من وزارة التربية والتعليم عام 1990 قائمة تم فيها تحديد (55) كفاية معرفية وأدائية لمدير المدرسة، ومن مزايا هذا التصنيف أنه وُضع بصيغته الحالية في ضوء ملاحظات وتعديلات وتعليقات اقترحها نحو (200) خبير من أساتذة الجامعات الأردنية والمديرين العاملين في وزارة التربية والتعليم, ومديري التربية والتعليم في المحافظات والألوية، والمشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية والأساسية".[2]

ومن هنا تبدو الحاجة ماسة لضرورة الاهتمام بتطوير أداء مديري المدارس الثانوية من خلال إمدادهم بأحدث المستجدات التربوية المعاصرة اللازمة لإكسابهم المهارات والكفايات الأساسية التي تساعدهم على أداء مهامهم بوصفهم مديري مدارس.

ويسعى الباحث في هذه الدراسة للوصول إلى اقتراح نموذج لرفع الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية يمكن عن طريق تطبيقه الوصول إلى المستوى المطلوب الذي يساعد صانعي القرارات في الإدارة التعليمية في التوصل إلى جملة من الأسس والمعايير العلمية في اختيار مديري المدارس وهو ما يساعد على تحقيق أهداف النظام التربوي بكفاية وفعالية.

مشكلة الدراسة:

تتكون التربية بمفهومها الشامل من عناصر متعددة يؤثر كل عنصر منها في الآخر ويتأثر به ولتحقيق المخرجات التربوية المرجوة لا بد أن يكون كل عنصر من هذه العناصر على درجة مناسبة من الكفاية والفاعلية, وتعد المدرسة الثانوية من أهم هذه العناصر فهي المسؤولة عن تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية, وترجمة الأهداف إلى واقع ملموس, وهي عنصر هام تسهم في إعداد الفرد والمجتمع

(1) محمد إبراهيم القداح: الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين، بناء أنموذج، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: 2003، ص50.
(2) تيسير عبد المطلب الدويك: إدارة المدرسة الفعالة، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن: 2005، ص63.

وتطويرهما, وهذا لا يتحقق إلا بجملة من المكونات, من أبرزها الإدارة لتسييرها وربطها بالعناصر الأخرى.

ونظراً لأهمية المدرسة في حياة المجتمع والدور الذي تقوم به في إعداد الأجيال فإن إدارة مؤسسة مثل هذه تحتاج إلى شخصية تتميز بالكفاية والمقدرة, وإلى إعداد خاص يتيح لها أن تقوم بتسيير أمورها في مناخ علمي تتآلف فيه جميع الفئات المتعلقة بها من مدرسين وعاملين وطلاب وغيرهم من ذوي العلاقة بالعملية التعليمية.

ومع كثرة الجهود التي تبذلها ليبيا لتطوير الإدارة المدرسية بكل مكوناتها على صعيد الإعداد والتدريب، إلا أن تلك الجهود لم تصل إلى مستوى الهدف المرجو منها, فقد أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات مثل دراسة بالنور الدوكالي قصودة[1]عن تطوير أداء مدير المدرسة الثانوية العامة في ليبيا ودراسة عبدالعزيز حمد منصور[2]عن الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية في بنغازي, والتي بينت أن هناك تدنياً في أداء مديري المدارس الثانوية.

أما دراسة زينب علي الزائدي[3] التي تعد من بين الدراسات الحديثة في المجتمع الليبي التي تناولت أهم الكفاءات التي ينبغي توافرها في مديري المدارس بالتعليم الثانوي, فقد أوصت في نتائجها على ضرورة إعداد برامج تدريبية لمديري مدارس التعليم الثانوي.

ومع وضع بعض التشريعات المنظمة لأسس الاختيار والتكليف لمديري المدارس وإخضاعهم لامتحانات شاملة ودورات تأهيلية تمكنهم من إدارة مدارسهم في العقد الماضي*.فإن ذلك لم يصل إلى المستوى الأمثل للأداء, ويرجع السبب في ذلك –على حد

(1) بالنور الدوكالي قصودة، تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بليبيا في ضوء الإتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية.(مرجع سابق), ص 53.
(2)عبدالعزيز حمد منصور: الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية في بنغازي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاريونس: 2000،ص34.
(3) زينب علي الزائدي: دراسة لمعرفة الكفاءات التي ينبغي توافرها في مديري المدارس بالتعليم الثانوي بمدينة طرابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاتح: 2005، ص45.
*راجع:
- قرار اللجنة الشعبية العامة رقم: (29) لسنة: 2006بشأن تنظيم وادارة المؤسسات التعليمية. ص:(3)
- قرار إدارة التفتيش التربوي بشأن اجراء امتحان لاختيار مديري المدارس الثانوية(2007).ص:(3)

علـم الباحـث– لعـدم تغطيـة مثـل هـذا الإعـداد والتأهيـل المنـاطق التعليميـة بليبيـا كافـة, وعـدم انتظامها بصورة دورية.

وقـد أشـار التقريـر الختـامي للحصـاد السـنوي, الصـادر عـن إدارة التفتـيش التربـوي للعـام: 2012م.إلـى" أنـه بـالنظر فـي حـال إداراتنـا المدرسية فسنجد أنها تركز علـى جانـب واحد من جوانب شخصية التلميذ وهو الجانب العقلي, وتهمل باقي الجوانب الأخرى "البدنية والنفسية "ويرجع السبب في ذلك إلى أن غالبية مديري المدارس لم يدخلوا مسابقة امتحانات مديري المدارس"[1].

كما أشار التقرير السنوي العام لجهاز التفتيش والرقابة للعام: 2010م."إلى أن هناك قصوراً في تأهيل أغلب مديري المدارس ورفع كفاياتهم, وإخضاعهم لاختبارات التقييم والمراجعة الدورية"[2].

وبذلك يمكن القول إن إدارة المدرسة الثانوية ليست بالأمر الهين, وإنها عملية صعبة ومعقدة, نظراً للتطورات والتغيرات التربوية المتجددة, وإنه لا يمكن لمدير المدرسة أن يقوم بكامل أعماله بنجاح إلا إذا كان يمتلك العديد من الكفايات التي تؤهله لأداء عمله بفاعلية, وفهمه واستيعابه للاحتياجات التربوية للمدرسة الثانوية.

ومن ثم فإن الباحث يسعى في هذه الدراسة إلى الوقوف على تحديد الكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي, ومعرفة الكفايات المهنية المتدنية لديهم لتنميتها واقتراح نموذج للكفايات المهنية المستقبلية التي يجب أن يتمتع بها مدير المدرسة الثانوية اليوم, وفي هذا الإطار فإن إشكالية هذه الدراسة تتحدد في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

"ما النموذج المقترح لتطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في ضوء الكفايات المهنية؟"

(1) التقرير الختامي للحصاد السنوي الصادر من إدارة التفتيش التربوي العام لسنة: 2012م, ص: (2)
(2) التقرير السنوي العام لجهاز التفتيش والرقابة الشعبية لسنة: 2010م, ص: (4)

تساؤلات الدراسة:

إن هذه الدراسة ومن خلال الإشكال المطروح ستحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما الكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس من وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس؟

2. هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الوظيفة؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الجنس؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

5. ما الكفايات المهنية المتدنية لدى مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس؟ وما مدى إمكانية تطويرها؟

أهداف الدراسة:

من خلال الدراسة التي سيقوم بها الباحث للوقوف على الكفايات المهنية لمدير المدرسة الفاعل فإنها تحاول الوصول إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على الكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس من وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس.

2. التحقق من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الوظيفة.

3. التحقق من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الجنس.

4. التحقق من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5. التعرف على الكفايات المهنية المتدنية لدى مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس, وعلى مدى إمكانية تطويرها.

أهمية الدراسة:

إن عمل التربية بعامة والمدرسة بخاصة, يتطلبان قائداً تربوياً يكون في مستوى مسؤولية دوره التربوي لتحقيق الأهداف التربوية للمرحلة الثانوية, ومن هنا فإن أهمية هذه الدراسة تنبع مما يلي:

– مساعدة مديري المدارس الثانوية في الكشف عن حاجاتهم المهنية, وذلك للنجاح في سلم الأداء الإداري الخاص بهم.

– يمكن أن تساعد هذه الدراسة في تحديد مواطن القوة والضعف في أداء مدير المدرسة الثانوية.

– إمكانية تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمدير المدرسة الثانوية بهدف العمل على تحقيقها.

– تساعد هذه الدراسة في تحديد المهام الأدائية الموكلة لمدير المدرسة الثانوية وأساليب تحقيقها بصورة تكفل نجاحها.

– يمكن أن تسهم هذه الدراسة في وضع معايير مهنية محددة عند اختيار مديري المدارس الثانوية وفقاً للكفايات المهنية لمدير المدرسة الثانوية.

– يمكن أن تسهم في إقتراح أو وضع برامج تدريبية قبل الخدمة وأثناءها لمديري المدارس الثانوية في ضوء احتياجاتهم المهنية المتجددة، وتطوير أدوات المتابعة والتقويم لممارساتهم الأدائية.

– تساعد القائمين على التخطيط لبرامج التأهيل الإداري في الجامعات ومراكز البحث العلمي لإجراء التطوير اللازم في المخطط والبرامج الخاصة بذلك.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي متضمناً عمليات الاستقصاء والتحليل والتصميم، وتم اعتماد هذا المنهج لملاءمته لطبيعة البحث من حيث جمع المعلومات والبيانات التي تم اشتقاق الكفايات منها, وهو يدرس الظواهر والعلاقات كما هي موجودة في الواقع دون أي تدخل من الباحث, وهو يهدف إلى:

– وصف ما هو كائن من ظواهر أو أحداث معينة بعد جمع البيانات باستخدام الملاحظة أو المقابلة أو الاختبارات أو الإستبانات المناسبة لكل ظاهرة.

– يهدف إلى تفسير الظواهر وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين المتغيرات كما هي في الواقع.

– التعرف على الاتجاهات والقيم عند الأفراد والجماعات, ودراسة خصائص النمو والتطور لدى الافراد[1].

وكذلك تم استخدام منهج المسح الشامل مع مجتمع مساعدي مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي, وذلك نظراً لصغر حجم المجتمع المتكون من (99) مساعد أو مساعدة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من (المعلمين) الذين كان عددهم (12643) معلما ومعلمة, منهم (1668) الذكور, و (10975) من الإناث, و مساعدي مديري المدارس البالغ عددهم (99) مساعد أو مساعدة. موزعين كلهم على (99) مدرسة لمرحلة التعليم الثانوي.

(1)- محمود عبد الحليم منسي: مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية، جامعة الاسكندرية: 2003م، ص ص 201-202.

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة طبقية ممثلة لمجتمع الدراسة من المعلمين التابعين لستة مكاتب خدمات تعليمية بطرابلس, وإجراء مسح شامل لمساعدي مديري المدارس, البالغ عددهم نفس عدد المدارس, أي (99) مساعداً.

أدوات الدراسة:

تم بناء أداة لتحقيق أهداف الدراسة, متمثلة في بناء استبانة لتحديد الكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس موجه لأفراد العينة من المعلمين, ومساعدي مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس.

حدود الدراسة:

اقتصر إجراء الدراسة داخل الحدود التالية:

1. الحدود البشرية: تضم هذه الدراسة معلمي ومساعدي مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بمنطقة طرابلس.
2. الحدود الزمنية: ستتم هذه الدراسة خلال العام: 2015م.
3. الحدود الجغرافية: مدينة طرابلس المتكونة من ستة مكاتب للخدمات التعليمية, وهى: (تاجوراء، سوق الجمعة, أبو سليم, طرابلس المركز, حي الأندلس, عين زارة).

الحدود الموضوعية: دراسة الكفايات المهنية في المجالات التالية:

– التخطيط الإداري.

– إدارة الموارد البشرية والمادية.

– القيادة الإدارية.

– الإشراف الفني.

– المتابعة والتقويم.

– العلاقة مع المجتمع المحلي.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث أساليب الإحصاء الوصفي التحليلي لتوصيف متغيرات الدراسة وقياسها باستخدام الرزم الإحصائية (***spss***) للعلوم الإجتماعية, وسيتبع الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

– الإنحراف المعياري: الذي يساعد في معرفة مدى تشتت الإستجابات عن المتوسط.

– معامل الإختلاف: لبيان مدى اختلاف وتجانس الإجابات.

– النسب المئوية: وذلك لتحديد نسبة الإستجابة.

– اختبار (ت) ***t-test*** الذي يساعد في معرفة الفروق بين متغيري الدراسة المعلمين, ومساعدي مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي.

– المتوسط الحسابي المرجح (الموزون) لتحديد متوسط الإجابات.

– اختبار تحليل التباين الأحادي.

– اختبار (***L S D***) للمقارنات المتعددة.

مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

قام الباحث بتحديد المفاهيم والمصطلحات التي سترد في هذه الدراسة, وهو ما يضمن تسهيل مهمة القاريء ووضوحها أمام القراء, وسيحاول الباحث تحديد هذه المفاهيم تحديداً علمياً وإجرائياً دقيقاً لما تعنيه هذه المصطلحات في هذه الدراسة.

– **النموذج**:

يرى كرون (***Krone***): أن "النموذج تمثيل للواقع وجزء مبسط للحقيقة ويشمل الجوانب المهمة التي تساعد في فهم وضبط الظاهرة المدروسة، كما أنه تقريب رمزي للموقف الحقيقي، ولهذا فهو ليس تام

لأنه لا يمثل الحقيقة كلها, وفي كل الأحوال يعد النموذج أداة تفكير وتحليل، فالنماذج تبسيط مجرد للواقع, ويحتاج في بنائه إلى قدرة ذهنية مبدعة".[1]

ويعرف النموذج إجرائياً بأنه: تصور منظم ودقيق لمجموعة المجالات الإدارية للكفايات المهنية لمدير المدرسة الثانوية من أجل وصول مدير المدرسة للارتقاء بوظيفته الإدارية, وذلك لمواجهة التغير والتطور السريع في العلوم التربوية والإدارية.

- **التطوير الإداري**:

يعرفه محمد ياغي بأنه "جهد شمولي مخطط يهدف إلى تغيير وتنمية العاملين في المنظمة عن طريق التأثير في قيمهم ومهاراتهم, وأنماط سلوكهم, وذلك لإدخال التغيير في المنظمة ككل لتتجاوب ذاتياً مع البيئة المحيطة بها بهدف تحقيق الفعالية الكلية للمنظمة".[2]

ويعرف إجرائياً بأنه: الأسلوب الذي من خلاله يتم تغيير السلوك الإداري للعاملين في المؤسسة وذلك عن طريق مدخلات جديدة على هذا السلوك متمثلة في التنمية الإدارية لهم, حتى نضمن مخرجات إدارية متطورة تستطيع مواكبة التغير والتطور السريع في العلوم الادارية.

- **الأداء**:

"هو الإنجاز الناجم عن ترجمة المعارف النظرية إلى مهارات من خلال الممارسة العملية لهذه النظريات, وبواسطة الخبرات المتراكمة والمكتسبة في مجال العمل"[3].

ويقصد الباحث في هده الدراسة بأداء مدير المدرسة الثانوية: "بأنه تلك الممارسات والأعمال الإدارية المهنية التي يقوم بها مدير المدرسة من أجل إنجاح العملية التعليمية بالمدرسة الثانوية".

---

(1) محمد إبراهيم القداح: الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين. (مرجع سابق). ص18.

(2) محمد عمر العامري: نموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقه في بعض الجامعات الليبية، رسالة دكتوراة غيير منشورة, كلية التربية، جامعة طرابلس، ليبيا: 2012م،ص14.

(3). محمد نصر: تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء, المؤتمر العلمي الرابع عشر, مفاهيم التعليم في ضوء مفهوم الأداء, المجلد الأول, جامعة عين شمس, القاهرة: 2002م, ص94.

- **مدير المدرسة**:

يعرفه أسامة الهباش بأنه: الشخص المكلف بإدارة المدرسة في الشؤون الإدارية والفنية بالاستثمار الأمثل للامكانات البشرية متمثلة في الإداريين والمعلمين والطلبة, والإمكانات المادية المتمثلة في البناء المدرسي وما يحتويه من أدوات ووسائل وتجهيزات لتحقيق الأهداف العامة للمدرسة"[1]

ويعرف مدير المدرسة إجرائياً بأنه: الشخص الذي يرأس الإدارة المدرسية ويقوم بعملية توجيه أنشطتها والإشراف عليها ومتابعتها، ويتم اختياره عادة من ضمن أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة أو من خارجها ضمن شروط ومواصفات معينة.

- **مرحلة التعليم الثانوي**:

هي المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الأساسي, وتمتد الدراسة فيها إلى ثلاث سنوات يقبل في السنة الأولى منها من يتحصل على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي: (الإعدادية), وتؤهله شهادتها للالتحاق بالتعليم العالي, وهي المرحلة التي يتم فيها صقل شخصية الطالب وتعديل سلوكه وتزويده بمجموعة من المهارات وأساليب التفكير الصحيح, كي يستطيع أن يتكيف مع نفسه ومع الآخرين بهدف مواجهة الحياة الجامعية فيما بعد.

- **الكفايات المهنية**:

تعرف باتريشيا (***Patricia***) الكفايات بأنها: "أهداف سلوكية محددة بدقة وتصف معارف واتجاهات تعكس الوظائف المختلفة التي على الفرد أن يكون قادراً على أدائها".[2]

كما يعرفها هيوستن وهاوسام (***Houson*** ,***Hawsam***): بأنها "امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة مثل القدرة على العمل, ويتم اشتقاقها من أدوار الفرد المتجددة".[3]

---

(1). أسامة محمد الهباش: المشكلات التي تواجه المديرين الجدد في مدارس محافظات غزة وسبل مواجهتها. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية الجامعة الاسلامية, غزة: 2002م, ص11.

(2) محمد إبراهيم القداح: الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين (مرجع سابق)، ص22.

(3) محمد عبد القادر عابدين: الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق, عمان, الأردن: 2001 م , ص94.

وهناك تعريف آخر للكفاية يقول بأنها: " تتعلق بالمدخلات التي يحضرها الفرد معه، أي بالقدرات والمهارات ويطبقها في الوظيفة، والأعمال التي يقوم بها بحيث تؤدي في النهاية إلى أداء عال".[1]

- **التعريف الإجرائي للكفاية**:

وتعرف الكفاية المهنية إجرائياً بأنها: المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها مدير المدرسة من خلال الإعداد التربوي له, أو من خلال الخبرات والممارسات التي اكتسبها, أو من خلال التعلم الذاتي, تجعله قادراً على أداء مهامه الإدارية في مجال الإدارة المدرسية على أحسن وجه.

- **منطقة طرابلس**:

يقصد الباحث بمنطقة طرابلس في هذه الدراسة, المنطقة التي تتكون من ستة مكاتب خدمات تعليمية, هي: (طرابلس المركز, حي الأندلس, أبو سليم, سوق الجمعة, تاجوراء, عين زارة)

(1) برانت داقيز، وآخرون: الإدارة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة: 1999،ص49.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

تتناول هذه الدراسة في هذا الفصل, الإطار النظري والدراسات السابقة من خلال أربعة محاور رئيسة هي:

المحور الأول: الكفايات المهنية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي, يشتمل على حركة التربية القائمة على الكفايات, ومفهوم الكفايات المهنية ومكوناتها, وعلاقة ذلك بتطوير أداء مديري المدارس في عدة مجالات إدارية.

المحور الثاني: الإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الثانوي, يشمل: مفهوم الإدارة المدرسية وأهدافها, ووظائفها, وخصائصها, ومقومات نجاحها, ومرحلة التعليم الثانوي من حيث المفهوم, والأهمية, والأهداف, وخصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية, والهيكل التنظيمي لإدارة المدرسة الثانوية في ليبيا, وذلك لمعرفة توزيع المهام الرئيسة بين مدير المدرسة وبقية العاملين من معلمين وإداريين وطلبة.

المحور الثالث: عن تطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي: يشمل الحديث عن مدير المدرسة الثانوية وصفاته, وكيفية اختياره, وعن أداءه, ومدى فاعليته, وكيفية تطويره, والعوامل التي يمكن أن تؤثر في هذا التطوير.

المحور الرابع: يتناول هذا المحور الدراسات السابقة سواء منها المحلية أو العربية أو الأجنبية التي ساعدت في كيفية بناء أسس هذه الدراسة, وذلك في وضع وتصميم الإطار العام والنظرى للدراسة, وفي كيفية استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

المحور الأول

الكفايات المهنية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي

المحور الأول: "الكفايات المهنية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي"

تمهيد:

لقد جاء مصطلح الكفايات نتيجة لما فرضته ظروف التقدم الصناعي والثورة التكنولوجية في العصر الحديث، فقد اهتمت الدول الصناعية بمراقبة جودة الإنتاج وملاءمته من أجل كسب السوق وثقة المستهلك, وأدى هذا إلى ظهور طرق جديدة لإدارة العمل, فلم تعد الإدارة مجرد عملية تصدر فيها الأوامر للموظفين من أعلى إلى أسفل فقط، بل هي مشاركة العاملين بفاعلية في عملية الإدارة، وتنظيم العمل ودرجة الإتقان.

وتكمن فوائد الكفايات المهنية لمدير المدرسة في ضبطه للنظام الإداري الذي يخدم العملية التربوية في المدرسة وتطويره, والذي ينتج من وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات, وقد أصبحت عملية تأهيل المدير وتدريبه من القضايا المهمة التي شغلت بال الباحثين والمهتمين بقضايا العملية التربوية التي ترمي في نهاية الأمر إلى إيجاد مدير ذو كفايات عالية، وقد تنامى هذا الاهتمام خلال النصف الثاني من القرن العشرين ببرامج تأهيل المديرين وإعدادهم وتدريبهم, نظراً لأهميتهم في العملية التربوية.

وقد ظهرت الكفايات المهنية ضمن اتجاهات التربية لتقوم على تحسين برامج التنمية المهنية للمديرين ليستفيد منها المعلمون, ومن ثم تنعكس هذه الفائدة على الطلبة، وقد عرفت هذه البرامج بالبرامج القائمة على الكفايات، وتعد من أبرز ملامح التربية في العصر الحديث، خاصة لدى المديرين والمسؤولين عن إعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم, وإعداد المديرين من ذوي الكفايات العالية, وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعلم والتعليم.

لذلك يجب التعرف على مصطلح الكفايات من حيث المفهوم، والأهمية, وجوانبه التربوية والإدارية كافة، وكذلك التعرف على الكفايات المهنية المناسبة والضرورية لمدير المدرسة لمرحلة التعليم الثانوي في القرن الحادي والعشرين, حتى يكون قادراً على تحقيق أهداف العملية التربوية التعليمية.

حركة التربية القائمة على الكفايات:

يعد موضوع الكفايات أمراً قديماً في التربية، وليس وليد العصر، فقد سبق أن اهتم علماء التربية المسلمون بهذا الجانب منذ القرون الأولى للإسلام, وكان لهم فضل السبق في ذلك قبل أن تظهر حركة التربية القائمة على الكفايات في العصر الحاضر, ومن أوضح الأدلة على ذلك الإجازة العلمية التي كان يمنحها العالم لتلميذه الذي يتخرج على يديه, وهي بمثابة رخصة تسمح له بممارسة مهنة التدريس، وكان الشرط الرئيس لمنح تلك الإجازة هو توافر عناصر الجد والاجتهاد، والقدرة على إثبات الكفاية والجدارة.[1]

أما بالنسبة لظهور حركة التربية القائمة على الكفايات في العصر الحديث فقد اختلف علماء التربية في تحديد تاريخ ظهورها, فهناك من يرى أن بداية ظهور هذا الاتجاه كان في الخمسينيات من القرن العشرين, وكان ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث اتجهت كثير من المؤسسات التعليمية إلى التحول نحو البرامج التربوية القائمة على الكفايات, وخصوصاً في مجال إعداد المعلم, وجاء ذلك التحول نتيجة لتحذير بعض التربويين الأمريكيين البارزين من عدم أهلية بعض المعلمين وتدني مستواهم[2].

وهناك من التربويين من يرى أن هذا الاتجاه كانت بدايته في ستينيات القرن الماضي, وتحديداً عام:1968م مع ظهور برنامج تدريب المعلمين الذي شمل معظم كليات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية[3].

(1) صالح بن خالد الرشيد: الكفايات المهنية اللازمة لمشرفي تقنيات التعليم في المملكة العربية السعودية ومدى الحاجة للتدريب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود,2003م، ص22.

(2) محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين: 1999م، ص331.

(3) عبد الرحمن جامل: الكفايات التعليمية في القياس والتقويم، ط2 , دار المناهج, عمان: 2000م, ص13.

عوامل نشأة حركة التربية القائمة على الكفايات:

لم تنشأ حركة التربية القائمة على الكفايات من فراغ, بل ارتبطت بحركة ثقافية عالمية أخرى أكدت على فكرة المسؤولية والحاجة إلى تحديد كفايات مهنية نتيجة عوامل كثيرة أهمها:

– اعتماد الكفاية بدلاً من المعرفة: فقد كانت برامج التربية في المعاهد قبل الخدمة وفي أثنائها, وفي الجامعات تعتمد على المعرفة النظرية بوصفها إطاراً مرجعياً، أما في الفترة الأخيرة فقد طرأت على برامج إعداد التربويين تطورات كان من أبرزها اعتماد مبدأ الكفاية, أو الأداء بدلاً من اعتماد المعرفة إطاراً مرجعياً، وهكذا أصبحت التربية القائمة على الكفايات أو الأداءات من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعاً في الأوساط التربوية.

– مبدأ المحاسبة أو حركة المسؤولية: إن حركة التربية القائمة على الكفايات جزء من الحركة الثقافية في المجتمع الأمريكي، التي أكدت على مبدأ المسؤولية وتحديد مواصفات العمل، الذي يعمل بدوره على إيضاح أدوار المعلمين ومن ثم سهولة تطبيق مبدأ المساءلة.

– تطور التكنولوجيا التربوية: إن التطور التكنولوجي الذي أمد التعليم والتعلم بمصادر وطرق جديدة كان من العوامل الرئيسة للتطور القائم على الكفايات الذي يربط العلم بالعمل من خلال الأبحاث التي تم إجراؤها على الاشتراط الإجرائي, وأدت إلى ما يسمى "بالتعليم المبرمج في المدارس".

– حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات: إن التربية القائمة على الكفايات ترتبط ارتباطاً عضوياً بحركة منح الشهادات القائمة على الكفايات، وإن مفهوم أي منهما يكمل الآخر، ويؤكدان كلاهما مبدأ الأداء والتطبيق أكثر من المعرفة.

– التدريب الموجه نحو العمل: يتجه التدريب الموجه نحو العمل إلى تحديد متطلبات المهام من الكفايات لتدريب الأفراد نحو المهمات المهنية.

– انسحاب العديد من المفاهيم الإقتصادية وأساليبها على النظام التعليمي مثل اقتصاديات التعليم وغيرها[1].

أهمية التربية القائمة على الكفايات:

مع تعدد الإتجاهات العالمية في إعداد التربويين وتدريبهم فإنه يمكن القول: إن النموذج القائم على الكفايات يعد من أهم النماذج التربوية الحديثة في إعداد التربويين وتدريبهم, وهو ما سعت كثيراً من الدول إلى الأخذ به, حتى إنه "أصبح من أبرز ملامح التربية الأمريكية، وأكثرها شيوعاً في كليات إعداد المعلمين والإداريين التربويين، وازداد الاهتمام العالمي بهذا الأسلوب خاصة بعد أن توصلت البحوث التقويمية لتطبيقاته إلي نجاحه وتحقيق الأهداف المرجوة منه إلى حد كبير, وهو الأمر الذي جعله اتجاهاً يمثل أهمية كبيرة في مجال البحث التربوي كأسلوب إعداد التربويين وتدريبهم"[2]

من خلال ذلك يتضح أن حركة التربية القائمة على الكفايات كانت في بداياتها مهتمة بتطوير أداء المعلمين فقط, ولكن بعد التطور الذي شهدته العلوم التربوية اتسع نطاق اهتمام هذه الحركة حتى أصبحت تعم أغلب المواضيع والعناصر ذات العلاقة بالعلوم التربوية, ولعل من أهمها أداء مدير المدرسة الذي من الممكن تطويره بناء على هذه الكفايات.

أهم الصعوبات التي تواجه الحركة المعتمدة على الكفايات:

لقد واجهت حركة التربية القائمة على الكفايات العديد من الصعوبات التي أثرت فيها في بداياتها الأولى, ومن أهم هذه الصعوبات ما أشار إليه لودن ووالدي "Wildy، Loaden" في النقاط التالية[3]:

(1) هديل محمد عودة: الكفايات الإدارية لمديري المدارس الأساسية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط: 2010 م، ص23.

(2) محمد محمود زين الدين: كفايات التعليم الالكتروني، خوارزم للنشر والتوزيع، جدة:2006م, ص59.

(3)سليمان بن علي الكريدا: الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة الملك سعود: 2004 م، ص.ص 72-73.

1. الاختلاف حول مفهوم الكفايات:

إن تعدد تعريفات الكفاية، وتداخل مفهومها مع غيرها من المفاهيم كالمهارة والقدرة، أدى إلى حدوث إشكالات في مفهومها, والحد من تبنيها وتطبيقها في المجال التربوي، كما أدى ذلك إلى عزوف بعض المسؤولين عن دعمها وتطبيقها على الميدان التربوي, أو حتى دراستها، حيث يتركز هذا العزوف لدى أولئك الذين ليس لديهم فهم واضح بأهمية الكفايات وتنقصهم الدقة، وهو ما أدى إلى تقديم كفايات ذات صيغة عمومية يصعب قياسها, وهو ما زاد من نفور المسؤول عن الأخذ بها.

2. تركيز الكفايات على الأداء الذي يمكن قياسه:

تعتمد الكفايات على قياس السلوك الظاهري القابل للقياس, وذلك تبعاً للمدرسة السلوكية، كما إن فكرته تعتمد بشكل كبير على فكرة المصنع وقياس المنتج, فإن ذلك لا يمكن تطبيقه بشكل كامل على المجال التربوي, الذي تشترك فيه عوامل عدة تعتمد على القيم، والأخلاق، والإتجاهات, وهذه الجوانب لا يمكن قياسها بالطريقة التي تستخدم لقياس المنتج في المصنع, وهذا سبب نوعاً من الصعوبة في تحديد الكفايات الدقيقة لكل مجال في التربية.

3. عدم الدقة والوضوح في المهام والأدوار:

إن كثيراً من الأعمال والمهام التي تؤدى في كثير من الوظائف لا تتبع إطاراً واضحاً ومعيناً يحدد مهام كل عامل, وهذا يلعب دوراً كبيراً في تعطيل تحديد الكفايات وتطبيقها.

ويرى الباحث أن حركة التربية قد تعرضت في بداياتها إلى العديد من الصعوبات والتحديات نتيجة للتداخل والتباين بين مصطلح الكفاية وبعض المصطلحات الأخرى ذات العلاقة, من أهمها الأداء, والمهارة, والكفاءة, والفاعلية, ثم اتسع نطاق مفهوم الكفايات تدريجياً بفضل العلماء والمختصين في هذا المجال, الذين طوروا هذا المفهوم حتى وصلوا إلى التفريق بينه وبين بقية المصطلحات الأخرى, وتوضيح العلاقة التي تربط بينه وبينها.

مفهوم الكفايات:

يعد توافر الكفايات المهنية لدى مدير المدرسة الثانوية من المتطلبات الأساسية لإتمام عمله ونجاحه في تحقيق أهدافه، كما أصبحت من الشروط اللازمة التي تعينه في مهمته، ونظراً لأن المدير يتعامل مع مواقف تتسم بالتعقيد والتشابك وتعدد العوامل والمتغيرات ذات التأثير، ولأن العمل بالمؤسسات التعليمية ذو طبيعة خاصة, فقد أصبح من الضروري أن يتوافر لقادة هذه المؤسسات مجموعة من الكفايات تؤهلهم للقيام بأدوارهم بوصفهم قيادات تربوية، فلا معنى لتطوير التعليم دون إحداث تغييرات حقيقية في اتجاهات قادة التغيير وقيمهم ومعارفهم، ولكي يمارس المدير وظائفه ويصل إلى أهدافه يجب عليه أن يتمتع بمجموعة من الكفايات, ومن هنا تمثل الكفاية مدخلاً يمكن استخدامه لتطوير أداء المديرين، وتمكنهم من أداء مسؤولياتهم ومهامهم, ومن ثم التأثير في أداء العاملين معهم الأمر الذي يؤثر في تطوير العملية التعليمية.

وقد برزت آراء كثيرة ومتنوعة حول مصطلح الكفاية، وربما يرجع هذا التنوع إلى الأسباب الآتية:

– تعدد الباحثين الذين تناولوه كل حسب موضوع بحثه وأهداف دراسته.

– حداثة هذا المصطلح وتداخله مع مصطلحات أخرى مثل الكفاءة والفاعلية وغيرها.

ولكي يتم تحديد مفهوم الكفاية المهنية، كان لا بد من التعرض أولاً بشيء من التحليل لكل من المعنى اللغوي والاصطلاحي للكفاية, حتى يتم التوصل إلى مفهوم إجرائي لها تتبناه هذه الدراسة.

- **المعنى اللغوي للكفاية:**

تعني الكفاية لغة: القدرة على أداء أي عمل بطريقة جيدة، وحسن تصريف الأمور, ولقد ذكرت الكفاية في المعاجم العربية في أكثر من موضع, فذكرت في "لسان العرب" الكفاية بمعنى: المماثلة في القوة والشرف, الكفء: النظير والمساوي.[1]

(1)"لسان العرب"، ابن منظور. القاهرة، دار المعارف، مجلد:(5), 1985 م، ص269.

وفي "المعجم الوسيط" ذكرت بمعنى: الاضطلاع بالأمر, فاكتفى بالأمر أي: اضطلع به.[1]

وذكرت في "المعجم الوجيز" بمعنى: الكفاية في العمل أي: القدرة عليه وحسن تصريف الأمور[2].

- **المعنى الاصطلاحي للكفاية**:

تناول كثير من الباحثين مفهوم الكفاية، واختلف المفهوم باختلاف آراء الباحثين، فكل منهم قام بوضع تعريف إجرائي للكفاية، بما يخدم أهداف دراسته. ويمكن تقديمها في إطار الاتجاهات التالية:

1. أنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات على أساس أن هذه الأشياء في مجملها تحدد سلوك الفرد الذي يعبر عن الكفاية: ويتضح ذلك من التعريفات التالية:

– عرف هوستون Houston الكفاية بأنها: " مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار الفرد المتعددة".[3]

– وتذكر جرينفيلد Greenfield أن الكفاية تعني: "التمكن من المعارف والمهارات والقدرات الخاصة بالفرد وفق معايير محددة, ولهذا يمكن تعريف الكفايات بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات الضرورية لأداء مهمة معينة"[4]

– وعرفها حسن أحمد الطعاني، بأنها: "جميع المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات المتعلقة بوظائف الشخص التي يؤديها من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل بها".[5]

---

(1)"المعجم الوسيط"، مجمع اللغة العربية.مجلد2 (القاهرة – مجمع اللغة العربية) 1990، ص825.

(2)"المعجم الوجيز"، مجمع اللغة العربية. وزارة التربية والتعليم.(ج.ع.م)2000م، ص528.

(3) محسن دهشان: الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا 2007م، ص79.

(4)هديل محمد عودة: الكفايات الإدارية لمديرى المدارس الأساسية في محافظة مأدبا ,(مرجع سابق)، ص15.

(5) حسن أحمد الطعاني: الإشراف التربوي، مفاهيمه، أهدافه، أساليبه، دار الشروق، عمان. الأردن، 2005 م، ص69.

أما نادية محمد عبد المنعم فقد عرفتها بأنها: "تلك المعارف والمهارات والمعلومات والاتجاهات والقيم الأساسية والضرورية، التي تمكن المدير من القيام بأداء مهامه بشكل مقبول، وبما يؤدي إلى نجاحه في تحقيق الأهداف المطلوبة".[1]

من التعريفات السابقة يمكن القول أن الكفاية تعني: المهارات والمعارف والمفاهيم والمعلومات والقيم الأساسية والضرورية للفرد لتسيير أداء أدواره وواجباته ومهامه في المؤسسة التعليمية.

2. أنها القدرة: يتضح ذلك من التعريفات التالية:

– عرفها "جواكيم دولز Goakim Dolies بأنها "القدرة على إنتاج سلوك ضمن مجال محدد"[2]

– وعرفها سميث "Smith". بأنها: "المقدرة على عمل نشاط معين حسب معايير محددة".[3]

– وأشار قاسم بن عائل الحربي إلى أن "مفهوم الكفاية يكمن في المقدرة على الأداء والممارسة، وهي مهارة حركية، أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في السلوك"[4]

– ويبين محمد عابدين: أن الكفاية التربوية أو التعليمية تعني: "المقدرة على أداء العمل المرتبط بإدارة المدرسة ورسالتها، فهي ليست مقدرة على المعرفة أو مهارة معينة, أو اتجاه ما, بل هي: مقدرة مركبة تشتمل على معارف, ومهارات, واتجاهات, تتمثل في المجالات المعرفية والأدائية والإنفعالية, وهي أيضاً تعكس الأداء الفعلي للعمل".[5]

وفي ضوء التعريفات السابقة أظهر الباحثون أن للكفاية أثراً واضحاً في قدرة الفرد (الشخص المسؤول) على تسيير العملية التعليمية في المؤسسة التربوية.

---

(1) نادية محمد عبدالمنعم: المتطلبات الفنية لمدير المدرسة العصري في ضوء المتغيرات العالمية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2000 م، ص52.

(2)جواكيم دولز، وآخرون: لغز الكفايات في التربية، ترجمة: عزالدين الخطابي، عبدالكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2005، ص6.

(3) هديل محمد عودة: الكفايات الادارية لمديرى المدارس الأساسية. (مرجع سابق)، ص16.

(4) قاسم بن عائل الحربي: الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل. مداخل جديدة لعالم جديد في القرن الحادي والعشرين، دار الجنادرية، عمان، 2002 م، ص48.

(5) محمد عبدالقادر عابدين: الإدارة المدرسية الحديثة،(مرجع سابق), ص94.

3. أنها "الأداء": يتضح ذلك من التعريفات التالية:

– عرفها أحمد حسين اللقاني وآخرون بأنها: "تصف الحد الأدنى للأداء, وعندما يصل أي فرد إلى هذا الحد فإن هذا يعني أنه وصل إلى حد يساعده على أداء هذه المهمة".[1]

– وذهب صلاح الدين معوض وآخرون إلى: "أن هناك ارتباطاً بين الكفاية والفاعلية في الأداء. من هنا عرفت الكفاية على أنها: "محصلة تفاعل مكونات الأداء الكلي للمنظمة بما تحتويه من أنشطة فنية ووظيفية وإدارية, وهو يؤثر في هذا الأداء من تغيرات داخلية وخارجية لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف خلال فترة زمنية معينة".[2]

يلاحظ أن هذين التعريفين قد ركزا على أثر الكفاية في الأداء، على اعتبار أن الأداء ما هو إلا سلوك ملاحظ يمكن قياسه وتحديده، ويدل على امتلاك الكفاية.

4. أنها مستوى التحصيل بهدف الوصول إلى أداء مميز: يتضح ذلك في تعريف حسن شحاته الذي يرى أن الكفاية هي: "مستوى تحصيل المعلومات واكتساب المهارات والاتجاهات اللازمة والضرورية لأداء مهمة معينة أو عمل معين" [3]

5. أنها وصف للسلوك الناتج عن التدريب: يتضح ذلك من التعريفات التالية:

– عرفها محمد الدريج بأنها: " تشكيل لمجموعات مهيكلة تتفاعل عناصرها وتتداخل مكوناتها وتنتظم حسب تسلسل معين للاستجابة لمقتضيات الأنشطة التي ينبغي إنجازها"[4]

(1) أحمد حسين اللقاني, وآخرون : معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة ,1998 م، ص189.
(2) صلاح الدين إبراهيم معوض، وآخرون: الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، المكتبة العلمية الحديثة، المنصورة، 2005 م، ص22.
(3) حسن شحاته، وآخرون: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة: حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003 م، ص127.
(4) محمد الدريج: الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج, دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر, الدار البيضاء.2005م ص27.

– ويذكر فتحي يوسف مبارك بأن الكفاية تعني: "مجمل السلوك الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الفرد بعد مروره في برنامج تدريبي"[1]

بالإضافة إلى ذلك فإن أدموند شورت "*Edmond. Short*" يبين أن للكفاية أربعة مفاهيم هي:

– الكفاية كسلوك، ويعني ذلك عمل أشياء محددة وقابلة للقياس، ولذلك يغلب على هذا المفهوم الدقة والتحديد.

– الكفاية هي التمكن من المعلومات ويعني ذلك استيعاب المعلومات والمهارات وفهمها فهماً يتعدي عمل أشياء محددة، كما في المفهوم الأول، بل يصل هذا المفهوم إلى اختيار القيام بالعمل ومعرفة سبب الاختيار, ويتضمن كذلك النشاطات المختلفة.

– الكفاية درجة المقدرة، ويؤكد هذا المفهوم على ضرورة الوصول إلى درجة معينة من القدرة على عمل شيء في ضوء معايير ومقاييس متفق عليها.

– الكفاية على أساس نوعية الفرد، ويتصل هذا المفهوم بالخصائص الشخصية للفرد التي يمكن قياسها بناء على معايير أو مقاييس شخصية موضوعية [2].

إن هذا التعدد في تعريف مصطلح الكفاية يرجع إلى اختلاف وجهات نظر وتعريف الباحثين في تناولهم لهذا المصطلح, فكل باحث ومتخصص عرف الكفاية حسب ما يتطلبه موضوع الدراسة التي يقوم بها, لذلك فإن الباحث يرى أن كفاية مدير المدرسة تعني: أن يكون قادراً على أداء العمل وفق معايير علمية محددة, وأن يكون مزوداً بالمعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تضفي على هذه القدرة فاعلية أجود في الأداء.

---

(1) فتحي يوسف مبارك: فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المتعلقة ببعض الممارسات الإشرافية لدى موجهي الدراسات الاجتماعية المتطورة، مجلة التربية، العدد (5)، جامعة الأزهر، 1992 م، ص32.

(2) هديل محمد عوده, الكفايات الإدارية لمديري المدارس الأساسية في محافظة مأدبا (مرجع سابق)، ص 30.

ومن هنا ينظر إلى الكفاية على أنها: قدرة مدير المدرسة على الأداء من جهة, وتوفر المعارف والمعلومات والمهارات لديه من جهة أخرى, وهذا يعني أن مدير المدرسة يجب أن يكون عارفاً وملماً, وقادراً على الأداء بصورة جيدة, وفق هذه المعرفة العلمية التي يكون مزوداً بها.

علاقة الكفاية ببعض المصطلحات الأخرى ذات العلاقة:

أ. الكفاية والكفاءة:

ترى سهيلة الفتلاوي أن الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التربوية والتعليمية, وأن الكفاية تقيس الجانب الكمي والكيفي معاً في مجال التعليم, على حين تقيس الكفاءة الجانب الكمي فقط[1].

ويرى الشهري إلى مفهوم الكفاية والكفاءة من منظور هندسي حيث يعني التكافؤ في لغة الرياضيات التساوي في الحجم أو في المساحة، فيمكن أن يتكافأ مثلث مع مستطيل دون أن يتطابقا, وعليه فالتكافؤ يعني الكم فقط على حين التطابق يعني الكم والكيف معاً, ومن هنا يمكن تشبيه الكفاءة بالتكافؤ، أما الكفاية فيمكن تشبيهها بالتطابق، وعليه يمكن القول بأن الكفاءة تقيس الجانب الكمي، في حين تقيس الكفاية الجانب الكمي والكيفي معاً [2].

وتعنى الكفاية في كثير من الأحيان بأنها القدرة على تحقيق أقصى إنتاج, وتتمثل تلك القدرة في:

– القدرة على الاختيار السليم للأفراد.

– القدرة على تحفيز الأفراد ورفع روحهم المعنوية من خلال مطابقة أهدافهم الشخصية مع أهداف المنظمة.

(1) سهيلة الفتلاوي. كفايات التدريس، المفهوم، التدريب، دار الشروق, عمان, الأردن, 2003، ص 6.

(2) عوض بن أحمد الشهري, واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى, السعودية. 2008. ص 6.

– القدرة على التدريب السليم للأفراد بما يمكنهم من مواجهة التحدي بين خبراتهم ومتطلبات وظائفهم[1]

أما الكفاءة فينظر إليها على أنها تحقيق أقصى إنتاج باستخدام الموارد المادية, وتتمثل في القدرة على الآتي:

– القدرة على تحديد أهداف واضحة.

– القدرة على استخدام الموارد المتاحة بأفضل الوسائل.

– القدرة على اختيار أنسب الوسائل لتحقيق تلك الأهداف[2]

ومن التعريفات السابقة للكفاءة والكفاية, يمكن الوصول إلى الإستنتاجات التالية:

– الكفاية وصف لما هو مطلوب في الأداء, أما الكفاءة فهي أداء عالي المستوى يتحدد بجودة الإنتاج.

– تهتم الكفاية بتحقيق الأهداف المطلوبة, بالتركيز على العنصر البشري, أما الكفاءة فتهتم بتحقيق الأهداف, وذلك بالتركيز على الموارد المادية.

– إذا تحققت الكفاية للفرد فلا يعني بالضرورة تحقيق الكفاءة.

– تهتم الكفاية بالوصول للهدف بأقل جهد وأقل وقت وأقل تكلفة.

– قد يكون لدى الشخص كفاية, وليس لديه كفاءة, بأن يقوم بالعمل كما هو مطلوب منه بطريقة مقبولة ومرضية, ولكن يمكن أن يكون الشخص ذا كفاية وليس لديه كفاءة, حيث يستطيع الفرد التفوق والإبداع في أداء العمل, وهو يمتلك المعارف والمعلومات والمهارات والصفات الأساسية لأداء العمل.

ورغم هذا التقارب والتداخل بين مفهومي الكفاية والكفاءة, إلا إن استخدام مصطلح الكفاية هو الأنسب, لأنه أعم وأوسع وأشمل من مصطلح الكفاءة, ويمكن تطبيق ذلك على مدير المدرسة, فحين نقول عنه إنه كفؤ نعني بذلك المساواة والتكافؤ بين ما هو موجود وما هو مطلوب في الأداء, ولكن حين نقول عنه إنه مكتفي نعني به: توافق وجود القدرة مع المعرفة, حتى نقول عن أدائه إنه جيد.

---

(1) محمد الصيرفي, التوجيه الإبداعي, سلسلة كتب المعارف الإدارية, الكتاب الأول, الجزء الرابع, مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع, الإسكندرية, 2005. ص61.

(2) المرجع السابق. ص62.

ب. الكفاية والمهارة:

عرفت المهارة بأنها: الوصول بالعمل إلى درجة من الإتقان تيسر على صاحبه أداءه في أقل ما يمكن من الوقت والجهد[1].

أما الكفاية فهي القدرة والمعرفة معاً, فحين نقول عن شخص بأنه ماهر يعتبر لديه الكفاية, ولا يعني ذلك بالضرورة العكس, لإن الكفاية مصطلح أوسع وأشمل من المهارة, والعلاقة بينهما إنهما يعبران على مستوى معين من الأداء غير متساوي.

يمكن تلخيص الفروق بين الكفاية والمهارة في النقاط التالية:

– نطاق الكفاية أعم وأشمل من المهارة, فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.

– ترتبط الكفاية بالكثير من الأعمال التنظيمية والإدارية والفنية, في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حسية.

– إذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شئ ما, فهي تعني تحقيق الكفاية له.

– إذا تحققت الكفاية لشئ ما, فهذا لا يعني بالضرورة تحقيق المهارة به.[2].

(1) هادي مشعان ربيع, الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث, مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع, الأردن:2006م.صز99.
(2) سهيلة الفتلاوي، كفايات التدريس, المفهوم, التدريب ,(مرجع سابق)، ص 35.

ج: الكفاية والأداء:

إن الأداء عبارة عن" مجموعة الإستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين, وهذا الأداء هو ما نلحظه ملاحظة مباشرة, وتعرف المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة الأداء بأنه الفعل الإيجابي النشيط لإكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة, والتمكن الجيد من أدائها تبعاً للمعايير الموضوعية"[1]

ويرى محمد الدريج أن الكفاية تعني: "البطانة الداخلية للأداء, وهي التي تلعب دور المحرك, وإنها نموذج مستبطن ومكتسب وغير مرئي, ولا يلحظ إلا من خلال إنجازات وسلوكات مباشرة, وأن الأداء: هو المظهر العملي للكفاية"[2].

أما العلاقة بين الكفاية والأداء فإنه لكي يكون الأداء فعالاً يجب أن يكون ذا فاعلية, وأن الكفاية ترتبط بالمقدرة على العمل بمستوى معين من الأداء.

د. الكفاية والفاعلية:

تقاس درجة فاعلية المنظمة بمدى تحقيق الأهداف المحددة لها, وهي التي وجدت أصلاً لتحقيقها، أما الكفاية فهي تعني: مدى توفير الموارد البشرية والمادية عند القيام بالعمليات والنشاطات اللازمة لتحقيق الأهداف مقارنة بالمخرجات أو النتائج التي تحققها المنظمة [3].

ويرى بعض الباحثين أن الفاعلية تقاس بالنتائج, أما الكفاية فتقاس بالطريقة المستخدمة لتحقيق النتائج، وأن تحقيق الكفاية لا يعني بالضرورة تحقيق الفاعلية، فالفرد يمكن أن تتوافر له أفضل الوسائل من حيث الوقت والجهد والتكلفة لتحقيق الأهداف، ومع ذلك لا يستطيع تحقيق جميع أهدافه المرسومة كما أن تحقيق الفاعلية لا يعني بالضرورة تحقيق الكفاية, فقد يستطيع الفرد تحقيق أهدافه المرسومة

(1) المرجع السابق, ص34.

(2) محمد الدريج, التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف الى نموذج التدريس بالكفايات, دار الكتاب الجامعى,العين,2003م.ص317.

(3)عوض بن أحمد الشهري، واقع الكفايات المهنية لمشرفي الادارة المدرسية, (مرجع سابق). ص 65.

ولكن الوسائل المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف ليست هي أفضل الوسائل من حيث الوقت والجهد والتكلفة[1].

إن الكفاية أحد عناصر الفاعلية, وهي: (الكفاية) مرتبطة بالعناصر المدخلة في النظام، في حين تكون الفاعلية مرتبطة بمخرجات النظام, حيث تقاس بمدى تحقيق الأهداف المحددة لها.

من خلال العرض السابق للعلاقة بين مصطلح الكفاية وبعض المصطلحات الأخرى ذات العلاقة, تبين أن الأداء هو محور الإرتكاز, وله مدخلات ومخرجات, ومن مدخلاته المهارة والكفاءة والكفاية مع الإختلاف النسبي بينهم إلا أن مصطلح الكفاية هو الأعم والأوسع والأشمل في مدخلات الأداء, في حين تمثل الفاعلية مخرجات هذا الأداء, وهل هو فعال أم لا, وتقاس بمدى تحقيق الأهداف الموضوعة ضمن مدخلات الأداء, وتكمن العلاقة بين الكفاية والمصطلحات السابقة في التدريب الذي يتيح الفرصة للكفاية بالظهور في مستوى الأداء المطلوب, ويتيح الفرصة للأداء ليكون فعالاً عن طريق ما يوفره من جهود والتمرين والممارسة العملية لجوانب العمل المختلفة.

مصادر إشتقاق الكفايات:

تتعدد وتتنوع مصادر اشتقاق الكفايات بين الباحثين, وتختلف على حسب موضوع البحث المراد دراسته وأهميته, ولكن يكاد يجمع أغلب العلماء على المصادر التالية:

- تحليل المقررات وترجمتها إلى كفايات.
- تحديد الإحتياجات التدريبية ليتم في ضوئها تنمية الكفايات المتدنية.
- النماذج النظرية: الإلتزام بنظرية تربوية معينة يمكن التنبؤ من خلالها بالكفايات المطلوبة لتطبيق الأنموذج على الواقع.

(1) أحمد بن محمد الجعيد. فاعلية دور مشرفي الإدارة المدرسية في تطوير الكفايات الإدارية والفنية لمديري المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. السعودية, 2003م, ص 23.

– المدخلات المهنية: الإستعانة بالعاملين في مهنة الإدارة ومنظماتها المهنية في عملية اشتقاق الكفايات من خلال عرض ما يتطلبه إنجاز المهمات الإدارية والفنية في مجال الإدارة التربوية.

– قوائم الكفايات: ويتضمن هذا المصدر القوائم الجاهزة التي تشتمل على عدد كبير من الكفايات ويمكن اختيار ما يتلائم منها وحاجات المديرين في مجالهم[1]

– ملاحظة أداء الفرد في موقع عمله، واشتقاق الكفايات اللازمة.

– تحليل مهام المدير وأدواره [2].

– الأهداف التربوية للمرحلة الثانوية [3].

لقد قام الباحث باشتقاق الكفايات المهنية في هذه الدراسة من خلال إعداد قائمة مبدئية لهذه الكفايات في ستة مجالات إدارية مشار إليها في الملاحق, وبناءً على هذه القائمة المعدة يتم التعرف على مدى إمكانية وجودها من عدمه في شخصية مدير المدرسة, ثم بناء نموذج مقترح للكفايات المهنية المستقبلية للمدير, الذي سيتم بناؤه من خلال نتائج القائمة الأولى الخاصة بالكفايات الحالية.

أسس تحديد الكفايات:

اتفق بعض الباحثين في مجال الكفايات على تحديد بعض الأسس المعتمدة في تحديد الكفايات كما يأتي:

– الأساس الفلسفي: يقصد به التصور العام الذي يراد إعداده ومقدار العطاء المنتظر منه، والتصور العام عن دور المؤسسة التي تعد هذا الفرد, وطبيعة هذا الدور الذي تقوم به, ومن خلال ذلك يتم تحديد المنطلقات التي تتناسب مع قيم المجتمع وفلسفته لتتحدد على أساسها النتائج المرغوب فيها

---

(1) انظر :
عبد الرحمن عبد السلام جامل, الكفايات التعليمية في القياس والتقويم,(مرجع سابق), ص 32.
كمال الدين محمد هاشم. برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية بالسودان في أثناء الخدمة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم 1991 م، ص 63.

(2) محسن دهشان، الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية بمحافظة الغربية، (مرجع سابق), ص88.

(3) محمد القداح. الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين. (مرجع سابق)2003 م، ص 24.

للعملية التربوية, وهو يساعد على وضع مفهوم معين لدور المدير تحدد في ضوئه الكفايات المهنية المطلوبة.

– الأساس التطبيقي (الإمبيريقي): يقصد به تحديد الكفايات في ضوء المعلومات المستمدة من نتائج البحوث التجريبية (التطبيقات الميدانية), إذ إن تلك المعلومات ينظر إليها على أنها صادقة أثبتتها التجربة وليست فرضية, ومن ثم تشكل أساساً سليماً يقوم عليه اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات المهنية المطلوبة.

– الأساس الأدائي (أساس الممارسة): يقصد به تحديد الكفايات استناداً إلى ما سيؤديه الفرد المطلوب إعداده أو تدريبه من خلال أداء ذوي الخبرة في موقع العمل ومستواه, فالمدير المقتدر تظهر كفايته من خلال أدائه لمهامه الإدارية المحددة.

– الأساس الواقعي: ويقصد به العودة إلى البرامج الحالية للمقررات الموجودة وإشراك العاملين في المؤسسة مثل: أعضاء هيئة التدريس والطلبة والمدربين إلى جانب وجود وسائل وأدوات يتم اللجوء إليها في تحديد الكفاية تسمي" أدوات البحث العلمي", مثل الملاحظة والإستبانة والمقابلة الشخصية[1].

ويمكن اعتماد أساسين أو أكثر لتحديد الكفايات, أما في هذه الدراسة فإن هناك أساسين مهمين لتحديد الكفايات حسب رأي الباحث هما الأساس التطبيقي, والأساس الأدائي, فكلا الاتجاهين يساعد في تحديد الكفايات, ومن خلال الاضطلاع على البحوث والدراسات التطبيقية وما توصلت إليه من نتائج فإن ذلك يساعد في اشتقاق العبارات الخاصة بكل مجال من مجالات الدراسة.

---

(1) أنظر :

- علي أحمد هلال. الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في ضوء التقييم البديل وبناء برنامج تدريبي لتنميتها في دولة البحرين. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد. العراق ,2000 م. ص 93.
- عبد الرحمن عبد السلام جامل, الكفايات التعليمية في التقويم والقياس. (مرجع سابق). ص 61.
- سهيلة محسن الفتلاوي, كفايات التدريس,(مرجع سابق), ص 21.

خصائص الكفايات:

تتجلى الكفاية في المقدرة على دمج المعارف المختلفة وانتقاء العناصر الأساسية المكونة لها وتنظيمها وتحليلها إلى عناصر ذات أهمية, وذلك بغية توظيفها لحل مشكلات أو إنجاز أنشطة معينة وتشتمل الكفايات على الخصائص التالية:

– أن الكفاية محطة نهائية لمرحلة تكوين معينة.

– أنها شاملة ومدمجة: أي تقتضي اكتساب تعلمات في المجالات الثلاثة التالية: (المعرفي والوجداني والحسي الحركي) حسب أهميتها للاستجابة للحاجات الإجتماعية.

– تتمتع بطابع القابلية للتقويم ويمكن حصرها وتقييمها انطلاقاً من أنماط سلوكية قابلة للملاحظة في وضعية ما, وذلك من خلال المؤشرات ومعايير التقويم, أي من خلال ما يقوم به الفرد من إنجازات, وهي التي تصير مؤشراً على حصول الكفاية وتحقيقها وتصلح في الوقت نفسه معياراً للحكم عليه [1].

كما أوضح" يالف كرادنيز وساهنSahin , Kradines " أن هناك خصائص متنوعة للكفايات تكسبها العديد من الميزات, تتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

– الشمولية والاندماج.

– التركيب.

– المرونة.

– التكيف.

– الطبيعة النمائية [2].

(1)محمد الدريج, الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج, (مرجع سابق) , ص37.

(2)عبد الرحمن عيد مرجان, مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الشرق الأوسط, 2012 م. ص 47.

ومن أهم خصائص كفايات مديري المدارس أن تقاس الكفاية بمستوى معين من الأداء يمكن ملاحظته وتقييمه بناء على ذلك, ومن خلال هذا التقييم يعرف أن أداء مدير المدرسة يصل إلى مستوى الكفاية أم لا.

أنواع الكفايات:

تصنف الكفايات إلى أنواع متعددة، يمكن إجمالها فيما يلي:

– الكفايات المعرفية: تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية الضرورية لأداء الفرد مهامه في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام, وهذا الجانب يتعلق بالحقائق الخاصة بذلك المجال. تصنف الكفايات إلى أنواع متعددة، يمكن إجمالها فيما يلي:

– الكفايات الوجدانية: تشير إلى آراء الفرد الشخصية واستعداداته الذاتية وميوله وقيمه وسلوكه الوجداني، ويتعلق ذلك بحساسية الفرد ومدى تكامل شخصيته وثقته بنفسه.

– الكفايات الأدائية: تشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات (النفس–الحركية) في حقول التنمية ومكونات البناء البدني والحركي, وتعتمد هذه الكفايات بدرجة كبيرة على ما لدى الفرد من كفايات معرفية.

– الكفايات الإنتاجية: تعني حصيلة أو أثر أداء الفرد للكفايات الثلاث السابقة في المهنة الموكلة إليه, ويتحدد بناء عليها المستوى الأدائي والقيمي لدوره في المؤسسة, بمعني أن الكفاية هنا تشير إلى نجاح المدير في أداء عمله, ويتضح ذلك في نواتج العمل [1].

ومع وضوح العلاقة الإرتباطية وتكاملها بين الأنواع الأربعة فإن المهم بالدرجة الأولى الكفايات الخاصة بالأداء الذي يجب أن يقوم به مديري المدارس, لأن في أدائهم انعكاساً أكيداً على تناغم

(1) محمود كامل الناقة. البرنامج التعليمي القائم على الكفايات. أسسه و اجراءاته, شركة مطابع الطوبجي التجارية, القاهرة, 1997م ص ص.19 – 21.

الجهود الإنسانية وتوظيف الموارد البشرية سعياً لتحقيق نتائج تعليمية فاعلة, وكذلك الكفايات المعرفية التي تزود المدير بالقدرة على الأداء في أحسن صوره.

مفهوم الكفاية المهنية:

تعددت تعريفات الكفاية المهنية بتعدد تعريفات الكفاية. حيث ذهب بعضهم إلى تعريف الكفاية المهنية على أنها: " القدرة والمعارف والمهارات والمعلومات والاتجاهات والقيم الأساسية الضرورية التي تمكن المدير من القيام بأداء مهامه بشكل مقبول, وبما يؤدي إلى نجاحه في تحقيق التكيف مع المتغيرات المستجدة, بتحدياتها المختلفة".[1]

وعرفها البعض الآخر بأنها: " مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الفرد نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين, توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى معين يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر".[2]

ومن هنا فإن المعرفة المهنية تعني المعرفة المنظمة التي يمكن اكتسابها من حقل معرفي معين وهذا يجعل مفهوم الكفاية المهنية مفهوماً شاملاً للمكونات التالية "القدرة والمعلومات والمهارات والاتجاهات".

في حين يعرفها قاموس إكسفورد بأنها: " قياس أداء الفرد بالنسبة لمعارفه ومهاراته وسلوكه وتقدير مدى توافر هذه العناصر لديه".[3]

وفي ضوء ذلك يمكن للباحث تحديد مفهوم الكفاية المهنية إجرائياً بما يتناسب مع أهداف البحث بأنها "المقدرة الأدائية الناتجة عن جملة من السلوكيات المنبثقة عن المعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة لأداء مهمة ما, وذلك لتحقيق النتائج المرغوبة بدرجة عالية وميسورة ".

---

(1) حسن محمد حسان, وأخرون. الاتجاهات الحديثة في إدارة التعليم وتحويده. المكتبة العصرية. المنصورة 2005. ص 84.
(2)أحمد حسين اللقاني, وأخرون. معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. (مرجع سابق). ص 195.
(3) محسن دهشان. الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية بمحافظة الغربية.(مرجع سابق). ص 83.

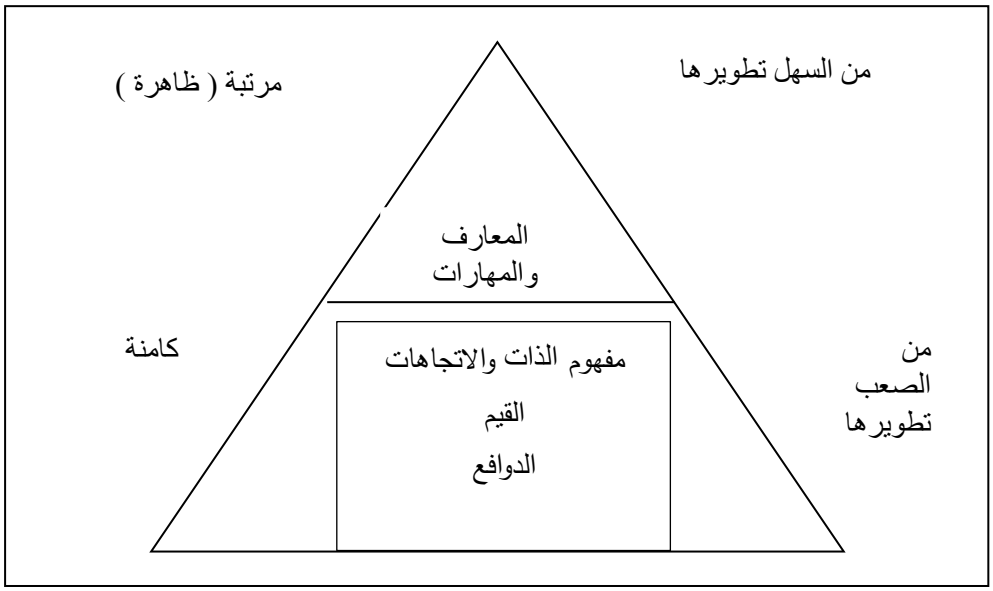
مكونات الكفاية المهنية:

يعد مفهوم الكفايات من المفاهيم الحديثة في مجال التربية, حيث أشير إلى أن التربويين الأمريكيين تناولوا هذا المفهوم عندما ظهر الاهتمام بالصفات والمهارات الأساسية لأداء المديرين في أعمالهم التربوية, ومن هنا ظهر في أدبيات التربية ما يعرف بكفايات مدير المدرسة, وبناء عليه فإن مدخل الكفايات المهنية لمدير المدرسة يمثل اتجاهاً حديثاً في تقييم الأداء ونجاح العمل, وما دامت الكفايات المهنية مهمة لتحسين أداء مدير المدرسة بهذا الشكل فلا بد من التطرق أولاً إلى المكونات الرئيسة لهذه الكفايات, حيث يشير" محمود كامل الناقة "لوجهات النظر التي تعرضت لمكونات الكفاية بعرض تحليلي, ويوضح أن بعض الباحثين تناول الكفاية في شكلها الكامن، على حين تناولها البعض الآخر في شكلها الظاهر، وذلك لخدمة أغراض البحث وأهداف الدراسة، من هنا يجب أن نميز بين الكفاية في شكليها الكامن كمفهوم, والظاهر كعملية, فالكفاية في شكلها الكامن تعني القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما، بحيث يؤدى أداءً مثالياً, أما الكفاية في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته، وتحليله وتفسيره، وقياسه أي: أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله[1].

(1) أنظر :

- محمود كامل الناقة. البرنامج التعليمي القائم على الكفايات.(مرجع سابق). ص 10.
- أشرف فضل جمعة. نموذج الجدارة الإداري. مجلة المعرفة .العدد(57). وزارة المعارف. السعودية. 1999. ص.ص134 – 135.

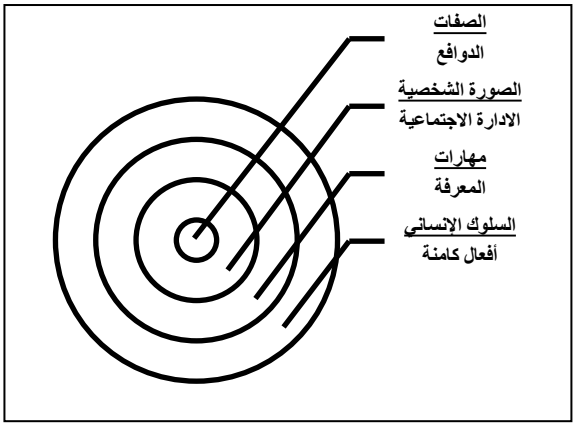
ويدعم التقسيم السابق تقسيم "آيس برجiceberg", ونموذج " دروموند وسنيدر Drummond Sngdar, " حيث أوضح آيس برج في تقييمه للخصائص والسمات التي تحدد الكفايات المهنية للشخص, كما في الشكل رقم:(2)[1].



شكل رقم (2)

نموذج أيسبرج للكفايات (الكفايات الظاهرة والكامنة)

أما في نموذج دورموند وسنيدر: فقد قدما نموذجاً أوضحا فيه الخصائص الفردية والكفايات المهنية اللازمة لمدير المدرسة مؤكدين على التقسيمات السابقة نفسها, كما في الشكل رقم: (3).[2]



شكل رقم (3)

(نموذج دروموند وسنيدر يوضح الخصائص الفردية والكفايات المهنية لمدير المدرسة)

(1) برانت داقيز. الندا اليسون. الإدارة المدرسية في القرن الحادي والعشرين.(مرجع سابق). ص 56.
(2) محسن دهشان. الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية بمحافظة الغربية, (مرجع سابق). ص 84.

هذان التقسيمان يتفقان أيضاً مع ما أشار إليه مكدونالد MecDonalod بأن الكفاية المهنية تشكل مكونين رئيسين هما:

– المكون المعرفي.

– المكون السلوكي.[1]

يشتمل المكون المعرفي على مجموعة من الإدراكات والمفاهيم والاتجاهات التي تتصل بالكفاية، أما المكون السلوكي يتضمن مجموعة من السلوكيات والأعمال التي يمكن ملاحظتها [2].

ويرى كاشير "Kachiar": أنه من الطبيعي أن يكون هناك عامل ثالث للكفاية, وهو الاتجاه حيث إنه لا سلوك من دون اقتناع الفرد بما يفعله، خاصة إذا كان هذا السلوك ليس رد فعل مؤقت وإنما هو نشاط منظم ذو مغزى, ومغزاه هو إنجاز العمل بطريقة صحيحة ومرضية, وبذلك تصبح الكفاية كل متكامل يجمع بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية. [3]

من خلال ما سبق يمكن القول إن الكفاية تتطلب وجود مكون ثالث، وهو المكون الوجداني، حيث إن السلوك لا يتم بطريقة أفضل إلا إذا كان نابعاً من إيمان الفرد واقتناعه بالقيام به، ولكي يتمكن مدير المدرسة من إتقان عمله، والقيام بأداء مهامه ومسؤولياته بوصفه منظماً للعملية التعليمية ومشرفاً ومرشداً لعملياته، فإنه يحتاج إلى العديد من الكفايات المهنية التي منها الكفايات المعرفية, التي هي أساس الكفاية الأدائية التي تشير إلى مهارات عملية وحركية يمكن ملاحظتها.

أما عن جوهر الكفاية فإنها تعني أربعة أشياء, وهي:

– أنها سلوك خاص، أو أداء محدد بعض الشيء.

– أنها تعني التمكن من المعرفة أو المهارة.

---

(1)علي بن إبراهيم الشيخي. الكفاية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى, المملكة العربية السعودية. 2002 م. ص 43.

(2) دعاء محمد أحمد إبراهيم. دور التدريب في تنمية الكفايات المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الإسكندرية, 2003 م. ص 98.

(3) محسن دهشان: الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية, (مرجع سابق)، ص 85.

– أنها تعني مستوى الطاقة الذي يعد كافياً، مع الأخذ في الحسبان ضرورة وجود معايير أو محكات للحكم على الكفاية.

– أنها مجموعة من الصفات الخاصة المميزة للشخص الذي يمتلكها [1].

من خلال المفاهيم والتعريفات السابقة للكفاية المهنية وبيان مستوياتها والتعرف على جوهرها، يمكن إيضاح ماهية الكفاية من خلال ما يجب أن تكون عليه, وذلك على النحو التالي:

– تحدد الكفاية في ضوء المهام والأدوار الرئيسة للمدير.

– تشتمل الكفاية على مجموعة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات.

– ترتبط الكفاية بالنتائج التي تسعى إلى تحقيقها.

– ترتبط الكفاية بالسلوك المنظم ذي المغزى وليس كرد فعل.

– يمكن ملاحظة الكفاية، ومن ثم يمكن قياسها بأدوات قياسية خاصة.

– للكفاية مستوى معين من الإتقان، يجب ألا يقل عنه المدير.

الكفايات المهنية الواجب توافرها في مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي:

تشكل الكفايات المهنية أهمية كبرى، لحل العديد من المشكلات والتحديات التي تواجه العمل التربوي، وخاصة العمل الإشرافي الذي يتطلب مزيداً من الجهد سواء على المستوى العملي أو على المستوى العلمي, "إذ إن الكفايات لها من صفات المرونة ما يجعلها في متناول مديري المدارس المهتمين على اختلاف مستوياتهم، الذين لم يجدوا راحتهم بالعمل الضخم لتقسيم الأهداف في أنماط سلوكية جزئية وإجرائية, إذ تسعى النظم التربوية إلى تطوير الأداء وتحسينه والتأكيد على فاعليته,

(1)عبد العليم محمد محمد. تقويم بعض الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم للطلاب الصم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر. 1997 م. ص.ص 67 – 69.

بحيث يبدأ من أعلى المستويات، حتى الغرفة الصفية، لما لذلك من تأثير مباشر وغير مباشر على مخرجات الإدارة المدرسية التي ترفد النظم الأخرى وتساعد في تطويرها"[1].

إن على مديري المدارس أن يطوروا من أدائهم، ويصقلوا مهاراتهم القيادية, ليكونوا قادرين على القيام بمهامهم الإدارية, والسيطرة على التوسع الحاصل من مدارسهم أفقياً وعمودياً، سيما وأنهم في أعلى السلم الإداري في مدارسهم، وينـاط بهم تنفيذ السياسات التربوية وتحسين التعليم وإيجاد بيئة صحية لنمو العاملين والطلبة في مدارسهم, "وعلى مديري المدارس بوصفهم قادة تربويين ألا يكتفوا بتفهم مدخلات النظام وحاجاته وأهدافه وغاياته، بل أيضاً ممارسة عملية استبصار لكيفية توظيف هذه الأمور ضمن عملية إبداعية ومستمرة تعود على البيئة المدرسية بالفائدة المتمثلة في تحقيق مبدع للأهداف"[2].

ويأتي نجاح مديري المدارس وفاعليته ممن خلفيتهم المعرفية ومهاراتهم المهنية، وتقديرهم لطبيعة الوظائف المعقدة، إذ يتوجب أن تتوافر لدى مديري المدارس في المستقبل مقدرة على التوقع واستشراف الأمور، وما يمكن أن يحدث, وذلك كي يتمكنوا من إدارة المؤسسات التربوية التي يقودونها بكفاية وفاعلية.

" وأوضح كوزما "Kuzma": أن الكفايات المهنية تعد حاجة ماسة لاستمرار وجود العمل وذلك لأن المدير لا يستطيع أن يقود عملية التعليم بمجموعة محصورة من المعارف والمهارات"[3]

ونظراً للتقدم المعرفي الواسع الذي يتميز به العصر الحالي، أصبح من الضروري أن يكتسب المدير مجموعة متجددة من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة التي تساعده في إدارة عملية

(1)عبد الرحمن إبراهيم المحجوب. كفاءة أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. المجلة التربوية. العدد (57). 2000. ص 3.

(2)أحمد إبراهيم أحمد. الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين. دار الفكر العربي. 2003 م. ص 65.

(3)عبد الرحمن عيد فرحان, مستوي الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الشرق الأوسط, 2012م, ص 21.

التعليم وتقنياتها، وأن تكون ليه القدرة على القيام بذلك, وبهذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم بعد إعداده ومتابعته من المدير عملية نمو مستمرة ومتواصلة.

تعد الكفايات المهنية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي من المتغيرات التي تحدد معالم الأداء الإداري المهني فضلاً عن متغيرات الدور، ومتغيرات الموقف والدافعية, الأمر الذي يجعل تحديد الكفايات المهنية وامتلاكها أمراً ضرورياً لمديري المدارس, "فإدارك الفرد لذاته وممارسته لهذا الدور يتأثر بنسيج معقد من العوامل والعلاقات، وتتحكم به حاجات الإنسان ودوافعه وقيمه واتجاهاته ومهاراته وجماعات العمل والبعد الثقافي ويتأثر بها, أما الدافعية فهي حالة داخلية تنشط الأفراد وتحركهم، وتمتد جذورها إلى حاجات الأفراد التي يتم ترجمتها إلى سلوك في محاولة منهم لإشباع هذه الحاجات، وتعمل على تفعيل الأداء"[1].

ولا تقتصر أهمية الكفايات المهنية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في تسهيل عملية تقويم الأداء الإداري وإجرائها بدقة وموضوعية من قبل المعنيين، بل تتعداها إلى توجيه مديري المدارس إلى التقويم والتطوير الذاتي، والأداء الإداري السليم، ولذلك فهي تعد مؤشرات لنمو مستوى الأداء, وموجهات تحدد نواحي النقص فيتم تلاشيها، ومناحي القوة ليصار إلى تعزيزها، ومحددات لنوع البرامج التدريبية اللازمة ومحتواها.[2]

وقد يرجع سبب الضعف والتدني في مستوى أداء عمل الإدارة المدرسية إلى عدم الإعداد المسبق للعاملين فيها, وذلك لقصر مدة الدورات التدريبية التي تقام في بعض الأوقات، وانخفاض عدد المنتسبين إليها، وكذلك اعتماد تركيز المديرين على الاهتمام بالجانب الإداري والمالي من عملهم على حساب الجانب الفني والإشرافي, ومن منطلق ذلك تطلب هذا الأمر تحديد قدر مناسب من الكفايات

(1) هاني عبد الرحمن الطويل, الإدارة التربوية و السلوك المنظم, دار وائل, عمان, الأردن, 1997م, ص 43.
(2)أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرون، (مرجع سابق)، ص34.

المهنية الأساسية الضرورية لمديري المدارس، وذلك بهدف رفع مستوى العملية التربوية داخل المدارس المختلفة.

وذكر سليمان هاشم حامد بعض الكفايات المطلوب توافرها في مدير المدرسة, تتمثل في الكفايات المهنية، والكفايات الإنسانية، والكفايات الإدراكية أو التصورية [1].

كما طور واصل المومني قائمة أخرى من الكفايات اللازمة لمدير المدرسة اشتملت على كفايات التخطيط وكفايات الإشراف على المناهج, وكفايات إثراء عملية التعليم, وكفايات النمو المهني وكفايات الإشراف على الإختبارات من جميع جوانبها، وكفايات الإدارة في وضع الأهداف العامة والخاصة[2]

ومن الكفايات الضرورية والمهمة أيضاً لمدير المدرسة ما يلي:

– أن تكون لدى مدير المدرسة خلفية قوية بالعلوم الإجتماعية لفهم المدرسة والمجتمع المدرسي كنظم اجتماعية.

– أن تكون لدى مدير المدرسة معرفة جيدة بالأساليب الفنية التي تحقق له إشرافاً فعلياً على ما يدور داخل الصفوف الدراسية، وبما يحقق تقدم العملية التعليمية ودون تدخل مباشر في عمل المعلمين.

– أن تكون لدى مدير المدرسة المعلومات المتخصصة التي تمكنه من توجيه هيئة التدريس، وبخاصة حديثي العهد بالمهنة منهم.

– أن تكون لمدير المدرسة المقدرة على حماية القيم الأخلاقية والعملية المثلى التي تتحقق وفقاً لما يتمتع به المدير من علاقة وثيقة ومباشرة بأعضاء هيئة التدريس والتلاميذ.

– أن يلم مدير المدرسة بالمعلومات الخاصة بشؤون التلاميذ التي تمكنه من معرفة إجراءات القبول والنقل، وكذلك الكفايات اللازمة لإستخدام الوسائل الفنية في التعامل مع التلاميذ أفراداً وجماعات وتوجههم في إقامة أنظمة طلابية تقوم على فكرة الحكم الذاتي والانتماء الاجتماعي.

---

(1) سليمان هاشم حامد. الإدارة التربوية المعاصرة. دار أسامة. عمان. 2009 م. ص 42.

(2) واصل جميل حسين المومني, الإدارة المدرسية الفاعلة, موضوعات إجرائية وأساسية مختارة لمديري المدارس, دار الحامد للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2008م, ص53.

– أن تكون لدى مدير المدرسة خلفية تربوية غنية تمكنه من تطوير فلسفة تربوية شخصية تهيئ له الدور القيادي للآخرين[1]

وطورت دائرة المراجعة التربوية في فلوريدا مجموعة من الكفايات الواجب توافرها لدى مدير المدرسة, تمثلت في الآتي:

– التوجيه الفعال والنشط، أي: الإستعداد النشط للمبادرة, وتولي المسؤولية, وتمكين الآخرين من توقع الظروف التي ستواجههم وتحسين مواجهتهم لها.

– الالتزام برؤية المدرسة ورسالتها وقيمها وتطوير العمل وفقاً لذلك.

– البحث عن المعلومات وتحليلها، تمهيداً لفهم الأحداث الجارية والمشكلات التي تواجه العمل حالياً ومستقبلاً.

– التفاعل الإداري, أي: المقدرة على دفع الآخرين وحثهم للعمل سوياً واستخدام مهارات العمل الجماعي، وتقديم التسهيلات التي تيسر العمل ضمن فريق.

– التأثير والإقناع: هي كفاية القائد في المدرسة، ومقدرته على التأثير في الأطراف الممولة للمدرسة، وإقناعهم عبر تنويع وسائل النقاش وأساليبه والإستعانة بالمتخصصين لضمان استمرارية الدعم.

– الاهتمام بسمعة المدرسة, أي: الاهتمام بانطباعات الآخرين عن المكونات البشرية للمدرسة من طلاب ومعلمين وإداريين، وكيفية تواصلهم داخل المدرسة وخارجها، أي: طبيعة العلاقات التي تربطهم وسمعتهم عند الآخرين.

– السيطرة الإدارية: تتمثل في المقدرة على وضع أسلوب عمل منظم لإنجاز العمل واستقبال التغذية الراجعة عما يتم إنجازه، بحيث يكون القائد مقتدراً على التشخيص الدقيق لما أنجز وكيف أنجز.

وبذلك ظهرت الكفايات المهنية ضمن اتجاهات التربية لتقوم على تحسين برامج التنمية المهنية للمديرين ليستفيد منها المعلمون, ومن ثم تنعكس هذه الفائدة على الطلبة, وقد عرفت هذه البرامج ولقد

(1) ندى عبد الرحيم محامدة, الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية, دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان, 2005 ص 26.

حصر محسن دهشان الكفايات المهنية لمديري المدارس في "الكفايات الشخصية، والكفايات الإدارية, والكفايات الفنية, والكفايات المجتمعية"[1].

بالبرامج القائمة على الكفايات, وتعد من أبرز ملامح التربية في العصر الحديث، خاصة في إعداد المعلمين وتأهيلهم, ثم أصبح دورها يتمثل في التركيز على إعداد المديرين من ذوي الكفايات العالية وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعليم والتعلم, الأمر الذي جعل كثيراً من المهتمين لا يتحدثون إلا عن الكفايات وربطها بالمديرين، ومن ثم انتقلت حركة الكفايات لكل عناصر العملية التعليمية.

وبعد العرض السابق لأدبيات الدراسة حول موضوع الكفايات المهنية يمكن للباحث أن يتوصل إلى جملة من الكفايات المهنية اللازمة لإدارة المدرسة لمرحلة التعليم الثانوي في ليبيا, ويمكن تبويب هذه الكفايات في المجالات الإدارية الآتية:

أولاً: التخطيط الإداري:

يعد التخطيط من أولى المهام التي يقوم بها مدير المدرسة, وله أولوية على جميع العمليات الإدارية الأخرى, إذ لا يمكن القيام بالأعمال الإدارية على خير وجه دون تخطيط مسبق لها, فالتخطيط يتعلق بمواجهة المستقبل, بغية وضع تصور لهذا المستقبل يتسم بالوضوح والتحديد والواقعية بحيث يكون قابلاً للتنفيذ في ضوء الإمكانات المتاحة.

ويقصد بالتخطيط أن يحدد المدير في وقت سابق على تنفيذ الأعمال, وجوه النشاط الضرورية لتحقيق الهدف والغرض من كل منها، ويحدد أيضاً مكان التنفيذ ووقته، وكيفيته، والأفراد الذين يكون من اختصاصهم إنجازها[2]

ومن صفات مدير المدرسة المخطط ما يلي:

(1) محسن دهشان, الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية.(مرجع سابق). ص 116.
(2) جودت عزت عطوي, الإدارة التعليمية والإشراف التربوي, أصولها وتطبيقاتها, الدار العلمية الدولية, مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .عمان. 2001م, ص 93.

– الالتزام بالقيم والمبادئ، إذ لا بد أن يكون مدير المدرسة ملتزماً بمجموعة من القيم والمبادئ حتى تسير عملية التخطيط وفق تحقيق أهدافها بالمدرسة.

– أن يكون على معرفة تامة بموضوع التخطيط, وهذا يعني: أن يكون مدير المدرسة على علم كاف بالموضوع الذي يقوم بالتخطيط له.

– اتساع دائرته المعرفية, بحيث يكون على مدير المدرسة الدراية الكبيرة والواعية بكثير من المعارف والعلوم التي لها تأثير في وضعه كمخطط.

– حسن التوقع والتنبؤ المناسب والمنطقي للمستقبل.

– المعرفة الكافية بأسس عملية التخطيط.

– قدرته على اكتشاف الطرق والبدائل بأقل تضحية ممكنة [1].

كذلك يجب على مدير المدرسة أن يمتلك الكفايات التخطيطية التالية:

– امتلاك كفاية التخطيط السنوي المستند إلى حاجات حقيقية للفئات المستهدفة من المعلمين أو المتعلمين.

– امتلاك كفاية التخطيط الأسبوعي في ضوء الخطة السنوية مع مراعاة الاهتمام بأولويات العمل الإشرافي الميداني.

– القدرة على وضع خطة مرنة لتنفيذ المناهج الدراسية وتوزيع المقررات على أشهر السنة.

– القدرة على مساعدة المعلمين في إعداد الخطط السنوية واليومية للدروس وإعداد خطط الأنشطة الخاصة بالمادة.

– القدرة على التخطيط للدورات التدريبية بما يحقق الأهداف المرجوة منها[2]

– أن يؤمن بأهمية تحديد أهداف وغايات العمل.

---

(1) فتحي عبد الرسول محمد, الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية, الدار العالمية, الجيزة, 2008 م. ص 92.
(2) أحمد جميل عايش, إدارة المدرسة, (مرجع سابق), ص 108.

– أن يعرف أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها ومواصفاتها.

– أن يستطيع صياغة أهداف سلوكية.

– أن يحسن استخدام الوقت وينظمه لتنفيذ الخطط.

– أن يحدد احتياجات المدرسة من القوى البشرية.

– أن يعد تقديرات لأعداد الطلاب الممكن قبولهم بالمدرسة.

