تقييم نظام تكوين مسيري المؤسسات التعليمية في ضوء متطلبات تجويد الأداء المدرسي

عبد الله صحراوي ذهبية بونابي*
جامعة سطيف(2)، الجزائر

تاريخ الاستلام: 12-12-2017 تاريخ القبول: 20-09-2018 تاريخ النشر: 28-09-2018

الملخص:

استهدفت الدراسة استقراء واقع تكوين مسيري المؤسسات التعليمية، بهدف الوقوف على المقومات الضرورية لتكوين ناجع يسهم في إحداث التنمية المهنية للجهاز الإداري، بشكل يواكب الإصلاحات ويستجيب للمتطلبات المعاصرة المحلية والعالمية لتسيير المدرسة الجزائرية الحديثة وفقا لنظام الجودة الشاملة الذي يحتم عليها العمل في ظل التنافس والاستمرارية بعد رسوخ القناعة بتأخر نظام تكوين إطارات تسيير وإدارة المؤسسات التعليمية عن مواكبة الإصلاحات المتعاقبة منذ العشرية الأخيرة من القرن الماضي، وتكون مجتمع الدراسة من مدراء المؤسسات التعليمية بالمستويات الثلاثة بولايتي سطيف وميلة بواقع عينة بلغ حجمها(315) مديرا موزعين على المستويات: ابتدائي، متوسط، ثانوي، للسنة الدراسية 2015/2014، وأسفرت النتائج المستقاة من الدراسة بعد معالجتها بالأدوات الإحصائية المناسبة على انخفاض تقديرات عينة الدراسة لمستوى تكوين الإطارات المسيرة للمؤسسات التعليمية عن متوسط درجات الميزان المستخدم في المجالات الستة التي اشتملت عليها أداة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التكوين؛ التسيير ؛ المؤسسة التعليمية؛ جودة الأداء المدرسي.

Evaluation of educational institutions' managers in light of requirements to improve school performance

Abd Allah SAHRAOUI Dhahbia BOUNABI*
Setif (2) University, Algeria

Abstract

The study aimed to induce the current situation of educational institutions' managers in order to identify the necessary elements for an effective formation/ and instruction which contributes and leads to professional development of the administrative staff in a way to keep with the current reforms, and responds to the contemporary local and global requirements for the management of the modern Algerian school in accordance with the total quality system, which necessity at estuation both competition and continuity, sinceit has been evident that the current system of formation/ and instruction of management staff and management of educational institutions suffers from tardiness to keep pace with successive reforms since the last decade of the last century. The population of the study consists of school head masters at the three levels(primary, middle, and high school) in the wilayas of Setif and Mila, with a sample of(315) school headmasters of primary, middle, and high school levels during the academic year 2014- 2015. The results obtained from the study ,after data analysis, showed a decrease in estimates of the sample of the study in the light of the level of formation/ and instruction of managers of educational institutions than the mean scores used in the six fields included in the study tool.

Key words: Formation; management; educational institution; quality of school performance.

* **E. Mail:** dahbiadadou@yahoo.fr

مقدمـة:

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

ولكي تقوم المدرسة بمهامها التربوية والتعليمية بشكل فعال فهي بحاجة ماسة إلى إدارة مدرسية فاعلة، بعد بروز مفهوم جديد لوظيفتها يستند لضرورة عنايتها بدراسة المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه وتحسين الحياة فيه، بجانب عنايتها بنقل التراث الثقافي وتوفير الظروف التي تساعد على اندماج الأفراد في الحياة المعاصرة بخصائصها المعرفية والتكنولوجية وسماتها الثقافية، "هكذا وجدت الإدارة المدرسية نفسها أمام مفهوم جديد للمدرسة ولدورها في للمجتمع، فكيفت أساليبها وعدلت طرق العمل بها لتحقيق هذا التقارب وتلك المشاركة".(مرسي،1989، 10)

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

وتأتي أهمية الإدارة المدرسية من كونها جهازا متكاملا فيما بينه من مدير ومعلمين وإداريين وطلاب يتشاركون هدفا واحدا، في مجتمع مدرسي يسوده التعاون والتآلف ويهدف إلى التسامي والعمل بروح الفريق من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، " فالإدارة المدرسية عملية إنسانية هادفة لتطوير نظام العمل المدرسي ووضع الموظف للوظيفة التي تناسب قدراته واستعداداته وتوفير الإمكانات المادية والبشرية التي تساعد علي تحقيق الأهداف التربوية وتطوير المناهج الدراسية وتلبية احتياجات المعلمين المهنية ورعاية الموهوبين وعلاج متدني التحصيل وإعداد برامج التوجيه والإرشاد الطلابي والإشراف على النواحي المالية للمدرسة وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي من أجل خدمة العملية التعليمية".(البوهى،2001، 78)