– أن يعد البيانات الإحصائية والتقارير عن الموقف الجاري للمدرسة[1]

لذلك فإن الباحث يرى أن التخطيط مهم وفعال, حتى يتحقق التفوق والفاعلية, ويحتاج ذلك إلى بذل جهود وقائية فائقة, وإلى تفكير عميق مسبق لإنتقاء أكثر الأساليب فاعلية لتحقيق الأهداف المرجوة, وفي ضوء التجارب والخبرات السابقة, والمستجدات والإبتكارات في مجال التربية ككل, وفي مجال الإدارة المدرسية بشكل خاص, ومع أن التخطيط ضرورة ملحة ووظيفة أساسية للمديرين, إلا أن المحك الحقيقي للنجاح هو في حسن التطبيق وفاعلية التنفيذ لما يتم التخطيط له, وبمقدار ما يكون التخطيط واقعياً وظيفياً, ومرتبطا بحاجات المدرسة وإمكاناتها وظروفها تكون فرصة نجاحه وتطبيقه أفضل وأوفر.

(1) محمد حسنين العجمي. الإدارة المدرسية. دار الفكر العربي. القاهرة, 2000 م. ص 302.

ثانياً: إدارة الموارد البشرية والمادية:

تمثل الموارد بنوعيها البشرية والمادية المدخلات الرئيسة لتحقيق أهداف المؤسسة المدرسية, ويعد استثمار هذه الموارد وتوظيفها بالصورة المثلى من قبل مدير المدرسة في العمليات الأدائية هو العامل الرئيس في تحقيق النتائج المنشودة.

ويمكن تحديد دور مدير المدرسة في مجال التعامل مع المعلمين والعاملين في المدرسة من خلال الأنشطة التالية:

– الإسهام في تحديد الإحتياجات الإشرافية التدريبية للمعلمين وأعضاء الهيئة الإدارية وموظفي الخدمات المدرسية.

– الإسهام في تنمية المعلمين والعاملين في المدرسة وتطويرهم وتأهيلهم بشكل أفضل, وذلك باستخدام الوسائل الإشرافية الممكنة.

– حماية المعلمين والعاملين كافة من مخاطر العمل، وتوفير مناخ مادي مناسب لذلك.

– تحفيز المعلمين والعاملين كافة, وترغيبهم في العمل, ورفع روحهم المعنوية ودعم تحقيق التكامل بين مصالحهم واهتماماتهم من جهة, ومصالح واهتمامات المدرسة من جهة أخرى.

– توفير المعاملة الإنسانية الطيبة للمعلمين والعاملين كافة.

– تنظيم المعاملات الوظيفية التي تحدث للأفراد خلال حياتهم الوظيفية في المدرسة.

(تعيين, وترقية, وشكر, وإعارة, وإجازة..).

– تقدير جهود العاملين وكفاياتهم في العمل, وتقويمهم من أجل مكافأة المحسن منهم, ومساعدة ضعيف الكفاية, لتلافي ضعفهم ولتطوير أدائهم[1]

(1) محمد عبد القادر عابدين. الإدارة المدرسية الحديثة، (مرجع سابق). ص 138.

أما على صعيد التلاميذ، فلم تعد النظرة بأنهم الفئة التي تتلقي فقط, بل لا بد من مشاركتها في تحديد مسارات العمل المدرسي, فتحقيق الذات المهنية والشخصية الإنتاجية المثمرة هي الغاية المرجوة للأنظمة التربوية, ويمكن تحديد ذلك بجملة من الإجراءات التي يمكن أن يتخذها مدير المدرسة, منها:

– العمل على إبراز أهمية فهمهم واستخدامهم للمهارات والإستراتيجيات التعليمية في المواقف المختلفة.

– الإستماع إلى آرائهم وتشجيعهم على طرح المبادرات وتقويم الإقتراحات, ورصد توقعاتهم من الإدارة والمعلمين.

– العمل على تنمية قدراتهم في التخطيط لأعمالهم وواجباتهم ونشاطاتهم وحياتهم المستقبلية, وذلك بمشاركتهم في وضع البرنامج المدرسي وبرامج النشاطات والإمتحانات.

– تنمية القدرة لديهم على التكيف والاستجابة الإيجابية للمتغيرات والمواقف الطارئة.

– التركيز على أهميتهم وأدوارهم الريادية في المدرسة والمجتمع وتوجيههم نحو إدارة السلوك وتعاملهم مع الآخرين.

– تعزيز توجيهاتهم نحو استكشاف معلومات حول التعليم الذاتي والتدريب وسوق العمل باستخدام الإنترنت.

– العمل على تنمية القيادات الواعدة بتشغيل الفرق وتحديد المهارات وتفويض الصلاحيات بصورة تدريجية مع المتابعة المستمرة لأدائهم[1]

ومن ضمن نشاطات مدير المدرسة فيما يتعلق بالأعمال المالية والإشراف على المباني المدرسية الآتي:

– إعداد ميزانية المدرسة.

– اعتماد كشوف الأجور المرسلة للإدارة التعليمية للصرف بعد المراجعة.

(1) محمد القداح. الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرون, (مرجع سابق). ص ص 101- 102.

– متابعة الأمور المالية وكل ما يتصل بها.

– المحافظة على سلامة المبنى المدرسي.

– صيانة الفصول والأثاث المدرسي.

– متابعة أعمال المختبرات والمعامل.

– تقويم المعدات والأدوات التي تشترى لصالح المدرسة.

– ملاحظة الساحة المدرسية وساحات اللعب[1]

وتعد الموارد البشرية والمادية من أهم المدخلات في أداء العمل الإداري المدرسي, وتكمن العبقرية في كيفية التعامل المتوازي مع كلا الموردين, فليس من السهل على أيِّ شخص كان أن يتولى إدارة مدرسة ما لم تكن لديه الدراية التامة لأساسيات وعناصر وكيفية التعامل مع كل من الموردين.

ثالثاً: القيادة الإدارية:

لكل نشاط هدف أو أهداف توجه الجهود إلى تحقيقها والوصول إليها، وهذه الأهداف ليست فردية أو متصلة بفرد من الأفراد, بل هي متصلة بالنشاط عامة ومتصلة بالجماعة والمؤسسة، فالأهداف هنا أهداف للجماعة, ومن ثمَّ وجب أن يكون هناك من يعمل على قيادة الجماعة معاً لتحقيق الأهداف, ولذا فإن للقيادة دورها الأساس في نجاح العمل في أي نشاط هادف, ويتوقف نجاح الإدارة التعليمية والمدرسية على القيادة, ذلك أن القائد التربوي يلعب دوراً مهماً في تحقيق الأهداف وفي رسم الطرق وتحديد الوسائل الموصلة إليها.

(1) هادي مشعان ربيع. الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث, دار الصفاء, عمان, الأردن, 2006. ص.ص 117 – 118.

وتعرف القيادة بأنها: "عملية تحريك مجموعة من الأفراد باتجاه محدد ومخطط وذلك بتحفيزهم على العمل باختيارهم، والقيادة الناجحة تحرك الأفراد في الاتجاه الذي يحقق مصالحهم على المدى البعيد"[1]

إن مصاعب العمل وتشعبها بالإضافة إلى حجم العمل الإداري والفني الذي يقع على عاتق مدير المدرسة يضعه أمام معوقات كثيرة لا ينبغي له أن يستسلم لها، بل من الحكمة أن يواجهها ويقلل من تأثيرها ويحد من اتساع حجمها.

وتساعد العوامل التالية على نجاح مدير المدرسة بوصفه قائداً تربوياً:

– توفير المناخ الإجتماعي والنفسي والفيزيقي الصالح لممارسة العمل التربوي الناجح، وإشعار العاملين والمدرسين والإداريين بالإنتماء إلى المدرسة وحب العمل داخلها.

– الإدارة الناجحة للوقت، وتحليل العوامل المؤثرة فيه، وإنجاز ما يكفل الحد من هدر الوقت المخصص للعمل الفني أو الإداري, وتحقيق التوازن بين الوقت المخصص للجانب الإداري وذلك المخصص للجانب الفني من العمل.

– مراعاة إشراك جميع العناصر المكونة للنظام المدرسي في عمليات اتخاذ القرارات كل حسب قوة تأثير القرار عليه.

– تفويض السلطات: فمدير المدرسة الناجح هو الذي لا يتدخل في كل صغيرة وكبيرة من أعمال المدرسة, وإنما يجب أن يفوض جزءاً من سلطاته لنائبه أو للمعلمين, وأن يحدد الإختصاصات بوضوح, وينفذ مبدأ وحدة الأمر حتى لا تتعارض الأوامر والصلاحيات.

(1) ربيع محمد, طارق عبد الرؤوف عامر, الديمقراطية المدرسية, دار اليازودي العلمية, عمان, الأردن, 2008 م. ص 31.

– تنظيم عمله الفني والإداري والإحتفاظ بالسجلات والملفات التي تسهم في توثيق العمل من جانب، وفي الحصول على المعلومة دون عناء من جانب آخر, وتزيد حوسبة هذه الملفات والوثائق من فرص الإستخدام الفاعل للإمكانات وهو ما ينعكس على سير العمل وتنظيمه.

– إحكام الصلة وتقوية الروابط بين المدرسة وأسر الطلبة من خلال الاهتمام بمجالس الآباء والمعلمين وإشراك الآباء في برامج المدرسة وإطلاعهم على أهدافها وسياساتها.

– متابعة النمو المهني المستمر للمعلمين, حتى يتمكن من تزويدهم بالأفكار والمعارف الجديدة اللازمة لتطوير العملية التربوية ودفعها إلى الأمام.

– الوعي الكامل بحساسية المهمة الملقاة على عاتقه باعتبار المدرسة أكثر المتغيرات التي ترتبط بتربية الطلبة وتعليمهم, ومهما تعددت المتغيرات فالمدرسة تبقى المنافس لكل متغير من شأنه أن يؤثر سلباً على تربية الطلبة وتعليمهم، فهي عامل مهم في بناء الأفراد, ليكونوا مواطنين صالحين, يعملون على خدمة المجتمع وخدمة أنفسهم.

– التجديد والإبتكار على صعيده الشخصي من جانب، وعلى صعيد المعلمين من جانب آخر في بناء البرامج والخطط والبعد عن التكرار للبرامج والخطط لسنوات متتالية.

– بناء خطط للمتابعة المستمرة وهو ما يتطلب امتلاك روح المبادرة والتحرك الميداني النشط، بحيث يمارس دور الحكم في المتابعة لمجريات ما يحدث من أنشطة مدرسية.

– قدرته على إقامة علاقات سليمة مع الآخرين، وقدرته على الإقناع بالحجة والمنطق لا بالضغط والإكراه.

– التخلق بالأخلاق الحسنة في العمل, ليكون قدوة حسنة لمن حوله.

– قدرته على حسن التصرف واتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب.

– أن يعتمد الصدق والوضوح والموضوعية في عرضه للأمور ودون تحيز أو محاباة، حتى يحظى باحترام الجميع ويكتسب ثقتهم ويكون تعامله مع الآخرين صريحاً وواضحاً, ويستند إلى الشفافية والموضوعية[1]

رابعاً: الإشراف الفني:

يقصد بالإشراف الفني عملية التوجيه والرقابة لكل ما يدور في مجال العمل من أنشطة إدارية وتنفيذية, بهدف تحقيق أكبر قدر من الإنجاز كماً وكيفاً, وبأقل قدر من التكلفة في الموارد البشرية والمادية[2]

ويعد مدير المدرسة مشرفاً تربوياً مقيماً في مدرسته، فلا يقتصر عمله على الجوانب الإدارية فقط، بل يمتد إلى الجانب الإشرافي، حيث يمارس الإشراف التربوي الفني على المعلمين في مدرسته وتتمثل أهم المهام الإشرافية لمدير المدرسة فيما يلي:

– تنمية المعلمين مهنياً.

– إثراء المنهج الدراسي وتحسين تنفيذه.

– القيام بدراسات وبحوث إجرائية موجهة نحو تحسين العمل وممارسات العاملين, أو توظيف بحوث أخرى.

– دراسة وتحليل خطط المواد الدراسية، ومذكرات الدروس التي يعدها المعلمون, وتزويدهم بالتغذية الراجعة الهادفة اللازمة.

– العمل على توفير فرص النمو المتكامل للمتعلمين جسمياً وعقلياً واجتماعياً ونفسياً.

– أساليب وأدوات التدريب والنمو المهني المتاحة في حدود الإمكانات القائمة.

---

(1) أحمد جميل عائش, إدارة المدرسة, (مرجع سابق). ص.ص 41 – 43.

(2) فتحي عبد الرسول محمد, الإتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية, (مرجع سابق). ص 167.

– العمل على تحسين وتطوير أساليب وأدوات القياس والتقويم لمختلف جوانب الدراسة المقررة في المنهج الدراسي.

– إيجاد نظام مستمر للتقويم لعمل العاملين في المدرسة, ومتابعتهم فردياً واجتماعياً[1]

ومن ضمن كفايات استخدام أساليب الإشراف وتقنياته ما يأتي:

– القدرة على تطوير أساليب الإدارة المدرسية وطرائقها المرتبطة بالحاجات الإشرافية.

– القدرة على التخطيط للأنشطة المدرسية المختلفة.

– القدرة على استخدام أساليب الإدارة وتقنياتها.[2]

إن الاشراف الفني هو عملية تفاعل وقيادة تتمثل في المقدرة على التأثير في الآخرين, من معلمين وإداريين, وطلبة, والعاملين كافة بالمدرسة, وذلك لتنسيق جهودهم من أجل تحسين العملية التعليمية وتطويرها, وهو كذلك عملية ديمقراطية تقوم على احترام الجميع, وتشجيعهم على الإبتكار والإبداع, وهو أيضا عملية تعاونية تقوم على تفاعل الجميع, ويبدو المدير أكثر دوراً في عملية الإشراف, وذلك لتحسسه للحاجات وتحديده للأولويات المباشرة لمعلميه وطلبته وبيئته المحلية. وهو كذلك أعرف بالخصائص المشتركة لهذه الأطراف, والخصائص المميزة لكل منها.

خامساً: المتابعة والتقويم:

إن عمليات التخطيط والتنفيذ التي يمارسها مدير المدرسة بصورتها الأفضل تتطلب منه إجادته للمتابعة الحثيثة والتقويم المستمر, فهي مؤشر إداري بارز على أهمية خطواته ووجوب تحقيقها، وهو ما يجعل المعلمين والإداريين على أعلى درجات الجاهزية للأداء المطلوب.

(1) هادي مشعان ربيع, الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث, (مرجع سابق). ص.ص 230 – 234.

(2) أحمد جميل عايش, إدارة المدرسة, (مرجع سابق). ص109.

ويعد التقويم أحد وظائف العمل الإداري المهمة في العملية التربوية، بل لا يقل أهمية عن وظيفة التخطيط التي تعد أساس العمليات الإدارية في التربية, ولم يعد التقويم مقصوراً على تحصيل المادة العلمية فقط, بل أصبح شاملا لتقدير برنامج المدرسة أو الخطة الدراسية والمناهج والوسائل التعليمية. وقياس عمل المدرس ونمو التلميذ, كما أنه يشمل جميع أنواع الإختبارات والوسائل المستعملة لتقويم التلميذ[1].

ومن ضمن الكفايات المطلوبة لمدير المدرسة في هذا المجال:

– اعتماد سجلات الأداء أو الإنجاز لإظهار جوانب القوة والضعف, ففي ذلك تحقيق العدالة بين الأفراد، وتعزيز لما يسمي "بالتقويم الذاتي"، كما أنه يقدم تغذية راجعة للأفراد عن مدى تحقق إنجازاتهم في ضوء متغيري الكفاية والفاعلية.

– إدراك دلالات المفاهيم الإحصائية كالنسب المئوية, ومعامل الإرتباط, والإنحدار في نتائج الطلبة وتوظيف معطياتها.

– القدرة على بناء وتطوير اختبارات تتسم بالصدق والثبات والموضوعية.

– التطوير والإنتقاء للأدوات الملائمة للأبعاد التقويمية ارتباطاً بالأهداف والمهمات مثل قوائم الرصد والإستبانات، والتصاميم، ونماذج التقويم.

– تطبيق المعايير المفترضة على المعلومات الإحصائية والوصفية التي تتوفر لديه للتوصل إلى عبارات وأحكام قيمية يمكن تبريرها والدفاع عنها.

– تزويد الجهات المعنية بنتائج التقويم ومتابعة ذلك للإفادة منها في تعديل أو إثراء أدائها.

– إنتاج معايير وتقارير ومؤشرات نوعية لتقييم إنتاجية المدرسة.

(1) فتحي عبد الرسول محمد, الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية, (مرجع سابق). ص 224.

– بناء نموذج تقويم ذاتي يقيم فيه المدير أداءه لمختلف الفعاليات المنبثقة عن كفايات مفترضة بشكل علمي وموضوعي.

– تقبل النقد والمراجعة لخبراته التقويمية والتعليمية استناداً إلى معطيات التغذية الراجعة.

– تطبيق مبادئ القياس الأساسية في تقويم نتائج الطلبة ارتباطاً بدوره الإشرافي, ويعني هذا فهمه لمبادئ الصدق والثبات في استخدام نتائج الإختبارات وتفسيرها.

– العمل على توظيف الأدوات التقويمية المختلفة وربطها بالأهداف المرجعية لها من اختبارات وصفية أو تشخيصية أو تحصيلية.

– توظيف تكنولوجيا المعلومات في العمليات التقويمية المختلفة للحصول على تقويم شامل متكامل لأداء كل من المعلمين والإداريين والطلبة، وذلك لغايات تحسين العمليات الإدارية والفنية في المدرسة.

– تبادل المعلومات مع الطلبة وذويهم حول نقاط القوة والضعف ومستوى التقدم في تعلمهم.

– مراقبة أداء الطلبة وسلوكياتهم داخل المدرسة وخارجها[1].

من خلال ذلك نستنتج أنه اذا تعاونت كافة الجهات الإدارية التعليمية, والمسؤولة بشكل مباشر على أداء مدير المدرسة, وكان هدف هذا التعاون تطوير هذا الأداء, فيجب أن يؤخذ في عين الاعتبار أن المتابعة والتقويم مثلما هي عملية إدارية لمتابعة أداء المدير, فهي أيضا عملية إدارية يقوم بها مدير المدرسة لنفسه وللأسرة المدرسية بشكل كامل.

(1). محمد القداح, الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الاردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرون. (مرجع سابق). ص ص 105 – 106.

سادساً: العلاقة مع المجتمع المحلي:

يجب على مدير المدرسة أن يسعى إلى توطيد علاقات المدرسة مع المجتمع المحلي، لأنها واحدة من مؤسساته التي يجب أن تكون عاملة بتناغم مع مؤسساته الأخرى, وحتى يكون المدير فاعلاً لا بد له من بناء علاقات فيها نوع من الشراكة المهنية بين المدرسة والمؤسسات الإنتاجية في البيئة المحلية.

وفي الوقت الذي تتجه فيه الأنظمة التربوية إلى التوظيف العملي للمعرفة النظرية فلا بد لمدير المدرسة من التفكير بتطوير مجموعة من الأنشطة التي تؤدي إلى تحقيق التكامل بين ما يتم تعلمه في المدرسة وما يجب تطبيقه في مواقع العمل, ويعتمد ذلك على مد جسور التواصل مع المجتمع المحلي ومؤسسات العمل المتنوعة فيه[1].

وتنحصر علاقة مدير المدرسة في المجتمع المحلي في اكتسابه للعديد من الكفايات, من أهمها:

– تعريف الآباء ببرامج المدرسة وأوجه نشاطها.

– تزويد الصحف المحلية ببرامج المدرسة وما تقوم به من نشاط لخدمة المجتمع المحلي.

– مقابلة الآباء وغيرهم من الأهالي الراغبين في مناقشة بعض المسائل التربوية.

– تنظيم مكتبة يستفيد منها التلاميذ والآباء والأهالي بوجه عام.

– تكوين لجنة من المدرسين للإشراف على برنامج العلاقات العامة.

– المساعدة في تكوين جماعات الآباء والمعلمين والعمل معهم.

– العمل على إصدار صحيفة للمدرسة تعبر عن أغراض المدرسة وبرامجها.

– مساعدة المدرسين الجدد وغيرهم من أعضاء هيئة المدرسة في التعرف على شؤون المدرسة والمجتمع المحلي.

(1) المرجع السابق، ص 107.

– الإشراف على استخدام المجتمع المحلي لصالة الألعاب بالمدرسة ولصالة الإجتماع.

– توضيح عمل المدرسة للأهالي في المجتمع المحلي بالكلام والكتابة.

– إعداد المعارض مع أعضاء هيئة التدريس.

– تشجيع الآباء على زيارة المدرسة بدعوات عامة أو خاصة للتعرف على كافة نواحي النشاط فيها.

– كتابة التقارير عن عمل المدرسة وعرضها على مسؤولي التعليم وعلى مدرسته والأهالي في المجتمع المحلي.

– الإشراف على المباني والملاعب المدرسية ومعاينة صلاحيتها لبرامج العلاقات العامة.

– الإلمام بحاجات المدرسين وتعريف مسؤولي التعليم والأهالي بهذه الحاجات.

– العمل مع المجالس والهيئات المحلية إذا وجدت ضرورة لذلك[1]

لذا يجب على مدير المدرسة أن يحرص على أن تظل المدرسة محل احترام وتقدير من أفراد المجتمع وأولياء الأمور من خلال الترابط بين جميع أعضائها من مدير ومعلمين وإداريين وطلبة وحسن العلاقات بينهم, وأن المدرسة يجب أن تعمل على ايصال صوتها إلى أبعد مدى ممكن وليصل صوت المجتمع إلى العمق الإستراتيجي للمدرسة, ليتم استقباله وتحليله وتوظيف التغذية الراجعة التي يتلقاها.

(1) ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر. الديمقراطية المدرسية. (مرجع سابق). ص 22.

المحور الثانـي

الإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الثانوي

المحور الثـــانيً: الإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الثانوي

تمـــهيد:

مما لا شك فيه أن العملية التعليمية عملية متداخلة ومتشابكة, وذات أبعاد متعددة ترمي إلى النهوض بواقع المجتمع وأبنائه نحو مجتمعات راقية مزدهرة, يسودها التعاون والإنتماء, لهذا فإن نجاح المنظومة التعليمية في أداء دورها يحتاج إلي أدوات فعالة تقوم بإنجاز الأهداف والغايات وتحقيقها، وإن الجهة المرشحة للقيام بهذا الدور في المجتمع هي المدرسة, ومن يقف على رأسها من إدارة مدرسية فاعلة وهيئات وجهات داعمة أخرى, ولهذا فإن مهمة الإدارة المدرسية أصبحت غاية في الأهمية خاصة وأنها مطالبة بمطالب كبيرة, وملقى على عاتقها أعباء ثقيلة من جميع الجهات ذات العلاقة, وأن تكون القيادة المدرسية الفعالة قادرة على تفعيل دور كل فرد في المدرسة, وتوجيهه إلى الأداء الأمثل الذي يسهم في تطوير إنتاجية المدرسة تربوياً، وذلك عن طريق المعرفة الحقيقية لقدرات كل فرد وتكليفه بالمهام الوظيفية المناسبة لإمكاناته، وهي التي تدرك كيفية التعامل مع التغيير بدلاً من مقاومته وهذا يتطلب إحداث تحول في الاتجاهات التي تقود السلوك وتوجهه, ومن هذا المنطلق تعد الإدارة المدرسية التي يمثلها مدير المدرسة من أهم الوسائل الفعالة في تطوير العملية التربوية والتعليمية وتحسين جوانبها النوعية بشكل خاص, فهي التي تحدد المعالم وتنير السبيل أمام العاملين في الميدان التربوي للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة.

مفهوم الإدارة المدرسية وتعريفها:

لقد حدث تطور كبير في الفكر الإداري والتربوي في العقود الأخيرة, انعكس هذا التطور إيجابياً على مفهوم المدرسة ووظيفتها, فبعد أن كان ينظر إلي المدرسة على أنها مكان" لنقل المعرفة من المعلم إلي الطالب بالتلقي, وهي النظرة التقليدية, أصبح ينظر إليها على أنها إحدى مؤسسات المجتمع

التي تتفاعل معه, وتسهم في تقدمه وتطويره, ومن أهم التطورات الحادثة على مفهوم المدرسة أنه أصبح ينظر إليها بصفتها نظاماً تربوياً, له مدخلاته وعملياته ومخرجاته, ولكل عنصر من عناصر هذا النظام التربوي وظيفة محددة من أجل تحقيق الهدف العام لهذا النظام, وكي يتمكن هذا النظام من إنتاج المخرجات المطلوبة منه بحسب ما خطط له.

إن أهم مدخلات النظام المدرسي هي الموارد البشرية والمادية والثقافية التي تتفاعل مع بعضها بعضاً في مجموعة من العمليات التي تعمل على تحويل هذه المدخلات إلى مخرجات, وتتنوع مخرجات النظام المدرسي إلى مهارات واتجاهات وقيم ومعارف يكسبها الطلبة, "وتعد الإدارة المدرسية من أهم عناصر النظام المدرسي وأكثرها تأثيراً, فهي النظام الأساس الذي يعمل على تفعيل عناصر هذا النظام من معلمين وتلاميذ, ومناهج وبيئة مدرسية لتنتج ما هو مطلوب منها بكفاية إنتاجية عالية من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة"[1].

لذلك تعد الإدارة المدرسية عنصراً مهماً من عناصر العملية التربوية, يعمل على حفز عناصر العملية التربوية البشرية والمادية, وتنشيطها, فهي تتغلغل في جميع أوجه النشاط التربوي, فأخذ الباحثون على عاتقهم منذ زمن بعيد دراسة الإدارة المدرسية, والتنبيه على أهمية دورها ووجودها والاهتمام بتحديثها وجعلها تسير نحو الأفضل دوماً, إيماناً من هؤلاء الباحثين بأن النجاح والفشل في المجتمع يبدأ من المدرسة ومن يقودها من إدارة مدرسية.

وينطوي العمل الإداري على كل نشاط بشري يرمي إلى تنسيق جهود عدد من الأفراد بشكل منظم لتحقيق أهداف مرسومة, والإدارة نشاط قديم وجدت منذ أن وجد الإنسان على سطح الأرض, فحيثما يتطلب الإنجاز تتضافر الجهود فتظهر وظيفة الإدارة كعامل منسق لتلك الجهود.

(1) جمال أبو الوفاء, سلامة عبد العظيم, اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية. دار المعرفة الجامعية.القاهرة, 2000م. ص63

إن العمل الإداري عمل قائم على توجيه جهود بني البشر لتحقيق ما قد تم تحديده من أهداف لذلك يعد هذا مدخلاً لتوضيح دور الإدارة المدرسية ضمن منظومة المستويات الإدارية المختلفة التي يقع على كاهلها أعباء كبيرة, وهي مسؤولة مسؤولية مباشرة عما يجري ويدور في المدرسة, ومن ثم العملية التعليمية برمتها, ويمكن تشبيه الإدارة المدرسية بالمنارة التي يهتدي إليها, فمن خلالها نستطيع تحديد النجاح والفشل, وعلى هذا فإن تعريفات الإدارة المدرسية تعددت باختلاف وجهات النظر بين الباحثين, ومن هذه التعريفات:

– أنها "الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة), من إداريين وفنيين, بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة على أسس علمية"[1].

– وأنها "جميع الجهود والإمكانات والنشاطات التي تبذل من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة"[2].

من الملاحظ على هذه التعريفات أنها ركزت في توضيحها لمفهوم الإدارة المدرسية على كونها جهود وإمكانات هدفها النهائي هو مخرجاتها المتمثلة في تربية أبناء المجتمع, وتحقيق الأهداف المرسومة مسبقاً.

– وتعرفها زينب الجبر بأنها: "التي توجه سير العملية التعليمية داخل المدرسة لتحقيق الأهداف الموضوعة بكفاية عالية مع الإقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة".[3]

(1) أحمد إبراهيم أحمد. الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، مكتبة المعارف الحديثة, الإسكندرية، مصر.2002، ص16..

(2) عمر مساد, الإدارة المدرسية, دار الصفاء للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2005م,ص 25.

(3) زينب الجبر, الإدارة المدرسية الحديثة, مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع, الكويت, 2002م. ص28.

– كما عرفها محمود طافش بأنها: "مجموعة من العمليات التربوية المتكاملة ينفذها نخبة من التربويين المؤهلين تأهيلاً نظرياً وعلمياً عالياً, لتحقيق أهداف التربية الرامية لإشباع حاجات المجتمع, عبر مجموعة من الإجراءات والأنشطة كالتخطيط والتنظيم والتنفيذ والتوجيه, ثم التقويم, لاتخاذ قرارات على ضوء المنجزات"[1].

– ويعرفها اسماعيل ذياب أنها: "جميع الجهود والأنشطة والعمليات, من تخطيط وتنظيم ومتابعة وتوجيه ورقابة, والتي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين, بغرض بناء وإعداد التلميذ من جميع النواحي (عقلياً, أخلاقياً, اجتماعياً, وجدانياً, وجسمياً, وغيرها) لمساعدته على أن يتكيف بنجاح مع المجتمع, ويحافظ على بيئته ويسهم في تقدم مجتمعه"[2].

وفي هذا التعريف نلحظ أنه قد تم توضيح عمليات الإدارة المدرسية, وكذلك توضيح الجهات القائمة على تنفيذ سياساتها, وكذلك تحديد المستهدف من عملياتها, وهو التلميذ, وتحديد الغاية من هذا الاستهداف, والشكل الذي يريده المجتمع أن يكون عليه التلميذ, وهو ما يسهم في نهاية الأمر في تحقيق طموحات مجتمعه وأمنه.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة للإدارة المدرسية, يمكن القول أن هناك شبه إجماع على أن الإدارة المدرسية ومن يقودها من أشخاص وجهاز إداري, هي عبارة عن أداة لتنفيذ السياسات المرسومة لها والمعدة من قبل, وأنه يوجد تقارب واضح بين الباحثين من خلال تلك التعريفات يتمثل في أن هدف الإدارة المدرسية هو خدمة المجتمع من خلال تلبية احتياجاته, وإمداده بمخرجات تعليمية جيدة وقادرة على المساهمة في بناءه.

(1) محمود طافش, الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية, دار الفرقان, عمان, الأردن.2004.ص171
(2) إسماعيل دياب, الإدارة المدرسية. دار الجامعة الجديدة للنشر, الإسكندرية, مصر, 2001م.ص99

من خلال عرض التعريفات السابقة للإدارة المدرسية, نلحظ عليها أنها تتفق على:

– أن الإدارة المدرسية نشاط منظم هادف يسعى إلى تحقيق أهداف تربوية منشودة من خلال المدرسة التي مهمتها إعداد النشئ.

– أن الإدارة المدرسية مجموعة من الجهود المتسقة التي يشارك في بذلها عدة عناصر, وليس عنصراً واحداً, وتتمثل هذه الجهود في جهد المدير ونائبه والمعلمين والإداريين والفنيين.

– أن تكون هذه الجهود موحدة ومتكاثفة من أجل تحقيق أفضل النتائج بأقل جهد وكلفة.

– أن الإدارة المدرسية تتضمن عمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والرقابة من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع.

– أن عمليات الإدارة المدرسية تتم من خلال قيام العاملين بها بتوجيه وتأثير مدير المدرسة في سلوك الأفراد وتوجيههم التوجيه المناسب الذي يخدم تحقيق الأهداف.

– أن بعض تعريفات الإدارة المدرسية قد ركزت على إعداد وبناء التلميذ الذي يعد محور العملية التعليمية.

ومن هنا يمكن للباحث أن يعرف الإدارة المدرسية بأنها: "جميع الجهود والأنشطة والعمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتنسيق ومتابعة ورقابة, التي يقوم بها مدير المدرسة مع العاملين معه من معلمين وإداريين بغرض بناء شخصية التلميذ وإعدادها من جميع النواحي حتى يستطيع أن يسهم في بناء مجتمعه".

نشأة الإدارة المدرسية وتطورها:

الإدارة المدرسية ميدان من ميادين الدراسات الإدارية والتربوية الحديثة, وإن كانت الممارسات الفعلية لها قد بدأت منذ زمن طويل, حيث كان الإنسان يدير شؤونه اليومية بنفسه ويدير الأب والأم شؤون البيت وتربية الأولاد, وتنشئتهم التنشئة الإجتماعية المناسبة.

وبدأت تظهر الإدارة المدرسية علماً مستقلاً عن الإدارة العامة عام 1968م ومنذ ذلك الوقت بدأت الإدارة المدرسية تفرض نفسها على العلوم التربوية وتستقل بذاتها[1]

إن الإدارة المدرسية وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية في المدرسة من أجل تنمية التلميذ تنمية متكاملة شاملة حسب ميوله وقدراته, وتعد الإدارة المدرسية موضوعاً متخصصاً من موضوع أكثر شمولاً, وهو علم الإدارة العامة, حيث استمدت كثيراً من مفاهيمها وقواعدها من هذا العلم, قبل أن تبرز الإدارة المدرسية علماً مستقلاً بذاته, "ثم ظهرت الإدارة في ميدان التربية والتعليم (الإدارة التعليمية) مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين, ويمثل عقد أول اجتماع ناجح لرجال الإدارة التعليمية على المستوى القومي بالولايات المتحدة الأمريكية عام: 1947م, في نيويورك البداية الأولى لعلم الإدارة في ميدان التربية والتعليم"[2]

وقد شهد العصر الحديث تطوراً كبيراً في مفهوم الإدارة المدرسية حيث أصبحت إدارة تسعى إلى تحقيق أهم أهداف المجتمع, وهو تربية وإعداد الأجيال القادرة على المساهمة في بناء المجتمع عن طريق التنمية البشرية الشاملة لكل أفراد المجتمع.

وكأي علم من العلوم التربوية المهمة تطورت الإدارة المدرسية تطوراً كبيراً من خلال عدة جهود مميزة منها:

(1) محمد العمايرة, مبادىء الإدارة المدرسية, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, عمان, 2002م ص. 17
(2) إسماعيل دياب, الإدارة المدرسية, (مرجع سابق) ص 20

– وجود أقسام علمية متخصصة في الجامعات واعتماد مقررات دراسية يدرسها طلاب الجامعات والمعاهد المتخصصة بإعداد المعلمين, مثل مقرر الإدارة المدرسية, مقرر إدارة الصف, مقرر إدارة المدرسة الثانوية, وطورت هذه الأقسام برامج وورش عمل لتدريب وتأهيل العاملين بالإدارة المدرسية من معلمين ومديرين ومشرفين من أجل تطوير أدائهم داخل المؤسسات التعليمية.

– مساهمة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من معاهد وكليات التربية بالقيام بالعديد من البحوث والدراسات التي ساعدت على تطوير الفكر الإداري والتربوي.

– ظهور العديد من الكتب والمراجع في ميدان الإدارة التعليمية التي أثرت هذا الميدان وأسهمت في تطوره.

– ظهور المراكز والجمعيات العلمية في ميدان الإدارة التعليمية.

– ظهور المجلات العلمية والدوريات في هذا الميدان, وإجراء الدراسات والبحوث العلمية في ميدان الإدارة المدرسية والتعليمية والتربوية[1].

كما إن التطور الذي لحق بالإدارة المدرسية قد حول مفهومها من الاقتصار على المحافظة على النظام المدرسي, وتسيير الأمور الروتينية بالمدرسة ومتابعة حضور وغياب الطلاب, وانضباط العملية التعليمية, إلى الاهتمام بتوفير مختلف الإمكانات والخبرات التي تساعد التلميذ على النمو الشامل المتكامل وجعله محور العملية التربوية, وتهيئة جميع الظروف التي تساعده على بناء شخصيته والمساهمة في بناء المجتمع الذي يعيش فيه وتطوره.

(1) إبراهيم محمد شعيب. مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الارتقاء بها .رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة.2008م.ص12

أهداف الإدارة المدرسية:

لقد أدى التطور الذي لحق بالإدارة المدرسية إلى إتساع مجالها وتأثرها بتغيرات وعوامل عديدة, لذا فإن أهداف الإدارة المدرسية تختلف من مرحلة لأخرى, ومن إقليم إلي آخر, ومن مجتمع لآخر حيث إن الإدارة المدرسية لم تعد عملية روتينية, هدفها تسيير أمور المدرسة وحصر التلاميذ والمحافظة على النظام, بل أصبحت بالإضافة إلى ذلك عملية إنسانية تهدف إلى تنظيم وتسهيل وتطوير نظام العمل بالمدرسة, وتوفير الظروف والإمكانات البشرية والمادية التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

إن الهدف الأساس للإدارة المدرسية هو توفير أفضل السبل لنجاح التعليم والتعلم لتحقيق أهداف التربية والإدارة, ومن بين العوامل التي تؤثر على نمط وأهداف الإدارة المدرسية وطبيعتها, حجم المدرسة ونوعية المرحلة التعليمية, ونوعية العاملين ومؤهلاتهم العلمية وسماتهم, وطبيعة البيئة الجغرافية ونوعية الإدارات التعليمية (مركزية أو لا مركزية) وشخصية المدير وسماته, كذلك تختلف جميع الأهداف وأساليب صياغتها من مفكر لآخر, تبعاً لاختلاف آرائهم واهتماماتهم وفلسفاتهم, وإحساسهم بمدى أهمية كل هدف من أهداف الإدارة المدرسية[1].

وهناك تصنيفات كثيرة لأهداف الإدارة المدرسية ومن أشهرها, ذلك التصنيف الذي يقسم الأهداف إلى أربعة أقسام, هي:

1. الأهداف التربوية والثقافية: وتكون من خلال تنمية ميول التلاميذ ورغباتهم ومهاراتهم من خلال تزويدهم بالمعارف والخبرات والأفكار التي تلائم تلك الميول والمهارات.

(1) محمد حسنين العجمي, الإدارة المدرسية (مرجع سابق) ص 30

2. الأهداف الإجتماعية: تهدف إلى تعريف التلميذ بواجباته وحقوقه اتجاه أسرته ووطنه وتشجيعه على إقامة علاقات طيبة مع الآخرين من أجل التعاون المستمر لتحقيق أهداف المجتمع.

3. الأهداف الدينية: تؤكد على فهم التلميذ للعقيدة الإسلامية فهماً سليماً, وغرس القيم والأخلاق الفاضلة في نفوس التلاميذ وتنقية أفهامهم من الشوائب الدخيلة.

4. الأهداف الإقتصادية: وتتمثل في تعريف التلميذ بمصادر الثروة الطبيعية في وطنه, وكيفية المحافظة عليها, وتنميتها من أجل تطوير المجتمع وتقدمه, وغرس حب العمل وتقديره، وتنمية السلوك الإقتصادي الرشيد لديه وتنمية ثقافة الإنتاج[1].

ويرى الباحث إضافة هذه الأهداف للإدارة المدرسية كما يلي:

– توفير الظروف والإمكانات التي تساعد على نمو التلميذ بشكل متوازن, ومتكامل من جميع النواحي العقلية والجسمية والروحية والإجتماعية والنفسية.

– توجيه المتعلم ومساعدته في اختيار الخبرات التي تساعد على نموه الشخصي ومراعاة الفروق الفردية والاستعدادات والقدرات الخاصة.

– المساهمة في دراسة المجتمع وحل مشكلاته وتحقيق أهدافه.

– تحقيق التوازن بين الواقع والمأمول بالنسبة لإمكانات المدرسة.

من خلال استعراض أهداف الإدارة المدرسية نلحظ أن اختلاف هذه الأهداف وأساليب صياغتها تختلف من مفكر لآخر, وذلك تبعاً لاختلاف اهتماماتهم وآرائهم وفلسفتهم وإحساسهم بمدى أهمية كل هدف من أهداف الإدارة المدرسية, إلا إنهم يجمعون على هذه الأهداف, وعلى التركيز على التلميذ

(1) فاروق شوقي البوهي, الإدارة التعليمية والمدرسية, دار قباء للطباعة والنشر, القاهرة, مصر, 2001م.ص36

محور العملية التعليمية, وإعداده إعداداً متكاملاً متوازناً, كذلك ويسهم في تحقيق هذه الأهداف كل العاملين بالمدرسة وعلى اختلاف مهامهم ومسئولياتهم, من خلال التعاون المثمر فيما بينهم بحيث يكمل كل منهم الآخر حتى تؤدي المؤسسة التربوية (المدرسة) هذه الأهداف بدرجة عالية من الكفاية والفاعلية.

أهمية الإدارة المدرسية:

تأتي أهمية الإدارة المدرسية من خلال قيامها بمهمة تسهيل نظام العمل بالمدرسة وتطويره وتنظيم العمل بطريقة من شأنها أن تتم العمليات التربوية على وجه ميسور وفعال, فهي بالإضافة إلى أنها تساعد على تعليم التلاميذ فإن أهميتها تكمن في ما تقدمه من خدمات مدرسية للمدرسين والتلاميذ ليقوموا بتأدية عملهم وتحصيلهم في جو من التعاون والإخاء تسوده المحبة والاحترام المتبادل, وعليه تعدُّ الإدارة المدرسية وسيلة لخلق التعاون المثمر الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة وغايتها "لأن تحقيق أهداف المدرسة وغايتها لا يتم إلا من خلال إدارة كفؤة, وإن سوء الإدارة كفيل بأن يعطل بقية عناصر العملية التربوية عن أداء عملها بشكل مناسب, فالإدارة السيئة يمكن أن تفسد على المنهج الجيد أهدافه, وهي كذلك كفيلة بإضاعة الفائدة من المدرس الجيد, والمدير الجيد يستطيع أن يحسن إدارته بأن يمكن المدرس الجيد من أن يعطي تعليماً جيداً, أو أن يحجبه عن ذلك بسوء إدارته, وكذلك يستطيع أن يمنع غياب الكثير من الطلبة, ومثل هذا يمكن قوله في العمليات التربوية الأخرى"[1].

من خلال ما سبق يرى الباحث أن أهمية الإدارة المدرسية تأتي من أن كل عملية تربوية لا تصل إلى غايتها الأساسية إلا من خلال الإدارة المدرسية، ومن دونها تبقى الإدارة المدرسية جهود مبعثرة قد لا تصل إلي تحقيق أهدافها, وعلى ذلك فإن نجاح النظام التعليمي في تحقيق غاياته مرتبط بشكل أساس بوجود إدارة مدرسية قادرة على القيام بما هو مطلوب منها بنجاح.

(1) هادي مشعان ربيع, المدير الناجح, مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع, 2006م.ص ص 26. 27

وظائف الإدارة المدرسية:

لقد تطور الفكر الإداري والتربوي تطوراً ملحوظاً, وهو ما أدى إلى تطوير وظيفة الإدارة المدرسية وتغييرها, وتعدد مهامها واتساع مجالها في الوقت الحاضر, هذا بالإضافة إلى تعقد الدور الذي يقوم به مدير المدرسة, حيث أصبح من الصعب إدارة المدرسة من قبل شخص واحد هو "مدير المدرسة", بل يجب التعاون مع جميع العاملين في المدرسة, لأن الإدارة المدرسية تتطلب جهداً جماعياً وليس فردياً.

نتيجة لهذا التطور تطورت وظيفة المدرسة التي انتقلت من تسيير أمور المدرسة ومتابعة حضور وغياب الطلاب, والمحافظة على ممتلكات المدرسة إلى توفير الإمكانات البشرية والمادية, وتطوير المناهج وتنمية المعلمين مهنياً, وتنظيم علاقة فعالة مع المجتمع المحلي, والارتقاء بالتلاميذ الذين هم محور العملية التعليمية, ومراعاة ميولهم وتنمية مواهبهم, وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة.

إن الإدارة المدرسية الحديثة تشمل جانبين مهمين من الأداء: (إداري وفني), ولا يطغى جانب على آخر, إنما يخدم كل منهما الآخر, فكلاهما ضروري لنجاح العملية التعليمية, وبالإضافة إلي كل ما يتصل بالتلاميذ, والمعلمين, والمناهج, وطرق التدريس, والأنشطة المدرسية, والنهوض بالمكتبات المدرسية وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي, ومعالجة مشكلات التلاميذ الدراسية والإجتماعية, وتقديم الخدمات الصحية لهم, وإشراك أولياء الأمور من ذوي الاختصاص في كل ما يعود بالنفع على التلاميذ[1].

(1) إبراهيم محمد شعيب, مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة (مرجع سابق) ص17

ولكي تؤدي الإدارة المدرسية وظائفها يجب مراعاة الآتي:

– اختيار البديل الملائم (اتخاذ القرارات) لتحقيق الأهداف التربوية بأقل ما يمكن من المال والوقت والجهد.

– حفز العاملين وإثارة دافعتيهم وشحذ هممهم والتنسيق فيما بينهم.

– التأكد من تحقيق الأهداف وكشف الأخطاء, واتخاذ الإجراءات اللازمة لتصويبها, ومتابعة تنفيذ الإجراءات للتأكد من ملاءمتها لوضع الثواب للأكفاء وإيقاع العقوبات بالمهملين في عملهم[1].

ولكي تحقق الإدارة المدرسية الأهداف المنشودة في ضوء السياسة التعليمية التي يؤمن بها المجتمع, ينبغي أن تخرج من مفهومها التقليدي, لتكون عمليات فنية وتنظيم للعلاقات الإنسانية بوظيفة المدرسة الفكرية, ويجب أن تكون بين المعلمين ومدير المدرسة علاقات ثقة وتعاون, فعندما يدرك مديرو المدارس أن مدارسهم وحدات مستقلة في النظام التعليمي سيقدرون أهمية المهام والمسؤوليات الضخمة الملقاة على عاتقهم, ويسعون إلى تحقيقها بأقصى جهد ويتفانون من أجل ذلك, فوظيفة الإدارة المدرسية هي تهيئة الظروف والإمكانات التي تساعد على تربية وتعليم التلاميذ من أجل تحقيق نموهم الشامل والمتكامل والعمل على تنمية خبرات أفراد المجتمع المدرسي.

من وظائف الإدارة المدرسية التي تتناسب مع متطلبات العصر وتراعي التطور في هذا الميدان ما يأتي:

– ترى المدرسة أن المتعلم هو محور العملية التعليمية فيجب تزويده بخبرات يستطيع من خلالها مجابهة المشكلات التي تواجهه.

(1) صلاح عبد الحميد مصطفى, الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر, دار المريخ للنشر, الرياض.2002.ص41.

– دراسة المجتمع ومشكلاته والعمل على حلها وتحقيق أهدافه.

– تهيئة الظروف وتقديم الخبرات التي تساعد على تربية التلاميذ وتعليمهم من أجل تحقيق النمو الشامل والمتكامل.

– الإرتقاء بمستوى المعلمين وتنميتهم مهنياً واطلاعهم على ما يستجد في طرق التدريس وعقد الندوات وورش العمل والدورات التدريبية[1].

وتتحقق وظيفة مدير المدرسة حسب رؤية الباحث من خلال عدد من المبادئ والتوجيهات منها:

- الإيمان بقيمة الفرد وترشيده للعمل.
- حسن التخطيط والتنظيم والتنسيق والمتابعة والتقويم.
- اتخاذ القرارات السليمة المتعلقة بسياسة العمل في المدرسة.
- إتباع الأساليب الحديثة في حل مشكلات العمل المدرسي.
- الإدراك التام لأهداف المرحلة التعليمية, وخصائص نمو تلاميذ هذه المرحلة.
- الإلمام بمناهج المرحلة التعليمية وما تهدف إليها.
- الوقوف على الصعوبات التي تعترض العمل داخل المدرسة.

وفي ضوء هذه الوظائف للإدارة المدرسية يتضح أنه لا بد أن تكون العملية الشاملة التي تستهدف إنجاز الأعمال المدرسية بفاعلية من خلال العاملين بالمدرسة, وأن مدير المدرسة يتحمل مسؤولية التخطيط والتوجيه والقيادة والتقويم واتخاذ القرارات بشأن كل عنصر من عناصر المجتمع المدرسي

(1)محمد حسن العمايرة, مبادئ الإدارة المدرسية (مرجع سابق) ص 56

ويتحمل مسؤولية مواجهة التغيرات والتكيف معها, ولا يمكن أن تتحقق هذه الوظائف إلا من خلال مدراء على مستوى عالٍ من الكفاية الإدارية والفنية حتى تتحقق وظيفة الإدارة المدرسية بشكل فعال, وأن تكون الإدارة التربوية حريصة عند اختيار مديري المدارس, وأن يتم ذلك وفق شروط علمية معينة بالإضافة إلى تدريبهم قبل الخدمة وأثناءها, وتزويدهم بكل جديد في مجال الإدارة المدرسية, حتى تؤدي المدرسة دورها بشكل إيجابي, ويتم تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

خصائص الإدارة المدرسية:

لما كانت الإدارة التعليمية ينبغي أن تكون تعبيراً نقياً وترجمة مخلصة للفلسفة التي ينشدها المجتمع, فإن المدرسة يجب أن تكون بيئة منتقاة, ولن تكون كذلك إلا إذا كانت إدارتها منتقاة, ومعنى هذا أن تكون الإدارة المدرسية نموذجاً صالحاً في العلاقات الإنسانية, وفي سير العمل, وفي التعاون واتباع الأساليب الديمقراطية, وفي ذلك ما فيه من مزايا كثيرة, ولكي تنجح الإدارة المدرسية في عملها ينبغي أن تتصف بالخصائص الآتية:

– أن تكون إدارة هادفة: أي أنها لا تعتمد على العشوائية أو الصدفة في تحقيق غاياتها, بل تعتمد على الموضوعية والتخطيط السليم في إطار الصالح العام.

– أن تكون إدارة إيجابية: أي أنها لا تركز على السلبيات أو المواقف الجامدة, بل يكون لها الدور القيادي الرائد في مجالات العمل وتوجيهه.

– أن تكون إدارة اجتماعية: بمعنى أن تكون بعيدة عن الاستبداد والتسلط مستجيبة للمشورة, مدركة للصالح العام عن طريق عمل جاد مشبع بالتعاون والألفة[1].

(1) بالنور الدوكالي , دور الإدارة المدرسية في إنجاح العملية التربوية والتعليمية, مجلة الجامعة, نالوت, العدد الأول.2003م.ص154

– أن تكون إدارة ديمقراطية: أي أن يكون أسلوب الإدارة بعيداً عن تسلط رئيس التنظيم الإداري أو أحد أعضائه, أو انفراده باتخاذ القرار دون الرجوع إلى أعضاء التنظيم والمشاركين فيه, ويتسم التنظيم الإداري بأنه ديمقراطي إذا ما توافر فيه تنسيق جهود الأفراد ومشاركة أعضائه.

– أن تتسم بالمرونة في الحركة والعمل, وأن لا تكون ذات قوالب جامدة وثابتة, وإنما تتكيف حسب مقتضيات الموقف وتغيير الظروف.

– أن تكون عملية: بمعنى أن تتكيف الأصول والمبادئ النظرية حسب مقتضيات الموقف التعليمي.

– أن تتميز بالكفاية والفاعلية, ويتحقق ذلك بالاستخدام الأمثل للإمكانات البشرية والمادية.

– تحديد السياسات ووضع البرامج, والمساواة فيما بين أعضاء التنظيم[1].

إن نجاح الإدارة المدرسية يتطلب أن تكون كل طاقات المدرسة مجندة لخدمة العملية التربوية فيها فالإمكانات البشرية والمادية في المدرسة, والعمليات التي تقوم بها الإدارة المدرسية ليست غاية في حد ذاتها, ولكنها وسائل لتحقيق الغاية الكبرى, وهي تربية النشئ, ويتوقف نجاح الإدارة المدرسية على مدى قدرتها في تجنيد كل طاقاتها وإمكاناتها لخدمة هذه الغاية, وهذا يفرض على إدارة المدرسة ضرورة العمل على الاستخدام الأمثل للإمكانات المادية واستغلالها, والطاقات الكاملة للقوى البشرية بها بما يحقق أداء العمل مع الاقتصاد في الوقت والجهد والمال.

(1) سلامة حسين عبد العظيم, اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة, دار الفكر, عمان, الأردن. 2004مص31.

مقومات الإدارة المدرسية الناجحة:

إن كل تطور للنظام التعليمي والتربوي مرتبط ارتباطاً وثيقاً بتطور الإدارة التعليمية والمدرسية ومن ثم فإن الاستراتيجية السليمة لتطوير النظام التربوي هي التي تأخذ في حسابها تطوير إدارة هذا النظام وتجديدها, ومواكبة كل جديد في هذا المضمار, وحيث إن التعليم هو القوة المحركة والمؤثرة لمختلف الأنشطة الأخرى, وهو أيضاَ العملية التربوية والاجتماعية التي ترفد المجتمع بمختلف الكوادر الفنية اللازمة كان ضرورياً أن تكون الإدارة المدرسية التي تسعى لتحقيق أهداف التعليم المرجوة وفق ما يرتضيه المجتمع على درجة كبيرة من الكفاية والفاعلية والعطاء, فالإدارة المدرسية يجب أن تكون تعبيراً صادقاً وترجمة للأهداف التربوية التي وضعها المجتمع ويسعى إلي تحقيقها واقعاً ملموساً والواقع أن الإدارة المدرسية في حقيقتها جهاز متكامل من العاملين في المدرسة, وفريق متعاون يسهم كل من فيه بدوره المنوط به, تجمعهم وحدة عضوية من روابط العمل والمشاركة وتحمل المسؤولية "وإلى جانب هذا فإن خير ضمان لنجاح أي سياسة تعليمية هو إشراك المعلمين في وضع هذه السياسة ووسائل تنفيذها, كذلك ينبغي إشراك التلاميذ في إدارة مدرستهم, بحيث تكون المدرسة حقلاً خصباً يمارسون فيه هواياتهم ومهاراتهم ويشبعون رغباتهم وميولهم, ويتعودون على تحمل المسؤولية, ويكتسبون الكثير من العادات الإجتماعية الحسنة, بالإضافة إلى أن التربية الحديثة تنادي بإشراك أولياء الأمور والمؤسسات الإجتماعية في إدارة المدرسة وتحديد أهدافها وحل مشكلاتها, وهناك اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية ترى ضرورة التجديد في عمل جهاز الإدارة المدرسية, وأن لا يكون مدير المدرسة مجرد إداري تقليدي"[1].

وتؤكد أغلب نظريات الإدارة تقريباً على أن مدير المدرسة يجب أن يكون في موقع متميز واستراتيجي بالنسبة لكل ما يدور في مدرسته, فهو المسؤول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها

---

(1) محمد عبدالقادر عابدين. الإدارة المدرسية الحديثة (مرجع سابق) ص 223

المنشودة, وهو حلقة الاتصال الثابتة بين المعلمين بعضهم ببعض, وبين المعلمين وأولياء الأمور كذلك يقع عليه عبء التخطيط والتنظيم والتنفيذ والمتابعة, وذلك للحصول على درجة عالية من الأداء الذي من أهم أسسه ومقوماته ما يلي:

– قيادة العمل المدرسي نحو تحقيق الأهداف التربوية من خلال تنفيذ البرامج التعليمية بالمدرسة بدرجة عالية من الاتساق والفاعلية.

– إيجاد جو من العلاقات الإنسانية الحسنة والعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين في المدرسة وللإدارة المدرسية دور كبير في إيجاد الظروف المرضية والمحفزة على العمل في المجتمع المدرسي من خلال احترام شخصية المعلمين وتقبل أفكارهم والاهتمام بمشكلاتهم والتشجيع على إقامة علاقات الزمالة بين المدير والمعلمين.

– تنظيم وإيجاد روح العمل الجماعي، وذلك لأن تنظيم الجهود البشرية وتنسيقها بشكل متضافر ومتكامل يعود على المدرسة بالنجاح, فتوجيه الجماعة ينمي فيها العمل التعاوني, ويزيد من خبراتها, فيجب على مدير المدرسة أن يكون قادراً على توجيه هذا السلوك الجماعي نحو تحقيق أهداف المدرسة.

– توفير الظروف الملائمة لأداء العمل, فالإدارة المدرسية الناجحة هي التي تعمل على تهيئة الظروف المناسبة والمساعدة على قيام المدرسة بمهامها.

– استخدام الإستراتيجيات المناسبة عند اتخاذ القرار, فعملية اتخاذ القرار، من المهام الرئيسة لمدير المدرسة, حيث إن الإدارة المدرسية لا تخرج عن كونها عملية اتخاذ القرار, والإداري الناجح هو القادر على الاختيار السديد والصائب من بين مجموعة بدائل.

– مواكبة التغيير والقدرة على استخدام التكنولوجيا الإدارية, حيث يقاس مدى نجاح أي مؤسسة وتطويرها بمدى تقدمها الإداري, وقدرة إدارتها على التغيير والتجديد المستمر, والمدرسة بصفتها مؤسسة تربوية اجتماعية تعليمية فهي تتأثر بما يدور حولها في المجتمع من تغيرات في جوانب الحياة المختلفة, ويكمن نجاح المدرسة في قدرة إدارتها على مواكبة التطور والأخذ بأسبابه وأساليبه[1].

– الإلمام بالحقائق الرئيسة للموقف, يتضمن هذا أن يكون لمدير المدرسة ذاكرة قوية, وأن يكون على جانب كبير من المعرفة يفوق العاملين معه.

– الفهم المهني, يتضمن الرغبة الأكيدة في العمل الإداري, والقدرة على كسب الإحترام والتقدير من العاملين والتلاميذ.

– الحساسية للأحداث: حيث تتضمن الوعي ووضوح الرؤية والنظرة الشمولية للمستقبل ووضوح الأهداف, وتشخيص نقاط الضعف لدى العاملين, ومعرفة ما يدور حوله.

– القدرة على التحليل وحل المشكلات, وهذه تتضمن الكفاية الشخصية وجودة التنظيم والقدرة على الحزم وتوفر الإحساس المتزن والعمل على تطوير العاملين.

– المرونة المعنوية: تشتمل على الدافعية والقدرة على العمل لساعات طويلة, والقدرة على العمل تحت الضغوط المختلفة دون ملل أو ضجر.

– الابتكار والتجديد, وتتضمن اهتمامات ومعارف المدير وتفكيره الكامن المبتكر المتجدد[2].

نستنتج مما سبق أن الإدارة المدرسية إذا استطاعت تنمية قدراتها وفاعليتها الإدارية باستخدام الأساليب التكنولوجية في الإدارة, فإن ذلك سيكون مؤشراً على نجاحها وفاعليتها, وأن هذه الأسس

(1) فاروق شوقي البوهي, الإدارة التعليمية والمدرسية (مرجع سابق) ص 98
(2) محمد منير مرسي, الإدارة المدرسية الحديثة, عالم الكتب, القاهرة, 2001م.ص102

والمقومات العامة التي يجب أن تستند إليها الإدارة المدرسية حتى تتفوق في عملها, وتكون على درجة عالية من الفاعلية هي في حقيقتها سمات يجب أن تتوافر في رأس الهرم في جهاز الإدارة المدرسية, ألا وهو مدير المدرسة بصفته قائداً للمدرسة.

ويرى الباحث أن هذه الأسس والمقومات مجتمعة يجب أن تكون متوافرة لدى مدير المدرسة بدرجة كبيرة, بالإضافة إلى إدراك العاملين لها والتحلي بها, ومن خلالها يمكن أن تحقق المدرسة أهدافها بكفاية وإتقان, وتتغلب على ما يعترضها من صعوبات بأقل جهد ووقت وكلفة.

الإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الثانوي:

يمر المجتمع العالمي بالعديد من التحولات التي تنعكس بدورها على المجتمع المحلي وتؤثر في شتى مجالاته, وإذا كانت التربية هي الرافد الرئيس للعقول المحركة لهذه المجالات, فهي بالضرورة أكثر المجالات تأثراً بهذه التحولات العالمية والتغيرات المحلية, ولما كان التغير هو سمة العصر, فلا بد من التجديد الدائم والتطور المستمر من أجل مواكبة ذلك التغير, والتعليم هو أساس المجتمع في ذلك فلا بد من تجديده من أجل التصدي أمام كل ما يعترضه من تحديات محلية وعالمية تقلل من فاعليته وكفاية مخرجاته, وكل هذه التحديات تحمل بين طياتها فرصاً ينبغي للتعليم أن يحسن استثمارها ومخاطر يقع عليه العبء في تجنبها, ولما كان التعليم الثانوي بوابة التقدم الإجتماعي والإقتصادي وهو المرحلة التي يتشكل فيها فكر الطلاب وثقافتهم وأخلاقياتهم, لذلك يجب أن تحظى هذه المرحلة بالكثير من الرعاية والاهتمام في كل مكوناتها بما في ذلك إدارتها المدرسية ومعلميها وطلابها, وذلك من أجل تطوير هذه المرحلة وفقاً لمقتضيات القرن الحادي والعشرين التي تختلف فيها مواصفات مدير المدرسة والمعلمين والطلاب عن مواصفات القرن الماضي.

نبذة عن مرحلة التعليم الثانوي في ليبيا:

إن بداية التعليم الثانوي العام في ليبيا كانت منذ سنة 1946م, حيث تم افتتاح أربع مدراس منها مدرستان بمدينة بنغازي واحدة للبنين, والثانية للبنات, ومدرسة في مدينة طرابلس, وأخرى في مدينة الزاوية, وفي عام: (1952), تم وضع أول دستور للبلاد وقد نصت فيه المواد: (28-29-30) على أن التعليم حق" مكفول" لكل مواطن ليبي, وتعمل الدولة على نشره بما تنشئه من المدارس الرسمية, وبما تسمح به تحت رقابتها من المدارس الخاصة لليبيين ومن الأجانب, وأن التعليم الأولي إلزامي لليبيين من بنين وبنات, وأن التعليم مجاني في المدارس الرسمية[1].

وأصدرت أول لائحة للتعليم الثانوي في ديسمبر: (1956), وجاءت متماشية مع توصيات جامعة الدول العربية بخصوص التعليم من حيث نظامه, ومحتواه الثقافي ومستواه الدراسي, وكانت من أهم الجوانب التي أكدتها اللائحة تقسيم المرحلة الثانوية على مرحلتين: (الإعدادية والثانوية), واشترطت اللائحة لدخول الطالب لمرحلة التعليم الثانوي حصوله على الشهادة الإعدادية, ولياقته الصحية, وقضت هذه اللائحة بأن تكون مدة الدراسة في المرحلة الثانوية العامة ثلاث سنوات [2].

وبقيت مرحلة التعليم الثانوي عامة حتى سنة: 2002م, حيث تم تغيير التعليم الثانوي العام إلى تعليم تخصصي بموجب القرار رقم: (1014) الصادر عن اللجنة الشعبية العامة سابقاً في تلك الفترة ويهدف هذا النوع من التعليم إلى تخصص الطالب في المجال الذي يرغبه, ويميل إليه منذ المرحلة الإعدادية, ثم بعد حصوله على شهادة إتمام مرحلة التعليم الثانوي التخصصي يستكمل مشواره العلمي في الكليات التي يوجد بها تخصصه نفسه, ومن بين الثانويات التخصصية العلوم الطبية والحياة والعلوم الشرعية, واللغة العربية, والعلوم الزراعية, والعلوم الإجتماعية, والعلوم الإقتصادية, وكانت مدة

(1) تشريعات التعليم فى ليبيا, وزارة التربية والتعليم, مطابع وزارة التعليم. 1969م.ص19.
(2) محمد الفالوقي, ورمضان القذافي, التعليم الثانوي في البلاد العربية, الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان, مصراتة.1997.ص239

الدراسة بها أربع سنوات على أن يستكمل الطالب دراسته الجامعية لمدة ثلاث سنوات, ولكن ذلك لم يعمل به, حيث درس الطلاب أربع سنوات في الجامعة, وبذلك زادت مدة دراسة الطالب عن المعمول به في العالم, وهو ما زاد من نفور الطلاب, الأمر الذي جعل الدولة في تلك الفترة تستبدل مدة الدراسة بالثانويات التخصصية, من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات, ولكن مع ذلك لم تنجح فكرة الثانويات التخصصية نظراً لعدم قدرة الدولة على توفير الإمكانات البشرية والمادية التي يحتاجها هذا النوع من التعليم, "كذلك فإن نسبة الإلتحاق بالتعليم الثانوي التي كان لليبيا فيها عام 2006م الترتيب (48) على المستوى العالمي والترتيب الرابع على المستوى العربي, كانت تشير إلى مقدار اهتمام السلطات في ذلك العهد بالتظاهر بإدخال الطلبة للمؤسسات التعليمية, حيث ظهر (الكم) واضحاً كنتاج طبيعي لحركة النمو السكاني في المناطق المختلفة, كذلك حدثت بعض الإخفاقات الكبيرة التي تعمدها النظام السابق في النظام التعليمي, كنسبة الإلحاق بالتعليم الثانوي والجامعي ونوعية النظام التعليمي, كل ذلك جعل ليبيا تأتي دائماً في المراتب الأخيرة على مستوى العالم, والعالم العربي بالذات, وبهذا يصبح من الضروري أن تضع إستراتيجية التربية والتعليم وإستراتيجية التعليم العالي والبحث العلمي اللذين هما قيد الإعداد في أعلى سلم, أولوياتهما معالجة هذه الجوانب المتدنية في منظومتنا التعليمية"[1].

مفهوم مرحلة التعليم الثانوي:

تختلف مسميات التعليم الثانوي باختلاف أنظمة التعليم في بلدان العالم, إلا أن معظمها يتفق على أنه ذلك التعليم الذي يقابل مرحلة المراهقة, ويبدأ بانتهاء مرحلة التعليم الأساسي "الإبتدائي والإعدادي" وينتهي عند مدخل التعليم الجامعي, وتمتد الدراسة به ثلاث سنوات, ويعد التعليم الثانوي في عصرنا الحاضر بمثابة العمود الفقري للعملية التعليمية.

(1) عبد السلام القلالي, المنظومة التعليمية في ليبيا, عناصر التحليل, مواطن الإخفاق, إستراتيجية التطوير, ورقة مقدمة إلى المؤتمر الوطني للتعليم طرابلس, ليبيا.2012م,ص10-20

إن التعليم الثانوي يعد من أهم المراحل التعليمية التي تحقق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع بشري, وهو يضم شريحة مهمة من المجتمع, هي فئة الشباب الذين لم يتجاوزوا سن المراهقة وما يصاحبها من تغيرات أساسية في البناء والإدراك والسلوك, وما تتطلبها نواحي نمو الشخصية بوجه عام فعلى التعليم الثانوي يقع العبء الأكبر في توفير المناخ المناسب لتحقيق تلك المتطلبات, إذ يمثل مرحلة مهمة تعنى بإعداد الخريجين وإتاحة فرص الإستفادة من التعليم الذاتي, والتدريب على طرق البحث لتخلق عند الطلاب حب القراءة والإطلاع ومواصلة تعليمهم الجامعي, أو الدخول لسوق العمل لسد احتياجات المجتمع من القوى العاملة وتسهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسة لرقي وتطور المجتمع.

ويخلص الباحث هنا إلى تعريف مرحلة التعليم الثانوي العام إجرائياً, بأنها المرحلة الوسطى الواقعة بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات, بعد إنهاء السنة الأولى للطالب يتفرع إلي قسمين (أدبي, وعلمي) لمدة سنتين, ويمنح الطالب بعدها شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الثانوي العام.

أهداف مرحلة التعليم الثانوي:

إن الهدف العام من مرحلة التعليم الثانوي في ليبيا هو خلق الشخصية السوية المتزنة, تلك الشخصية التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام, وأهم قضية يواجهها التعليم الثانوي وتحدد مسار اتجاهه ونمط مناهجه, وتتحدى القائمين على إدارته والمنفذين لسياسته هي كيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئة المراهقين في الانتقال السليم من مرحلة التعليم الأساسي إلى مرحلة التعليم الثانوي الذي يتحقق عن طريق مراعاة بعض الأهداف الرئيسة التالية:

– تعميق معلومات الطلاب وتنمية مهاراتهم واتجاهاتهم بما يستجيب لمتطلبات المجتمع ومستجدات العصر.

– تمكين الطلاب من فهم القيم الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية.

– تعزيز حب اللغة العربية, والإعتزاز بها, والإيمان بقدرتها على مواكبة تطورات العصر وتقنياته واستخدامها في جميع المجالات مع الإهتمام باللغات الأجنبية للتواصل مع العالم.

– تنمية الشعور بالإنتماء الوطني والقومي, وتعميق الإحساس بالإعتزاز بالإسلام والعروبة.

– توفير فرص متنوعة ومجالات متعددة من التعليم وتشجيع الطلاب على تحصيل المعرفة عن طريق التعليم الذاتي.

– مساعدة الطلاب على تنمية ملكات التفكير والبحث العلمي لمواكبة مستجدات العصر.

– مساعدة الطلاب على تحقيق نموهم الشامل من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والإجتماعية وبما يتلائم مع خصائص نموهم.

– تعميق الوعي البيئي لدى الطلاب وتشجيعهم على المحافظة على بيئتهم وتنمية مواردها.

– مساعدة الطلاب على تحقيق التوازن بين المعلومات النظرية وتطبيقاتها العملية.

– تمكين الطلاب من الإرتقاء بالحس الجمالي وصقل الذوق الفني وتنمية روح الإبداع والابتكار لديهم.

– إعداد جيل مستنير مدرك لحقوقه وواجباته قادر على تحمل مسئولياته وعلى الإسهام في بناء مجتمعه[1].

أهمية مرحلة التعليم الثانوي:

إن التعليم الثانوي يقابل أهم وأحرج مرحلة عمرية في حياة الفرد, فهو يغطي مرحلة المراهقة, مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية السوية ذات الاتجاهات والقيم السليمة, إن هذه الفترة من العمر: (12–18) سنة تمثل مرحلة الإعداد الجاد للمواطن الفرد في قيمه ومعتقداته ومسلكه وهويته, وانطلاقاً من هذه المعطيات الموضوعية يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في الآتي:

– المراهقة والتغيرات الجسمية والسلوكية: إن سنوات التعليم الثانوي تغطي فترة حرجة في حياة الشباب وهي فترة المراهقة وما يصاحبها من تغييرات أساسية في البناء والإدراك والسلوك, وما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من نواحي النمو التي تكون شخصية الفرد وتحدد سلوكه وعلاقاته, وتحتم على المدرسة الثانوية أن توفر العوامل المختلفة التي تساعد على تحقيق تلك المتطلبات.

– الارتباط بمشكلات المجتمع: كثيراً ما تنبع مشكلات الفرد المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه, وترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع, وبهذا تكون الكثير من مشكلات التعليم الثانوي نابعة مما يجري في المجتمع من أحداث وما يدور فيه من أفكار, وما يحيط به من أزمات, وما يسوده من فلسفات, وما يطرأ عليه من تغييرات, وما يكتنفه من عوامل تؤثر في سياسته واقتصاده وفكره, ونظرته الإجتماعية.

– المرحلة العبورية: يتصل التعليم الثانوي اتصالاً وثيقاً بما يسبقه وما يلحقه من مراحل التعليم, تلك الصلة التي تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه ومناشطه بحيث تلائم مختلف أهداف ومناهج تلك

(1) التقرير الوطني للجماهيرية الليبية المقدم إلى مؤتمر التربية الدولي, الدورة (48) جنيف.2008م.ص6

المراحل التعليمية من ناحية, وتناسب ظروف المتعلمين ورغباتهم من ناحية ثانية, وتشبع احتياجات المجتمع وتحقق الأهداف العامة المنشودة من ناحية ثالثة.

– التنمية الإجتماعية والتطور الحضاري: إن التعليم الثانوي ليس نوعاً من الترف أو الرفاهية التعليمية وإنما يمثل فترة الإعداد الجاد للمواطن, وبناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية وتسهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسة للمجتمع في الرقي والتطور الحضاري[1].

خصائص نمو طلاب مرحلة التعليم الثانوي:

تعد مرحلة المراهقة فترة عمرية في حياة كل فرد, يمر خلالها بمجموعة من التغيرات الجسمية الفسيولوجية التي تنعكس على سلوكه وعلى شخصيته, ومن ثم تؤثر على تصرفاته مع الآخرين ممن هم حوله, وفهم الفروق الفردية بين الطلاب من جانب المعلم خلال هذه المرحلة هام جداً, ذلك أن بعض الطلاب يدخلون هذه المرحلة مبكرين, على حين يدخلها بعضهم متأخراً.

هذه المرحلة هي آخر مراحل التعليم العام, قبل أن ينتقل الطالب إلي الجامعة, أو إلى الحياة العملية, وهي مرحلة إنتقال من الصبا إلى مرحلة الفتوة والشباب, بكل ما يرافق هذا الإنتقال من تغييرات فسيولوجية ونفسية وفكرية, فهي تحتاج إلى نوع خاص من التعامل لا سيما وأن الطالب يبدأ بالإحساس بأنه إنسان, له استقلاله الفكري وآراؤه الخاصة به, ولا يحتاج إلى من يقوده ويرشده, هذا فضلاً عن رغبته في اتخاذ المواقف العقلية من قضايا الحياة العامة وهو ما يدفعه إلى أن يناقش ويحاور بدلاً من أن يتقبل ما يقال ويسلم به.

(1) محمد الفالوقي, رمضان القذافي, التعليم الثانوي في البلاد العربية, (مرجع سابق), ص ص 123.122.

وتتمثل أهم الخصائص لهذه المرحلة في الآتي:

1. الخصائص الجسمية:

تتمثل في زيادة سريعة في الوزن عند البداية, وشهية عظيمة للأكل, ونضج جنسي مع ما يصاحبه من تغيرات جسمية وانفعالية, وعدم اتزان في نشاط الغدد ونمو العظام ونمو سريع للقلب ويدخل معظم الطلاب في هذه المرحلة سن الرشد, وتصل كل البنات تقريباً إلى طولهن النهائي، إلا أن بعض الأولاد يستمرون في النمو حتى بعد التخرج, ونلحظ اختلافات النمو بين طلاب هذه المرحلة ومن الملاحظ أن المراهق شديد الاهتمام بجسمه, وهو حساس لما يوجه إليه من نقد فيما يتعلق بالتغيرات الجسمية الملحوظة السريعة والمتعددة الجوانب, لذلك قد ينتابه الشعور بالقلق والضيق, وهو ما يؤدي به إلى الإنطواء والإنسحاب من النشاط الإجتماعي خشية التعرض للتعليقات, أيضاً قد يؤدي عدم الإتزان في النمو العضوي والوظيفي والتغير السريع في نمو الجسم إلى عدم التوازن الحركي وهو ما يؤدي أحياناً إلى الإرتباك في المشي, وسقوط الأشياء من يد المراهق وهو ما يترتب عليه اضطراب في التوازن النفسي والإنفعالي[1].

2. الخصائص العقلية:

يصير لدى الشباب في هذه السن كفاية عقلية قريبة من التكامل, إلا أن افتقارهم للخبرة يحد من معرفتهم وقدرتهم على استخدام ما يعرفون, وحيث إن كثيراً من الأشياء لا يتم تعلمها إلا عن طريق الخبرة, فقد تستمر مع الطلاب صعوبة فهم المصطلحات والمفاهيم المجردة, وقد يكونون غير قادرين على فهم العواطف التي تنطوي عليها الأعمال القصصية والشعرية بأبعادها الحقيقية, لذلك فإن وظيفة النقاش والإمتحانات غير الرسمية هنا تكمن في التعرف على مدى فهمهم, إلا أنه من الملاحظ أن لدى

(1) سعد هدية محمد, نوعية معلم الثانويات التخصصية وتقديرات أدائه من قبل المفتشين التربويين ومديري المدارس, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الآداب والعلوم, ترهونة, 2005م.ص55.

المراهق في هذه السن القدرة على الانتباه مدة طويلة, ومن ثم استيعاب المشكلات الطويلة والمعقدة في سهولة ويسر, أيضاً يتميز إدراك المراهق بأنه يمتد عقلياً نحو المستقبل القريب والبعيد, وليس كالطفل الذي يتمركز حول الحاضر فقط, أما عملية التذكر لديه فتقوم على الفهم واستنتاج العلاقات بين عناصر الموضوعات, وهو ما يطلق عليه التذكر المنطقي, إلا أن عملية التذكر تتأثر بمدى ميل المراهق للموضوع وانفعالاته نحوه, وخبراته السابقة ذات العلاقة, ومن هنا يمكن أن نقول: إن تفكير المراهق يتأثر بالعوامل البيئية المحيطة[1].

3. الخصائص العاطفية:

تتميز هذه المرحلة بانفعالات قوية يلونها الحماس, وفي بداية المراهقة نلاحظ الحساسية الإنفعالية, حيث لا يستطيع المراهق غالباً التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الإنفعالية, وكذلك تتميز مشاعره بالتناقض الوجداني, كذلك يشعر أحياناً باليأس والإكتئاب, وأحياناً أخرى بالغضب والثورة المتمردة نحو مصادر السلطة كالأسرة والمدرسة, وفي نهاية هذه المرحلة يتجه المراهق نحو الثبات الإنفعالي, ويلاحظ نزوعه نحو المثالية وتمجيد الأبطال والشغف بهم, وتتبلور بعض العواطف الشخصية, مثل الإعتداد بالنفس, والعناية بالمظهر وطريقة الكلام, وتتكون عواطف نحو الجماليات مثل حب الطبيعة وغير ذلك[2].

4. الخصائص الاجتماعية؛

تسيطر في هذه المرحلة مجموعة سلوكيات الرفاق على سلوك وحياة الطالب, كما يزداد الصراع بين معايير المجموعة, ومعايير الراشدين, ويشتد الضغط على الفرد ويتصرف وفق معايير اجتماعية معينة, ويتضح ذلك كثيراً فيما يتعلق (بالموضة) اللباس, ويلاحظ أن النضج الإجتماعي لدى البنات

(1) أحمد علي الفنيش, إستراتيجيات التدريس, الدار العربية للكتاب, 1991م, ص26
(2) حامد عبد السلام زهران, علم نفس النمو, عالم الكتب, القاهرة, 1996م, ص384.

أكثر منه لدى البنين في السن نفسها, ويحتاج المراهق في هذه المرحلة إلى القبول الإجتماعي واحترام الآخرين, وثقتهم فيه, كذلك يحتاج إلى معرفة السلوك المقبول في المناسبات المختلفة, هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يحتاج إلى الشعور بالاستقلال والاعتراف بأنه لم يعد طفلاً, ويساعده على هذا الاستقلال ازدياد خبراته وتجاربه وعدد أصدقائه وكثرة الأنشطة التي يزاولها, وللتقبل الاجتماعي دور هام في تحقيق الأمان النفسي للمراهق, وتعد من أهم العوامل التي تحفزه على النجاح, كذلك يساعد المراهق على التوازن الانفعالي[1].

ويمكن للمدرسة أن توفر أنواعاً مختلفة من النشاط الاجتماعي الذي يساعد المراهق على سرعة النمو واكتمال النضج, حيث يتدرب من خلال هذه الأنشطة على التعاون والمنافسة المشروعة والمناقشات البناءة, والمشروعات الجماعية, كذلك لجماعة الرفاق أهمية كبيرة في حياة المراهق قد تفوق أهمية الأسرة والمدرسة, حيث عن طريقها تبرز مواهبه الاجتماعية وتؤثر على نموه الخلقي ودرجة قبوله للمعايير الاجتماعية.

مشكلات الإدارة في المدارس الثانوية:

تتنوع المشاكل الإدارية فى مرحلة التعليم الثانوي العام, وتتعدد وتتشابك معاً في الوقت نفسه ويكفي أن تذكر منها الآتي:

- زيادة أعداد طلابه بنسب ومعدلات أعلى من زيادة عدد مدارسه وفصوله.
- عدم تحقيق المدارس لأول أهدافها, وهو إعداد الطالب للحياة.
- إهمال الأنشطة التربوية والتطبيقات العملية.

(1) سعد هدية محمد, نوعية معلم الثانويات التخصصية وتقديرات أدائه من قبل المفتشين التربويين ومديري المدارس(مرجع سابق). ص56

– ضعف الصلة بين الطالب والتعليم السابق عليه, وهو التعليم الأساسي[1].

– ظواهر الانحراف بين الشباب من تعاطيهم المخدرات والسموم البيضاء والتدخين.

– زيادة حدة العنف في المدارس سواء بين التلاميذ أنفسهم أو بينهم وبين المدرسين.

– مشكلة التوزيع بين المدارس والتسيب الخلقي والإنحلال الاجتماعي[2].

– نقص في معلمي بعض المواد الدراسية.

– ضعف الاتصال بين نوعيات التعليم التقني الصناعي والزراعي والتجاري.

– انخفاض نسبة الذين يلتحقون بالجامعات من الذين يتقدمون لامتحان الثانوية.

– ضغط المخرجات على التعليم العالي.

– امتحان الشهادة الثانوية العامة, بما يمثله من أزمات للطالب والأسرة والمجتمع, ولصانعي القرار التعليمي والسياسي ومتخذيه.

– العجز في بعض التخصصات لدى المعلمين.

– انخفاض مستوى أداء بعض المعلمين لأسباب مهنية أو نفسية.

– قيام بعض المعلمين بتدريس مواد دراسية غير تخصصهم في بعض الأحيان[3].

(1) أحمد إسماعيل حجي, الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية, مكتبة النهضة المصرية, القاهرة.1995م.ص274.
(2) محمد منير مرسي, الإدارة المدرسية الحديثة (مرجع سابق).ص63.
(3) خميس العفيفي, الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بغزة وعلاقتها برضا العاملين من العمل, رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأقصى.1999م.ص50

– حالات التأخر الدراسي لدى الطلبة وإهمالهم للواجبات المدرسية أو صعوبتها, وعدم تكيف الطلبة مع المعلمين ومع الزملاء[1].

ومع هذه الجهود الكبيرة التي بذلت لتطوير التعليم الثانوي في ليبيا, واعتماد برامج عديدة للتصدي للصعوبات التي تواجهه, إلا أن بعض هذه الصعوبات لا يزال يشكل تحدياً كبيراً لهذه المرحلة من التعليم, وقد تم القيام بالعديد من الدراسات والتقارير المحلية والدولية التي شخصت مشاكل التعليم الثانوي, وأجمعت على تحديد عدد من الإشكالات كأهم العوائق أمام تطور التعليم الثانوي في ليبيا بشكل عام وهي:

– الانتشار الأفقي الواسع.

– نقص عدد الأيام الدراسية السنوية.

– ضعف أداء المعلمين والإدارات المدرسية والتفتيش التربوي.

– عدم ملائمة المباني الدراسية.

– تدني نسب الطلاب للمعلمين.

– عدم الاستقرار الإداري.

– التأخر في تطوير المناهج.

– التأخر في إدخال التقنيات الحديثة للمؤسسات التعليمية.

– الخلل في سياسات التنسيب.

(1) سامي نواس, المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الأقصى. 2002م.ص43

– التأخر في إدماج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة.

– مشاكل التمويل[1].

بناء على هذه التحديات والصعوبات والمشاكل التي يواجهها التعليم الثانوي في ليبيا, ومع أن المرحلة السياسية الإنتقالية التي لاتزال تمر بها البلاد مرحلة طارئة ومؤقتة, فكان لزاما على الجهات التعليمية المختصة أن تضع في سياساتها التعليمية ضرورة تلافي مثل هذه الصعوبات ووضع الحلول المناسبة لها, لكي تستطيع إدارة المدرسة الثانوية أن تقوم بأداء واجباتها على أكمل وجه من أجل تطوير هذه المرحلة, والعمل على مساعدة إدارة المدرسة في أن تقوم بواجباتها الإدارية والتربوية وفق ظروف ومتطلبات هذه المرحلة.

إدارة المدرسة الثانوية:

إن مرحلة الدراسة الثانوية مرحلة مهمة وحساسة نظراً لأن الطلبة في هذه المرحلة يبدأون في إعداد أنفسهم لمرحلة الدراسة الجامعية, ومن ثم اختيار مهنة المستقبل ويكونون في سن تنمو فيه جميع جوانب شخصياتهم الجسمية والعقلية والاجتماعية, لذا فهم بحاجة للرعاية والاهتمام من قبل إدارة المدرسة, وتقع مسؤولية إعداد هؤلاء الطلبة لحياة الحاضر والمستقبل على إدارة المدرسة وعلى رأسها مدير المدرسة, فإذا كان تطور التربية يتوقف على تطوير إدارتها, نظراً لما لها من تأثير مباشر على اتخاذ القرارات والتدابير اللازمة لتحقيق أهدافها, فإن تطوير التعليم الثانوي يعتمد على نجاح إدارة المدرسة في التنفيذ الصحيح للمهام الكبرى لهذه الإدارة.

ويرى الباحث أنه إذا ما قامت إدارة المدرسة الثانوية بتوفير هذا المناخ الملائم والمريح لكل من المعلم والطالب, وسعت لإقامة علاقات إنسانية طيبة بين أفراد المجتمع المدرسي كافة, وأولت اهتماماً

---

(1) تقرير قطاع التعليم والبحث العلمي. مقدم إلى اللجنة الشعبية العامة. 2009.ص1

كبيراً بكل ما يتعلق بالعملية التربوية داخل المدرسة وخارجها, من معلمين وطلاب ومناهج وأبنية وتجهيزات مدرسية, ومجتمع محلي, فإنها تكون قد حققت مناخ تنظيمي إيجابي يؤدي لنجاح وتطوير التعليم الثانوي, وذلك بأن تصبح المدارس الثانوية بيئة تربوية سليمة وفاعلة تسهم في بناء شخصيات الطلبة بناء متكامل ومتوازن بما يؤهلهم لدخول المرحلة الجامعية بكل ثقة.

ويشترط في من يكلف لإدارة المدرسة الثانوية في ليبيا أن يكون حاصلاً على مؤهل جامعي وخبرة في مجال التدريس لا تقل عن (17) سنة, أو الحصول على إجازة التدريس مع خبرة عملية في مجال التدريس لا تقل عن (20) سنة.

ويتكون الهيكل التنظيمي للمدرسة الثانوية في ليبيا من مدير ونائب أو نائبان في حال ازدياد عدد الطلبة, ومن موظف إداري ومالي أو موظفات, وموظف مسؤول عن الإمتحانات, ومشرف مكتبة, ومشرفي معامل, الخ.

ومن أخصائي إجتماعي واحد إلى ثلاثة حسب كثافة المدرسة, وفنيين ووظائف خاصة بالنظافة والحراسة وأميناً للمكتبة.

عدد الفصول الدراسية	الوظائف الإدارية والمالية	وظائف التقويم والقياس	الأخصائيون الاجتماعيون	الفنيون بالمؤسسات التي توجد بها معامل	وظائف النظافة	وظائف الحراسة	أمين المكتبة
12-6	1	-	1	1	3	3	1
18-13	2	1	2	3	3	6	1
18 فما فوق	2	1	3	4	4	6	1

شكل رقم(4) الملاك الوظيفي للمدرسة الثانوية الليبية[1].