لقد شرع منذ بداية تسعينات القرن الماضي في العمل بالإصلاح التربوي الشامل وتوسيع صلاحيات الإدارات المدرسية بتطبيق نظام اللامركزية، وحظيت الإدارة المدرسية بقسط من الاهتمام، من أجل تطويرها ورفع كفاءة المديرين وتحسين أدائهم عن طريق تنظيم البرامج التدريبية والدورات وورشات العمل والأيام الدراسية للارتقاء بمستواها، وإطلاع المديرين على كل جديد في المجال وتوجهات الإصلاح وانطلاقاً من اعتبار الإدارة المدرسية واحدة من أهم الركائز لضمان تطوير فاعل للمنظومة التربوية، التي تجعلها في

موقع حساس تؤثر بشكل فعال على النتاجات التربوية، فهي المسؤولة عن إدارة وقيادة جزء مهما من المؤسسة التربوية التي تتعامل بشكل مباشر مع محور غايات النظام التربوي وهو التلميذ ونجاحه وفشله اللذان يعدان معيار نجاح أو فشل العملية التربوية ككل، وقد أكدت الوقائع والدراسات التي تناولت واقع الإدارة المدرسية ومشكلاتها في الجزائر أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون أداء مدير المدرسة لعمله على أتم وجه من أبرزها:

- ضعف نظام الاختيار والتكوين القاعدي للقيادات المدرسية.
- ضعف نظام التدريب وسطحيته وعدم ملاءمته لواقع المدرسة.
- افتقار المديرين للدعم المؤسساتي والاجتماعي الكافيين لإدارة مدرسة بالوضع الحالي.
- صرف الجهد والوقت في الأعمال الإدارية الروتينية.

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

ونظراً لأن فلسفة الإصلاح(القانون التوجيهي للتربية،2008) تولي اهتماما كبيرا بالإدارة المدرسية من خلال التأكيد على رفع مستوى الأداء لمدير المدرسة باعتباره مسؤولا عن إدارة العملية التعليمية وأنشطتها في المدرسة وتأكيداً لدوره القيادي، وإيمانا بضرورة إعداد المديرين وتكوينهم وتدريبهم عبر البرامج التكوينية والتدريبية المنظمة والهادفة، لا بد لأنظمة التكوين والتدريب أن تكون فاعلة في تطوير كفاءات التسيير ولا بد أن تؤسس وفق رؤية تقوم أساسا على استقراء واقع المدرسة في بيئتها المحيطة محليا ودوليا، وبناء على الرسالة والأهداف المنوطة بها، لقد بات تقييم الإدارة المدرسية أساسيا لتحديد القيمة الحقيقية لفاعلية برامج التكوين والتدريب التي يمكن أن تستخدم في الحكم على صلاحيتها وكفاءتها، وهذا يعني أن يكون الحكم على كفاءة مدير المدرسة من أطراف متعددة لها صلة بعمله الإداري والتربوي والتعليمي.

الإشكالية:

أصبحت الحاجة ملحة إلى مديرين أكثر من مجرد ممارسين للسلطة الرسمية، وباتت المدرسة أحوج إلى نوعية من المديرين تتوافر فيهم فاعلية التكوين والتدريب لتطوير وتنمية كفاءاتهم الإدارية وتأهيلهم للعمل الإداري، فضلا عن بعض الصفات والمميزات والمهارات الملائمة لفاعلية القيادة الإدارية"(ياغي،1993، 416)، وقد أشارت دراسة(Dennis,1995) إلى نتائج بالغة الأهمية كان من أبرزها "أن هناك ضعفا في برامج التكوين والتدريب، لعدم ارتباطها مباشرة بمتطلبات الوظيفة التي يشغلونها.(Dennis,1995, 49)

تتبدى مشكلة المدرسة من خلال انخفاض مستوى النجاح الذي يحققه النظام التعليمي وانخفاض مستوى جودة الحياة المدرسية، وهي مؤشرات تدل على ضعف الخبرة والكفاءة لدى مدراء المدارس للنهوض بالعمل الإداري الفعال فضلا عن ما نتلمسه من جمود في الممارسات الإدارية للكثير من مسيري المدارس وقلة المبادرات الهادفة للتحسين والتسليم بالأمر الواقع.

يتطلب ذلك ضمن ما يتطلبه دراسة نظام التكوين ومقوماته الفاعلة لتطوير وتنمية الكفاءات الإدارية لقادة المدارس ورؤسائها في المستويات الثلاثة(ابتدائي- متوسط - ثانوي) اللازمة لتجويد العمل المدرسي والحياة المدرسية عموما، نتيجة لوضوح دورهم في ضعف النتائج وتردي وضع الحياة المدرسية، وضعف كفاءة المؤسسات التعليمية وفعاليتها التعليمية والتربوية، بالشكل الذي أسهم في تأخير تحقق الأهداف وأحبط الروح المعنوية للمدراء وأقعدهم عن القيام بأدوارهم في العملية الإدارية المنوطة بهم.

في ضوء ذلك تم إجراء الدراسة مستندة لواقع المدرسة الجزائرية وقياسا بعناصر بيئتها المحلية ومتطلبات تنمية وتطوير أداء النظام التعليمي الجزائري وفقا لمعايير جودة التعليم المعاصر، لتتلخص إشكالية الدراسة حول كفاءة نظام تكوين الأطر الإدارية المدرسية في النظام التعليمي الجزائري ضمن دائرة التساؤل التالي:

- ما درجة تقييم مدراء المدارس لنظام التكوين القاعدي للمسيرين، وهل توجد فروق في تقييمهم تعود لمتغيرات(المستوى التعليمي للمؤسسة، الموقع الجغرافي للمؤسسة، الخبرة بالمنصب)؟.

فروض الدراسة:

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

- تقل درجة كفاءة نظام التكوين القاعدي لمدراء المؤسسات التعليمية بالجزائر بشكل جوهري عن المتوسط العام بحسب تقديرات عينة الدراسة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- معرفة درجة تقدير المسيرين لعملية التكوين القاعدي، ومدى كفاءة العملية في إكسابهم الكفاءات القاعدية الضرورية لتسيير المدرسة الجزائرية بواقعها المعاصر والمستقبلي من وجهة نظرهم.
- بيان ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً في درجات تقدير عينة الدراسة لعمليتي التكوين والتدريب تعزى لمتغيرات: المستوى التعليمي للمؤسسة، المنطقة الجغرافية التي تتواجد بها المؤسسة، خبرة المدير في المنصب.

– اقتراح مصفوفة لاشتقاق الكفاءات تكون منطلقا لاختيار وتكوين وتدريب المديرين على الكفاءات المطلوبة لترأس وقيادة المؤسسات التعليمية بالجزائر.

أهمية الدراسة:

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

– الاعتقاد بأن الكشف عن درجة كفاءة نظام تكوين الأطر التربوية من شأنه أن يساعد في وضع نظام تكوين وتدريب يرفع من كفاءات مديري المدارس تحقيقا للمدرسة الفاعلة وتجويدا لأدائها.

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

حدود الدراسة:

حدود الموضوع: اقتصرت الدارسة في حدها الموضوعي على تقييم نظام تكوين الأطر الإدارية المدرسية.

الحدود المكانية والزمانية: اقتصرت هذه الدراسة على المؤسسات المدرسية بأطوارها الثلاثة في ولايتي سطيف وميلة بالجزائر العاملة خلال السنوات الدراسية الأربع: 2012– 2016.

الحد البشري: أجريت الدراسة على عينة من مجتمع مديري المدارس العمومية الجزائرية بأطوارها الثلاثة (ابتدائي– متوسط– ثانوي)، العاملين بولايتي سطيف وميلة خلال السنوات الدراسية الأربع: 2012– 2016.

تحديد مصطلحات الدراسة:

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

قد لا تفرق الكثير من التعاريف بين مصطلحي التكوين والتدريب وتعطيهما نفس المفهوم حيث يهدف كلاهما إلى تطوير المهارات الفنية والقدرات العقلية للأفراد من أجل تحسين مستواهم المهني وبالتالي إمكانية ترقيتهم في درجات العمل إلى مستوى أعلى من الذي يشغلونه فلا يختلف مدلول الكلمتين في شيء، ماعدا أنّ التكوين يعني كل أوجه التعلم التي يتلقاها الفرد من قيم ومهارات وثقافات وأفكار ومعلومات عامة، والتدريب يسري مفهومه على التعلم فقط لكن في نطاق معين باعتبار ارتباطه بالجانب النظري، لذلك فمن الناحية الواقعية وبصفة عامة نجد بأنّه يستعمل بكثرة من قبل القطاع الإنتاجي.