(1) قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (29) لسنة 2006 بشأن تنظيم وإدارة المؤسات التعليمية.(مرجع سابق) ص 6.

المحور الثالث

تطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي

المحور الثالث: تطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي.

تمهيد:

تولي الدول المتقدمة اهتماماً كبيراً بالتربية والتعليم, وتكمن أهمية إدارة هذا القطاع في إدارته أكثر من مادته وبرامجه، حيث إن الإدارة الحديثة المواكبة للعصر وفق المفاهيم الإنسانية الطبيعية والنظريات العلمية الحديثة تضع في اعتبارها أهمية العامل الإنساني, وتكريمه واحترامه, حتى يقوم بتأدية دوره بكفاية عالية, ونظراً لأهمية المدرسة في حياة المجتمع, وما تقوم به من دور كبير في إعداد الأجيال, فهي بحاجة إلى إدارة يقوم بتسيير أمورها شخص ذو كفاية ومقدرة وإعداد خاص, وينظر بعضهم إلى الإدارة المدرسية على أنها عمل روتيني يرتبط نجاحها بمدى قدرة المدير على تطبيق الأنظمة واللوائح والتقيد بها, كذلك ينظر بعضهم إلى المدير الناجح على أنه ذلك الذي يسخر إمكانات المدرسة ومواردها المختلفة لإبراز دوره في الأنشطة المدرسية بالمناسبات والاحتفالات المختلفة"[1].

وحيث إن مدير المدرسة هو الركن الأساس الذي يقوم عليه كيان المدرسة, وهو المحرك لطاقاتها وإمكاناتها البشرية والمادية, والموجه والمنسق لهذه الطاقات والإمكانات لتحقيق الغايات التربوية التي تسعي المدرسة إلي تحقيقها، وهو الشخص المعين لإدارة المدرسة والمتولي لرئاستها وقيادتها ويقوم بمهمته الإدارية والقيادية بنجاح وفاعلية, لذلك لا بد أن تتوافر فيه مجموعة من الصفات العقلية والنفسية والروحية والخلقية والدينية التي تضمن له النجاح في عمله, والتأثير فيمن حوله لصالح المدرسة التي يديرها, ولا بد أن تكون له المؤهلات العلمية والتربوية والخبرة العلمية الطويلة الناجحة في المجال التربوي التي لا تقل عن مؤهلات أي شخص من العاملين معه, ولا بد أن يحسن اختياره على أساس كفايته الشخصية والعلمية والفنية, وأن يهتم بتدريبه المستمر أثناء الخدمة.

(1)عبد الصمد الأغبري, الإدارة المدرسية, البعد النخطيطي والتعليمي المعاصر, دار النهضة العربية للطباعة والنشر, بيروت. 2000 م.ص442.

مفهوم مدير المدرسة:

تسهم المدرسة مع غيرها من المؤسسات في بناء الانسان وإعداده للحياة الاجتماعية, فهي إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تعمل على تنمية الفرد جسمياً وعقلياً ونفسياً وشخصياً وروحياً واجتماعياً وفقاً لقدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته, ولكي تؤدي المدرسة وظائفها لا بد من وجود إمكانات بشرية ومادية, وتتمثل الإمكانات البشرية في كوادر مؤهلة ومعدة من العاملين يكون على رأسهم مسؤول يطلق عليه (لقب مدير). أما الإمكانات المادية فتتمثل في المبنى المدرسي وما يحتويه من تجهيزات وأدوات لازمة للعمل المدرسي.

لذا يعد مدير المدرسة الشخصية الأساسية القادرة على تنفيذ السياسة التعليمية التي تسعى إلى إحداث التقدم بالمدرسة, وتأتي هنا أهمية مشاركة العاملين معه في وضع البرامج والنظم التي يرغب في تطبيقها وتحقيقها بالمدرسة لإحداث تغيير مرغوب فيه, ومن دون إيجابية ومشاركة مدير المدرسة في تلك الأعمال يصعب تنفيذ وتحقيق الأهداف المرجوة.

ويتطلب المفهوم الحديث للإدارة المدرسية من مدير المدرسة أن يكون على دراية كاملة بالقواعد والأصول العلمية التي تقوم عليها المدرسة الحديثة, والتي من أهمها الهدف الرئيسي من التربية المتمثل في النمو المتكامل لشخصية الطالب, والمدرسة هي وسيلة تحقيق هذا الهدف, أي إن رسالة المدرسة لا تقتصر على الجانب المعرفي للطالب, وإنما تتضمن أيضاً السعي لتنمية الطالب تنمية شاملة.

وقد أضفى المفهوم الحديث على مدير المدرسة مهام ومسئوليات متعددة لم تكن موجودة في السابق فلم تعد مهامه تقتصر على المهام الإدارية, بل غدت مهامه الإشرافية أكثر أهمية, وينظر لمهام المدير الإدارية على أنها تسهل قيامه بمهامه الإشرافية, فمدير المدرسة قائد تربوي في مدرسته يدير جميع شؤون المدرسة البشرية منها والمادية, "فهو يشرف على عملية التخطيط بجميع مستوياته وأشكاله وتنفيذ

ومتابعة وتقويم الأنشطة التي خطط لها, كذلك ينمي العلاقات الإنسانية بين العاملين، ويحفزهم ويعزز اتجاهاتهم الإيجابية نحو مهنتهم, كما يعمل على إشباع حاجات الطلبة وتلبية ميولهم واتجاهاتهم"[1].

أما ما يتعلق بتعريف مدير المدرسة فقد تعددت تعريفات الكتاب والباحثين لمدير المدرسة, ومن الملاحظ أن معظمها يؤكد على أهمية الدور الحيوي والهام الذي يلعبه مدير المدرسة بصفته قائداً تربوياً في النهوض بالعملية التربوية بمدرسته وتوفير الأجواء الصالحة داخل المدرسة, لتحقيق الأهداف التربوية بكفاية وفاعلية, ومن بين هذه التعريفات أنه:

– "المسؤول عن تنفيذ الأدوار الفنية والإدارية التي تعمل على تنظيم العملية التربوية وتسييرها في مدرسته "[2].

– "الشخص المعين رسمياً من وزارة التربية والتعليم بوظيفة مدير مدرسة ليكون مسئولا مباشراً عن جميع جوانب العمل في مدرسته لتحقيق بيئة تعليمية أفضل والعمل علي توفير الإمكانات والظروف لبلوغ الأهداف المنشودة"[3].

– "المسئول الأول عن مدرسته, يقوم برعاية الطلاب والحفاظ عليهم, وإتاحة الفرصة الكاملة لنموهم وتنظيم سير العمل بالمدرسة, وخدمة البيئة المحيطة بالمدرسة, حيث إن حالة المدرسة المعنوية ومستواها الثقافي يتوقفان على مديرها واتجاهاته وشخصيته وإدراكه للرسالة التي يقوم بها"[4].

– " الرئيس التنفيذي المسئول عن كافة أنشطة المدرسة في كافة المجالات التربوية والتعليمية، والأنشطة المدرسية والشئون الادارية والفنية والمالية"[5].

– "الشخص الذي يرأس الإدارة المدرسية, ويقوم بعملية توجيه أنشطتها والإشراف عليها ومتابعتها"[6].

---

(1) محمد عبد القادر عابدين, الإدارة المدرسية الحديثة (مرجع سابق) ص191.
(2) مروان خليل شرف, دراسة تقويمية لدور مدير المدرسة بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا كمشرف فني وإداري مقيم في المدارس الحكومية بمحافظات غزة, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة الازهر , غزة. 2003. ص 13.
(3) مني مؤتمن عماد الدين. إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير, النمط القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفاعل في القرن (21) مركز الكتاب الأكاديمي, عمان. 2003.ص12.
(4) محمد حسنين العجمي, الإدارة المدرسية (مرجع سابق) ص 237.
(5) أحمد اسماعيل حجي, الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية (مرجع سابق) ص377.
(6) هادي مشعان ربيع, المدير المدرسي الناجح (مرجع سابق) ص 51.

من خلال هذه التعريفات يمكن القول إنه تقع على مدير المدرسة أعباء كبيرة, وأنه يجب أن يتحمل حجم المسؤوليات الجسيمة الملقاة على عاتقه, لكي يستطيع أن ينجز الأهداف المنشودة بكفاية وفاعلية, ويمارس القيادة الإدارية الواعية الحكمية لتوجيه جهود الآخرين بعيداً عن العشوائية والتخبط.

ويمكن للباحث تعريف مدير المدرسة إجرائياً بأنه: "الإداري التربوي الذي يتولي مهام إدارة المدرسة, ويعمل على تنسيق وتوجيه جهود جميع العاملين بمدرسته, من أجل خلق مناخ تربوي سليم تتحقق في ظله الأهداف التربوية بكفاية وفاعلية".

الصفات الواجب توافرها في مدير المدرسة:

يقاس نجاح المؤسسات وتطورها بمدى تقدمها الإداري, وقدرة إدارتها على التجديد المستمر والمدرسة بصفتها مؤسسة من مؤسسات المجتمع تتأثر بما يدور حولها في المجتمع من تغيرات في جوانب الحياة المختلفة, ولذلك فإن سر نجاح المدرسة في كونها مؤسسة اجتماعية تعليمية تربوية يكمن في قدرة إدارتها على الأخذ بأساليب التطور بما يحقق التوازن بين ما تقوم به المدرسة وما يسود المجتمع من تطورات واتجاهات حديثة, والمقدرة على ممارسة وظائف مهمة ومحددة واتخاذ قرارات والقيام بالعديد من الإجراءات, وهذا يتطلب منه التحلي بمجموعة من الصفات الشخصية والقيادية, إلي جانب توفر مجموعة من القدرات والاستعدادات والمؤهلات للقيام بعمله على الوجه الأكمل.

وقد أجمعت الكثير من مؤلفات الإدارة التربوية على ضرورة وجود صفات معينة يحتاجها مدير المدرسة, ويفترض توفرها فيه, ومن هذه الصفات:

1. القدوة الطيبة, وذلك عن طريق التمسك بأسباب دينه وإيمانه واعتزازه به, وفي مظهره وخلقه وسيرته وأبوته, وأخوته لمعلمي المدرسة, وموظفيها, وطلابها, وعمالها, وأولياء الأمور.

2. الثقة المتبادلة بينه وبين العاملين في المدرسة عن طريق الخبرة الشخصية في المجالات والأنشطة كافة, حيث إن ثقة المدرسين والموظفين والعمال والطلاب بمديرهم تعد دعامة أساسية لنجاح مدير المدرسة في عمله.

3. الحرص على التعاون والمودة والألفة, والبعد عن العنف والخلافات والتباغض عن طريق خلق المناخ الصالح على أساس من الاستقرار والطمأنينة وحسن التفاهم.

4. الوقوف على قدرات العاملين ومواهبهم واستعداداتهم وامكانياتهم, واسناد العمل المناسب لكل منهم مع توجيههم وإرشادهم, وتوزيع العمل على كل منهم طبقاً لقدراته واستعداداته وتزكية المجدين وتشجيعهم، والأخذ بيد المقصرين والنهوض بمستواهم.

5. توزيع الاختصاصات عن طريق تفويض مدير المدرسة للعاملين معه لبعض الاختصاصات والواجبات والمسئوليات والإلتزامات, مع منحهم في الوقت نفسه كل السلطات, وتعريف كل معلم بملكيته للمدرسة, وبأنه جزء منها.[1]

وبجانب الصفات سالفة الذكر كان لا بد من توافر بعض القدرات والإمكانات ليكون القائد التربوي ناجحاً في إدارته, ومنها:

- القدرة على استثمار الوقت بأقصى درجة ممكنة, لأن ذلك يؤثر على قدرة النظام على تحقيق أهدافه.
- القدرة على صياغة الأهداف التربوية المحددة, والتعاون مع المعلمين في صياغة هذه الأهداف ووضع الجدول الزمني المناسب لتحقيقها.
- القدرة على اكتشاف نقاط القوة والضعف في النظام التربوي للمدرسة من خلال عمليات التقويم والمراجعة المستمرة في أثناء تنفيذ البرامج المدرسية.

(1) فتحي عبد الرسول محمد, الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية (مرجع سابق) ص43.

- القدرة على وضع الأولويات في سياسته بادئاً بالأهم فالمهم, لأن الفعالية في الإنجاز تحتاج إلى التركيز على موضوعات بعينها إلى أن ينتهي منها[1].

ومن بين الصفات الشخصية لمدير المدرسة أن يتحلى بالآتي:

– أن يكون عادلاً معتدل الصحة والمزاج, لأن كل انحراف في صفاته بصفته إنسان يسئ إلى تصرفاته بصفته مدير.

– أن يكون محباً للإنصاف عادلاً, وأن تتوافر فيه الشخصية التي تؤهله للقيادة.

– أن يكون قد مارس مهنة التدريس بنجاح لعدة سنوات.

– أن يكون ملماً بالقدر الكافي من الفلسفة الاجتماعية للمجتمع الذي فيه المدرسة.

– أن يفهم علاقة المدرسة بالمجتمع, وأن يهتم بشعور الآخرين وآرائهم وأفكارهم.

– أن يكون واسع الاطلاع, مبتكراً, ذكياً, وأن يتصرف بسرعة لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الطارئة.

– أن يكون مثالاً يحتذى به في مظهره, وسلوكه وتصرفاته, وأن يعطي المثل الأعلى في المواظبة على الحضور المبكر.

– أن يكون مرناً في تصرفاته يجمع بين الحزم واللين.

– أن يكون ذا معرفة متخصصة لمادة دراسية أو أكثر.

– أن يكون ذا ثقافة عامة وواسعة, ووعي كاف بمشكلات مجتمعه[2].

ولقد قامت العديد من الدراسات والأبحاث بتوضيح العلاقة بين الصفات الخاصة بالمدير وبين نجاحه في الادارة المدرسية, ولم يتفق هؤلاء العلماء والباحثون على تحديد عدد معين من الصفات التي يجب

(1) يعقوب حسن نشوان, الإدارة والإشراف التربوي, دار المعرفة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن. 2001م.ص ص 157-158.
(2) ختام اسماعيل. دليل المدراء في الإدارة المدرسية, دار التقدم العلمي. 2006م.ص32.

توافرها في مدير المدرسة, وكثيراً ما يثار الجدل عن وجود صفات محددة وثابتة تميز المديرين, ولكن توجد عدة عناصر يتوقف عليها نجاح المدير أو فشله في مهامه, وهي كالتالي:

- عدد الطلاب والمدرسين وجنسهم.
- الخلفية العلمية والإجتماعية للمدير.
- الظروف البيئية المحيطة بالمدرسة.
- الإمكانات المادية المتاحة.
- هدف المرحلة التعليمية.
- الخصائص المتعلقة بإنجاز المهمة.

إن مدير المدرسة الذي يعرف كيف يتعامل مع هذه العناصر, ويتصف بالصفات سالفة الذكر يجب أن يقوم بوظائفه على أكمل وجه, متخطياً الصعاب والمشكلات التي قد تواجهه, وغير متأثر بالظروف والعوامل التي يمكن أن تقابله, فهو المدير القادر على إدارة مدرسته, والمسير لأمورها وفق قدرات خاصة يستطيع بها التأثير على العاملين وتوجيههم وفق المسار الصحيح المواكب لكل ما هو جديد في مجال الإدارة المدرسية, وبما يتماشي ومقتضيات التطور العلمي والتكنولوجي للقرن الحادي والعشرين.

مهام ومسؤوليات مدير المدرسة:

إن الإدارة المدرسية هي محور العملية التربوية في المدرسة, ووسيلتها إلى تحقيق أهدافها الإدارية أو الفنية، ونتيجة لما شهدته النظم التربوية من التغيرات والمستجدات, وخاصة في المجال المعرفي والتكنولوجي تحتم على النظام التربوي أن يتكيف ويتعايش مع هذه التغيرات, وتحديد ما يجب القيام به من مدير المدرسة الثانوية لمواجهة المتطلبات المستقبلية للمدرسة الثانوية, فالمدير هو الشخص الإداري والتربوي معاً، وهو المخطط والمنسق والمشرف في المدرسة, وتزداد أهميته ويبرز دوره في المرحلة الثانوية، لما لهذه المرحلة من خصائص تميزها عن المراحل الأخرى.

وإذا كان تطور التربية يتوقف على تطوير إدارتها لتحقيق أهدافها, فإن نجاح التعليم الثانوي وتطويره يقوم على إدارة المدرسة الثانوية من خلال التنفيذ الصحيح والناجح للمهام الكبرى المناطة بها, ونتيجة للتطور في إدارة المدرسة الثانوية كبرت مسؤولياتها واتسعت مهامها التي هي مسؤوليات المدير ومهامه أيضاً, فداخل المدرسة وخارجها هناك من المهام والمسؤوليات على عاتق مدير المدرسة ما يثقل كاهله حتى يقوم بدوره على أكمل وجه, فكان بعض مديري المدارس يعتقدون أن مسؤولياتهم تنحصر في مهام إدارية محدودة لا يجب أن يتخطوها, في حين كان هناك من يعتقد أن مسؤوليات القيادة التربوية متشعبة تماماً، ومن ثم فإن الاضطلاع بها ليس أمراً سهلاً, بل على العكس, قد يشكل ضغطاً إدارياً على مدير المدرسة.

ففي كثير من الدول كان النموذج الشائع لمدير المدرسة هو المدرس ذو الخبرة الطويلة بالتعليم، وهو عادة ما يكون مدرساً متميزاً وناجحاً في مادته, بالإضافة إلى قدرته على القيام بأعمال مدير المدرسة عن طريق دورات تدريبية قصيرة, تعرِّفه على طبيعة المهام الإدارية التي سيقوم بها, لكن في دول أخرى قد يستغرق إعداد مدير المدرسة للقيام بمهامه سنوات متتالية, يجتاز خلالها تدريبات مكثفة لتنمية مهاراته المهنية, ولا يمكنه مزاولة مهنة المدير قبل اجتياز هذه التدريبات المكثفة، والحصول أولاً على ترخيص بمزاولة مهنة التعليم بشكل عام, ثم ترخيص آخر بتولي وظيفة مدير المدرسة, وقد أثبتت أبحاث كثيرة أنه مهما كان تميز المدرس، ومهما كانت خبرته داخل الصف, فإن هذا ليس كافياً على الإطلاق, ولن يكون أبداً عاملاً مؤثراً في قدرته على تولي منصب مدير المدرسة وتحمل أعبائه[1].

ومن مهام ومسؤوليات مدير المدرسة ما يقع في إطار التعامل الإداري في معاملات المكتب بمستوييه الأعلى والأدنى, وما يتبع ذلك من مسؤوليات وإجراءات ذات صلة بمراقبة الدوام والإشراف على المرافق المدرسية والموارد المختلفة، ليحقق في نهاية الأمر تنظيماً مدرسياً فعالاً يسهم في تحقيق

(1) نيفين محمد سعد, فاعلية مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشوره جامعة الأزهر, غزة.2008. ص 67.

الأهداف التربوية المنشودة, ومنها ما يقع في إطار تعامل تربوي فني (إشرافي) مع عناصر العملية التربوية من مديرين تربويين وخبراء المواد الدراسية والإداريين والمعلمين والمنهج والطلبة وأولياء أمورهم ليحقق في نهاية الأمر خدمة للعملية التعليمية بالمدرسة بما ينعكس إيجاباً على البرنامج التعليمي[1].

ومن هذه المهام والمسؤوليات ما يلي:

أولاً :المهام والمسؤوليات الإدارية:

يقع على عاتق مدير المدرسة مسؤولية متابعة الأعمال التي يغلب عليها الطابع الإداري, والهدف الأساس من وراء قيام مدير المدرسة بالمهام المتعلقة بالجانب الإداري من عمله يتمثل في بلوغ المستوى الأنسب من الأداء, وتهيئة مناخ مناسب تسوده علاقات إنسانية فعالة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة, وذلك بالتكامل مع الجانب الفني من العمل, وتشمل هذه المسؤوليات جوانب متعددة في عمل المدير, من أهمها ما يلي:

1- التخطيط ووضع برنامج العمل المدرسي.

2- قبول التلاميذ المستجدين والمنقولين.

3- توزيع التلاميذ على الفصول الدراسية وفق القواعد المعمول بها.

4- إعداد الجدول المدرسي وتوزيعه على المعلمين.

5- تقدير الأعمال اللازمة لتحقيق رسالة المدرسة من نواحي الدراسة والنشاط والإشراف والتقويم.

6- إيجاد الأعمال المناسبة للعاملين معه، وإتاحة الفرصة لهم لاكتساب خبرات جديدة متنوعة، مع العدالة في توزيع هذه الأعمال وعدم إرهاق بعض العاملين على حساب بعضهم الآخر.

7- حضور الإجتماعات مع الإدارات التعليمية العليا.

8- الإجابة عن الأسئلة والإستفسارات التي ترد إلى المدرسة.

---

(1) أحمد جميل عايش, إدارة المدرسة (مرجع سابق) ص 89.

9- تأديب التلاميذ وفق اللائحة التأديبية.

10- النظر في طلبات المنتجين والمعلمين والموظفين المتعلقة بالنقل أو الإجازة.

11- حفظ الملفات الشخصية للتلاميذ والمعلمين والمنتجين والموظفين.

12- إعطاء التلاميذ إفادات, مثل حسن السيرة والسلوك, والتعريف بالمستوى الدراسي, أو إخلاء طرف.

13- إعداد الكشوفات والسجلات الخاصة بالتلاميذ.

14- مراجعة السجلات المالية للمدرسة بين الحين والآخر.

15- تنظيم صرف الكتب والأدوات للتلاميذ.

16- الاحتفاظ بالقرارات والنشرات المنظمة للعمل المدرسي ومدارستها مع هيئة التدريس.

17- متابعة التخطيط والتنظيم الموضوع للعمل من جميع النواحي وتقويمه.

18- متابعة أعمال العاملين من معلمين وإداريين وغيرهم وتقويمها.

19- تقويم المدرسة برمتها ومدى نجاحها في أداء رسالتها بصفتها مؤسسة تربوية اجتماعية.

20- إعداد التقارير الدورية والسنوية وإحالتها إلى الجهات المختصة وتقويمها[1].

ثانياً: المهام والمسؤوليات الفنية الإشرافية:

أصبح من الخطأ أن يجسد مدير المدرسة كل تفكيره واهتمامه وجهوده في الشؤون الإدارية وحدها, بل يجب عليه الاهتمام كذلك بالأمور التربوية والفنية للمدرسة, وتتمثل أبرز المهام والمسؤوليات الفنية لمدير المدرسة في الآتي:

1- الإشراف على عمل المعلمين في الفصول الدراسية.

2- مناقشة المشرفين التربويين فيما يتعلق بتحسين مستوى العملية التعليمية والتربوية في المدرسة.

(1) هادي مشعان ربيع, الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث (مرجع سابق) ص 73.

3- دراسة أسباب فشل بعض التلاميذ ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات التي تقابلهم.

4- دراسة التفوق الدراسي ووضع خطة مع المعلمين لرعاية التلاميذ المتفوقين.

5- الإعداد لإجتماعات أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة.

6- مراجعة المناهج الدراسية والكتب المدرسية وتقويمها.

7- دراسة أهداف المرحلة الدراسية ووسائل تحقيقها.

8- دراسة القوانين واللوائح المنظمة للعمل في المدرسة.

9- دراسة نظم التقويم والإمتحانات بالمدرسة والتأكد من سلامة تطبيقها.

10-الإهتمام بالوسائل التعليمية والعمل على توفيرها.

11-اللقاء بالتلاميذ ومناقشتهم في تحصيلهم الدراسي والحكم على قدراتهم على التفكير والتعبير السليم.

12-تقويم أعمال المعلمين وجهودهم ومشروعاتهم تقويماً إيجابياً, وتشجيع المجدين منهم, ومساعدة الحديثين حتى ترسخ أقدامهم في مهنة التعليم والتربية[1].

إن مدير المدرسة مطالب بالقيام بمهامه الإدارية والفنية ومسؤول عنها, ووظيفته في سبيل ذلك واسعة وتشمل كل جانب من جوانب الحياة المدرسية, ويدخل تحت هذه المسؤولية العديد من المهام والمسؤوليات الفرعية التي تشمل شئون المدرسة كافة وجوانب الحياة فيها, ويضاف إليها ما يستجد من مسؤوليات يفرضها عصر المعلومات والسرعة والرقمية.

وبناءً علي قرار اللجنة الشعبية العامة سابقاً, رقم (29) لسنة 2006م, القاضي بإصدار تنظيم وإدارة المؤسسات التعليمية, فإن مدير المدرسة يختص عمله فيما يلي:

- تنفيذ القوانين واللوائح والقرارات والتعليمات الصادرة عن جهات الإختصاص.

(1) المرجع السابق. ص 75.

- الإشراف على أعضاء هيئة التدريس وجميع العاملين بالمؤسسة وتنسيق العمل فيما بينهم.
- توزيع الجداول الدراسية بين المدرسين وفق معدلات الأداء المقررة.
- الإشراف على أعمال الإمتحانات بالمؤسسة, وقياس وتقييم الأداء والمستوى العلمي للطلاب عقب كل فترة دراسية.
- الإشراف على المعامل, وتوفير احتياجاتها, والعمل على صيانة الآلات والمعدات والأجهزة.
- متابعة حضور العاملين وانصرافهم واتخاذ الإجراءات اللازمة بهذا الشأن.
- عقد الإجتماعات الدورية مع المدرسين والعاملين بالمدرسة.
- مقابلة أولياء الأمور, والتعاون معهم في متابعة أوضاع الطلاب.
- الإشراف على الأدوات الخاصة بالمدرسة ومتابعة تخزينها ومراجعة سجلات صرفها.
- إعداد التقارير الدورية عن نشاط المدرسة وإحالتها إلى جهات الإختصاص.
- الإشراف على المناشط العامة بالمدرسة ومتابعة تنفيذها.
- اعتماد صرف إستمارات العلاج الطبي والإجازات المرضية.
- التعاون مع المفتشين التربويين فيما يتعلق بجميع عناصر العملية التربوية والتعليمية.
- العمل على توفير ما تحتاجه المدرسة من أدوات ومستلزمات وكتب مدرسية في الوقت المناسب.
- الإعداد والتخطيط لكل عام دراسي جديد في متسع من الوقت.
- التوقيع على الشهادات والمستندات والمخاطبات التي تصدرها المؤسسة التعليمية[1].

ولتحقيق الأهداف التطويرية لنظام التعليم بالكامل يستوجب إعادة النظر في تطوير النظام التعليمي بالكامل, وذلك بالعمل على مراجعته وتشخيصه بصورته القائمة لمعرفة الكيفية التي يمكن من خلالها تطوير التعليم, ولعل من أهم المواضيع التي يستوجب دراستها وإجراء البحوث عليها هي شخصية

(1) قرار الجنة الشعبية العامة رقم (29) لسنة 2006م. القاضي بإصدار لائحة تنظيم وإدارة المؤسسات التعليمية (مرجع سابق) ص(3).

مدير المدرسة التي لا تزال بحاجة إلى المزيد من الإهتمام, ومراجعة مواصفاتها التي هي أيضاً تغيرت وتطورت، ومن ثم تغيرت مهام ومسؤوليات مدير المدرسة بناء على ذلك.

اختيار مدير المدرسة:

أصبح دور مدير المدرسة معقداً كثيراً في الآونة الأخيرة نتيجة للتزايد الهائل في أعداد الطلبة, وللتحسن الكبير في مؤهلات المعلمين, ودخول التكنولوجيا الحديثة إلى المدارس, وكذلك كثرة الدراسات والأبحاث التربوية التي ألقت الضوء على مدير المدرسة ودوره ومهاراته واتجاهاته وتدريبه, فلم يعد من السهل على أي شخص أن يقوم بدور مدير المدرسة, حيث إن الاختيار لا يمكن أن يحكمه عامل واحد فقط أو معيار معين, بل لا بد من توافر مجموعة من المعايير, فأصبح من الضروري أن يتم اختيار مدير المدرسة وفق أسس علمية منظمة وموضوعية, والبعد عن الأساليب التقليدية.

إن عملية اختيار مدير المدرسة عملية معقدة وشاقة, خاصة إذا لم يكن هناك معايير علمية واضحة لعملية الاختيار, أو كان القائمون على الاختيار غير مؤهلين لهذه العملية وتدخلت فيها الأهواء الشخصية والتقييم الخاطئ, ومن الطرق المهمة والمعمول بها في عملية الاختيار ما يلي:

1- الاعتماد على أسلوب الأقدمية:

يعتمد هذا الأسلوب على طول الفترة التي يقضيها الفرد في عمله, حيث يتم اختيار مدير المدرسة من المعلمين الأكثر خدمة في مجال التعليم, ويقصد بأسلوب الأقدمية الفترة الزمنية التي يقضيها الفرد في وظيفته الحالية, أي: يفاضل بين الفرد وغيره بطول فترة العمل التي يقضيها، وبناء على هذه الخبرة تكون له الأحقية في الترقية[1].

(1) أحمد الخطيب, محمد عرسان بنى عبده, تطوير معايير الترقية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية, مجلة اتحاد الجامعات العربية, العدد (29) 1994 م. ص 118.

وتستخدم معظم الدول النامية نظام الأقدمية كأساس للترقية, والحصول على مناصب قيادية في المؤسسات المختلفة, وقد يرجع ذلك إلى الظروف البيئية وتأثير القيم والعادات وأنماط السلوك الإجتماعي التي تقتضي البعد عن الأساليب الأخرى [1].

ومع أن هناك مميزات وعيوب لهذا الأسلوب, إلا إن هناك مبررات لإستخدامه, وهي:

– تحقق الموضوعية في شغل الوظائف الإدارية لأنها واقعية ولا يمكن إنكارها.

– توفر الخبرة, وهى ما يزيد من أهليته لشغل الوظيفة.

– ذات مبدأ عادل.

– تبتعد عن أي مجال للنفوذ السياسي أو ظروف اجتماعية.

– يمنع سلطة الأحدث على الأقدم.

– تقلل فرصة إساءة السلطة[2].

مزايا أسلوب الأقدمية:

– يعد هذا الأسلوب مكافأة للخدمة الطويلة.

– يعطي وزناً أكبر للخدمة.

– يحافظ على العلاقات الحميمة بين العاملين، ويبقي أثر الحساسيات في مستوى منخفض فيساعد على رفع معنويات العاملين[3].

عيوب أسلوب الأقدمية:

– تقتل الأقدمية الطموح والإبداع لدى العاملين, وتؤدي إلى الخمول والكسل, لإنعدام الدافع للجد والاجتهاد لارتباط الترقية بإنهاء المدة الزمنية المطلوبة، وليس بالكفاية والإبداع في العمل.

---

(1) حصة محمد صادق, معايير وأساليب اختيار مديري المدارس القطرية، نموذج مقترح, مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر, العدد التاسع, السنة الخامسة, قطر. 1996م. ص 16.

(2) حسن أحمد الطعاني, الإشراف التربوي (مرجع سابق) ص 202.

(3) حسن خالد محمد الاختيار والتعيين والترقية في الخدمة العامة, مجلة السودان للادارة والتنمية عدد(1)، مجلد(17). الخرطوم. 1991 م. ص 19.

– تسهم في هجرة الكفايات المتميزة نتيجة عدم التفريق بين الموظف الكفء المنتج وبين الخامل الكسول, وهو ما يؤدي إلى خلو الوظائف العليا من أصحاب الكفايات العالية.

– قد لا يتطلب العمل الجديد خبرات ومهارات العمل السابق باستثناء الأعمال الثانوية السهلة.

– ليس من الضروري أن يكون أقدم الموظفين أكفأهم, فطول المدة لا يعني الكفاءة والانتاج[1].

2-الإعتماد على أسلوب الكفاءة أو الجدارة:

يمكن تحديد مدى جدارة الموظف في شغل وظيفة إدارية بعدة وسائل مثل وضع حد أدنى للمؤهلات المطلوبة, أو وفق تقديرات الرؤساء, أو بالإمتحانات التحريرية, أو المقابلة الشخصية, أو تقويم التدريب والخبرة.

ومن ضمن محددات الكفاية:

– معرفة الكفايات الوظيفية اللازمة.

– تقديرات المشرفين.

– الإمتحانات التحريرية.

– المقابلة الشخصية.

– طريقة الوضع تحت التجربة[2].

مزايا أسلوب الكفاءة:

– يحث العاملين على كفاية الأداء في وظائفهم الحالية.

– تمكين الإدارة من الإسهام في اختيار المديرين[3].

– جواز اختيار موظف حديث لوظيفة ما لكفايته على حساب آخر أقدم منه.

---

(1) أحمد الخطيب، محمد عرسان بني عبدة (مرجع سابق) ص188.
(2) نبيل عبد الله زقوت, تطوير معايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة. 2007. ص83.
(3) حسن أحمد الطعاني, الإشراف التربوي (مرجع سابق) ص 203.

– جذب العناصر الكفؤة للوظائف العليا, وهو ما يزيد من الإنتاجية ومن تحقيق الأهداف المنشودة بأيسر الطرق وأسرعها.

– يساعد هذا الأسلوب في رفع كفاية العمل.

– يحقق نوعاً من العدالة بين العاملين, حيث تعطى الترقيات فقط لمستحقيها.

– يحسن أسلوب الكفاية من نوعية الأداء[1].

عيوب أسلوب الكفاءة:

– قد تنخفض الروح المعنوية الإنتاجية للعاملين, نتيجة انعدام اقتناعهم بالمعايير وهو ما يكون له الأثر في عدم استقرار المؤسسة وتقدمها.

– يمكن أن تتدخل العلاقات الشخصية والمحسوبية والمزاجية لصالح أو ضد بعض العاملين حين ينظر في أمر ترقيتهم[2].

– تسرب الشك في نفوس العاملين بسبب تدخل العامل الشخصي في التقدير.

– صعوبة التوصل إلى معايير ثابتة وصالحة يجري التقدير على أساسها[3].

3- الجمع بين أسلوبي الأقدمية والكفاءة:

إن لكل من أسلوب الأقدمية والكفاءة مساوئه, وهو ما يلحق الضرر بالعاملين والمؤسسة على حد سواء, ولإيجاد حل عملي مقبول لا بد من إيجاد نظام يشمل مزايا الأسلوبين (الأقدمية, والكفاية) ويتحاشى عيوبهما, فقد وجد نظام المزج أو الجمع بين الأقدمية والكفاية, بحيث يراعى عند استخدام هذه الطريقة التفريق بين الأهمية النسبية لكل من الأقدمية والكفاية بالنسبة لكل مستوى إداري, ويتيح العمل بهذا النظام الفرصة لذوي الكفايات العالية أن تترقي دون أن يحدها إطار جامد يتمثل بالأقدمية[4].

---

(1) أحمد الخطيب, محمد عرسان بنى عبده, تطوير معايير الترقية لأعضاء هيئة التريس في الجامعات الأردنية الحكومية, (مرجع سابق) ص118.
(2) المرجع السابق. ص119.
(3) حسن أحمد الطعاني, الإشراف التربوي (مرجع سابق) ص203.
(4) أحمد الخطيب، محمد عرسان بني عبده (مرجع سابق) ص119.

ويرى الباحث أن هذا الأسلوب الذي يجمع بين الأقدمية والكفاية أفضل مما لو كان كل أسلوب لوحده لما فيه من حفظ لحق الموظف الأقدم ومراعاة لكبر سنه.

4- أسلوب مقاييس الرتب:

تعد مقاييس الرتب إذا أحسن بناؤها واستخدامها من الأساليب الفاعلة في اختيار القادة, ومن الوسائل التي يفضل اختيارها ما يلي:

– استخدام تقديرات الرفاق والمرؤوسين في اختيار التربويين وهو نادر في الواقع, وإن طبقت هذه الوسيلة في جامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية.

– استخدام اختبار الإجراءات الموقفية, التي منها المقابلات الشخصية التفاعلية والمقابلات الجماعية والسيكو دراما, وفي هذه الإختبارات يوضع الأفراد تحت ظروف متباينة من الإرتخاء والتوتر, ثم يقوم سلوكهم بمعرفة متخصصين مهرة, وتواجه هذه الاختبارات مشكلة تحديد الإختبار الملائم الذي يقيس القدرات التي تحتاجها الوظيفة المناسبة للمرشح[1].

ويجب أن تعتمد في بنائها على تحليل خصائص الوظيفة ومتطلباتها من واقع الأعمال والمهام المنوطة بها, وتحليل العمل هو أسلوب علمي يساعد في الحصول على المعلومات والحقائق المرتبطة بطبيعة العمل عن طريق الملاحظة والدراسة, وينبغي أن تصاغ هذه المعلومات على شكل مواصفات أو شروط لا بد من توافرها في الشخص, وكلما كان تحليل العمل دقيقاً وشاملاً أسهم في تحديد الشروط والمواصفات بشكل واضح.

وتختلف الدول في مدى اعتمادها على أحد الأساليب, ولكن يبقى الهدف اختيار أصلح المستفيدين, فيتم الاختيار على أساس التنافس, وهذا يعتمد في كل من (استراليا، وكمبوديا، وكوبا ورومانيا، والبيرو، وإسبانيا), ويتم الاختيار على أساس بعض الإختبارات والإمتحانات الخاصة كما هو الحال في (ألمانيا,

(1) محمد سيف الدين فهمي, حسن عبد الملك محمود, تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربي, مكتب التربية العربية لدول الخليج. الرياض. 1994م. ص99.

واليونان, وايرلندا, وأمريكيا), وبعض الدول تأخذ عامل العمر في الاختيار للوظائف الإدارية والحد الأدنى الشائع للعمر هو ثلاثون عاماً, كما هو الحال في (استراليا، وبلجيكا, وفرنسا كندا, واليونان, وسوريا, والمملكة المتحدة), وتشترط معظم الدول خبرة معينة في التدريس لا تقل عن خمس سنوات, وقد تصل أحياناً إلى عشر سنوات في بعض الدول, ويتم التعيين في بعض الدول عن طريق الوزارة, وفي بعضها عن طريق حاكم الولاية أو المحافظة, وفي بعضها الآخر عن طريق الإدارة التعليمية, وقد أوصت عدة مؤتمرات دولية بأن يكون الاختيار موضوعياً قوامه الجذارة الشخصية والقدرة العقلية والكفاية المهنية[1].

وتتطلب عملية اختيار مديري المدارس سلسلة من الخطوات المنظمة, وذلك لتقليل فرص تعيين مديرين غير أكفاء, ويتم ذلك بإتباع الخطوات التالية:

– تحديد وصف العمل: يقصد به تحديد طبيعة الوظيفة الشاغرة والتعريف بالحد الأدنى المطلوب من المؤهلات اللازمة لمن يريد أن يشغلها.

– تحديد معايير الاختيار: التي تفيد في الحد من سعي الأشخاص غير المؤهلين للحصول على وظيفة مدير المدرسة وتضمن النجاح في المستقبل.

– الإعلان عن المراكز الشاغرة, ويتضمن ذلك وصف العمل بشكل دقيق وتوضيح أسس الاختيار التي ستستخدم.

– استلام طلبات الترشيح واختيار المرشحين للمقابلة الشخصية.

– مقابلة المرشحين واختيار أفضلهم, وتتم المفاضلة في الاختيار حسب المؤهل والخبرة والدرجة والأداء في المقابلة.

– اتخاذ القرار بالاختيار النهائي.

(1) حسن أحمد الطعاني, الإشراف التربوي, مفاهيمه, أهدافه, أساليبه (مرجع سابق) ص204.

– إعلام المقبولين والإعتذار للمرشحين غير المقبولين.

– الإحتفاظ بقوائم المعلومات, وهذا يعني الإحتفاظ بقائمة المرشحين الذين لم يقع عليهم الاختيار والرجوع إليها في المستقبل القريب توفيراً للوقت والجهد والمال[1].

أما عن طرق اختيار مديري المدارس في ليبيا, فقد كانت كالتالي:

– طريقة التعيين بناء على اقتراح أو مشورة مقدمة من أحد أو بعض المسؤولين في الإدارة التعليمية.

– طريقة التصعيد المباشر من قبل أمانة التعليم بالمنطقة التعليمية.

– طريقة التكليف من قبل أمانة التعليم بالمنطقة التعليمية[2].

وفي أغلب الأحيان كان يشترط في من يعين أو يكلف مديراً لأي مدرسة موالاته للنظام السياسي السابق في ليبيا عن طريق موافقة اللجان الثورية بالمنطقة, حيث كان نادراً ما ينظر إلى أسلوبيٍّ الأقدمية والكفاية.

ولقد قامت إدارة التفتيش التربوي بإجراء مسابقتين لاختيار مديري المدارس في العام 2007م, والعام 2008م. وذلك لاختيار مديري المدارس بمرحلة التعليم الثانوي, وفق الشروط التالية:

1- أن يكون المتقدم للمسابقة ليبي الجنسية.

2- أن تتوافر في المتقدم الشروط الواردة في المادة (4) من قرار اللجنة الشعبية العامة، رقم:(29) لسنة 2006م, بشأن الشروط الواجب توافرها فيمن يشغل وظيفة مدير المدرسة وهي:

– أن يكون حاصلاً على مؤهل جامعي لا تقل مدته عن (17) سنة.

– أن يكون ذا خبرة تعليمية طيلة هذه المدة.

– أن يكون ذا سيرة طيبة وسلوك حسن.

– أن تتوافر لديه الرغبة والإستعداد للقيام بهذا الواجب المهم.

---

(1) إبراهيم الخطيب, وأمل الخطيب, الإشراف التربوي, فلسفته, أساليبه, تطبيقاته, دار قنديل للنشر والتوزيع. عمان.2003. ص ص90-100.
(2) فرج هويدي محمد, تصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الأساسية في ليبيا في ضوء مهامهم الإدارية المعاصرة, رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة الدول العربية, معهد البحوث والدراسات العربية, القاهرة. 2005م. ص 201.

– أن يقبل العمل بأي مكان يكلف به.

3– أن يجتاز بنجاح الإمتحان المتكون من الجوانب الآتية:

أ–إمتحان تحريري مكون من ورقتين:

- الورقة الأولى: تشتمل على علم الإدارة وكتابة التقارير وأنظمة الإمتحانات.
- الورقة الثانية: تحوي أسئلة في الجوانب التطبيقية للتربية وعلم النفس والثقافة السياسية.

ب– اختبار شفهي, يتضمن أسئلة في المعلومات العامة وإختبارات الذكاء والقدرات على التصرف.

ج– يشترط لنجاح المشترك في الإمتحانات حصوله على (65%) على الأقل في كل ورقة من ورقتي الإمتحان التحريري, وكذلك في الاختبار الشفهي كل على حدا, كذلك يشترط الحصول على (70%) من المجموع العام (100).

د– أن يجتاز بنجاح الدورة التأهيلية التي ستعقد للناجحين في الإمتحان لأجل تبصيرهم بمهام عملهم الجديد.

4– النجاح في الإمتحان لا يعني بالضرورة تكليف المعني بإدارة مؤسسة تعليمية, بل يتم الأمر وفق الحاجة, وتعطى الأولوية للحاصلين على التقدير الأعلى, والذين يقبلون العمل خارج مناطقهم[1].

إن هذه المسابقات لم يتم تطبيقها في كامل مناطق ليبيا ولم يدخل إليها إلا القليل, ولم يستفد منها سوى القليل, ذلك أن أداء مديري المدارس الثانوية حتى ممن دخلوا هذه المسابقات لا يزال في أغلبه لم يصل إلى المستوى المطلوب, لذلك يجب أن تكون هذه المسابقات دورية, وأن تقنن بصورة علمية بما يتوافق مع ما وصلت إليه العلوم التربوية في هذا المجال, ويرى الباحث أنه لكي يتم اختيار مديري مدارس كفؤين يجب أن يتم إعدادهم قبل ذلك, بأن تفتح أقسام علمية في الجامعات الليبية خاصة بالإدارة المدرسية, وأن يتحصل الملتحق بها على شهادة (رخصة) تؤهله للقيام بدور مدير المدرسة وفق أحدث

(1) قرار إدارة التفتيش التربوي العام بليبيا بشأن الإعلان عن مسابقة لاختيار مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي, طرابلس. 2007. ص ص، 1-2.

الاتجاهات العالمية في هذا المجال, مع التدريب المستمر حتى أثناء الخدمة بإقامة دورات تأهيلية متوالية في مجال الإدارة التربوية والمدرسية, وكذلك في العلوم المساعدة, مثل الحاسب الآلي واللغات المهمة ,والنواحي الإدارية وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية.

العوامل المؤثرة في شخصية مدير المدرسة:

حسب طبيعة عمل مدير المدرسة وقيامه بالعديد من المهام والوظائف المختلفة فهو يتأثر بمجموعة من العوامل التي قد يكون لها أثر إيجابي عليه وعلى إدارته, وهو ما يزيد من فعالية العطاء والإنجاز، وقد يكون لها أثر سلبي يؤدي إلى التعطيل للعمل, أو الحد منه فيقف حائلاً دون تمكنه من تأدية ما عليه من التزامات ووظائف بالشكل المناسب, ومن هذه العوامل:

– طبيعة النظام السياسي المتبع في البلاد, وفلسفته وأهدافه, ومدى ما يسمح به من لا مركزية واستغلال سلطات الحكم المحلي, لأن طبيعة النظام السياسي تؤثر في طبيعة النظام التربوي المتبع في المجتمع, ومدى ما يسمح به لمديري أو مراقبي التعليم من استغلال ولا مركزية في إدارة وتوجيه شؤون التعليم.

– مدى ما أحرزته البلاد من تطور وتقدم في جميع المجالات, ولا سيما مجال العلم والمعرفة, والثقافة العامة, والإدارة, والإقتصاد, والحياة الإجتماعية.

– طبيعة التعليم الذي تقدمه المدرسة, ومرحلة الدراسة فيها وحجمها ومدى قربها أو بعد موقعها من مكان السلطة المركزية.

– القيم والمفاهيم الخلقية السائدة في المجتمع, وتوقعات المجتمع وأولياء أمور التلاميذ والطلاب من مؤسساتهم التربوية، ومن مديري مدارسهم أن يقوموا على خدمة أبنائهم ومجتمعهم.

– مدى مرونة القوانين واللوائح التي تصدرها السلطات التربوية المركزية, ومدى ما يملكه المسؤولون في الأجهزة المركزية التربوية من وعي إداري, وخبرة إدارية حديثة, ومن استعداد للاشتراك في مسؤولية إدارة التعليم.

– مدى ما تمارسه الإدارة التربوية المركزية من سلطات لمتابعة ومراقبة وتوجيه وتقويم لأعمال مديري المدارس التابعة لها.

– مدى توافر الإمكانات البشرية والمادية المتاحة للمدرسة, ومدى كفاية العاملين بها من إداريين ومدرسين ومشرفين وفنيين للمساهمة في الأعمال, ومدى استعدادهم ورغبتهم من هذه المساهمة.

– مدى ما يمتلكه مدير المدرسة من مؤهلات علمية وإدارية, ومن خبرة فنية وإدارية، ومن روح ديمقراطية وحب لعمله, ورغبة في إشراك العاملين في مسؤولياته وسلطاته الإدارية[1].

ويرى الباحث أن هناك عدة عوامل أخرى يمكن أن توثر في شخصية مدير المدرسة منها, مثلاً طبيعة المجتمع المحلي المادية الذي توجد فيه المدرسة, وموقع المدرسة بالنسبة لمؤسسات المجتمع ومرافقه.

العوامل التي تساعد على نجاح مدير المدرسة:

ثمة أمور كثيرة تحول بين مدير المدرسة وتحقيق أهدافه والنجاح في تنفيذ أو تقويم خطته المدرسية, إذ أن مصاعب العمل وتشعبها, بالإضافة إلى حجم العمل الإداري والفني الذي يقع على عاتق مدير المدرسة يضعه أمام معوقات كثيرة لا ينبغي له أن يستسلم لها, بل من الحكمة أن يواجهها ويقلل من تأثيرها, ويحد من اتساع حجمها, والعوامل التالية تضع مدير المدرسة أمام خيارات متعددة تحقق له النجاح, والتي منها:

– توفير المناخ الإجتماعي والنفسي والفيزيقي الصالح لممارسة العمل التربوي الناجح، وإشعار العاملين من مدرسين وإداريين بالإنتماء إلى المدرسة, وحب العمل داخلها, والرضا عن عملهم.

(1) محمد جاسم محمد العبيدي, سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام, دار الثقافة للنشر والتوزيع, عمان.2004م. ص ص53-54.

– الإدارة الناجحة للوقت, وتحليل العوامل المؤثرة فيه, واتخاذ ما يكفل الحد من هدر الوقت المخصص للعمل الفني أو الإداري, وتحقيق التوازن بين الوقت المخصص للجانب الإداري, وذلك المخصص للجانب الفني من العمل.

– مراعاة إشراك جميع العناصر المكونة للنظام المدرسي في عمليات اتخاذ القرارات, كل حسب قوة تأثير القرار عليه.

– تفويض السلطات, فمدير المدرسة الناجح هو الذي لا يتدخل في كل صغيرة وكبيرة من أعمال المدرسة, وإنما يجب أن يفوض جزءاً من سلطاته لنائبه أو للمعلمين, وأن يحدد الإختصاصات بوضوح, وينفذ مبدأ وحدة الأمر حتى لا تتضارب الأوامر والصلاحيات.

– تنظيم عمله الفني والإداري, والإحتفاظ بسجلات وملفات قد تسهم في توثيق العمل من جانب, وفي الحصول على المعلومة دون عناء من جانب آخر, وحوسبة هذه الملفات والوثائق يزيد من فرص الإستثمار الفاعل للإمكانات بما ينعكس على سير العمل وتنظيمه.

– إحكام الصلة وتقوية الروابط بين المدرسة وأسر الطلبة من خلال الإهتمام بمجالس الآباء والمعلمين، وإشراك الآباء في برامج المدرسة, واطلاعهم على أهدافها وسياساتها.

– متابعة النمو المهني المستمر للمعلمين, حتى يتمكن من تزويدهم بالأفكار والمعارف الجديدة اللازمة لتطوير العملية التربوية ودفعها للأمام.

– الوعي الكامل بحساسية المهمة الملقاة على عاتقه بكون المدرسة أكثر المتغيرات التي ترتبط بتربية الطلبة وتعليمهم, وإن تعددت المتغيرات فالمدرسة تبقى المنافس لكل متغير من شأنه أن يؤثر سلباً على تربية وتعليم الطلبة, فهي عامل مهم في بناء الأفراد, ليكونوا مواطنين صالحين, يعملون على خدمة المجتمع وخدمة أنفسهم.

– التجديد والابتكار على صعيده الشخصي من جانب, وعلى صعيد المعلمين من جانب آخر في بناء البرامج والخطط, والبعد عن التكرار للبرامج والخطط لسنوات متتالية.

– بناء خطط للمتابعة المستمرة بما يتطلب امتلاك روح المبادرة والتحرك الميداني النشط بحيث يمارس دور الحكم في المتابعة لمجريات ما يحدث من أنشطة في مدرسته.

– قدرته علي إقامة علاقات سليمة مع الآخرين, وقدرته على الإقناع بالحجة والمنطق, لا بالضغط والإكراه.

– التخلق بالأخلاق الحسنة في العمل, ليكون قدوة حسنة لمن حوله.

– قدرته على حسن التصرف واتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب.

– أن يعتمد الصدق والوضوح والموضوعية في عرضه للأمور دون تحيز أو محاباة, حتى يحظى باحترام الجميع ويكسب ثقتهم, ويكون تعامله مع الآخرين صريحاً وواضحاً, ويستند إلى الشفافية والموضوعية.

– يتبع سياسات تؤدي إلى زيادة الدافعية, ومن ذلك التعزيز المباشر وغير المباشر للمعلمين بعد كل حالة إنجاز يصلون إليها, ومن ذلك التشجيع المستمر للعاملين, المعلمين منهم, أو الإداريين, من خلال الإقتراب منهم, وحثهم على العطاء والحكمة في التعامل مع كل فرد منهم, كل حسب طاقاته أو أقصى ما تستطيع طاقاته مع الأخذ في الحسبان كل المتغيرات ذات الصلة بالعاملين كالسن والمؤهلات والحالة الصحية والخبرة وسنوات الخدمة[1].

كذلك وضعت الهيئة الوطنية لمديري المدارس (*nesp*) بالولايات المتحدة الأمريكية ستة معايير لمدير المدرسة الناجح، لكي يكون قادراً على فعل ما يأتي:

– قيادة المدرسة بطريقة تجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية.

(1) أحمد جميل عايش, إدارة المدرسة (مرجع سابق) ص ص41-43.

– وضع توقعات ومعايير عالية لتنمية الطلبة أكاديمياً واجتماعياً وتوقعات عالية لأدائهم.

– توظيف المحتوى والتعليم اللذين يؤكدان على معايير عالية لتحصيل الطلبة.

– خلق ثقافة التعليم المستمر لدى الطلبة ترتبط بتعلم الطلبة وأهداف المدرسة.

– توظيف مصادر متعددة كأدوات للتشخيص والتقييم وتحسين التعليم.

– مشاركة المجتمع المحلي في المسؤولية عن نجاح الطلبة والمدرسة[1].

ويتعزز نجاح مدير المدرسة في بلوغ الأهداف المخططة, والنهوض بمسؤولياته بعدد من الأمور الضرورية في عمله كمسؤول أول عن سير وتسيير العمل في المدرسة, تتمثل في توفير: المناخ الإيجابي لممارسة العمل التربوي الناجح, وإشعار العاملين بالإنتماء إلى المدرسة, والرضا عن عملهم ومراعاة حق العاملين بالمشاركة في عمليات اتخاذ القرارات داخل التنظيم المدرسي, وتفويض بعض الصلاحيات مع مراعاة مبادئ التفويض الفعال وشروطه, وتقوية الروابط بين المدرسة وأسر الطلبة من خلال الإهتمام بمجالس الآباء والمعلمين, والعمل على إشراك الآباء في برامج المدرسة, والإهتمام بمواجهة المشاكل السلوكية للتلاميذ, وذلك بالوعي التام لخطورة وحساسية المرحلة الثانوية وما يعتري طلبتها من تغيرات فسيولوجية ونفسية.

إعداد وتدريب مديري المدارس:

لا تعد عملية الاختيار والترشيح لشغل إحدى الوظائف القيادية, في مجال الإدارة المدرسية مهما استخدم فيها من تقنيات وأساليب واتجاهات حديثة ضماناً لنجاح من يتم اختيارهم وترشيحهم في قيادة العمل الإداري والتعليمي بالمدرسة, بل تعني هذه العملية أن هؤلاء الأشخاص يمكن أن يكونوا قادة ناجحين إذا أتيحت لهم الفرصة المناسبة, ويتطلب وضع هؤلاء الأشخاص على طريق النجاح ضرورة إعدادهم للعمل القيادي الجديد الذي يناط بهم قبل أن يمارسوه, إضافة إلى تطوير قدراتهم القيادية

(1) بشير عبد الرحمن أبو شاويش, دور برنامج اطار ضمان الجودة في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري الأنروا بمحافظات غزة, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة.2010. ص22.

والارتفاع بمستوي كفايتهم أثناء الخدمة, ونتيجة للتطورات التي طرأت على التعليم وظهور اتجاهات حديثة في الإدارة العامة والإدارة التعليمية والمدرسية في القرن الحادي والعشرين, أخذ دور مدير المدرسة بالذات يتغير, في كل مرة يضيف فيها هذا التغيير مهام ومسؤوليات متزايدة وتبعات كثيرة تحتاج إلى المزيد من المؤهلات, والإعداد الفني والخبرة الطويلة لمن يشغلون هذه الوظيفة[1].

وتكمن أهمية تدريب مدير المدرسة في الآتي:

1- رفع مستوى أداء الفرد عن طريق اكتسابه المهارات المعرفية والعلمية المستحدثة في ميدان عمله.

2- زيادة قدرة الفرد على التفكير الإبداعي لما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية, ومواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى.

3- تنمية الاتجاهات السليمة للفرد نحو تقديره لقيمة العمل الذي يقوم به وأهميته والآثار الإجتماعية المتصلة به والمترتبة عليه.

4- يعد أحد وسائل التطوير والتأهيل للقيام بالمهام والمسؤوليات.

5- يعد أفضل وسائل إعداد وتنمية القوى البشرية.

6- من الوسائل المهمة في عملية إثراء وتجديد معارف ومهارات القيادات التربوية بالمؤسسات التعليمية.

7- يساعد على اتقان هذه الفئة من الأفراد المهارات الضرورية للقيام بأداء مهامهم ومسؤولياتهم.

8- يقدم للقيادات التربوية فهماً أفضل للأفراد الذين يتعاملون معهم, ولعمليات النظام التربوي ولوسائل تحقق الأهداف التربوية[2].

ولكي ينهض مدير المدرسة بمسؤولياته التربوية والفنية والقيادية على خير وجه لا بد له أن يتزود بالخبرات والمهارات التالية:

---

(1) شامة عمر بالحاج, دراسة لبعض المشكلات التي تواجه مديري إدارات مدارس التعليم الأساسي المبتدئين بشعبية طرابلس, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الفاتح, طرابلس. 2007م.ص116.

(2) عبد القادر يوسف, تنمية الكفاءات التربوية, دار الكتاب العربي, بيروت (ب. ت) ص20.

– تنمية خبراته وكفاياته التربوية, والاتجاهات الثقافية والفنية والعلمية, وذلك بالاطلاع المستمر والحضور الدائم للمؤتمرات ومواصلة الدراسات والزيارات في المجالات كافة.

– دراسة أهداف مراحل التعليم بوجه عام ولمرحلته بوجه خاص.

– دراسة قوانين التعليم وقراراته السياسية والتعليمية الجديدة.

– دراسة البيئة المدرسية دراسة واعية خاصة.

– الاطلاع على نظم التعليم في الخارج والتطوير العلمي الحديث.

– دراسة عامة للمناهج والكتب والخطط المتعلقة بالمرحلة.

– دراسة ظاهرة التخلف الدراسي وجميع المشكلات المعاصرة, كالتسرب والإنحراف ووسائل علاج هذه الظواهر.

– التعرف على طرق التدريس الحديثة للقضاء على الطرق التقليدية القديمة.

– دراسة نظم الإمتحانات والتقويم الخاصة بالمرحلة التعليمية.

– البحث في مجال النشاطات المختلفة ووسائل تطبيقها في مدرسته بما يناسب إمكانات مدرسته وظروفها.

– فهم عملية التعليم والتعلم والمقدرة على تحسينها.

– فهم الثقافات المختلفة والقدرة على تخطيط وإعداد برنامج يقابل حاجات التلاميذ في المدرسة.

– فهم الإدارة المدرسية من حيث أصولها وتطبيقاتها الحديثة[1].

وينقسم الإعداد والتدريب في مجال الإدارة المدرسية إلي نوعان[2]

(1) أحمد إبراهيم أحمد, نحو تطوير الإدارة المدرسية, مكتبة المعارف الحديثة الإسكندرية, 1999م, ص 25.
(2) شامة عمر بالحاج, دراسة لبعض المشكلات التي تواجه مديري إدارات مدارس التعليم الأساسي المبتدئين بشعبية طرابلس (مرجع سابق) ص ص. 119-120.

أولاً : الإعداد قبل الخدمة:

ينبغي حصول المتقدم لشغل أي وظيفة إدارية أو قيادية في مجال التعليم مثل مدير المدرسة مثلاً على الإعداد الأكاديمي التربوي في إحدى الجامعات أو كليات إعداد المعلمين, أو المعاهد التربوية العليا المتخصصة, التي من خلالها تتاح له فرصة أخذ قسط كاف من المعلومات عن المؤسسات التربوية المختلفة مثل:

– تعريفه بأهمية المؤسسات التربوية في تحقيق أهداف المجتمع.

– تعريفه بالمناهج وطرق التدريس ومراحل النمو والإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي.

– تعريفه بقوانين العمل في النظام التعليمي وإجراءات هذا العمل ولوائحه.

– تعريفه بحقوقه وواجباته.

– تعريفه بدور العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية.

ثانياً: التدريب أثناء الخدمة:

يتم عن طريق الدورات التدريبية والخبرات اليومية والدراسات النظرية, ويشمل:

- تدريب تجديدي: يهدف إلى تجديد الجوانب المهنية للفرد وتزويده بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عمله.
- تدريب تأهيلي: يهدف إلى تأهيل الأفراد للوظائف الأعلى التي يرقون إليها بعد تدريبهم, وهو ما يقدم إلى المعلمين الجدد في مجال الإدارة التعليمية والمدرسية.

إن التدريب أثناء الخدمة عملية ترمي إلى تحقيق هدف عام يتمثل في تنمية وتطوير مهارات الأفراد وقدراتهم وتغيير سلوكهم, وتعديل اتجاهاتهم, ويصبح الهدف وسيلة لتحقيق هدف آخر, وهو رفع كفاية الفرد وتطوير وتجديد أدائه الوظيفي والتربوي, حسب ما وصلت إليه أحدث النظريات العلمية في مجال التدريب والتطوير الإداري والتربوي.

ومع ازدياد المهام الملقاة على عاتق الإدارة التعليمية, أصبحت في حاجة مستمرة لتدريب مصادرها البشرية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية, لأنه لا يمكن للمؤسسات التعليمية أن تقوم بمهامها ومسؤولياتها على أكمل وجه إلا إذا وجدت الإدارة القادرة على تحقيق ذلك, وهذا لا يتحقق إلا من خلال برامج تدريبية تبنى وفق احتياجات خاصة لمديري المدارس في مجال الإدارة المدرسية للرفع من مستوى أدائهم, وتحقيق أهداف المدرسة.

لقد أكدت العديد من الدراسات هذا التوجه من خلال النتائج والمقترحات عن أهمية البرامج التدريبية.

ولكي تحقق البرامج التدريبية أهدافها في مجال الإدارة المدرسية ينبغي مراعاة الآتي:

– أن توضع معايير لاختيار مديري المدارس ممن يحتاجون إلى التدريب والتأهيل.

– أن يتم التنسيق بين الجهة التي تتولى إعداد وتدريب مديري المدارس والسلطات التعليمية العليا للمواءمة بين التدريب والمراحل التعليمية التي يعد لها مديرو المدارس.

– يجب أن تكون برامج التدريب ثابتة, بأن تراعي ما يستجد من أبحاث إدارية وتربوية وإجتماعية في مجال التربية والتعليم.

– أن يكون من أهداف التدريب الإرتقاء بمستوى الأداء المطلوب لمديري المدارس, فالتدريب يمثل الركيزة الأساسية لنمو وتطوير العمل الإداري في جميع المجالات[1].

لذلك علي مدير المدرسة أن يدرك أن التغيير ضرورة حتمية وقاعدة جوهرية للتطوير, ومن ثم فإن عليه أن يتبنى سياسته ويضعها ضمن خططه المستقبلية, وهو بذلك في حاجة إلى أن يدرب نفسه على التطوير, وأن تكون لديه من الكفايات ما يمكنه من تسخيرها في تحريك وشحذ الهمم لقبوله مديراً يؤمن بالتطوير الهادف والمخطط, وأن يكون متوقعاً ومتنبئاً وبادئاً بالتطوير, ومسهماً ومشاركاً ومنفداً له.

(1) عرفات عبد العزيز, استراتيجية الإدارة في التعليم, ملامح من الواقع المعاصر, مكتبة الأنجلو, القاهرة (ب. ت) ص503.

وقد أدت الحاجة إلى تطوير أداء مديري المدارس, إلى التركيز على الإدارة التربوية وتحديثها لمعالجة القصور في الأداء الإداري, لأن تطوير الإدارة المدرسية وتحديثها يعد عملية شاملة لجوانب العمل المدرسي كافة, وأن ملازمة هذا التطوير والتحديث للأفراد العاملين في جانب الإدارة المدرسية للمديرين لا يتم إلا من خلال برامج التدريب على العمل الإداري المدرسي, ونقل الخبرات والمستحدثات التربوية الجديدة.

بناء على ذلك فقد تم إنشاء عدة برامج تطويرية لمدير المدرسة في ليبيا, من بينها:

1- إنشاء المركز العام لتدريب المعلمين, الذي يتبع لقطاع التعليم ويمارس الاختصاصات التالية:

– إعداد البرامج الخاصة بتدريب ورفع كفاية المعلمين والموجهين التربويين والإداريين بالمؤسسات التعليمية.

– تنظيم الدورات التدريبية للمعلمين بالداخل, وترشيح المتدربين لهذه الدورات.

– تنظيم الندوات والمؤتمرات المحلية.

– جمع البيانات والمعلومات والإحصائيات المتعلقة بعدد المعلمين والموجهين والإداريين بهدف إعداد البرامج التدريبية لهم.

– الإشراف على المكاتب التدريبية التابعة له[1].

حيث قام هذا المركز بإجراء العديد من الدورات التدريبية لمديري المدارس الثانوية, في مجال الإدارة المدرسية, والحاسوب تهدف إلى الرفع من مستوى أداء مديري المدارس, ولكنها لم تصل إلى التطوير المرغوب, والتغيير الذي يجب أن يكون عليه مدير مدرسة القرن الحادي والعشرين, بل لا يزال مدير المدرسة روتينياً تقليدياً في إدارته لمدرسته, ولم تعمم هذه الدورات على مستوي ليبيا, ولم تكن مستمرة بل استمرت لمدة سنتين فقط, وذلك في عامي: 2007م, و 2008م.

(1) التقرير الوطني للجماهيرية الليبية المقدم إلي مؤتمر التربية الدولي, الدورة(48), (مرجع سابق) ص13.

2- إنشاء قسم بالأكاديمية الليبية يسمى " قسم علوم التعليم ", يعمل على تدريب وتطوير مديري المدارس بعد دراستهم العليا بالأكاديمية وحصولهم على الإجازة العالية الماجستير في الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي, وذلك بالإتفاق والتنسيق مع مكتب التعليم بطرابلس في العام: 2003م, القاضي بإيفاد مجموعات من مديري المدارس والمعلمين بطرابلس للدراسة والحصول على هذه الشهادة, وقد تم تدريس حوالي ثلاث دفعات, ولكن نتيجة لترامي أطراف البلاد فإن أغلب المناطق لم يستطع المديرون بها الإلتحاق بمثل هذه البرامج التأهيلية[1], بل اقتصر الأمر على منطقة طرابلس, وتسرب عدد كبير من هذه الدفع من إدارات المدارس, وفضلوا العمل كمعلمين, ومنهم من انتقل إلى العمل بوزارة التعليم العالي, ويرجع ذلك لعدم تقديم حوافز مادية ومعنوية تكون مصاحبة لهذه الدورات لتعطي دافعاً للمديرين في تطوير أدائهم الإداري والتربوي.

وتهدف الدورات التدريبية بصفة عامة إلى تطوير كفايات مديري المدارس وأدائهم الإداري والتربوي, والثقافي, والمهني, من خلال ما يلي:

- التعرف على الأهداف التربوية العامة والخاصة في ضوء معطيات العصر , وإبراز اتجاهات السياسة التربوية.
- التعرف على جوانب العمل الإداري في الإدارة المدرسية, وبعض الاتجاهات الحديثة في ضوء القيادة التربوية وتطبيقاتها في مجال العمل الإداري.
- تزويد المشاركين بالمعارف والخبرات والإتجاهات الحديثة اللازمة لتحسين أدائهم.
- زيادة الخبرات والمهارات لتأدية المهارات الفنية.

(1) فرج هويدي محمد. تصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الأساسية في ليبيا في ضوء مهامهم الإدارية المعاصرة(مرجع سابق) ص35

- الإطلاع على الإتجاهات والتجارب العالمية في مجال الإدارة التربوية[1].

ومع ذلك فإن أي تدريب يخطط لرفع كفاية مديري المدارس يجب أن يستهدف رفع كفاياتهم في المهارات التالية:

– إكسابهم المهارات المعرفية والعلمية والفنية المستحدثة في ميدان العمل المدرسي, وذلك للرفع من مستوى أدائهم.

– تنمية الاتجاهات السليمة نحو العمل التربوي, وذلك بتنمية نفوسهم نحو التقدير لقيمة العمل المدرسي وأهميته.

– ضرورة التدريب المستمر لمواجهة ظروف المجتمع المتغيرة سواء منها الإقتصادية أو الإجتماعية أو التربوية.

– العمل على زيادة قدرة مديري المدارس على التكيف مع عملهم من ناحية, ومواجهة المشكلات والتغلب عليها من ناحية أخرى.

الأداء الوظيفي:

يشكل الأداء السلوك الوظيفي للعاملين في المنظمات لتحقيق أهدافها, ومن ثم تبرز أهمية تحديد واجبات ومسؤوليات الوظيفة لكي يتسنى للموظف معرفة واجباته وحقوقه, ومن ثم ممارسة الصلاحيات والإختصاصات المحددة لوظيفته, وتحمل المسؤوليات الناجمة عنها, ويقصد بالأداء الوظيفي هنا أداء مدير المدرسة.

ويشير الأداء الوظيفي إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد, وهو يعكس الكيفية التي يتحقق بها, أو يشبع الفرد بها متطلبات الوظيفة, وغالباً ما يحدث لبس وتداخل بين الأداء والجهد فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة, أما الأداء فيقاس على أساس النتائج التي حققها الفرد, "فمثلاً الطالب

(1) محمد على عاشور, مدى إسهام برنامج تطوير الإدارة المدرسية فى امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات الإدارية, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة اليرموك, الأ ردن, 2002م. ص168.

قد يبذل جهداً كبيراً في الاستعداد للامتحان, ولكنه قد يتحصل علي درجات منخفضة, وفي مثل هذه الحالة يكون الجهد المبذول عالياً, على حين الأداء منخفضاً, والأداء بصفة عامة, هو تحويل المدخلات إلى مخرجات, أي: عبارة عن خدمات بمواصفات فنية ومعدلات محددة[1].

ويعبر مفهوم الأداء الوظيفي عن: "الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقرارات وإدراك الدور الذي يشير إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد"[2].

وعرف الأداء أيضاً بأنه "يرتبط بكل من سلوك الفرد والمنظمة ويحتل مكانة خاصة داخل أي منظمة باعتباره الناتج لمحصلة جميع الأنشطة بها, وهو العمل نحو تحقيق الأهداف المرغوبة"[3].

ولا يجوز الخلط بين السلوك والإنجاز والأداء, ذلك أن السلوك هو ما يقوم به الأفراد من أنشطة في المنظمة التي يعملون بها, أما الإنجاز فهو ما يبقى من أثر أو نتائج, وأما الأداء فهو التفاعل بين السلوك والإنجاز, أي: أنه مجموع السلوك والنتائج التي تحققت معاً[4].

وعرف الأداء كذلك بأنه:

- "السلوك المرئي الظاهر الذي يمكن ملاحظته وتقديره وتقويمه"[5].
- ما يفعله مدير المدرسة وكافة العاملين والمعلمين بالمدرسة[6].
- السلوك الذي يقوم به المدير والذي يمكن ملاحظته وقياسه[7].
- التزام الموظف بمتطلبات وظيفته التي أسندت إليه مهامها[8].
-

(1) راوية محمد, إدارة الموارد البشرية, رؤية مستقبلية, الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع, القاهرة. 2001م.ص87.
(2) نعيم ابراهيم الظاهر, أساسيات الإدارة, المبادئ والتطبيقات الحديثة, عالم الكتب الحديث, الأردن.2010م. ص155.
(3) محمد الربيق, العوامل المؤثرة علي فاعلية الأداء الوظيفي للقيادات الأمنية, رسالة ماجستير غير منشورة, أكاديمية نايف للعلوم الأمنية. الرياض. 2004م.ص58.
(4) عبد الباري درة, تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات, عمان, المنظمة العربية للتنمية الإدارية. 2003.ص97.
(5) ناجى رجب سكر, نائلة نجيب الخزندار, مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر, الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس, جامعة عين شمس, القاهرة, 2005م. ص 655.
(6) اسماعيل محمد ذياب, عادل السعيد البنا, تقويم جودة الأداء الجامعي, المكتبة المصرية. 2001. ص 35.
(7) نادية العطاب, فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب المدرسي للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس, الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس, جامعة عين شمس, مصر. 2004. ص. 610.
(8) خالد الهيتي, إدارة الموارد البشرية, دار وائل للنشر, عمان, الأردن. 2003.ص195.

- مجموعة من الشروط الواجب توافرها لإنجاز عمل ما للوصول إلى تحقيق أهداف معينة[1].
- القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات وواجبات وفقاً للمعدل المفروض أدائه من الموظف الكفء المدرب[2].

ومن ثم فإن الأداء هو:

- جهد يهدف إلى تحويل المدخلات الخاصة بالتنظيم إلى عدد من المخرجات ذات مواصفات محددة بأقل تكلفة ممكنة.
- جهد يسعى إلى تحقيق أهداف الوظيفة, ومن ثم أهداف المنظمة ككل.
- محصلة تفاعل بين ثلاثة محددات رئيسة هي: "الدافعية الفردية, ومناخ أو بيئة العمل, والقدرة علي إنجاز العمل".
- سلوك وظيفي هادف يظهر نتيجة تفاعل وتوافق بين القوى الداخلية للفرد, والقوى الخارجية المحيطة به.
- يرتبط الأداء بعوامل خارجية تتضمن مناخ العمل والعلاقة بالزملاء والرؤساء والتجهيزات المكتبية ومدى ملاءمة مكان العمل ومستوى ضغوط العمل.
- يرتبط الأداء بالعوامل الوراثية والعوامل البيئية والوسط الثقافي المحيط بالفرد, ونوع التعلم والخبرات المكتسبة[3].

إن العوامل التي تحدد أداء الفرد تتفاعل فيما بينها لتحديد هذا الأداء, ومن ثم يكون مضمون أداء الفرد في العمل هو محصلة تفاعل دافعيته للأداء, مع قدرته على الأداء لمحتوى عمله, ولدوره الوظيفي, وقدرته المتمثلة في خصائص الفرد وإدراكه لمكونات عمله, وهذا يجعلنا نضع المعادلة التالية, وهي:

(1) نادر ابو شيخة, إدارة الموارد البشرية, دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان, الأردن. 2000.ص617.
(2) صلاح عبد الباقي, إدارة الموارد البشرية, الدار الجامعية, مصر.2000. ص290.
(3)محمد عبد الغني هلال, مهارات إدارة الأداء, مركز تطوير الاداء والتنمية, القاهرة. 1999. ص112.

الأداء =(الدافعية, القدرة, الإدراك) فالعامل (مدير المدرسة) هو ذلك الشخص المتفوق الذي لديه الرغبة والقدرة معاً, حيث تقاس الرغبة من خلال فاعلية العامل, أما القدرة فتقاس من خلال كفاياته[1].

ومن هذا المنطلق فإن الأداء يقصد به في هذه الدراسة:

"السلوك الذي يقوم به مدير المدرسة, ويمكن ملاحظته وقياسه, ويتماشي مع متطلبات الوظيفة من مسؤوليات ومهام قابلة للقياس والتقويم والتطوير".

فاعلية أداء مدير المدرسة:

يقصد بفاعلية أداء مدير المدرسة, مدى النجاح الذي تحققه ممارسته على صعيد صنع القرار في المدرسة, وقيادة الإدارة المدرسية, وتنظيمها وتسيير شؤونها, وتفعيل نشاط الهيئة التعليمية والإدارية, وتحسين مخرجات التعليم في المدرسة في حالة مقارنة هذا الأداء بمعايير واضحة محددة.

وتعتبر الخطة المدرسية إحدى أهم معايير تفعيل الأداء التي يمكن لمدير المدرسة من خلالها تحديد ما تم إنجازه, وما لم يتم تحقيقه, والسعي من أجل تحقيقه لتحسين الأداء, ومواجهة العقبات, والتغلب على الصعوبات بالتعاون مع المعلمين والإداريين في المدرسة.

ويعتبر مدير المدرسة العامل الأساس والمشرع الأول لوضع الخطة المدرسية والخطط التطويرية لتسيير العملية التعليمية بفاعلية, ويعد مدير المدرسة مشرفاً مقيماً, وأيضاً مخططاً مقيماً يتابع عمل المدرسة ويسعى لنمو المعلمين مهنياً, وقائداً مسئولاً عن قيادة عملية التطوير والتجديد التربوي في مدرسته, بل هو كما يرى هاليونجر (*Hallionger*), المسؤول عن تصريف الأمور الإدارية فيها وتوفير بيئة تربوية إيجابية وصحية توفر للطلبة الجو الأمثل, بكل ما يتطلبه ذلك من متابعة للمنهج

(1) سكينة بشير قدمور. التنظيم المدرسي ودوره في رفع كفاءة أداء مديري المدارس الثانوية بمدينة طرابلس, رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة طرابلس, 2013م. ص115.

ومحاولة تطويره وتحسينه, ومن تنمية مهارات المعلمين وقدراتهم, وبلا شك فإن هذا الموقع يعطي مدير المدرسة سلطة وصلاحية تمكنه من التأثير في الطالب والمعلم والمنهج.[1]

كما تتضح فاعلية أداء مدير المدرسة من خلال تحقيقه لأهداف المدرسة والسعي لتحسين العملية التعليمية, وتحقق أعلى مردود تعليمي من خلال توظيف الإمكانات البشرية والمادية المتاحة في المدرسة, وتحسين مخرجات التعليم, والتقليل من الهدر التعليمي في المدرسة, مع توفير الجانب التربوي المناسب للعملية التعليمية, وما دام نجاح وتطوير كل عمل بوجه عام يتوقف على القائمين به, وعلى مدى إخلاصهم وكفايتهم, فإن الإدارة المدرسية تعتمد إلى حد كبير في تحقيق أهدافها على مدى كفاية القائمين بها, و إخلاصهم في أداء الأدوار الموكلة إليهم وبخاصة مديرو المدارس.

لذا فإن محاولات التغيير والتطوير في الإدارة المدرسية إذا ما أريد لها النجاح ينبغي أن تركز على المديرين أنفسهم, لأنهم العناصر المنفذة لما مطلوب تحقيقه في الإدارة المدرسية, ولعل توصيف عمل مديري المدارس, وتحديد أسس ومعايير اختيارهم وواجباتهم بشكل دقيق. وتشخيص الإجراءات والممارسات العملية التي ينبغي أن يقوموا بها لأداء هذه الواجبات, واختيار المعايير التي تتوافر فيها الدقة والموضوعية في تقييم أدائهم يعد من الخطوات الأساسية في توفير مقومات نجاحهم في أداء دورهم الإداري والتربوي في قيادة العملية التربوية وتوجيه مساراتهم نحو تحقيق أهدافها.

إن أداء مدير المدرسة لمرحلة التعليم الثانوي في ليبيا كان ولا يزال في أغلبه تقليدياً روتينياً, ولم يرقى إلى مستوى الأداء المطلوب, وذلك رغم محاولات التطوير والتجديد التي لم ترق إلى مستوى الفاعلية الجيدة, ولم تعم كامل المناطق في ليبيا, ولم تؤثر في أداء مدير المدرسة إلا القليل الذي لا يمكن أن يعمم, ولم تعمل على تحسينه وتطويره, وذلك يرجع لعدم مهنية ومواكبة مثل هذه المحاولات التطويرية لأحدث ما توصلت إليه العلوم الإدارية والتربوية في هذا الخصوص, وأن مدير المدرسة نفسه لم يصل

(1) وائل صبحي شبلاق, دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدي مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة. 2006. ص. 25.

إلى مستوى التطوير الذاتي لأدائه الإداري المدرسي, بل بقي جامداً في أساليبه التقليدية نفسها, مهتماً بالجوانب الإدارية فقط, ومهملاً بقية الجوانب الأخرى الفنية والإشرافية, لذلك يجب أن نتطرق إلى مفهوم تطوير الأداء في العلوم الإدارية والتربوية حتى يتسنى لنا أن نعرف كيف يمكن أن تتم عملية تطوير أداء مدير المدرسة الذي هو أهم عناصر العملية التعليمية, وما هي المجالات الإدارية التي سيتم تطوير أداءه بناء عليها؟

تطوير الأداء:

إن المدرسة الناجحة هي التي لا ترى سقفاً للنجاح, وتسعى بصورة دؤوبة إلى تطوير أدائها لتحقيق مزيد من التفوق والريادية, وانطلاقاً من ذلك فإن القدرة على إدارة التغيير في هذه المؤسسة يعد أولوية في سعي الأنظمة التربوية إلى التفوق أيضاً, وينظر إلى مدير المدرسة على أنه الشخص القادر على عملية التطوير المستمر في المدرسة على المستويين الإداري والفني, فالمدير الذي لا يجعل التجديد والتغيير جزءاً من حياته المهنية, يحكم على نفسه بالتخلف وعدم القدرة على المساهمة في تنمية وتطوير نفسه.

إن التطوير وإدارته, والتخطيط له, أصبح اليوم عنصراً أساسياً في الإدارة المدرسية الفعالة, وهو سمة المدير العصري الناجح, فالمدير الذي لا يدرج التطوير الإداري والتربوي ضمن استراتيجيته للتطوير التي يعتمدها في مدرسته لا يمكن أن يصل بمدرسته إلى مستوى التفوق, وتكمن حقيقة التطوير وتلافي ما يعترض سبيله من معوقات في أنه يتطلب إعداداً جيداً لمدير المدرسة العصري, بحيث يكون لديه من المهارات والكفايات والقدرات ما يمكنه من التعامل مع التغيير، ودراسة لما حوله من أحداث, وهذا لا يتأتى إلا بإعداد مديري المدارس وتدريبهم على التعامل مع المتغيرات, وإتاحة فرص تدريبهم وتأهيلهم, لكي يكونوا قادرين على تحقيق هذه المسؤولية.

ويعرف التطوير بأنه: "خطة طويلة المدى لتحسين أداء الإدارة في طريقة حلها للمشكلات وتجديدها وتطويرها لممارستها الإدارية"[1].

وتعرفه نامارا (*namara*) بأنه: "التغيير التنظيمي الذي يسلط الضوء على التغيير الشامل للمنظمة وفي جميع جوانبها, ويشير إلى إعادة التطوير في طريقة عمل المدرسة"[2].

إن تطوير الأداء الوظيفي عملية إدارية تقوم بها السلطات العليا في أي منظمة بعد التعرف على أداء الأفراد فيها, وتقييمها لمعرفة جوانب القصور أو النواقص في هذا الأداء, ومحاولة تطويره بناء على ذلك, ويقصد بتطوير الأداء: "استخدام جميع الموارد المتاحة لتطوير المخرجات وإنتاجية العمليات وتحقيق التكامل في التكنولوجيا الصحيحة التي توظف رأس المال بالطريقة المثالية"[3].

وتسمي عملية تطوير الأداء بتكنولوجيا الأداء الإنساني وهي عملية شاملة لعلاج المشاكل التي تعاني منها أي منظمة, وهي عملية منظمة تبدأ بمقارنة الوضع الحالي, والوضع المرغوب للأداء الفردي والمؤسسي, ومحاولة تحديد الفجوة في الأداء, وهنا يأتي تحليل المسببات لمعرفة تأثير بيئة العمل على الأداء عندما يتم معرفة وتحديد الفجوة الحاصلة في الأداء ومسبباتها, ويتم اتخاذ الإجراءات والخطوات المناسبة لتطوير الأداء, وهذا يمكن أن يتضمن مراجعة للنظام وإدخال وسائل ومعدات جديدة من أجل تطوير هذا الأداء[4].

وبناء علي ذلك يوجد العديد من العوامل التي تساعد على تطوير الأداء, وهي:

– الموظف, وما يمتلكه من معرفة ومهارات واهتمامات وقيم ودوافع, حيث يمكن تطوير هذه المهارات عن طريق تلقي الدورات التدريبية في جميع المجالات الإدارية والتكنولوجية.

---

(1) فاضل الصعار, التنفيذ الإداري, كيف, ولماذا؟, مجلة النبأ بيروت, لبنان. 2002. ص 53.

(2) هنية يوسف اللهواني, المشكلات التي يواجهها مديرو مدراس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الاساسية من وجة نظر مديري هذه المدراس ومعلميها في محافظات شمال فلسطين, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة النجاح الوطنية, غزة. 2007م.ص65.

(3) فادي جعفر الجنيدى, تقنيات الاتصال الإداري ودورها في تطوير الأداء الوظيفي, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الخليل, فلسطين. 2010. ص54.

(4) فدوي محمد رمضان, أثر استخدام نظم مساندة القرارات على تطوير الأداء, رسالة ما جستير غير منشورة , الجامعة الإسلامية, غزة, ص. 105.

– الوظيفة, وما تتصف به من متطلبات, وتحديات, وما تقدمه من فرص عمل.

– البيئة الإدارية والتنظيمية, وما تتصف به من مناخ العمل والإشراف ووفرة الموارد المالية, والأنظمة الإدارية والتكنولوجية الحديثة[1].

دوافع تطوير أداء الإدارة المدرسية:

إن هناك دوافع داخلية مدروسة ومعلنة تهدف إلى الإرتقاء بفاعلية الإدارة المدرسية, والعمل على تخطيط التطوير لبرامج عملية استجابة للتطورات التي تحدث في المجتمع, وهو ما يجعل أمر تطوير الإدارة المدرسية أمراً ملحاً, ومن ثم فإن من أبرز دوافع تطوير أداء الإدارة المدرسية ما يلي:

– الإفتقار إلى تنظيم وإعداد برامج عملية لتطوير مديري المدارس وعدم إعطاء هذا الجانب الإهتمام الكافي واللازم.

– ضعف أو عدم وجود خطط مبنية على أسس علمية تهدف إلى تنمية مهارات أو معارف مديري المدارس, أو برنامج متكامل وواضح يهدف إلى التطوير المخطط.

– عدم إلى الإشارة في الأنظمة واللوائح إلي معايير محددة لتنمية كفايات مديري المدارس عدا بعض المواد التي تشير إلى توفير مجالات حضور لبعض الدورات وتيسير المشاركة في المؤتمرات.

– التحديات والصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية في تحسين ظروف العاملين فيها، وإتاحة التدريب على المهارات اللازمة لهم، ورفع مستوى وضمان ملائمة البرامج حتى تكون هناك إدارة مدرسية نشطة ومدربة وذات مستوى رفيع وخبرة عريضة[2].

كذلك فإن هناك مجموعة من المؤشرات التي دعت إلى ضرورة تطوير أداء مديري المدارس منها قصور كثير من مفاهيم الإدارة الإجرائية، وعدم الإهتمام بالنواحي الفنية التي تمكنهم من تحقيق نقلة

---

(1) نادر أبو شيخة, إدارة الموارد البشرية (مرجع سابق) ص 228.

(2) عبيد الله بن صلاح اللحياتي, تطوير الإدارة المدرسية في ضوء أسس ومبادئ التغيير, ورقة عمل مقدمة إلي ندوة مناهج التعليم العام. تنظمها الهيئة الإسلامية العالمية لمسار التعليم العام بالتعاون مع وزارة التعليم العام ووزارة الإرشاد والأوقاف وبعض الجامعات السودانية. الخرطوم, 2006م.ص ص34.33.

نوعية في الأداء, وقلة اهتمام المديرين بأساليب الإشراف التربوي, واتصاف الإطار التنظيمي بالتقليدية ومحدودية الصلاحية المعطاة لغرض المشاركة في الإجراءات التطويرية التي هي بحاجة إلى المزيد من التعزيز, الأمر الذي يدعو إلى ضرورة تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس, وذلك تبعاً لما يحدث من تغيير وتجديد في هذا المجال[1].

بالإضافة إلى ذلك فإن أغلب إداراتنا المدرسية في ليبيا تركز اهتمامها على جانب واحد من جوانب شخصية التلميذ, وهو الجانب العقلي, وتهمل باقي الجوانب الأخرى البدنية والنفسية, لذلك نجد بعضها يهمل الأنشطة ويراها أشياء كمالية, فيعتدي على حصصها لتكملة المناهج في مواد أخرى, ويضعها في آخر اليوم الدراسي, ويرجع السبب في ذلك إلى أن غالبية مديري المدارس لم يدخلوا مسابقات إمتحانات اختيار مديري المدارس, حيث إن نسبة من دخل الإمتحانات من أي منطقة لا يتعدى أصابع اليد الواحدة, وهذا ما يستوجب إعادة النظر في التشريعات المنظمة للإدارة المدرسية وإعطاء المدرسة صلاحيات إدارية ومالية, وكذلك مراجعة المواصفات المطلوب توافرها فيمن يتم تكليفهم بمهام مدير المدرسة.

لذلك أوصت اللجنة المكلفة بإعداد التقرير الختامي للحصاد السنوي للعام:2012م, الخاص بالتفتيش التربوي بالآتي:

– ضرورة إقامة دورات خاصة بمديري المدارس يتلقون من خلالها علوماً إدارية خاصة بالإدارة المدرسية، وعلوم نفسية (علم نفس النمو), وعلوم تربوية (علم النفس التربوي), وكل ما له علاقة بالتعامل مع التلاميذ والطلاب, والعلاقات الإنسانية, وطريقة وضع الجداول المدرسية.

– التأكيد على ضرورة دخول المديرين إلى الإمتحانات الخاصة بمديري المدارس والاختيار الجيد لمن سيقوم بالإعداد والإشراف على الإمتحانات والمقابلة الشخصية.

---

(1) أحمد إبراهيم احمد, في التربية المقارنة, دار المطبوعات الجديدة للطباعة والنشر والتوزيع والدراسات, القاهرة.1991م. ص ص 164-181.

– بعض مديري المدارس يبذلون جهوداً واضحة وملموسة يستحقون عليها الشكر والدعم المادي والمعنوي[1].

نستنتج من ذلك أن مدير المدرسة الذي يدير مدرسته بأسلوب روتيني تقليدي بعيداً عن التطورات والتغيرات في هذا العصر, التي تنعكس على العملية التربوية التعليمية, لا يستطيع أن يرقى بمدرسته إلى المستوى المواكب لهذه التطورات الحاصلة في مجتمعه, وعلى المستوى العالمي, لذلك فإن التغيير والتجديد والتطوير أصبح ضرورة ملحة في أداء مدير المدرسة, مع المحاولات التطويرية التي قامت بها السلطات التعليمية العليا في ليبيا.

ومع ذلك فإن تطوير أداء مديري المدارس يتطلب:

– التقويم الدقيق وغير المجامل للمديرين أثناء تدريبهم أو تعريفهم للمواقف الإدارية, وذلك بتحديد الفجوة بين ما هم عليه وما يجب أن يكونوا عليه, ليعملوا على تجسيرها.

– إعادة توزيع بعض صلاحيات المديرين على الفريق العامل معهم من إداريين وفنيين.

– تحديد ملامح الهيكل التنظيمي في المدرسة وما ينبثق عنه من مهام وأدوار ومسؤوليات.

– توفير فرص حقيقية للتعلم بإيجاد مواقف تحدٍ لقرارات المديرين, بهدف تنمية مهاراتهم في مواقف معينة.

– تطوير استراتيجيات جاذبة لمهنة الإدارة المدرسية, واعتماد معايير انتقائية رفيعة في اختيار المديرين.

– رفع البعد الإعتباري للمديرين في الرواتب والمكافآت بحيث يتساوون مع نظرائهم في المؤسسات الأخرى, لرفع روحهم المعنوية, وتحقيق الرضا الوظيفي, والإنتماء المؤسسي, مما يزيد في إنتاجهم[2].

(1) التقرير الختامي للحصاد السنوي للتفتيش التربوي. 2012. (مرجع سابق). ص ص.2-3.
(2) محمد القداح. الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الاردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين. (مرجع سابق). ص ص.82.81.

العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس:

تعكس العملية التعليمية الواقع الاجتماعي الذي نعيش فيه وهي صدى له, ولذا يتوقف نجاحها على عدة عوامل منها:[1]

1- **العوامل المادية:** تتأثر العملية التربوية والمؤسسات المشرفة عليها, وبخاصة الإدارة التربوية بالأوضاع والظروف الإقتصادية السائدة في المجتمع, فإذا كان المجتمع مترفهاً اقتصادياً فإنه يعمل على توفير أفضل الخدمات وأحسنها لأبنائه, أما إذا كان المجتمع يواجه ضائقة مالية, أو يعاني من عجز في الميزانية فإنه سيواجه العديد من المشاكل التي تضعه في موقف حرج إزاء طلبات أبنائه فيضطر إلى التنازل عن كثير من الأهداف التي رسمها.

2- **العوامل البشرية: يعد** العامل البشري من أهم العوامل التي تحي بها النظم المدرسية, كذلك يعد المحرك الأساس لجميع أنشطتها وعاملاً من العوامل الهامة لفاعليتها, لذا يجب أن يتميز هذا العامل بالمهارات والمعارف والقدرات التي تتلاءم مع طبيعة الأعمال التي يمارسها داخل المنظمة, ويتم العمل على تنمية المستوى المهني للمديرين, ورفع كفايتهم الإدارية والفنية من خلال البرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية المعارف والمهارات والخبرات والاتجاهات الإيجابية من أجل نقلها إلى الممارسة العملية في المنظمة (المدرسة), بهدف تحسين وتطوير أداء مديري المدارس.

3- **العوامل الاجتماعية:**

تعد العلاقات الاجتماعية والإنسانية من أهم العوامل المؤثرة في أداء الإدارة المدرسية, فالقدرة على العمل مع الآخرين, والتفاهم معهم بأسلوب هادف وطريقة سليمة, هي من أهم السمات المميزة للشخصية الإدارية الناجحة, وبخاصة في ميدان التربية والتعليم, فالإنسان هو المحرك الرئيس للعمل الإداري, فإذا لم يحظ بالتقدير والإحترام والإهتمام تنخفض روحه المعنوية, فينخفض إنتاجه وتقل

(1) عبد القادر خالد ر باح, العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الأزهر, غزة. 2010. ص ص. 80-81.

فاعليته, وتؤثر العوامل الإجتماعية في النظم التعليمية من خلال العلاقات الإجتماعية لمديري المدارس مع كل من المعلمين والمشرفين التربويين والتلاميذ والسلطات التعليمية الأعلى, والمجتمع المحلي, والعلاقة الإيجابية بين مدير المدرسة والمعلمين تيسر عليه مهمته وتوطد العلاقة والصلة بينهما فبالعلاقات الإجتماعية ورفع الروح المعنوية لدى المعلمين يستطيع مديرو المدارس أن يديروا مدارسهم بأفضل الطرق وأنجحها, ويؤدي ذلك إلى رفع مستوى أدائهم.

4- العوامل السياسية:

تؤثر هذه العوامل بشكل كبير في تشكيل النظام التعليمي والتخطيط له, ذلك أن النظام التعليمي بأنواعه ومراحله يحدد وفق درجة الإستقرار السياسي السائد, ودرجة التدخل الحكومي في ميدان إدارة التعليم ونظمه, وحيث إن السياسة التربوية مرتبطة بفلسفة الدولة وأهدافها, فإن الإدارة التربوية تتأثر بسياسة الدولة, وبالقوانين التي تسنها, والتشريعات التي تصدرها.

مجالات تطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي:

هناك ستة مجالات إدارية رئيسة يرى الباحث أن يتم تطوير أداء مدير المدرسة من خلالها حتى يمتلك الكفايات المهنية في وظيفته بناء عليها, والتي تم الحديث عنها في المحور الخاص بالكفايات المهنية بصورة موسعة, والتي يرى الباحث إيجازها في النقاط التالية:

1.التخطيط الإداري: إن التعرف على القضايا الإستراتيجية وآثارها المتوقعة إضافة إلى الإحتياجات المجتمعية تشكلان لب عملية التخطيط المتجددة في المؤسسة المدرسية, فالقدرة التنبؤية للاحتمالات التي يمكن أن تكون في المستقبل ووضع سيناريو للخطوات الإجرائية اللازمة استناداً إلى إمكانات المدرسة ومدى قدرتها على الإستجابة هما جوهر عملية التخطيط الناجح.

2.إدارة الموارد البشرية والمادية: تمثل الموارد بنوعيها البشرية والمادية المدخلات الرئيسة لتحقيق أهداف المؤسسة المدرسية, ويعد استثمار هذه الموارد وتوظيفها بالصورة المثلى من قبل مدير المدرسة في العمليات الأدائية هو العامل الرئيس في تحقيق النتائج المنشودة.

3.القيادة الإدارية: رغم تعدد التعريفات لمفهوم القيادة الإدارية إلا أنها تتمحور حول قدرة تأثيرية في الآخرين, تعود إلى جملة من السمات والخصائص المهنية والشخصية التي يمتلكها القائد بحيث يقبل الأفراد آرائه واطروحاته ومحاكاة النهج السلوكي دون مؤشرات رسمية مرتبطة بالسلطة وما يتعلق بها من ثواب أو عقاب.

4-الإشراف الفني: لا شك في أن التوجهات التطويرية في الوصول إلى مدرسة أفضل, وإنتاجات عصرية مرغوبة, يتطلب وعياً شمولياً لدى مدير المدرسة بالتقنيات الأدائية المختلفة في أبعادها التخطيطية والتنفيذية والتقويمية.

5- المتابعة والتقويم: تتطلب كفايات هذا المجال إلمام مدير المدرسة بالأداء المفترض في مستواه الأفضل من قبل الأفراد العاملين معه في المواقف العملية والتطبيقية للفعاليات والأنشطة والواجبات الموكلة لهم, كذلك تتطلب قدرته في الوصول إلى المعلومات الدقيقة التي يمكنه الحصول عليها عن مستوى ونوعية النتائج التي تفرزها مدرسته, حتى يسترشد بها في اتخاذه لقرارات تخطيطية أو تطويرية أو تقويمية.

6- العلاقة مع المجتمع المحلي: لا بد لمدير المدرسة من بناء نوع من الشراكة المهنية بين المدرسة والمؤسسات الإنتاجية في البيئة المحلية, لإن هذه الشراكة ستترجم إلى فعاليات وأنشطة مشتركة تشعر الطلبة بأهميتهم, وتكسبهم مهارات أدائية, وتشكل لهم اتجاهات إيجابية نحو العمل.

المحور الرابع
الدراسات السابقة

المحور الرابع: الدراسات السابقة

تمهيد:

يعد عرض الدراسات السابقة من الخطوط التي تفيد الباحث في التعرف على البحوث التي تمت في ميدان بحثه, والمشكلات والموضوعات التي تناولها, كما أن هذه الدراسات تزود الباحث بأفكار وتفسيرات معينة تساعده على تحديد أبعاد المشكلة التي يبحثها, وحيث إن الهدف هو دراسة موضوع الكفايات المهنية وعلاقة ذلك بأداء مدير المدرسة الثانوية, فإن الباحث سيعرض بعض هذه الدراسات التي استطاع الحصول عليها قصد الإفادة منها في موضوع بحثه, ومع أن هذه الدراسات قد تختلف في كثير من الأحيان عن موضوع البحث في عناوينه وأسلوب معالجته للموضوعات التي يبحث فيها إلا أنها تتفق في الجوهر في كثير من الأحيان مع هذه الدراسة, وهو دراسة شخصية مدير المدرسة وهذا ما يدعم الباحث في العديد من جوانب بحثه ويساعده على التقدم فيه, وتنقسم الدراسات السابقة في هذه الدراسة إلى دراسات محلية وعربية وأجنبية, وقد جاء ترتيبها كالتالي:

أولاً: الدراسات المحلية:

1- دراسة بالنور الدوكالي قصودة. بعنوان: تطوير أداء مدير المدرسة الثانوية العامة في ليبيا في ضوء الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية: 1995م[1].

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على واقع أداء مدير المدرسة الثانوية العامة في ليبيا في جوانبه المختلفة.
- تقديم مقترح لتحسين وتطوير الأداء المتعلق بالمديرين في الإدارة المدرسية الحديثة.

(1) بالنور الدوكالي. تطوير أداء مدير المدرسة الثانوية في ليبيا في ضوء الاتجاهات الحديثة للادارة المدرسية (مرجع سابق).

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمواءمته لها, وكانت أداة الدراسة هي الإستبانة وضم مجتمع الدراسة مديري ومديرات مدارس التعليم الثانوي في ليبيا, واختار منه الباحث عينة عشوائية بسيطة, ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- أن مديري ومديرات المدارس غير حريصين على الابتعاد عن الروتين الإداري.
- أن مديري ومديرات المدارس لا يتابعون الجديد في مجالهم عن طريق الاطلاع وحضور المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية.
- أن مديري ومديرات المدارس غير حريصين على استخدام الوقت وتنظيمه من أجل خطة العمل المدرسي.
- أن مديري ومديرات المدارس لا يقومون بالاشتراك مع المعلمين أثناء زيارة المفتش التربوي للمدرسة لمناقشته في سير العملية التعليمية بالمدرسة.

2- دراسة عبد العزيز حمد منصور بعنوان: الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرين والمدرسين والمدرسات في مدينة بنغازي. 2000م[1].

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية في مدينة بنغازي, وذلك من خلال التعرف علي وجهة نظر مديريها والمدرسين والمدرسات بها حول الأداء الإداري لمدير المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (21) مديراً, و(273) مدرساً ومدرسة, ومنهم (85) مدرساً و(188) مدرسة, كما شملت (21) مدرسة ثانوية موزعة على مؤتمرات مدينة بنغازي, وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن مستوى الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية مرتفعاً بشكل عام لدى المديرين من وجهة نظرهم.

(1)عبد العزيز حمد منصور, الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية في مدينة بنغازي (مرجع سابق).

- أن الأداء الإداري مرتفع في أداء المهام التنظيمية والقيادية والتقويمية, في حين يتدنى هذا الأداء في المهام التخطيطية والإشرافية والإنسانية.

3- دراسة زينب علي الزائدي بعنوان: دراسة لمعرفة الكفاءات التي ينبغي توافرها في مديري المدارس بالتعليم الثانوي بشعبية طرابلس: 2005م[1].

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفاءات التي ينبغي توافرها في مديري مدارس التعليم الثانوي في مجال التخطيط والتنظيم واتخاذ القرار والتوجيه والإشراف والعلاقات الإنسانية والتقويم, وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية والمشرفين التربويين والمعلمين بمنطقة طرابلس وتم أخذ عينة عشوائية ميسرة منه, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, ومن أهم نتائجها ما يلي:

- أوصت الدراسة بتبني هذه الكفايات التي توصلت إليها, وتعريف مديري المدارس بها, حتى تمكنهم من الأداء الأفضل في إدارة مدارسهم.
- أن تكون هذه الكفايات من ضمن أهم المعايير التي توضع عند اختيار مديري المدارس بالتعليم الثانوي.
- إعداد برامج تدريبية لمديري مدارس التعليم الثانوي اعتماداً على هذه الكفاءات مع ضرورة إبراز جوانب العمل في مجال التخطيط, والتنظيم, والتوجيه, والإشراف, وتعريف المديرين بأهمية هذه المجالات في الإدارة المدرسية.
- تفويض بعض السلطات المناسبة لمديري المدارس الثانوية بما يمكنهم من أداء مهامهم ومسؤولياتهم بشكل متوازن.
- منح الحوافز المادية والمعنوية لمديري المدارس بصفتها جانباً مهماً في زيادة مستوى الأداء.

(1) زينب علي الزائدي, دراسة لمعرفة الكفاءات التي ينبغي توافرها في مديري المدارس بالتعليم الثانوي بمدينة طرابلس (مرجع سابق).

4- دراسة محمد ميلاد المهدوي بعنوان: الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات بشعبية ترهونة ومسلاتة: 2006م[1].

تهدف هذه الدراسة إلي:

- التعرف على مستوي الأداء لمديري مدارس التعليم الأساسي بشعبية ترهونة ومسلاتة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات.
- التعرف على مستوي الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بشعبية ترهونة ومسلاتة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات حسب المجالات التالية: (مجال التخطيط، مجال التنظيم، مجال القيادة، مجال الإشراف, المجال الانساني, مجال التقويم).
- التعرف علي الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين وجهتي نظر المدرسين والمدرسات في مستوى الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بشعبية ترهونة ومسلاتة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدرسين والمدرسات بشعبية ترهونة ومسلاتة, وتم أخذ عينة عشوائية منه, حيث بلغ عدد العينة: (340) مدرساً ومدرسة وهو ما يمثل: 5% من مجموع المجتمع الأصلي.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- دلت النتائج في تحليل استبانات أفراد العينة على أن أداء مديري مدارس التعليم الأساسي بشعبية ترهونة ومسلاتة كان مرتفعاً بشكل عام.

(1) محمد ميلاد سالم المهدوي, الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات بشعبية ترهونة ومسلاته. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الفاتح. 2006م.

- بتحليل الأهمية النسبية التي يعطيها مديرو مدارس التعليم الأساسي في أدائهم لأدوارهم (المجالات الإدارية), فقد دلت استجابات المبحوثين على تفوقهم في أداء مهام التخطيط والتنظيم والمهام الإشرافية وقصورهم في المجالات القيادية والتقويمية والإنسانية.
- لا يعد متغير الجنس عاملاً مؤثراً في مستوي الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات.

5 – دراسة محمد مفتاح عبد القادر, بعنوان: دور الإدارة التعليمية في تأهيل مدير الإدارة المدرسية من وجهة نظر التربويين (المشرفون التربويون, ومديري الثانويات التخصصية ومعلميها ومعلماتها) 2010م[1].

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مدى اهتمام الإدارة التعليمية بتأهيل مديري المدارس بمنطقة يفرن.
- التعرف على الأساليب المتبعة لتأهيل مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي التخصصي بمدينة يفرن.
- اقتراح تصور لاختيار وتأهيل مديري المدارس بمنطقة يفرن في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة.

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, وكان مجتمع الدراسة مكون من جميع المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين والمعلمات بمنطقة يفرن, أما العينة فكانت كالتالي:

(90) مديراً، :(16) مديرة، و:(520) معلماً ومعلمة, وتم اختيار العينة العشوائية الطبقية.

ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- أن الإدارة التعليمية تعمل على إقامة دورات تدريبية لمديري المدارس نظراً لوعيها بأهمية التدريب للرفع من مستوي مدير المدرسة المهني وزيادة كفايته, ليقوم بدوره القيادي في مدرسته.

(1) محمد مفتاح عبد القادر, دور الإدارة التعليمية في تأهيل مديرو الإدارة المدرسية من وجهة نظر التربويين (المشرفون التربويون. مدراء ومعلمو الثانويات التخصصية) رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الفاتح.2010م.

- أن الإدارة التعليمية تختار للتدريب من لديهم الإستعداد لشغل إدارات المدارس.
- تراعي الإدارة التعليمية الإحتياجات التدريبية.
- تقوم الإدارة التعليمية بتدريب مدير المدرسة على أساليب الإشراف التربوي.
- تعمل الإدارة التعليمية على تقييم برامج التدريب.
- أن الإدارة التعليمية لا تكتفي بأسلوب واحد من أساليب التدريب, بل بتنوع أساليب التدريب.

6 – دراسة إيمان أحمد الفرجاني بعنوان: دور مديري المدارس نحو تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة طرابلس 2012م [1].

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد مفهوم الجودة وإلقاء الضوء على أهميتها ومبادئها ومعاييرها في حقل التعليم.
- تحديد معايير الجودة التي يمكن تطبيقها والاستفاذة منها في الإدارة المدرسية.
- كشف أبرز المشكلات والصعاب التي يمكن أن تعترض سير تطبيق معايير الجودة في الإدارة المدرسية.
- التعرف على الوضع الحالي في إدارات المدارس بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الممارسات الحالية فيها لمجالات عمل الإدارة المدرسية, استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, وتكون مجتمع الدراسة من مجموع المفتشين التربويين بطرابلس, وتم اشتقاق عينة عشوائية يسيرة منه, (78) مفتشا ومفتشة, وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة, تتضمن ستة محاور رئيسة, ومن: (66) فقرة, ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

(1) إيمان أحمد الفرجاني، دور مديري المدارس نحو تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة طرابلس, جامعة طرابلس. 2012م.

- صفات ومهارات مدير المدرسة بصفته القائم بالعملية التعليمية داخل المدرسة من أهم العوامل التي قد تؤدي إلى نجاح أو فشل التطوير الإداري بالمدرسة.
- إن لعدد سنوات الخبرة والمؤهل التربوي والدورات التدريبية علاقة بأداء المديرين لمهامهم.
- كثرة الأعباء الإدارية المطلوب تنفيذها من قبل المديرين.
- إن المديرين لا يهتمون بإقامة علاقات إنسانية مع أسرة التدريس.
- إن المديرين لا يستخدمون الأسلوب العلمي في تحديد مشكلات العمل التربوي.

7 – دراسة سكينة البشير قدمور بعنوان: التنظيم المدرسي ودوره في رفع كفاءة أداء مديري المدارس الثانوية بمدينة طرابلس: 2012م[1].

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على التنظيم الإداري ودوره في رفع كفاية أداء مديري المدارس الثانوية بمدينة طرابلس.
- التعرف على المشاكل المتعلقة بالتنظيم ونقص الكفاءة.
- التعرف على الأساليب والسبل التي تحقق كفاية أداء التنظيم المدرسي.
- التعرف على الصعوبات التي تحول دون تمكين مديري المدارس الثانوية من حل المشاكل الإدارية والتنظيمية ونقص الكفاءة.
- التعرف على الحلول الممكنة لمشاكل التعليم ونقص الكفاءة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية بطرابلس, وعينة عشوائية يسيرة بلغت: (80) مديراً, وتم تصميم استبانة متكونة من: (96) سؤالاً.

ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- ضعف التعاون مع الإدارة التعليمية على حل المشاكل.

(1) سكينة البشير قدمور, التنظيم المدرسي ودوره في رفع كفاءة أداء مديري المدارس الثانوية بمدينة طرابلس (مرجع سابق).

- عدم توفر الكفاءة الإدارية في أغلب المدراء.
- التقيد بالإجراءات الروتينية في الأمور التي تحتاج إلى إجراءات سريعة.
- تسرب الكفاءات الفنية من الأجهزة التعليمية.
- عدم مراعاة المدير الفروق الفردية بين الطلبة.
- عدم فهم بعض المديرين لوظائفهم.
- اختيار المديرين يتم بطرق غير سليمة.
- قلة المكافآت التي تعطى للمدير.
- عدم وجود نموذج مناسب لتقييم الأداء الإداري للمديرين.
- عدم الحرص على تحسين مستوى الأداء في العمل.
- ارتفاع المركزية في ممارسات بعض المديرين.
- تعامل المدير تعاملاً تسلطياً مع المعلمين.
- قلة الصلاحيات الممنوحة للمدير.
- السلطة الممنوحة غير كافية لتحسين الأداء.

ثانياً: الدراسات العربية:

1- دراسة محمد علي عاشور بعنوان: مدي اسهام برنامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات الإدارية:2002م[1].

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج من مديري المدارس بمحافظة أربد, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي, وتكونت عينة الدراسة من جميع

(1) محمد علي عاشور, مدي إسهام برنامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات الإدارية, مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والإجتماعية والإنسانية, المجلد الرابع عشر, العدد الأول.2002م.

مديري المدارس الذين شاركوا في البرنامج بمحافظة أربد, وبلغ عددهم (183) مديراً ومديرة, وتم استخدام الإستبانة كأداة للدراسة، وضمن (55) فقرة, ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن المؤشر العام لدي مديري المدارس نحو برنامج تطوير الإدارة المدرسية هو مؤشر إيجابي ويسهم هذا البرنامج بدرجة متوسطة في امتلاك مديري المدارس الكفايات الإدارية.

كما أوصت الدراسة بالاستمرار في تقديم البرامج التدريبية لمديري المدراس مع التشجيع المستمر للمديرين، وإضافة مجال استخدام التقنيات الحديثة لبرامج التطوير المدرسي.

2- دراسة صالح بن ناصر الناصري. بعنوان "الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يراها القادة التربويون والمديرون أنفسهم: 2002[1].

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان, وهي التي لها علاقة بالمهام والأدوار المنوطة بهم, وبيان أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية والموقع القيادي في تحديد هذه الكفايات.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي, وتكونت عينة الدراسة من (184) فرداً موزعين علي فئتين. فئة القادة وعددهم: (110) قائداً, وفئة مديري المدارس الثانوية, وعددهم: (74) مديراً, وصمم الباحث إستبانة مكونة من: (53) فقرة (كفاية مهنية) غطت ستة مجالات هي: مجال إدارة الأفراد, مجال إدارة الموارد المالية والتسهيلات المدرسية، ومجال إدارة الطلاب, ومجال تطوير المناهج المدرسية والنشاطات المرفقة, ومجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي, ومجال المتابعة والتقويم, وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

(1) نقلاً عن: بشير عبد الرحمن أبو شاويش, دور برنامج اطار ضمان الجودة في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة (مرجع سابق).

1- أن تقديرات عينة الدراسة حول تحديد الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية في المجالات الست كانت بدرجة كبيرة.

2- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مديري المدارس والقادة التربويين.

3- دراسة محمد إبراهيم القداح بعنوان: الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين بناء أنموذج مقترح: 2003[1].

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس الثانوية الأردنية من وجهة نظر كل من المشرفين التربويين والمديرين أنفسهم, وكذلك التعرف على الكفايات المهنية المستقبلية الضرورية لمديري المدارس الثانوية الأردنية استناداً إلى الاتجاهات العالمية التطويرية في حقل الإدارة المدرسية وفق لما يراه الخبراء والمختصون, ثم معرفة كيفية بناء الأنموذج المقترح للكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية وتوظيفها في ممارساتهم الأدائية.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي, وتكون مجتمع الدراسة من مجموع مديري المدارس الثانوية في الأردن, البالغ عددهم (992) مديراً ومديرة, ومن المشرفين التربويين البالغ عددهم (577) مشرفاً ومشرفة, وكانت عينة الدراسة من (338) مديراً ومديرة، والمشرفين التربويين (152) مشرفاً ومشرفة. هذا بالنسبة إلى الكفايات الحالية, أما بالنسبة للكفايات المهنية المستقبلية فقد تم اختيار عينة قصدية مؤلفة من (30) خبيراً متخصصاً في الإدارة التربوية والمعلوماتية والإقتصاد وعلم الاجتماع, وتركزت أدوات الدراسة في أداتين, الأولى, إستبانة تضمنت عدداً من الكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس أما الأداة الثانية فقد تم اتباع خطوات أسلوب دلفاي التنبؤي على ثلاث جولات, وذلك باستطلاع رأي

(1) محمد إبراهيم القداح, الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين (مرجع سابق).

الخبراء والمختصين سابقي الذكر, ومن أهم مجالاتها(إدارة التخطيط,, وإدارة الموارد, والقيادة, والإشراف الفني, والعلاقة مع المجتمع المحلي, والمتابعة والتقويم).

ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- ضرورة إعطاء مدير المدرسة دوراً محورياً في إدارة شؤون مدرسته انطلاقاً من خصوصيتها البيئية وإمكاناتها البشرية والمادية.
- ضرورة التركيز على جوهر عمليات التعليم والتعلم وعدم الاقتصار على العمليات الإدارية, وهذا يتطلب شخصية مهنية متجددة تسعى إلى النمو المهني في المجالات المتعلقة بالتعليم والتعلم.
- ضرورة امتلاك مدير المدرسة لقدرات مرتبطة بالتخطيط التنبؤي واستشراف المستقبل وفق رؤية إستراتيجية متبصرة.

4 – دراسة سعد بن ظافر العابسي بعنوان: مدى فعالية مدير المدرسة الثانوية في أداء مهامه الفنية, 2005م[1]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية مدير المدرسة الثانوية في منطقة عسير التعليمية في أداء مهامه الفنية, والمعوقات التي تحد منها, والسبل المناسبة للتغلب على هذه المعوقات, وذلك من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين, بالإضافة إلى تقديم المقترحات والتوصيات التي من شأنها الارتقاء بفعالية مدير المدرسة الثانوية في أداء مهامه الفنية, ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي, واستخدم الإستبانة أداة لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة, وتحتوي الإستبانة على ثلاثة أبعاد: البعد الأول : فعالية مدير المدرسة الثانوية في أداء مهامه الفنية ويتكون من (40)عبارة, والبعد الثاني: المعوقات التي تحد من فعالية مدير المدرسة في أداء مهامه الفنية,

(1) سعد بن ظافر العابسي, مدى فعالية مدير المدرسة الثانوية في أداء مهامه الفنية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك سعود, السعودية, 2005م.

ويتكون من (25) عبارة, والبعد الثالث: الأساليب المناسبة للتغلب على المعوقات التي تحد من فعالية مدير المدرسة في أداء مهامه الفنية, ويتكون من (18)عبارة.

وقام الباحث بتطبيق الدراسة على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (535) فرداً, منهم (434) معلماً, و (101) مشرفا تربويا, وكشفت الدراسة عن النتائج التالية:

1.فعالية مدير المدرسة الثانوية في منطقة عسير التعليمية في أداء مهامه الفنية بصورة عامة توجد بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة الكلية, وتتراوح ما بين عالية وضعيفة حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (3,29) من (4) وبلغ أدنى متوسط حسابي لدرجة الفعالية (2,43) من (4).

2.المهام التي حصلت على درجة فعالية أعلى من غيرها من حيث أداء مدير المدرسة الثانوية لها هي: زيارة المعلمين في الفصول زيارات منتظمة, حث المعلمين على إشراك الطلاب في أنشطة التعليم والتعلم, متابعة مستوى التحصيل العلمي للطلاب, حث المعلمين على توظيف التقنيات التعليمية, متابعة تنفيذ المعلمين لخططهم الموضوعة مسبقا.

3.المهام الفنية التي حصلت على درجة فعالية أقل من غيرها من حيث أداء مدير المدرسة الثانوية لها, هي: الاجتماع مع الطلاب لمناقشة مشكلاتهم الدراسية والعمل على حلها, مساعدة المعلمين على وضع الخطط المناسبة لتنفيذ المنهج, حث المعلمين على المشاركة في تقويم المقررات الدراسية, متابعة أثر البرامج التدريبية, مشاركة المدير بآرائه في تقويم المنهج بمفهومه الشامل.

4.وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين تجاه هذا البعد عند مستوى الدلالة: (0,05), وكانت الفروق لصالح المعلمين.

5.أهم المعوقات التي تحد من فعالية أداء مديري المدارس لمهامهم الفنية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حسب تأثيرها هي على التوالي: قلة الإمكانات المادية اللازمة للمدرسة, الاهتمام بالجوانب

الإدراكية أكثر من الجوانب الفنية من قبل مسؤولي التعليم, عدم إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات قلة البرامج التدريبية المخصصة لمديري المدارس في مجال الإدارة المدرسية, اهتمام المدير بالجانب الإدراكي أكثر من الجانب الفني.

6.وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج إجابات المعلمين والمشرفين على البعد الثاني وهي المعوقات التي تحد من فعالية مدير المدرسة الثانوية في أدائه لمهامه الفنية, وكانت الفروق لصالح المشرفين التربويين.

7.أهم الأساليب المقترحة للتغلب على المعوقات التي تحد من فعالية مدير المدرسة في أداء مهامه الفنية, من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين هي: الالتزام بضوابط الترشيح عند اختيار مديري المدارس, ضرورة وضع ضوابط دقيقة لاختيار وترشيح مديري المدارس, تأهيل المدير في مجال الإدارة المدرسية قبل تكليفه بالعمل, تنفيذ برامج تدريبية متقدمة لمديري المدارس في مجال الإشراف التربوي والإدارة المدرسية.

5. دراسة فهد بن عبد الرحمن المالكي بعنوان: الكفايات الإدارية والفنية المتوافرة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المديرين أنفسهم والمعلمين: 2006م[1].

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفايات الإدارية والفنية المتوافرة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المديرين والمعلمين, وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف, البالغ عددهم: (34) مديراً و:(253) معلماً من معلمي المدارس الثانوية بمدينة الطائف, وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

(1) فهد بن عبد الرحمن المالكي, الكفايات الإدارية والفنية المتوفرة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المديرين والمعلمين, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية. 2007م.

- أن جميع الكفايات الإدارية والفنية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظرهم جاءت متوافرة بدرجة عالية.
- أن جميع الكفايات الإدارية والفنية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين جاءت متوافرة بدرجة متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغيري العمل الحالي ومركز الإشراف.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين جميع الكفايات الإدارية وأبعادها, وبين جميع الكفايات الفنية وأبعادها لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف.

6.**دراسة محمد مطير الشريجة، بعنوان: تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم 2006 م**[1]

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم, وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت للعام الدراسي 2006 م, والبالغ عددهم (111) مديراً ومديرة, وانقسموا حسب متغير الجنس إلى (54) مدير و(57) مديرة.

واشتملت عينة الدراسة على مجتمع الدراسة بالكامل, وتم تصميم إستبانة مكونة من (86) فقرة مقسمة على سبعة مجالات وهي (التخطيط, التقويم, العمل مع المعلمين وتنميتهم مهنيا, العمل مع الطلاب, تحسين المنهاج, العمل مع المجتمع المحلي, الأعمال الإدارية والكتابية)

(1) محسن دهشان, الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية (مرجع سابق).

ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

1.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متغيري القدرة والأهمية على عدد من الكفايات الإدارية والفنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت.

2.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين القدرة والأهمية في المجالات التالية: مجال التخطيط لصالح الأهمية ومجال العمل مع المعلمين وتنميتهم مهنيا, ومجال العمل مع المجتمع المحلي لصالح القدرة.

3.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) تعزى لمتغير الجنس على متغير القدرة في المجالات التالية: مجال التخطيط, مجال التقويم, مجال الأعمال الإدارية والكتابية لصالح الإناث, ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في باقي مجالات الدراسة.

4.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) تعزى لمتغير الجنس على متغير الأهمية في المجالات التالية: مجال التقويم, مجال العمل مع المجتمع المحلي, مجال الأعمال الإدارية والكتابية لصالح الإناث, ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في باقي مجالات الدراسة.

5.عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي, والخبرة على متغيري القدرة والأهمية في جميع المجالات والكل.

7. دراسة محسن دهشان بعنوان: الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية 2007[1].

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية بمحافظة الغربية ومدى توافرها لديهم, كما هدفت إلى بناء قائمة بالكفايات المهنية لمديري المدارس وإمكانية تنميتها لديهم, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, وتكون مجتمع الدراسة من مجموع مديري المدارس الثانوية بمحافظة الغربية حيث كان عددهم:(105) مديراً, ومن المعلمين الذين كان عددهم: (6065) معلماً, وبذلك أصبحت العينة: (72) مديراً و:(624) معلماً, وكانت الإستبانة أداة الدراسة, حيث تكونت من: (48) فقرة, تضم الكفايات المهنية التالية: الكفايات الشخصية, والكفايات الإدارية, والكفايات الفنية, والكفايات المجتمعية, وقد نتج عن هذه الدراسة ما يلي:

- عدم تطابق كل آراء المديرين والمعلمين حول مدى توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة.
- يرى مديرو المدارس الثانوية العامة توافر هذه الكفايات بدرجة كبيرة, على حين يرى معلمو المدارس الثانوية العامة توافر هذه الكفايات لدى مديريهم بدرجة متوسطة.
- توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة بدرجة متوسطة, وغياب تلك الكفايات بدرجة عالية يؤدي إلى تهيئة أجواء غير صالحة للعمل والإنتاج, الأمر الذي يؤدي إلى عرقلة سيرة النجاح والسعي نحو تحقيق أهداف المدرسة.
- جاءت الكفايات المجتمعية أقل الكفايات المهنية توافراً لدى مديري المدارس الثانوية العامة وهو ما يدل على غياب الوعي بأهمية الربط بين المدرسة والمجتمع المحلي, وكذلك عدم امتلاك المديرين

(1) محسن دهشان, الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية (مرجع سابق).

امتيازات تمكنهم من التعامل مع مؤسسات المجتمع المختلفة, وبالتالي الإستفادة من تلك المؤسسات في إثراء البرامج والأنشطة المختلفة.

8 – دراسة نبيل عبد الله زقوت بعنوان: تطوير معايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين2007م[1].

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكيفية التي يمكن من خلالها تطوير معايير اختيار مديري المدارس في وكالة الغوث الدولية, ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي, وتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع المشرفين التربويين العاملين بوكالة الغوث بغزة, وعددهم: (75) مشرفاً ومشرفة, ومن مديري المدارس الذين بلغ عددهم: (193) مديراً, ومن المعلمين البالغ عددهم: (5922), واشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة من المشرفين التربويين والمديرين, وعينة عشوائية من المعلمين بلغت: (386) معلماً ومعلمة, وتم اعتماد الإستبانة أداة للدراسة مكونة من: (56) فقرة, موزعة على أربعة مجالات رئيسة, هي: «الفرز الأولي, والإمتحان الكتابي, والمقابلة الشخصية, والتصنيف في قوائم».

ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- كشفت الدراسة عن أهمية نتيجة المقابلة الشخصية وضرورة اعتماد السيرة الذاتية في عملية تصنيف وترتيب المتقدمين في قوائم.
- بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المقابلة الشخصية بين وجهتي نظر المديرين والمشرفين التربويين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التصنيف في قوائم تعزى لمتغير المؤهل العملي.

(1) نبيل عبد الله زقوت, تطوير معايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة. 2007م.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات كل من المشرفين, والمديرين, والمعلمين لمعايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية حسب متغير سنوات الخدمة.

9 – دراسة عوض بن أحمد الشهري بعنوان: واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية: 2008[1].

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية, والتعرف على درجة أهمية توافرها لديهم, ودرجة ممارستهم لها, من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية أنفسهم, وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم في ضوء ممارستهم لكفاياتهم المهنية, وكذلك التعرف علي الفروق بين آراء أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيراتها.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي, وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الإدارة المدرسية وجميع مديري المدارس الثانوية بمحافظات محايل عسير, ومحافظة المخواة, ومحافظة رجال ألمع, حيث كان عدد مشرفي الإدارة المدرسية: (16) مشرفاً تربوياً, وعدد مديري المدارس: (68) مديراً استجاب منهم:(58) مديراً فقط, وتم استخدام الإستبانة أداة للدراسة, ومن مجالات الدراسة (التخطيط, التنظيم, الاتصال, التنفيذ, المتابعة, الكفايات الشخصية, التقويم, الاتصال, والعلاقات الإنسانية, التنمية المهنية, الإبداع, التقنية, الإشراف التربوي), ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- تم بناء قائمة بالكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية مكونة من: (81) كفاية موزعة على المجالات سالفة الذكر.
- أن جميع أفراد مجتمع الدراسة يرون أهمية توافر الكفايات المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية بدرجة عالية جداً.
- حصلت: (71) كفاية على درجة أهمية عالية جداً, و:(10) كفايات على درجة أهمية عالية.

(1) عوض بن أحمد الشهري, واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية (مرجع سابق).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة الأهمية بين مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة الأهمية بين أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ومتغير الدورات التدريبية.

10.**دراسة إبراهيم محمد شعيب أبو خطاب بعنوان**: **مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الارتقاء بها** 2008م[1]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توافر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الارتقاء بها.

واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي, وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة, والبالغ عددهم (370) مديراً ومديرة, وأعد الباحث إستبانة موجهة إلى جميع مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة, حيث اشتملت على: (75) فقرة, ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

1.مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية متوفرة بدرجة كبيرة.

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية: (0,05) في تقدير مديري المدارس الحكومية لدرجة توافر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة تعزى لمتغير الجنس.

(1) إبراهيم محمد شعيب أبو خطاب, مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الارتقاء بها, رسال ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة, 2008م.

3.وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى: (0,05) في تقديرات مديري المدارس الحكومية لدرجة توافر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة تعزى لمتغير الجنس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي لصالح الذكور.

4.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى: (0,05) في تقديرات مديري المدارس الحكومية لدرجة توافر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي, المرحلة التعليمية, سنوات الخدمة).

11.**دراسة أحمد عيسى الهبيل**: **بعنوان واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين** 2008**م**. [1]

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين, والكشف عن أثر كل من (الجنس, سنوات الخدمة, والمنطقة التعليمية) في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير, واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي, وقد بلغ مجتمع الدراسة: (3234) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة, أي بنسبة: (10%) من مجتمع الدراسة.

وللتحقق من أهداف الدراسة تم إعداد إستبانة لقياس واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة, واشتملت الإستبانة على: (60) فقرة موزعة على المجالات التالية: (الرؤية المستقبلية للمدرسة, وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين, والقدوة والأسوة الحسنة, والثقافة التنظيميةالداعمة للتغيير). ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

(1) أحمد عيسى الهبيل واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة, 2008.

1.بلغت درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير في المدارس الثانوية بمحافظات غزة درجة جيدة وبنسبة: (74,6%).

2.المجال الثالث المتعلق بدور مدير المدرسة كقدوة وأسوة حسنة لدى عينة الدراسة احتل المرتبة الأولى بنسبة: (77,4%), يليه المجال الرابع المتعلق بدور مدير المدرسة في الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير في المرتبة الثانية, بنسبة: (74,8%), يليه المجال الأول المتعلق بدور مدير المدرسة في الرؤية المستقبلية للمدرسة في المرتبة الثالثة, بنسبة: (73,8%), يليه المجال الثاني المتعلق بدور مدير المدرسة في تشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين الذي يأتي في المرتبة الرابعة, بنسبة: (72,2%).

3.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير تعزى لمتغير الجنس.

4.عدم وجود فروق ذاد دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير تعزى لمتغير سنوات الخدمة في المجالين الأول والثاني, وهما (الرؤية المستقبلية للمدرسة, وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين).

5.وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير تعزى لمتغير سنوات الخدمة في المجالين الثالث والرابع وهما: (القدوة والأسوة الحسنة, والثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير), وفي المجموع الكلي لمجالات الإستبانة, وكانت الدلالة لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخدمة الطويلة.

6.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير تعزى لمتغير المنطقة التعليمية في المجالين الأول والثالث وهما: (الرؤية المستقبلية للمدرسة, والقدوة والأسوة الحسنة).

7.وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير تعزى لمتغير المنطقة التعليمية في المجال الثاني: (تشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين), وكذلك في المجال الرابع: (الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير).

12.**دراسة كمال عبد الحميد إبراهيم الصوري بعنوان**: **واقع إدارة الوقت لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمحافظات غزة** 2008**م**.[1]

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس للأعمال والمهام التي يقضون وقت الدوام المدرسي فيها, وأثر متغيرات الجنس, وعدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية, والمرحلة التعليمية, والجهة التعليمية التابع لها, على كيفية إدارة الوقت لديهم, وكذلك تقديم رؤية مقترحة تسهم في تحسين إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس.

ولقد بلغ حجم العينة (طبقية عشوائية) (584) مديراً ومديرة, وصمم الباحث إستبانة لقياس إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس, واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة.

وقد بينت الدراسة أن واقع إدارة الوقت كان بين مرتفع ومتوسط لجميع أبعاد الدراسة, واحتلت الأعمال والمهام الإدارية المرتبة الأولى في أبعاد الدراسة التي يقضي مديرو ومديرات المدارس وقت الدوام المدرسي فيها, كما أظهرت الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس حول واقع إدارة الوقت تعزى لمتغير الجنس: (بعد الأعمال والمهام الإدارية, وبعد الأعمال والمهام الشخصية), وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس حول واقع إدارة الوقت تعزى لمتغير الجنس: (بعد الأعمال والمهام الفنية) ولصالح المديرات.

(1) كمال عبد الحميد إبراهيم الصوري, واقع إدارة الوقت لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمحافظات غزة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الأزهر, غزة, 2008.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس حول واقع إدارة الوقت تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية, ولمتغير المرحلة التعليمية.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس حول واقع إدارة الوقت تعزى لمتغير الجهة التعليمية التابع لها, ولصالح مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية.

13. **دراسة نيفين محمد سعد بعنوان**: **فاعلية مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء معايير الجودة الشاملة** 2008م. [1]

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية مدير المدرسة في ضوء معايير الجودة الشاملة, وتكون مجتمع الدراسة من (75) مشرفا تربويا, بواقع (61) مشرفا, و (14) مشرفة تربوية, واستخدمت الباحثة النهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة الدراسة لجمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة, وهم المشرفون التربويون العاملون في وكالة الغوث الدلية بغزة, وتكونت أداة الدراسة من إستبانة مكونة من خمسة مجالات, وهي (فعالية التخطيط, وفعالية التنضيم, وفعالية الإشراف التربوي, وفعالية التقويم, وفعالية العلاقة مع المجتمع المحلي), وتكونت فقرات الإستبانة من (73) فقرة, وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1.كانت فعالية الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشرفين التربويين متوسطة من حيث نتيجة الوسط الحسابي والثقل النسبي.

2.كان ترتيب فعالية المجالات على النحو التالي:

- فعالية التخطيط (71,5%).

(1) نيفين محمد سعد, اعلية مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولة بغزة من وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء معايير الجودة الشاملة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الأزهر, غزة, 2008.

- فعالية الإشراف التربوي (64,1%).

- فعالية التقويم (61,1%).

- فعالية التنظيم (60,9%).

- فعالية العلاقة مع المجتمع المحلي (55,7%).

3.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لاستجابات عينة الدراسة حول فعالية مديري المدارس يرجع إلى كل من الجنس, والمؤهل, وخبرة المشرفين التربويين.

14.**دراسة فهد بن عوض الله زاحم السلمي بعنوان ممارسة إدارة الوقت وأثرها في تنمية مهارات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بتعليم العاصمة المقدسة** 2008**م**. [1]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة لإدارة الوقت في مهام أعمالهم, وكذلك التعرف على درجة توافر مهارات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة, وتحديد درجة العلاقة بين ممارسة إدارة الوقت وتنمية مهارات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة.وكذلك تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات الاستجابات وفقا للمتغيرات الديموغرافية التالية (طبيعة العمل: مشرف تربوي, مدير مدرسة, ومعلم, المؤهل العلمي, سنوات الخبرة, نوع المدرسة, حكومية أم أهلية).

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي, وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الإدارة المدرسية وجميع مديري المدارس, وعينة مكونة بنسبة (16%) من المعلمين بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة

(1) فهد بن عوض الله زاحم السلمي, ممارسة إدارة الوقت وأثرها في تنمية مهارات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بتعليم العاصمة المقدسة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية, 2008م.

المكرمة البالغ عددهم (368) موزعون إلى (20) مشرفا, و(48) مدير, و(300 معلم), وتكونت أداة الدراسة من إستبانة مكونة من (47) عبارة.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

1.دل تحليل بيانات الدراسة على أن الموافقة على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة لإدارة الوقت في مهام أعمالهم الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (غالبا) حيث بلغ المتوسط العام (3,93).

2.الموافقة على درجة توافر مهارات الإبداع الإداري لديهم كانت بدرجة (غالبا) حيث بلغ المتسط العام (3,93).

3.ان العلاقة بين ممارسة إدارة الوقت وتنمية مهارات الإبداع الإداري لدى مجتمع وعينة الدراسة علاقة ارتباطية موجب وية, وكانت درجة هذه العلاقة (72%).

4.توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة الوقت في مهام أعمالهم وكذلك بالنسبة لدرجة توافر مهارات الإبداع الإداري لديهم تعزى للعمل الحالي.

5.الفروق بين مديري المدارس الثانوية والمشرفين التربويين لصالح مديري المدارس الثانوية, وبين المعلمين والمشرفين التربويين لصالح المعلمين.

6.أنه يوجد فروق ذاد دلالة إحصائية بالنسبة لدرجة توافر مهارات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس تعزى لنوع المدرسة, وكانت لصالح المدارس الأهلية.

15.**دراسة منير حسن أبو زعيتر بعنوان**: **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها** 2009**م.** [1]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية, وتحديد سبل تطوير ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للمهارات القيادية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي, وذلك من خلال استخدام الإحصاء التحليلي المتمثل في التوصل إلى النتائج المتعلقة بالفروق بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة (الجنس, المنطقة التعليمية, وسنوات الخدمة), حيث اعتمد الباحث في جمع المعلومات على إستبانة تكونت من (76) فقرة موزعة على خمسة محاور وهي: (المهارات الذاتية, المهارات الفنية, المهارات الإنسانية, المهارات الفكرية, والمهارات الإدارية) وسؤال مفتوح.

وقد تكونت عينة الدراسة من (832) معلما ومعلمة, من معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة, وهي تعادل تقريباً (20%) من مجتمع الدراسة, وتم تحليل البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي, والإنحراف المعياري, والوزن النسبي, والترتيب, واختبار (*T – test*), وتحليل التباين الأحادي, واختبار شيفيه, وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1.أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للمهارات القيادية من وجهة نظرهم ومعلميهم كانت بدرجة عالية بلغت: (70,7%).

(1) منير حسن أبو زعيتر, درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة, 2009م.

2.احتل مجال المهارات الإدارية المرتبة الأولى بوزن نسبي: (83,4%), يليه مجال المهارات الذاتية بوزن نسبي: (79,1%), يليه مجال المهارات الفكرية بوزن نسبي: (75,6%), ثم مجال المهارات الإنسانية بوزن نسبي: (75,4%), وأخيراً مجال المهارات الفنية بوزن نسبي: (74,1%).

3.أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية في محافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية تعزى لمتغير الجنس في مجال المهارات القيادية عامة, بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات التالية (المهارات الذاتية, الإنسانية, الفكرية, الإدارية) لصالح الذكور.

4.أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى: (0,05) بين متوسطات تقديرات المعلمين في المدارس الثانوية في محافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

5.أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى: (0,05) بين تقديرات متوسطات المعلمين في المدارس الثانوية في محافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

16.**دراسة**: **أشرف أحمد سليم بعنوان**: **السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلميهم** 2009**م**. [1]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها, وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (636) معلما, أي ما نسبته: (10%) من مجتمع الدراسة البالغ عددهم:

(1) أشرف أحمد سليم, السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلميهم, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة النجاح الوطنية, 2009م.

(6564) معلم, وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية.

واستخدم الباحث لهذا الغرض إستبانتان, إحداهما لقياس السلوك القيادي, وهي الإستبانة التي طورها شحاته (2008), وقد تم تعديلها وتطويرها لملاءمة الدراسة الحالية, وهي مكونة من (32) فقرة موزعة على ثلاثة أنماط هي: (السلوك الديمقراطي, السلوك الدكتاتوري, والسلوك الترسلي), والإستبانة الثانية لقياس المناخ المنظمي, التي تم تعديلها وتطويرها لملاءمة الدراسةالحالية, وهي مكونة من (32) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: (الاتصال والتواصل, التنظيم والإدارة, ظروف العمل وأعباءه, والقوانين الإدارية), وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1.أن السلوك الديمقراطي هو السلوك الأكثر ممارسة واستخدام لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية, حيث حصل على نسبة: (80,73%), ويليه السلوك الدكتاتوري ونسبته: (67,60%), أما بالنسبة لمجالات المناخ المنظمي فان مجال القوانين الإدارية, وهو المجال الأكثر تطبيقا في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حيث حصل على نسبة (85,40%), يليه مجال التنظيم والإدارة حيث حصل على نسبة: (85,20%).

2.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة: (0,05) في السلوك القيادي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية تعزى لمتغيري (التخصص, المؤهل العلمي).

3.وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: (الجنس, سنوات الخدمة, والمدرسة).

4.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المنظمي لدى المدارس الحكومية الثانوية تعزى لمتغيرات: (الجنس, التخصص, المؤهل العلمي, والمدرسة).

5.وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

6.وجود علاقة ارتباط ذات دالة إحصائية بين السلوك القيادي والمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية.

17.**دراسة مي محمد محمود الحسن بعنوان**: **درجتا المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم** 2010**م**. [1]

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجتا المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها بمحافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم, بالإضافة إلى التعرف على تأثير متغيرات الجنس والمؤهل العلمي, والخبرة الإدارية وموقع مديرية التربية والتعليم والمسمى الوظيفي على درجتا المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم, ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بجمع البيانات من خلال إستبانة, تم تطبيقها على عينة طبقية عشوائية مقدارها (245) بواقع (35%) من مجتمع الدراسة المكون من جميع العاملين في أقسام الإدارة المدرسية والرقابة الإدارية والمالية, والتعليم العام, والإشراف التربوي, وشؤون الموظفين, وعددهم (693) موظفا, ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

1.أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة المساءلة الإدارية التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية جاءت مرتفعة بشكل عام وبمتوسط حسابي مقداره: (3,65) وانحراف معياري (0,55) وبنسبة مئوية (73,0%).

(1) مي محمد محمود الحسن, درجتا المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة النجاح الوطنية,2010م.

2.أن تقديرات أفراد العينة لدرجة الفاعلية الإدارية التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية جاءت متوسطة بشكل عام, وبمتوسط حسابي: (3,35) وانحراف معياري: (0,70) وبنسبة مئوية: (67,0).

وجود ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية على المستوى: (0,05) بين درجة تطبيق المساءلة الإدارية والفاعلية الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية.

18.**دراسة رائدة هاني محمود العرايضة بعنوان**: **مستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان وعلاقته بمستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين 2012م**. [1]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان للقيادة الأخلاقية, وعلاقته بمستوى ممارستهم لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين, وقد تكون مجتمع الدراسة من: (3764) معلما ومعلمة, وتكونت عينة الدراسة من (351) معلم ومعلمة, اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة, ولجمع البيانات استخدمت الباحثة أداتان, الأولى (إستبانة القيادة الأخلاقية), أما الثانية فكانت إستبانة (سلوك المواطنة التنظيمية), ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

1.أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين كان متوسطا, إذ بلغ المتوسط الحسابي: (3,55) وبانحراف معياري: (0,24).

2.أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين كان متوسطا, إذ بلغ المتوسط الحسابي: (3,50) وبانحراف معياري: (0,21).

(1) رائدة هاني محمود العرايضة, مستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان وعلاقته بمستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الشرق الأوسط, 2012م.

3.هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية موجبة بين مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانية في عمان للقيادة الأخلاقية ومستوى ممارستهم لسلوك المواطنة التنظيمية.

19. دراسة فهد بن عبد الرحمن المالكي بعنوان: الكفايات الإدارية والفنية المتوافرة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المديرين أنفسهم والمعلمين: 2006م[1].

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفايات الإدارية والفنية المتوافرة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المديرين والمعلمين, وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف, البالغ عددهم: (34) مديراً و:(253) معلماً من معلمي المدارس الثانوية بمدينة الطائف, وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- أن جميع الكفايات الإدارية والفنية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظرهم جاءت متوافرة بدرجة عالية.
- أن جميع الكفايات الإدارية والفنية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين جاءت متوافرة بدرجة متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى: (0.05) بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغيري العمل الحالي ومركز الإشراف.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين جميع الكفايات الإدارية وأبعادها, وبين جميع الكفايات الفنية وأبعادها لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف.

(1) فهد بن عبد الرحمن المالكي, الكفايات الإدارية والفنية المتوفرة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المديرين والمعلمين, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية. 2007م.

20. **دراسة محمد مطير الشربجة بعنوان: تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم 2006 م**[1]

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم, وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت للعام الدراسي 2006 م, والبالغ عددهم (111) مديراً ومديرة, وانقسموا حسب متغير الجنس إلى (54) مدير و(57) مديرة.

واشتملت عينة الدراسة على مجتمع الدراسة بالكامل, وتم تصميم إستبانة مكونة من (86) فقرة مقسمة على سبعة مجالات وهي (التخطيط, التقويم, العمل مع المعلمين وتنميتهم مهنيا, العمل مع الطلاب, تحسين المنهاج, العمل مع المجتمع المحلي, الأعمال الإدارية والكتابية)

ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

1.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متغيري القدرة والأهمية على عدد من الكفايات الإدارية والفنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت.

2.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين القدرة والأهمية في المجالات التالية: مجال التخطيط لصال الأهمية ومجال العمل مع المعلمين وتنميتهم مهنيا, ومجال العمل مع المجتمع المحلي لصالح القدرة.

3.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) تعزى لمتغير الجنس على متغير القدرة في المجالات التالية: مجال التخطيط, مجال التقويم, مجال الأعمال الإدارية والكتابية لصالح الإناث, ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في باقي مجالات الدراسة.

(1) محسن دهشان, الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية (مرجع سابق).

4.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05)تعزى لمتغير الجنس على متغير الأهمية في المجالات التالية: مجال التقويم, مجال العمل مع المجتمع المحلي, مجال الأعمال الإدارية والكتابية لصالح الإناث, ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في باقي مجالات الدراسة.

5.عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي, والخبرة على متغيري القدرة والأهمية في جميع المجالات والكل.

21. **دراسة محسن دهشان بعنوان: الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية 2007**[1].

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية بمحافظة الغربية ومدى توافرها لديهم, كما هدفت إلى بناء قائمة بالكفايات المهنية لمديري المدارس وإمكانية تنميتها لديهم, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, وتكون مجتمع الدراسة من مجموع مديري المدارس الثانوية بمحافظة الغربية حيث كان عددهم:(105) مديراً, ومن المعلمين الذين كان عددهم: (6065) معلماً, وبذلك أصبحت العينة: (72) مديراً و:(624) معلماً, وكانت الإستبانة هي أداة الدراسة, حيث تكونت من: (48) فقرة, تضم الكفايات المهنية التالية: الكفايات الشخصية, والكفايات الإدارية, والكفايات الفنية, والكفايات المجتمعية, وقد نتج عن هذه الدراسة مايلي:

- عدم تطابق كل آراء المديرين والمعلمين حول مدى توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة.
- يرى مديرو المدارس الثانوية العامة توافر هذه الكفايات بدرجة كبيرة, على حين يرى معلمو المدارس الثانوية العامة توافر هذه الكفايات لدى مديريهم بدرجة متوسطة.

(1) محسن دهشان, الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية (مرجع سابق).

- توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة بدرجة متوسطة, وغياب تلك الكفايات بدرجة عالية يؤدي إلى تهيئة أجواء غير صالحة للعمل والإنتاج, الأمر الذي يؤدي إلى عرقلة سيرة النجاح والسعي نحو تحقيق أهداف المدرسة.
- جاءت الكفايات المجتمعية أقل الكفايات المهنية توافراً لدى مديري المدارس الثانوية العامة وهو ما يدل على غياب الوعي بأهمية الربط بين المدرسة والمجتمع المحلي, وكذلك عدم امتلاك المديرين امتيازات تمكنهم من التعامل مع مؤسسات المجتمع المختلفة, وبالتالي الإستفادة من تلك المؤسسات في إثراء البرامج والأنشطة المختلفة.

22 – دراسة نبيل عبد الله زقوت بعنوان: تطوير معايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين2007م[1].

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكيفية التي يمكن من خلالها تطوير معايير اختيار مديري المدارس في وكالة الغوث الدولية, ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي, وتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع المشرفين التربويين العاملين بوكالة الغوث بغزة, وعددهم: (75) مشرفاً ومشرفة ومن مديري المدارس الذين بلغ عددهم: (193) مديراً, ومن المعلمين البالغ عددهم: (5922), واشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة من المشرفين التربويين والمديرين وعينة عشوائية من المعلمين بلغت: (386) معلماً ومعلمة, وتم اعتماد الإستبانة أداة للدراسة مكونة من: (56) فقرة, موزعة على أربعة مجالات رئيسة, هي: «الفرز الأولي, والإمتحان الكتابي, والمقابلة الشخصية, والتصنيف في قوائم».

(1) نبيل عبد الله زقوت, تطوير معايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة. 2007م.

ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- كشفت الدراسة عن أهمية نتيجة المقابلة الشخصية وضرورة اعتماد السيرة الذاتية في عملية تصنيف وترتيب المتقدمين في قوائم.
- بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المقابلة الشخصية بين وجهتي نظر المديرين والمشرفين التربويين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التصنيف في قوائم تعزى لمتغير المؤهل العملي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات كل من المشرفين والمديرين والمعلمين لمعايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية حسب متغير سنوات الخدمة.

23 – دراسة عوض بن أحمد الشهري بعنوان: واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية:2008 [1].

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية, والتعرف على درجة أهمية توافرها لديهم, ودرجة ممارستهم لها, من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية أنفسهم, وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم في ضوء ممارستهم لكفاياتهم المهنية, وكذلك التعرف علي الفروق بين آراء أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيراتها.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي, وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الإدارة المدرسية وجميع مديري المدارس الثانوية بمحافظات محايل عسير, ومحافظة المخواة, ومحافظة رجال ألمع, حيث كان عدد مشرفي الإدارة المدرسية: (16) مشرفاً تربوياً, وعدد مديري المدارس: (68) مديراً استجاب منهم (58) مديراً فقط, وتم استخدام الإستبانة أداة للدراسة, ومن مجالات الدراسة(التخطيط, التنظيم,

(1) عوض بن أحمد الشهري, واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية (مرجع سابق).

الاتصال, التنفيذ, المتابعة, الكفايات الشخصية, التقويم, الاتصال والعلاقات الإنسائية, التنمية المهنية, الإبداع, التقنية, الإشراف التربوي) ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- تم بناء قائمة بالكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية مكونة من: (81) كفاية موزعة على المجالات سالفة الذكر.
- أن جميع أفراد مجتمع الدراسة يرون أهمية توافر الكفايات المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية بدرجة عالية جداً.
- حصلت: (71) كفاية على درجة أهمية عالية جداً, و:(10) كفايات على درجة أهمية عالية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة الأهمية بين مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة الأهمية بين أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ومتغير الدورات التدريبية.

25 – دراسة عبد القادر خالد رباح بعنوان: العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية: 2010م [1].

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم, في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية, ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في درجات تقدير مديري المدارس الثانوية للعوامل المؤثرة في تطوير أدائهم وفقاً لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

(1) عبد القادر خالد رباح, العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية (مرجع سابق).

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية ومديراتها في محافظات غزة, البالغ عددهم:(134) مديراً ومديرة, ونظراً لصغر مجتمع الدراسة فقد تم عدُّ عينة الدراسة مجتمع الدراسة الأصلي, وتم استخدام الإستبانة أداة للدراسة موزعة على عدة فقرات.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- أن أكثر العوامل التي تؤثر في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة هي العوامل الإجتماعية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في المجال الثاني العوامل البشرية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في العوامل المادية والإجتماعية والسياسية تغرى لمتغير الجنس, والمرحلة التعليمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في العوامل المادية والبشرية والإجتماعية والسياسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

26 – دراسة هديل محمد عودة بعنوان: الكفايات الإدارية لمديري المدارس الأساسية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين: 2010م [1].

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توافر الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين, وتم استخدام المنهج الارتباطي, وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الأساسية الحكومية والخاصة في محافظة مأدبا, البالغ عددهم:(1783) معلماً ومعلمة, وتم اختيار عينة طبقية عشوائية مكوَّنة من: (357) معلماً ومعلمة وتم بناء إستبانة مكونة من العديد من الفقرات, ومتضمنة للمجالات التالية, (الكفايات الذاتية, والكفايات

(1) هديل محمد عودة, الكفايات الإدارية لمديري المدارس الأساسية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين (مرجع سابق).

الإنسانية, والكفايات الإدراكية, والكفايات الفنية, وكفايات تخطيط المناهج وتطويرها, وكفايات التقويم, وكفايات صنع القرار, وكفايات إدارة الموارد المالية والمادية, وكفايات إدارة الوقت والإجتماعات, وكفايات التعاون مع المجتمع المحلي, والكفايات التكنولوجية), ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

إن درجة توافر الكفايات الإدارية لمديري المدارس الأساسية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة.

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر الكفايات الإدارية لمديري المدارس الأساسية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي.

27. دراسة مقبول بن مساعد الطلحي بعنوان: الكفايات التخطيطية المطلوبة لمديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف كما يراها المشرفون التربويون: 2012م[1].

هدفت الدارسة إلى التعرف على الكفايات التخطيطية المطلوبة لمديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف كما يراها المشرفون التربويون, واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, وتكوَّن مجتمع الدراسة من: (152) مشرفاً تربوياً، وهو حجم العينة نفسها لصغر حجمه, وتم بناء إستبانة مكوَّنة من جزئين: جزء يتعلق بالمعلومات العامة, والثاني متعلق بمحاور الإستبانة, وتضمن: (50) فقرة موزعة على مهام يمارسها مدير المدرسة تتعلق بكفايات التهيئة والتحضير والتشخيص, وكفايات إعداد الخطة وتنفيذها, وكفايات متابعة وتقويم الخطة المدرسية. ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- تبين من النتائج أن درجة قدرة مديري المدارس على وضع خطط بديلة في حال تغيير الخطة الرئيسة, وقدرة مديري المدارس على تحديد الفجوة بين الواقع ورؤية المدرسة وفقاً للخطط السابقة, وقدرة مديري المدارس على الإعلان عن نتائج التخطيط المرحلي على منسوبي المدرسة باستمرار،

(1) مقبول بن مساعد الطلحي, الكفايات التخطيطية المطلوبة لمديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف كما يراها المشرفون التربويون. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة ام القرى, السعودية. 2012م.

وقدرة مديري المدارس على تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة, جاءت جميعها بدرجة منخفضة.

- تبين من النتائج أن ترتيب أبعاد الكفايات التخطيطية كانت بدرجة متوسطة وجاءت الأبعاد مرتبة وفق الترتيب المنطقي لها, وهو التهيئة والتحضير والتشخيص ثم الإعداد والتنفيذ تم المتابعة والتقويم.

28 – دراسة سهام الزهراني بعنوان: الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة: 2012م [1].

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة, والتعرف على المقومات المطلوبة لتفعيل وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي من وجهة نظر المشرفات الإداريات والمعلمات.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي, وتكوَّن مجتمع الدراسة من المشرفات الإداريات في مكاتب الإشراف, البالغ عددهن:(18) مشرفة إدارية ومعلمات التعليم العام الحكومي بمراحله الابتدائية وبلغ عددهن: (3160) والمتوسطة: (1724) والثانوية: (1617) بحيث تمثل عينة الدراسة: 5% من المجتمع الأصلي من كل مرحلة دراسية, وبلغت العينة لمرحلة الإبتدائي: (158) معلمة, وفي المرحلة المتوسطة: (87) معلمة, والمرحلة الثانوية: (80) معلمة, وتكونت أداة الدراسة من إستبانة تضمنت: (79) فقرة موزعة على المجالات التالية: (التفكير الإستراتيجي والتخطيط, تحفيز وتشجيع الإبداع, وبناء العلاقات الإنسانية الحسنة, وحل المشكلات واتخاذ القرارات, والتقويم والتحسين المستمر وبناء شراكة مع المجتمع),ومن أبرز نتائج هذه الدراسة ما يلي:

(1) سهام الزهراني, الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية. 2012م.

- وجود نسبة متوسطة من الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة.
- أهمية وجود بعض المقومات المطلوبة لتفعيل الكفايات المهنية لكفايات التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع أبعاد المحور الأول الخاص بمدى وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير تبعا لمتغير المرحلة الدراسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع أبعاد المحور الأول الخاص بمدى وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير تبعا لمتغير الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديد المقومات المطلوبة لتفعيل وجود الكفايات المهنية اللازمة لقيادة التغيير تبعا للمتغيرات (المسمى الوظيفي, المؤهل العلمي, المرحلة الدراسية, مدة الخبرة).

29 – دراسة عبد الرحمن عيد فلاح بعنوان: مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم: 2012م [1].

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم, وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في جميع المناطق التعليمية في محافظات دولة الكويت الست, البالغ عددهم: (4413) معلماً ومعلمة, إذ بلغ عدد المعلمين: (2153) معلماً و:(2260) معلمة, وتم اختيار عينة عشوائية, تكونت من: (987) معلماً ومعلمة

(1) عبد الرحمن عيد فلاح, مستوي الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم (مرجع سابق).

وبنسبة:(22%) من مجتمع الدراسة, ولغرض جمع البيانات تم بناء إستبانة كأداة للدراسة, ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- أن مستوى الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين بشكل عام كان متوسطاً.
- أن درجة مشاركة المعلمين في صناعة القرارات في المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظرهم كانت متوسطة.

ثالثاً: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة جون كاربنتر *karpinter*, بعنوان: إصلاح دور ومسؤوليات واستعداد مديري المدارس.1999م [1].

استعرض فيها الأدب التربوي المتعلق بالإدارة الفعالة وآراء مخططي البرامج التدريبية في الولايات المتحدة الأمريكية, وحاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما الكفايات التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة كي يقوم بمهامه الأدائية؟.
- لماذا يجب أن يكون مدير المدرسة قوياً حتى يستطيع تحقيق إنتاجية ذات مواصفات عالمية؟.
- ما الخطوات التي يجب اتباعها لإصلاح دور مديري المدارس ومسؤولياتهم واستعداداتهم؟.

وقد كشفت الدراسة عن أن الأسباب الكامنة وراء وجود مدرسة فعالة ذات تعليم عالي المستوى هي نوعية القيادة المدرسية, أما عن الكفايات المهنية التي أفرزتها الدراسة فتتمحور في الآتي:

- القدرة علي تشكيل رؤية مشتركة وواضحة المعالم و يشارك في بلورتها العاملون في البيئة الداخلية للمدرسة وفعاليات البيئة الخارجية.
- القدرة على بناء وتشكيل ثقافة منظمية تتضح فيها محددات للقيم والمعايير الخاصة بالمدرسة, وتكون منسجمة مع ثقافة المجتمع ومحدداته.
- تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة من خلال المشاركة الفعلية في عمليات التخطيط والمتابعة والتقويم إضافة إلى دعم المدرسة بكل طاقات البيئة المحيطة بها.
- تشجيع العمل التعاوني بروح الفريق الواحد الذي يسخر طاقات وابداعات أفراده المتنوعة للوصول إلى أداء نوعي متميز ونتاجات فريدة.

---

(1) نقلاً عن, محمد إبراهيم القداح, الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين. (مرجع سابق). ص 117.

2 – دراسة جاري هوبكنز *Gary Hopkis* بعنوان: الكفايات المهنية اللازمة لمديري المدارس. 2000م [1].

تم في هذه الدراسة استطلاع آراء عينة من مديري المدارس في الكفايات المهنية اللازمة لهم. وتوصلت الدراسة إلى عشر كفايات رئيسة عدَّت أهم ما يمكن أن تتوافر لدى مدير المدرسة حتى يقود المدرسة بفاعلية, وقام بترتيبها حسب أهميتها علي النحو التالي:

- الرؤية الواضحة التي يستطيع بها المدير والفريق العامل معه السير في الاتجاه القويم نحو الأهداف المخطط لها.
- الثقة والمصداقية في القول والعمل.
- القدرة على تحديد الأهداف والتوقعات لكل من الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور.
- المساعدة على تطوير المهارات القيادية لدى كل من الطلبة والفريق العامل, ولا سيما للفئات ذات التوجهات القيادية.
- العمل على تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة.
- العمل بروح الفريق, فلا يستأثر بالرأي والقرار وحده, بل يشارك الآخرين ويحاورهم.
- التعامل الديمقراطي مع الفريق العامل معه وتبرير الحوافز المقدمة للفئة المتفوقة.
- التحلي بروح الفكاهة والدعابة, لأن ذلك ينعكس على بناء مناخ تنظيمي لطيف يخفف من إرهاقات العمل.
- أن يكون أنموذجاً يحتذى به من قبل الطلبة والهيئة الإدارية والتعليمية, فالسلوك الأنموذج يظهر في التعامل الفعلي مع الآخرين.
- العمل على تحقيق الاحتياجات الشخصية والمهنية والتعليمية لدى كل من المعلمين والطلبة.

(1) نقلاً عن, محمد ابراهيم القداح. الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين. (مرجع سابق). ص119.

3. دراسة آن لودر *Lauder.A* بعنوان: برنامج إعداد مديري المدارس, رؤية معاصرة 2000م[1].

هدفت الدراسة إلى تحديث البرامج التدريبية لإعداد مديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية حيث كان من المقرر عام: (2000م) أن أكثر من ربع مديري المدارس سيحالون إلى التقاعد, ولا يوجد على قائمة الاحتياط بديل" مؤهل" يأخذ مكانهم بسبب عزوف المعلمين وعدم رغبتهم في الاستزادة العلمية والحصول على التأهيل الإداري لمنصب مدير المدرسة, وهو ما جعل من الضرورة تطوير برامج إعداد مديري المدارس وتحديثها, وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لهذا الغرض من خلال إستبانة تم توزيعها على: (56) مدير مدرسة, ومن أهم النتائج ما يلي:

- التأكيد على الفاعلية والكفاية للمتدربين.
- التركيز على مهارات المتدربين وتطويرها وصقلها من خلال المحاكاة.
- اختيار المنهج القائم على تحديد احتياجات المتدربين.
- تبني معايير واضحة قائمة على مجالات الأداء التالية, (مجال الوظيفة, مجال البرنامج, مجال الشخصية, مجال المنظمة).
- يجب أن تتضمن شروط الترشيح لمنصب مدير المدرسة مهارات التخطيط والقيادة وتحليل القدرة على الإدارة في بيئة العمل بالمدرسة.

5 – دراسة مكتب مراجعة التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية *ERO*. بعنوان "الكفايات الجوهرية لمديري المدارس: 2002م[2].

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على:

- القوانين والتشريعات الخاصة بمديري المدارس.
- المهام الرئيسة لمديري المدارس.

---

(1) نقلاً عن : عبد القادر خالد رباح, العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية (مرجع سابق). ص90.

(2)نقلاً عن, محسن دهشان, الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية بمحافظة الغربية (مرجع سابق). ص. 21.

- السلوكيات التي تعكس كفايات مديري المدارس وتوضيحها.
- السمات العامة لمديري المدارس الفاعلين.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- تحديد (5) كفايات رئيسة وضرورية لمديري المدارس, وهي متساوية في أهميتها, وليس لأي منها أولوية على الأخرى وهي:

- كفايات فكرية.
- كفايات توجيه النتائج.
- كفايات العلاقات الشخصية.
- كفايات التكيف والتوافق.
- كفايات مهنية.

ب- الكشف عن أربع سمات عامة ورئيسة يمكن إيجازها فيما يلي:

- الرؤية.
- توفر مهارات الإدارة.
- توفر امتيازات شخصية لديهم.
- الإلتزام.

6- دراسة أوربين *Urpin* بعنوان: الكفايات المرتبطة مع المديرين الأكفاء2004م[1].

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات المرتبطة مع المديرين الأكفاء, وتحديد نقاط الضعف المرتبطة مع مديري المدارس المتوسطة, ومقارنة توقعات المديرين عن تصورات الناس لواجبات المدير.

(1)نقلاً عن, عبد الرحمن عيد فلاح, مستوي الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم (مرجع سابق). ص 37.

تكوَّنت عينة الدراسة من: (150) مدير في المدارس المتوسطة في ولاية بنسلفانيا, وأشارت النتائج إلى أن المديرين الأكفاء كانوا عادلين, ويستخدمون الانضباط الجيد ويظهرون الاهتمام بالطلبة ويشركون الموظفين والعاملين معهم في صناعة القرار.

خلاصة الدراسات السابقة:

لقد تناول الباحث مجموعة من الدراسات السابقة التي اهتمت بمدير المدرسة الثانوية بشكل مباشر أو غير مباشر من ناحية أداءه وكيفية تطويره, والكفايات المهمة التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة ولعل أهم هذه الكفايات, الكفايات المهنية المدرسية, وأظهرت هذه الدراسات أن أداء مدير المدرسة لازال في مستوى لا يؤهله للقيام بدوره المنوط به على أكمل وجه, وأنه لازال بحاجة إلى الإعداد والتدريب قبل الخدمة وأثناءها حتى يصل إلى امتلاكه لمجموعة من الصفات والقدرات والمهارات والكفايات التي أصبحت ضرورة ملحة في هذا العصر.

وتبين من خلال الاطلاع على نتائج هذه الدراسات الآتي:

- قلة فهم مديري المدارس لواجباتهم وأهمية كل واجب من هذه الواجبات.
- ضعف التوازن بين المسؤوليات والمهام الوظيفية المكلف بها مدير المدرسة والصلاحيات الممنوحة له التي تساعده على أداءه لهذه المسؤوليات.
- تركيز الممارسات الوظيفية لمديري المدارس على الجوانب الإدارية والروتينية على حساب الجوانب الفنية والإشرافية.
- ضعف فعاليات عمليات التدريب أثناء الخدمة لمديري المدارس, فغالباً ما تتجه برامج التدريب إلى زيادة معلومات المتدربين أكثر من الاهتمام بالمهارات والقدرات التي تحسن مستوى أدائهم الإداري.

- ضرورة إعادة النظر في أساليب اختيار مديري المدارس, وذلك بوضع معايير مهنية محددة وفقاً لأحدث النظريات العلمية في الإدارة التربوية.

وبناء على ما ورد في الدراسات السابقة يجد الباحث تميزها بعدد من المؤشرات الهامة, وهي كالتالي:

- تزايد الوعي بأهمية دور مدير المدرسة الثانوية في العملية التربوية التعليمية.
- أن هناك اتفاقاً بين الباحثين على الوعي بأهمية النهوض بدور مدير المدرسة الثانوية, حتى يواكب التطور والتقدم العلمي.
- وجود حاجة ملحة لوضع معايير وأسس علمية في كيفية اختيار مديري المدارس وتدريبهم وتطويرهم.
- عدم توافر الإمكانات البشرية والمادية التي يمكن أن تساعد مدير المدرسة في دوره الإداري.
- لا زالت هناك مركزية إدارية تحد من صلاحيات مدير المدرسة.
- تساعد الكفايات المهنية في عمليات التطوير الإداري لمديري المدارس التي يقوم بها مركز إعداد المديرين والمعلمين.

وبناء على تلك المؤشرات فإن الدراسة الحالية تلتقي مع هذه الدراسات في النواحي التالية:

- استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي اتبعته الدراسات السابقة.
- استخدام الإستبانة أداة للدراسة في كل الدراسات السابقة.
- تشابهت مع كل الدراسات السابقة في وحدة الدراسة التي هي مدير المدرسة.
- تشابهت مع بعض الدراسات في تحديد مجتمع الدراسة الذي كان يتكون من المديرين والمشرفين وبعض القادة والخبراء, مثل: دراسة محمد القداح, ودراسة عوض الشهري, ودراسات كان مجتمع دراستها المديرين والمشرفين فقط مثل دراسة نبيل زقوت التي تضمنت كذلك فئة المعلمين في مجتمع دراستها.

- تشابهت مع بعض الدراسات في حجم عينة الدراسة ونوعيتها فقد كانت عينة عشوائية يسيرة من مجتمع الدراسة, وذلك في جميع الدراسات ماعدا دراسة محمد على عاشور, ودراسة زينب على الزائدي, ودراسة عبد القادر رباح, ودارسة مقبول الطلحي التي كانت عينة الدارسة فيها تساوي حجم مجتمع الدراسة, وذلك نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة.
- تشابهت مع بعض الدراسات في وضع تصور أو نموذج مقترح, مثل دراسة بنور الدوكالي ودراسة محمد القداح, ودراسة محسن دهشان.
- تشابهت مع بعض الدراسات في بناء قائمة للكفايات المهنية لمديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي مثل دراسة زينب الزائدي, ودراسة صالح الناصري, ودراسة محمد القداح، ودراسة محسن دهشان ودارسة عوض الشهري, ودارسة جون كاربنتر، ودراسة جارى هوبكنز, ودراسة مكتب مراجعة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية.

بناء على تحليل الدراسات السابقة فإن هذه الدراسة قد استفادت من جميع الدراسات بصورة عامة في صياغة مشكلة الدراسة الحالية, وفي تحديد الزوايا التي ستنطلق منها هذه الدراسة, بالإضافة إلى تحديد المحاور الخاصة بالدراسة والخطوات التي سارت عليها في إطارها النظري تجنباً لأي تكرار أو تشابه مع دراسات أخرى مماثلة وفي وضع أهداف الدراسة الحالية وتساؤلاتها, وكذلك في التعرف على المنهجية العلمية المستخدمة في البحوث والدراسات السابقة من حيث منهج الدراسة وأداتها, ونواحي القوة والضعف فيها للاستفادة منها في وضع تصور للمنهج المستخدم في هذه الدراسة وهو المنهج التحليلي, وفي التعرف على واقع أداء مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي محلياً, وعربياً, وأجنبياً, وكيف يمكن تطويره وفق أحدث الأسس والمعايير العلمية, وكذلك استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في كيفية بناء قائمة لكفايات مدير المدرسة, وفي كيفية وضع نموذج مقترح لتطوير هذه الكفايات, في حين اختلفت الدراسة الحالية في موضوعها عن أغلب

الدراسات السابقة, وذلك في الربط بين تطوير أداء مديري المدارس الثانوية والكفايات المهنية عدا دراسة محمد القداح, ودراسة محسن دهشان.

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

تناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها، وصدقها وثباتها، كما يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات التي قام بها الباحث في تقنين أدوات الدراسة وتطبيقها، وكذلك المعالجات الإحصائية التي يعتمد الباحث عليها في تحليل نتائج الدراسة.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي, حيث إن هذا المنهج يفي بأغراض الدراسة لأنه يعتمد على دراسة الواقع ويعبر عنه كماً وكيفاً, كذلك يفسر الوضع القائم للمشكلة من خلال التعرف على الكفايات المهنية في المجالات الإدارية لمديري المدارس, ويشمل منهج البحث تحديد كل من مجتمع البحث وعينة البحث, ونوع ومصادر جمع البيانات, وتصميم استمارة الإستبانة, وأساليب القياس, وكذلك تحديد أساليب التحليل الإحصائي, ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث في الجزء الخاص بالدراسة النظرية على الكتب والدوريات المحلية والعربية والأجنبية، التي تناولت الكفايات المهنية لمديري المدارس, وكذلك الدراسات السابقة المتعلقة بذلك.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من (12643) مفردة, وهم معلمو المدارس بمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس موزعين على (99) مدرسة, إضافة إلى مساعدي مديري المدارس, وعلى ستة مكاتب للخدمات التعليمية, وذلك كما هو موضح بالجدول رقم (1).

جدول رقم (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب مكاتب التعليم بطرابلس والجنس

ر.م	مكاتب الخدمات التعليمية بطرابلس	عدد المدارس الثانوية	عدد مساعدي مديري المدارس	عدد المعلمين والمعلمات		
				ذكور	إناث	المجموع
1	طرابلس المركز	20	20	284	2126	2410
2	سوق الجمعة	23	23	307	2601	2908
3	حي الأندلس	19	19	492	3517	4009
4	أبو سليم	16	16	311	1619	1930
5	تاجوراء	13	13	188	688	876
6	عين زارة	8	8	86	424	510
المجموع		99	99	1668	10975	12643

المصدر: إحصائية إدارة التعليم الثانوي المشار إليها في الملحق رقم (3).

عينة الدراسة:

تسحب عينة المجتمع الإحصائي بحيث يكون لكل عنصر من عناصره فرصة أو احتمال معروف لأن يكون من ضمن العينة، أي: أن العينة يتم اختيارها دون التدخل من قبل الباحث بأٍي شكل من الأشكال, وفي هذه الحالة تكون العينة ممثلة للمجتمع الإحصائي الذي سحبت منه بشكل جيد، وهي قابلة للاستخدام في أساليب التحليل الإحصائي، ويمكن تعميم نتائجها بثقة على المجتمع الإحصائي الذي تمثله[1].وقد استخدم الباحث العينة الطبقية العشوائية,حيث تم تحديد العينة وتم تقسيمها إلى طبقات متجانسة, ثم سحب عدد معين من العناصر من كل طبقة بشكل عشوائي. وتحدد العدد المسحوب من كل طبقة بنسبة حجم الطبقة إلى حجم المجتمع, وعدد العناصر المسحوبة من كل الطبقات يؤلف حجم العينة العشوائية الطبقية.