وإجرائيا يقصد بالتكوين في الدراسة الحالية: الإعداد المعرفي والمهني القاعدي الذي يتم بالمراكز المحلية والجهوية والوطنية لتكوين إطارات التربية، والمخصص للمنتدبين للإدارة المدرسية بمختلف مستوياتها، والذي يدوم سنة كاملة، يتوج بمنح المتكون رتبة مدير مؤسسة تعليمية.

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

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

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

المؤسســـة التعليمية: تعرف من الناحية التشريعية بكونها" مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي توضع تحت وصاية وزارة التربية الوطنية تنشأ وتغلق بموجب مرسوم وتلغى بنفس الشكل وهي كباقي المؤسسات العمومية تخضع لقواعد المحاسبة العمومية لها حق الاكتساب والملكية بواسطة مدير يعرف بالآمر بالصرف ومسير مالي يعرف بالمحاسب العمومي وهذا طبقا لقاعدة فصل السلطة وثنائية التنفيذ".(القانون التوجيهي للتربية،2008)

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

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

جودة الأداء المدرسي: تشير إلى أنماط من الأنشطة المدرسية والعمليات التي تتسم بالكفاءة والفاعلية في نظام المدرسة تسمح بتجويد الحياة المدرسية، وصولا إلى مخرجات قادرة على تلبية احتياجات وتطلعات المستفيدين من نظام التعليم، وتحقيق التنافسية على الصعيد المحلي والدولي، حيث يتمثل التحدي أمام المدرسة في مدى قدرتها على إعداد طالب عالمي لديه المعرفة والمهارات التي تمكنه من مقابلة أو تجاوز معارف ومهارات أقرانه على الصعيد العالمي ومتمسك في الوقت ذاته بقيم مجتمعه ولذلك فإن مفهوم جودة الأداء المدرسي يقوم على إدراك إدارة المدرسة للاختلاف بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة حتى تستطيع أن تؤدي ممارساتها اليومية بما يتوافق ومبادئ إدارة الجودة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعاني الأدب التربوي في مجال الإدارة المدرسية بالجزائر من ندرة البحوث المحلية، على الرغم من مكانته المهمة في الأدب التربوي العربي والأجنبي، ومكانة الإدارة المدرسية في تنفيذ الإصلاحات المطلوبة في النظام التعليمي الجزائري والتي شرع فيها منذ أكثر من عقد من الزمن، وينحصر ما وجد منها في محاولات محتشمة لا ترقى للبحث العلمي الجاد، وعلى الرغم من أهمية الموضوع لا يزال بعيدا عن اهتمامات الباحثين والدارسين المحليين لذلك اقتصرت الدراسة على استعراض جملة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الموضوع في بعض جوانبه المرتبطة بالبحث.

بحوث تقدير دور الإدارة المدرسية في تجويد وتحسين مخرجات النظام المدرسي: في مجال الجودة وتحسين الأداء المدرسي هناك الكثير من الدراسات التي أثرت حقل الإدارة المدرسية في البيئة العربية كما في البيئة الأجنبية منها:

– دراسة(الحسنات،2003) بعنوان "دور الإدارة المدرسية في تحسين مخرجات التعليم الثانوي العام" هدفت إلى التعرف على واقع الإدارة المدرسية في محافظات غزة والتعرف على دور الإدارة المدرسية في تحسين مخرجات التعليم الثانوي العام في محافظات غزة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة قوامها(358) معلماً ومديراً وعاملين في الإدارة العليا، واستبيان مكون من(88) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: احتلت الصفات القيادية المرتبة الأولى بين مراتب أنماط الإدارة المدرسية، تليها المهام الإدارية والفنية وجاءت المتابعة والتقويم لتحتل المرتبة الثالثة، وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائياً بين أنماط الإدارة التربوية وبين مخرجات التعليم الثانوي العام وجود فروق دالة إحصائيا في جميع مجالات أنماط الإدارة المدرسية والدرجة الكلية لأنماط الإدارة التربوية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور في الصفات القيادية، أما في المهام الإدارية والفنية ومجموع أنماط الإدارة المدرسية فكانت لصالح الإناث وأوصت الدراسة بأن يراعي في تدريب مديري المدارس تنوع النشاطات والبرامج التدريبية وفق المرحلة التعليمية التي يعملون بها، مع التأكيد على أن تتضمن برامج التدريب المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش وورش العمل والزيارات الميدانية وطرح المشكلات والعمل على حلها وتمثيل الأدوار.