(1) على عبدالسلام العماري، علي حسين العجيلي. **الإحصاء والاحتمالات النظرية والتطبيق**.د.ط.2000ميلادي. فاليتا-مالطا، ص7

وقد تم حساب حجم العينة بواسطة معادلة مورجان لتحديد حجم العينة :[1]

$$n=\frac{X^2 N P(1-P)}{d^2 (N-1)+X^2 P(1-P)} =$$

$$\frac{3.841*12643*0.5(1-0.5)}{0.05^2 (12643-1)+3.841*0.5(1-0.5)} \cong 374$$

حيث تمثل n حجم العينة, X^2 قيمة كا^2 الجدولية لمستوى المعنوية, N حجم مجتمع الدراسة الكامل، P ترمز إلى تقدير نسبة أفراد المجتمع الذين يملكون الخاصية المدروسة, d الدقة المطلوبة للنسبة.

أي أن عدد أفراد العينة المطلوب لا يقل عن (374) مفردة، ولضمان الحصول على العدد المطلوب، قام الباحث بتوزيع (450) استمارة استقصاء، وتم استرداد (400) استمارة صالحة للتحليل وكانت نسبة الاستمارات المستردة الصالحة للتحليل (88.89%), وقد تم توزيع الاستمارات على مكاتب التعليم حسب النسب المبينة في الجدول (2), حيث يبين الجدول أيضاً عدد الاستمارات المستردة الصالحة للتحليل, ولكي يتم الحصول على عدد العينة نفسه, لا يمكن توزيع نفس العدد, فقام الباحث بتوزيع: (450) استمارة على مجتمع الدراسة, فتم استرداد: (400) استمارة.

أما بخصوص مساعدي مديري المدارس فإن الباحث اعتمد أسلوب المسح الشامل, فقام بتوزيع (99) استمارة استرد منها: (50) استمارة صالحة للتحليل وبنسبة: (50,51%), وهي عينة عشوائية بسيطة ممثلة لمجتمع الدراسة.

(1)DaryledW. Morgan and Robert V. Krejcie : **Determin Sample size for research activities**,Educational and Psychological measurement , 30, 607-610.

جدول رقم (2) يبين توزيع عينة الدراسة على المدارس

مكتب الخدمات	عدد المعلمين	النسبة المئوية %	عدد الاستمارات الموزعة	عدد الاستمارات المستردة	النسبة المستردة
طرابلس المركز	2410	19.062	86	72	83.721
سوق الجمعة	2908	23.001	103	92	89.320
حي الأندلس	4009	31.709	143	132	92.308
أبو سليم	1930	15.265	69	63	91.304
تاجوراء	876	6.929	31	25	80.645
عين زارة	510	4.034	18	16	88.889
المجموع	12643	100	450	400	88.889

المصدر: إعداد الباحث

الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق المتغيرات التالية:

1. **الوظيفة:**

بينت النتائج في الجدول رقم (3) إن:(400) مبحوثاً وما نسبته (88,9%) كانوا من المعلمين: (50) مبحوثاً وما نسبته (11,1%) كانوا من مساعدي المديرين.

جدول رقم (3) يبين توزيع أفراد العينة حسب الوظيفة

الوظيفة	عدد الحالات	النسبة%
معلم	400	88.9
مساعد مدير مدرسة	50	11.1
المجموع	450	100

المصدر: نتائج الدراسة الميدانية.

2. **الجنس**:

بينت النتائج في الجدول رقم (4) إن (316) مبحوثاً وما نسبته (70,2%) كانوا من الإناث و (134) مبحوثاً, وما نسبته (29,8%) من الذكور.

جدول (4) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	عدد الحالات	النسبة%
ذكر	134	29.8
أنثى	316	70.2
المجموع	450	100

المصدر: نتائج الدراسة الميدانية.

3. **الخبرة**:

بينت النتائج في الجدول رقم (5) أن (31) مبحوثاً وما نسبته (6.9%) كانت خبرتهم أقل من (5) سنوات و (130) مبحوثاً ما نسبته (28.9%) كانت خبرتهم من(5)إلى أقل من (10) سنوات, و (156) مبحوثاً, وما نسبته (34.7%) كانت خبرتهم تتراوح من (10) إلى أقل من (15) سنة, و (133) مبحوثاً, وما نسبته (29,6%) كانت خبرتهم (15) سنة فأكثر.

جدول رقم (5) يبين توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

الخبرة	عدد الحالات	النسبة %
أقل من 5 سنوات	31	6.9
5 إلى أقل من 10 سنوات	130	28.9
10 إلى أقل من 15 سنة	156	34.7
15 سنة فأكثر	133	29.6
المجموع	450	100

المصدر: نتائج الدراسة الميدانية.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الإستبانة لغرض تحقيق أهداف الدراسة, فقام الباحث بتصميم استمارة الإستبانة التي اشتملت على جزأين, حيث استخدم الجزء الأول في جمع البيانات الشخصية عن المبحوثين والمتمثلة بالوظيفة, والجنس, والخبرة, أما الجزء الثاني من الاستمارة فهو مقياس تم بناؤه من قبل الباحث لست محاور رئيسية في المجالات الإدارية لقياس الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية, وتكون هذا المقياس من (62) فقرة موزعة على المحاور الستة كما يلي:

جدول (6) يبين فقرات الإستبانة موزعة حسب مجالات الدراسة

المحور	عدد الفقرات	الهدف
الأول	10	تهدف فقرات المجال إلى قياس قدرة مديري المدارس على التخطيط الإداري.
الثاني	10	تهدف فقرات المجال إلى قياس قدرة مديري المدارس في إدارة الموارد البشرية والمادية.
الثالث	10	تهدف فقرات المجال إلى قياس قدرة مديري المدارس على القيادة الإدارية.
الرابع	11	تهدف فقرات المجال إلى قياس قابلية مديري المدارس على الإشراف الفني.
الخامس	11	تهدف فقرات المجال إلى قياس قدرة مديري المدارس على المتابعة والتقويم.
السادس	10	تهدف فقرات المجال إلى قياس قدرة مديري المدارس على الاستفادة من العلاقة مع المجتمع المحلي.
إجمالي الاستبانة	62	تهدف فقرات الاستبيان إلى قياس الكفايات المهنية لمديري المدارس.

المصدر: إعداد الباحث.

وقد استخدم الباحث المقياس الخماسي, حيث كانت بدائل الإجابة هي:(قليلة جداً, قليلة, متوسطة كبيرة, كبيرة جداً) وكان المتوسط المعياري مساوياًإلى: (3) وهو متوسط القيم: (1 , 2 ،3 ، 4، 5)

للإجابات الخمس, وقد استخدم الباحث درجة الثقة: (95%) في الاختبارات بما يعني أن احتمال الخطأ يساوي (5%).

خطوات تصميم الإستبانة:

تطلبت عملية تصميم الإستبانة ووضع فقراتها اتباع الخطوات التالية:

1. تحديد موضوع الدراسة بشكل عام, وهو الكفايات المهنية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي, والمجالات الست المنبثقة عنه, وهي كفاية التخطيط الإداري, وكفاية إدارة الموارد البشرية والمادية, وكفاية القيادة الإدارية, وكفاية الإشراف الفني, وكفاية المتابعة والتقويم, وكفاية العلاقة مع المجتمع المحلي.

2. تمت صياغة مجموعة من الكفايات المهنية حول كل مجال من المجالات الستة, بحيث تكون جميع الفقرات ضرورية وغير مكررة.

وعند صياغة فقرات الإستبانة وتصميمها اعتمد الباحث عن الآتي:

- الدراسات والبحوث الميدانية السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة.
- ما توافر للباحث من المراجع والمصادر المتعلقة بموضوع مدير المدرسة لمرحلة التعليم الثانوي, وصفاته, وكفاياته في المجالات الإدارية.
- صياغة فقرات الإستبانة بشكل واضح, وبلغة تتناسب مع مستوى المبحوثين.
- مراعاة نمط الفقرات من حيث توحيد إيجابية الفقرات.
- تجنب الباحث استخدام تعابير أو مصطلحات غير مفهومة قدر الإمكان, وروعي في هذه الفقرات أن تكون سهلة العبارة, وواضحة لدى المبحوثين بقدر الإمكان.

- تم تصميم الإستبانة في صورتها الأولية, حيث اشتملت على (6) مجالات, و (68) كفاية, وذلك كما في الملحق رقم (1).

- تم عرض الإستبانة على عدد من المحكمين التربويين البالغ عددهم (9) محكماً, من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الليبية (جامعة طرابلس, جامعة الزاوية, جامعة الزيتونة). وذلك كما في الملحق رقم (3).

- من خلال آراء السادة المحكمين تم تعديل بعض الفقرات, وحذف بعضها الآخر, بحيث بلغ عدد الفقرات المحذوفة (8) فقرات في كامل الإستبانة, وهي كالتالي:

1.(يشجع القدرة على التخطيط التنبؤي وفق رؤية استراتيجية المستقبل وصوره المتوقعة), وهي من مجال التخطيط الإداري.

2.(يشجع روح العمل التعاوني والجماعي بين المعلمين في المدرسة من خلال بعض الأنشطة الجماعية), وهي من مجال إدارة الموارد البشرية والمادية.

3.(يسعى لتعزيز صفاء القلوب بين المعلمين بمحو أي أثر لخلاف قد ينشأ بينهم), وهي من مجال القيادة الإدارية.

4.(توجيه المعلمين نحو اختبارات متنوعة لقياس الجوانب المعرفية, والمهارية, والسلوكية), وهي من مجال الإشراف الفني.

5.(يتابع التقييم المرحلي لخطط العاملين), وهي من مجال المتابعة والتقويم.

6.(يقيم العمل المدرسي ككل بالمقارنة مع أهداف الخطة السنوية للمدرسة), وهي من مجال المتابعة والتقويم.

7.(يزور المعلمين في صفوفهم بغرض الملاحظة والدراسة بعد إشعارهم بذلك), وهي من مجال المتابعة والتقويم.

8.(يعمل على توأمة المدرسة مع مؤسسات التعليم العالي لتحقيق حاجات المتعلمين المستقبلية) وهي من مجال العلاقة مع المجتمع المحلي.

– وبلغ عدد الفقرات المستحدثة (2) في مجال المتابعة والتقويم, وهي كالتالي:

1.(يتدارس مع المفتشين التربويين تقويمهم لأداء المعلمين).

2.(يتدارس مع المفتشين التربويين تقييمهم للمستوى التحصيلي للطلاب).

– استقرت الإستبانة في صورتها النهائية على (6) مجالات, متضمنة (62) فقرة, وذلك كما في الملحق رقم (2).

صدق وثبات الاستبانة:

صدق فقرات الاستبانة: وتم ذلك من خلال:

1. صدق المحكمين:

يعد الصدق من الشروط الضرورية واللازمة لبناء الاختبارات والمقاييس, كما أنه يدلل على مدى قياس الفقرات للظاهرة المراد قياسها، وأن أفضل طريقة لقياس الصدق هو الصدق الظاهري الذي هو عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها, وقد تحقق صدق المقياس ظاهرياً من خلال عرض الفقرات على مجموعة من المتخصصين في القسم، وقد تم أخذ جميع الملاحظات التي قدمت من قبل المحكمين بعين الاعتبار.

2. **صدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة:**

بينت النتائج في الجدول(8) أن معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الدراسة وإجمالي الإستبانة دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية (0,05) حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية جميعها أقل من (0,05), وبذلك تعد المحاور صادقة لما وضعت من أجله, وذلك كما جاء في الجدول رقم (7).

جدول (7) معامل الارتباط بين مجالات الدراسة و إجمالي الإستبانة

ت	المجالات	معامل الارتباط	قيمة الدلالة الإحصائية
1	التخطيط الإداري	0.640	**0.000
2	إدارة الموارد البشرية	0.693	**0.000
3	القيادة الإدارية	0.748	**0.000
4	الإشراف الفني	0.782	**0.000
5	المتابعة والتقييم	0.785	**0.000
6	العلاقة مع المجتمع المحلي	0.724	**0.000

** القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.001

الثبات: وهو الاتساق في نتائج المقياس, إذ يعطي النتائج نفسها بعد تطبيقه مرتين في زمنين مختلفين على الأفراد نفسهم، وتم حساب الثبات بطريقتين, التجزئة النصفية, وبواسطة معامل(ألفا كرونباخ).

قياس الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تقوم فكرة التجزئة النصفية على أساس قسمة فقرات المقياس إلى نصفين متجانسين ولغرض حساب الثبات وفق هذه الطريقة تم استخدام استمارات أفراد العينة والبالغ عددها (450), وتم تقسيم فقرات كل محور نصفين: يضم الأول العبارات الزوجية, ويضم الثاني العبارات الفردية, وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات النصفين لجميع المحاور ولإجمالي الاستبانة, فكانت قيم معامل الارتباط

جميعها دالة إحصائياً, حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية جميعها أقل من (0.05), وتم استخدام معادلة سبيرمان براون التصحيحية [1]. في حساب الثبات وهي:

$$R=\frac{2r}{1+r}=\frac{2*0.923}{1+0.923}=0.960$$

حيث إن R معامل سبيرمان براون، r معامل ارتباط بيرسون ويحسب من العلاقة

$$r=\frac{n\sum xy-\sum x\sum y}{\sqrt{(n\sum x^2-(\sum x)^2)(n\sum y^2-(\sum y)^2)}}$$

x , y تمثل قيم الظاهرتين ([2]).

وكانت هذه المعاملات عالية وتراوحت ما بين (0,837) و (0,922), وبلغ معامل الثبات لإجمالي الاستبانة بهذه الطريقة (0.96), وهو معامل ثبات عالي يمكن من خلاله تعميم النتائج المتحصل عليها, كما في الجدول رقم (9).

جدول رقم (8) يبين الارتباط بين العبارات الزوجية والعبارات الفردية لكل مجال ولإجمالي الاستبانة.

ت	المجالات	عدد الفقرات	معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية	معامل الثبات (سبيرمان براون التصحيحية)	قيمة الدلالة الإحصائية
1	التخطيط الإداري	10	0.719	*0.837*	**0.000
2	إدارة الموارد البشرية	10	0.795	*0.886*	**0.000
3	القيادة الإدارية	10	0.855	*0.922*	**0.000
4	الإشراف الفني	11	0.725	*0.841*	**0.000
5	المتابعة والتقييم	11	0.822	*0.902*	**0.000
6	العلاقة مع المجتمع المحلي	10	0.816	*0.899*	**0.000
	إجمالي الاستبانة	62	0.923	0.960	**0.000

** القيمة دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية 0.01

(1) محمد عبد العال النعيمي وآخرون: **طرق ومناهج البحث العلمي**، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، دار الوراق للنشر والتوزيع، 2009م، ص175.
(1) المرجع السابق : ص173

قياس الثبات بواسطة معامل (ألفا) للاتساق الداخلي:

إن معامل (ألفا) يزودنا بتقدير جيد في أغلب المواقف, وتعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى, ولاستخراج الثبات وفق هذه الطريقة تم استخدام استمارات البحث البالغ عددها (450) استمارة، ثم استخدمت معادلة (ألفا), وقد بلغ معامل ثبات المقياس لمجال التخطيط الإداري (0,866)، ولمجال إدارة الموارد البشرية (0.899)، ولمجال القيادة الإدارية (0.927)، ولمجال الإشراف الفني (0.899), ولمجال المتابعة والتقويم (0.929), ولمجال العلاقة مع المجتمع المحلي (0.915), ولإجمالي الإستبانة (0.967), وذلك كما في الجدول رقم (9) ومن ثم يمكن القول إنها معاملات ذات دلالة جيدة لأغراض البحث, ويمكن الاعتماد عليها في تعميم النتائج.

جدول رقم (9) يوضح معامل ثبات مجالات الإستبانة

ت	المجال	معامل ألفا	الثبات*
1	التخطيط الإداري.	0.750	0.866
2	إدارة الموارد البشرية.	0.809	0.899
3	القيادة الإدارية.	0.859	0.927
4	الإشراف الفني.	0.809	0.899
5	المتابعة والتقييم.	0.863	0.929
6	العلاقة مع المجتمع المحلي.	0.837	0.915
	إجمالي الاستبانة	0.936	0.967

* الثبات يساوي الجذر التربيعي لمعامل(ألفا).

أساليب التحليل الوصفي للبيانات:

بعد ترميز البيانات تم إدخالها إلى الحاسب الآلي لإجراء العمليات الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي, الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ((*Statistical Package forSocial*

Sciences)) ومختصرة:(*SPSS*)النسخة الحادية والعشرين, وحيث أننا نحتاج في بعض الأحيان إلى حساب بعض المؤشرات التي يمكن الاعتماد عليها في وصف الظاهرة من حيث القيمة التي تتوسط القيم أو تنزع إليها القيم, ومن حيث التعرف على مدى تجانس القيم التي يأخذها المتغير، وأيضا ما إذا كان هناك قيم شاذة أم لا, والاعتماد على العرض البياني وحده لا يكفى, لذا يتوجب عرض بعض المقاييس الإحصائية التي يمكن من خلالها التعرف على خصائص الظاهرة محل البحث، وكذلك إمكانية مقارنة ظاهرتين أو أكثر، ومن أهم هذه المقاييس، مقاييس النزعة المركزية والتشتت.

التوزيعات التكرارية:

لتحديد عدد التكرارات، والنسبة المئوية للتكرار الذي تتحصل عليه كل إجابة، منسوبا إلى إجمالي التكرارات، وذلك لتحديد الأهمية النسبية لكل إجابة ويعطي صورة أولية عن إجابة أفراد مجتمع الدراسة على العبارات المختلفة.

المتوسط الحسابي:

من أهم مقاييس النزعة المركزية, وأكثرها استخداما في النواحي التطبيقية, ويمكن حسابه للبيانات من أنواع متعددة.

يعرف المتوسط الحسابي بشكل عام على أنه مجموع القيم مقسوما على عددها, فإذا كان لديناnمن القيم, ويرمز لها بالرمز : $x_1 , x_2 , x_3 , ... , x_n$

فإن المتوسط الحسابي لهذه القيم، ونرمز له بالرمز $\overline{x}$ يحسب بالمعادلة التالية :

$$\text{المتوسط الحسابي} = \frac{\text{مجموع القيم}}{\text{عدد القيم}}$$ أي أن

$$\overline{X} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + ... + x_n}{n} = \frac{\sum_{i=1}^{n} x_i}{n}$$

حيث Σ يرمز للمجموع

المتوسط الحسابي المرجح[1]

في بعض الأحيان يكون لكل قيمة من قيم المتغير أهمية نسبية تسمى أوزان, أو ترجيحات, وعدم أخذ هذه الأوزان في الاعتبار عند حساب الوسط الحسابي, تكون القيمة المعبرة عن الوسط الحسابي غير دقيقة, لذا يتوجب الأخذ في نظر الاعتبار هذه الأهمية النسبية، حيث تم إعطاء خمس درجات للإجابة بـ (كبيرة جداً), و أربع درجات للإجابة بـ (كبيرة) وثلاث درجات للإجابة بـ (متوسطة)، و درجتين للإجابة بـ (قليلة), و درجة واحدة للإجابة بـ (قليلة جداً).

ويستعمل المتوسط المرجح لتحديد درجة تمركز إجابات المبحوثين عن كل فقرة وبعد، حول درجات المقياس: قليلة جداً, قليلة, متوسطة, كبيرة, كبيرة جداً, وذلك لمعرفة مدى توفر متغيرات كل محور من محاور الدراسة, ولحساب المتوسط الحسابي نستعمل العلاقة الرياضية.

$$\overline{X} = \frac{x_1 f_1 + x_2 f_2 + x_3 f + ... + x_k f_k}{f_1 + f_2 + f_3 + ... + f_k} = \frac{\sum_{i=1}^{k} x_i f_i}{\sum_{i=1}^{k} f_i}$$

الانحراف المعياري[2]:

يستخدم الانحراف المعياري لقياس تشتت الإجابات ومدى انحرافها عن متوسطها الحسابي، فإذا كانت لدينا مجموعة من البيانات من مجتمع إحصائي عدد مفرداته N على الصورة $x_1, x_2, x_3, \ldots, x_n$ وكان متوسط هذه البيانات $\bar{x}$ فإن مربع انحرافات هذه القيم عن وسطها الحسابي يكون على الصورة

(1) على عبدالسلام العماري، علي حسين العجيلي. **الإحصاء والاحتمالات النظرية والتطبيق**.د.ط.2000ميلادي. فاليتا-مالطا، ص 10
(2) أماني موسى محمد : التحليل الإحصائي للبيانات، معهد الدراسات والبحوث الإحصائية، جامعة القاهرة، 2007 ص 51

$$(x_1 - \bar{x}(, (x_2 - \bar{x}) , (x_2 - \bar{x}) ,... , (x_N - \bar{x})$$

ومن ثمَّ فإن قيمة الانحراف المعياري تحسب من العلاقة

$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{N}\sum_{i=1}^{n}(Xi - \overline{X})^2}$$

حيث إن σ تمثل الانحراف المعياري، N يمثل عدد المفردات، $\overline{X}$ يمثل المتوسط الحسابي

و يمكن حسابه من المعادلة في حالة البيانات المبوبة

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum x_i^{\,2} f_i - \frac{(\sum x_i f_i)^2}{n}}{n}}$$

حيث إن f يمثل عدد التكرارات، n عدد المفردات

ولتحديد مدى معنوية الاختلافات بين آراء مجتمع البحث حول متغيرات محاور الدراسة, وتحديد ثبات الاستبانة, وصدق الاتساق البنائي، فقد استخدم الباحث الاختبارات التالية:

معامل الثبات سبيرمان براون وألفا كرونباخ [1]:

يعد اختبار(ألفا كرونباخ) من الاختبارات الإحصائية المهمة لتحليل بيانات الإستبانة, حيث للقيام بأي تحليل لبيانات الإستبانة يجب إجراء اختبار (ألفا كرونباخ) وهو اختبار يبين مدى مصداقية إجابات مفردات العينة على أسئلة الإستبانة حيث:

$$a = (\frac{N}{N-1})(1 - \frac{\sum \sigma^2{}_a}{\sigma^2{}_r})$$

a يمثل معامل الثبات، N يمثل عدد الأسئلة في الاستبانة, $\sigma^2{}_a$ يمثل تباين السؤال، $\sigma^2{}_r$ يمثل تباين جميع الأسئلة, وتكون قيمة معامل (ألفا كرونباخ) ما بين (0، 1) ويبين مدى الارتباط بين إجابات

(1) محمد الزغبي، عباس طلافحة : النظام الإحصائي SPSS فهم وتحليل البيانات الإحصائية, دار وائل, عمان, 2006. ص 226

مفردات العينة, فعندما تكون قيمة معامل(ألفا كرونباخ) صفر يدل على عدم وجود ارتباط مطلق ما بين إجابات مفردات العينة, أما إذا كانت قيمة معامل (ألفا كرونباخ) واحد صحيح, فهذا يدل على أن هناك ارتباطاً تاماً بين إجابات مفردات العينة, ومن المعروف أن أصغر قيمة مقبولة لمعامل(ألفا كرونباخ) (a) هي: (0,6), وأفضل قيمة تتراوح بين (0.7 إلي 0.8), وكلما زادت قيمته عن (0.8) كان ذلك أفضل.

- **اختبار تي *(T – test)*** [1] **:**

يستخدم اختبار t لاختبار الفرضية الصفرية, متوسط درجة الإجابة لسؤال معين يساوي متوسط افتراضي H_0، الفرضية البديلة وهي متوسط درجة الإجابة عن السؤال، أكبر من المتوسط الافتراضي H_0, فإذا كانت قيمة t المحسوبة أكبر من قيمة t الجدولية بدرجة حرية وبمستوى معنوية معينين, فيتم رفض الفرضية الصفرية, وإذا كان متوسط درجة الإجابة أعلى من القيمة المحددة.

أما إذا كانت قيمة t المحسوبة أقل من قيمة t الجدولية فيتم قبول الفرضية الصفرية, وأن متوسط درجة الإجابة أقل من المتوسط الافتراضي

$$t = \frac{\sqrt{n}\,(\bar{x} - \mu)}{S}$$

حيث تمثل $\bar{x}$ متوسط العينة،μ تمثل المتوسط المعياري،S الانحراف المعياري للعينة[2]

(1) على عبدالسلام العماري، علي حسين العجيلي. **الإحصاء والاحتمالات النظرية والتطبيق**.د.ط.2000ميلادي. فاليتا-مالطا، ص 14
(2) أماني موسى محمد : التحليل الإحصائي للبيانات، القاهرة، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، 2007، ص 83

- **معامل الارتباط**[1]:

تتراوح قيمة معامل الارتباط بين 0 إلي1, وهذه القيمة تدل على قوة أو ضعف العلاقة بين المتغيرين, فإذا كانت القيمة كبيرة بما فيه الكفاية بغض النظر عن الإشارة فإن العلاقة بين المتغيرين قوية, وتعدُّ العلاقة قوية إحصائياً إذا كان مستوى دلالة الاختبار الإحصائي المرافق لمعامل الارتباط صغيرة: (أقل من 0.05).

أما إشارة معامل الارتباط فإنها تدل على اتجاه العلاقة بين المتغيرين, فإذ كانت الإشارة موجبة فإن زيادة قيم أحد المتغيرات يرافقها زيادة في قيم المتغير الآخر، ونقصان قيم هذا المتغير يرافقها نقصان في قيم المتغير الآخر، أي أن العلاقة بين المتغيرين طردية، أما الإشارة السالبة فإنها تعني أن زيادة قيم أحد المتغيرات يرافقها نقصان في قيم المتغير الآخر والعكس صحيح, أي: أن العلاقة عكسية[2].

ويمكن استخدام أكثر من معامل لإيجاد الارتباط, ومن هذه المعاملات معامل ارتباط سبيرمان ويستخدم ارتباط سبيرمان لإيجاد قوة (عالية أو منخفضة) واتجاه العلاقة (طردية أو عكسية) بين متغيرين ويعرف ارتباط سبيرمان كما يلي:

$$r = 1 - \frac{6\sum_{i=1}^{n} d^2}{n\,(n^2 - 1)}$$

حيث $\sum_{i=1}^{n} d^2$ تمثل مجموع مربعات الفروق بين رتب المتغيرين، n يمثل عدد الاستمارات الموزعة (حجم العينة)

- **تحليل التباين*Analysis of Variance*** (**أنوفا *ANOVA***) [3]:

(1)محمد عبد العال النعيمي وآخرون: **طرق ومناهج البحث العلمي**، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، دار الوراق للنشر والتوزيع، 2009م، ص 180

(2) محمد الزغبي، عباس طلافحة : النظام الإحصائي SPSS فهم وتحليل البيانات الإحصائية, دار وائل, عمان, 2006. ص 224

(3) أماني موسى محمد : التحليل الإحصائي للبيانات، القاهرة، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، 2007، ص84

هو مجموعة من النماذج الإحصائية*statistical model* مع إجراءات مرافقة لهذه النماذج تمكن من مقارنة المتوسطات لمجتمعات إحصائية مختلفة عن طريق تقسيم التباين*variance* الكلي الملاحظ بينهما إلى أجزاء مختلفة.

أول طرق تحليل التباين تم وضعها من قبل الإحصائي البارع وعالم الجينات رونالد فيشر في العشرينات والثلاثينات من القرن الماضي لذلك تعرف أحيانا بتحليل(فيشر) للتباين, لذلك كان لا بد من التفكير في أسلوب آخر بديل يوفر الوقت والمجهود, وفي الوقت نفسه لا يقلل احتمال اتخاذ القرار الصحيح أو يكبر احتمال الخطأ في اتخاذ القرار، هذا الأسلوب هو الذي يسمى" تحليل التباين "الذي يختبر ما إذا كانت المتوسطات كلها متساوية مرة واحدة دون أخذهم اثنين اثنين ودون أن ينخفض احتمال اتخاذ قرار صحيح أو يزيد احتمال الخطأ عند اتخاذه, وهو الذي يسمى اختصاراً *ANOVA* , وهو اختصار للمصطلح الإنجليزي *Analysis of Variance* , ويعتمد هذا الأسلوب من أساليب التحليل الإحصائي على ما يعرف باختبار *F*الذي يعتمد أساساً على تحليل التباين, ونعلم من الفصول الأولى من الكتاب أن التباين ما هو إلا متوسط مربعات انحرافات القيم عن وسطها الحسابي, أي: أن التباين يعتمد أساساً على مجموع مربعات ثم القسمة على عدد المشاهدات. ويعتمد أسلوب تحليل التباين على تقسيم مجموع المربعات الكلي إلى أقسام, فيمثل كل منهما أو يقيس أحد مصادر التغير أو الاختلاف *Source of Variation* يمثل أحدها – مثلاً – التغير بسبب المعاملات (أو المجتمعات) المختلفة، ويمثل آخر التغير بسبب الأخطاء ثم تعرف الإحصائية (أو الاختبار) *F* بأنها خارج قسمة التباين بسبب المعاملات على التباين بسبب الأخطاء وهكذا, أي أنه يتم حساب التباين بسبب المعاملات، والتباين بسبب الأخطاء فيحصل على قيمة *F* المحسوبة وبمقارنة هذه القيمة بالقيمة الجدولية *F* نصل إلى قرار إما بقبول الفرض العدمي أو عدم قبوله عند مستوى المعنوية المطلوب.

الفصل الرابع

عرض وتحليل البيانات

عرض وتحليل النتائج

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضا وتحليلا لنتائج الدراسة, وذلك من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة, واستعراض أبرز نتائج الإستبانة, التي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها, بهدف التعرف على كيفية تطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس, والوقوف على متغيرات الدراسة التي اشتملت على (الوظيفة, الجنس, سنوات الخبرة).

لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المجمعة من استبانة الدراسة, باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الإجتماعية (*SPSS*) للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف المراد تحقيقها, فبعد تطبيق أداة الدراسة وتجميع البيانات من عينة الدراسة, واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة تمت الإجابة على الأسئلة التي تم عرضها وتحليلها ومناقشتها في ضوء أهداف الدراسة, والتي رأى الباحث تجميعها في كل مجال على حده.

ولما كان حجم العينة (450) مفردة, وهو عدد كبير , وجب أن يكون توزيع البيانات توزيعاً طبيعياً وذلك حسب نظرية النهاية المركزية التي تنص على أنه إذا كان حجم العينة (30) فأكثر فإن توزيع المعاينة للمتوسط الحسابي لعينة أخذت من أي مجتمع يتبع تقريباً التوزيع الطبيعي, لذا فقد تم استخدام اختبار *T* للعينة الواحدة (*One Sample T test*) لتحليل فقرات الإستبانة فتكون الفقرة (إيجابية), أي أن أفراد العينة متفقون على محتوى هذه الفقرة إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من (0.05), والوزن النسبي أكبر من (60%), وتكون الفقرة (سلبية), بمعنى أن أفراد العينة غير متفقين على محتوى هذه

الفقرة إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من (0.05), والوزن النسبي أقل من (60%), وتكون الفقرة لا سلبية ولا إيجابية (محايدة) إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار أكبر من (0.05) [1].

وحيث إن بدائل الإستجابة في استمارة الإستبانة هي (كبيرة جداً, كبيرة, متوسطة, قليلة, قليلة جداً), وكان المتوسط المعياري يساوي (3), وهو ناتج القيم (1 , 2 , 3 , 4 , 5) للإستجابات الخمس, فقد اعتمد الباحث طول الفترة (0.8) لتحديد درجة توفر كل فقرة من فقرات الإستبانة من عدمه, بمقارنة متوسطات الفقرات مع البيانات في الجدول (10).

جدول (10) طول خلايا المقياس

المتوسط المرجح	اتجاه الرأي
1 – 1,8	قليلة جداً
1.8 – 2,6	قليلة
2.6 – 3,4	متوسطة
3.4 – 4,2	كبيرة
4.2 – 5	كبيرة جداً

طول الفترة يساوي: خارج قسمة 4 على 5.

وقد قام الباحث في هذا الفصل بعرض وتحليل نتائج دراسته ومناقشتها باتباع الخطوات التالية:

أولا: عرض وترتيب إستجابات أفراد العينة على جميع فقرات الإستبانة وفق توزيعها على مجالات الإستبانة, وهي (مجال التخطيط الإداري, مجال إدارة الموارد البشرية والمادية, مجال القيادة الإدارية, مجال الإشراف الفني, مجال المتابعة والتقويم, ومجال العلاقة مع المجتمع المحلي).

ثانيا: ترتيب فقرات كل مجال من مجالات الدراسة وفقاً للنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدراسة, بحيث تكون الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس ذات

(1) بو عبد الله صالح : **مدخل إلى الاحتمالات والإحصاء الرياضي**، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة المسيلة، ص 9

متوسط معياري (3) فأكثر, وبوزن نسبي (60%) فأكثر, والكفاية التي تقل عن هذا المعيار لا يتمتع بها مديري المدارس.

ثالثا: تحليل النتائج بغرض التعرف على دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة, وذلك وفقاً لاختبار التحليل الأحادي, واختبار ($L\ S\ D$) الذي يبين المقارنات المتعددة لاختبار الفروق في الإستجابات حول الكفايات المهنية لكافة المجالات الإدارية حسب متغير الخبرة.

أولا: الكفايات المهنية لمديري المدارس المتعلقة بمجال التخطيط الإداري:

تشمل الإستبانة الموجهة لأفراد عينة الدراسة تحت هذا المجال على عشر فقرات تتعلق بالكفايات المهنية التي من المفترض أن يتمتع بها مديري المدارس فيما يتعلق بالتخطيط الإداري, وباستخدام الإحصاء الوصفي المتمثل في النسب المئوية والمتوسطات الحسابية كما في الجدول رقم (11) يتضح أن الكفايات المهنية المتعلقة بالتخطيط الإداري يتوفر بعضها لدى مدير المدرسة, في حين لا تتوفر بقية هذه الكفايات المهنية.

ويتضح من خلال الجدول رقم (11) أن هناك أربع كفايات تحصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسط المعياري (3), حيث تراوحت بين أعلى متوسط حسابي (3,611) حول الكفاية رقم (1) المتعلقة بإستناد مدير المدرسة في تخطيطه الإداري على التشريعات التربوية الليبية وبوزن نسبي (72,222%), وأقل متوسط حسابي (3,149) حول الكفاية رقم (3) المتعلقة بمواءمة مدير المدرسة في تخطيطه الإداري بين متطلبات العملية التربوية والإمكانات المتاحة للمدرسة وبوزن نسبي (62,978%).

في حين هناك ست كفايات لم يتجاوز متوسط حسابها المتوسط المعياري (3), حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لأفراد العينة حول هذه الكفايات التي لا يتمتع بها مدير المدرسة ما بين أعلى

متوسط حسابي (2,980) حول الكفاية رقم (8) المتعلقة بإشراك مدير المدرسة العاملين بالمدرسة ذوي العلاقة في التخطيط وبوزن نسبي (59,600%), وأقل متوسط حسابي (2,384) حول الكفاية رقم (7) المتعلقة بمراعاة مدير المدرسة لمبدأ المرونة في التخطيط عند مواجهة التغيرات الطارئة وبوزن نسبي (47,689%).

كما إن متوسط استجابات أفراد العينة الإجمالي حول الكفايات المهنية العشر بلغ (2,928), وهو أقل من المتوسط المعياري (3), وباستخدام الاختبار التائي بين المتوسطين يتضح بأن الفارق دال إحصائياً, أي عدم اتفاق أفراد العينة على إيجابية مجال التخطيط الإداري, وهو مؤشر إلى أن مديري المدارس لا يتمتعون بالكفايات المهنية المتعلقة بمجال التخطيط الإداري, كما هو موضح بالجدول رقم (11), كما تم حساب التوزيعات التكرارية لمجال التخطيط الإداري المشار إليها في الملحق رقم (6).

جدول رقم (11) النسب المئوية والمتوسطات الحسابية واختبار *T- test* لمجال التخطيط الإداري

ت	التخطيط الإداري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الفرق بين متوسط العينة والمتوسط المعياري	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	*T-Test* / قيمة الدلالة الإحصائية	معنوية الفروق
1	يستند في تخطيطه الإداري على التشريعات التربوية الليبية.	1	3.611	0.611	72.222	0.656	0.000*	معنوي
2	يربط عناصر التخطيط بالأهداف التربوية للمرحلة الثانوية.	3	3.244	0.244	64.889	0.553	0.000*	معنوي
3	يواءم في تخطيطه الإداري بين متطلبات العملية التربوية والإمكانات المتاحة للمدرسة.	4	3.149	0.149	62.978	0.610	0.000*	معنوي
4	يستخدم التخطيط الادارى لتحقيق أهداف المدرسة الثانوية.	2	3.347	0.347	66.949	0.785	0.000*	معنوي
5	يشرك الطلاب في عملية التخطيط للأنشطة المدرسية.	6	2.942	0.058-	58.844	0.729	0.093	غير معنوي
6	يخطط لتنفيذ برامج علاجية لضعف التحصيل العلمي عند الطلبة.	9	2.447	0.553-	48.933	0.689	0.000*	معنوي
7	يراعى مبدأ المرونة فى التخطيط عند مواجهة التغيرات الطارئة.	10	2.384	0.616-	47.689	0.738	0.000*	معنوي
8	يعمل على إشراك العاملين بالمدرسة ذوى العلاقة في التخطيط.	5	2.980	0.02-	59.600	0.747	0.571	غير معنوي
9	يوظف التغذية الراجعة لتحسين وتطوير عملية التخطيط المستقبلي.	7	2.709	0.291-	54.178	0.744	0.000*	معنوي
10	يشارك المعلمين في وضع خططهم وبرامجهم التعليمية	8	2.464	0.536-	49.289	0.737	0.000*	معنوي
	إجمالي المجال		2.928	0.072-	58.557	0.390	0.000*	معنوي

* القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05

الدلالة على الفروق:

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية الخاصة بالتخطيط الإداري استخدم الباحث الإختبار التائي بين متوسطات استجابات المعلمين ومساعدي مديري المدارس, وذلك وفقاً لمتغيرات الدراسة (الوظيفة , الجنس , سنوات الخبرة) حيث اتبع الباحث تحليل دلالة الفروق

وفقاً لكل مجال من مجالات الدراسة (التخطيط الإداري, إدارة الموارد البشرية والمادية, القيادة الإدارية, الإشراف الفني, المتابعة والتقويم, والعلاقة مع المجتمع المحلي), وفيما يلي عرض تفصيلي لتحليل نتائج الدراسة لمجال التخطيط الإداري وفقاً لمتغيراتها.

1. **متغير الوظيفة:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (2) المتمثل في: هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الوظيفة؟.

قد تبين من الجدول (12) أن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي للمعلمين وقيمة المتوسط الحسابي لمساعدي المديرين حول درجة تمتع المديرين بالكفايات المتعلقة بمجال التخطيط الإداري بلغ (– 0.005), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار (0.932), وهي أكبر من (0.05), وهو ما يشير إلى عدم دلالة هذا +

الفارق بين المتوسطين, أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إستجابات المعلمين ومساعدي مديري المدارس حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال التخطيط الإداري تعزى لمتغير الوظيفة.

جدول رقم (12) يبين الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس حسب الوظيفة في مجال التخطيط الإداري

المجال	الوظيفة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة الدلالة الإحصائية	معنوية الفرق
التخطيط الإداري	معلم	400	2.927	0.390	0.005 –	0.932	غير معنوي
	مساعد مدير مدرسة	50	2.932	0.397			

2 **متغير الجنس:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (3) المتمثل في: هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الجنس؟.

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة للكفايات المهنية المتعلقة بمجال التخطيط الإداري وفقاً لمتغير الجنس (ذكور, إناث) استخدم الباحث الاختبار التائي كما هو موضح بالجدول رقم (13) الذي يوضح بأن الفارق بين متوسط استجابات الذكور ومتوسط استجابات الإناث حول درجة تمتع المديرين بالكفايات المهنية المتعلقة بمجال التخطيط الإداري بلغ (- 0,03), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار (0,428), وهي أكبر من (0.05), وهو فارق غير دال إحصائياً, مما يؤشر إلى أن متغير الجنس لا يحدث فارقاً في استجابات أفراد العينة من الذكور والإناث حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال التخطيط الإداري. وتشير إلى عدم معنوية هذا الفارق, أي عدم وجود فروق جوهرية في استجابة أفراد العينة حول التخطيط الإداري تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (13) اختبار *t-test* لبيان الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال التخطيط الإداري لمديري المدارس حسب الجنس

المجال	الوظيفة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة الدلالة الإحصائية	معنوية الفرق
التخطيط الإداري	ذكر	134	2.95	0.420	0.03 -	0.428	غير معنوي
	أنثى	316	2.92	0.377			

3.**متغير سنوات الخبرة:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (4) المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة من المعلمين ومساعدي المديرين لفئات الخبرة الأربعة, (من 1 إلى 4 سنوات), و (من 5 إلى 9 سنوات), و (من 10 إلى 14 سنة), و (من 15 سنة فأكثر), في مجال التخطيط الإداري استخدم الباحث اختبار التباين الأحادي (F) حيث تبين من الجدول رقم (14) بأن قيمة (F) بلغت (2,652), بدلالة إحصائية (0,048), وهي أقل من (0,05), مما يؤشر بأن الفروق بين الفئات الأربعة للخبرة ذات دلالة إحصائية, وهذا يعني بأن وجهات نظر المعلمين ومساعدي المديرين تختلف باختلاف خبرتهم, وبمقارنة الفارق بين فئات سنوات الخبرة تبين أن الفارق موجود بين استجابة أفراد العينة الذين كانت خبرتهم (أقل من 5 سنوات) واستجابة باقي المبحوثين من فئات الخبرة الأخرى, وكانت الفروق جميعها موجبة, مما يدل على أن المبحوثين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) أكثر قناعة من باقي المبحوثين بقدرة مديري المدارس في إجمالي المجالات الإدارية.

جدول رقم (14) يبين نتائج اختبار (التباين الأحادي) لبيان اختلاف الاستجابات حول مجال التخطيط الإداري للكفايات المهنية حسب الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	الدلالة الإحصائية
التخطيط الإداري	بين المجموعات	1.199	3	0.400	2.652	*0.048
	داخل المجموعات	67.181	446	0.151		
	المجموع الكلي	68.380	449			

ثانيا: **الكفايات المهنية المتعلقة بمجال إدارة الموارد البشرية والمادية**:

تشتمل الإستبانة الموجهة لأفراد عينة الدراسة على عشر فقرات تتعلق بالكفايات المهنية التي من المفترض أن يتمتع بها مديري المدارس فيما يتعلق بمجال إدارة الموارد البشرية والمادية, وباستخدام الإحصاء الوصفي المتمثل في النسب المئوية والمتوسطات الحسابية, كما بالجدول رقم (15) يتضح أن الكفايات المهنية المتعلقة بمجال إدارة الموارد البشرية والمادية يتوفر بعضها لدى مديري المدارس في حين لا تتوفر بقيتها لديهم.

ويتضح من خلال الجدول رقم (15) أن هناك أربع كفايات تحصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسط المعياري (3), حيث تراوحت بين أعلى متوسط حسابي (3,931) حول الكفاية رقم (3) المتعلقة بحصر الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ برامج العمل المدرسي وبوزن نسبي (78,622%), وأقل متوسط حسابي (3,351) حول الكفاية رقم (9) المتعلقة بحرص المدير على إدارة الوقت في المهام الإدارية والفنية وبوزن نسبي (67,022%).

في حين هناك ست كفايات لم يتجاوز متوسط حسابها المتوسط المعياري (3), حيث تراوحت المتوسطات الحسابية في هذه الكفايات التي لا يتمتع بها مديري المدارس ما بين أعلى متوسط حسابي (2,922) حول الكفاية رقم (10) المتعلقة بتوفير المعلومات والبيانات الدقيقة عن مدرسته بسهولة بوزن نسبي (58,444%), وأقل متوسط حسابي (2,398) حول الكفاية رقم (8) المتعلقة باستخدام أسلوب تكنولوجيا الإدارة لتطوير الخدمات الإدارية وبوزن نسبي (47,956%), وهذا يدل على أن مديري المدارس في مدينة طرابلس لا يتمتعون إلا بأربع كفايات مهنية في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية, في حين يفتقرون إلى ست كفايات منها.

كما إن متوسط استجابات أفراد العينة الإجمالي حول الكفايات العشر بلغ (3,094), وهي أكبر من قيمة المتوسط المعياري (3), وأن قيمة الوزن النسبي أكبر من (60%), وهي تساوي (61,884%), وقيمة الدلالة الإحصائية (0,000), وهي أقل من (0,05), وأن الفارق بين قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي المجال وقيمة المتوسط المعياري بلغ (0,094), وهو فرق معنوي ذات دلالة إحصائية, أي اتفاق أفراد العينة على إيجابية مجال إدارة الموارد البشرية والمادية, كما موضح بالجدول رقم (15), كما تم حساب التوزيعات التكرارية لمجال إدارة الموارد البشرية والمادية المشار إليه في الملحق رقم (6)

جدول رقم (15) النسب المئوية والمتوسطات الحسابية واختبار *T- test* لمجال إدارة الموارد البشرية والمادية

ت	إدارة الموارد البشرية والمادية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الفرق بين متوسط الفقرة والمتوسط المعياري	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	قيمة الدلالة الإحصائية / *T-Test*	معنوية الفروق
1	يعتمد وصفا واضحا لمهام العاملين بالمدرسة.	2	3.673	0.673	73.467	0.649	0.000*	معنوي
2	يوظف المرافق المدرسية بما يحقق الأهداف التربوية.	3	3.656	0.656	73.111	0.718	0.000*	معنوي
3	يحصر الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ برامج العمل المدرسي.	1	3.931	0.931	78.622	0.695	0.000*	معنوي
4	يتبع الأسلوب العلمي في حل المشكلات المدرسية.	7	2.864	0.136-	57.289	0.655	0.000*	معنوي
5	يشجع المعلمين على تبني أساليب إدارية حديثة في إدارة الصف.	8	2.822	0.178-	56.444	0.664	0.000*	معنوي
6	يفوض بعض سلطاته لمساعديه من العاملين بالمدرسة.	6	2.916	0.084-	58.311	0.796	0.000*	معنوي
7	يطبق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في العمل الإداري.	9	2.409	0.591-	48.178	0.672	0.000*	معنوي
8	يستخدم أسلوب تكنولوجيا الإدارة لتطوير الخدمات الإدارية.	10	2.398	0.602-	47.956	0.743	0.000*	معنوي
9	يحرص على إدارة الوقت في المهام الإدارية والفنية.	4	3.351	0.351	67.022	0.691	0.000*	معنوي
10	يوفر المعلومات والبيانات الدقيقة عن مدرسته بسهولة.	5	2.922	0.078-	58.444	0.732	0.000*	معنوي
	إجمالي المجال		3.094	0.094	61.884	0.426	0.000*	معنوي

* القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05

الدلالة على الفروق:

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية الخاصة بمجال إدارة الموارد البشرية والمادية استخدم الباحث الإختبار التائي بين متوسطات استجابات المعلمين ومتوسطات استجابات مساعدي مديري المدارس, وذلك وفقاً للمتغيرات التالية:

1. **متغير الوظيفة:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (2) المتمثل في: هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الوظيفة؟

وقد بينت النتائج في الجدول (16) أن الفارق بين قيمة المتوسط الحسابي للمعلمين وقيمة المتوسط الحسابي لمساعدي مديري المدارس حول درجة تمتع المديرين بالكفايات المهنية المتعلقة بمجال إدارة الموارد البشرية والمادية بلغ (0,128−), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار تساوي:(0.045), وهي أقل من:(0.05), وتشير إلى معنوية هذا الفارق, أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة حول كفايات مجال إدارة الموارد البشرية والمادية تعزى لمتغير الوظيفة لصالح مساعدي المديرين.

جدول رقم (16) يبين الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس حسب الوظيفة في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية

المجال	الوظيفة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة الدلالة الإحصائية	معنوية الفرق
إدارة الموارد البشرية والمادية	معلم	400	3,08	0,434	0.1285 −	0,045	معنوي
	مساعد مدير مدرسة	50	3,208	0,345			

2.**متغير الجنس:** وبتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (3) المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الجنس؟.

ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور, إناث) استخدم الباحث الاختبار التائي كما هو مبين في الجدول رقم (17) الذي تبين منه أن الفارق بين متوسط استجابات الذكور ومتوسط استجابات الإناث حول درجة تمتع المديرين بالكفايات المهنية في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية بلغ (0,2), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار تساوي:(0,000), وهي أقل من (0,05), وهو ما يشير إلى معنوية هذا الفارق, أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة حول كفايات مجال إدارة الموارد البشرية والمادية تعزى لمتغير الجنس لصالح مساعدي المديرين من الذكور.

جدول رقم (17) يبين اختبار *t-test* لبيان الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية حسب الجنس

المجال	الجنس	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة الدلالة الإحصائية	معنوية الفرق
إدارة الموارد البشرية والمادية	ذكر	134	3,21	0,449	0,2	0,000	معنوي
	أنثى	316	3,05	0,407			

3.**متغير سنوات الخبرة:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (4) المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة من المعلمين ومساعدي مديري المدارس لفئات الخبرة الأربعة (من 1 إلى 4 سنوات), و (من 5 إلى 9 سنوات), و (من 10 إلى 14 سنة), و (من 15 سنة فأكثر), في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية استخدم الباحث اختبار التباين الأحادي (F) حيث تبين من الجدول رقم (18) بأن قيمة (F) بلغت (3,429), وبدلالة إحصائية (0,017*), مما يؤشر بأن الفروق بين الفئات الأربعة للخبرة ذات دلالة إحصائية, وهذا يعني بأن وجهات نظر المعلمين ومساعدي المديرين حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال إدارة الموارد البشرية والمادية تختلف باختلاف سنوات الخبرة.

جدول رقم (18) يبين نتائج اختبار (التباين الأحادي) لبيان اختلاف الاستجابات حول مجال إدارة الموارد البشرية والمادية حسب الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	الدلالة الإحصائية
إدارة الموارد البشرية والمادية	بين المجموعات	1,839	3	0,613	3,429	* 0.017
	داخل المجموعات	79,726	446	0,179		

ثالثا: **الكفايات المهنية المتعلقة بمجال القيادة الإدارية**:

تشتمل الإستبانة الموجهة لأفراد عينة الدراسة على عشر فقرات تتعلق بالكفايات التي من المفترض أن يتمتع بها مديري المدارس فيما يتعلق بالكفايات المهنية في مجال القيادة الإدارية, وباستخدام الإحصاء الوصفي المتمثل في النسب المئوية والمتوسطات الحسابية, كما بالجدول رقم (19) الذي يوضح بأن الكفايات المتعلقة بالقيادة الإدارية يتوفر بعضها لدى مدير المدرسة, في حين لا تتوفر بقية هذه الكفايات, وذلك بمقارنة المتوسط الحسابي لكل كفاية والمتوسط المعياري (3) للحكم على توفر أو عدم توفر هذه الكفايات.

ويتضح من خلال الجدول رقم (19) بأن هناك ثلاث كفايات تحصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسط المعياري (3), حيث تراوحت بين أعلى متوسط (3,737) حول الكفاية رقم (7) المتعلقة بامتلاك مدير المدرسة لمهارات الاتصال مع الآخرين بوزن نسبي (74,744%), وأقل متوسط حسابي (3,405) حول الكفاية رقم (1) المتعلقة بإتاحة مدير المدرسة الفرصة للمعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية بموضوعية بوزن نسبي (68,107%).

في حين هناك سبع كفايات لم يتجاوز متوسط حسابها المتوسط المعياري (3), حيث تراوحت المتوسطات الحسابية في هذه الكفايات التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال القيادة الإدارية ما بين أعلى متوسط (2,971) حول الكفاية رقم (2) المتعلقة بأن يكون مدير المدرسة القدوة في المظهر والسلوك الحسن بوزن نسبي (59,420%), وأقل متوسط حسابي (2,514) حول الكفاية رقم (4) المتعلقة بتقبل مدير المدرسة للنقد البناء من قبل الآخرين والأخذ بآرائهم بوزن نسبي (50,290%), وهذا يدل على أن مديري المدارس في مدينة طرابلس يتمتعون بثلاثة كفايات فقط في مجال القيادة الإدارية في حين يفتقرون إلى سبع كفايات منها.

كما إن متوسط استجابات أفراد العينة الإجمالي حول الكفايات العشر بلغ (2,944) وهو أقل من المتوسط المعياري (3), وأن قيمة الوزن النسبي (58,882%), وهي أقل من (60%) وأن قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0,014), وهي أقل من (0,05), مما يؤشر على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي المجال وقيمة المتوسط المعياري, كما تم حساب التوزيعات التكرارية لمجال القيادة الإدارية المشار إليه في الملحق رقم (6).

جدول رقم (19) النسب المئوية والمتوسطات الحسابية واختبار *T- test* لمجال القيادة الإدارية

ت	القيادة الإدارية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الفرق بين متوسط القوة والمتوسط المعياري	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	قيمة الدلالة الإحصائية / *T-Test*	معنوية الفروق
1	يتيح الفرصة للمعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية بموضوعية.	3	3.405	0.405	68.107	0.662	0.000*	معنوي
2	يكون القدوة في المظهر والسلوك الحسن.	4	2.971	0.029-	59.420	0.621	0.000*	معنوي
3	يعمل على رفع الروح المعنوية لدى العاملين بالمدرسة.	7	2.608	0.392-	52.160	0.766	0.000*	معنوي
4	يتقبل النقد البناء من قبل الآخرين والأخذ بآرائهم.	10	2.514	0.486-	50.290	0.744	0.000*	معنوي
5	يشجع العاملين على لغة الحوار الديمقراطي واحترام الرأي الأخر.	6	2.715	0.285-	54.298	0.858	0.000*	معنوي
6	يشجع المبادرات والابتكارات الإبداعية في مجتمع المدرسة.	9	2.526	0.474-	50.512	0.876	0.000*	معنوي
7	يمتلك مهارات الاتصال مع الآخرين.	1	3.737	0.737	74.744	0.621	0.000*	معنوي
8	يتابع باستمرار تنفيذ ما تم اتخاذه من قرارات.	2	3.463	0.463	69.265	0.644	0.000*	معنوي
9	يستخدم أساليب تربوية تتسم باحترام الطلاب والعاملين بالمدرسة.	5	2.962	0.038-	59.243	0.641	0.000*	معنوي
10	يمتلك إرادة قوية لإحداث تغييرات إيجابية في المدرسة.	8	2.539	0.461-	50.780	0.710	0.000*	معنوي
	إجمالي المجال		2.944	0.056-	58.882	0.480	0.014*	معنوي

* القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05

الدلالة على الفروق:

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال القيادة الإدارية استخدم الباحث الإختبار التائي بين متوسطات استجابات المعلمين ومتوسطات استجابات مساعدي مديري المدارس, وذلك وفقاً للمتغيرات التالية:

1. **متغير الوظيفة:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (2) المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الوظيفة؟.

وقد بينت النتائج في الجدول (20) أن الفارق بين قيمة المتوسط الحسابي للمعلمين (2,924), وقيمة المتوسط الحسابي لمساعدي المديرين (3,102) حول درجة تمتع مديري المدارس بالكفايات المهنية المتعلقة بمجال القيادة الإدارية بلغ (-0,178), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار (0.013), وهي أقل من (0.05), وهو ما يشير إلى معنوية هذا الفارق, أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال القيادة الإدارية تعزى لمتغير الوظيفة لصالح مساعدي المديرين.

جدول رقم (20) يبين الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس حسب الوظيفة في مجال القيادة الإدارية

الكفايات المهنية	الوظيفة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة الدلالة الإحصائية	معنوية الفرق
القيادة الإدارية	معلم	400	2.924	0,484	0.178 –	0,013	معنوي
	مساعد مدير مدرسة	50	3,102	0,419			

2.**متغير الجنس:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (3) المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الجنس؟.

ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة للكفايات المتعلقة بمجال القيادة الإدارية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور , إناث) فقد بينت النتائج في الجدول رقم (21) أن الفارق بين متوسط استجابات الذكور ومتوسط استجابات الإناث حول درجة تمتع مديري المدارس بالكفايات المهنية المتعلقة بمجال القيادة الإدارية بلغ (0,11), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار (0,038), وهي أقل من (0.05), وهو ما يشير إلى معنوية هذا الفارق, أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال القيادة الإدارية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

جدول رقم (21) يبين اختبار *t-test* لبيان الفروق في الاستجابات حول الكفايات المتعلقة بمجال القيادة الإدارية لمديري المدارس حسب الجنس

المجال	الجنس	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة الدلالة الإحصائية	معنوية الفرق
القيادة الإدارية	ذكر	134	3,02	0,508	0,11	0,038	معنوي
	أنثى	316	2,91	0,466			

3:**متغير سنوات الخبرة:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (4) المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة من المعلمين ومساعدي مديري المدارس لفئات الخبرة الأربعة (من 1 إلى 4 سنوات), و (من 5 إلى 9 سنوات), و (من 10 إلى 14 سنة), و (من 15 سنة فأكثر), في مجال القيادة الإدارية استخدم الباحث اختبار التباين الأحادي (*F*) حيث تبين من الجدول رقم (22) بأن قيمة (*F*) بلغت (2,898) وبدلالة إحصائية (0.035*), مما يؤشر بأن الفروق بين الفئات الأربعة للخبرة ذات دلالة إحصائية, وهذا يعني بأن وجهات نظر المعلمين ومساعدي المديرين تختلف باختلاف سنوات خبرتهم.

جدول رقم (22) نتائج اختبار (التباين الأحادي) لبيان اختلاف الاستجابات

حول مجال القيادة الإدارية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	الدلالة الإحصائية
القيادة الإدارية	بين المجموعات	1,981	3	0,660	2,898	*0.035
	داخل المجموعات	101,389	446	0,228		
	المجموع الكلي	103,370	449			

رابعا: **الكفايات المهنية المتعلقة بمجال الإشراف الفني:**

تشتمل الإستبانة الموجهة لأفراد عينة الدراسة على إحدى عشر فقرة تتعلق بالكفايات التي من المفترض أن يتمتع بها مديري المدارس فيما يتعلق بمجال الإشراف الفني, وباستخدام الإحصاء الوصفي المتمثل في النسب المئوية والمتوسطات الحسابية, كما بالجدول رقم (23) الذي يوضح بأن الكفايات المتعلقة بمجال الإشراف الفني يتوفر بعضها لدى مدير المدرسة, في حين لا تتوفر بقية هذه الكفايات, وذلك بمقارنة المتوسط الحسابي لكل كفاية والمتوسط المعياري (3) للحكم على توفر أو عدم توفر هذه الكفايات , حيث يتضح بأن هناك أربع كفايات تحصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسط المعياري, وتراوحت بين أعلى متوسط (3,511) حول الكفاية رقم (8) المتعلقة بتنسيق الجدول المدرسي ومتابعة تنفيذ الوعاء الزمني المخصص للمواد الدراسية بوزن نسبي (70,222%), وأقل متوسط حسابي (3,229) حول الكفاية رقم (5) المتعلقة بمناقشة المعلمين حول أسباب تدني المستوى التحصيلي لدى بعض الطلاب بوزن نسبي (64,578%).

في حين هناك سبع كفايات لم يتجاوز متوسط حسابها المتوسط المعياري (3), حيث تراوحت المتوسطات الحسابية في هذه الكفايات التي لا يتمتع بها مديري المدارس ما بين أعلى متوسط حسابي (2,991) حول الكفاية رقم (9) المتعلقة بتعديل المسار الأدائي للعاملين استناداً إلى نتائج التقويم بوزن نسبي (59,822%), وأقل متوسط حسابي (2,182) حول الكفاية رقم (11) المتعلقة بمساعدة الطلبة على اختيار التخصص العلمي الذي يتمشى وميولهم لاستكمال تعليمهم العالي بوزن نسبي (43,644%).

كما إن متوسط استجابات أفراد العينة الإجمالي حول الكفايات الأحد عشر بلغ (2,898), وهو أقل من المتوسط المعياري (3), وأن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي المجال وقيمة المتوسط المعياري قد بلغ (-0.102) هو فرق معنوي ذات دلالة إحصائية,أي عدم اتفاق أفراد العينى على إيجابية مجال الإشراف الفني, كما هو موضح بالجدول رقم (23), كما تم حساب التوزيعات التكرارية لمجال إدارة الموارد البشرية والمادية المشار إليه في الملحق رقم (6).

جدول رقم (23) نتائج اختبار *T- test* للكفايات المهنية المتعلقة بمجال الإشراف الفني

ت	الإشراف الفني	الترتيب	المتوسط الحسابي	الفرق بين متوسط الفقرة والمتوسط المعياري	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	قيمة الدلالة الإحصائية / *T-Test*	معنوية الفروق
1	يعقد مناقشات مع المعلمين لمراجعة وتقييم الكتب المدرسية.	10	2.304	0.696-	46.089	0.772	0.000*	معنوي
2	يطلع المعلمين على خطته الإشرافية السنوية.	8	2.758	0.242-	55.156	0.672	0.000*	معنوي
3	يستخدم أساليب إشرافية متنوعة حسب حاجات المعلمين المهنية.	7	2.767	0.233-	55.333	0.723	0.000*	معنوي
4	يساهم مع المعلمين في معالجة مشكلات الطلبة.	2	3.457	0.457	69.131	0.706	0.000*	معنوي
5	يناقش مع المعلمين أسباب تدني المستوى التحصيلي لدى بعض الطلاب.	4	3.229	0.229	64.578	0.721	0.000*	معنوي
6	يساهم في تنمية السلوك الوطني في نفوس الطلاب.	3	3.347	0.347	66.933	0.761	0.000*	معنوي
7	يحدد الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين بالمدرسة.	9	2.542	0.458-	50.844	0.967	0.000*	معنوي
8	ينسق الجدول المدرسي ويتابع تنفيذ الوعاء الزمني المخصص للمواد الدراسية.	1	3.511	0.511	70.222	0.698	0.000*	معنوي
9	يعدل المسار الأدائي للعاملين استنادا إلى نتائج التقويم .	5	2.991	0.009-	59.822	0.703	0.789	غير معنوي
10	يدير الاجتماعات بفاعلية.	6	2.791	0.209-	55.822	0.815	0.000*	معنوي
11	يساعد الطلبة على اختيار التخصص العلمي الذي يتمشى وميولهم لاستكمال تعليمهم العالي.	11	2.182	0.818-	43.644	0.748	0.000*	معنوي
	إجمالي المجال		2.898	0.102-	57.961	0.444	0.000*	معنوي

* القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05

الدلالة على الفروق:

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية الخاصة بمجال الإشراف الفني استخدم الباحث الإختبار التائي بين متوسطات استجابات المعلمين ومتوسطات استجابات مساعدي مديري المدارس, وذلك وفقاً للمتغيرات التالية (الوظيفة , الجنس , سنوات الخبرة)

1. **متغير الوظيفة:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (2) المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الوظيفة؟.

وقد بينت النتائج في الجدول (24) أن الفارق بين قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين وقيمة المتوسط الحسابي لاستجابات مساعدي المديرين حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال الإشراف الفني بلغ (– 0.132), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار (0.049) وهي أقل من (0.05), وهو ما يشير إلى معنوية هذا الفارق, أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة حول الكفايات المتعلقة بمجال الإشراف الفني تعزى لمتغير الوظيفة لصالح مساعدي المديرين.

جدول رقم (24) يبين الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال الإشراف الفني حسب الوظيفة

المجال	الوظيفة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة الدلالة الإحصائية	معنوية الفرق
الإشراف الفني	معلم	400	2,883	0,444	0.132 –	0.049	معنوي
	مساعد مدير مدرسة	50	3,015	0,430			

2.**متغير الجنس:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (3) المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الجنس؟.

وقد بينت النتائج في الجدول رقم (25) أن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور والمتوسط الحسابي لاستجابات الإناث قد بلغ (0,02), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار (0,667), وهي أكبر من (0,05), وتشير إلى عدم معنوية هذا الفرق, أي عدم وجود فروق جوهرية في إستجابة أفراد العينة حول مجال الإشراف الفني تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (25) يبين اختبار *t–test* لبيان الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس المتعلقة بمجال الإشراف الفني حسب الجنس

المجال	الجنس	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة الدلالة الإحصائية	معنوية الفرق
الإشراف الفني	ذكر	134	2,91	0,423	0,02	0,667	غير معنوي
	أنثى	316	2,89	0,453			

3:**متغير سنوات الخبرة:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (4) المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة من المعلمين ومساعدي مديري المدارس لفئات الخبرة الأربعة (من 1 إلى 4 سنوات), و (من 5 إلى 9 سنوات), و (من 10 إلى 14

سنة), و (من 15 سنة فأكثر) في مجال الإشراف الفني, تبين من الجدول رقم (26) بأن قيمة (F) بلغت (8,132) بدلالة إحصائية (0,000*), وهي أقل من (0,05), مما يؤشر بأن الفروق بين الفئات الأربعة للخبرة في مجال الإشراف الفني ذات دلالة إحصائية, وهذا يعني بأن وجهات نظر المعلمين ومساعدي المديرين تختلف باختلاف سنوات الخبرة.

جدول رقم (26) يبين نتائج اختبار (التباين الأحادي) لبيان اختلاف الاستجابات حول مجال الإشراف الفني حسب الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	الدلالة الإحصائية
الإشراف الفني	بين المجموعات	4,584	3	1,528	8,132	*0,000
	داخل المجموعات	83,799	446	0,188		
	المجموع الكلي	88,382	449			

خامسا: **الكفايات المهنية المتعلقة بمجال المتابعة والتقويم**:

تشمل الإستبانة الموجهة لأفراد عينة الدراسة على إحدى عشر فقرة تتعلق بالكفايات التي من المفترض أن يتمتع بها مدير المدرسة فيما يتعلق بمجال المتابعة والتقويم, وباستخدام الإحصاء الوصفي المتمثل في النسب المئوية والمتوسطات الحسابية كما في الجدول رقم (27) يتضح أن الكفايات المتعلقة بمجال المتابعة والتقويم يتوفر بعضها لدى مديري المدارس, في حين لا تتوفر بقية هذه الكفايات, وذلك بمقارنة المتوسط الحسابي لكل كفاية والمتوسط المعياري للحكم على توفر أو عدم توفر هذه الكفايات, ويتضح أن هناك أربع كفايات تحصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسط

المعياري, حيث تراوحت بين أعلى متوسط حسابي (3,444) حول الكفاية رقم (7) المتعلقة بالتأكد من تغطية المعلمين للمنهج الدراسي للجدول الزمني المحدد بوزن نسبي (68,889%), وأقل متوسط حسابي (3,178) حول الكفاية رقم (1) المتعلقة باحتفاظ المدير بسجلات تراكمية لتقويم أداء العاملين بالمدرسة بوزن نسبي (63,556%).

في حين هناك سبع كفايات لم يتجاوز متوسط حسابها المتوسط المعياري (3), حيث تراوحت المتوسطات الحسابية في هذه الكفايات التي لا يتمتع بها مديري المدارس ما بين أعلى متوسط حسابي (2,967) حول الكفاية رقم (5) المتعلقة بإشراك المعلمين في تقويم البرنامج الدراسي بوزن نسبي (59,333%), وأقل متوسط حسابي (2,036) حول الكفاية رقم (11) المتعلقة بتدارس المديرين مع المفتشين التربويين تقييمهم للمستوى التحصيلي للطلاب بوزن نسبي (40,711%), وهذا يدل على أن مديري المدارس في مدينة طرابلس يتمتعون بأربع كفايات مهنية فقط في مجال المتابعة والتقويم, في حين يفتقرون إلى سبع كفايات منها.

كما إن متوسط استجابات أفراد العينة الإجمالي حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم زمالأحد عشر بلغ (2,778), وهو أقل من المتوسط المعياري (3), وبوزن نسبي (55,561), وهو أقل من (60%), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار تساوي (0,000), وهي أقل من (0,05), وأن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي الإجمالي للمجال وقيمة المتوسط المعياري بلغ (-0.222), هو فرق معنوي ذات دلالة إحصائية, أي عدم اتفاق أفراد العينة على إيجابية مجال المتابعة والتقويم, وهو مؤشر إلى أن مديري المدارس بشكل عام لا يتمتعون بالكفايات المهنية المتعلقة بمجال المتابعة والتقويم, كما هو موضح بالجدول رقم (27), كما تم حساب التوزيعات التكرارية لمجال المتابعة والتقويم المشار إليه في الملحق رقم (6).

جدول رقم (27) النسب المئوية والمتوسطات الحسابية, واختبار *T- test* لمجال المتابعة والتقويم

ت	المتابعة والتقويم	الترتيب	المتوسط الحسابي	الفرق بين متوسط الفقرة والمتوسط المعياري	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	قيمة الدلالة الإحصائية / *T-Test*	معنوية الفروق
1	يحتفظ بسجلات تراكمية لتقويم أداء العاملين بالمدرسة.	4	3.178	0.178	63.556	0.715	0.000*	معنوي
2	يتدارس مع المفتسين التربويين تقويمهم لأداء المعلمين.	10	2.282	0.718-	45.644	0.774	0.000*	معنوي
3	يتابع سجلات الحضور اليومي للعاملين بالمدرسة.	3	3.329	0.329	66.578	0.783	0.000*	معنوي
4	يقوم بتقويم المبنى المدرسي من حيث المرافق والتجهيزات.	2	3.413	0.413	68.267	0.783	0.000*	معنوي
5	يشرك المعلمين في تقويم البرنامج الدراسي.	5	2.967	0.033-	59.333	0.793	0.373	غير معنوي
6	يقيم أداء المعلمين بنزاهة وموضوعية.	8	2.419	0.581-	48.374	0.828	0.000*	معنوي
7	يتأكد من تغطية المعلمين للمنهج الدراسي وفقا للجدول الزمني المحدد.	1	3.444	0.444	68.889	0.642	0.000*	معنوي
8	يتابع دفاتر أعمال الطلاب ونشاطاتهم التعليمية.	6	2.662	0.338-	53.244	0.704	0.000*	معنوي
9	يرشد المعلمين إلى أساليب تقويم متنوعة.	7	2.507	0.493-	50.133	0.750	0.000*	معنوي
10	يشجع استخدام المعلمين لطرق التدريس الحديثة.	9	2.322	0.678-	46.444	0.773	0.000*	معنوي
11	يتدارس مع المفتشين التربويين تقييمهم للمستوى التحصيلي للطلاب.	11	2.036	0.964-	40.711	0.754	0.000*	معنوي
	إجمالي المجال		2.778	0.222-	55.561	0.491	0.000*	معنوي

* القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (0,05)

الدلالة على الفروق:

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال المتابعة والتقويم استخدم الباحث الإختبار التائي بين متوسطات استجابات المعلمين ومتوسطات إستجابات مساعدي مديري المدارس, وذلك للمتغيرات التالية:

1. **متغير الوظيفة:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (2) المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعز لمتغير الوظيفة؟

لقد بينت النتائج في الجدول (28) أن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي لإستجابات المعلمين وقيمة المتوسط الحسابي لإستجابات مساعدي المديرين حول درجة تمتع المديرين بالكفايات المتعلقة بمجال المتابعة والتقويم بلغ (– 0.202), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار (0.006), وهي أقل من (0.05), وهو ما يشير إلى معنوية هذا الفرق, أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول الكفايات المتعلقة بمجال المتابعة والتقويم تعزى لمتغير الوظيفة لصالح مساعدي مديري المدارس.

جدول رقم (28) يبين الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس حسب الوظيفة في مجال المتابعة التقويم

المجال	الوظيفة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة الدلالة الإحصائية	معنوية الفرق
المتابعة والتقويم	معلم	400	2,756	0,492	0,202 -	0,006	معنوي
	مساعد مدير مدرسة	50	2,958	0,452			

2.**متغير الجنس:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (3) المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الجنس؟.

ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال المتابعة والتقويم وفقاً لمتغير الجنس (ذكور , إناث) استخدم الباحث الاختبار التائي كما هو موضح بالجدول رقم (29) الذي يوضح أن الفرق بين متوسط استجابات الذكور, ومتوسط استجابات الإناث حول درجة تمتع المديرين بالكفايات المهنية المتعلقة بمجال المتابعة والتقويم بلغ (- 0.05), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار (0,288), وهي أكبر من (0,05), وتشير إلى عدم معنوية هذا الفرق, أي عدم وجود فروق جوهرية في إستجابة أفراد العينة حول مجال المتابعة والتقويم تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (29) يبين اختبار *t-test* لبيان الفروق في الاستجابات حول كفايات مجال المتابعة والتقويم لمديري المدارس حسب الجنس

المجال	الجنس	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة الدلالة الإحصائية	معنوية الفرق
المتابعة والتقويم	ذكر	134	2,74	0,518	0.05 -	0,288	غير معنوي
	أنثى	316	2,79	0,479			

3. **متغير سنوات الخبرة:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (4) المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعز لمتغير سنوات الخبرة؟

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة من المعلمين ومساعدي المديرين لفئات الخبرة الأربعة (من 1 إلى 4 سنوات), و (من 5 إلى 9 سنوات), و (من 10 إلى 14 سنة), و (من 15 سنة فأكثر), وذلك في مجال المتابعة والتقويم, استخدم الباحث اختبار التباين الأحادي (F) حيث تبين من الجدول رقم (30) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الكفايات المتعلقة بمجال المتابعة والتقويم تعزى لمتغير سنوات الخبرة, حيث كانت قيمة f لهذا المجال (6,241), وقيمة الدلالة الإحصائية (0.000*).

جدول رقم (30) يبين نتائج اختبار (التباين الأحادي) لبيان اختلاف الاستجابات حول مجال المتابعة والتقويم حسب الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة *f*	الدلالة الإحصائية
المتابعة والتقويم	بين المجموعات	4,366	3	1,455	6,241	*0.000
	داخل المجموعات	103,985	446	0,233		
	المجموع الكلي	108,351	449			

سادسا: **الكفايات المهنية المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي**:

تشتمل الإستبانة الموجهة لأفراد عينة الدراسة على عشر فقرات تتعلق بالكفايات المهنية التي من المفترض أن يتمتع بها مديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي, وباستخدام الإحصاء الوصفي المتمثل في النسب المئوية والمتوسطات الحسابية كما في الجدول رقم (31) الذي يوضح بأن الكفايات المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي يتوفر بعضها لدى مديري المدارس, في حين لا تتوفر بقية هذه الكفايات, وذلك بمقارنة المتوسط الحسابي لكل كفاية والمتوسط المعياري (3) للحكم على توفر أو عدم توفر هذه الكفايات, حيث يتضح بأن هناك ثلاث كفايات تحصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسط المعياري, وتراوحت بين أعلى متوسط حسابي (3,540) حول الكفاية رقم (8) المتعلقة بمتابعة قرارات مجلس الآباء والمعلمين في المدرسة بوزن نسبي (70,8%), وأقل متوسط حسابي (3,016) حول الكفاية رقم (4) المتعلقة بالعمل على إشراك المدرسة مع البيئة المحلية في إحياء المناسبات الإسلامية والوطنية والعالمية بوزن نسبي (60,311%).

في حين هناك سبع كفايات لم يتجاوز متوسط حسابها المتوسط المعياري (3) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية في هذه الكفايات التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي ما بين أعلى متوسط حسابي (2,978) حول الكفاية رقم (6) المتعلقة بالعمل على بناء جسور الثقة مع المجتمع المحلي من خلال الأنشطة المدرسية بوزن نسبي (59,556%), وأقل متوسط حسابي (2,527) حول الكفاية رقم (10) المتعلقة بالاستفادة من خبرات أفراد المجتمع المحلي في خدمة المدرسة بوزن نسبي (50,533%).

كما إن متوسط استجابات أفراد العينة الإجمالي حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي بلغ (2,973), وهو أقل من المتوسط المعياري (3), وأن قيمة الوزن النسبي (59,463%), وهي أقل من (60%), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار (0,269), وهي أكبر من (0,05), وأن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي الإجمالي للمجال وقيمة المتوسط المعياري بلغ (-0.027), هو فرق غير معنوي, أي اتفاق أفراد العينة – إلى حد ما – على إيجابية مجال العلاقة مع المجتمع المحلي, وهو مؤشر إلى أن مديري المدارس لا يتمتعون بالكفايات المهنية المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي, كما هو موضح في الجدول رقم (31), كما تم حساب التوزيعات التكرارية لمجال العلاقة مع المجتمع المحلي المشار إليه في الملحق رقم (6).

جدول رقم (31) النسب المئوية والمتوسطات الحسابية واختبار *T- test* لمجال العلاقة مع المجتمع المحلي

ت	العلاقة مع المجتمع المحلي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الفرق بين متوسط الفقرة والمتوسط المعياري	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	قيمة الدلالة الإحصائية / *T-Test*	معنوية الفروق
1	يبني علاقات تفاعلية قائمة على الثقة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.	9	2.771	0.229-	55.422	0.830	0.000*	معنوي
2	يستثمر طاقات وإمكانات البيئة المحلية في دعم المدرسة.	6	2.960	0.04-	59.200	0.879	0.335	غير معنوي
3	يتعاون مع المدارس القريبة للارتقاء بالخدمة المقدمة للبيئة المحلية.	7	2.951	0.049-	59.022	0.824	0.209	غير معنوي
4	يعمل على إشراك المدرسة مع البيئة المحلية في إحياء المناسبات الإسلامية والوطنية	3	3.016	0.016	60.311	0.861	0.702	غير معنوي
5	يؤمن بأن التغيير والتطوير في قيادة المدرسة الثانوية مرتبط بتغيير وتطوير المجتمع	5	2.976	0.024-	59.511	0.853	0.544	غير معنوي
6	يعمل على بناء جسور الثقة مع المجتمع المحلي من خلال الأنشطة المدرسية.	4	2.978	0.022-	59.556	0.860	0.584	غير معنوي
7	يشرك المدرسة في تنفيذ الأعمال التطوعية في المجتمع المحلي.	2	3.073	0.073	61.470	0.789	0.049*	معنوي
8	يتابع قرارات مجلس الآباء والمعلمين في المدرسة.	1	3.540	0.54	70.8	0.633	0.000*	معنوي
9	يقوم بتوضيح أهداف وخطط المدرسة للمجتمع المحلي.	8	2.940	0.06-	58.8	0.733	0.083	غير معنوي
10	يستفيد من خبرات أفراد المجتمع المحلي في خدمة المدرسة.	10	2.527	0.473-	50.533	0.740	0.000*	معنوي
	إجمالي المجال		2.973	0.027-	59.463	0.512	0.269	غير معنوي

* القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05

الدلالة على الفروق:

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية الخاصة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي استخدم الباحث الإختبار التائي بين متوسطات استجابات المعلمين ومتوسطات استجابات مساعدي مديري المدارس, وذلك وفقاً للمتغيرات التالية (الوظيفة , الجنس , سنوات الخبرة), وفيما يلي عرض تفصيلي لتحليل نتائج مجال العلاقة مع المجتمع المحلي وفقاً لمتغيراتها:

1. **متغير الوظيفة:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (2) المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الوظيفة لفئات (المعلمين ومساعدي مديري المدارس)؟.

وقد بينت النتائج في الجدول رقم (32) أن الفارق بين قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين وقيمة المتوسط الحسابي لاستجابات مساعدي المديرين حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي بلغ (- 0.116), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار (0,133), وهي أكبر من (0,05), وهو ما يشير إلى عدم معنوية هذا الفرق, أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة تمتع مديري المدارس بالكفايات المهنية المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير الوظيفة.

جدول رقم (32) يبين الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس للتعليم الثانوي حسب الوظيفة في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي

المجال	الوظيفة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة الدلالة الإحصائية	معنوية الفرق
العلاقة مع المجتمع المحلي	معلم	400	2,960	0,518	0,116 -	0,133	غير معنوي
	مساعد مدير مدرسة	50	3,076	0,450			

2. **متغير الجنس:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (3) المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الجنس؟.

وقد بينت النتائج في الجدول رقم (33) أن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي لإستجابات الذكور ومتوسط استجابات الإناث حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي قد بلغ (- 0.15) وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار بلغت (0,004), وهي أقل من (0,05), وتشير إلى معنوية هذا الفرق, أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستجابة أفراد العينة حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (33) يبين اختبار *t–test* لبيان الفروق في الاستجابات حول كفايات مجال العلاقة مع المجتمع المحلي حسب الجنس

المجال	الجنس	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة الدلالة الإحصائية	معنوية الفرق
العلاقة مع المجتمع المحلي	ذكر	134	2,87	0,51	0.15 -	0,004	معنوي
	أنثى	316	3,02	0,507			

3. **متغير سنوات الخبرة:** بتحليل نتائج الدراسة وفقاً لهذا المتغير توفر الإجابة عن سؤال الدراسة رقم (4) المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟.

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة من المعلمين ومساعدي مديري المدارس لفئات الخبرة الأربعة (من 1 إلى 4 سنوات), و (من 5 إلى 9 سنوات), و (من 10 إلى 14 سنة), و (من 15 سنة فأكثر), وذلك في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي, استخدم الباحث اختبار التباين (F).

وقد تبين من الجدول رقم (34) بأن قيمة (F) بلغت (8,392) بدلالة إحصائية (0,000*), وهي أقل من (0,05), مما يؤشر بأن الفروق الأربعة للخبرة ذات دلالة إحصائية, وهذا يعني بأن وجهات نظر المعلمين ومساعدي المديرين تختلف باختلاف سنوات الخبرة.

جدول رقم (34) يبين نتائج اختبار (التباين الأحادي) لبيان اختلاف الاستجابات حول مجال العلاقة مع المجتمع المحلي للكفايات المهنية حسب سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة *f*	الدلالة الإحصائية
العلاقة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	6,291	3	2,097	8,392	* 0.000
	داخل المجموعات	111,452	446	0,250		
	المجموع الكلي	117,744	449			

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة, والتوصيات المنبثقة عنها, حيث هدفت الدراسة إلى تطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس في ضوء الكفايات المهنية من وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس, وبيان أثر كل من متغيرات الدراسة (الوظيفة, والجنس, وسنوات الخبرة) في تقدير درجة امتلاك مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي للكفايات المهنية, وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق كل مجال على حده, وذلك بعد استخلاص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة لكل مجال.

أولا: الكفايات المهنية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في مجال التخطيط الإداري:

لقد قام الباحث بعد عرض النتائج وتحليلها بمناقشتها وتفسيرها, وذلك بالتعرف على الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في مجال التخطيط الإداري., والكفايات التي لا يتمتعون بها في هذا المجال, وكذلك التعرف على ما إذا كانت هناك دلالة على وجود أي فروق جوهرية في إستجابة أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة (الوظيفة, الجنس, سنوات الخبرة), والتعرف على الكفايات المهنية المتدنية في أداء مديري المدارس في هذا المجال, ومدى إمكانية تطويرها, ويمكن استخلاص أهم النتائج المتعلقة بمجال التخطيط الإداري في النقاط الثلاثة التالية:

أولا: الكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في مجال التخطيط الإداري:

أظهرت عملية عرض وتحليل استجابات أفراد العينة بهذه الدراسة أن مديري المدارس يتمتعون بأربع كفايات مهنية فقط من أصل عشر كفايات واردة في الإستبانة, في حين هناك ست كفايات مهنية يفتقر إليها مديري المدارس في هذا المجال, وبالإجمالي فقد بلغ المتوسط الحسابي لإستجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال التخطيط الإداري (2,928), وإن الفرق بين قيمة

المتوسط الحسابي الإجمالي كما في الجدول رقم (11) والمتوسط المعياري (3) قد بلغ (-0.072), وهو فارق معنوي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية, أي عدم اتفاق أفراد العينة على إيجابية مجال التخطيط الإداري, وهو مؤشر إلى أن مديري المدارس لا يتمتعون بهذه الكفايات, ويمكن مناقشة هذه النتيجة وفق الخطوات التالية:

1. **مناقشة النتائج المتعلقة بالكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال التخطيط الإداري**:

يتضح من خلال الجدول رقم (11) بأن هناك أربع كفايات مهنية فقط يتمتع بها مديري المدارس وهي الكفايات التي تحصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسط المعياري (3), وعلى وزن نسبي من (60%) فما فوق, حيث تحصلت الكفاية رقم (1) المتعلقة بإستناد مديري المدارس في التخطيط الإداري على التشريعات التربوية الليبية على أعلى متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال التخطيط الإداري, حيث بلغ متوسطها الحسابي (3,611) ووزنها النسبي: (72,222%), ويعزو الباحث هذه النتيجة للأسباب التالية:

– إدراك مديري المدارس لأهمية التشريعات التربوية للدولة الليبية المنبثقة عن الفلسفة العامة للدولة.

– قناعة مديري المدارس بأن تحقيق النظام والانضباط المدرسي لكل عناصر العملية التعليمية لا يتم من دون الاعتماد على هذه التشريعات التي تساعد في اشتقاق الأهداف التربوية لكل المراحل التعليمية.

– تساعد التشريعات التربوية على كيفية معرفة الضوابط التربوية في مجال التربية والتعليم, والعمل على تطبيقها لكافة عناصر العملية التعليمية التي يعد منصب مدير المدرسة أحد أهم ركائزها.

وهذا ما أكدت عليه دراسة محمد القداح (2003) التي أشارت إلى تمتع مديري المدارس بكفاية التخطيط وفق التشريعات التربوية للدولة بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,62).

في حين تحصلت الكفاية رقم (3) المتعلقة بأهمية المواءمة في عملية التخطيط الإداري بين متطلبات العملية التربوية والإمكانات المتاحة للمدرسة على أقل متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال التخطيط الإداري, حيث بلغ متوسطها الحسابي (3,149), ووزنها النسبي (62,978%), ويعزو الباحث هذه النتيجة للأسباب التالية:

– إدراك مديري المدارس لأهمية توافر الإمكانات البشرية والمادية لتحقيق متطلبات العملية التعليمية والتي يؤثر أي انخفاض فيها أو في أحد جوانبها على تحقيق الأهداف التربوية.

– قناعة مديري المدارس بأن متطلبات العملية التعليمية أصبح لها دور بارز ومهم في إنجاحها, فلم يعد الكتاب المدرسي الوسيلة الوحيدة في الحصول على المعلومات, بل أصبحت هناك العديد من الوسائل والتجهيزات والأدوات التي تساعد في إنجاح العملية التعليمية.

– إدراك مديري المدارس بأن النجاح في رسالة المدرسة يعني نجاح عملية التخطيط الإداري التي تعتمد على نجاحها بشكل كبير بقية العمليات الإدارية الأخرى.

وهذا ما أكدت عليه دراسة محمد القداح (2003) التي أشارت إلى تمتع مديري المدارس بكفاية المواءمة في التخطيط بين احتياجات المدرسة وإمكاناتها الواقعية بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,58), ودراسة زينب الزائدي (2005) التي أشارت إلى تمتع مديري المدارس بكفاية اشتقاق الخطط والبرامج من القوانين واللوائح المعمول بها, والتي جاءت بدرجة كبيرة, وبوزن نسبي (70,45%).

2. **مناقشة النتائج المتعلقة بالكفايات المهنية التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال التخطيط الإداري**:

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن مديري المدارس يفتقرون إلى ست كفايات مهنية في مجال التخطيط الإداري, وهي الكفايات التي تحصلت على متوسطات حسابية أقل من المتوسط المعياري (3), وعلى وزن نسبي أقل من (60%), حيث تحصلت الكفاية رقم (8) المتعلقة بإشراك العاملين بالمدرسة ذوي العلاقة في التخطيط على أعلى متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال التخطيط الإداري, حيث بلغ متوسطها الحسابي (2,980) ووزنها النسبي (59,600%), ويعزو الباحث هذه النتيجة للأسباب التالية:

– وجود بعض المديرين الذين يتعاملون بنمط القيادة الأوتوقراطية, وهي الإعتماد على أنفسهم في كل شئ, وعدم إشراك العاملين معهم في عملية التخطيط, وعدم رغبة بعض المديرين في استشارة غيرهم, إيمانا منهم بقدرتهم على التخطيط.

– تخوف بعض المديرين من ضياع هيبتهم وصورهم القوية في المدرسة بالنسبة لمعلميهم, وحق بعض المديرين للتملك والسيطرة, وفقدان السيطرة على المدرسة.

– عدم تقبل العاملين في المدرسة لفرض الحلول من قبل المدير, بل يفضلون المشاركة في التخطيط لكل ما يتعلق بالعملية التعليمية, وأن يتم حل المشاكل في المدارس من خلال المناقشة في الإجتماعات بما يتفق مع مصلحة العاملين بالمدرسة.

– بعض المديرين يفرضون حلول للمشاكل على العاملين بالمدرسة دون الرجوع إليهم, وعدم قناعة البعض من المديرين بأهمية وضع الخطة المدرسية بناءاً على أرضية واسعة من المشاركة والتنفيذ من جانب كافة الأطراف المعنية (معلمين, أولياء أمور, طلبة).

وهذا ما أكدت عليه دراسة مقبول الطلحي (2012) التي أشارت إلى تمتع مديري المدارس بكفاية إشراك جميع الفئات المعنية في التخطيط للعملية التعليمية بدرجة عالية, وبمتوسط حسابي (3,71),

وانحراف معياري (0,88), ودراسة عبد الرحمن عيد فلاح (2012) التي أشارت إلى تمتع مديري المدارس بكفاية تطوير نماذج لمشاركة ذوي العلاقة في تخطيط أنشطة المدرسة بدرجة متوسطة, وبمتوسط حسابي (3,00).

في حين تحصلت الكفاية رقم (7) على أقل متوسط في الكفايات المهنية التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال التخطيط الإداري, والمتعلقة بمراعاة مبدأ المرونة في التخطيط عند مواجهة التغيرات الطارئة, حيث بلغ متوسطها الحسابي (2,384), ووزنها النسبي (47,689%), ويعزو الباحث هذه النتيجة للأسباب التالية:

– النمط الإداري الذي يتبعه مديري المدارس في أداءهم دور كبير في عدم مراعاتهم للمرونة في عملية التخطيط, خاصة الأنماط التقليدية التي لا تسمح بالحوار والمناقشة وتدعو للتسلط الإداري, وعدم تقبل لأي تدخل من العاملين في محاور الخطة المدرسية, أو محاولة إجراء أي تعديل أو تغيير في مضامين الخطة.

– عدم تدريب وإعداد مديري المدارس على الأداء وفق التغيرات الطارئة, وكيفية العمل في الأزمات لا يساعد على مرونة المدير في التخطيط الإداري.

– تطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات التي تصدر عن الجهات التعليمية العليا بقوالب جامدة غير مرنة وليس حسب ظروف المدرسة.

ولا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة أشرف أحمد سليم (2009) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية المرونة في تعامله مع الآخرين بدرجة كبيرة, وبوزن نسبي: (81,67%).

3. مناقشة إجمالي الكفايات المهنية المتعلقة بمجال التخطيط الإداري:

أظهرت النتائج في الجدول رقم (11) أن قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي الكفايات المهنية المتعلقة بمجال التخطيط الإداري بلغت (2,928), وهي أقل من قيمة المتوسط المعياري (3), وأن الوزن النسبي قد بلغ (58,557%), وهو أقل من (60%), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار تساوي صفرا, وهي أقل من (0,05), وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي مجال التخطيط الإداري وقيمة المتوسط المعياري, أي عدم اتفاق أفراد العينة على إيجابية الكفايات المهنية المتعلقة بمجال التخطيط الإداري, وهو مؤشر إلى أن المديرين لا يتمتعون بهذه الكفايات.

وقد يعزى ذلك لعدم متابعة مديري المدارس للجديد في مجال التخطيط الإداري, خاصة التخطيط الإستراتيجي, والتخطيط الإستشرافي المستقبلي, أو لعدم التدريب الكافي, أو لعدم استطاعة مديري المدارس القيام بهذه المهمة على أصولها العلمية لوحدهم, الأمر الذي يستوجب تعاون الجميع حتى يتم تحقيق أهداف العملية التعليمية, أو ربما للمركزية الإدارية التي تحد من صلاحيات مديري المدارس في الكثير من الأمور الإدارية والفنية, والتي سببت في اعتماد المديرين على تطبيق الأوامر بحذافيرها, وابتعادهم عن الذاتية التي تحفز على البحث والإستقصاء والتطوير.

وفي ضوء ما سبق يتضح إن التخطيط الإداري هو العملية الأساس في العمليات الإدارية, وإن مديري المدارس بحاجة إلى التطوير في هذا المجال حتى يتقنون عملهم, وبناء على نتائج هذه الدراسة فتعد الكفايات المهنية الخاصة بهذا المجال موجودة لدى مديري المدارس بشكل أقل من المتوسط, ولذلك فقد أصبحت هناك ضرورة لامتلاك مديري المدارس للكفايات المتعلقة ببناء الخطط الإدارية والفنية بصورة تكفل الإلتزام, والعمل تحت مظلة التشريعات التربوية الليبية والسياسات العامة للدولة, سعياً إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية, كما إن هناك ضرورة لانطلاق الأداء الإداري المدرسي من إطار فلسفي يجسد تطلعات الدولة وتحكمه محددات تشريعية, وأن يكون التخطيط في ضوء

منهجية علمية قائمة على تقييم الحاجات وتحديد الأولويات وطرح البدائل في ضوء الإمكانات, واعتماد التخطيط التنبؤي القائم على استشراف المستقبل ورصد الاحتمالات المتوقعة, وهو ما يعني طرح خطط بديلة ومرنة للأداء الإداري المدرسي بوجه عام.

ثانيا: **الدلالة على الفروق**:

بتحليل نتائج الدراسة المتعلقة بمجال التخطيط الإداري اتضح أن متغيرات (الجنس والوظيفة) لم تحدث فارق في وجهات نظر أفراد العينة من الذكور والإناث من المعلمين ومساعدي المديرين, في حين إن متغير (سنوات الخبرة) أظهرت عملية التحليل وجود فارق في استجابات أفراد العينة وفقا لدرجات خبرتهم, ويمكن تفسير هذه النتيجة وفق المتغيرات التالية:

1.**الوظيفة:** قد أشارت النتائج في الجدول (12) إلى عدم وجود فروق جوهرية في استجابة أفراد العينة حول مجال التخطيط الإداري تعزى لمتغير الوظيفة, ويعزى ذلك إلى:

– إشراك المدير المعلمين ومعاونيه في عملية التخطيط الإداري, وتوزيع المهام والواجبات بينهم بالتساوي دون محاباة أو ضغوط اجتماعية, أو الوقوف مع فرد دون الآخر, أو جماعة على حساب جماعة أخرى.

– العلاقة الوطيدة والتفاعل الجيد بين أعضاء الأسرة التدريسية, والذي ينتج عن العمل بالتعاون المتبادل بين الجميع الذي يساعد على خلق بيئة تعليمية متقدمة تساعد على التعلم الفعال.

وهذا ما أكدت عليه دراسة سماهر أبو وطفة (2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في مجال التخطيط الإداري تعزى لمتغير الوظيفة.

في حين لا تتوافق مع دراسة سهام الزهراني (2011) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة في كفايات مجال التخطيط الإداري تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المعلمين.

2.**الجنس:** قد بينت النتائج في الجدول (13) عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد العينة في تقديرهم للكفايات المهنية في مجال التخطيط الإداري تعزى لمتغير الجنس, وقد يعزى ذلك إلى

– عمق العلاقة التفاعلية بين مديري المدارس والمعلمين والمساعدين ذكورا وإناثا بنفس المستوى أنتج وجهات نظر متقاربة بين الذكور والإناث.

– خلق مديري المدارس علاقات تفاعلية تعاونية, ومناخ علمي مناسب بين كلا الجنسين يساعد على عدم التمييز بين الذكور والإناث وإشراكهم في عملية التخطيط الإداري لكل ما يتعلق بالعملية التعليمية.

– إلتزام المعلمين ومساعدي مديري المدارس ذكوراً وإناثاً بالقوانين الإدارية والأنظمة والتعليمات المدرسية والقرارات المتخذة النابعة أصلا من واقع المدرسة الفعلي والذي يؤدي إلى خلق مناخ تنظيمي يلبي من خلاله طموح وحاجات كلا الجنسين في العملية التخطيطية.

وهذا ما أكدت عليه دراسة محمد ميلاد المهدوي (2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة حول مستوى الأداء الإداري لمديري المدارس تعزى لمتغير الجنس, ودراسة نيفين محمد سعد (2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال التخطيط الإداري تعزى لمتغير الجنس.

في حين لا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة عبد الرحمن عيد فلاح (2012) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لإستجابات أفراد العينة في تقديرهم للكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال التخطيط الإداري تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث, ومع دراسة محمد مطير الشريجة (2006) التي أشارت هي الأخرى إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة في تقديرهم للكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال التخطيط الإداري تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

3.**سنوات الخبرة:** قد بينت النتائج في الجدول (14) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لإستجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال التخطيط الإداري تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأقل خبرة, حيث من الملاحظ أنه كلما كانت فترة الخدمة أقل كلما زادت إمكانية الحكم على الأداء, وهذا ربما يعود للأسباب التالية:

– حجم المعلومات التي يتلقاها حديثي العهد بالتربية والتعليم والإدارة التعليمية والمدرسية من خريجي كليات التربية والآداب عن كيفية التخطيط الإداري, واستحداث أقسام علمية جديدة بالجامعات والدراسات العليا متخصصة بعلوم التعليم وكيفية التخطيط الإداري الناجح بداية من الصف الدراسي وحتى أعلى المناصب التعليمية الإدارية.

– ابتعاد أصحاب الخبرة الكبيرة عن متابعة الجديد في مجال التخطيط الإداري, واعتمادهم على ما تعودوا عليه في هذا المجال عبر السنين التي قضوها في المدارس.

وهذا ما أكدت عليه دراسة فايز صالحة (2010) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول كفايات مجال التخطيط الإداري تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة (من 5 إلى 9 سنوات), ومع دراسة سهام الزهراني (2011) التي أشارت إلى وجود

فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال التخطيط الإداري تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة (5 إلى 9 سنوات).

في حين لا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة نيفين محمد سعد (2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة خول الكفايات المهنية لمديري المدارس المتعلقة بمجال التخطيط الإداري تعزى لمتغير سنوات الخبرة, ومع دراسة عبد الرحمن عيد فلاح (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الكفايات المهنية لمديري المدارس المتعلقة بمجال التخطيط الإداري تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثالثا: الكفايات المهنية المتدنية في أداء مديري المدارس في مجال التخطيط الإداري ومدى إمكانية تطويرها:

أظهرت نتائج الدراسة من خلال الجدول رقم (11) وجود قصور واضح لدى مديري المدارس في التخطيط الإداري في جوانب متعددة, متمثلة في عدم مراعاة مديري المدارس لمبدأ المرونة في التخطيط عند مواجهة التغيرات الطارئة, وعدم التخطيط لتنفيذ برامج علاجية لضعف التحصيل العلمي عند الطلبة, وعدم إشراك الطلبة في عملية التخطيط للأنشطة المدرسية, وعدم إشراك العاملين بالمدرسة ذوي العلاقة في التخطيط, كذلك عدم مشاركة المعلمين في وضع خططهم وبرامجهم التعليمية, وعدم توظيف التغذية الراجعة لتحسين وتطوير عملية التخطيط المستقبلي, وقد يعزى ذلك إلى:

– اعتماد بعض مديري المدارس على الأساليب الإدارية التقليدية التي لا تساعد على المرونة في التخطيط لمواجهة أي تغييرات طارئة قد تحدث أثناء مزاولتهم للعملية التعليمية.

– عدم وجود تنسيق بين كافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية وعلى رأسهم مديري المدارس والمعلمين والأخصائيين بشأن تنفيذ أي برامج علاجية من شأنها معالجة أي ضعف في التحصيل

العلمي عند الطلبة, والذي يعود للوصف الوظيفي للوظائف بالمدرسة الذي لا ينص على هكذا علاقات.

– عدم وجود توصيف دقيق لمهنة مدير المدرسة والمعلم ومساعد المدير, وتوضيح العلاقة المتشابكة بينهما, يقف عائقاً أمام مشاركة المديرين للمعلمين في وضع خططهم وبرامجهم التعليمية.

– عدم تفعيل مراكز البحوث العلمية, ووضع آلية مناسبة للإستفادة من المخرجات التربوية كماً وكيفاً في تحسين وتطوير عملية التخطيط المستقبلي.

– عدم الاهتمام بالتخطيط الإستراتيجي والتخطيط الإستشرافي التنبؤي, وذلك لتدعيم كفايات المديرين في هذا المجال.

وبما إن التخطيط يعد من أهم المهام التي يقوم بها مديري المدارس, وله أولوية على جميع العمليات الإدارية الأخرى, إذ لا يمكن القيام بالأعمال الإدارية على أكمل وجه دون التخطيط المسبق لها, لأن التخطيط هو مرحلة التفكير التي تسبق أي عمل, فهو نشاط ذهني يتعلق بوضع تصور للمستقبل يتسم بالوضوح والواقعية بحيث يكون قابلاً للتنفيذ في ضوء الإمكانات المتاحة.

لذا وبناء على هذه النتائج فإن الباحث يقترح لتطوير الكفايات المهنية المتعلقة بمجال التخطيط الإداري في أداء مديري المدارس إعداد برامج تدريبية لمديري المدارس لرفع مستوى كفاياتهم المهنية المتدنية في هذا المجال, والمتمثلة في ضرورة مراعاة مبدأ المرونة في التخطيط عند مواجهة التغيرات الطارئة, التي تعد إحدى السمات الضرورية لمدير المدرسة, وتعني المرونة في الموقف عدم التعصب للرأي الشخصي والانفراد بالسلطة, لكي يتمكن من تعديل خططه وتطويرها, وكذلك العمل على تنفيذ برامج علاجية لرفع التحصيل العلمي عند الطلبة, تتمثل في تنظيم دروس تعويضية وعلاجية للتلاميذ, وتشجيع المعلمين على استخدام طرق وأساليب تدريس حديثة ومساعدتهم في تطوير أنفسهم ذاتياً,

وتوجيههم نحو الابتعاد عن اللجوء للعقاب والإرهاب والتخويف, والاهتمام بمشاركتهم المعلمين في وضع خططهم وبرامجهم التعليمية, حيث إن من أولويات التخطيط الإداري للمديرين هو العمل على مساعدة المعلمين في إعداد الخطط السنوية واليومية للدروس, كذلك يقترح الباحث التركيز على توظيف التغذية الراجعة لتحسين وتطوير عملية التخطيط المستقبلي, التي ترتبط بالعمليات الإدارية والمخرجات, وتعني التغذية الراجعة إن توافر معلومات للإدارة المدرسية عن مخرجات العملية التعليمية يساعدها في تحسين عملياتها الإدارية والفنية, ويساعد المعلمين كذلك في تحسين وتطوير أدائهم بناء عليها, ويرى الباحث أنه لكي يكون مدير المدرسة قادراً على تحقيق أداء فعال وفق الكفايات المهنية المتعلقة بمجال التخطيط الإداري يوصي الباحث لتطوير هذه الكفايات بأن يكون مدير المدرسة قادراً على القيام بما يلي:

– العمل على إشراك الطلاب في عملية التخطيط للأنشطة المدرسية لما لها من مردود محفز لبذل المزيد من العطاء.

– العمل مع المعلمين والمفتشين التربويين والأخصائيين النفسيين والإجتماعيين على تنفيذ برامج علاجية تعمل على معالجة أي ضعف في التحصيل العلمي عند بعض الطلبة, وهو الهدف الأسمى للعملية التعليمية, وهو ما يساعد على تحقيق مخرجات تربوية قادرة على المساهمة في بناء مجتمعها.

– إدارة المدرسة وفق مبدأ إدارة الأزمات الذي يتطلب مراعاة مبدأ المرونة في التخطيط عند حدوث الأزمات والتغيرات الطارئة.

– تجسيد الثقة والتعاون والعمل بروح الفريق الواحد, وهو ما يتطلب إشراك العاملين كافة بالمدرسة ذوي العلاقة بما يتعلق بالعملية التعليمية داخل المدرسة في عملية التخطيط الإداري.

– العمل على توظيف التغذية الراجعة المتمثلة في مخرجات العملية التعليمية في تحسين وتطوير التخطيط المستقبلي للمدرسة.

– العمل على خلق روح الثقة والتعاون بينه وبين المعلمين وذلك بمساعدتهم في كيفية وضع خططهم وبرامجهم التعليمية, وهو ما يساعد على إثارة دافعيتهم, وينير لهم الطريق نحو الأداء الأفضل.

– الالتزام بالضوابط التشريعية التربوية الليبية وربط التخطيط بالأهداف التربوية للمرحلة الثانوية.

– العمل على تحديد الاحتياجات المهنية والشخصية للعاملين, والاحتياجات التعليمية للطلبة بهدف تلبيتها.

– القدرة على التخطيط التنبؤي وفق رؤية استراتيجية للمستقبل وصوره المتوقعة.

– تحديد الأهداف التربوية للمرحلة الثانوية و توضيحها للفريق العامل معه.

ثانيا: الكفايات المهنية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية:

لقد قام الباحث بعد عرض النتائج وتحليلها بمناقشتها وتفسيرها, وذلك بالتعرف على الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية, والكفايات التي لا يتمتعون بها في هذا المجال, وكذلك التعرف على ما إذا كانت هناك دلالة على وجود أي فروق جوهرية في إستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الوظيفة, الجنس, سنوات الخبرة), والتعرف على الكفايات المهنية المتدنية في أداء مديري المدارس في هذا المجال, ومدى إمكانية تطويرها, ويمكن استخلاص أهم النتائج المتعلقة بمجال إدارة الموارد البشرية والمادية في النقاط الثلاثة التالية:

أولاً: الكفايات المهنية الحالية لدى مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي المتعلقة بمجال إدارة الموارد البشرية والمادية:

أظهرت عملية عرض وتحليل إستجابات أفراد العينة من المعلمين ومساعدي مديري المدارس حول الكفايات المهنية لمديري المدارس المتعلقة بمجال إدارة الموارد البشرية والمادية الحاجة إلى

استخلاص أهم النتائج في هذا المجال, حيث أشارت عملية عرض وتحليل إستجابات أفراد العينة بهذه الدراسة إلى أن مديري المدارس يتمتعون بأربع كفايات مهنية فقط من أصل عشرة في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية, في حين يفتقرون إلى ست كفايات مهنية في هذا المجال, وبالإجمالي فقد بلغ المتوسط الحسابي لإستجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية (3,094), وإن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي الإجمالي والمتوسط المعياري (3) قد بلغ (0,094) كما في الجدول رقم (15), وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستجابات أفراد العينة من المعلمين ومساعدي مديري المدارس, أي اتفاق أفراد العينة على إيجابية مجال إدارة الموارد البشرية والمادية, وهو مؤشر إلى أن المديرين يتمتعون بهذه الكفايات بدرجة متوسطة, ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النقاط التالية:

1. **مناقشة الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية**:

يتضح من خلال الجدول رقم (15) بأن مديري المدارس يتمتعون بأربع كفايات مهنية فقط في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية, وهي الكفايات التي تحصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسط المعياري (3), وعلى وزن نسبي من (60%) فما فوق, حيث تحصلت الكفاية رقم (3) المتعلقة بحصر الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ برامج العمل على أعلى متوسط حسابي, حيث بلغ متوسطها الحسابي (3,931) ووزنها النسبي (78,622%), ويعزو الباحث هذه النتيجة للأسباب التالية:

– اهتمام مديري المدارس لتحديد الاحتياجات الإدارية والفنية والتنسيق مع السلطات التعليمية للعمل على تلبيتها لضمان سير العمل في المدرسة في بداية العام الدراسي, ورغبة كل مدير ناجح بإضفاء تغيير حقيقي وإيجابي وأعمال بناءة في المدرسة.

– إدراك مديري المدارس لأهمية إمكانات المدرسة البشرية منها والمادية ومدى إمكانيتها في تحقيق أهداف العمل المدرسي بصورة جيدة.

– ارتفاع عدد المعلمين وبالذات من عنصر النساء في بعض التخصصات ونقصانهم في مواد أخرى كاللغة الإنجليزية والمواد العلمية الدقيقة التي يكاد يغطي أغلبها المعلمين الأجانب من المصريين والعراقيين والفلسطينيين يتطلب حصرها ومعالجتها برؤى علمية حتى نضمن تنفيذ جيد لبرامج العمل المدرسي.

– إدراك مديري المدارس لأهمية المبنى المدرسي وما يحتويه من تجهيزات ومعدات ومعامل ووسائل تعليمية متطورة يساعد في نجاح العملية التعليمية, وذلك باعتباره أهم عناصر المدرسة المادية, وأنه إذا لم يستغل كل مرفق من مرافق هذا المبنى ويوظف لخدمة العملية التعليمية, فإن ذلك يقلل من جودة الأداء المدرسي بصفة عامة.

وهذا ما أكدت عليه دراسة سامي عوض الله رباح (2008) التي أشارت إلى تمتع مديري المدارس بكفاية تحديد الموارد البشرية والمادية اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (4,373), ووزن نسبي (87,45%), ودراسة هديل عودة (2010) التي أشارت إلى تمتع مديري المدارس بكفاية تقدير الإمكانات البشرية والمادية المتوافرة في المدرسة بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,86), ووزن نسبي (77,2%).

في حين تحصلت الكفاية رقم (9) على أقل متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية, والمتعلقة بالحرص على إدارة الوقت في المهام الإدارية والفنية, حيث بلغ متوسطها الحسابي (3,351), ووزنها النسبي (67,022%), ويعزو الباحث هذه النتيجة للأسباب التالية:

– إدراك مديري المدارس لأهمية عامل الوقت ودوره في نجاح العملية التعليمية, وتحقيق التوازن بين الاهتمام بالمهام الإدارية التي تكاد تأخذ أغلب وقت مديري المدارس, والمهام الفنية التي تحتاج من مدير المدرسة الكثير من الوقت الذي يساعد على كيفية التعامل مع كامل عناصر العملية التعليمية.

– قناعة مديري المدارس بأهم مورد يمكن استثماره لتحقيق أداء فعال وهو الوقت الذي لا يسمح بالهدر في تحقيق التوازن بين المهام الإدارية والفنية, وأن ذلك يؤدي إلى عدم تحقيق مخرجات ذات جودة عالية, خاصة وإن المعرفة أصبحت متجددة كل دقيقة.

وهذا ما أكدت عليه دراسة محمد القداح (2003) التي أشارت إلى تمتع مديري المدارس بكفاية الاستثمار الأمثل للوقت, وبرمجته وفق الفعاليات المخطط لها بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,66) ودراسة فهد بن عوض الله السلمي (2008) التي أشارت إلى تمتع مديري المدارس بكفاية إدراك أهمية إدارة الوقت بدرجة كبيرة جداً, وبمتوسط حسابي (4,34), ودراسة منير أبو زعيتر (2009) التي أشارت إلى تمتع مديري المدارس بكفاية تنظيم الوقت حسب المهام والأولويات بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (4,16), ووزن نسبي (80,20%), ودراسة مي الحسن (2010) التي أشارت إلى تمتع مديري المدارس بكفاية الاهتمام بإدارة الوقت بدرجة متوسطة, وبمتوسط حسابي (3,42), ووزن نسبي (68,4%).

2. **الكفايات المهنية التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية**:

يتضح من خلال الجدول رقم (15) إن مديري المدارس يفتقرون إلى ست كفايات من الكفايات المهنية المتعلقة بمجال إدارة الموارد البشرية والمادية, حيث تحصلت الكفاية رقم (10) المتعلقة بتوفير المعلومات والبيانات الدقيقة عن مدارسهم بسهولة على أعلى متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي

لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية, حيث بلغ متوسطها الحسابي (2,922), ووزنها النسبي (58,444%), ويعزوها الباحث للأسباب التالية:

– إن كفاية جمع المعلومات هي السمة الأساسية للعصر الحالي في ظل انتشار المعلومات بسرعة في مختلف جوانب الحياة مما جعلها تحتل مكاناً رئيساً في كل الإدارات لأنها بمكانة الدم الذي يزود نشاط الجسم, فالإدارة المدرسية من دون معلومات تصبح مجرد هياكل, لذلك فإن معظم الإدارات في حاجة ماسة إلى توفير المعلومات بوصفها أهم عنصر مشترك في كل الوظائف وفي كل مراحل الإدارة.

– عدم دخول مديري المدارس لدورات مكثفة في كيفية الاستغناء عن الملفات والأوراق والاستعاضة عنها بالتقنية العلمية في تجميع المعلومات والبيانات المتعلقة بالمدرسة بسهولة وترتيبها وتبويبها, أو عدم استفادتهم من مدخلاتها في الواقع العملي.

– عدم وجود شؤون إدارية كفؤة ومتخصصة, ومعدات وأجهزة جاهزة للعمل يرجع لأن أغلب الإداريين في المدارس هم من المعلمين الذين وظيفتهم الأساسية التدريس وليست الإدارة, وهو ما يساعد على ازدواجية في العمل بين وظيفة المعلم المعد للتعليم فقط, ووظيفة الموظف الإداري المعد للتعامل وفق التقنية الحديثة في تجميع المعلومات والبيانات عن المدرسة وتقديمها بسهولة إذا تطلب الأمر ذلك.

ولا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة (مقبول الطلحي 2012) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بالمدرسة بدقة وسهولة بدرجة متوسطة, وبمتوسط حسابي (3,23).

في حين تحصلت الكفاية رقم (8) على أقل متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية, والمتعلقة بكفاية استخدام أسلوب تكنولوجيا الإدارة لتطوير الخدمات الإدارية, حيث بلغ متوسطها الحسابي (2,398), ووزنها النسبي (47,956%), ويعزو الباحث هذه النتيجة للأسباب التالية:

– عدم إدراك بعض مديري المدارس لأهمية توظيف التكنولوجيا المتقدمة في تطوير الخدمات الإدارية والتعليمية بالمدرسة.

– عدم وجود القدر الكافي من أدوات التكنولوجيا والتقنية الحديثة للنهوض بالعملية الإدارية داخل المدارس, وعدم توزيعها على كافة ربوع البلاد.

– عدم وجود الأيدي العاملة الفنية المدربة تدريب جيد حول كيفية استخدام أسلوب تكنولوجيا الإدارة لا يساعد على تطوير الخدمات الإدارية, بالذات في المناطق النائية التي نادراً ما تصلها هذه الإمكانات.

ولا تتوافق هذه النتيجة عن دراسة محمد مطير الشريجة (2006) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة للقيام بالأعمال الإدارية والكتابية بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,69), ومع دراسة هديل عودة (2010) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية توظيف التكنولوجيا الحديثة في إدارة المدرسة بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,75).

3. **مناقشة إجمالي الكفايات المهنية لدى مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي والمتعلقة بمجال إدارة الموارد البشرية والمادية**:

أظهرت النتائج في الجدول رقم (15) إن قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي مجال إدارة الموارد البشرية والمادية قد بلغت (3,094), وهي أكبر من قيمة المتوسط المعياري (3), وأن قيمة الوزن النسبي أكبر من (60%) وتساوي (61,884%), وإن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار تساوي (0,000), وهي أقل من (0,05), وتشير إلى أن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي المجال وقيمة المتوسط المعياري قد بلغت (0,094) هو فرق معنوي ذات دلالة إحصائية, أي اتفاق أفراد العينة على إيجابية مجال إدارة الموارد البشرية والمادية, وهو مؤشر إلى إن مديري المدارس يتمتعون بالكفايات المهنية المتعلقة بمجال إدارة الموارد البشرية والمادية.

لذلك فلا بد من توفير بيئة تعليمية آمنة خالية من مظاهر الخوف أو القلق, ولا سيما في أبنيتها ومرافقها وأساليب التعامل مع الطلبة, وحل المشاكل بأسلوب علمي, حيث إن هناك أهمية بالغة لمصادر التعلم من مكتبات ومختبرات وأدوات تقنية كرافد رئيس من روافد المعرفة وتوظيفها, والتأكيد على بعد المعلوماتية وتوظيفها في الأداء الإداري من حيث امتلاك المدير لمهارات الحاسوب والإنترنت وتحليل المعلومات, واعتمادها في عمليات التخطيط والتنفيذ وتقويم الأداء, وكذلك الاطلاع على النماذج التطويرية في مجالي الإدارة والتعليم للاستفادة منها, وتوظيف ما هو مفيد, وعدم الاعتماد على خبرات ذاتية متراكمة والاستخدام الأمثل للوقت وتعزيز أهميته لدى العاملين لتحقيق مزيد من الإنتاجية, ومحاولة التوفيق بين ما هو موجود وما هو مطلوب في الموارد البشرية والمادية, للقيام بالعمل الإداري المدرسي, والعمل على تطوير أداء مدير المدرسة في هذا المجال, وذلك لتحقيق أداء أكثر جودة, ويتضح أن هناك أهمية كبيرة للاستثمار الأمثل لثلاثة موارد رئيسة, هي: المرافق المدرسية من مكتبات ومختبرات وأدوات تقنية, والوقت باعتباره مورد مهم غير متجدد, إضافة إلى الطاقة الإنتاجية الفعلية للعاملين في المدرسة حينما يؤدون أعمالهم بدافعية ذاتية ناتجة عن رضاهم الوظيفي وروحهم المعنوية العالية, كما إن برمجة الوقت وفق فعاليات مخطط لها تخطيط جيد يعني أهمية هذا المورد والتقليل من الهذر الذي يطال كثيراً من العمليات الأدائية في حال غياب التخطيط القويم لتلك العمليات, وتؤدي قناعة العاملين بالدور القيادي لمدير المدرسة إلى إثارة طاقاتهم ودوافعهم نحو مزيد من الإبداع.

ثانيا: **الدلالة على الفروق**:

بتحليل نتائج الدراسة في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية اتضح أن متغيرات (الجنس والوظيفة) من الذكور والإناث من المعلمين ومساعدي المديرين قد أحدثت فارق في وجهات نظر أفراد العينة من المعلمين ومساعدي مديري المدارس, في حين إن متغير (سنوات الخبرة) أظهرت عملية التحليل وجود فارق في استجابات أفراد العينة وفق لدرجات خبرتهم, ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال المتغيرات التالية:

1. **متغير الوظيفة:** قد أشارت النتائج في الجدول (16) إلى وجود فروق جوهرية في استجابة أفراد العينة حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية تعزى لمتغير الوظيفة لصالح مساعدي المديرين, ويعزى ذلك إلى:

– الصلاحيات الإدارية التي قد يمنحها مديري المدارس لمساعديهم أو لأصحاب الخبرة من المعلمين, تجعلهم على معرفة بأهمية الموارد البشرية المتمثلة في العاملين بالمدرسة كافة بما فيهم الطلبة, وبأهمية الموارد المادية من مبنى مدرسي وما يحتويه من تجهيزات ووسائل من شأنها أن تجعل مساعدي المديرين أكثر دراية بهذه الموارد.

– ابتعاد المعلمين عن الاهتمام بهذه الموارد إلا في الحدود التي يتطلبها المنهج الدراسي, حيث ينصب اهتمام المعلمين بتحضير الدروس اليومية.

– قلة احتكاك وتعامل المعلمين مع مديري المدارس بصورة مستديمة جعل مساعدي المديرين هم الأقرب لإدراك مدى اهتمام مديري المدارس بالموارد البشرية والمادية داخل المدرسة.

وهذا ما أكدت عليه دراسة مقبول الطلحي (2012) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال إدارة الموارد البشرية تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المعلمين.

2. **متغير الجنس:** بينت النتائج في الجدول رقم (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية تعزى لمتغير الجنس لصالح مساعدي مديري المدارس, وتعزى هذه النتيجة لما يلي:

– أن مساعدي مديري المدارس يشاركون مدير المدرسة متابعة وصيانة الأبنية والمرافق والتجهيزات المدرسية بشكل أكبر من المعلمين.

– قد يعود لتلقي مساعدي مديري المدارس لدورات تدريبية في كيفية التعامل مع الموارد البشرية والمادية بحكم عملهم الإداري أكثر من المعلمين.

وهذا ما أكدت عليه دراسة محمد مطير الشريجة (2006) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية لمدير المدرسة في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

في حين لا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة غادة أبو لبن (2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية لمدير المدرسة في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية تعزى لمتغير الجنس, ومع دراسة غيداء أبو عيشة (2007) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية لمدير المدرسة في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية تعزى لمتغير الجنس.

3. **متغير سنوات الخبرة:** قد بينت نتائج اختبار التباين الأحادي في الجدول رقم (18) وجود فروق جوهرية في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأقل خبرة, ويعزى ذلك إلى:

– قد يعود السبب إلى ظاهرة الإحتراق الوظيفي والتي تعني بأنه كلما زادت سنوات العمل قلت كفاءة المعلمين وإنتاجيتهم بسبب روتين العمل الذي يصبح بعد فترة جزءاً من ذات المعلم.

– يدل ظهور الفروق في الخبرة لصالح الفئة (أقل من 5 سنوات) على أن المعلم يكون في كامل حيويته مقبلا بشغف على ممارسة حياته المهنية, وأكثر تقديراً لمدى توافر الكفايات المهنية المتعلقة بإدارة الموارد البشرية والمادية من الأكثر خبرة الذي قد تخمد لديه هذه الطاقة والحيوية.

ولا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة غادة أبو لبن (2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في تقديرهم للكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة, ومع دراسة أحمد مياس (1996) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثالثا: **الكفايات المهنية المتدنية في أداء مديري المدارس في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية ومدى إمكانية تطويرها**:

بينت نتائج الدراسة من خلال الجدول رقم (15) وجود قصور في بعض الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية, فاستخدام مديري المدارس لأسلوب تكنولوجيا الإدارة لتطوير الخدمات الإدارية كان فيه قصور كبير, وكذلك لوحظ عدم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العمل الإداري, وبينت نتائج الدراسة أيضاًعدم تشجيع مديري المدارس للمعلمين على تبني أساليب إدارية حديثة في إدارة الصف, وعدم اتباع مديري المدارس الأساليب العلمية الحديثة في حل المشكلات المدرسية, وقد أظهرت نتائج الدراسة كذلك عدم تفويض مديري المدارس بعض سلطاتهم لمساعديهم في المدارس, وعدم توفيرهم المعلومات والبيانات الدقيقة عن مدارسهم بسهولة, ويعزى ذلك إلى الآتي:

– صعوبة استخدام تكنولوجيا الإدارة في الخدمات الإدارية بالمدرسة, والذي يحتاج إلى ميزانية كبيرة في حال تطبيقها على كامل ربوع البلاد.

– إن العمل بمبدأ الجودة الشاملة لا يزال حديث العهد في الدول النامية بالذات, وبالتالي فهناك تخوف ناتج عن عدم فهم ودراية مديري المدارس للعمل وفق هذا المبدأ.

– عدم فهم المديرين لأساليب إدارة الصف الحديثة يقف عائقاً أمام تشجيعهم المعلمين للعمل وفق هذه الأساليب.

– اعتماد أغلب المديرين على الأساليب التقليدية في حل المشاكل المدرسية, مثل العقاب بنوعيه المادي والمعنوي, مع الطلبة أو مع المعلمين بعض الأحيان, والابتعاد عن الطرق العلمية الحديثة في حل المشكلات العلمية.

– تحول نزعة (الأنا) في بعض الأحيان بين المديرين ورغبتهم في أن يكون لهم معاونون قادرين على حمل عبئهم في العمل, وبالتالي يكون الأسلوب الإداري التقليدي هو المسيطر على أدائهم لعملهم.

– عدم توفير السلطات التعليمية العليا الوسائل والإمكانات الخاصة لكل ما يتعلق بالمدرسة من شؤون إدارية, وعدم توافر الأيدي المتخصصة التي تستطيع أن تساعد على تقديم أي معلومة عن شؤون المدرسة.

وبما إن الموارد بنوعيها البشرية والمادية تمثل المدخلات الرئيسة لتحقيق أهداف المؤسسة المدرسية, لذلك فإن الباحث يقترح لتطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية ضرورة تدريبهم على استخدام تكنولوجيا الإدارة, التي تعني التجهيزات والمعدات وقواعد البيانات والبرمجيات التي تتضمن تقديم المساندة للإداريين في صنع القرارات والتخطيط والمتابعة لعمليات التشغيل, وتعريفهم بمبادئ إدارة الجودة الشاملة للإسهام في تطوير الخدمات الإدارية, والتي تعني جميع الجهود المبذولة من قبل العاملين بمجال التعليم من معلمين ومديري مدارس, وذلك لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي المتمثل في الطالب, كذلك يقترح الباحث ضرورة حث مديري المدارس على تشجيع المعلمين على تبني أساليب إدارية حديثة في إدارة الصف الدراسي, حيث إنه ليس هناك أسلوب واحد يستخدم في الإدارة المدرسية, كذلك قد يستخدم في الموقف التعليمي الواحد

أكثر من أسلوب, ومن هذه الأساليب, الزيارة الصفية, والنشرات التربوية, واللقاءات والإجتماعات التربوية, والدروس التطبيقية التوجيهية, وتبادل الزيارات بين المعلمين, والمؤتمرات والمعارض التربوية, والعمل على اتباع الأساليب العلمية الحديثة في حل المشكلات المدرسية, وتفويض بعض سلطات الإدارة لمساعدي المديرين, كذلك ضرورة توفير مديري المدارس المعلومات والبيانات الدقيقة عن مدارسهم عن طريق اعتماد أساليب إحصائية مناسبة وفق التقنية الحديثة, وتعني المعلومات مجموعة الحقائق أو المعارف المتحصل عليها نتيجة معالجة البيانات الخام, وتتلخص وظيفة المعلومات في زيادة المعرفة لدى متخذي القرارات, ويرى الباحث أنه لكي يكون مدير المدرسة قادراً على تحقيق أداء فعال وفق مجال إدارة الموارد البشرية والمادية, يجب أن يتمتع بالكفايات المهنية الواردة في هذا المجال, ويوصي الباحث بناء على ذلك بأن يكون مدير المدرسة قادراً على القيام بما يلي:

– اتباع الأساليب العلمية الحديثة في حل المشاكل المدرسية دون اللجوء للعنف والتسلط الذي لا يقود إلا لنفور العاملين بما فيهم الطلبة والمعلمين.

– مساعدة المعلمين والوقوف معهم من خلال تشجيعهم على إدارة الصف الدراسي وفق الأساليب العلمية الحديثة التي من شأنها أن تزيد من دافعيتهم.

– نظراً للمهام الإدارية والفنية الملقاة على عاتق مدير المدرسة, والتي أصبحت تأخذ جل وقت مدير المدرسة مما يجعله غير قادراً على القيام بهذه الأعمال وبالجودة المطلوبة لوحده يتطلب منه أن يشرك العاملين معه في تحمل هذه الأعباء, وذلك بتفويض بعض الصلاحيات لهم حتى يتم الخروج بأداء فعال معتمد على المشاركة والتعاون والألفة والمحبة بين المدير وجميع العاملين معه.

– يتطلب تطبيق مبدأ الجودة الشاملة في المدارس إعادة هيكلة للوظائف المدرسية بحيث تحدد لكل وظيفة معايير معينة تساعد على الأداء الجيد حسب هذه المعايير التي أصبح اغلب التربويين في العالم يشتغلون على ضوئها.

– نتيجة للتطور العلمي في مجالي التربية والتعليم أصبح من الواجب تطوير الخدمات الإدارية بالمدرسة وفق التقنية العلمية الحديثة التي استبدلت التكدس الروتيني لأوراق المعاملات الإدارية بتقنية الحاسوب وبرامجه التقنية المتمثلة في حفظ كل الخدمات الإدارية بالمدرسة والاضطلاع عليها بكل سهولة.

– يتطلب توفير المدير للمعلومات والبيانات الدقيقة عن مدرسته بكل يسر وسهولة الابتعاد عن الأساليب الإدارية التقليدية المتمثلة في حفظ هذه المعلومات في ملفات ورقية والإلمام بالمهارات الحاسوبية الأساسية من إنشاء ملفات وتخزينها وعمل جداول ونماذج خاصة بذلك.

– القراءة الاستدلالية للتقارير الإحصائية والاستفادة منها.

– القدرة على إعداد التقارير الإدارية والبحوث العلمية بموضوعية ومنهجية علمية.

– إدارة الوقت بفاعلية وتعزيز أهميته لدى العاملين والطلبة.

– مشاركة المعلمين والطلبة في حل مشاكلهم.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال القيادة الإدارية:

لقد قام الباحث بعد عرض النتائج وتحليلها بمناقشتها وتفسيرها, وذلك بالتعرف على الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في مجال القيادة الإدارية, والكفايات التي لا يتمتعون بها, وكذلك التعرف على ما إذا كانت هناك دلالة على وجود أي فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في إستجابة أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة (الوظيفة, الجنس, سنوات الخبرة), والتعرف على الكفايات المهنية المتدنية في أداء مديري المدارس غي هذا المجال, ومدى إمكانية تطويرها, ويمكن استخلاص أهم النتائج المتعلقة بمجال القيادة الإدارية في النقاط الثلاثة الرئيسية التالية:

أولا: الكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي المتعلقة بمجال القيادة الإدارية:

أظهرت عملية عرض وتحليل استجابات أفراد العينة من المعلمين ومساعدي مديري المدارس حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال القيادة الإدارية الحاجة إلى استخلاص أهم النتائج في هذا المجال, حيث أشارت عملية عرض وتحليل استجابات أفراد العينة بهذه الدراسة إلى أن مديري المدارس يتمتعون بثلاث كفايات مهنية فقط في مجال القيادة الإدارية من أصل عشر كفايات, في حين يفتقرون إلى سبع كفايات في هذا المجال, وبالإجمالي فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإستجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال القيادة الإدارية (2,944), وأن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي الإجمالي لمجال القيادة الإدارية والمتوسط المعياري (3) قد بلغ (-0.056) كما في الجدول رقم (19) وهو يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية, أي عدم اتفاق أفراد العينة على إيجابية مجال القيادة الإدارية, وهو مؤشر إلى أن المديرين لا يتمتعون بهذه الكفايات, ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النقاط التالية:

1. **مناقشة النتائج المتعلقة بالكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال القيادة الإدارية:**

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أن مديري المدارس يتمتعون بثلاث كفايات مهنية فقط في مجال القيادة الإدارية, وهي الكفايات التي تحصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسط المعياري (3), وعلى وزن نسبي من (60%) فما فوق, حيث تحصلت الكفاية رقم (7) المتعقة بإمتلاك مدير المدرسة لمهارات الإتصال مع الآخرين على أعلى متوسط حسابي ووزن نسبي في الكفايات التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال القيادة الإدارية, حيث بلغ متوسطها الحسابي (3,737), ووزنها النسبي (74,744%), وتعزى هذه النتيجة للأسباب التالية:

– وجود حلقات اتصال مناسبة بين مديري المدارس والعاملين معهم من معلمين وطلاب وعاملين والجهات الرسمية خارج المدرسة, يستدعي منهم امتلاك المهارات المناسبة التي يستطيعون بواسطتها القيام بعملية الإتصال الإداري على أكمل وجه.

– لا يمكن لمديري المدارس أن يكونوا قادة إلا إذا عرفوا كيف يدخلون قلوب الآخرين ويؤثرون فيهم, وهذا لا يتأتى إلا بعلاقات تفاعلية جيدة بينهم وبين جميع العاملين, وهو ما يتطلب امتلاك مديري المدارس مجموعة من المهارات في كيفية الاتصال وبناء علاقات جيدة مع الجميع.

– توضيح المدير لكل العاملين معه بشفافية تامة الأمور الإدارية والفنية وكل ما يتعلق بذلك سواء داخل المدرسة أو خارجها, يحتاج إلي فتح قنوات إتصال مباشرة أو غير مباشرة للتواصل مع الكل.

وهذا ما أكدت عليه دراسة سماهر أبو وطفة (2010) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية استخدام شبكة اتصال فعالة لنقل المعلومات والقرارات للمعلمين بدرجة متوسطة, وبمتوسط حسابي (3,24), ووزن نسبي (64,9%), ودراسة ذياب المطرفي (2012) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية الاتصال مع الآخرين بسهولة بدرجة كبيرة جداً, وبمتوسط حسابي (4,48), وانحراف معياري (0,68), ودراسة أشرف أحمد سليم (2009) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية الاتصال الجيد, والتي جاءت بدرجة كبيرة, وبوزن نسبي: (83,65%).

في حين تحصلت الكفاية رقم (1) المتعلقة بإتاحة الفرصة للمعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية بموضوعية, على أقل متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال القيادة الإدارية, حيث بلغ متوسطها الحسابي (3,405) وزنها النسبي (68,107%), ويعزو الباحث هذه النتيجة للأسباب التالية:

– إدراك مديري المدارس لأهمية إشراك المعلمين في اتخاذ القرارت المدرسية, وبأن ذلك يؤدي إلى تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم ورفع الروح المعنوية لديهم, وتعميق إنتماءهم للمدرسة, حيث يكون نجاح المدرسة هو نجاح لهم.

– تدعيم مبدأ التواصل بين مديري المدارس والمعلمين وإشراكهم في اتخاذ القرارات وسماع وجهات نظرهم يساعد في إقناعهم بالمبررات التي ترفض فيها بعض وجهات النظر, وهو ما يترتب عليه تقوية الثقة والإتصال فيما بينهم.

– إتاحة مديري المدارس الفرصة للمعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية يساعد على الرفع من قيمة الأداء المدرسي بصفة عامة, وأنه لكي يكون دورهم إيجابياً يجب عليهم إشراك المعلمين كافة في اتخاذ القرارات المدرسية وفي تنفيذها دون تحيز نحو أي فرد أو فئة في المدرسة.

– متابعة تنفيذ القرارات المدرسية من قبل مديري المدارس يحتاج إلى مشاركة جميع العاملين معهم في اتخاذ هذه القرارات, وبالأخص المعلمين الذين لديهم من الخبرات والمهارات ما يؤهلهم ويساعدهم في تطوير الأداء المدرسي, وإبعاد المعلمين من المساعدة في هذه المهمة قد لا يساعد على الخروج بقرارات جيدة.

– سعي بعض مديري المدارس إلى القضاء على الحزبية (الشللية) التي قد تحدث جراء عدم شرحهم للمعلمين سبب رفضهم لبعض وجهات نظرهم يستوجب توفير مناخ يسوده احترام وجهات نظر الآخرين.

وهذا ما أكدت عليه دراسة سامي عوض الله رباح (2008) التي أشارت إلى تمتع مديري المدارس بكفاية إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية بدرجة متوسطة, وبمتوسط حسابي (3,52) ووزن نسبي: (70,43%), ودراسة منير أبو زعيتر (2009) التي أشارت إلى تمتع مديري المدارس بكفاية مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,50) ووزن نسبي (70,00%),

ودراسة غادة أبو لبن (2011) التي أشارت إلى تمتع مديري المدارس بكفاية إتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات على مستوى المدرسة بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (2,447) ووزن نسبي (81,58%), ومع دراسة نيفين محمد سعد (2008) التي أشارت إلى تمتع مديري المدارس بكفاية مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية بدرجة متوسطة, وبمتوسط حسابي (1,92), ووزن نسبي (66,4%).

2. **مناقشة النتائج المتعلقة بالكفايات المهنية التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال القيادة الإدارية**:

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أن مديري المدارس يفتقرون إلى سبع كفايات مهنية في مجال القيادة الإدارية, حيث تحصلت الكفاية رقم (9) المتعلقة باستخدام أساليب تربوية تتسم باحترام الطلاب والعاملين بالمدرسة على أعلى متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال القيادة الإدارية, حيث بلغ متوسطها الحسابي (2,962), ووزنها النسبي (59,243%), والتي يعزوها الباحث لما يلي:

– اهتمام مديري المدارس بحشو أدمغة الطلاب بالمعلومات فقط يجعلهم يقومون بإتباع أساليب تربوية تقليدية مثل التربية العنيفة المرتكزة على العقاب الصارم كالضرب والإهانة والطرد من الفصل أو المدرسة, والبقاء في الممرات أو في ساحات المدرسة, ويعزى ذلك إلى أن المديرين يعتبرون المدرسة مكاناً للتعلم وليس للتربية.

– إن بعض مديري المدارس يفتقرون إلى المعرفة بالأساليب التربوية, ومدى تطورها والوقوف على أحدث ما توصلت إليه العلوم التربوية في هذا المجال, وهو ما يدل على عدم اهتمام المديرين بذلك.

– عدم إدراك مديري المدارس بأن مركزهم القيادي يحتم عليهم أن تكون لهم شخصية مؤثرة في أذهان الطلاب, وذلك للصورة التي قد يحملها عنهم الطلاب على أساس أنهم يمثلون القدوة لديهم, والتي قد

تكون حسنة أو سيئة حسب الأساليب التربوية التي يتبعونها معهم, وهو ما يساعد على قيام أي علاقة بينهم وبين بعض حسب اتباعهم للأساليب التربوية في المعاملة معهم.

– عدم إدراك مديري المدارس إلى أن الاهتمام بالصفوة العلمية داخل المدرسة من الطلاب هو لب المخرجات التربوية القادرة على المساهمة في تحقيق أهداف المجتمع, وعدم اتباعهم للأساليب التربوية المناسبة لمرحلة نمو الطلاب قد يقلل من نسبة التحصيل العلمي الجيد الذي تطمح المدرسة للوصول إلى تحقيقه.

وهذا ما أكدت عليه دراسة عبد الرحمن عيد فلاح (2012) التي أشارت إلى عدم تمتع مدير المدرسة بكفاية استخدام الأساليب التربوية المعتمدة على الحوار الديمقراطي مع الطلبة والعاملين, والتي جاءت بدرجة قليلة, وبمتوسط حسابي (2,580).

في حين لا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة أحمد مياس (1996) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية استخدام أساليب تربوية تحظى بالتزام واحترام الطلبة والعمل على تنفيذها بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,78), وانحراف معياري (0,48).

بينما تحصلت الكفاية رقم (4) والمتعلقة بتقبل مدير المدرسة للنقد البناء من قبل الآخرين والأخذ بآرائهم, على أقل متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال القيادة الإدارية, حيث بلغ متوسطها الحسابي (2,514), ووزنها النسبي (50,290%). وتعزى هذه النتيجة للأسباب التالية:

– اعتقاد بعض مديري المدارس أنهم وحدهم لديهم القدرة على تسيير أمور المدرسة وهو ما يؤدي إلى عدم تقبل البعض منهم لأي نقد يمكن أن يوجه إليهم, وعدم أخذهم بآراء الآخرين يجعل شخصيتهم غير مؤثرة في الآخرين, والشخصية التي لا تتقبل النقد البناء لا يمكن أن تكون شخصية قيادية, فتترك المجال مفتوحاً أمام قيام علاقات غير تفاعلية بينهم وبين العاملين.

– عدم تشجيع مديري المدارس العاملين معهم على لغة الحوار الديمقراطي وبينهم, وعدم تقبلهم لنقدهم البناء, واحترامهم للرأي الآخر يجعل أداءهم أوتوقراطياً, وهو ما يساعد على فقدان شخصيتهم لأهم صفاتها وهي القدرة في التأثير على الآخرين, التي تجعل منهم قادة تربويين, وهو ما يجعلهم غير متقبلين لأي نقد يمكن أن يوجه إليهم مهما كان نوعه.

وهذا ما أكدت عليه دراسة مقبول الطلحي (2012) التي أشارت إلى تخوف مدير المدرسة من النقد عند تبني أي أفكار جديدة, والتي جاءت بدرجة قليلة, وبمتوسط حسابي (2,440), ودراسة فهد بن عوض الله السلمي (2008) التي أشارت إلى تخوف مدير المدرسة من النقد غير البناء وبطريقة تقليدية متمثلة في تصيد الأخطاء ودخول المدير في بعض الصراعات مع العاملين, والتي جاءت بدرجة قليلة, وبمتوسط حسابي (2,09).

في حين لا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة محمد القداح (2003) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية تقبل النقد البناء من قبل الآخرين واحترام آرائهم بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,59), ومع دراسة هديل عودة (2010) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية تقبل انتقادات المعلمين البناءة بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,68).

3. مناقشة إجمالي الكفايات المهنية لدى مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي المتعلقة بمجال القيادة الإدارية:

أظهرت النتائج في الجدول رقم (19) إن قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي الكفايات المهنية المتعلقة بمجال القيادة الإدارية قد بلغ (2,944), وهي أقل من قيمة المتوسط المعياري (3), وأن قيمة الوزن النسبي لهذا المجال قد بلغت (58,882%), وهي أقل من (60%), وإن قيمة الدلالة الإحصائية للإختبار تساوي (0,014), وهي أقل من (0,05), وأن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي لهذا المجال والمتوسط المعياري قد بلغت (-0.056), وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية, أي عدم اتفاق

أفراد العينة على إيجابية مجال القيادة الإدارية, وهذا مؤشر على أن مديري المدارس لا يتمتعون بالكفايات المهنية الواردة في مجال القيادة الإدارية.

وبناء على هذه النتائج أصبحت هناك ضرورة لإشباع حاجات المعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية المدرسية, ورفع روحهم المعنوية, وذلك بمشاركتهم في حل مشاكلهم الخاصة, مما يعطيهم شعوراً بأنهم ضمن مناخ أسري متكامل يسهم في اشعارهم بإمكانية تحقيق مزيد من النجاح والتفوق في الأداء من خلال مساعدتهم في الكشف عن مواطن القوة والتميز لديهم, وتشجيع المبادرات والإبتكارات الإبداعية, لذلك يجب أن تكون هناك قناعات للعاملين بالمدرسة بالدور القيادي لمدير المدرسة, مما قد يثير طاقاتهم ودوافعهم, ويحفزهم للعمل, وأن يكون قدوة حسنة في سلوكه وقراراته وتوجهاته الشخصية والمهنية, وأن يمتلك سمات شخصية مؤثرة كالحزم والتواضع والعقلانية والثقة بالنفس, والتوجه نحو اللامركزية وما ينبثق عنها من مبادئ تتعلق بتفويض الصلاحيات, وتحمل المسؤوليات وإشعار العاملين بدورهم في إدارة المدرسة, والإلمام بخصائص العاملين والمتعلمين الشخصية, وما يرتبط بها من قدرات ومهارات واستعدادات, والقدرة على التكيف مع الظروف الطارئة, وإدارة الأزمات بحكمة وموضوعية.

ثانيا: **الدلالة على الفروق:**

بتحليل نتائج الدراسة في هذا المجال اتضح أن متغيرات الدراسة الثلاثة (الجنس والوظيفة وسنوات الخبرة) جميعها قد أحدث فارق في وجهات نظر أفراد العينة من الذكور والإناث من المعلمين ومساعدي المديرين, ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال المتغيرات التالية:

1. **متغير الوظيفة:** قد أشارت النتائج في الجدول (20) إلى وجود فروق جوهرية في استجابة أفراد العينة حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال القيادة الإدارية تعزى لمتغير الوظيفة لصالح مساعدي المديرين, وقد يعود ذلك للأسباب التالية:

– قيام مساعد مدير المدرسة بالعمل أحياناً بوظيفة مدير المدرسة حين يكون المدير في اجتماع, أو في إجازة طارئة, يجعله في حالة تدريب ذاتي, وذلك باستفادته من مثل هذه التجارب الجزئية التي يكتسب من خلالها الصفات القيادية في حالة توليه مهام المدير لأي سبب كان.

– للقائد الإداري بالمدرسة إذا أراد النجاح مجموعة شروط ومعايير يجب أن يتحلى بها, لعل من أهمها تفويض بعض من صلاحياته لمعاونيه, وتقسيم السلطة فيما بينهم يساعد على نجاح العمل الإداري المدرسي, وهو ما يجعل توصيف وظيفة مساعد مدير مدرسة يختلف عن توصيف وظيفة معلم, وبالتالي تختلف حتى العلاقة بين المدير وبينهم, ويكون مساعد المدير أقدر على ملاحظة ومقارنة ما يراه من عمل المدير, وهل يساعد أداءه على أن نطلق عليه مدير جيد أم لا.

– إن المعلم ومساعد المدير أدرى من أي شخص آخر على معرفة وصف مدير المدرسة بصفة القيادة إلا إن مساعد المدير نتيجة لتواجده الدائم في أثناء الدوام الرسمي بالمدرسة, وعلاقته المتقاربة مع المدير هو ما جعل استجابته حول مدى تمتع مدير المدرسة بالكفايات الواردة في مجال القيادة الإدارية أكثر دقة.

2.**متغير الجنس:** قد بينت النتائج في الجدول (21) عدم دلالة الفارق بين متوسطي استجابات المعلمين واستجابات مساعدي مديري المدارس, وهو ما أدى إلى وجود فروق جوهرية في استجابة أفراد العينة حول الكفايات المهنية التي يتمتع بها مدير المدرسة في مجال القيادة الإدارية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور, ويعزو الباحث ذلك للأسباب التالية:

– العلاقة التي يبنيها مدير المدرسة مع العاملين معه من الذكور تختلف عن علاقته بالإناث, فما يمكن أن يستطيع الذكور القيام به من أعمال قد لا تستطيع الإناث القيام به, خاصة تلك الأعمال التي تتطلب جهد عضلي أو نفسي.

– كثرة الأعباء الملقاة على كاهل الإناث خارج المدرسة, خاصة إذا كانت ربة بيت ولديها من المهام ما يجعلها غير قادرة على العمل الذي يتطلب جهد أكبر وقدرة أكبر, وهو ما يجعل الذكور أكثر قرباً واهتماماً بما يجري داخل المدرسة من الإناث.

وهذا ما أكدت عليه دراسة منير أبو زعيتر(2009) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول كفايات مجال القيادة الإدارية لصالح الذكور, ودراسة عبد الرحمن عيد فلاح (2012) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية حول كفايات مجال القيادة الإدارية لصالح الذكور.

في حين لا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم أبو خطاب (2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإستجابات أفراد العينة في تقديرهم للكفايات المهنية لمدير المدرسة في مجال القيادة الإدارية تعزى لمتغير الجنس.

3. **متغير سنوات الخبرة:** قد بينت النتائج في الجدول رقم (22) وجود فروق جوهرية في استجابة أفراد عينة الدراسة في مجال القيادة الإدارية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة الأقل خيرة, وقد يعود ذلك للأسباب التالية:

– يكون المعلم الجديد في كامل حيويته وأكثر إقبالا والعمل بشغف على ممارسة حياته المهنية من المعلمين القدامى.

– التطور العلمي والتكنولوجي السريع وحداثة المعلومات والمعرفة التي يكتسبها المعلم حديث الخدمة وكذلك سعيه إلى إثبات ذاته في التعليم تجعله لا يقل كفاءة عن زملائه الأقدم منه في معرفة وكيفية الطرق التي من الممكن أن تجعل منه قائداً.

– كثرة المعلومات التي تلقاها المعلم الجديد في حياته الأكاديمية المتعلقة بالمهارات القيادية الواجب توافرها في مدير المدرسة اليوم هو ما يجعل من معرفته بأمور القيادة الإدارية أكثر تقديراً لمدى توافرها لدى المدير من أصحاب الخبرة الطويلة, الذين قد تقل عندهم هذه المعرفة.

وهذا ما أكدت عليه دراسة موافق أحمد شحادة (2012) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية لمدير المدرسة في مجال القيادة الإدارية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة (أقل من 10 سنوات).

ثالثا: **الكفايات المهنية المتدنية في أداء مديري المدارس في مجال القيادة الإدارية ومدى إمكانية تطويرها**:

اتضح من خلال نتائج الدراسة الواردة في الجدول رقم (19) وجود ضعف في توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس في مجال القيادة الإدارية, حيث تبين عدم تقبل غالبية مديري المدارس للظهور بمظهر القدوة والسلوك الحسن, وعدم تقبلهم للنقد البناء من قبل الآخرين والأخذ بآرائهم, كذلك بينت نتائج الدراسة عدم تشجيع غالبية مديري المدارس للمبادرات والابتكارات الإبداعية في مجتمع المدرسة, وأظهرت النتائج أيضاً عدم امتلاك غالبية مديري المدارس للإرادة القوية التي تسهم في إحداث تغيرات إيجابية في المدرسة, وبينت أن غالبية مديري المدارس لا يعملون على رفع الروح المعنوية للعاملين بالمدرسة, ولا يشجعون على تبني لغة الحوار الديمقراطي واحترام الآخرين, إضافة إلى ذلك فإن نتائج الدراسة أظهرت عدم استخدام غالبية مديري المدارس للأساليب التربوية التي تتسم باحترام الطلاب والعاملين بالمدرسة, وتعزى تلك النتائج إلى:

– شعور وإحساس بعض مديري المدارس بأنهم إذا قدم لهم أي نقد قد ينتقص ذلك من شخصيتهم, وعدم إيمانهم أحياناً كثيرة بأن ذلك يحسن أو يطور من أدائهم على عكس ما يعتقدون, وعدم وجود هذه الصفة في المدير لا يجعل ذلك منه قائداً تربوياً.

– عدم وجود آلية مناسبة للأخذ بيد الطلبة المتفوقين والذين لديهم قدرة على الابداع والابتكار, وتقديم برامج خاصة للإعتناء بهم ومتابعتهم, حتى حصولهم على الشهادات العليا في مجال تخصصهم, لكي تكون لديهم القدرة على المساهمة في بناء المجتمع.

– عدم وجود رغبة أو إرادة قوية لدى مديري المدارس نحو التغيير الإيجابي في العمل المدرسي, يجعل منهم غير قادرين على تطوير أنفسهم ذاتياً, وتبقى رغبتهم فقط في العمل الروتيني الذي تعودوا عليه.

– المعاملة التقليدية بين مديري المدارس والمعلمين التي ينتج عنها أحياناً تأنيب المديرين للمعلمين أمام زملائهم, وعدم مهارتهم في التعامل معهم بصورة حسنة, لا يساعد على رفع روحهم المعنوية لديهم, وبالتالي فذلك لا يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية.

– عدم وجود ثقافة للحوار في المجتمعات النامية, حتى في محيط الأسرة, وعدم ممارسة الديمقراطية في ثقافة هذه الخلية الأولى في المجتمع, لا يساعد الخلية الثانية وهي المدرسة التي يقع على عاتقها تربية وتعليم الناشئة في القيام بمهامها على أكمل وجه, مع العلم إن ممارسة الديمقراطية الإدارية تبدأ من الأسرة, ثم المدرسة, ثم المجتمع نفسه.

– عدم متابعة مديري المدارس للأساليب التربوية الحديثة, والإلمام الكامل بها, يخلق مسافة شاسعة في التعامل بينهم وبين المعلمين والطلبة وكافة العاملين بالمدرسة, وهذا ما يجعلهم يفقدون الاحترام المتبادل بسبب فقدان هذه الأساليب في المعاملة بينهم وبين العاملين معهم.

– تتوقف صفة القيادة في أي شخصية على القدوة والمظهر والسلوك الحسن, وبالذات في شخصية مديري المدارس المربيين قبل أن يكونوا إداريين, والتي يتأثر بها كل من الطلبة والمعلمين, ذلك لأن

المدير يعد القدوة في أذهان الطلاب, وعدم تمتع مدير المدرسة بهذه الصفات لا يجعل منه قائداً تربوياً.

وبما إن للقيادة دور أساسي في نجاح العمل في أي نشاط هادف, وأن نجاح الإدارة التعليمية والمدرسية يتوقف على القيادة, ذلك أن القائد التربوي يلعب دوراً هاماً في تحقيق الأهداف, وفي رسم الطرق, وتحديد الوسائل الموصلة إليها, وأن ثمة أموراً كثيرة تحول بين مدير المدرسة الفعال وبين تحقيق أهدافه والنجاح في تنفيذ أو تقويم خطته المدرسية, إذ إن مصاعب العمل وتشجيعها بالإضافة إلى حجم العمل الإداري والفني الذي يقع على عاتق مديري المدارس يضعهم أمام معوقات كثيرة لا ينبغي لهم الإستسلام لها, بل من الحكمة مواجهتها, والتقليل من تأثيرها والحد من اتساع حجمها.

لذا فإن الباحث يقترح لتطوير كفايات مديري المدارس في مجال القيادة الإدارية توجيه مديري المدارس لضرورة التحلي بالصفات التالية: تقبل النقد البناء من قبل الآخرين والأخذ بآرائهم, وتشجيع المبادرات والابتكارات الابداعية في مجتمع المدرسة, وضرورة التحلي بالشجاعة والإرادة القوية التي تسهم في إحداث تغييرات إيجابية في المدرسة, والعمل على رفع الروح المعنوية لدى العاملين بالمدرسة, وتشجيع العاملين على لغة الحوار الديمقراطي واحترام الرأي الآخر, كذلك يقترح الباحث إلزام مديري المدارس باستخدام أساليب تربوية تتسم باحترام الطلاب والعاملين بالمدرسة, وأن يكونوا القدوة في المظهر والسلوك الحسن, ويرى الباحث أنه لكي يكون مدير المدرسة قادراً على تحقيق أداء فعال وفق مجال القيادة الإدارية, يجب أن يتمتع بالكفايات المهنية الواردة في هذا المجال, ويوصي الباحث بناء على ذلك إنه لكي يكون مدير المدرسة قائداً تربويا يجب أن يكون قادراً على القيام بما يلي:

– الظهور بالمظهر الأنيق والحسن أمام الطلبة والمعلمين وأن يتمتع بالسلوك الحسن في تعامله مع الجميع, وهو ما يساعد على تحليه بصفة القيادة.

– العمل على خلق روح الثقة والتعاون والعمل كفريق واحد بينه وبين المعلمين, وهو ما يساعد في رفع روحهم المعنوية وزيادة بذلهم للعطاء والأداء الجيد.

– الاستفراد بالرأي وعدم إعطاء المعلمين وكافة العاملين فرصة لإبداء رأيهم والاستماع لأي نقد يمكن أن يقدم له خاصة إذا كان النقد بناء, لا يساعد في تأثيره على الآخرين, وبالتالي تفتقد صفة القيادة من شخصيته الكثير الذي كان من الواجب العمل به.

– الاعتماد على لغة الحوار الديمقراطي بينه وبين العاملين, والأخذ بآرائهم يساعد على خلق بيئة جاذبة للمعلمين من خارج المدرسة, وبيئة متعاونة تشتغل بقلب رجل واحد داخل المدرسة.

– الاعتماد على تحقيق الهدف الأساس من العملية التعليمية, وهو تحقيق مخرجات متفوقة ذات تحصيل علمي جيد يساعدها في المشاركة في بناء المجتمع, وهذا يتطلب تشجيع المديرين للمبادرات والابتكارات الابداعية في مجتمع المدرسة.

– الاهتمام باستخدام أساليب تربوية تعليمية من شأنها أن تشعر الطالب إنه وبقية من معه من الطلبة والعاملين يشتغلون مع بعض كخلية واحدة تشتغل بالاحترام المتبادل.

– أن تكون لديه الرغبة في إحداث أي تغيير, أو العمل في حالة التغيير للخروج بتغييرات إيجابية تحقق للمدرسة أهدافها التي بنيت من أجلها.

– التوجه نحو اللامركزية وتعزيز الإدارة الذاتية لدى العاملين.

– التطور المهني من خلال متابعة أحدث المستجدات العلمية في المجالين الإداري والتربوي.

– الانسجام الملحوظ مع المهنة من خلال الاعتزاز بها وإبراز أهميتها بين المهن.

– التقليل من إعطاء الأوامر والتعليمات المباشرة واعتماد الأسلوب التوجيهي غير المباشر.

رابعا: النتائج المتعلقة بالكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال الإشراف الفني:

لقد قام الباحث بعد عرض النتائج وتحليلها بمناقشتها وتفسيرها, وذلك بالتعرف على الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في مجال الإشراف الفني, والكفايات التي لا يتمتع بها المدير في هذا المجال, وكذلك التعرف على ما إذا كانت هناك دلالة على وجود أي فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في إستجابة أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة (الوظيفة, الجنس, سنوات الخبرة), والتعرف على الكفايات المهنية المتدنية في أداء مدير المدرسة وفق هذا المجال, ومدى إمكانية تطويرها, ويمكن استخلاص أهم النتائج المتعلقة بمجال الإشراف الفني في النقاط التالية:

أولا: **الكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي المتعلقة بمجال الإشراف الفني**:

بعد عرض وتحليل استجابات أفراد العينة من المعلمين ومساعدي المديرين حول الكفايات المهنية لمديري المدارس والمتعلقة بمجال الإشراف الفني تظهر الحاجة إلى استخلاص أهم النتائج في هذا المجال, حيث أشارت عملية عرض وتحليل استجابات أفراد العينة بهذه الدراسة إلى أن مديري المدارس يتمتعون بأربع كفايات مهنية فقط من أصل إحدى عشر في مجال الإشراف الفني, في حين يفتقرون إلى سبع كفايات منها, وبالإجمالي فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإستجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال الإشراف الفني (2,898), وإن الفرق بين المتوسط الحسابي الإجمالي للمجال والمتوسط المعياري (3) قد بلغ (-0.102) كما في الجدول رقم (23) وهو فرق معنوي ذات دلالة إحصائية, أي عدم اتفاق أفراد العينة على إيجابية مجال الإشراف الفني, وهو مؤشر إلى أن المديرين لا يتمتعون بهذه الكفايات, ويمكن مناقشة هذه النتيجة من خلال النقاط التالية:

1. **مناقشة النتائج المتعلقة بالكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال الإشراف الفني**:

يتضح من خلال الجدول رقم (23) أن مديري المدارس يتمتعون بأربع كفايات مهنية فقط في مجال الإشراف الفني, حيث تحصلت الكفاية رقم (8) المتعلقة بتنسيق الجدول المدرسي ومتابعة الوعاء

الزمني المخصص للمواد الدراسية على أعلى متوسط حسابي ووزن نسبي في الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال الإشراف الفني, حيث بلغ متوسطها الحسابي (3,511) ووزنها النسبي (70,222%), وتعزى هذه النتيجة للأسباب التالية:

– اعتبار عملية تنسيق الجدول المدرسي من المهام الصعبة لدى المدير, وذلك لصعوبة إرضاء كل المعلمين, والتضارب بين الحصص الفعلية وحصص الإحتياط, وتزايد عدد المعلمين الذين ليس لديهم جداول دراسية يؤثر في عملية التنسيق, ورغبة المعلمين في أن تكون حصصهم متتالية دون وجود أي فاصل حتى ولو كان في فترة الإستراحة, كل ذلك يؤثر في تنسيق المدير للجدول برضا الجميع.

– متابعة دفاتر تحضير الدروس اليومية ودفاتر درجات الطلبة بصورة دورية وبغير مواعيد أو إعلانات مسبقة, يساهم في تحفيز المعلم, وإحساسه بزيارة مدير المدرسة في أي وقت معلوم يحفزه أكثر ويجعله يستعد لمثل هذه المتابعة التي قد تحدث في أي لحظة.

وهذا ما أكدت عليه دراسة كمال الصوري (2008) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية الحرص على المشاركة في إعداد الجدول المدرسي بدرجة كبيرة جداً, وبمتوسط حسابي (4,705), ودراسة سماهر أبو وطفة (2010) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية تكليف أحد المعلمين بإعداد الجدول المدرسي بدرجة متوسطة, وبمتوسط حسابي (3,280), ووزن نسبي (65,00%), ومع دراسة نيفين محمد سعد (2008) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية توفير جدول مدرسي مناسب لإحتياجات المعلمين منذ الأسبوع الأول للدوام بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (2,37), ووزن نسبي (79,00%), ومع دراسة سكينة البشير قدمور (2012) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية الإشراف على وضع الجدول المدرسي بوزن نسبي: (87,00%).

في حين تحصلت الكفاية رقم (5) المتعلقة بمناقشة المعلمين حول أسباب تدني المستوى التحصيلي لدى بعض الطلبة على أقل متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في

مجال الإشراف الفني, حيث بلغ متوسطها الحسابي (3,229), ووزنها النسبي (64,578%), والتي يعزوها الباحث للأسباب التالية:

– إن متابعة تحصيل الطلبة من أهم واجبات مديري المدارس, فهم مطالبون بزيارات صفية للإطلاع عن كثب على مستويات الطلبة ومدى تفاعلهم مع معلميهم, ودرجة استيعابهم للمناهج الدراسية, ومتابعة نتائج الاختبارات الشهرية, والاطلاع على سجلات المستويات للوقوف على مدى التقدم أو التدني في مستويات الطلبة, والمشكلات التي قد تعيق تقدمهم في مجال التحصيل العلمي للعمل على حلها بالأساليب الملائمة.

– إدراك مديري المدارس أن النهوض بالمستوى التحصيلي للطلبة من أهم أهداف الإدارة المدرسية, وفي مقدمة برامجها, وهذا يتأتى بالمتابعة المستمرة لمستويات تحصيل الطلبة بالمدرسة.

– حرص مديري المدارس على توفير مناخ تنظيمي إيجابي للطلبة داخل المدرسة, وهذا لا يكون بإهمال الطلبة المتأخرين دراسيا, بل بمساعدتهم ومعالجة الأسباب التي تؤدي إلى التأخر الدراسي لديهم.

– النجاح في تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية يتطلب الاهتمام بالجانب التحصيلي للطلاب الذي يتطلب من مدير المدرسة بذل أقصى جهد واهتمام بهذا الجانب.

وهذا ما أكدت عليه دراسة أحمد مياس (1996) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية وضع خطط علاجية لضعف التحصيل العلمي للطلاب بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,85), ودراسة جمال نتيل (2007) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية تنظيم برامج علاجية لضعاف التحصيل بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (4,000), ووزن نسبي (80,00%), ودراسة منير أبو زعيتر (2009) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية مشاركة المعلمين في بناء الخطط العلاجية لضعاف التحصيل العلمي بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,59), ووزن نسبي (71,80%).

2.**الكفايات المهنية التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال الإشراف الفني**:

يتضح من الجدول رقم (23) إن مديري المدارس يفتقرون إلى سبع كفايات مهنية فقط في مجال الإشراف الفني, حيث تحصلت الكفاية رقم (9) والمتعلقة بتعديل المسار الآدائي للعاملين استناداً إلى نتائج التقويم على أعلى متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال الإشراف الفني, حيث بلغ متوسطها الحسابي (2,991), ووزنها النسبي (59,822%), ويعزوها الباحث لما يلي:

– يتوقف المديرين – إلى حد كبير– عند حدود إصدار الأحكام التقويمية دون الإستفادة من نتائج التقويم في تعديل المسار الأدائي للعاملين, مع أنه الثمرة الأهم التي يجب أن تتحقق من فعاليات التقويم المختلفة, ويعتقد بعض المديرين إن هذه المهمة من مهام جهات أخرى كالتفتيش التربوي, في حين يجب أن يتعاون المدير مع المفتشين التربويين في تعديل أو تطوير المسار الأدائي للعاملين.

– إدراك مديري المدارس إن عملية تعديل وتطوير أداء العاملين تستوجب أن تبنى على تغذية راجعة ناتجة عن تقويم الأداء بشكل فعال.

– متابعة وتقييم مديري المدارس لأداء العاملين يساعد في التعرف على مدى حاجة هذا الأداء للتعديل أو التطوير.

ولا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة سامية سكيك (2008) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية مقارنة نتائج الأداء الحالي للعاملين ونتائج الأداء في السنوات السابقة بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (4,246), ووزن نسبي (85,27%), ومع دراسة محمد القداح (2003) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية تعديل المسار الآدائي وفقا لنتائج التقويم بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,42).

في حين تحصلت الكفاية رقم (11) المتعلقة بمساعدة الطلبة في اختيار التخصص العلمي الذي يتمشى وميولهم لاستكمال تعليمهم العالي على أقل متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي لا يتمتع

بها مديري المدارس في مجال الإشراف الفني, حيث بلغ متوسطها الحسابي (2,182), ووزنها النسبي (43,644%), ويعزوها الباحث للأسباب التالية:

– غياب التوجيه السليم للطلبة نحو الدراسات التقنية والمهنية التي لها سوق عمل كبير يعكس الصورة السلبية التي لا تزال في أذهان البعض حول النظرة الدونية لمثل هذه التخصصات, لذلك فإن الباحث يرى وجوب الإهتمام بتوجهات الطلبة المختلفة وإجراء الاختبارات لقياسها, فلكل منهم مجال قد يبدع فيه فيما بعد إن وجد من يرشده ويأخذ بيده نحو التوجه الذي يحقق به رغباته وطموحاته.

– قد تبدو أحيانا الصورة ضبابية أمام الطالب عن ماذا يريد أن يتخصص؟, وقد يرجع ذلك لعدم معرفته بماهية التخصصات الموجودة أمامه, وهنا يبرز دور المدير في اكتشاف ميول الطلبة واهتماماتهم حتى يستطيع أن يساعد الطالب في تبين الطريق الذي يتمشى وميوله.

– يحتاج مدير المدرسة في مساعدته للطلبة على اختيار التخصص الذي يتمشى مع ميولهم إلى متابعتهم وملاحظة آدائهم, سواء بالاضطلاع على درجاتهم في المواد الدراسية, أو من خلال الحوار مع المعلمين والأخصائيين حول مدى اهتمام الطالب لأي تخصص لمساعدته في تكوين رؤى قد لا يستطيع لوحده الوصول إلى تحقيقها, وهذه كفاية قد يفتقر إليها أغلب مديري المدارس.

– عدم معرفة مدير المدرسة بمفردات ومخرجات ومجال عمل كل التخصصات يتعلق بمدى توافر صفة الإرشاد التربوي لدى المدير الذي لا يتوقف دوره عند حدود معالجة مظاهر السلوك السلبي في المدرسة, بل يتجاوز ذلك إلى الإلمام المتبصر بقدرات الطلبة واستعداداتهم وتوظيف ذلك فيما يطلق عليه بالتوجيه المهني الذي يساعد الطلبة في التوجه نحو اختيارهم للتخصصات الدراسية, أو أعمال مهنية تتسق مع مهارات المتعلمين ورغباتهم, ويرجع ذلك إلى أن هذه المهمة تتطلب من المدير الإلمام والمعرفة التامة لكل الطلاب, لأن ذلك يؤثر فيه ويسبب له ضغطاً في العمل قد يجعله لا يتدخل في ذلك.

ولا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم أبو خطاب (2008) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية حث المعلمين على اكتشاف هوايات الطلبة وتنميتها بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (4,254) ووزن نسبي (84,9%).

3. **مناقشة إجمالي الكفايات المهنية لدى مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي، والمتعلقة بمجال الإشراف الفني**:

أظهرت النتائج في الجدول رقم (23) إن قيمة المتوسط الحسابي الإجمالي للكفايات المهنية المتعلقة بمجال الإشراف الفني قد بلغت (2,898), وهي أقل من المتوسط المعياري (3), وأن قيمة الوزن النسبي قد بلغت (57,961%), وهي أقل من (60%), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للإختبار تساوي (0,000), وهي أقل من (0,05), وإن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي مجال الإشراف الفني وقيمة المتوسط المعياري قد بلغت (-0.102), وهو فرق معنوي ذات دلالة إحصائية, أي عدم اتفاق أفراد العينة على إيجابية مجال الإشراف الفني, وهو ما يشير إلى أن مديري المدارس لا يتمتعون بالكفايات المهنية المتعلقة بمجال الإشراف الفني,

ومن الملاحظ أنه لا زال هناك اهتماماً قوياً بتغليب الجوانب الإدارية على الجوانب الفنية, واعتبارها أولوية في ممارسات المديرين الفعلية, وإظهار المدرسة بمظهر حسن من حيث النظام والدوام والنظافة, وجوانب الإطار الخارجي للمدرسة الذي يعطي حكماً أولياً غير دقيق عن مدى فاعليتها, دون الانخراط الفعلي والمشاركة الجادة في تطوير التعليم والتعلم, لذلك فإن على مدير المدرسة أن يسهم في بناء استراتيجيات متطورة استجابة لحاجات المجتمع وطموحاته, وأن يتقن المهارات الإشرافية والتدريبية وممارستها, وأن يعمل على تنمية المعلمين مهنياً من خلال البرامج الإرشادية, ويشارك بفاعلية في اللقاءات التربوية, ويوظف نتائج البحوث الإجرائية لتطوير العمليات الأدائية على المستويين الإداري والتعليمي, وأن يشجع المعلمين على إجراء البحوث والإطلاع على النشرات وعقد الندوات التربوية.

ثانيا: **الدلالة على الفروق**:

بتحليل نتائج الدراسة في هذا المجال اتضح أن متغير (الجنس) لا يحدث فارق في استجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال الإشراف الفني, في حين أظهرت عملية التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغيري (الوظيفة وسنوات الخبرة), ويمكن تفسير ذلك وفق المتغيرات الثلاثة التالية:

1. **متغير الوظيفة:** بينت النتائج الواردة في الجدول رقم (24) وجود فروق جوهرية في استجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال الإشراف الفني تعزى لمتغير الوظيفة لصالح مساعدي المديرين, وقد يعود ذلك للأسباب التالية:

– قلة احتكاك وتعامل المعلمين مع مديري المدارس, واهتمامهم فقط بإعطاء الدروس والخروج من المدرسة بأسرع ما يمكن رغبة منهم أحيانا في البحث عن مصادر جديدة لدخلهم ساعد على اتساع علاقة المساعدين نتيجة لتواجدهم شبه الدائم مع مديريهم.

– توزيع المهام الإشرافية علي المساعدين من المعلمين والإداريين وإعطائهم بعض الصلاحيات هو ما يساعد على تراكم الخبرات الإدارية للمساعدين, خاصة مع ابتعاد المعلمين على المهام الإشرافية, إلا في حدود ضيقة لا تتعدى إدارة الصف الدراسي.

2. **متغير الجنس:** قد بينت النتائج في الجدول رقم: (25) عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في مجال الإشراف الفني تعزى لمتغير الجنس, والتي قد تعزى للأسباب التالية:

– قيام الذكور والإناث من المعلمين ومساعدي مديري المدارس بنفس المهام والمسئوليات, وأن الاختلافات قليلة بينهم في ممارسة الأساليب الإشرافية التي يستخدمونها في معالجة القضايا المدرسية وفي فهم نظم ولوائح وقوانين النظام التعليمي.

– عمق العلاقة التفاعلية بين مديري المدارس والمعلمين والمساعدين ذكورا وإناثا بنفس المستوى أنتج هذه الرؤية بنفس الدرجة بين الذكور والإناث.

– خلق مديري المدارس علاقات تفاعلية تعاونية, ومناخ علمي مناسب بين كلا الجنسين يساعد على مشاركة الجنسين في عملية الإشراف الفني لكل ما يتعلق بالعملية التعليمية.

– إلتزام المعلمين ومساعدي مديري المدارس ذكوراً وإناثاً بالقوانين الإدارية والأنظمة والتعليمات المدرسية والقرارات المتخذة النابعة أصلا من واقع المدرسة الفعلي يؤدي إلى خلق مناخ تنظيمي يلبي من خلاله طموح وحاجات كلا الجنسين في العملية الإشرافية.

وهذا ما أكدت عليه دراسة نيفين محمد سعد (2008) الي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية لمدير المدرسة في مجال الإشراف الفني تعزى لمتغير الجنس.

3.**متغير سنوات الخبرة:** بينت نتائج اختبار التباين الأحادي في الجدول رقم (26) وجود فروق جوهرية لإستجابة أفراد العينة في الكفايات المهنية المتعلقة بمجال الإشراف الفني تعزى لمتغير الخبرة لصالح الأقل خبرة, ويعزى ذلك إلى:

– التطور التكنولوجي السريع في المجالات العلمية كافة, وحداثة المعلومات والمعرفة المتعلقة بالمهام الإشرافية, وما توصلت إليه العلوم التربوية في هذا المجال, وهو ما يشير إلى سعي المعلمين حديثي الخبرة إلى إثبات ذواتهم في عملية الإشراف من خلال سعة اطلاعهم.

– ظاهرة الاحتراق الوظيفي التي تعني بأنه كلما زادت سنوات العمل قلت كفاءة المعلمين وإنتاجيتهم بسبب روتين العمل, وعليه فإن ظهور الفروق لصالح الفئة (أقل من 5 سنوات) يدل على أن المعلم الجديد يكون في كامل حيويته ومقبلا بشغف على ممارسة حياته المهنية وتطويرها بشكل أفضل.