– كما أجرى(عبد الغفور،2005) دراسة بعنوان" البيئة المدرسية الفعالة مع نموذج مقترح لقياس فاعلية البيئة المدرسية في دولة الكويت"، هدفت إلى التعرف على المتغيرات التي تحدد فاعلية المدرسة وكيف يمكن استخلاص خصائص محددة للمدرسة الفعالة والنماذج المتبعة في الحكم على فاعلية المدرسة وكيف يمكن استخلاص نموذج يتناسب مع البيئة التعليمية، وقد توصلت الدراسة لوضع تصور لمقياس يمكن تطبيقه والحكم بمقتضاه على فاعلية المدارس.

– وأجرى(عزب،2005) دراسة بعنوان: "رؤية تحليلية لأهم ملامح المدرسة الفعالة وإمكانية الإفادة منها في تطوير واقعنا التعليمي" هدفت إلى التعرف على مفهوم المدرسة الفعالة وأهدافها والعوامل التي أدت إلى ظهورها وملامحها وتقديم رؤية تحليلية للمدرسة الفعالة وإمكانية الاستفادة منها في الواقع التعليمي المصري، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الإجابة عن تساؤلات الدراسة ومن

خلال استقراء أهداف المدرسة الفعالة في الأدب التربوي العربي والأجنبي والعوامل التي أدت إلى ظهورها توصلت الدراسة إلى أنه لا بد من تبني مفهوم جديد للمدرسة في التعليم في ضوء المفاهيم الحديثة للمدرسة وترجمة هذا المفهوم إلى واقع عملي من خلال مجموعة ركائز وأسس ترتكز عليها مثل الاستمرارية في التعلم والعمل، تحديد الأهداف والأدوار والتطوير المستمر المتسم بالشمولية والتكامل، كما يجب إعادة صياغة أهداف المدرسة في الواقع التعليمي وإضافة بعض الأهداف التي فرضتها التغيرات مثل: إكساب التلاميذ القدرة على امتلاك المعارف والحصول عليها في ظل ثورة المعرفة والتفكير الناقد والتعاون من أجل حل المشكلات وتحقيق مستوى متميز للطلاب في اللغات والعلوم والرياضيات والعلوم الفنية والحاسوب لأهميتها في هذا العصر، وأوصت الدراسة بضرورة تعيين القيادات على أساس مهني كالمؤهل والخبرة وليس على أساس الأقدمية واستخدام أدوات مختلفة لتحسين أداء المدرسة وتبني مفهوم المدرسة دائمة التعليم ووضع آلية لضمان التطوير من الداخل والأخذ بمبادئ التشغيل المتعارف عليها.

– وأجرى(عواد،2007) دراسة بعنوان: " تقييم فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في الضفة الغربية من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها"، هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستبيانا شمل ثلاثة مجالات رئيسة، أما عينة الدراسة فكانت طبقية عشوائية تكونت من(40) مديراً ومديرة و(420) معلماً ومعلمة وأسفرت الدراسة عن كون درجة فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في الضفة الغربية من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها كانت مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً تعزى لمتغيرات الدراسة(المسمى الوظيفي– المنطقة الجغرافية– الجنس– مستوى المدرسة)، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز مفهوم المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين ومواصلة التوعية والتدريب للمديرين والمعلمين واستخدام صلاحياتهم وتطويرها وتعزيزها وتطبيقها.

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

– كما أجرى(العريفي والعمري،2001) دراسة بعنوان: "تقدير فاعلية المدارس الأساسية الحكومية من وجهة نظر المديرين"، هدفت إلى التعرف على المتغيرات التي تؤثر في فاعلية المدارس الأساسية ومدى توافر خصائص المدرسة الفاعلة فيها، من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية، كما هدفت الدراسة إلى اختبار وجود فروق دالة في تقدير فاعلية المدارس الأساسية تعزى لمؤهل المدير وسنوات خدمته وجنسه واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، باستبانة اشتملت على(74) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: سلوكيات الطلاب، سلوكيات المعلمين، المناخ المدرسي، فعاليات القيادة التعليمية، الإشراف