الكفايات المهنية المتدنية في أداء مدير المدرسة في مجال الإشراف الفني ومدى إمكانية تطويرها:

كشفت نتائج الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (23) عن وجود قصور في مساعدة مديري المدارس للطلاب في اختيار التخصص العلمي الذي يتماشى وميولهم لاستكمال تعليمهم العالي, وبينت النتائج وجود قصور في عقد مناقشات مع المعلمين لمراجعة وتقييم الكتب المدرسية, وقصور في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بالمدرسة, كذلك كشفت نتائج الدراسة على وجود قصور في إطلاع المعلمين على خططهم الإشرافية السنوية, ووجود قصور في استخدام الأساليب الإشرافية المتنوعة حسب حاجات المعلمين المهنية, وفي تعديل المسار الآدائي للعاملين استناداً إلى نتائج التقويم, وبينت النتائج كذلك وجود قصور في إدارة الاجتماعات بفاعلية, وتعزى هذه النتائج إلى:

– صعوبة معرفة بعض مديري المدارس بمفردات كل التخصصات العلمية في التعليم الجامعي لا يساعد الطلبة في اختيار التخصص الذي يتماشى وميولهم واستعداداتهم.

– عدم وجود تعاون بين كافة عناصر العملية التعليمية بما فيهم المدير والمعلم والمفتش التربوي فإن ذلك لا يساعد في تقييمهم للكتب والمقررات الدراسية.

– عدم قيام مدير المدرسة بمهمة تحديد الإحتياجات التدريبية للمعلمين, ضناً منه إن ذلك من مهام التفتيش التربوي.

– عدم وجود سياسة واضحة المعالم تعمل على وجوب اطلاع المديرين للمعلمين وطلب مساعدتهم في أثناء وضعهم لخططهم الإشرافية السنوية.

– عدم إلمام مديري المدارس بالأساليب الإشرافية المتنوعة يسبب خللا في إمكانية المساعدة على تلبية حاجات المعلمين المهنية.

– اعتماد غالبية مديري المدارس في إدارة اجتماعاتهم مع المعلمين على الكم أكثر من الكيف, أي على كتابة التقرير الخاص بالإجتماع, ثم يحفظ في ملف محاضر الإجتماعات.

وبما إن الإشراف الفني يعد عملية التوجيه والرقابة لكل ما يدور في مجال العمل من أنشطة إدارية وتنفيذية بهدف تحقيق أكبر قدر من الإنجاز كماً وكيفاً, وبأقل قدر من التكلفة في الموارد البشرية والمادية[1].

لذلك فإن الباحث يقترح لتطوير أداء مديري المدارس في مجال الإشراف الفني ضرورة الإشارة إلى مديري المدارس بالقيام بدورهم في مساعدة الطلبة على اختيار التخصص العلمي الذي يتمشى وميولهم لإستكمال تعليمهم العالي, وضرورة عقد مناقشات مع المعلمين لمراجعة الكتب المدرسية وتقويمها, ومحاولة تعديلها وتطويرها بما يتماسى وقدرات الطلاب العقلية والنفسية, والاهتمام بالكيفية التي يتم بها تحديد الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين بالمدرسة, وضرورة اطلاع المعلمين على خططهم الإشرافية السنوية, كذلك يقترح الباحث ضرورة استخدام أساليب إشرافية متنوعة حسب حاجات المعلمين, وضرورة الاهتمام بإدارة الاجتماعات بفاعلية وفق أحدث ما توصلت إليه النظريات العلمية في هذا الخصوص, ويرى الباحث أنه لكي يكون مدير المدرسة قادراً على تحقيق أداء فعال وفق مجال الإشراف الفني, يجب أن يتمتع بالكفايات المهنية الواردة في هذا المجال, ويوصي الباحث بناء على ذلك بأن يكون مدير المدرسة قادراً على القيام بما يلي:

– العمل على التباحث بين المدير وبقية المعلمين على عقد مناقشات علمية يكون الهدف منها مراجعة وتقييم الكتب المدرسية, ومدى ملاءمتها للفروق في التحصيل بين الطلاب.

– إطلاع المعلمين على خطته الإشرافية السنوية المتضمنة لكل ما يتعلق بالإشراف الفني وكيفية توزيع المهام والمسؤوليات عليهم حتى يعرف كل معلم حقوقه وواجباته.

(1) فتحي عبد الرسول محمد, الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية , (مرجع سابق), ص 167.

– استخدام الأساليب الإشرافية التي تحبب العاملين وتحفزهم للعمل الجماعي وفق خطة مدروسة وذلك حسب حاجات المعلمين المهنية.

– متابعة أداء العاملين بصورة عامة لمحاولة تعديله وتطويره وذلك بتحديد احتياجاتهم التدريبية لترشيحهم لبرامج تدريبية أثناء الخدمة.

– تعديل مسار أداء العاملين والطلبة من حيث متابعته وتحديد جوانب القوة والضعف فيه ومن ثم تحديد ما إذا كان هناك حاجة للتدريب أو التطوير.

– إدارة الاجتماعات بفاعلية وذلك يتطلب توافر علاقات اجتماعية جيدة بينه وبين المعلمين, وتحليه بمجموعة من الصفات والسمات الشخصية التي تؤهله للادارة الجيدة متمثلة في الحزم والثقة والمعاملة العادلة للجميع.

– العمل على مساعدة الطلبة في اختيارهم للتخصص العلمي الذي يتمشى مع ميولهم ورغباتهم, حيث يتطلب ذلك معرفة مدير المدرسة واطلاعه على مفردات التخصصات العلمية الموجودة في الجامعات والمعاهد العليا.

– الإطلاع على نتائج البحوث العلمية في تخصص التربية والتعليم والموجودة في المجلات والدوريات والرسائل العلمية, للاستفادة من نتائجها في كيفية تحقيق أداء أفضل على المستويين الإداري والفني.

– العمل على تنمية المعلمين مهنياً من خلال البرامج الإرشادية والدورات التدريبية.

– المعرفة التقنية بمفردات التعلم الألكتروني.

خامسا: النتائج المتعلقة بالكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم:

لقد قام الباحث بعد عرض النتائج وتحليلها بمناقشتها وتفسيرها, وذلك بالتعرف على الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في مجال المتابعة والتقويم, والكفايات التي لا يتمتعون بها في هذا المجال, وكذلك التعرف على ما إذا كانت هناك دلالة على وجود أي فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في إستجابة أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة (الوظيفة, الجنس, سنوات الخبرة), والتعرف على الكفايات المهنية المتدنية في أداء مديري المدارس في هذا المجال,

ومدى إمكانية تطويرها, ويمكن استخلاص أهم النتائج المتعلقة بمجال المتابعة والتقويم في النقاط الثلاثة التالية:

1. **مناقشة النتائج المتعلقة بالكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم**:

يتضح من الجدول رقم (27) أن مديري المدارس يتمتعون بأربع كفايات مهنية فقط من أصل إحدى عشر في مجال المتابعة والتقويم, حيث تحصلت الكفاية رقم (7) المتعلقة بكفاية التأكد من تغطية المعلمين للمنهج الدراسي وفقاً للجدول الزمني المعد على أعلى متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم, حيث بلغ متوسطها الحسابي (3,444), ووزنها النسبي (68,889%), ويمكن تفسير ذلك فيما يلي:

– وجود خطة تربوية مركزية من السلطات التعليمية العليا تحتم على المعلمين استيفاء المنهج الدراسي في فترة زمنية محددة, وعبر مراحل معينة تشمل أيام الدراسة ومواعيد الامتحانات النصفية ومواعيد العطلات الرسمية, وهذا يدل على أن كل مرحلة من مراحل الخطة محسوبة بزمن معين.

– تنفيذ القرارات واللوائح الخاصة بمراحل العام الدراسي يستوجب من مديري المدارس التأكد من تطبيقها من خلال متابعة خطط المعلمين وكيفية تحضيرهم للدروس في مواعيد محددة.

في حين تحصلت الكفاية رقم (1) على أقل متوسط في الكفايات المهنية التي يتمتع بها مدير المدرسة في مجال المتابعة والتقويم, والمتعلقة بالاحتفاظ بسجلات تراكمية لتقويم أداء العاملين بالمدرسة على أقل متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم, حيث بلغ متوسطها الحسابي (3,178), ووزنها النسبي (63,556%), وتعزى هذه النتيجة لما يلي:

– وجود حاجة ضرورية لهذه السجلات وذلك للإستفادة منها في عملية تقويم أداء العاملين بالمدرسة أو لتقديمها للمتابعين للأداء المدرسي بما فيهم المفتشين التربويين وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية.

– حرص مديري المدارس على توثيق المعلومات المتعلقة بأداء العاملين معه التي تفيدهم في متابعتهم وتقويمهم لأداء العاملين معهم.

– معرفة نقاط القوة والضعف في أداء العاملين بالمدرسة والعمل على تطويره من خلال العمل على كيفية الرفع من قيمة هذا الأداء.

– يستوجب الاحتفاظ بسجلات تراكمية لأداء العاملين إنشاء ملف خاص لكل العاملين بالمدرسة بما فيهم المعلمين والطلبة, يحتوي على كل المعاملات الإدارية والتقارير الخاصة بالأداء من أجل تقييمه, ويمكن الرجوع إليه في أي تقييم وأي فترة زمنية.

وهذا ما أكدت عليه دراسة محمد القداح (2003) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية تعديل مسار أداء العاملين بالاعتماد على نتائج التقويم لكل العاملين بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,42).

2. **مناقشة النتائج المتعلقة بالكفايات المهنية التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم**:

يتضح من خلال الجدول رقم (27) أن مديري المدارس يفتقرون إلى سبع كفايات مهنية في مجال المتابعة والتقويم, حيث تحصلت الكفاية رقم (5) المتعلقة بإشراك المعلمين في تقويم البرنامج المدرسي على أعلى متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم, حيث بلغ متوسطها الحسابي (2,967), ووزنها النسبي (59,333%), والتي يعزوها الباحث للأسباب التالية:

– قلة اهتمام مديري المدارس بإمكانيات المعلمين وتطويرها, مما ينعكس سلباً على دافعية المعلمين تجاه العملية التربوية ورضاهم عن العمل وبالتالي يؤثر على الطلاب.

– عدم إدراك مديري المدارس لأهمية إشراك المعلمين في عملية تقويم البرنامج المدرسي الذي يساعد على تطوير وتنمية أدائهم, الأمر الذي يتطلب تذكيرهم بالمهام التي يجب أن يقوموا بها, وإلى جانب ذلك تقديم الاقتراحات والتوجهات البناءة التي تعمل على زيادة دافعيتهم نحو العمل والتي تسهم بدورها في تحسين العملية التعليمية.

– إن الإدارات المدرسية تفتقر إلى مهارة التقييم الذاتي, وبالتالي فهي غير قادرة على توجيه المعلمين لهذه المهارة لافتقارهم لها.

– يعد تقويم البرنامج الدراسي مسؤولية يجب أن تتكاثف فيها جميع الجهود بين مدير المدرسة والمعلمين, فالمدرسة النموذجية والفاعلة هي التي يتشارك فيها الجميع في تقويم البرنامج الدراسي من بداية العام الدراسي وحتى نهايته, ولا يمكن لمدير المدرسة أن يحقق الأهداف لوحده, وبما إن تحقيق الأهداف لا يتم إلا من خلال برنامج دراسي يجتمع فيه مدير المدرسة والمعلمين, فذلك يستوجب أن يتم هذا التعاون للخروج بتقويم شامل للعمل المدرسي.

ولا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة هديل عودة (2010) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية إشراك المعلمين في تقويم البرنامج التربوي بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,52). ومع دراسة محمد مطير الشريجة (2006) التي أشارت إلى عدم تمتع مدير المدرسة بكفاية إشراك المعلمين والطلبة في تقويم البرنامج التربوي, والتي جاءت بمتوسط حسابي: (3,23).

في حين تحصلت الكفاية رقم (11) المتعلقة بتدارس المديرين مع المفتشين التربويين تقييمهم للمستوى التحصيلي للطلاب على أقل متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي لا يتمتع بها مديري

المدارس في مجال المتابعة والتقويم, حيث بلغ متوسطها الحسابي (2,036), ووزنها النسبي (40,711%), وتعزى هذه النتيجة لما يلي:

– عدم إدراك بعض مديري المدارس إن المهمة الرئيسة لإدارة التفتيش التربوي تقييم أداء المعلمين والطلاب معاً, الأمر الذي يستوجب مشاركتهم المفتشين التربويين في تقييمهم لأداء المعلم, وتحصيل الطالب.

– عدم وجود تخطيط مسبق للاستفادة من تقييم المدير والمفتش التربوي حول تحصيل الطالب العلمي وعدم مشاركة المعلم والأخصائيين في ذلك هو ما أدى إلى الصعوبة التي يلاقيها الطلاب ضعيفي التحصيل الدراسي.

– عدم إدراك بعض مديري المدارس إلى إن التعاون بينهم وبين المفتشين التربويين في تقييمهم للمستوى التحصيلي للطلاب, يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية جيدة قادرة أن تواصل تعليمها الجامعي, أو تسهم في بناء المجتمع, حيث يعد الطالب هو المنتج الوحيد للعملية التعليمية.

ولا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة أنجود بلواني (2008) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية تعاونه مع المفتش التربوي التي تساعد في تنمية الإبداع لدى المتعلمين بدرجة كبيرة جداً, وبمتوسط حسابي (4,220), ووزن نسبي (84,4%).

3. مناقشة إجمالي الكفايات المهنية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي المتعلقة بمجال المتابعة والتقويم:

يتضح من الجدول رقم (27) أن المتوسط الحسابي لإجمالي الكفايات المهنية المتعلقة بمجال المتابعة والتقويم قد بلغ (2,778) والوزن النسبي (55,561%), حيث أكدت النتائج إن أداء مديري المدارس بحاجة إلى التطوير, ومتابعة أحدث ما توصلت إليه العلوم في هذا المجال, لذلك لا بد من المتابعة المستمرة لفعاليات وأدوات التقويم المستخدمة من قبل المعلمين, وربط أدوات التقويم بالنتائج المتوقعة,

وتقويم فاعلية الأداء ومستوى النتائج مقارنة مع مدارس أخرى, والعمل على مشاركة الطلبة في تقويم أداء المعلمين بصورة خاصة, وأداء المدرسة بصورة عامة, وأن يهتم المدير بتطوير أساليب تقويم المعلمين وعدم الاعتماد على الزيارة الصفية, وأن يقوم ببناء نظام تقويمي شامل للأداء الإداري المدرسي بصورة متكاملة, وأن يتابع باستمرار فعالية أدوات التقويم المستخدمة من قبل المعلمين, وأن يقوم بتقويم فاعلية الأداء ومستوى النتائج, وربطه للواقع والمأمول في هذا المجال.

ثانيا: **الدلالة على الفروق:**

بتحليل نتائج الدراسة في مجال المتابعة والتقويم اتضح أن متغير (الجنس) لم يحدث فارق في وجهات نظر أفراد العينة من الذكور والإناث, في حين إن متغيري (الوظيفة وسنوات الخبرة) أظهرت عملية التحليل وجود فارق في استجابات أفراد العينة وفقاً لوظيفتهم ولدرجات خبرتهم, ويمكن تفسير ذلك من خلال النقاط التالية:

1. **متغير الوظيفة**: قد بينت النتائج في الجدول (28) وجود فروق جوهرية في استجابة أفراد العينة حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال المتابعة والتقويم تعزى لمتغير الوظيفة لصالح مساعدي مديري المدارس, فإن ذلك يعزى للأسباب التالية:

– لوصف وتوصيف وظيفة مساعد مدير المدرسة التي تجعله وبصلاحيات إدارية أكبر أن يكون هو الأقدر من المعلم على ملاحظة ومتابعة ما يقوم به مدير المدرسة في تطبيقه لعملية المتابعة والتقويم, وهل هو مطابق للأسس العلمية أم هو بحاجة إلى تعديل أو تغيير, ولتوصيف وظيفة المعلم بالطريقة الموجودة في النظام التعليمي في ليبيا ما يساعد في القيام بعملية المتابعة والتقويم بصورة أقل من مساعد المدير, ذلك أن المعلم لا يدخل إلى المدرسة ويخرج منها إلا حسب الزمن المخصص لحصصه الدراسية.

– قلة احتكاك وتعامل المعلمين مع مديري المدارس, واهتمامهم فقط بإعطاء الدروس ساعد على اتساع علاقة المساعدين نتيجة لتواجدهم شبه الدائم مع مديريهم.

– توزيع مهام المتابعة والتقويم علي المساعدين من المعلمين والإداريين وإعطائهم بعض الصلاحيات هو ما يساعد على تراكم الخبرات الإدارية للمساعدين, خاصة مع ابتعاد المعلمين على المهام التقويمية إلا في حدود ضيقة لا تتعدى إدارة الصف الدراسي.

2.**متغير الجنس:** قد بينت النتائج في الجدول رقم: (29) عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في مجال المتابعة والتقويم تعزى لمتغير الجنس, ويعزى ذلك إلى:

– عدم تفريق مدير المدرسة بين الذكور والإناث في متابعته وتقويمه للعملية التعليمية, ساعد على عدم وجود اختلاف بين وجهات نظر الجنسين, وعلى إتمام الأداء المدرسي بصفة عامة داخل المدرسة كفريق عمل واحد تتناغم فيه جميع الجهود من أجل تحقيق أهداف المرحلة التعليمية.

–إلتزام كل من المعلمين ومساعدي مديري المدارس ذكوراً وإناثاً بالقوانين والأنظمة المعمول بها في المدارس في مجال المتابعة والتقويم وتلقي الفئتين لنفس المعلومات والمعارف المتعلقة بهذا المجال.

وهذا ما أكدت عليه دراسة نيفين محمد سعد (2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهننية لمديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم تعزى لمتغير الجنس, ومع دراسة فراس لهلبت (2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لإستجابات أفراد العينة في تقديرهم للكفايات المهنية لمديري المدرسة في مجال المتابعة والتقويم تعزى لمتغير الجنس.

.**متغير سنوات الخبرة:** قد بينت نتائج اختبار (التباين الأحادي) في الجدول رقم (30) أن الفارق موجود بين استجابات أفراد العينة في الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم, والذي تبين منه وجود فروق جوهرية في مجال المتابعة والتقويم تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأقل خبرة, ويعزى ذلك إلى:

– يكون المعلم الجديد في كامل حيويته وأكثر إقبالا والعمل بشغف على ممارسة حياته المهنية من المعلمين القدامى.

– التطور العلمي والتكنولوجي السريع وحداثة المعلومات والمعرفة التي يكتسبها المعلم حديث الخدمة وكذلك سعيه إلى إثبات ذاته في التعليم تجعله لا يقل كفاءة عن زملائه الأقدم منه في معرفة وكيفية الطرق التي من الممكن أن تجعل منه قائداً.

– كثرة المعلومات التي تلقاها المعلم الجديد في حياته الأكاديمية المتعلقة بالمهارات القيادية الواجب توافرها في مدير المدرسة اليوم وحداثتها هو ما جعل معرفته بهذه الأمور أكثر تقديراً لمدى توافرها لدى المدير من أصحاب الخبرة الطويلة, الذين قد تقل عندهم هذه المعرفة.

ولا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة عبد الرحمن عيد فلاح (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لإستجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية لمدير المدرسة في مجال المتابعة والتقويم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثالثا: **الكفايات المهنية المتدنية في أداء مديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم ومدى إمكانية تطويرها**:

اتضح من خلال نتائج الدراسة المتمثلة في الجدول رقم (27) وجود ضعف في الكفايات المهنية المتعلقة بمجال المتابعة والتقويم, حيث تبين وجود قصور في تدارس المديرين مع المفتشين التربويين

تقييمهم للمعلمين وللمستوى التحصيلي للطلاب, كذلك بينت النتائج وجود قصور في تشجيع المعلمين على استخدام الطرق الحديثة في التدريس وفي تقييم أداء المعلمين بنزاهة وموضوعية, وبينت نتائج الدراسة أيضاً وجود قصور في إرشاد المعلمين إلى أساليب تقويم متنوعة, وقصور في إشراك المعلمين في تقويم البرنامج المدرسي, وقصور في متابعة دفاتر أعمال الطلاب ونشاطاتهم التعليمية, ويعزى هذا القصور إلى:

– عدم وجود تعاون بين مدير المدرسة والمفتشين التربويين في تقييمهم لمستوى التحصيل العلمي للطلاب.

– قصور التعاون بين مدير المدرسة والمفتشين التربويين في تقويمهم لأداء المعلمين, الذي تكون الرغبة منه معالجة النقص في الأداء إن وجد, وهو ما يجعل المدير يسند هذه المهمة للمفتش التربوي لإعتقاده بأنها من تخصصه ومن صميم عمله, وهو يعد مشرف تربوي مقيم داخل المدرسة.

– عدم متابعة مديري المدارس لكيفية تحضير المعلم للدروس وكيفية إلقاءها, لا يساعد في استخدام الطرق الحديثة في التدريس.

– تؤثر المحاباة والضغوط الإجتماعية على مديري المدارس في تقييمه لأداء المعلمين, والتي تجعلهم يقيمون المعلم بناء على علاقتهم به, وليس على كفاءته.

– اعتماد مديري المدارس على أساليب تقويم محددة من الممكن أن تكبل عطاء المعلم ولا تعمل على التقييم بصورته الصحيحة التي تحث على كثرة التنوع فيها.

وبما إن التقويم يعد أحد وظائف العمل الإداري الهامة في العملية التربوية, بل لا يقل أهمية عن وظيفة التخطيط التي تعد أساس العمليات الإدارية في التربية, وأنه لم يعد مقصوراً على تحصيل المادة العلمية فقط, وإنما أصبح شاملاً لتقدير برنامج المدرسة أو الخطة الدراسية والمناهج والوسائل التعليمية,

وقياس عمل المدرس ونمو التلميذ, كذلك يشمل جميع أنواع الاختبارات والوسائل المستعملة لتقويم التلميذ, لذا فإن الباحث يقترح لتطوير أداء مديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم توجيههم على ضرورة التدارس مع المفتشين التربويين في تقييمهم للمستوى التحصيلي للطلاب ولأداء المعلمين, لإن اجتماع المدير والمفتش التربوي في هذا التقييم يساعد في تحسين وتطوير أداء المعلم والطالب, كذلك يقترح الباحث ضرورة الإشارة إلى مديري المدارس لتشجيع استخدام المعلمين لطرق التدريس الحديثة, ذلك أن بقاء المعلم في استخدام طرق تدريس تقليدية لا يساعد في تحسين العملية التعليمية ولا يؤدي إلى تحقيق الفائدة المرجوة منه, وضرورة تقييم أداء المعلمين بنزاهة بعيداً عن الذاتية والمصالح الشخصية التي تقود المديرين إلى تعقيد العلاقات الإجتماعية بينهم وبين مجتمع المدرسة ككل, وإرشادهم إلى استخدام أساليب تقويم متنوعة ويعني ذلك افتقار المعلم أحياناً كثيرة لكيفية استخدام الطرق الحديثة في التدريس, مع إنه قام بدراستها وهو طالب في معاهد المعلمين, وكذلك متابعة دفاتر أعمال الطلاب ونشاطاتهم العلمية حيث يتطلب من مدير المدرسة أن يتابع دفاتر أعمال الطلاب ونشاطاتهم العلمية وذلك لمعرفة مستوى التحصيل العلمي لدى طلابه, ومن ثم معرفة الكيفية التي يتم بها علاج هذا الضعف إن وجد, والعمل على تقويته, ويرى الباحث أنه لكي يكون مدير المدرسة قادراً على تحقيق أداء فعال وفق مجال المتابعة والتقويم, يجب أن يتمتع بالكفايات المهنية الواردة في هذا المجال, ويوصي الباحث بناء على ذلك بأن يكون مدير المدرسة قادراً على القيام بما يلي:

– مناقشة المفتشين التربويين في تقييمهم لأداء المعلمين, والمستوى التحصيلي للطلاب للخروج بتقرير عام عن الأداء المدرسي.

– إشراك المعلمين في تقويم البرنامج الدراسي, وهذا يحتاج إلى بناء علاقات إيجابية بين المدير وكل العاملين وبالأخص المعلمين, ولا يمكن أن يكتب للتقويم المدرسي النجاح إذا لم يتم إشراك المعلمين فيه باعتبارهم الشريحة الكبيرة في مجتمع المدرسة التي تساهم في تعليم وإعداد الطلاب.

– يحتاج تقييم المعلمين إلى النزاهة والموضوعية من قبل المدير, دون ضغوط إجتماعية, أو محاباة شخص على حساب شخص آخر, بل ينبغي أن يتم ذلك وفق مبدأ العدالة الإجتماعية.

– بما أن مخرجات العملية التعليمية هو الطالب نفسه, فمن الواجب الاهتمام بهذا المنتج الذي لا تضاهيه مؤسسات المجتمع الإنتاجية الأخرى, فعلى مدير المدرسة أن يعمل على تكوين مخرجات تعليمية جيدة وهذا الأمر يتطلب منه المتابعة الدقيقة لأعمال الطلاب وذلك بمراجعة دفاتر أعمالهم بين الحين والآخر حتى يشعر الطالب بأهمية هذه المتابعة والتي ستعمل على بذله مزيد من الجهد والمثابرة حتى يكون في المستوى المطلوب الذي تطمح إليه المدرسة.

– إرشاد المعلمين إلى متابعة الكيفية التي يتم بها تقييم الطلاب, والإضطلاع على الأساليب المتنوعة في عملية التقييم, فلذلك على مدير المدرسة أن يتبني هذه الأساليب حسب الموقف الذي أمامه ويختار التقويم المناسب.

– نظراً لأهمية طرق التدريس في توصيل المعلومة للطالب وتعددها يجب على مدير المدرسة أن يساعد المعلمين بتوجيههم نحو الطرق الحديثة المناسبة, وهذا يتطلب من المدير نفسه الإضطلاع المستمر لأحدث ما توصلت إليه طرق التدريس في هذا الجانب.

– العمل على مشاركة الطلبة في تقويم أداء المعلمين بصورة خاصة وأداء المدرسة بصفة عامة.

– تقويم فاعلية ومستوى الأداء المدرسي لمدرسته وذلك بمقارنة أداء مدرسته مع المدارس الأخرى.

– عدم الاحتفاظ بالمسؤولية وتشجيع الآخرين على تحملها, يفسر عدم ظهور قيادات جديدة تنمو وسط المؤسسة التربوية.

– المتابعة الدقيقة للعمليات الأدائية للأفراد العاملين, حتى يشعر جميع أفراد المجتمع المدرسي بأن هناك رقابة ومتابعة تتطلب منه بذل مزيد من الجهد في العطاء.

سادسا: **مناقشة النتائج المتعلقة بالكفايات المهنية في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي**:

لقد قام الباحث بعد عرض النتائج وتحليلها بمناقشتها وتفسيرها, وذلك بالتعرف على الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي, والكفايات التي لا يتمتعون بها في هذا المجال, وكذلك التعرف على ما إذا كانت هناك دلالة على وجود أي فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في إستجابة أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة (الوظيفة, الجنس, سنوات الخبرة), والتعرف على الكفايات المهنية المتدنية في أداء مديري المدارس في هذا المجال, ومدى إمكانية تطويرها, ويمكن استخلاص أهم النتائج المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي في النقاط الثلاثة التالية:

أولا: **الكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي**:

بعد عرض وتحليل استجابات أفراد العينة من المعلمين ومساعدي مديري المدارس حول الكفايات المهنية المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي تظهر الحاجة إلى استخلاص أهم النتائج في هذا المجال, حيث أشارت عملية عرض وتحليل استجابات أفراد العينة بهذه الدراسة إلى أن مديري المدارس يتمتعون بثلاث كفايات مهنية فقط من أصل عشرة في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي, في حين يفتقرون إلى سبع كفايات في هذا المجال, وبالإجمالي فإن قيمة المتوسط الحسابي لإستجابات أفراد العينة حول الكفايات المهنية في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي قد بلغت (2,973), والوزن النسبي (59,463%), وإن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي الإجمالي لمجال المتابعة والتقويم كما في الجدول رقم (31) والمتوسط المعياري (3) قد بلغت (-0.027), وهو فرق غير معنوي, أي اتفاق أفراد العينة – إلى حد ما – على إيجابية مجال العلاقة مع المجتمع المحلي, وهو مؤشر إلى أن مديري المدارس لا يتمتعون بهذه الكفايات, ويمكن مناقشة هذه النتيجة وفق النقاط الثلاثة التالية:

1. **مناقشة النتائج المتعلقة بالكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي**:

يتضح من الجدول رقم (31) إن مديري المدارس يتمتعون بثلاث كفايات مهنية فقط من أصل عشرة في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي, حيث تحصلت الكفاية رقم (8) المتعلقة بمتابعة قرارات مجلس الآباء والمعلمين في المدرسة على أعلى متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي, حيث بلغ متوسطها الحسابي (3,540), ووزنها النسبي (70,8%), ويعزوها الباحث للأسباب التالية:

– حرص مديري المدارس على نقل صورة صحيحة لأولياء الأمور عن ما يجري داخل مدارسهم من خلال جعلهم في صورة واقعية لما يتم داخل مدارسهم من أنشطة وفعاليات تربوية تستهدف الإرتقاء بمستويات الطلبة في كافة المجالات العلمية والثقافية والإجتماعية والنفسية, وبالتالي كسب ثقة أولياء الأمور, مما يشعرهم بالاطمئنان لدور المدرسة الفاعل في تربية وتعليم أبناءهم, وهذا يتطلب اهتمام مديري المدارس بالتواصل مع أولياء الأمور من أجل رفع مستوى أبناءهم التحصيلي, فالكثير من أولياء الأمور يلقون باللوم على المدرسة عند قصور أبناءهم وانخفاض مستواهم التحصيلي.

– الإيمان بأهمية مجلس الآباء والمعلمين في التصدي للمشاكل التي تواجه المدرسة والمساهمة في التغلب عليها والحد من المشاكل الطلابية.

– تحديد أوجه التعاون بين أولياء الأمور والمدرسة والإستفادة من خبرات أولياء الأمور في دعم العملية التعليمية وخاصة في المجالات العلمية للآباء.

وهو ما أكدت عليه دراسة محمد مطير الشريجة (2006) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية متابعة قرارات مجلس الآباء والمعلمين في المدرسة, والتي جاءت بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي: (3,75).

في حين تحصلت الكفاية رقم (4) المتعلقة بإشراك المدرسة مع البيئة المحلية في إحياء المناسبات الدينية والوطنية والعالمية على أقل متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي, حيث بلغ متوسطها الحسابي (3,016), ووزنها النسبي (60,311%), وتعزى هذه النتيجة للأسباب التالية:

– حرص مديري المدارس أن تتمتع مدارسهم بسمعة طيبة بين المدارس وفي أوساط المجتمع المحلي.

- أهمية تفعيل دور مديري المدارس في توطيد علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي بشكل أكبر من خلال مشاركة المدرسة في إحياء المناسبات الدينية والوطنية والعالمية وتنظيم زيارات مدرسية لمؤسسات المجتمع المحلي للتعرف عليها وعلى الخدمات التي تقدمها من أجل الإستفادة منها في دعم العملية التعليمية بالمدرسة والقيام بكل ما من شأنه أن يوثق هذه العلاقة على أساس التعاون المتبادل.

– إدراك مديري المدارس لأهمية مركز المدرسة باعتبارها الخلية الأولى في المجتمع التي تعمل على تكوين أنشطة وفعاليات إجتماعية تبرز فيها دور المدرسة في مشاركة مجتمعها المحلي احتفالاته الدينية كالاحتفال بالمولد النبوي الشريف والأعياد الدينية, وكافة الأحداث التي حدثت عبر تاريخ العالم الإسلامي, والاحتفال بالأعياد الوطنية كالاحتفال بذكرى الاستقلال ويوم الشهيد, والاحتفالات العالمية مثل عيد المعلم وعيد الأم وما إلى ذلك.

وهذا ما أكدت عليه دراسة غادة أبو لبن (2011) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية مشاركة البيئة المحلية في إحياء المناسبات الإسلامية والوطنية والعالمية بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي

(2,447), ووزن نسبي (81,58%), ومع دراسة مي الحسن (2010) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية مشاركة المجتمع المحلي في المناسبات الدينية والاجتماعية بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,53), ووزن نسبي (70,6%).

2. **مناقشة النتائج المتعلقة بالكفايات المهنية التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي**:

يتضح من خلال الجدول رقم (31) أن مديري المدارس يفتقرون إلى سبع كفايات مهنية في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي, حيث تحصلت الكفاية رقم (6) المتعلقة بالعمل على بناء جسور الثقة مع المجتمع المحلي من خلال الأنشطة المدرسية على أعلى متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي يتمتع بها مديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي, حيث بلغ متوسطها الحسابي (2,978), ووزنها النسبي (59,556%) , وتعزى هذه النتيجة للأسباب التالية:

– إن تجربة المدرسة مع المجتمع المحلي في العديد من المناسبات كانت سلبية بسبب تعرض ممتلكات بعض المدارس وخاصة الساحات والحدائق إلى العبث مما يؤثر سلباً على المدرسة, ومنعاً للمساءلة تفضل بعض المدارس بقاءها بعيداً عن فتح أبوابها أمام المجتمع المحلي إلا في المناسبات العامة.

– ضيق الوقت الذي يقضيه المدير في المدرسة لوجود نظام فترتين أحياناً بالمدرسة الواحدة مما قد يعيق تنفيذ مثل هذه الأنشطة, وكثرة الواجبات الملقاة على عاتق مديري المدارس تجعلهم يركزون فقط على كيفية إنجاح العملية التعليمية, وهو ما أدى إلى اتساع الهوة بين المدرسة والمجتمع المحلي, لذا يتطلب الأمر المزيد من الثقة والتعاون وتبادل الخدمات بين المدرسة ومجتمعها المحلي.

– المركزية التي تنتهجها الإدارات التعليمية لإقامة أي أنشطة بين المدرسة ومجتمعها المحلي, وعدم تشجيع الجهات التعليمية العليا المديرين في إقامة علاقات مع المجتمع المحلي, وعدم رصد جوائز تشجيعية لأفضل الأنشطة المشتركة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.

وهذا ما أكدت عليه دراسة نيفين محمد سعد (2008) التي أشارت إلى عدم تمتع مدير المدرسة بكفاية التعاون مع أولياء الأمور عند تنفيذ النشاطات المدرسية, والتي جاءت بدرجة ضعيفة, وبمتوسط حسابي (1,04), ووزن نسبي (40,222%).

في حين لا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة سامي عوض الله رباح (2008) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية إشراك المختصين من المجتمع المحلي في بعض الأنشطة المدرسية بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,63), ووزن نسبي (72,58%), ومع دراسة سعيد الداعور (2007) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية إشراك قيادات المجتمع المحلي في الأنشطة التي تقيمها المدرسة بدرجة كبيرة, وبمتوسط حسابي (3,68), ووزن نسبي (73,7%).

بينما تحصلت الكفاية رقم (10) المتعلقة بالإستفادة من خبرات أفراد المجتمع المحلي في خدمة المدرسة على أقل متوسط حسابي في الكفايات المهنية التي لا يتمتع بها مديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي, حيث بلغ متوسطها الحسابي (2,527), ووزنها النسبي (50,533%), والتي يعزوها الباحث لما يلي:

– عدم معرفة بعض المديرين لكيفية تكوين علاقات جيدة مع المختصين وأصحاب الخبرات من أفراد المجتمع المحلي, وفي كيفية التواصل مع هذه الخبرات.

– ضعف العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وقصور أوجه التعاون بينهم.

– تركيز بعض مديري المدارس على الإستفادة المادية من وراء هذه العلاقات.

– تغلب المصلحة الشخصية على المصلحة العامة أحياناً كثيرة لدى بعض المديرين في قيامهم بهكذا علاقات.

وهو ما أكدت عليه دراسة هديل عودة (2010) التي أشارت إلى عدم تمتع مدير المدرسة بكفاية التخطيط لإستثمار خبرات أفراد المجتمع المحلي لمصلحة المدرسة, والتي جاءت بدرجة قليلة, وبمتوسط حسابي (1,23), وبوزن نسبي (41,667%).

في حين لا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم أبو خطاب (2008) التي أشارت إلى تمتع مدير المدرسة بكفاية تهيئة فرص للاستفادة من خبرات المجتمع المحلي بدرجة كبيرة جداً, وبمتوسط حسابي (4,177), ووزن نسبي (83,5%).

3. **مناقشة إجمالي الكفايات المهنية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي:**

أظهرت النتائج في الجدول رقم (31) أن قيمة المتوسط الحسابي الإجمالي للكفايات المهنية لمديري المدارس المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي قد بلغت (2,973), وهي أقل من قيمة المتوسط المعياري (3), وأن قيمة الوزن النسبي (59,463%), وهي أقل من (60%), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للإختبار تساوي (0,269), وهي أكبر من (0,05), وأن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي الإجمالي لمجال العلاقة مع المجتمع المحلي والمتوسط المعياري (3) بلغت (-0.027), هو فرق غير معنوي, أي اتفاق أفراد العينة – إلى حد ما – على إيجابية مجال العلاقة مع المجتمع المحلي, وهو مؤشر إلى أن مديري المدارس لا يتمتعون بالكفايات المهنية المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي.

ويتضح مما سبق أن مستوى كفاية مدير المدرسة في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي قد جاء ضعيفاً, لذلك فإنه من الواجب عليه أن يكون قادراً على بناء علاقات تفاعلية متينة بين المدرسة

ومجتمعها المحلي, وأن يستفيد من خلال هذه العلاقة من خبرات أفراد المجتمع المحلي في خدمة المدرسة, وأن يكون على وعي كامل بفلسفة وجوهر هذه العلاقة, حيث إنه من جوهر عملية التطوير هو ربط المدرسة بالمجتمع الموجودة فيه, وأن تعزيز هذا التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي وأفراده ومؤسساته من شأنه أن يدعم دور المدرسة, ويسهم في رغبة أولياء الأمور في التعرف على كيفية تربية أبناءهم, وإعدادهم للجامعات, أو لإمداد المجتمع بمخرجات تربوية قادرة أن تدخل سوق العمل وتسهم في بناء المجتمع, مما يكون له الأثر الإيجابي في الارتقاء بمستوى الطلاب كماً وكيفاً, ويمكن تحقيق هذا التعاون من خلال إيمان مديري المدارس بحجم رسالتها, وبدور المجتمع في الارتقاء بمستوى المدرسة ومعلميها وطلابها.

ثانيا: **الدلالة على الفروق**:

بتحليل نتائج الدراسة من خلال الجداول رقم (32), (33), (34) يتضح بأن متغير (الجنس وسنوات الخبرة) قد أحدثا فارقا في وجهات نظر أفراد العينة من الذكور والإناث من المعلمين ومساعدي مديري المدارس وفقا لجنسهم ولدرجات خبرتهم, في حين إن متغير (الوظيفة) أظهرت عملية التحليل عدم وجود فارق في استجابات أفراد العينة, ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النقاط التالية:

1. **متغير الوظيفة:** قد بينت النتائج في الجدول رقم (32) عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة للكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير الوظيفة, ويعزى ذلك إلى:

– إشراك مديري المدارس المعلمين ومعاونيهم في كيفية الإستفادة من العلاقة مع المجتمع المحلي وتوزيع المهام والواجبات بينهم بالتساوي دون محاباة أو ضغوط اجتماعية, أو الوقوف مع فرد دون الآخر, أو جماعة على حساب جماعة أخرى هو ما أدى إلى تجانس الفئتين من المعلمين ومساعدي مديري المدارس.

– العلاقة الوطيدة والتفاعل الجيد بين أعضاء الأسرة التدريسية الذي ينتج عن العمل بالتعاون المتبادل بين الجميع الذي يساعد على خلق بيئة تعليمية متقدمة تساعد على التعلم الفعال.

2: **متغير الجنس**: قد بينت النتائج في الجدول رقم (33) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة للكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث, وتعزى هذه النتيجة للأسباب التالية:

– أن الإناث أكثر التزاما بالأنظمة والقوانين من الذكور, وهو ما ساعدهن على المعرفة العلمية المرتبطة بالواقع الليبي والمتعلقة بكيفية تكوين العلاقات الاجتماعية.

– تحرر المرأة الليبية من القيود الاجتماعية الضاغطة التي كانت تكبل علاقات الإناث في مجتمع محافظ, جعلها تسعى إلى إثبات وجودها ومشاركة الرجل في كافة مناحي الحياة, فالمرأة بدأت قادرة على تكوين علاقة مع مجتمعها المحلي من شأنها أن تساهم في عملية الرفع من مستوى العملية التعليمية.

وهو ما أكدت عليه دراسة غادة أبو لبن (2011) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لإستجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث, ومع دراسة هديل عودة (2010) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث, ومع دراسة إبراهيم أبو خطاب (2008) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

في حين لا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة فراس لهلبت (2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لإستجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية لمدير المدرسة في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير الجنس, ومع دراسة نيفين محمد سعد (2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لإستجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية لمدير المدرسة في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير الجنس.

3:**متغير سنوات الخبرة:** قد بينت النتائج في الجدول رقم (34) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأقل خبرة, ويعزى ذلك إلى:

– يكون المعلم الجديد في كامل حيويته وأكثر إقبالا والعمل بشغف على ممارسة حياته المهنية من المعلمين القدامى.

– التطور العلمي والتكنولوجي السريع وحداثة المعلومات والمعرفة التي يكتسبها المعلم حديث الخدمة وكذلك سعيه إلى إثبات ذاته في التعليم تجعله لا يقل كفاءة عن زملائه الأقدم منه في معرفة وكيفية الطرق التي من الممكن أن تجعله قادراً على معرفة كيفية التعامل مع المجتمع المحلي وتكوين علاقات اجتماعية مع مؤسساته المختلفة.

وهو ما أكدت عليه دراسة إبراهيم أبو خطاب (2008) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لسنوات الخبرة لصالح الفئة (من 5 إلى 10 سنوات).

في حين لا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة سماهر أبو وطفة (2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية لمدير المدرسة في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير سنوات الخبرة, ومع دراسة سامي عوض

الله رباح (2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثالثا: الكفايات المهنية المتدنية في أداء مديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي ومدى إمكانية تطويرها:

أظهرت نتائج الدراسة من خلال الجدول رقم (31) وجود قصور في بعض الكفايات المهنية المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي, حيث تبين وجود قصور في الاستفادة من خبرات أفراد المجتمع المحلي في خدمة المدرسة, وقصور في بناء علاقات تفاعلية قائمة على الثقة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي, وفي استثمار طاقات وإمكانات البيئة المحلية في دعم المدرسة, وقصور في التعاون مع المدارس القريبة للإرتقاء بالخدمة المقدمة للبيئة المحلية, ووجود قصور كذلك في ربط التغيير والتطوير في قيادة المدرسة بتغيير وتطوير المجتمع المحلي, وفي بناء جسور الثقة مع المجتمع المحلي من خلال الأنشطة المدرسية, وقصور كذلك في توضيح أهداف وخطط المدرسة للمجتمع المحلي, ويعزى ذلك إلى:

– عدم تفعيل العلاقة بين مؤسسات المجتمع المدني, وما يمكن أن تقدمه الخبرات الموجودة فيه, وبين المدرسة كمؤسسة إجتماعية تحتاج إلى الدعم الإجتماعي من المثقفين والخبراء في المجتمع المحلي في تحقيق الأهداف العامة من هذه العلاقة.

– عدم وجود أي جهة رسمية كانت أو غير رسمية باحتضان العلاقة بين المدرسة ومجتمعها المحلي وتفعيل الثقة والتعاون بينهما.

– عدم وجود ثقافة مجتمعية ترفع من شأن هذه العلاقة, وتساعد على بناءها وذلك للإستفادة من المجتمع المحلي, وما يحتويه من خبرات قد تساعد في تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة بوصفها

مؤسسة اجتماعية داخل مؤسسة أخرى أكبر منها تؤثر وتتأثر بها وهي المجتمع المحلي الذي تقع في نطاقه.

من هنا تتضح مدى أهمية توطيد علاقات المدرسة مع المجتمع المحلي لأنها واحدة من المؤسسات التي يجب أن تكون عاملة بتناغم مع مؤسسات المجتمع الأخرى, وحتى يكون المدير فاعلاً لا بد له من بناء علاقات فيها نوع من الشراكة المهنية بين المدرسة والمؤسسات الإنتاجية في البيئة المحلية, لذا فإن الباحث يقترح لتطوير أداء مديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي ضرورة الاستفادة من خبرات أفراد المجتمع المحلي في تقديم الخدمات إلى المدارس, وأن يتبنى مديرو المدارس علاقات تفاعلية قائمة على الثقة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي, ويرى الباحث أنه لكي يكون مدير المدرسة قادراً على تحقيق أداء فعال وفق مجال العلاقة مع المجتمع المحلي, يجب أن يتمتع بالكفايات المهنية الواردة في هذا المجال, ويوصي الباحث بناء على ذلك بأن يكون مدير المدرسة قادراً على القيام بما يلي:

– بناء علاقة تفاعلية مع المجتمع المحلي قائمة على الثقة والتعاون تساعد في دعم المجتمع المحلي بخبرائه وخبراته للمدرسة في الناحية المالية أو المعنوية.

– استثمار طاقات وإمكانات البيئة المحلية في دعم المدرسة في حالة عدم مركزية النظام والتمويل مما يساعد في خلق بيئة تعاونية مشتركة بين المدرسة ومجتمعها المحلي.

– التعاون مع المدارس القريبة للارتقاء بالخدمة المقدمة للبيئة المحلية, وهو ما يساعد على تلاقي خبرات واتجاهات لكل الأفراد من معلمين وطلبة ومديري مدارس, ويساعد على تكوين علاقات اجتماعية بين المدارس لعل أبرز ملامحها المسابقات الفكرية والرياضية والمهرجانات والاحتفالات.

– الإيمان بأن التغيير والتطوير في قيادة المدرسة الثانوية مرتبط بتغيير وتطوير المجتمع, وأن عليه أن يساهم ويساعد في نجاح هذا التغيير إذا كان إيجابيا.

– بناء جسور الثقة في المجتمع المحلي من خلال الأنشطة المدرسية التي تتطلب إشراك أفراد المجتمع في المساهمة مع المدرسة على التعاون وخلق أجواء تعليمية تساعد على تقبل الطلاب للدراسة وتحفزهم على القيام بهذه الأنشطة في صورة مجتمعية.

– توضيح أهداف وخطط المدرسة للمجتمع المحلي.

– الاستفادة من خبرات أفراد المجتمع المحلي في خدمة المدرسة.

– التنسيق مع مؤسسات المجتمع المدني ذات العلاقة لرعاية الطلبة الموهوبين وتعزيز ابداعاتهم وقدراتهم المتميزة.

– تفعيل دور المدرسة في مناقشة القضايا الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للمجتمع المحلي.

– إبراز دور المدرسة وأهميتها الاعتبارية في مؤسسات المجتمع.

الخلاصة:

بعد أن تم عرض وتحليل كل مجال من مجالات الدراسة على حده, يرى الباحث أن هناك أهمية لوضع ملخص عام للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة حتى يسهل للقارئ قراءتها والإطلاع عليها, وذلك من خلال محورين أساسيين, وهما:

- تحليل ومناقشة نتائج المجالات الإدارية الستة.

- الدلالة على الفروق.

1. **تحليل ومناقشة المجالات الإدارية الست مجتمعة**:

جدول رقم (35) نتائج التحليل الوصفي واختبار *T- test* لمتغيرات المجالات الإدارية

ت	المجالات الإدارية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الفرق بين متوسط المحور والمتوسط المعياري	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	قيمة الدلالة الإحصائية / *T-Test*	دلالة الفروق
1	التخطيط الإداري	4	2.928	0.072 -	58.557	0.39	0.000*	دال
2	إدارة الموارد البشرية والمادية	1	3.094	0.094	61.884	0.426	0.000*	دال
3	القيادة الإدارية	3	2.944	0.056 -	58.882	0.480	0.014*	دال
4	الإشراف الفني	5	2.898	0.102 -	57.961	0.444	0.000*	دال
5	المتابعة والتقويم	6	2.778	0.222 -	55.561	0.491	0.000*	دال
6	العلاقة مع المجتمع	2	2.973	0.027 -	59.463	0.512	0.269	غير دال
إجمالي المجالات الإدارية			2.936	0.064 -	58.717	0.336	0.000*	دال

* القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (0,05).

لقد أظهرت النتائج في الجدول (35) أن قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي المجالات الإدارية للكفايات المهنية تساوي (2.936), وهي أقل من قيمة المتوسط المعياري وكان الفارق (−0.064), وكان الوزن

النسبي أقل من (60%) ويساوي (58.717%), أما قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار فكانت صفراً, وهي أقل من (0.05), وتشير إلى أن هذا الفارق هو فارق جوهري ذو دلالة إحصائية, أي أن إجمالي قدرة مديري المدارس في المجالات الإدارية كان أقل من المتوسط حسب وجهة نظر المعلمين ومساعدي المديرين, وهذا يدل على أن أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي فيه تدنياً وقصوراً في أغلب مجالات الدراسة, ويعزى ذلك إلى قلة الاهتمام بالبرامج التدريبية التطويرية لأداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي, أو عدم تحقيقها لأهدافها حتى وإن وجدت, وعدم وجود حوافز مادية كانت أم معنوية تصاحب هذه البرامج له دور كبير في هذا القصور, وسيتم تحليل وشرح المجالات الإدارية مرتبة تنازليا حسب الأهمية, والثقل النسبي:

أولا: **مجال إدارة الموارد البشرية والمادية**:

يتضح في هذا المجال إن الكفايات المهنية في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية قد جاءت بمتوسط حسابي (3,094) وبوزن نسبي (61,884%), وهو مؤشر إلى إن مديري المدارس يتمتعون بالكفايات المهنية في مجال إدارة الموارد البشرية والمادية بدرجة متوسطة, وإنه لكي يرتقي مديري المدارس بقيامهم لهذه المهام لا بد لهم من توفير بيئة تعليمية آمنة خالية من مظاهر الخوف أو القلق, ولا سيما في أبنيتها ومرافقها وفي أساليب التعامل مع الطلبة, وحل المشاكل بأسلوب علمي, والاهتمام بمصادر التعلم من مكتبات ومختبرات وأدوات تقنية كرافد رئيس من روافد المعرفة وتوظيفها, والتأكيد على بعد المعلوماتية وتوظيفها في الأداء الإداري من حيث امتلاك المدير لمهارات الحاسوب والإنترنت وتحليل المعلومات, واعتمادها في عمليات التخطيط والتنفيذ وتقويم الأداء, وكذلك الاطلاع على النماذج التطويرية في مجالي الإدارة والتعليم للاستفادة منها, وتوظيف ما هو مفيد, وعدم الاعتماد على خبرات ذاتية متراكمة, والاستخدام الأمثل للوقت وتعزيز أهميته لدى العاملين لتحقيق مزيد من الإنتاجية, ومحاولة التوفيق بين ما هو موجود وما هو مطلوب في الموارد البشرية والمادية, للقيام بالعمل الإداري

المدرسي, والعمل على تطوير أداء مدير المدرسة في هذا المجال, وذلك لتحقيق أداء أكثر جودة, ويتضح أن هناك أهمية كبيرة للاستثمار الأمثل لثلاثة موارد رئيسة, هي: المرافق المدرسية من مكتبات ومختبرات وأدوات تقنية, والوقت باعتباره مورد مهم غير متجدد, إضافة إلى الطاقة الإنتاجية الفعلية للعاملين في المدرسة حينما يؤدون أعمالهم بدافعية ذاتية ناتجة عن رضاهم الوظيفي وروحهم المعنوية العالية, كما إن برمجة الوقت وفق فعاليات مخطط لها تخطيط جيد يعني أهمية هذا المورد والتقليل من الهذر الذي يطال كثيراً من العمليات الأدائية في حال غياب التخطيط القويم لتلك العمليات, وتؤدي قناعة العاملين بالدور القيادي لمدير المدرسة إلى إثارة طاقاتهم ودوافعهم نحو مزيد من الإبداع.

ثانيا:مجال العلاقة مع المجتمع المحلي:

يتضح مما سبق أن مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي قد جاء بمتوسط حسابي (2,973) وبوزن نسبي (59,463), وهو مؤشر إلى أن مديري المدارس لا يتمتعون بالكفايات المهنية في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي, الأمر الذي يستوجب إعادة النظر في امتلاك مدير المدرسة للكفايات الاجتماعية التي يستطيع من خلالها 0خلق علاقات إجتماعية مع مؤسسات المجتمع المحلي, لذلك فإن مدير المدرسة يجب أن يكون قادراً على بناء علاقة تفاعلية متينة بين المدرسة ومجتمعها المحلي, وأن يستفيد من خلال هذه العلاقة من خبرات أفراد المجتمع المحلي في خدمة المدرسة, وأن يكون على وعي كامل بفلسفة وجوهر هذه العلاقة, حيث إنه من جوهر عملية التطوير هو ربط المدرسة بالمجتمع الموجودة فيه, وأن تعزيز هذا التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي وأفراده ومؤسساته من شأنه أن يدعم دور المدرسة, ويسهم في رغبة أولياء الأمور في التعرف على كيفية تربية أبناءهم, وإعدادهم للجامعات, أو لإمداد المجتمع بمخرجات تربوية قادرة أن تدخل سوق العمل وتسهم في بناء المجتمع, مما يكون له الأثر الإيجابي في الارتقاء بمستوى الطلاب كماً

وكيفاً, ويمكن تحقيق هذا التعاون من خلال إيمان مديري المدارس بحجم رسالتها, وبدور المجتمع في الارتقاء بمستوى المدرسة ومعلميها وطلابها.

ثالثا:مجال القيادة الإدارية:

يتضح مما سبق أن مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال القيادة الإدارية قد جاء بمتوسط حسابي (2,944), وبوزن نسبي (58,882), وهو مؤشر إلى أن مديري المدارس لا يتمتعون بالكفايات المهنية في مجال القيادة الإدارية, الأمر الذي يستوجب إعادة النظر في كيفية أن يصبح مدير المدرسة قائداً, وتظهر أهمية هذه الكفايات في كيفية التعامل مع المعلمين, من خلال إشباع حاجاتهم في اتخاذ القرارات الإدارية المدرسية, ورفع روحهم المعنوية, وذلك بمشاركتهم في حل مشاكلهم الخاصة, مما يعطيهم شعوراً بأنهم ضمن مناخ أسري متكامل يسهم في اشعارهم بإمكانية تحقيق مزيد من النجاح والتفوق في الأداء من خلال مساعدتهم في الكشف عن مواطن القوة والتميز لديهم, وتشجيع المبادرات والإبتكارات الإبداعية, وفي كيفية التعامل مع العنصر الرئيس الذي تعتمد عليه العملية التعليمية وهو الطالب الذي بحاجة لمن يأخذ بيده وينير له الطريق ويساعده على اختيار التخصص العلمي الذي يتماشى مع ميوله ورغباته, لذلك يجب أن تكون هناك قناعات للعاملين بالمدرسة بالدور القيادي لمدير المدرسة, مما قد يثير طاقاتهم ودوافعهم, ويحفزهم للعمل, وأن يكون قدوة حسنة في سلوكه وقراراته وتوجهاته الشخصية والمهنية, وأن يمتلك سمات شخصية مؤثرة كالحزم والتواضع والعقلانية والثقة بالنفس, والتوجه نحو اللامركزية وما ينبثق عنها من مبادئ تتعلق بتفويض الصلاحيات, وتحمل المسؤوليات وإشعار العاملين بدورهم في إدارة المدرسة, والإلمام بخصائص العاملين والمتعلمين الشخصية, وما يرتبط بها من قدرات ومهارات واستعدادات, والقدرة على التكيف مع الظروف الطارئة, وإدارة الأزمات بحكمة وموضوعية.

رابعا: **مجال التخطيط الإداري**:

يتضح مما سبق أن مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال التخطيط الإداري قد جاء بمتوسط حسابي (2,928), وبوزن نسبي (58,557%), وهو مؤشر إلى أن مديري المدارس لا يتمتعون بالكفايات المهنية في مجال التخطيط الإداري بشكل عام, الأمر الذي يستوجب إعادة النظر في كيفية امتلاك مديري المدارس الكفايات التخطيطية اللازمة, ويتضح بالتالي إن التخطيط الإداري هو العملية الأساس في العمليات الإدارية, وإن مدير المدرسة بحاجة إلى التطوير في هذا المجال حتى يتقن عمله, وبناء على نتائج هذه الدراسة فتعد الكفايات المهنية الخاصة بهذا المجال غير موجودة لدى مدير المدرسة, ولذلك فقد أصبحت هناك ضرورة لامتلاك مديري المدارس للكفايات المتعلقة ببناء الخطط الإدارية والفنية بصورة تكفل الإلتزام, والعمل تحت مظلة التشريعات التربوية الليبية والسياسات العامة للدولة, سعياً إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية, كما إن هناك ضرورة لانطلاق الأداء الإداري المدرسي من إطار فلسفي يجسد تطلعات الدولة وتحكمه محددات تشريعية, وأن يكون التخطيط في ضوء منهجية علمية قائمة على تقييم الحاجات وتحديد الأولويات وطرح البدائل في ضوء الإمكانات, واعتماد التخطيط التنبؤي القائم على استشراف المستقبل ورصد الاحتمالات المتوقعة, وهو ما يعني طرح خطط بديلة ومرنة للأداء الإداري المدرسي.

خامسا: **مجال الإشراف الفني**:

يتضح مما سبق أن مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال الإشراف الفني قد جاء بمتوسط حسابي (2,898) وبوزن نسبي (57,961%) وهو مؤشر إلى أن مديري المدارس لا يتمتعون بالكفايات المهنية في مجال الإشراف الفني بشكل عام, الأمر الذي يستوجب إعادة النظر في كيفية امتلاك مديري المدارس الكفايات الإشرافية اللازمة, حيث من الملاحظ أنه لا زال هناك اهتماماً قوياً بتغليب الجوانب الإدارية على الجوانب الفنية, واعتبارها أولوية في ممارسات المديرين الفعلية, وإظهار

المدرسة بمظهر حسن من حيث النظام والدوام والنظافة, وجوانب الإطار الخارجي للمدرسة الذي يعطي حكماً أولياً غير دقيق عن مدى فاعليتها, دون الانخراط الفعلي والمشاركة الجادة في تطوير التعليم والتعلم, لذلك فإن على مدير المدرسة أن يسهم في بناء استراتيجيات متطورة استجابة لحاجات المجتمع وطموحاته, وأن يتقن المهارات الإشرافية والتدريبية وممارستها, وأن يعمل على تنمية المعلمين مهنياً من خلال البرامج الإرشادية, ويشارك بفاعلية في اللقاءات التربوية ويوظف نتائج البحوث الإجرائية لتطوير العمليات الأدائية على المستويين الإداري والتعليمي, وأن يشجع المعلمين على إجراء البحوث والإطلاع على النشرات وعقد الندوات التربوية.

سادسا: **مجال المتابعة والتقويم**:

يتضح مما سبق أن مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم قد جاء بمتوسط حسابي (2,778), وبوزن نسبي (55,561%), وهو مؤشر إلى أن مديري المدارس لا يتمتعون بالكفايات المهنية في مجال المتابعة والتقويم بشكل عام, الأمر الذي يستوجب إعادة النظر في كيفية امتلاك مديري المدارس الكفايات التقويمية اللازمة, حيث من الملاحظ أنه لا زال هناك اهتماماً قوياً بالطرق التقليدية في عملية المتابعة والتقويم, بالاعتماد على الامتحانات التحريرية للطلاب, وعلى سجلات الحضور والإنصراف بالنسبة للمعلمين والعاملين كافة بالمدرسة, مبتعدين بذلك عن متابعة الحديث في هذا المجال الذي أصبح اليوم عملية تحفيز أكثر منها ترصيد للدرجات, لذلك فإن على مدير المدرسة أن يسهم في بناء استراتيجيات تقويمية متطورة استجابة لحاجات المجتمع وطموحاته, وأن يتقن المهارات التقويمية وممارستها, وأن يعمل على تنمية المعلمين مهنياً من خلال البرامج الإرشادية وليس من خلال تصيد الأخطاء, ويشارك بفاعلية في اللقاءات التربوية ويوظف نتائج البحوث الإجرائية لتطوير العمليات التقويمية على المستويين الإداري والتعليمي.

ويعزى القصور والتدني في المجالات الإدارية كافة للكفايات المهنية لدى مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي لأحد الأسباب التالية:

– قلة اهتمام الجهات التعليمية العليا بمواكبة التطورات الحديثة المتوالية في كيفية تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي.

– عدم متابعة والاستفادة من الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال عمل مديري المدارس, على المستوى العالمي أو المحلي.

– عدم وجود شروط ومعايير لاختيار مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي مستندة إلى مرجعية علمية قد يساعد في تدخل بعض الضغوط الاجتماعية في عملية الاختيار مما ينتج عنها أحيانا كثيرة وضع الشخص الغير المناسب في المكان الغير المناسب.

– تدخل بعض الظروف الاجتماعية كالمحاباة والضغوط الاجتماعية التي تجعل من المدرس الذي تخصصه التدريس فقط, يتحول إلى إداري لا يكاد يفقه من الإدارة سوى إدارة الصف الدراسي.

– عدم وجود أي جهة اعتبارية تراقب وتتابع أداء مديري المدارس توازي إدارة التفتيش التربوي لدى المعلمين.

– عدم وجود رغبة لدى غالبية المعلمين في تطوير أنفسهم ذاتيا واعتمادهم على تقارير التفتيش التربوي التي تدخل فيها عادة المحاباة.

2.**الدلالة على الفروق**:

1. متغير الوظيفة:

بينت النتائج في الجدول رقم (36) أن الفارق بين متوسط استجابة المعلمين ومتوسط استجابة مساعدي مديري المدارس حول الكفايات المهنية لمديري المدارس يساوي (– 0.129) وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار تساوي (0.011) وهي أقل من (0,05), وأن هذا الفارق معنوي ذو دلالة إحصائية لصالح مساعدي مديري المدارس.

بناء على ذلك فإن لعلاقة مساعدي مديري المدارس بمديريهم دور كبير وإيجابي بالمقارنة مع المعلمين, ويتجسد هذا الدور في مساعدة مدير المدرسة في مهامه الإدارية والفنية, وذلك بتفويض مباشر من المدير بإعطائه بعض الصلاحيات التي تؤهلهم للقيام بذلك, مع إن بعض المديرين يفضلون القيام بعملهم لوحدهم وإعطاء بعض الصلاحيات في بعض المهام البسيطة, وهذا يختلف عن علاقة مدير المدرسة بالمعلمين التي تعتمد في أغلب الأحيان على توجيههم للقيام بأداء أفضل, أما الأمور الإدارية فليس للمعلم دخل فيها إلا في الحدود التي يسمح بها مدير المدرسة, والتي لا تتعدى العمل في حالة تطلب ذلك أثناء العمل الجماعي الذي يتطلب العمل كفريق جماعي واحد يعتمد على الثقة والمعاملة العادلة, ومع ذلك فإن مساعدي مديري المدارس يتم اختيارهم من المعلمين نفسهم, ويكتسبون الكفايات والمهارات بالممارسة دون تأهيلهم.

وهذا ما أكدت عليه دراسة فهيد بن علي السهيلي (2006) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المعلم, ومع دراسة فهد بن عوض الله السلمي (2008) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة بين المعلمين والمشرفين تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المعلمين.

في حين لا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة سهام الزهراني (2011) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة حول كفايات مدير المدرسة تعزى لمتغير الوظيفة, ومع دراسة سماهر أبو وطفة (2010) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة حول مديري المدارس تعزى لمتغير الوظيفة.

جدول رقم (36) يبين اختبار *t–test* لبيان الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس حسب الوظيفة

الوظيفة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة الدلالة الإحصائية	معنوية الفرق
معلم	400	2.918	0.338	0.129 –	0.011	معنوي
مساعد مدير مدرسة	50	3.047	0.297			

2. متغير الجنس:

بينت النتائج في الجدول رقم (37) أن الفارق بين متوسط استجابة الذكور ومتوسط استجابة الاناث حول الكفايات المهنية لمديري المدارس يساوي (0,017), وأن قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار تساوي (0,62), وهي أكبر من (0,05), وأن هذا الفارق غير معنوي, أي عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لإستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الجنس.

بناء على ذلك فإن البيئة التعليمية داخل المدرسة تساعد على أداء جيد وفعال بين المعلمين ومساعدي المديرين ذكوراً أو إناثا وعلى إنجاح العملية التعليمية, وأكثر ما يؤكد ذلك التفاعل الإيجابي بين المعلمين والإدارة المدرسية الذي ينتج عن هذا التفاعل, ولمعاملة مدير المدرسة مع المعلمين والإداريين والطلبة التي تعتمد على التعاون بين الجنسين الذكور والإناث دور كبير في تكوين علاقة حميمة بين الجميع, وتؤدي بالتالي إلى إيجابية في الأداء المدرسي تساعد على وضع المدرسة في قائمة المدارس النموذجية التي يطمح إليها المجتمع.

وهذا ما أكدت عليه دراسة محمد ميلاد المهدوي (2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة حول مستوى الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس, ومع دراسة إبراهيم أبو خطاب (2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة حول أداء مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس, ومع دراسة سماهر أبو وطفة (2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة حول أداء مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس.

في حين لا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة بشير أبو شاويش (2010) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة حول الأداء الإداري لمديري المدارس تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور, ومع دراسة أنجود بلواني (2008) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة حول أداء مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

جدول رقم (37) اختبار *t-test* لبيان الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية لمديري المدارس حسب الجنس

الجنس	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة الدلالة الإحصائية	معنوية الفرق
ذكر	134	2.945	0.352	0.017	0.62	غير معنوي
أنثى	316	2.928	0.329			

3.متغير سنوات الخبرة:

بينت النتائج في الجدول (38) أن المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد العينة الذين (من سنة إلى 4 سنوات) يساوي (3.143), وكانت قيمة المتوسط الحسابي لأفراد العينة خبرتهم (من 5 إلى 9 سنوات) تساوي (2.885), وللمبحوثين الذين كانت خبرتهم (من 10 إلى 14 سنة) تساوي (2,992) وقيمة المتوسط الحسابي للمبحوثين الذين كانت خبرتهم (من 15 سنة فأكثر) تساوي (2.86), وكانت قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار في الجدول رقم (39) تساوي صفراً, وهي أقل من (0,05), وتشير إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين قيم المتوسط الحسابي الأربعة (وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة حول الكفايات المهنية تعزى لمتغير الخبرة).

وبالنظر للجدول رقم (40) يتبين أن الفارق موجود بين استجابة أفراد العينة الذين كانت خبرتهم (من سنة إلى 4 سنوات), واستجابة باقي المبحوثين من فئات الخبرة الأخرى, حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية (0,000) ، (0,019) و (0,000), وكانت الفروق جميعها موجبة, مما يدل على أن المبحوثين ذوي الخبرة (من سنة إلى 4 سنوات) أكثر قناعة من باقي المبحوثين بقدرة مديري المدارس في إجمالي المجالات الإدارية, كما بينت النتائج في الجدول وجود فروق جوهرية في استجابة

المبحوثين ذوي الخبرة (من 10 إلى أقل من 14سنة), مع باقي فئات الخبرة, فكانت قيم الدلالة الإحصائية أقل من (0,05), وتساوي (0.019) ، (0,006) و (0,001), وكانت الفروق سالبة مع استجابة المبحوثين من ذوي الخبرة (أقل من 4 سنوات) وموجبة مع باقي فئات الخبرة.

كما بينت النتائج وجود فروق بين استجابة المبحوثين ذوي الخبرة (من 15 سنة فأكثر) واستجابة باقي المبحوثين من فئات الخبرة الأخرى, وكانت الفروق سالبة جميعها, مما يدل على أن القناعة بقدرة مديري المدارس في المجالات الإدارية تقل بتقدم الخبرة وكانت قيم الدلالة الإحصائية تساوي (0,000) ، (0,535) , (0.001) وتشير إلى تقارب في استجابة المبحوثين ذوي الخبرة (من 5 إلى 9 سنوات), واستجابة المبحوثين ذوي الخبرة (من 15 سنة فأكثر).

جدول (38) الوصف الاحصائي للاستجابات حول الكفايات المهنية حسب الخبرة

الخبرة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	31	3.143	0.511
5 إلى اقل من 10 سنوات	130	2.885	0.318
10 إلى أقل من 15 سنة	156	2.992	0.281
15 سنة فأكثر	133	2.86	0.332

جدول (39) يبين نتائج اختبار (التباين الأحادي) لبيان اختلاف الاستجابات حول إجمالي الكفايات المهنية حسب الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة *f*	الدلالة الإحصائية
الكفايات المهنية	بين المجموعات	2.927	3	0.976	9.134	*0.000
	داخل المجموعات	47.636	446	0.107		
	المجموع الكلي	50.562	449			

* القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05

جدول رقم (40) يبين المقارنات المتعددة (اختبار *LSD*) لاختبار الفروق في الاستجابات حول الكفايات المهنية حسب الخبرة

الخبرة (أ)	الخبرة (ب)	الفرق	قيمة الدلالة الإحصائية
أقل من 5 سنوات	5 إلى أقل من 10 سنوات	0.25808	*0.000
	10 إلى أقل من 15 سنة	0.15073	*0.019
	15 سنة فأكثر	0.28312	*0.000
5 إلى أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.25808-	*0.000
	10 إلى أقل من 15 سنة	0.10734-	*0.006
	15 سنة فأكثر	0.02504	0.535
10 إلى أقل من 15 سنة	أقل من 5 سنوات	0.15073-	*0.019
	5 إلى أقل من 10 سنوات	0.10734	*0.006
	15 سنة فأكثر	0.13239	*0.001
15 سنة فأكثر	أقل من 5 سنوات	0.28312-	*0.000
	5 إلى أقل من 10 سنوات	0.02504-	0.535
	10 إلى أقل من 15 سنة	0.13239-	*0.001

* القيمة ذات دلالة إحصائية

وتبين من خلال مناقشة الجداول السابقة الخاصة بمتغير سنوات الخبرة وجود اختلافات جوهرية في جميع محاور الكفايات المهنية تعزى لمتغير الخبرة ، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية جميعها أقل من (0,05). ويعزى ذلك للدور الكبير للخبرة الإدارية في العمل المدرسي التي تساعد على تحسين وتطوير الأداء المدرسي, الذي من أهم أسباب نجاحه ضرورة توافر هذه الخبرات في الإداري الناجح, وبما أن نتائج الدراسة قد أسفرت عن وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية حسب استجابات أفراد عينة الدراسة في المجالات الإدارية كافة تعزى لمتغير الخبرة, فكلما كانت فترة الخدمة في المجال الإداري طويلة كلما ساعد ذلك على تراكم خبرات معينة تساعد على تطوير العملية التعليمية, ومن خلال هذه الخبرات المتمثلة في الرعيل الأول من المعلمين الذين لديهم من الخبرات التربوية ما يؤهلهم على تفهم ومعرفة كل الجوانب الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة وقدرتهم على تبصر أداء مديريهم, والحكم عليه من خلال ذلك.

وهذا ما أكدت عليه دراسة محسن القرشي (2011) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة حول أداء مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة (من 10 إلى 14سنة), ودراسة موافق أحمد شحادة (2012) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة حول مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة (من 10 إلى 14سنة).

في حين لا تتوافق هذه النتيجة مع دراسة سامية سكيك (2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة حول مهارات مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة, ومع دراسة مقبول الطلحي (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة حول كفايات مدير المدرسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفصل السادس

نتائج الدراسة وتوصياتها

تمهيد:

تعد مرحلة التعليم الثانوي من المراحل المهمة التي تبدي كثيراً من النظم التعليمية المعاصرة في البلاد المتقدمة, أو النامية على حد سواء اهتمامات بالغة بها, بوصفها مرحلة وسطى بين مرحلتي الطفولة والرشد, لذا ينبغي أن تؤدي الإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الثانوي دوراً حيوياً وملموساً في بناء أجيال متعاقبة.

ويتطلب لهذه الإدارة قيادة تربوية قادرة على رؤية الأبعاد الحقيقية للعملية التعليمية, قيادة تحفز جميع العاملين في المدرسة على التعاون المثمر لتحقيق الأهداف التي تنشدها هذه المرحلة, وتتيح لكل أفراد المجتمع المدرسي تنمية ذاتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم لتحقيق ميولهم ورضائهم الوظيفي, ويعد مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي من القيادات التربوية المسؤولة عن إدارة المدارس الثانوية وزيادة فاعليتها من خلال ممارستهم لأدوارهم المختلفة, وحتى يقوم مديرو المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بتلك الأدوار المختلفة بفاعلية, يجب أن تتوافر لديهم الكفايات المهنية التي تؤهلهم للقيام بتلك الأدوار بمستوى عال.

ويعد الهدف الرئيس والأساس الذي تسعى هذه الدراسة لتحقيقه هو كيفية إعداد وتصميم النموذج المقترح الذي يسعى الباحث من خلاله إلى وضع صورة مستقبلية لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء الكفايات المهنية, لذلك فإن الباحث يرى إن بناء هذا النموذج يعتمد على ما توصلت إليه النتائج الرئيسة لهذه الدراسة من خلال الإجابة عن التساؤلات, وذلك لمعرفة النتائج ذات المستوى المتوسط فأقل في كافة مجالات الدراسة, والتي يبنى على ضوئها النموذج.

أولا: **النتائج**:

تعد هذه الدراسة بشقيها النظري والعملي أحد مناحي الوقوف على مدى توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي, وقد جاءت النتائج لتبين أن مستوى توافر هذه الكفايات لديهم تتحقق بشكل أقل من المتوسط, وهو ما يؤثر سلباً على تأديتهم لمهامهم وأدوارهم المختلفة, وهي مرتبة حسب الوزن النسبي كما يلي:

أ:مجال إدارة الموارد البشرية والمادية:

إن قدرة مديري المدارس في مجال إدارة الموارد البشرية كانت فوق المتوسط حسب وجهة نظر أفراد العينة, حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي في هذا المجال تساوي (3,094%), وقيمة الوزن النسبي (61,884%), وقيمة الدلالة الإحصائية صفر, والفرق بين المتوسط الحسابي لإجمالي هذا المجال وقيمة المتوسط المعياري (0,094%), هو فرق معنوي ويدل على وجود اتفاق إيجابي من أفراد العينة على هذا المجال, وجاء ترتيب أكثر الكفايات المهنية توافراً لدى مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس, مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للوزن النسبي, كما يلي:

1. يستخدم أسلوب تكنولوجيا الإدارة لتطوير الخدمات الإدارية.
2. يطبق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في العمل الإداري.
3. يشجع المعلمين على تبني أساليب إدارية حديثة في إدارة الصف.
4. يتبع الأسلوب العلمي في حل المشكلات المدرسية.
5. يفوض بعض سلطاته لمساعديه من العاملين بالمدرسة.

6. يوفر المعلومات والبيانات الدقيقة عن مدرسته بسهولة.

7. يحرص على إدارة الوقت في المهام الإدارية والفنية.

8. يوظف المرافق المدرسية بما يحقق الأهداف التربوية.

9. يعتمد وصف واضح لمهام العاملين بالمدرسة.

10. يحصر الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ برامج العمل المدرسي.

ب:مجال العلاقة مع المجتمع المحلي:

إن قدرة مديري المدارس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي كانت متوسطة حسب وجهة نظر أفراد العينة, حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لهذا المجال (2,973%), وقيمة الوزن النسبي (59,533%), وقيمة الدلالة الإحصائية (0,269), وهي أكبر من (0,05), وتشير إلى أن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي هذا المجال وقيمة المتوسط المعياري (−0,027) هو فرق غير معنوي, أي اتفاق أفراد العينة– إلى حد ما – على إيجابية هذا المجال, وجاء ترتيب أكثر الكفايات المهنية توافراً لدى مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس, مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للوزن النسبي, كما يلي:

1. يستفيد من خبرات أفراد المجتمع المحلي في خدمة المدرسة.

2. يبني علاقات تفاعلية قائمة على الثقة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.

3. يقوم بتوضيح أهداف وخطط المدرسة للمجتمع المحلي.

4. يتعاون مع المدارس القريبة للارتقاء بالخدمة المقدمة للبيئة المحلية.

5. يستثمر طاقات وإمكانات البيئة المحلية في دعم المدرسة.

6. يؤمن بأن التغيير والتطوير في قيادة المدرسة الثانوية مرتبط بتغيير وتطوير المجتمع المحلي,

7. يعمل على بناء جسور الثقة مع المجتمع المحلي من خلال الأنشطة المدرسية.

8. يعمل على إشراك المدرسة مع البيئة المحلية في إحياء المناسبات الإسلامية والوطنية والعالمية.

9. يشرك المدرسة في تنفيذ الأعمال التطوعية في المجتمع المحلي.

10. يتابع قرارات مجلس الآباء والمعلمين في المدرسة.

ج: **مجال القيادة الإدارية**:

إن قدرة مديري المدارس في مجال القيادة الإدارية تساوي (2,944%), وقيمة الوزن النسبي (58,882%), وقيمة الدلالة الإحصائية (0,014), وهي أقل من (0,05), وهذا يعني وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي هذا المجال وقيمة المتوسط المعياري, أي عدم اتفاق العينة على إيجابية هذا المجال, وجاء ترتيب أكثر الكفايات المهنية توافراً لدى مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس, مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للوزن النسبي, كما يلي:

1. يتقبل النقد البناء من قبل الآخرين والأخذ بآرائهم.

2. يشجع المبادرات والإبتكارات الإبداعية في مجتمع المدرسة.

3. يمتلك إرادة قوية لإحداث تغييرات إيجابية في المدرسة.

4. يعمل على رفع الروح المعنوية لدى العاملين بالمدرسة.

5. يشجع العاملين على لغة الحوار الديمقراطي واحترام الرأي الآخر.

6. يستخدم أساليب تربوية تتسم باحترام الطلاب والعاملين بالمدرسة.

7. يكون القدوة في المظهر والسلوك الحسن.

8. يتيح الفرصة للمعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية بموضوعية.

9. يتابع باستمرار تنفيذ ما تم اتخاذه من قرارات.

10. يمتلك مهارات الاتصال مع الآخرين.

د: **مجال التخطيط الإداري**:

لقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا المجال (2,928%), وقيمة الوزن النسبي (58,557%), وهي أقل من (60%), وقيمة الدلالة الإحصائية صفر, وهي أقل من (0.05), وذلك يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي هذا المجال وقيمة المتوسط المعياري, أي: عدم اتفاق أفراد العينة على إيجابية مجال التخطيط الإداري, وجاء ترتيب أكثر الكفايات المهنية توافراً لدى مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر معلمي ومساعدي مديري المدارس, ترتيباً تنازلياً وفقاً للوزن النسبي, كما يلي:

1. يراعي مبدأ المرونة في التخطيط عند مواجهة التغيرات الطارئة.

2. يخطط لتنفيذ برامج علاجية لضعف التحصيل العلمي عند الطلبة.

3. يشارك المعلمين في وضع خططهم وبرامجهم التعليمية.

4. يوظف التغذية الراجعة لتحسين وتطوير عملية التخطيط المستقبلي.

5. يشرك الطلاب في عملية التخطيط للأنشطة المدرسية.

6. يعمل على إشراك العاملين بالمدرسة ذوي العلاقة بالتخطيط.

7. يواءم في تخطيطه الإداري بين متطلبات العملية التربوية والإمكانات المتاحة للمدرسة.

8. يربط عناصر النخطيط بالأهداف التربوية للمرحلة الثانوية.

9. يستخدم التخطيط الإداري لتحقيق أهداف المدرسة الثانوية.

10. يستند في تخطيطه الإداري على التشريعات التربوية الليبية.

هـ: مجال الإشراف الفني:

إن قدرة مديري المدارس في مجال الإشراف الفني كانت أقل من المتوسط, حسب وجهة نظر أفراد العينة, حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لهذا المجال (2,898%), وقيمة الوزن النسبي (57,961%), وقيمة الدلالة الإحصائية صفر, وهي أقل من (0,05), وتشير إلى أن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي هذا المجال وقيمة المتوسط المعياري (−0,102%), وهو فرق معنوي, أي عدم اتفاق أفراد العينة على إيجابية هذا المجال, وهو مؤشر إلى إن مديري المدارس لا يتمتعون بالكفايات المهنية في وجاء ترتيب أكثر الكفايات المهنية توافراً لدى مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس, مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للوزن النسبي, كما يلي:

1. يساعد الطلبة على اختيار التخصص العلمي الذي يتمشى وميولهم لاستكمال تعليمهم العالي.

2. يعقد مناقشات مع المعلمين لمراجعة وتقييم الكتب المدرسية.

3. يحدد الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين بالمدرسة.

4. يطلع المعلمين على خطته الإشرافية السنوية.

5. يستخدم أساليب إشرافية متنوعة حسب حاجات المعلمين المهنية.

6. يدير الاجتماعات بفاعلية.

7. يعدل المسار الآدائي للعاملين استناداً إلى نتائج التقويم.

8. يناقش مع المعلمين أسباب تدني المستوى التحصيلي لدى بعض الطلاب.

9. يسهم في تنمية السلوك الوطني في نفوس الطلاب.

10. يسهم مع المعلمين في معالجة مشكلات الطلبة.

11. ينسق الجدول المدرسي, ويتابع تنفيذ الوعاء الزمني المخصص للمواد الدراسية.

و: **مجال المتابعة والتقويم**:

إن قدرة مديري المدارس في مجال المتابعة والتقويم كانت أقل من المتوسط حسب وجهة نظر أفراد العينة (2,778%), وقيمة الوزن النسبي (55,561%), وقيمة الدلالة الإحصائية صفر, وتشير إلى أن الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي لإجمالي هذا المجال وقيمة المتوسط المعياري (-0,222), هو فرق معنوي, أي عدم اتفاق أفراد العينة على إيجابية هذا المجال, وهو مؤشر إلى أن مديري المدارس لا يتمتعون بالكفايات المهنية في مجال المتابعة والتقويم بشكل عام, حيث جاء ترتيب أكثر الكفايات المهنية توافراً لدى مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس, مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للوزن النسبي, كما يلي:

1. يتدارس مع المفتشين التربويين تقييمهم للمستوى التحصيلي للطلاب.

2. يتدارس مع المفتشين التربويين تقويمهم لأداء المعلمين.

3. يشجع استخدام المعلمين لطرق التدريس الحديثة.

4. يقيم أداء المعلمين بنزاهة وموضوعية.

5. يرشد المعلمين إلى أساليب تقويم متنوعة.

6. يتابع دفاتر أعمال الطلاب ونشاطاتهم التعليمية.

7. يشرك المعلمين في تقويم البرنامج المدرسي.

8. يحتفظ بسجلات تراكمية لتقويم أداء العاملين بالمدرسة.

9. يتابع سجلات الحضور اليومي للعاملين بالمدرسة.

10. يقوم بتقويم المبنى المدرسي من حيث المرافق والتجهيزات.

11. يتأكد من تغطية المعلمين للمنهج الدراسي وفقاً للجدول المحدد.

ثانياً: النموذج المقترح لتطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي:

يجتاز عالمنا المعاصر اليوم وبالذات العالم العربي نتيجة للتغيرات السياسية التي حدثت في بعض الدول مرحلة انتقالية بالغة الأهمية للوصول لعصر جديد يتميز بمتغيرات نوعية غير مسبوقة, وذلك أدى إلى إحداث تغيرات جذرية في الأوضاع والأساليب والمفاهيم الإدارية لدى مديري المدارس, وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي, فبعد أن كشفت نتائج الدراسة الميدانية عن واقع الكفايات المهنية لدى مديري المدارس, التي جاءت بمستوى أقل من المتوسط, يسعى الباحث إلى وضع نموذج مقترح

لتنمية وتطوير الكفايات المهنية لدى مديري المدارس بفكر جديد, وقيم ومعارف تربوية معاصرة مواكبة لما يتطلبه التغير والتطور السريع في هذا القرن.

لذلك فإن هذه الدراسة تسعى إلى اقتراح نموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي من أجل توظيفها في ممارساتهم الأدائية, وذلك من خلال الاجراءات التالية:

أولاً: حصر المجالات الإدارية ومتغيراتها التي كانت كفاياتها موجودة بصورة أقل من المتوسطة.

ثانياً: تقديم المقترحات للرفع من الكفايات المهنية المتدنية وتطويرها.

ويعني النموذج وضع إطار عام يوضح كيفية تطبيق أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في ضوء الكفايات المهنية من أجل تحسين وتجويد مستوى أداء مديري المدارس, ومن ثم تطبيق أهداف العملية التربوية والتعليمية داخل المدرسة على أكمل وجه.

أهداف النموذج المقترح:

1. تقديم رؤية جديدة للعمل في إدارات المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في ليبيا.
2. وجود توجه رسمي من قبل وزارة التربية والتعليم لتطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي.
3. تطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي ليكونوا قادرين على مواجهة التحديات المتغيرة بشكل متسارع.
4. التغلب عل أوجه القصور في أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي والإسهام في حل المشكلات التي يعاني منها هؤلاء المديرين بالطرق العلمية الصحيحة, والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها.

5. نشر ثقافة الأداء في ضوء الكفايات المهنية بين العاملين في المدارس لمرحلة التعليم الثانوي باعتبارها أحد المداخل الحديثة لتطوير الأداء المدرسي.

6. الاهتمام بمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي والسعي لتنمية مهاراتهم وقدراتهم.

7. وضع الإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الثانوي في صورة نموذج يحتدى به في مجال الإدارة بالنسبة لسائر المؤسسات التعليمية الأخرى.

8. تحسين مستوى تأدية الخدمة التعليمية ورفع مستوى التلاميذ من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية.

9. تعديل النظام الإداري بمدارس التعليم الثانوي بالشكل الذي يركز على الكفايات المهنية, ويعتمد على مشاركة جميع العاملين فيها, ويهدف إلى تحقيق نجاح طويل المدى من خلال إرضاء التلاميذ وأولياء أمورهم, وتحقيق الفوائد لجميع العاملين في المدرسة والمجتمع.

10. تفعيل دور إدارة المدرسة الثانوية في خدمة المجتمع المحلي.

منطلقات تطبيق النموذج:

يستند رفع مستوى أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي المقترح إلى عدد من المنطلقات, هي:

1. اعتبار مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي جزءاً من عملية شاملة للتنمية المهنية باعتبارهم قيادات إدارية لهذه المؤسسات.

2. النظر إلى مقترح رفع مستوى أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي على أنه عملية تستهدف تنمية القوى البشرية التي تقود العملية التعليمية.

3. النظر إلى رفع مستوى أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي باعتباره جزءاً رئيساً مكملاً لعملية إعدادهم.

4. أهمية الإفادة من الخبرات العالمية وبخاصة في البلاد المتقدمة في مجالات الإدارة والاختيار والتدريب بما يحقق رفع كفاية القائمين بالعمل, وحتى يمكن لمؤسسات التعليم أن تكون قادرة على المنافسة في الظروف الحالية.

5. النظر إلى قضية الإدارة التعليمية بما تتضمنه من تخطيط وتنظيم وتنمية موارد بشرية وغيرها, على أساس أنها عملية أساسية للنهوض بالتعليم وتحقيق التقدم.

6. تدعيم الاتصال بين المدرسة والمجتمع المحيط بها حتى يتم اكتساب المعرفة وتبادلها مع المجتمع الخارجي.

7. وضوح أهداف مقترح رفع مستوى الأداء يعد ركيزة أساسية من ركائز الإدارة الناجحة, وربط الأهداف بمهام الوظيفة.

8. تكامل المقترح بحيث يشتمل على المعلومات والمهارات والمعارف والنواحي التطبيقية والاتجاهات والقيم.

9. توفير بيئة تحث على التطوير الإداري داخل المدرسة وتعمل على نموه من خلال فرق عمل يتبادلون الخبرات فيما بينهم.

10. الاتجاه نحو عدم المركزية في الإدارة حتى يمكن توفير مناخ مناسب يشجع على التطوير الإداري.

11. تعميم برامج تدريب للمديرين تتضمن في محتواها الكفايات المهنية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمدير المدرسة, وغيرها من المداخل المعاصرة الخاصة بالتطوير الإداري.

12. التأكيد على قنوات اتصال فعالة بين كليات الآداب والتربية ومراكز البحوث التربوية, وبين مدارس مرحلة التعليم الثانوي, للإستفادة من البحوث والدراسات التي تقوم بخا هذه الكليات والمراكز.

13. تحديد القواعد والإجراءات التي توضح كيفية تنفيذ مهام وأدوار مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي.

14. توفير الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتحسين أداء مديري المدارس وتطويره.

15. عقد لقاءات دورية بين مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في المناطق التعليمية المختلفة يتبادلون فيها الخبرة والرأي.

مراحل بناء النموذج المقترح:

استناداً إلى نتائج الدراسة وما أفرزته من كفايات مهنية متنوعة, فقد قام الباحث ببناء نموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي, تضمن أنواع الكفايات المهنية ومكوناتها المنبثقة عن مجالات الدراسة, وانعكاس توظيفها على مدخلات النظام الدراسي, ومدى تحقيق مدير المدرسة لأهداف هذا النظام, ذلك بتحقيق أداء فعال يتناسب مع أحدث ما توصلت إليه العلوم التربوية في هذا المجال, ويمكن تصنيف مراحل بناء النموذج إلى ثلاثة مراحل رئيسة, وهي:

1. المرحلة النظرية.

2. المرحلة التطبيقية العملية.

3. مرحلة بناء النموذج.

المرحلة الأولى: **المرحلة النظرية**:

تتبلور أهم مرتكزات المرحلة النظرية للنموذج فيما يلي:

– الكفاية تعني اندماج القدرة على أداء العمل مع وجود المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات وهي بذلك تعني الوصول إلى مستوى معين من الأداء يطلق على من يبلغه بإنه مكتفي, أى: أخذ كفايته في هذا الأداء حتى أطلق عليه ذلك, وهو ليس المستوى الذي تصل إليه المهارة أو الكفاءة أو الفاعلية, فالكفاية أعم وأشمل وأوسع من ذلك كله.

– تطبيق الكفايات المهنية في الإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الثانوي يسهم في تفعيل أنشطتها للقيام بوظائفها المتوطة بها.

– الاهتمام بالكفايات المهنية جاء في سياق التطور الذي يشهده العصر الحالي مع دخول الألفية الثالثة.

– الكفايات المهنية فلسفة مبنية على مبادئ وأسس تتمثل في خلق ثقافة تنظيمية تقود إلى بلوغ المستوى المطلوب من الأداء.

– الكفايات المهنية طبقت في المؤسسات التعليمية في بلدان العالمالمتقدم وأثبتت نجاحاً ملموساً في الأداء, وأن تلك المؤسسات أوجدت نماذج تطبيقية تعتمد على ظروفها ونظرتها لتطبيق الكفايات المهنية, وهذا يعطي مؤشراً بإمكانية تطبيقه في إدارات مدارسنا الثانوية.

– نجاح مدارس مرحلة التعليم الثانوي في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها يرتبط بدرجة كبيرة بوجود إدارة فعالة على مواجهة التطور التكنولوجي السريع.

المرحلة الثانية: المرحلة التطبيقية العملية:

هناك مجموعة المرتكزات التطبيقية العملية التي تم استنتاجها والحصول عليها من دراسة واقع مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في ليبيا, تتمثل في الآتي:

– الحاجة إلى تطوير التعليم في ليبيا ورفع كفايته في ضوء تحديات العصر ومتطلبات وتطلعات المستقبل.

– ما تم التوصل إليه عن واقع أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي من خلال الدراسة الميدانية يشير إلى مستوى أقل من المتوسط, ومن ثم أهمية تطويره.

– هناك مؤشرات تدل على وجود تدني في أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في أغلب الكفايات المهنية, ومن ثم يستوجب تطويره.

– هناك حاجة أن يكون لمير المدرسة لمرحلة التعليم الثانوي نموذج إداري يحتدى به.

المرحلة الثالثة: مرحلة بناء النموذج:

بعد التعرف على المرحلة النظرية المتمثلة في الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالكفايات المهنية وعلاقتها بأداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي, وعلى المرحلة العملية المتمثلة في تحليل النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها, يرى الباحث أن النموذج المقترح يبنى وفق الخطوات التالية:

– تتشكل الشخصية المهنية لمدير المدرسة الثانوية من مجموعة كفايات مهنية تتجسد في ستة كفايات إدارية متمثلة في التخطيط الإداري, وإدارة الموارد البشرية والمادية, والقيادة الإدارية,

والإشراف الفني, والمتابعة والتقويم, والعلاقة مع المجتمع المحلي, وهي عبارة عن مجموعة من المهارات والقدرات والسلوكيات التي يمتلكها مدير المدرسة في أدائه.

– يؤدي امتلاك مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي لتلك الكفايات إلى الرفع من مستوى آدائه في إدارته للموارد البشرية والمادية, وتعامله مع الفئات ذات العلاقة.

– يتحقق تعديل أو تعزيز مكونات تلك الكفايات عند توظيفها في المواقف العملية نتيجة لامتلاك الفئات التي يتعامل معها مدير المدرسة لرؤى ومهارات وكفايات متنوعة.

– نتيجة لتوظيف الكفايات المهنية في أداء مديري المدارس تتحقق الأهداف العامة للعملية التربوية التعليمية عندما تتضح معالم مخرجات المدرسة ومدى أهميتها.

– تخضع الكفايات المهنية بما تتضمنه من مهارات وقدرات إلى عمليات التعديل أو التطوير استجابة إلى واحد أو أكثر من العوامل التالية:

أ. مستوى مخرجات المدرسة.

ب. مؤشرات التغذية الراجعة.

ج. روافد البيئة الخارجية.

د. معطيات النمو المهني.

وبذلك يمكن أن يتحقق لمدير المدرسة لمرحلة التعليم الثانوي شخصية مهنية متجددة ذات أداء إداري رفيع المستوى. وذلك كما هو موضح في الشكل رقم (5).

آليات تفعيل النموذج:

لكي يتم تطبيق النموذج المقترح بصورته المبنية على أسس علمية, يرى الباحث أن هناك مجموعة من الآليات يجب القيام بها حتى يكتب لهذا النموذج النجاح, ومن هذه المتطلبات ما يلي:

– تبني الكفايات المهنية التي وردت في هذه الدراسة (النموذج) والاسترشاد بها لوضعها كأسس موضوعية في إعداد البرامج التدريبية من أجل رفع وتطوير تلك الكفايات لدى مديري المدارس بهدف الوصول إلى الآداء المتميز.

– تأسيس وحدة إدارية خاصة بمتابعة وإعداد مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي, على أن تكون لها سلطات مناسبة لمتابعة التنفيذ وحل المشكلات المحتمل وقوعها, ويقتضي ذلك أن تتبنى الدولة وضع سياسة واضحة المعالم تشمل إعادة النظر في الأساليب المتبعة في اختيار وترقية مديري المدارس.

– إنشاء أكاديمية خاصة لتدريب مديري المدارس على ممارسة الإدارة بالكفايات في المواقف التعليمية المختلفة, على أن تكون لهذه الأكاديمية صفة رسمية مستقلة في منح التراخيص لمزاولة مهنة الإدارة المدرسية وفقاً لمجموعة من المعايير المعدة بهذا الخصوص.

– إتاحة الفرصة لكليات التربية في إعداد وتدريب مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في المناطق التعليمية بليبيا كافة, وذلك وفقاً لإحتياجاتهم.

– إعداد وتأهيل القيادات التربوية وفقاً لبرامج معدة لتنمية وتطوير أداء مديري المدارس في ضوء الكفايات المهنية, تلك القيادات المدركة لقيمة الإدارة الذاتية لمدارسهم, والواعية بالنتائج الإيجابية لتطبيقها, ومنحهم السلطات المناسبة, ومسؤولياتهم حيال مجالات التنمية المهنية للمعلمين والعاملين والتواصل مع المجتمع المحلي, والعمل بروح الفريق, والتقويم المستمر والشامل لجميع أعمال المدرسة.

– تنسيق الجهود والأنشطة بين وزارة التربية والتعليم وإداراتها بالمناطق التعليمية كافة, ضماناً لتفعيل التكامل بين إدارات المدارس لمرحلة التعليم الثانوي, والإدارات التعليمية التابعة لها من أجل تهيئة الظروف والمناخ المناسب لخلق برامج تدريبية من أجل تطوير الكفايات المهنية لدى مديري المدارس ويتطلب ذلك استصدار تشريعات جديدة لصياغة خطط بناءة لتحديد وتطوير الكفايات المهنية التي يحتاجها مديري المدارس.

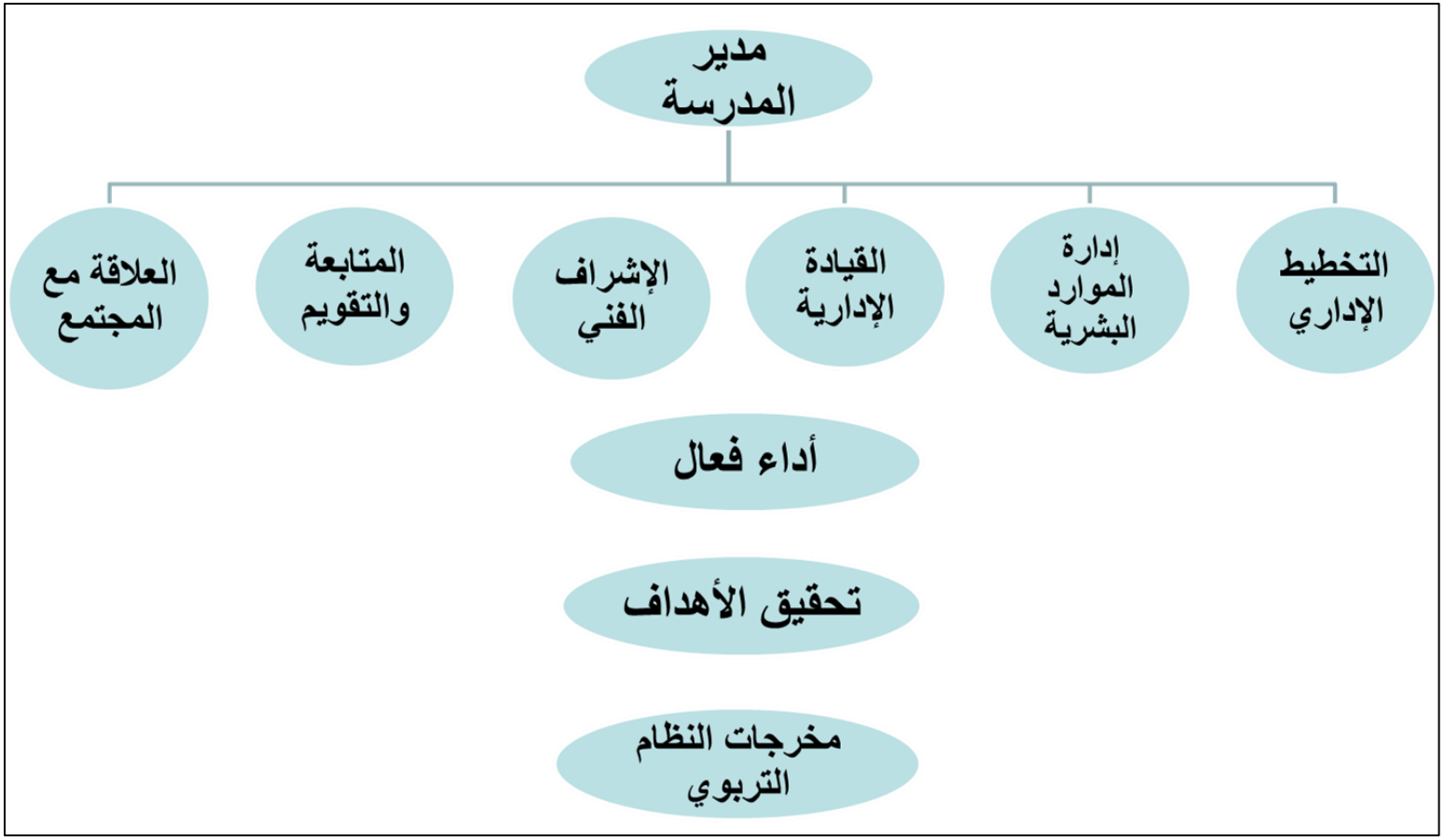
– أن تشتمل عملية التدريب على إعداد مواقف تعليمية نموذجية يتم تدريب المديرين عليها.

– الوفاء بالاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في المناطق النائية وتطويرها.

– العمل على وضع سياسات من شأنها أن تساعد مديري المدارس للرفع من مكانتهم الاجتماعية وأن يعاملوا كما يعامل مديري المدارس في الدول المتقدمة, وذلك بالرفع من قيمة وهيبة مدير المدرسة عبر برامج محددة, ومشاركة وسائل الإعلام في ذلك.

– العمل على خلق حوافز مادية ومعنوية لمديري المدارس تعادل أو توازي قيمة الجهد الذي يبذله مديري المدارس.

شكل رقم (5)



النموذج المقترح لتطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في ضوء الكفايات المهنية

ثالثاً التوصيات:

في ضوء نتائج البحث التي أفرزت مجموعة متجددة من الكفايات المهنية اللازمة لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في ليبيا فإن الباحث يوصي بأن يقوم مخططي السياسة التربوية في ليبيا بإعادة النظر في أدوار ومسؤوليات ومؤهلات هذه الفئة من الجوانب التشريعية والإدارية, ويمكن تبويب ذلك في النقاط التالية:

– تطبيق النموذج المقترح حول تطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في المدارس الليبية.

– أن تكون هذه الكفايات من ضمن أهم معايير اختيار مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي.

– إعداد برامج تدريبية مستمرة لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي اعتماداً على هذه الكفايات.

– إعطاء مديري المدارس دوراً رئيساً في مناقشة الأهداف التربوية العامة.

– تفويض بعض الصلاحيات المناسبة لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بما يمكنهم من أداء مهامهم ومسؤولياتهم بشكل متوازن.

– العمل على تقييم الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي ارتباطاً بالكفايات المهنية المستقبلية اللازمة للعمل.

– تحديد أولويات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي ضمن خطة شاملة متكاملة يكون التركيز فيها على المهارات التي تنعكس على فعالية المواقف التعليمية التعلمية التي تعد المحور الأساس للأداء المدرسي.

– استخدام مداخل جديدة في تصميم وتنفيذ البرامج والفعاليات التدريبية كالمنحنى القطاعي القائم على الكفايات.

– منح الحوافز المادية والمعنوية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بكونها جانباً مهماً في زيادة مستوى الأداء.

– الحرص عند اختيار مدير المدرسة على أن يكون من خريجي التربية وعلم النفس, وأن يكون تخصصه الدقيق له علاقة بالإدارة التربوية.

– العمل على الأخذ بآراء المعلمين المبنية بشأن الصفات الواجب توافرها في مدير المدرسة لمرحلة التعليم الثانوي وعدِّها من الأسس والمعايير التي يعتمد عليها عند تعيين أو تكليف مدير المدرسة.

– اعتماد تقييم مديري المدارس من قبل المعلمين, وأخذ هذا الأسلوب كأحد معايير التقييم لمديري المدارس.

رابعا: **المقترحات**:

من خلال مراحل الدراسة في موضوع تطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في ليبيا في ضوء الكفايات المهنية, توصل الباحث إلى مجموعة من المقترحات المهمة ذات العلاقة بموضوع الدراسة, ويمكن عرضها في النقاط التالية:

– التدقيق العميق في أسس اختيار وتعيين مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي, والتدريب المبدئي اللازم لإعدادهم قبل تولي المهنة مع التدريب المستمر.

– إتاحة الفرصة للمدير في أن يكون هو المحرك للعملية التعليمية دون الرجوع إلى السلطات التعليمية العليا.

– العمل على تحديد وصف وتوصيف دقيق لوظيفة مدير المدرسة الثانوية يكون متمشياً مع أحدث ما وصلت إليه العلوم التربوية, موضحاً علاقته ببقية عناصر العملية التعليمية, والمهام الحقيقية لعمل مدير المدرسة.

– ضرورة إلمام مدير المدرسة بالمعارف والمهارات والمعلومات والاتجاهات المتعلقة بعمله في وظيفته بوصفه مديراً للمدرسة.

– ضرورة اطلاع مدير المدرسة على كل ما هو جديد في مجال التربية والتعليم بالعالم للإستفادة من كل ما يتناسب مع بيئتنا وأهدافنا التربوية والتعليمية.

– العمل على رفع الروح المعنوية لمديري المدارس من خلال تحفيزهم على بذل أقصى جهد وطاقات ممكنة لإنجاح العملية التعليمية.

– العمل على استحداث وحدة إدارية تتبع وزارة التربية والتعليم وتكون مهمتها الرئيسة متابعة وتقويم أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي, ووضع الحلول المناسبة لكافة المشاكل التي تعتريهم.

– إجراء دراسات مماثلة عن الكفايات المهنية لبقية عناصر العملية التربوية التعليمية, من معلمين, وطلبة, وأخصائيين, وإداريين, ومناهج, وغيرها.

– إجراء دراسات مماثلة عن تطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الأساسي, ومرحلة التعليم الجامعي في ضوء الكفايات المهنية.

المراجع

أولا: الكتب:

1. إبراهيم الخطيب, وأمل الخطيب, الإشراف التربوي, فلسفته وأساليبه وتطبيقاته, دار قنديل للنشر والتوزيع. عمان, 2005م.
2. إبراهيم محمد أبو فروة, الإدارة المدرسية, منشورات الجامعة المفتوحة, طرابلس, 1992م.
3. أحمد إبراهيم أحمد, في التربية المقارنة, دار المطبوعات الجديدة للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة
4. _____. نحو تطوير الإدارة المدرسية, مكتبة المعارف الحديثة, الاسكندرية, 1991م.
5. _____. الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة,مكتبة المعارف الحديثة, الإسكندرية. 2002م.
6. _____. الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادى والعشرين, دار الفكر العربى, 2003م.
7. أحمد اسماعيل حجى, الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية, مكتبة النهضة المصرية, القاهرة, 1995م.
8. أحمد جميل عايش, إدارة المدرسة, نظرياتها, وتطبيقاتها التربوية, دار المسيرة, عمان, الأردن, 2009م.
9. أحمد حسين اللقاني وآخرون, معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس, عالم الكتب, القاهرة, 1998م.
10. أحمد علي الفنيش, استراتيجيات التدريس, الدار العربية للكتاب, 1991م.
11. إسماعيل ذياب, الإدارة المدرسية, دار الجامعة الجديدة للنشر, الإسكندرية, 2001م.
12. إسماعيل ذياب, عادل السعيد البنا, تقويم جودة الأداء الجامعي, المكتبة العصرية, 2001م.

13. أماني موسى محمد, التحليل الإحصائي للبيانات, معهد الدراسات والبحوث الإحصائية, جامعة القاهرة, 2007م.

14. برانت داڤيز وآخرون, الإدارة المدرسية في القرن الحادي والعشرين, مكتبة النهضة المصرية القاهرة, 1999م.

15. بو عبد الله صالح, مدخل إلى الإحتمالات والإحصاء الرياضي, كلية العلوم الإقتصادية, جامعة المسيلة, (ب.ت).

16. تيسير عبد المطلب الدويك, إدارة المدرسة الفاعلة, جهينة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2005م.

17. جمال أبو الوفاء, وسلامة عبدالعظيم, اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية, دار المعرفة الجامعية القاهرة, 2000م.

18. جواكيم دولز وآخرون, لغز الكفايات في التربية, ترجمة: عزالدين الخطابي, عبدالكريم غريب. منشورات عالم التربية, الدار البيضاء, 2005م.

19. جودت عزت عطوي, الإدارة التعليمية والإشراف التربوى, أصولها وتطبيقاتها, الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2001م.

20. جون كاربنتر وآخرون, مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم, آيتراك للطباعة والنشر, القاهرة, 2002م.

21. حامد عبد السلام زهران, علم نفس النمو, عالم الكتب, القاهرة, 1996م.

22. حسن أحمد الطعاني, الإشراف التربوي, مفاهيمه وأهدافه وأساليبه, دار الشروق, عمان, الأردن, 2005م.

23. حسن شحاتة وآخرون, معجم المصطلحات التربوية والنفسية, مراجعة: حامد عمار, الدار المصرية اللبنانية, القاهرة, 2003م.

24. حسن محمد حسان وآخرون. الاتجاهات الحديثة في إدارة التعليم وتجويده, المكتبة العصرية. المنصورة, 2005م.

25. خالد الهيتي, إدارة الموارد البشرية, دار وائل للنشر, عمان, الأردن, 2003م.

26. ختام إسماعيل, دليل المديرين في الإدارة المدرسية, دار التقدم العلمي, 2006م.

27. راوية محمد, إدارة الموارد البشرية, رؤية مستقبلية, الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة, 2001م.

28. ربيع محمد, وطارق عبدالرؤوف عامر, الديمقراطية المدرسية, دار اليازودي العلمية, عمان. الأردن, 2008م.

29. زينب الجبر, الإدارة المدرسية الحديثة, مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع, الكويت, 2002م.

30. سلامة عبد العظيم. اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة, دار الفكر, عمان, الأردن, 2004م.

31. سليمان هاشم حامد, الإدارة التربوية المعاصرة, دار أسامة, عمان, الأردن, 2009م.

32. سهيلة الفتلاوي, كفايات التدريس, المفهوم, التدريب, دار الشروق, عمان, الأردن, 2003م.

33. السيد سلامة الخميسي, قراءات في الإدارة المدرسية, دار الوفاء, الإسكندرية, 2001م.

34. صلاح الدين إبراهيم معوض وآخرون, الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق, المكتبة العلمية الحديثة, المنصورة, 2005م.

35. صلاح عبد الباقي, إدارة الموارد البشرية, الدار الجامعية, مصر, 2000م.

36. صلاح عبد الحميد مصطفى, الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر, دار المريخ للنشر, الرياض, 2002م.

37. عبد الباري درة, تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات, المنظمة العربية للتنمية الإدارية, عمان, 2003م.

38. عبد الرحمن عبد السلام جامل, الكفاءات التعليمية في القياس والتقويم, دار المناهج, عمان, 2000م.

39. عبد الصمد الأغبري, الإدارة المدرسية, البعد التخطيطي والتعليمي المعاصر, دار النهضة العربية للطباعة والنشر, بيروت, 2000م.

40. عبد القادر يوسف, تنمية الكفاءات التربوية, دار الكتاب العربي, بيروت, (ب, ت).

41. عرفات عبد العزيز, استراتيجية الإدارة في التعليم, ملامح من الواقع المعاصر, مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة, (ب , ت).

42. علي عبد السلام العماري, علي حسين العجيلي, الإحصاء والاحتمالات النظرية والتطبيق, ڤاليتا مالطا, 2000م.

43. عمر مساد, الإدارة المدرسية, دار الصفاء للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2005م.

44. فاروق شوقي البوهي, الإدارة التعليمية والمدرسية, دار قباء للطباعة والنشر القاهرة, 2001م.

45. فتحي عبد الرسول محمد, الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية, الدار العالمية, الجيزة, 2008م.

46. قاسم بن عائل الحربي, الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل, مداخل جديدة لعالم جديد في القرن الحادي والعشرين, دار الجنادرية, عمان, 2002م.

47. مجدي عويسات, الإدارة الناجحة وتأثيرها على المناخ المدرسي, بحث ميدانى بشرقي القدس. فلسطين, 2006م.

48. محمد جاسم محمد العبيدي, سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام, دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان, الأردن, 2004م.

49. محمد الدريج, التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات, دار الكتاب الجامعي, العين, 1424هـ.

50. _____. الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج, دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر, الدار البيضاء, 2005م.

51. محمد الزغبي, عباس طلافحة, النظام الإحصائي ***SPSS*** فهم وتحليل البيانات الاحصائية, دار وائل, عمان, الأردن, 2006م.

52. محمد سيف الدين فهمي, حسن عبد الملك محمود, تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربي, مكتب التربية العربية لدول الخليج, الرياض, 1994م.

53. محمد الصيرفي, التوجيه الإبداعى, سلسلة كتب المعارف الإدارية, الكتاب الأول, الجزء الرابع, مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع, الإسكندرية, 2005م.

54. محمد عبد العال النعيمي وآخرون, طرق ومناهج البحث العلمي, جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا, دار الوراق للنشر والتوزيع, 2009م.

55. محمد عبد الغني هلال, مهارات إدارة الأداء, مركز تطوير الأداء والتنمية, القاهرة, 1999م.

56. محمد عبد القادر عابدين, الإدارة المدرسية الحديثة, دار الشروق, عمان, الأردن, 2001م.

57. محمد العمايرة, مبادئ الإدارة المدرسية, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, عمان, الأردن, 2002م.

58. محمد فالوقي, رمضان القذافي, التعليم الثانوي في البلاد العربية, الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان, مصراتة, 1997م.

59. محمد محمود الحيلة, طرائق التدريس واستراتيجياته, دار الكتاب الجامعي, العين, 1420هـ.

60. محمد محمود زين الدين, كفايات التعليم الالكتروني, خوارزم للنشر والتوزيع, جدة, 1420هـ.

61. محمد منير مرسي, الإدارة المدرسية الحديثة, عالم الكتب, القاهرة, 2001م.

62. محمود طافش, الإبداع في الإشراف التربوي, الإدارة المدرسية,دار الفرقان, عمان, الأردن, 2004م.

63. محمود عبد الحليم منسي, مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية, دار المعرفة الجامعية, جامعة الإسكندرية, 2003م.

64. محمود كامل الناقة, البرنامج التعليمي القائم على الكفايات, أسسه واجراءاته, شركة مطابع الطوبجي, القاهرة, 1997م.

65. منى مؤتمن عماد الدين إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير, النمط القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفاعل في القرن (21) مركز الكتاب الأكاديمي, عمان, 2003م.

66. ناجي رجب سكر, نائلة نجيب الخزندار, مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر, الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس, جامعة عين شمس, القاهرة, 2005م.

67. نادر أبو شيحة, إدارة الموارد البشرية, دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2000م.

68. نادية محمد عبدالمنعم. المتطلبات الفنية لمدير المدرسة العصري في ضوء المتغيرات العالمية المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية, القاهرة, 2000م.

69. نادية العطاب, فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب المدرسي للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس, الجمعية العامة للمناهج وطرق التدريس, جامعة عين شمس, مصر, 2004م.

70. ندى عبد الرحيم محامدة الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية, دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2005م.

71. نعيم إبراهيم الظاهر, أساسيات الإدارة, المبادئ والتطبيقات الحديثة, عالم الكتب الحديث, الأردن, 2010م.

72. هادي مشعان ربيع, المدير الناجح, مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع, 2006م.

73. _____. الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث, دار الصفاء, عمان, الأردن, 2006م.

74. هاني عبد الرحمن الطويل, الإدارة التربوية والسلوك المنظم, دار وائل, عمان, الأردن, 1997م.

75. واصل جميل حسين المومني, الإدارة المدرسية الفاعلة, موضوعات اجرائية وأساسية مختارة لمديري المدارس, دار الحامد للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2008م.

76. يعقوب حسن نشوان, الإدارة والإشراف التربوي, دار المعرفة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2001م.

ثانيا: الرسائل العلمية:

1. إبراهيم محمد شعيب مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الارتقاء بها, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة, 2008م.
2. أحمد بن محمد الجعيد, فاعلية دور مشرفي الإدارة المدرسية في تطوير الكفايات الإدارية والفنية لمديري المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية, 1424هـ.
3. أسامة محمد الهباش, المشكلات التي تواجه المديرين الجدد في محافظات غزة وسبل مواجهتها. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, الجامعة الإسلامية, غزة, 2002م.
4. ايمان أحمد الفرجاني, دور مديري المدارس نحو تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة بمرحلة التعليم الأساسي بطرابلس, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة طرابلس, 2012م.
5. بشير عبد الرحمن أبو شاويش, دور برنامج إطار ضمان الجودة في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري الأنروا بمحافظات غزة, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة, 2010م.
6. بالنور الدوكالي قصودة, تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بليبيا في ضوء الاتجاهات الحديثة للادارةالمدرسية, رسالة دكتوراة غير منشورة, جامعة عين شمس, القاهرة, 1995م.
7. توفيق عطية, الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لمديري القطاع العام, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة, 2009م.
8. حسين جمعان الزهراني, خصائص الوظيفة وأثرها في أداء العاملين, رسالة ماجستير غير منشورة. أكاديمية نايف للعلوم الأمنية, الرياض, 1999م.

9. خميس العفيفي, الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بغزة وعلاقتها برضا العاملين عن العمل, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الأقصى, 1999م.

10. دعاء محمد أحمد إبراهيم, دور التدريب في تنمية الكفايات المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الإسكندرية, 2003م.

11. زينب علي الزائدي, دراسة لمعرفة الكفاءات التي ينبغي توافرها في مديري المدارس بالتعليم الثانوي بشعبية طرابلس, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الفاتح, 2005م.

12. سامي نواس, المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الأقصى, 2002م.

13. سعد هدية محمد, نوعية معلم الثانويات التخصصية وتقديرات أدائه من قبل المفتشين التربويين ومديري المدارس, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الآداب والعلوم, ترهونة, 2005م.

14. سكينة بشير قدمور, التنظيم المدرسي ودوره في رفع كفاءة أداء مديري المدارس الثانوية بطرابلس, رسالة دكتوراة غير منشورة, جامعة طرابلس, 2013م.

15. سليمان بن علي الكريدا, الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك سعود, 2004م.

16. سهام الزهراني, الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية, 2012م.

17. شامة عمر بالحاج, دراسة لبعض المشكلات التي تواجه مديري إدارات مدارس التعليم الأساسي المبتدئين بشعبية طرابلس, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الفاتح, طرابلس, 2007م.

18. صالح بن خالد الرشيد, الكفايات المهنية اللازمة لمشرفي تقنيات التعليم في المملكة العربية السعودية ومدى الحاجة للتدريب عليها, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة الملك سعود, 1424هـ.

19. عبد الرحمن عيد مرجان, مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناع القرار من وجهة نظرهم, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الشرق الأوسط, 2012م.

20. عبد العزيز حمد منصور, الأداء الإدارى لمديري المدارس الثانوية في بنغازى, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة قاريونس, 2000م.

21. عبد العليم محمد محمد, تقويم بعض الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم للطلاب الصم, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة الأزهر, 1997م.

22. عبد القادر خالد رباح, العوامل المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الأزهر, غزة, 2010م.

23. عبد الله محمد البطي, الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية وأساليب تنميتها, أطروحة دكتوراة غير منشورة, جامعة الملك سعود, الرياض, 2004م.

24. عطا الله العنزي, العلاقة بين درجة الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية التعليمية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية, 2002م.

25. علي أحمد هلال, الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في ضوء التقييم البديل وبناء برنامج تدريبي لتنميتها في دولة البحرين, أطروحة دكتوراة غير منشورة, جامعة بغداد, العراق, 2000م.

26. علي بن ابراهيم الشيخي, "الكفاية", رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية, 2002م.

27. عمران محمد مسعود, صفات ومهام مدير المدرسة الابتدائية كما يراها المعلمون, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة السابع من أبريل, الزاوية, 2005م.

28. عوض بن أحمد الشهري, واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية, 2008م.

29. فادي جعفر الجنيدي, تقنيات الإتصال الإداري ودورها في تطوير الأداء الوظيفي, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الخليل, فلسطين, 2010م.

30. فايز أحمد سليم, دو مركز التطوير المدرسي بوكالة الغوث الدولية بغزة في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس وسبل تفعيله, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة, 2010م.

31. فدوى محمد رمضان, أثر استخدام نظم مساندة القرارات على تطوير الأداء, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة, 2009م.

32. فرج هويدي محمد, تصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الأساسية في ليبيا في ضوء مهامهم الإدارية المعاصرة, رسالة دكتوراة غير منشورة, معهد البحوث والدراسات العربية, جامعة الدول العربية, القاهرة, 2005م.

33. فهد بن عبدالرحمن المالكي, الكفايات الإدارية والفنية المتوافرة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المديرين والمعلمين, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى. السعودية, 1428هـ.

34. كمال الدين محمد هاشم, برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية بالسودان في أثناء الخدمة, أطروحة دكتوراة غير منشورة, جامعة الخرطوم, 1991م.

35. محسن دهشان, الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة طنطا, 2007م.

36. محمد حسن زايد, واقع ممارسات مديرو المدارس الحكومية لصلاحياتهم التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة النجاح الوطنية. فلسطين, 2010م.

37. محمد الربيق, العوامل المؤثرة على فاعلية الأداء الوظيفي للقيادات الأمنية, رسالة ماجستير غير منشورة, أكاديمية نايف للعلوم الأمنية, الرياض, 2004م.

38. محمد على عاشور, مدى إسهام برنامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس الثانوية الكفايات الإدارية, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة اليرموك, الأردن, 2002م.

39. محمد عمر العامري, نموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقه في بعض الجامعات الليبية, أطروحة دكتوراة غير منشورة, كلية التربية, جامعة طرابلس, 2012م.

40. محمد القداح, الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين, بناء أنموذج, رسالة دكتوراة غير منشورة, جامعة عمان العربية للدراسات العليا الأردن, 2003م.

41. محمد مفتاح عبد القادر, دور الإدارة التعليمية في تأهيل مديري الإدارة المدرسية من وجهة نظر التربويين:(المشرفون التربويون- مديري ومعلمي الثانويات التخصصية), رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفاتح, 2010م.

42. محمد ميلاد المهدوي, الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات بشعبية ترهونة ومسلاتة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الفاتح, 2006م.

43. مروان خليل شرف, دراسة تقويمية لدور مدير المدرسة بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا كمشرف فني وإداري مقيم في المدارس الحكومية بمحافظات غزة, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية. جامعة الأزهر, غزة, 2003م.

44. مقبول بن مساعد الطلحي, الكفايات التخطيطية المطلوبة لمديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف كما يراها المشرفون التربويون, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية, 2012م.

45. نبيل عبد الله زقوت, تطوير معايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة, 2007م.

46. نيفين محمد سعد, فاعلية مدير المدرسة في وكالة الغوث في غزةمن وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء معايير الجودة الشاملة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الأزهر, غزة, 2008م.

47. هديل محمد عودة, الكفايات الإدارية لمديري المدارس الأساسية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الشرق الأوسط, 2010م.

48. هنية يوسف اللهواتي, المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في محافظات شمال فلسطين, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة النجاح الوطنية, غزة, 2007م.

49. وائل صبحي شبلاق, دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة, 2006م.

ثالثا: المجلات والدوريات العلمية:

1. أحمد الخطيب, ومحمد عرسان بنى عبده, تطوير معايير الترقية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية, مجلة اتحاد الجامعات العربية, العدد (29), 1994م.
2. أشرف فضل جمعة, نموذج الجدارة الإداري, مجلة المعرفة, العدد (57), وزارة المعارف السعودية, 1999م.
3. بالنور الوكالي قصودة, دور الإدارة المدرسية في إنجاح العملية التربوية والتعليمية, مجلة الجامعة. نالوت, العدد الأول, 2003م.
4. حسن خالد محمد, الاختيار والتعيين والترقية في الخدمة العامة, مجلة السودان للادارة والتنمية. العدد (1). مجلد (17), الخرطوم, 1991م.
5. حصة محمد صادق, معايير وأساليب اختيار مديري المدارس القطرية, نموذج مقترح, مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر, العدد التاسع, السنة الخامسة, قطر, 1996م.
6. عبد الرحمن إبراهيم المحجوب, كفاءة أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات, المجلة التربوية, العدد (57), 2000م.
7. عبد الكريم محمود القاسم, أثر الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين معهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات, مجلة اتحاد الجامعات العربية, العدد (45), 2005م.
8. فاضل الصعار, التنفيذ الإدارى, كيف, ولماذا؟, مجلة النبأ, بيروت, لبنان, 2002م.
9. فتحي يوسف مبارك, فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المتعلقة ببعض الممارسات الإشرافية لدى موجهي الدراسات الاجتماعية المتطورة, مجلة التربية, العدد (5), جامعة الأزهر, 1992م.

رابعا: المعاجم والقواميس:

1. ابن منظور, لسان العرب, مجلد 5 , دار المعارف, القاهرة, 1985م.
2. المعجم الوسيط, مجمع اللغة العربية, مجلد 2 , القاهرة, 1990م.
3. المعجم الوجيز, مجمع اللغة العربية, وزارة التربية والتعليم, ج,م,ع, 2000م.

خامسا: المؤتمرات والندوات العلمية:

1. عبد السلام القلالي, المنظومة التعليمية في ليبيا, عناصر التحليل, مواطن الاخفاق, استراتيجية التطوير, ورقة مقدمة إلى المؤتمر الوطني للتعليم بطرابلس, ليبيا: 2012م.
2. عبد الله بن صلاح اللحياتي, تطوير الإدارة المدرسية في ضوء أسس ومبادئ التغيير, ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام, تنظيم الهيئة الإسلامية العالمية لمسار التعليم العام بالتعاون مع وزارة التعليم العام ووزارة الإرشاد والأوقاف وبعض الجامعات السودانية, الخرطوم, 2006م.
3. محمد نصر, تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الأداء, المؤتمر العلمي الرابع عشر. مفاهيم التعليم في ضوء مفهوم الأداء, المجلد الأول, جامعة عين شمس, القاهرة, 2002م.

سادسا: القوانين والقرارات واللوائح:

1. تشريعات التعليم في ليبيا, وزارة التربية والتعليم, مطابع وزارة التعليم, 1969م.
2. قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (29) بشأن إصدار لائحة تنظيم وإدارة المؤسسات التعليمية, 2006م.
3. قرار إدارة التفتيش التربوي العام بليبيا بشأن الإعلان عن مسابقة لاختيار مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي, 2007م.

سابعا: التقارير:

1. التقرير الوطني للجماهيرية الليبية المقدم إلى مؤتمر التربية الدولى (48), جنيف, 2008م.
2. تقرير قطاع التعليم والبحث العلمي, مقدم إلى اللجنة الشعبية العامة(سابقا), 2009م.
3. التقرير السنوي العام لجهاز التفتيش والرقابة الشعبية لسنة, 2010م.
4. التقرير الختامي للحصاد السنوي الصادر من إدارة التفتيش التربوي العام بليبيا, 2012م.

المراجع الأجنبية:

- DaryledW. Morgan and Robert V. Krejcie : **Determin Sample size for research activities**,Educational and Psychological measurement , 30, 607-610.

الملاحق

- الاستبانة الأولية.
- الاستبانة النهائية.
- قائمة بأسماء المحكمين.
- إحصائية بعدد المدارس في منطقة طرابلس.
- إحصائية بعدد المعلمين في مدارس التعليم الثانوي بمنطقة طرابلس.
- التوزيعات التكرارية لمجالات الدراسة
- ملخص الدراسة

الملحق رقم (1)

الاستبانة في صورتها الأولية

بسم ا

الأستاذ الدكتور.....المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بعد التحية،،،،،

إن الباحث يقوم بدراسة بعنوان"نموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في ضوء الكفايات المهنية"استيفاء لمتطلبات درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية من الأكاديمية الليبية.

وتقوم المرحلة الأولى من هذه الدراسة على تلمس الكفايات المهنية في وضعها القائم من خلال وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس.

وقد طور الباحث أداة مؤلفة من (62) فقرة موزعة على ستة مجالات إدارية هي "التخطيط الإداري, إدارة الموارد البشرية والمادية, القيادة الإدارية, الإشراف الفني, المتابعة والتقويم الإداري, العلاقة مع المجتمع المحلي".

وحيث إنكم من ذوي الدراية والاختصاص في الإدارة التربوية, فإن الباحث يضع هذه الأداة بين أيديكم, كي يقف على مدى صلاحيتها وملاءمتها للموضوع الذي أعدت من أجله اتفاقاً مع ملاحظاتكم القيمة وآرائكم النيرة التي ستترك أثراً قيماً في إخراجها بالصورة التي تتسم بالموضوعية والمنهجية العلمية.

يرجى وضع إشارة (√) في الحقل الذي ترونه مناسباً إزاء كل فقرة آملاً تدوين ملاحظاتكم وإضافاتكم في المكان المخصص.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

الباحث

عبد الرزاق محمد امحمد عمار النعمي

هاتف / 0925519014

الاستبانة في صورتها الأولية

أولا : مجال التخطيط الإداري :-

ر.م	الكفـــــــاية	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
1	يستند في تخطيطه الإداري على التشريعات التربوية الليبية.			
	التعديل المناسب :			
2	يربط مفردات التخطيط بأهداف المرحلة التعليمية.			
	التعديل المناسب :			
3	يـــوائم فـــي تخطيطـــه الإدارى بـــين احتياجـــات المدرســـة وامكاناتهـــا الواقعية.			
	التعديل المناسب :			
4	يســـتخدم التخطـــيط الاســـتراتيجي أســـلوبا إداريـــا يســـاعد علـــى تحقيق الرسالة والرؤية وأهداف المدرسة.			
	التعديل المناسب :			
5	يخطط لمشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية (الثقافية والعلمية والرياضية والفنية).			
	التعديل المناسب :			
6	يســـتطيع القـــدرة علـــى التخطـــيط التنبئـــي وفـــق رؤيـــة اســـتراتيجية للمستقبل وصوره المتوقعة.			
	التعديل المناسب :			
7	يخطـــط لتنفيـــذ بـــرامج علاجيـــة لضـــعف التحصـــيل العلمـــي لـــدى الطلبة.			
	التعديل المناسب :			
8	يهـــتم بمرونـــة أي خطـــة وقبولهـــا للتعـــديل المناســـب حســـب التغيرات الطارئة.			
	التعديل المناسب :			
9	يعمـــل علـــى إشـــراك العـــاملين كافـــة بالمدرســـة فـــي عمليـــة التخطيط.			
	التعديل المناسب :			
10	يوظـــف التغذيـــة الراجعـــة للتحســـين والتطـــوير المســـتمر لعمليـــة التخطيط المستقبلي.			
	التعديل المناسب :			
11	يشارك المعلمين في وضع خططهم وبرامجهم التعليمية.			
	التعديل المناسب :			

ثانيا:مجال إدارة الموارد المادية والبشرية :

ر.م	الكفاية	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
1	يعتمد وصف واضح لمهام العاملين لتحديد الأدوار الادائية.			
	التعديل المناسب :			
2	يوظف كل المرافق المدرسية(المكتبة, المختبرات التقنيات) في تحقيق الأهداف التربوية.			
	التعديل المناسب :			
3	يحصر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ برامج العمل في المدرسة.			
	التعديل المناسب :			
4	يتبع المنهجية العلمية في تحديد المشكلات وتحليلها.			
	التعديل المناسب :			
5	يشجع المعلمين على تبني أساليب إدارية حديثة في إدارة الصف.			
	التعديل المناسب :			
6	يفوض بعض سلطاته للعاملين معه للوصول إلى أعلى فعالية للادارة المدرسية.			
	التعديل المناسب :			
7	يطبق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في العمل الإداري.			
	التعديل المناسب :			
8	يستخدم الوسائل التكنولوجية الحديثة للقيام بالأعمال الإدارية والكتابية.			
	التعديل المناسب :			
9	يحرص على تقسيم وقته بين الأعمال الإدارية والفنية.			
	التعديل المناسب :			
10	يشجع روح العمل التعاوني والجماعي بين المعلمين في المدرسة من خلال بعض الأنشطة الجماعية.			
	التعديل المناسب :			
11	يستطيع توفير المعلومات والبيانات لأصحاب القرار بالسرعة وفى الوقت المناسب.			
	التعديل المناسب :			

ثالثا : مجال القيادة الإدارية :

ر.م	الكفاية	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
1	يشرك المعلمين في صناعة القرارات بموضوعية بعيدا عن الذاتية.			
	التعديل المناسب :			
2	يكون القدوة في المظهر والسلوك الحسن.			
	التعديل المناسب :			
3	يسعى لتعزيز صفاء القلوب بين المعلمين بمحو أي أثر لخلاف قد ينشأ بينهم.			
	التعديل المناسب :			
4	يعمل على رفع الروح المعنوية لدى العاملين.			
	التعديل المناسب :			
5	يتقبل النقد البناء من قبل الآخرين بمعنوية عالية.			
	التعديل المناسب :			
6	يشجع الطلبة والعاملين على لغة الحوار الديمقراطي واحترام الرأي الاخر.			
	التعديل المناسب :			
7	يشجع المبادرات التجديدية والابتكارات الإبداعية في مجتمع المدرسة.			
	التعديل المناسب :			
8	يمتلك مهارة الاتصال والتواصل مع السلطات العليا.			
	التعديل المناسب :			
9	يتابع باستمرار مرحلة ما بعد اتخاذ القرار ويشرف عليها.			
	التعديل المناسب :			
10	يستخدم أساليب تربوية تحظى بالتزام الطلبة والعمل على تنفيذها.			
	التعديل المناسب :			
11	يمتلك إرادة قوية للإنجاز من أجل إحداث تغييرات إيجابية في المدرسة.			
	التعديل المناسب :			

رابعا : مجال الإشراف الفني :

ر.م	الكفاية	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
1	يزود إدارة المناهج بتغذية راجعة حول الكتب المدرسية.			
	التعديل المناسب :			
2	يطلع المعلمين على تخطيطه وسياسته الإدارية منذ بداية العام الدراسي.			
	التعديل المناسب :			
3	يستخدم أساليب إشرافية متنوعة حسب حاجات المعلمين المهنية.			
	التعديل المناسب :			
4	يشرف على معالجة مشكلات تغيب الطلبة وتأخرهم وتسربهممن المدرسة.			
	التعديل المناسب :			
5	يناقش المعلمين في أسباب تدني نتائج بعض الطلبة.			
	التعديل المناسب :			
6	يعمل على تطوير الانتماء الديني في المدرسة.			
	التعديل المناسب :			
7	يحدد كيفية تطوير مهارات المعلمين.			
	التعديل المناسب :			
8	ينسق الجدول المدرسي حسب الوعاء الزمني المخصص لكل مادة دراسية ولكل معلم.			
	التعديل المناسب :			
9	يعدل المسار الأدائي للعاملين استنادا إلى نتائج التقويم.			
	التعديل المناسب :			
10	يدير الاجتماعات بفاعلية استنادا إلى قواعد علمية متطورة.			
	التعديل المناسب :			
11	توجيه المعلمين نحو اختبارات متنوعة لقياس الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية.			
	التعديل المناسب :			
12	يساعد الطلبة على اختيار التخصص العلمي الذي يتمشى وميولهم لاستكمال تعليمهم العالي.			
	التعديل المناسب :			

خامسا : مجال المتابعة والتقويم :

ر.م	الكفاية	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
1	يعتمد سجلات تراكمية لتشخيص أداء العاملين وتقويمه.			
	التعديل المناسب :			
2	يتابع التقييم المرحلي لخطط العاملين.			
	التعديل المناسب :			
3	يتابع سجلات تأخر العاملين وغيابهم واعتمادها في سجل الأداء.			
	التعديل المناسب :			
4	يقوم بتقييم إمكانات المدرسة من حيث البناء المدرسي والمرافق العامة.			
	التعديل المناسب :			
5	يشرك المعلمين والطلبة في تقويم البرنامج التربوي.			
	التعديل المناسب :			
6	يقيم أداء المعلمين والطلبة عن الأهواء الشخصية بالتعاون مع المفتشين التربويين.			
	التعديل المناسب :			
7	يتأكد من تغطية المعلمين للمنهج الدراسي وفقا للجدول الزمني المحدد.			
	التعديل المناسب :			
8	يقيم العمل المدرسي ككل بالمقارنة مع أهداف الخطة السنوية للمدرسة.			
	التعديل المناسب :			
9	يزور المعلمين في صفوفهم بغرض الملاحظة والدراسة بعد إشعارهم بذلك			
	التعديل المناسب :			
10	يتابع دفاتر أعمال الطلبة ونشاطاتهم للتأكد من أن المعلمين يقومون بمتابعتها.			
	التعديل المناسب :			
11	يرشد المعلمين إلى أساليب تقويم جيدة.			
	التعديل المناسب :			
12	يتابع استخدام المعلمين لطرق التدريس المناسبة غير التقليدية.			
	التعديل المناسب :			

سادسا : العلاقة مع المجتمع المحلي :

ر.م	الكفاية	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
1	يبني علاقات تفاعلية بين المدرسة والمجتمع المحلي.			
	التعديل المناسب :			
2	يستثمر طاقات وإمكانات البيئة المحلية في دعم المدرسة			
	التعديل المناسب :			
3	يتواصل مع المدارس الأخرى للارتقاء بالخدمة المقدمة للبيئة.			
	التعديل المناسب :			
4	يعمل على إشراك المدرسة مع البيئة المحلية في إحياء المناسبات الإسلامية والوطنية والعالمية.			
	التعديل المناسب :			
5	يؤمن بأن التغيير والتطوير في قيادة المدرسة الثانوية مرتبط بتغيير وتطوير المجتمع المحلي.			
	التعديل المناسب :			
6	يعمل على كسب اهتمام المجتمع المحلي بالأنشطة المدرسية.			
	التعديل المناسب :			
7	يعمل على توأمة المدرسة مع مؤسسات التعليم العالي لتحقيق حاجات المتعلمين المستقبلية.			
	التعديل المناسب :			
8	يعمل على إشراك طلبة المدرسة بالمجتمع المحلي في تنفيذ أعمال تطوعية.			
	التعديل المناسب :			
9	يتابع قرارات مجلس الآباء والمعلمين في المدرسة.			
	التعديل المناسب :			
10	يقوم بتوضيح أهداف المدرسة وخططها للمجتمع المحلي			
	التعديل المناسب :			
11	يستفيد من خبرات أفراد المجتمع المحلي في خدمة المدرسة.			
	التعديل المناسب :			

الملحق رقم (2)

الاستبانة في صورتها النهائية

الملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم
الاستبانة في صورتها النهائية

الأخ المعلم / الأخ مساعد مدير المدرسة

الأخت المعلمة / الأخت مساعدة مدير المدرسة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " نموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي في ضوء الكفايات المهنية " استيفاء لمتطلبات درجة الدكتوراه في علوم التعليم من الأكاديمية الليبية, وتعرف الكفاية بأنها القدرة على أداء العمل بفاعلية سعيا إلى الحصول على درجة الرضا الوظيفي وتتطلب الدراسة تقييما لتلك الكفايات في وضعها القائم من وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي.

وقد طور الباحث لهذه الغاية أداة مكونة من: (62) كفاية موزعة في ستة مجالات هي: "التخطيط الإداري, إدارة الموارد البشرية والمادية, القيادة الإدارية, الإشراف الفني, المتابعة والتقويم, العلاقة مع المجتمع المحلي".

و يأمل الباحث من الأخوة الزملاء الاستجابة لفقرات الاستبانة راجيا قراءة الفقرات بعمق والإجابة عنها بأمانة علمية وموضوعية علما بأن استجاباتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. يرجى وضع علامة(/) أمام الفقرة المناسبة.

شاكرا لكم حسن تعاونكم.

البيانات الشخصية:

1 – الوظيفة : معلم ☐ مساعد مدير مدرسة ☐

2 – الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

3 – **سنوات الخبرة** : من سنة إلى أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى أقل من10 سنوات ☐

من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة ☐

من 15 سنة فما فوق ☐

الباحث

عبد الرزاق محمد النعمي

مجالات الاستبانة

أولاً: **مجال التخطيط الإداري**

ر.م	الكفاية	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	يستند في تخطيطه الإداري على التشريعات التربوية الليبية.					
2	يربط عناصر التخطيط بالأهداف التربوية للمرحلة الثانوية.					
3	يواءم في تخطيطه الإداري بين متطلبات العملية التربوية والامكانات المتاحة للمدرسة.					
4	يستخدم التخطيط الإداري لتحقيق أهداف المدرسة الثانوية.					
5	يشرك الطلاب في عملية التخطيط للأنشطة المدرسية.					
6	يخطط لتنفيذ برامج علاجية لضعف التحصيل العلمي عند الطلبة.					
7	يراعي مبدأ المرونة في التخطيط عند مواجهة التغيرات الطارئة.					
8	يعمل على إشراك العاملين بالمدرسة من ذوي العلاقة في التخطيط.					
9	يوظف التغذية الراجعة لتحسين وتطوير عملية التخطيط المستقبلي.					
10	يشارك المعلمين في وضع خططهم وبرامجهم التعليمية.					

ثانياً :**مجال إدارة الموارد البشرية والمادية**

ر.م	الكفاية	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	يعتمد وصفا واضحا لمهام العاملين بالمدرسة.					
2	يوظف المرافق المدرسية بما يحقق الأهداف التربوية.					
3	يحصر الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ برامج العمل المدرسي.					
4	يتبع الأسلوب العلمي في حل المشكلات المدرسية.					
5	يشجع المعلمين على تبني أساليب إدارية حديثة في إدارة الصف.					
6	يفوض بعض سلطاته لمساعديه من العاملين بالمدرسة.					
7	يطبق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في العمل الإداري.					
8	يستخدم أسلوب تكنولوجيا الإدارة لتطوير الخدمات الإدارية.					
9	يحرص على إدارة الوقت في المهاماالإدارية والفنية.					
10	يوفر المعلومات والبيانات الدقيقة عن مدرسته بسهولة.					

ثالثاً: **مجال القيادة الإدارية**

ر.م	الكفاية	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	يتيح الفرصة للمعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية بموضوعية.					
2	يكون القدوة في المظهر والسلوك الحسن.					
3	يعمل على رفع الروح المعنوية لدى العاملين بالمدرسة.					
4	يتقبل النقد البناء من قبل الآخرين والأخذ بآرائهم.					
5	يشجع العاملين على لغة الحوار الديمقراطي واحترام الرأي الآخر.					
6	يشجع المبادرات والابتكارات الإبداعية في مجتمع المدرسة.					
7	يمتلك مهارات الاتصال مع الآخرين.					
8	يتابع باستمرار تنفيذ ما تم اتخاذه من قرارات.					
9	يستخدم أساليب تربوية تتسم باحترام الطلاب والعاملين بالمدرسة.					
10	يمتلك إرادة قوية لإحداث تغييرات ايجابية في المدرسة.					

رابعاً: **مجال الإشراف الفني**

ر.م	الكفاية	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	يعقد مناقشات مع المعلمين لمراجعة وتقييم الكتب المدرسية.					
2	يطلع المعلمين على خطته الإشرافية السنوية.					
3	يستخدم أساليب إشرافية متنوعة حسب حاجات المعلمين المهنية.					
4	يسهم مع المعلمين في معالجة مشكلات الطلبة.					
5	يناقش مع المعلمين أسباب تدني المستوى التحصيلي لدى بعض الطلاب.					
6	يساعد على تنمية السلوك الوطني في نفوس الطلاب.					
7	يحدد الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين بالمدرسة.					
8	ينسق الجدول المدرسي ويتابع تنفيذ الوعاء الزمني المخصص للمواد الدراسية.					
9	يعدل المسار الأدائي للعاملين استناداً إلى نتائج التقويم.					
10	يدير الاجتماعات بفاعلية.					
11	يساعد الطلبة على اختيار التخصص العلمي الذي يتمشى وميولهم لاستكمال تعليمهم العالي.					

خامساً: **مجال المتابعة والتقويم**

ر.م	الكفاية	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	يحتفظ بسجلات تراكمية لتقويم أداء العاملين بالمدرسة.					
2	يتدارس مع المفتشين التربويين تقويمهم لأداء المعلمين.					
3	يتابع سجلات الحضور اليومي للعاملين بالمدرسة.					
4	يقوم بتقويم المبنى المدرسي من حيث المرافق والتجهيزات.					
5	يشرك المعلمين في تقويم البرنامج الدراسي.					
6	يقيم أداء المعلمين بنزاهة وموضوعية.					
7	يتأكد من تغطية المعلمين للمنهج الدراسي وفقاً للجدول الزمني المحدد.					
8	يتابع دفاتر أعمال الطلاب ونشاطاتهم التعليمية.					
9	يرشد المعلمين إلى أساليب تقويم متنوعة.					
10	يشجع استخدام المعلمين لطرق التدريس الحديثة.					
11	يتدارس مع المفتشين التربويين تقييمهم للمستوى التحصيلي للطلاب.					

سادساً: **مجال العلاقة مع المجتمع المحلي**

ر.م	الكفاية	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	يبني علاقات تفاعلية قائمة على الثقة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.					
2	يستثمر طاقات وإمكانات البيئة المحلية في دعم المدرسة.					
3	يتعاونمع المدارس القريبة للارتقاء بالخدمة المقدمة للبيئة المحلية.					
4	يعمل على إشراك المدرسة مع البيئة المحلية في إحياء المناسبات الإسلامية والوطنية والعالمية.					
5	يؤمن بأن التغيير والتطوير في قيادة المدرسة الثانوية مرتبط بتغيير وتطوير المجتمع المحلي.					
6	يعمل على بناء جسور الثقة مع المجتمع المحلي من خلال الأنشطة المدرسية.					
7	يشرك المدرسة في تنفيذ الاعمال التطوعية في المجتمع المحلي.					
8	يتابع قرارات مجلس الآباء والمعلمين في المدرسة.					
9	يقوم بتوضيح أهداف وخطط المدرسة للمجتمع المحلي.					
10	يستفيد من خبرات أفراد المجتمع المحلي في خدمة المدرسة.					

الملحق رقم (3)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين

الملحق رقم (3)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين

ر.م	الاسم	الجهة التابع لها	الدرجة العلمية
1	إبراهيم محمد أبو فروة	جامعة طرابلس	أستاذ
2	أحمد محمد الطبيب	جامعة طرابلس	أستاذ
3	عبد الحميد عبد الدائم المنصوري	جامعة الزاوية	أستاذ
4	عبدالكريم محمد القنوني	جامعة الزاوية	أستاذ مشارك
5	المبروك علي غمادي	جامعة الزاوية	أستاذ
6	مصباح جمعة بالحاج	جامعة طرابلس	أستاذ مشارك
7	محمد عمر العامري	جامعة الزيتونة	أستاذ مشارك
8	نورى بلعيد الصويعي	جامعة طرابلس	أستاذ مشارك
9	يونس عيسى العزابي	جامعة الزاوية	أستاذ

الملحق رقم (4)

إحصائية بعدد المعلمين

دولـة لـيـبـيـا
المؤتـمـر الوطنـي العـام
الحكومة الليبية المـؤقتة
وزارة التربية والتعليم
شؤون التربية و التعليم طرابلس

طرابلس
شؤون التربية و التعليم طرابلس

الاشارى 2013/646

لتاريخ 2013.5.22

السيدة/ مدير إدارة التعليم الثانوي بوزارة التربية والتعليم

بعد التحية ،،،

بالإشارة إلى كتاب السيد / وكيل الوزارة لشؤون التعليم رقم (2013-2-3964) بتاريخ 2013.05.06م بشأن إحالة إحصائيات المعلمين والإداريين للعام الدراسي 2012 – 2013 م .

عليه ،،، نحيل إليكم إحصائية المعلمين والإداريين بمدارس التعليم الثانوي طرابلس للعام الدراسي 1433 ـ 1434 هـ / 2012 ـ 2013 م .

نأمل التفضل بالإستلام

والسلام عليكم

خالد الزرقاني عجاج
مدير مكتب التعليم الثانوى

طرابلس

وزارة التربية والتعليم
مكتب التعليم الثانوي
شؤون التربية والتعليم طرابلس

- مسؤول شؤون التربية والتعليم طرابلس.
- مدير مكتب الشؤون الادارية .
- رئيس قسم المتابعة .
- الملف الدكري العام .

ك / أحمد ... البونوة .

المؤتمر الوطني العام
وزارة التربية والتعليم
شؤون التربية والتعليم طرابلس
مكتب التعليم الثانوي
وحدة معدلات الأداء

م	مكتب التعليم	عدد المعلمين			عدد الأداريين			عدد الأطباء			المجموع الكلي			عدد الفصول		
		ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع
1.	طرابلس المركز	173	1217	1390	66	118	184	475	409	884	350	2535	2885	109	17	126
2.	سوق الجمعة	141	1425	1566	118	293	411	420	335	755	1020	909	1929	92	3406	3498
3.	حي الأندلس	157	1640	1797	127	205	332	280	205	485	1298	1176	2474		2984	2984
4.	أبو سليم	106	893	999	91	189	280	234	32	266	422	619	1041		422	422
5.	تاجوراء	52	298	350	34	64	98	143	91	234	619	2212	2831		4429	4429
6.	عين زارة	785	6032	6817	527	1498	1988	883	4943	5826	2111	1877	3988	57	2121	2178
المجموع																

الملحق رقم (5)

إحصائية بعدد مدارس التعليم الثانوي بمكاتب الخدمات التعليمية بطرابلس

المؤتمر الوطني العـام
وزارة التربية والتعليم
شؤون التربية والتعليم طرابلس
مكتب التعليم الثانوي
وحدة معدلات الأداء

- منطقة طرابلس المركز .

ت	اسم المدرسة
.1	طرابلس بنين
.2	علي وريث
.3	السراج
.4	النصر
.5	سكينة بنت الحسين
.6	المنار
.7	طرابلس بنات
.8	جمال عبد الناصر
.9	شهداء الشط
.10	شهيدة الواجب
.11	نداء ليبيا
.12	علي سيالة
.13	طلائع التقدم
.14	أم سلمة
.15	فتاة الثورة
.16	الانتفاضة
.17	ش وسعاية ابديري
.18	ابن الهيثم
.19	محمد الكوت
.20	الصفاء

/ ضيـاف .

المؤتمر الوطني العـام
وزارة التربية والتعليم
شؤون التربية والتعليم طرابلس
مكتب التعليم الثانوي
وحدة معدلات الأداء

منطقة سوق الجمعة .

ت	المدرسة
.1	ابن خلدون
.2	نور العلم
.3	العروبة
.4	أسد بن الفرات
.5	ثورة الحجارة
.6	العرب
.7	ش عثمان زرتي
.8	الازدهار
.9	سوق الجمعة
.10	الثورة العربية
.11	شرفة الملاحة
.12	ليبيا الجديدة
.13	العصماء
.14	الرازي
.15	بشير الأسطى
.16	أحفاد المجاهدين
.17	علي الجزيري
.18	الحي الجامعي
.19	المجد
.20	شهداء الدامور
.21	الإمام نافع
.22	أم المؤمنين
.23	الساحل

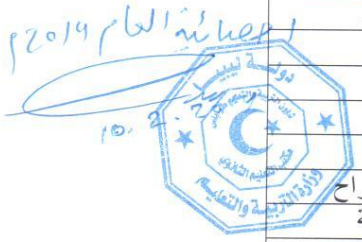
15-2-2016

/ ضيـاف .

المؤتمر الوطني العـام
وزارة التربية والتعليم
شؤون التربية والتعليم طرابلس
مكتب التعليم الثانوي
وحدة معدلات الأداء

- منطقة حي الأندلس .

ت	المدرسة
.1	القادسية
.2	الدوحة
.3	راية الحرية
.4	الاستقلال
.5	سهى بشارة
.6	قرجي
.7	صقور فبراير
.8	بيت المقدس
.9	البيروني
.10	قرطبة
.11	الشموخ
.12	أبوعبيدة بن الجراح
.13	شمس المعرفة
.14	العهد الجديد
.15	شموع العلم
.16	النور للمكفوفين
.17	سواعد الوحدة
.18	أبي ذر الغفاري
.19	الأندلس



... / ضيـاف .

المؤتمر الوطني العـام
وزارة التربية والتعليم
شؤون التربية والتعليم طرابلس
مكتب التعليم الثانوي
وحدة معدلات الأداء

منطقة أبو سليم .

ت	المدرسة
.1	عمر المختار
.2	المشروع الزراعي
.3	النجم الساطع
.4	ليبيا الحرة
.5	أحرار ليبيا
.6	علي النجار
.7	السيدة عائشة
.8	الهضبة الخضراء
.9	شمس المعرفة
.10	الحرية
.11	الخلود
.12	حي دمشق
.13	الربيع العربي
.14	تاقرفت
.15	ميمونة بنت الحارث
.16	مجد العرب



ضيـاف .

المؤتمر الوطني العـام
وزارة التربية والتعليم
شؤون التربية والتعليم طرابلس
مكتب التعليم الثانوي
وحدة معدلات الأداء

منطقة تاجوراء .

ت	المدرسة
.1	17 فبراير
.2	الصامت
.3	خديجة الكبرى
.4	النعم المركزية
.5	أبي فراس الحمداني
.6	الرسالة
.7	24 ديسمبر
.8	النشيع
.9	الكرامة
.10	يحي السويدي
.11	الوادي الغربي
.12	الحميدية
.13	منارة ابو راوي

ضيـاف .

المؤتمر الوطني العـام
وزارة التربية والتعليم
شؤون التربية والتعليم طرابلس
مكتب التعليم الثانوي
وحدة معدلات الأداء

- منطقة عين زارة .

ت	المدرسة
.1	عين زارة
.2	الفردوس
.3	ش عين زارة
.4	أحفاد المجاهدين
.5	عبد المنعم رياض
.6	الوفاق
.7	خالد بن الوليد
.8	زرقاء اليمامة



... / ضيـاف .

الملحق رقم (6)

التوزيعات التكرارية لمجالات الدراسة

التوزيعات التكرارية لمجال التخطيط الإداري

ت	التخطيط الإداري	قليلة جداً		قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جداً		غير محدد	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1	يستند في تخطيطه الإداري على التشريعات التربوية الليبية	0	0	10	2.2	188	41.8	219	48.7	33	7.3	0	0
2	يربط عناصر التخطيط بالأهداف التربوية للمرحلة الثانوية	0	0	16	3.6	319	70.9	104	23.1	11	2.4	0	0
3	يواءم في تخطيطه الإداري بين متطلبات العملية التربوية والإمكانات المتاحة للمدرسة	0	0	51	11.3	286	63.3	110	24.4	4	0.9	0	0
4	يستخدم التخطيط الإداري لتحقيق أهداف المدرسة الثانوية	1	0.2	59	13.1	197	43.8	167	37.1	25	5.6	1	0.2
5	يشرك الطلاب في عملية التخطيط للأنشطة المدرسية	*3*	*0.7*	*122*	*27.1*	*225*	*50.0*	*98*	*21.8*	*2*	*0.4*	0	0
6	يخطط لتنفيذ برامج علاجية لضعف التحصيل العلمي عند الطلبة	*35*	*7.8*	*195*	*43.3*	*204*	*45.3*	*16*	*3.6*	*0*	*0*	0	0
7	يراعى مبدأ المرونة في التخطيط عند مواجهة التغيرات الطارئة	*49*	*10.9*	*198*	*44.0*	*185*	*41.1*	*17*	*3.8*	*1*	*0.2*	0	0
8	يعمل على إشراك العاملين بالمدرسة ذوي العلاقة في التخطيط	*7*	*1.6*	*107*	*23.8*	*226*	*50.2*	*108*	*24.0*	*2*	*0.4*	0	0
9	يوظف التغذية الراجعة لتحسين وتطوير عملية التخطيط المستقبلي	*10*	*2.2*	*178*	*39.6*	*196*	*43.6*	*65*	*14.4*	*1*	*0.2*	0	0
10	يشارك المعلمين في وضع خططهم وبرامجهم التعليمية	35	7.8	202	44.9	182	40.4	31	6.9	0	0	0	0

التوزيعات التكرارية لمجال إدارة الموارد البشرية والمادية

ت	إدارة الموارد البشرية والمادية	قليلة جداً		قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جداً		غير محدد	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1	يعتمد وصفا واضحا لمهام العاملين بالمدرسة.	0	0	15	3.3	147	32.7	258	57.3	30	6.7	0	0
2	يوظف المرافق المدرسية بما يحقق الأهداف التربوية	0	0	18	4	166	36.9	219	48.7	47	10.4	0	0
3	يحصر الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ برامج العمل المدرسي.	0	0	12	2.7	89	19.8	267	59.3	82	18.2	0	0
4	يتبع الأسلوب العلمي في حل المشكلات المدرسية.	4	0.9	119	26.4	261	58	66	14.7	0	0	0	0
5	يشجع المعلمين على تبني أساليب إدارية حديثة في إدارة الصف.	10	2.2	116	25.8	268	59.6	56	12.4	0	0	0	0
6	يفوض بعض سلطاته لمساعديه من العاملين بالمدرسة.	*10*	*2.2*	*131*	*29.1*	*198*	*44.0*	*109*	*24.2*	*2*	*0.4*	0	0
7	يطبق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في العمل الإداري.	36	8	205	45.6	198	44	11	2.4	0	0	0	0
8	يستخدم أسلوب تكنولوجيا الإدارة لتطوير الخدمات الإدارية.	46	10.2	203	45.1	177	39.3	24	5.3	0	0	0	0
9	يحرص على إدارة الوقت في المهام الإدارية والفنية.	*2*	*.4*	*48*	*10.7*	*192*	*42.7*	*206*	*45.8*	*2*	*.4*	0	0
10	يوفر المعلومات والبيانات الدقيقة عن مدرسته بسهولة.	8	1.8	115	25.6	231	51.3	96	21.3	0	0	0	0

التوزيعات التكرارية لمجال القيادة الإدارية

ت	القيادة الإدارية	قليلة جداً		قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جداً		غير محدد	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1	يتيح الفرصة للمعلمين فى اتخاذ القرارات المدرسية بموضوعية.	0	0	40	8.9	191	42.4	214	47.6	4	0.9	1	0.2
2	يكون القدوة في المظهر والسلوك الحسن.	3	0.7	83	18.4	287	63.8	74	16.4	1	0.2	2	0.4
3	يعمل على رفع الروح المعنوية لدى العاملين بالمدرسة.	31	6.9	160	35.6	213	47.3	44	9.8	1	0.2	1	0.2
4	يتقبل النقد البناء من قبل الآخرين والأخذ بآرائهم.	35	7.8	181	40.2	200	44.4	33	7.3	0	0	1	0.2
5	يشجع العاملين على لغة الحوار الديمقراطي واحترام الرأي الأخر.	39	8.7	127	28.2	209	46.4	71	15.8	3	0.7	1	0.2
6	يشجع المبادرات والابتكارات الإبداعية في مجتمع المدرسة	61	13.6	144	32.0	193	42.9	49	10.9	2	0.4	1	0.2
7	يمتلك مهارات الاتصال مع الآخرين.	1	0.2	9	2.0	128	28.4	280	62.2	31	6.9	1	0.2
8	يتابع باستمرار تنفيذ ما تم اتخاذه من قرارات.	1	0.2	26	5.8	194	43.1	220	48.9	8	1.8	1	0.2
9	يستخدم أساليب تربوية تتسم باحترام الطلاب والعاملين بالمدرسة.	2	0.4	94	20.9	273	60.7	79	17.6	1	0.2	1	0.2
10	يمتلك إرادة قوية لإحداث تغييرات إيجابية في المدرسة.	25	5.6	188	41.8	206	45.8	29	6.4	1	0.2	1	0.2

التوزيعات التكرارية لمجال الإشراف الفني

ت	الإشراف الفني	قليلة جداً		قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جداً		غير محدد	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1	يعقد مناقشات مع المعلمين لمراجعة وتقييم الكتب المدرسية.	61	13.6	216	48	148	32.9	25	5.6	0	0	0	0
2	يطلع المعلمين على خطته الإشرافية السنوية	10	2.2	138	30.7	254	56.4	47	10.4	1	.2	0	0
3	يستخدم أساليب إشرافية متنوعة حسب حاجات المعلمين المهنية	14	3.1	139	30.9	236	52.4	60	13.3	1	.2	0	0
4	يسهم مع المعلمين في معالجة مشكلات الطلبة	3	.7	35	7.8	177	39.3	222	49.3	12	2.7	1	0.2
5	يناقش مع المعلمين أسباب تدني المستوى التحصيلي لدى بعض الطلاب	2	.4	66	14.7	214	47.6	163	36.2	5	1.1	0	0
6	يسهم في تنمية السلوك الوطني في نفوس الطلاب	4	.9	57	12.7	178	39.6	201	44.7	10	2.2	0	0
7	يحدد الإحتياجات التدريبية لدى المعلمين بالمدرسة	56	12.4	185	41.1	125	27.8	77	17.1	7	1.6	0	0
8	ينسق الجدول المدرسي ويتابع تنفيذ الوعاء الزمني المخصص للمواد الدراسية	0	0	41	9.1	150	33.3	247	54.9	12	2.7	0	0
9	يعدل المسار الأدائي للعاملين استناداً إلى نتائج التقويم	5	1.1	97	21.6	246	54.7	101	22.4	1	.2	0	0
10	يدير الإجتماعات بفاعلية	12	2.7	169	37.6	171	38.0	97	21.6	1	.2	0	0
11	يساعد الطلبة على اختيار التخصص العلمي الذي يتماشى وميولهم لاستكمال تعليمهم العالي	75	16.7	234	52.0	126	28.0	14	3.1	1	.2	0	0

التوزيعات التكرارية لمتغيرات المتابعة والتقويم

ت	المتابعة والتقويم	قليلة جداً		قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جداً		غير محدد	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1	يحتفظ بسجلات تراكمية لتقويم أداءالعاملين بالمدرسة	1	.2	75	16.7	221	49.1	149	33.1	4	.9	0	0
2	يتدارس مع المفتشين التربويين تقويمهم لاداء المعلمين	71	15.8	199	44.2	162	36	18	4	0	0	0	0
3	يتابع سجلات الحضور اليومي للعاملين بالمدرسة	5	1.1	50	11.1	210	46.7	162	36.0	23	5.1	0	0
4	يقوم بتقويم المبنى المدرسي من حيث المرافق والتجهيزات	3	.7	49	10.9	182	40.4	191	42.4	25	5.6	0	0
5	يشرك المعلمين في تقويم البرنامج الدراسي	12	2.7	108	24.0	218	48.4	107	23.8	5	1.1	0	0
6	يقيم أداء المعلمين بنزاهة وموضوعية	64	14.2	168	37.3	182	40.4	35	7.8	449	99.8	1	0.2
7	يتأكد من تغطية المعلمين للمنهج الدراسي وفقا للجدول الزمني المحدد	1	.2	25	5.6	206	45.8	209	46.4	9	2.0	0	0
8	يتابع دفاتر أعمال الطلاب ونشاطاتهم التعليمية	13	2.9	174	38.7	215	47.8	48	10.7	0	0	0	0
9	يرشد المعلمين إلى أساليب تقويم متنوعة	34	7.6	190	42.2	190	42.2	36	8	0	0	0	0
10	يشجع استخدام المعلمين لطرق التدريس الحديثة	65	14.4	195	43.3	170	37.8	20	4.4	0	0	0	0
11	يتدارس مع المفتشين التربويين تقييمهم للمستوى التحصيلي للطلاب	115	25.6	209	46.4	121	26.9	5	1.1	0	0	0	0

جدول رقم (15) التوزيعات التكرارية لمتغيرات العلاقة مع المجتمع المحلي

ت	العلاقة مع المجتمع المحلي	قليلة جداً		قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جداً		غير محدد	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1	يبني علاقات تفاعلية قائمة على الثقة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي	15	3.3	165	36.7	186	41.3	76	16.9	8	1.8	0	0
2	يستثمرطاقات وإمكانات البيئة المحلية في دعم المدرسة	17	3.8	117	26.0	198	44.0	103	22.9	15	3.3	0	0
3	يتعاون مع المدارس القريبة للارتقاء بالخدمة المقدمة للبيئة المحلية	18	4.0	99	22.0	231	51.3	91	20.2	11	2.4	0	0
4	يعمل على إشراك المدرسة مع البيئة المحلية في إحياء المناسبات الإسلامية والوطنية والعالمية	18	4.0	102	22.7	192	42.7	131	29.1	7	1.6	0	0
5	يؤمن بأن التغيير والتطوير في قيادة المدرسة الثانوية مرتبط بتغيير وتطوير المجتمع المحلي	24	5.3	90	20.0	216	48.0	113	25.1	7	1.6	0	0
6	يعمل على بناء جسور الثقة مع المجتمع المحلي من خلال الانشطة المدرسية	17	3.8	109	24.2	202	44.9	111	24.7	11	2.4	0	0
7	يشرك المدرسة في تنفيذ الاعمال التطوعية في المجتمع المحلى	9	2.0	90	20.0	216	48.0	127	28.2	7	1.6	1	0.2
8	يتابع قرارات مجلس الآباء والمعلمين في المدرسة	1	0.2	26	5.8	157	34.9	261	58.0	5	1.1	0	0
9	يقوم بتوضيح أهداف وخطط المدرسة للمجتمع المحلي	11	2.4	98	21.8	252	56.0	85	18.9	4	0.9	0	0
10	يستفيد من خبرات أفراد المجتمع المحلي في خدمة المدرسة	37	8.2	169	37.6	214	47.6	30	6.7	0	0	0	0

ملحق رقم (7)

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة

إن متطلبات الحياة المعاصرة تستلزم التطوير والتحديث المستمر في الإدارة والتعليم، وحل الإشكالات التي تواجه العملية التعليمية في ليبيا، وقد تبين من خلال الواقع العملي أن هناك حاجة ماسة إلى التطوير المستمر بهدف الارتقاء بمستوى التعليم وتجويد مخرجاته والتركيز على التفكير والحوار في أجواء من الاعتدال والتسامح, والاهتمام بتكنولوجيا التعليم وتعزيز دور التعليم الثانوي في إمداد المجتمع بمخرجات تعليمية قادرة على أن تواصل تعليمها, وتسهم في بناء المجتمع وفق الرغبات والاتجاهات والميول لهذه المخرجات.

ومع أن حركة التربية القائمة على الكفايات وليدة منتصف القرن العشرين، إلا أن الدول النامية لاتزال في أغلبها لا تستخدم هذا المصطلح في أنظمتها الإدارية والتعليمية، ولا تزال المحاولات حثيثة ومتباينة بين الدول العربية في استخدامها لمصطلح الكفاية من عدمه في إداراتها التربوية، وكان أول اهتمام لهذه الحركة في بداياتها خاص بإعداد المعلمين وتدريبهم فقط، ونتيجة للتطور والتقدم في العلوم الإدارية والتربوية ازداد اهتمام هذه الحركة بكل عناصر العملية التعليمية التربوية التي من أهمها المدير, ويعتمد نجاح أو فشل أي مؤسسة تعليمية بالدرجة الأولى على طريقة إدارتها، كما أن نجاح مدير المدرسة في ممارسة مهامه يرتبط ارتباطا وثيقا بما يتوافر فيه من سمات ومواصفات وكفايات مهنية.

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير أداء مديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس من وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس في ضوء الكفايات المهنية، وقد تمحورت إشكالية الدراسة في الإجابة على السؤال التالي:

"مـا النمـوذج التربـوي المقتـرح لتطـوير أداء مـديري المـدارس لمرحلـة التعلـيم الثـانوي فـي ضـوء الكفايات المهنية ؟ "

أولا: تساؤلات الدراسة:

من خلال السؤال الرئيس برزت تساؤلات الدراسة, من بينها:

1- مـا الكفايـات المهنيـة الحاليـة لمـديري المـدارس لمرحلـة التعلـيم الثـانوي بطـرابلس مـن وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس؟

2- هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين اسـتجابات أفـراد العينـة فـي تقـديرهم للكفايـات المهنيـة الحاليـة لمـديري المـدارس لمرحلـة التعلـيم الثـانوي بطـرابلس تعـزى لمتغيـر الوظيفة?

3- هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين اسـتجابات أفـراد العينـة فـي تقـديرهم للكفايـات المهنيـة الحاليـة لمـديري المـدارس لمرحلـة التعلـيم الثـانوي بطـرابلس تعـزى لمتغيـر الجنس?

4- هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين اسـتجابات أفـراد العينـة فـي تقـديرهم للكفايـات المهنيـة الحاليـة لمـديري المـدارس لمرحلـة التعلـيم الثـانوي بطـرابلس تعـزى لمتغيـر سـنوات الخبرة?

5- مـا الكفايـات المهنيـة المتدنيـة لـدى مـديري المـدارس لمرحلـة التعلـيم الثـانوي? ومـا مـدى إمكانية تطويرها?

ثانيا: مجتمع الدراسة:

ضم مجتمع الدراسة (12643) مفردة وهم معلمو المدارس بمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس موزعين على (99) مدرسة تتبع ستة مكاتب خدمات تعليمية حسب إحصائية وزارة التعليم والتربية للعام الدراسي (2014م) التي تم ذكرها، إضافة إلى مساعدي مديري المدارس البالغ عددهم عدد المدارس الثانوية نفسها, وقد استخدم الباحث العينة الطبقية العشوائية, فكان عدد أفراد العينة (400) معلم ومعلمة، وعدد عينة مساعدي مديري المدارس عن طريق اعتماد أسلوب المسح الشامل بتوزيع (99) استمارة, ويعد العدد(99) مساوي لعدد مجتمع الدراسة من مساعدي مديري المدارس.

ثالثا: منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي في دراسته مستخدما استبانة احتوت ستة مجالات إدارية للكفايات المهنية مكونة من (62) فقرة, تهدف في مجملها إلى الكشف عن آراء أفراد مجتمع الدراسة واتجاهاتهم, ومدى وجود هذه الكفايات المهنية في شخصية مدير المدرسة الثانوية.

وتم التحقق من صدق الأداة من خلال عرض الاستبانة على لجنة من المحكمين والمتخصصين في الإدارة التربوية في الجامعات الليبية, وبعدها قام الباحث بالتحقق من ثبات الأداة عن طريق معامل الثبات لها بطريقة(ألفا كرونباخ) إذ بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.967).

رابعا: نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- قدرة مديري المدارس في إجمالي المجالات الإدارية كانت منخفضة.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الوظيفة لصالح مساعدي المديرين.

3- عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير الجنس.

4- وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للكفايات المهنية الحالية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأقل خبرة.

خامسا: التوصيات والمقترحات:

- العمل على الرفع من مستوى كفاية مديري المدارس في المجالات الإدارية كافة.
- أن تكون هذه الكفايات من ضمن أهم معايير اختيار مديري المدارس.
- إعداد برامج تدريبية مستمرة لمديري مدارس التعليم الثانوي اعتمادا على هذه الكفايات مع ضرورة إبراز جوانب العمل في المجالات الإدارية للكفايات المهنية, وتعريف المديرين بأهمية هذه المجالات في الإدارة المدرسية.

سادسا: النموذج المقترح:

سعت الدراسة إلى اقتراح نموذج تربوي للكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس لمرحلة التعليم الثانوي بطرابلس, وذلك من أجل توظيفه في ممارساتهم الأدائية, حيث قام الباحث بالإجراءات التالية:

أ- حصر المجالات الإدارية ومتغيرات هذه المجالات التي كانت كفاياتها أقل من المتوسطة.

ب- تقديم المقترحات المناسبة للتغلب على الكفايات المهنية المتدنية للوصول إلى المستوى الأمثل في الأداء لمديري المدارس في ضوء الكفايات المهنية.

ج- يبنى النموذج وفق منطلقات ومتطلبات معينة, وعبر مراحل تبدأ من المرحلة النظرية المتمثلة في الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة, ثم المرحلة العملية الميدانية المتمثلة في تحليل النتائج ومناقشتها, ثم مرحلة البناء الرئيسية المعتمدة على تحقيق مخرجات تعليمية قادرة لأن تساهم في بناء المجتمع الأمر الذي يتطلب اختيار مديري المدارس حسب المعايير العلمية المتعارف عليها في العلوم التربوية.