على التعليم، تحصيل الطلبة، العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية وشملت مديري ومديرات المدارس وعددهم(78) مديراً ومديرة مدرسة أساسية وأظهرت الدراسة أن تقديرات أفراد العينة لفاعلية المدرسة الأساسية كانت عالية في جميع المجالات عدا مجال سلوكيات الطلبة حيث كانت متوسطة، وأن هناك فروقا ذات دلالة في تقديرات أفراد العينة لفاعلية المدرسة الأساسية في مجال القيادة التعليمية والإشراف على التعليم تعزي لمتغير الجنس لصالح الذكور ولم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية للمقياس تعزي لمتغيري المؤهل والخدمة وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمجال سلوكيات الطلبة لما له من أثر واضح في زيادة فاعلية المدرسة، وتوضيح مفهوم تبادل الزيارات بين المعلمين خارج المدرسة وأثر ذلك في الفاعلية المدرسية وإعداد كل ما يلزم لإنجاح هذه الزيارات من خلال توفير الوقت اللازم وإعداد جداول بذلك.

– وأجرى(طناش،1993) دراسة بعنوان: "أثر طبيعة العمل والخبرة والجنس ومكان وجود المدرسة في تقدير فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة أربد"، هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة أربد، وأثر طبيعة العمل والخبرة والجنس ومكان وجود المدرسة في تقدير هذه الفاعلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بعينة تكونت من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية البالغ عددهم(62) مديراً ومديرة، و(220) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وباستخدام استبيان قياس فاعلية المدرسة الذي اشتمل على خمسة مجالات رئيسة لقياس الفاعلية الداخلية للمدرسة الثانوية هي: مجال سلوك الطلبة، وسلوك المعلمين والإشراف على التعليم، والمناخ المدرسي ومجال تحصيل الطلاب، ودلت نتائج الدراسة على أن مستوى فاعلية المدرسة الثانوية في محافظة اربد مقبول بشكل عام، إذ حقق مجال سلوك المعلمين أعلى مستوى في تقدير الفاعلية المدرسية، بينما حقق مجال سلوك التلاميذ أدنى درجة في تقدير الفاعلية المدرسية وأظهرت كذلك أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقدير فاعلية المدرسة الثانوية تعزى إلى طبيعة العمل والخبرة وكذلك فإن تقديرات فاعلية مدراس الإناث وتقديرات فاعلية المدارس الموجودة في المدن أعلى من تقديرات فاعلية المدارس الموجودة في القرى.

– كما بحث(ياغي،1993) في دراسة له بعنوان:" قياس اتجاهات المديرين نحو مؤشرات فعالية الإدارة دراسة ميدانية"، في العوامل المؤثرة في الفعالية الإدارية في المنظمات العامة الأردنية من خلال تحديد أولويات العوامل التالية: الصفات الشخصية، المعرفة والتعليم، المهارات الإدارية، القيم والمعتقدات، مؤشرات الفعالية الإدارية، وتمثل مجتمع الدراسة في الأفراد العاملين في جهاز الخدمة المدني الأردني في مدينة عمان وتم اختيار عينة عشوائية طبقية حجمها(472) موظفاً، باستخدام استبيان تضمن المعايير التي تقيس الفعالية الإدارية ضمن(83) معيارا, وبينت الدارسة أن الصفات الشخصية مهمة للمديرين إذ حصلت المعايير المتعلقة بالمعرفة والتعليم نالت نسبة عالية من الاستجابات، وثماني مهارات إدارية مهمة للمديرين حصلت على نسبة عالية من الاستجابات، كما أن هناك خمس مؤشرات للفعالية الإدارية المهمة نالت نسبة

عالية من التقديرات، وفي ضوء النتائج اقترح الباحث نموذجا يعكس معايير الفعالية الإدارية في المنظمات العامة في الأردن ومتطلبات تحقيقها كما يراها المديرون.

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

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

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

– دراسة(Ercetin,1998) بعنوان:" مميزات المدرسة الابتدائية الفعالة في تركيا" "The Active Preparatory School Features In Turkey" هدفت إلى التعرف على العقبات التي تواجه المدارس الابتدائية في تركيا ومميزات المدرسة المثالية في تركيا، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقام ببناء استبيان يشتمل على أسئلة مفتوحة، واختار الباحث عينة عشوائية من مديري المدارس الابتدائية وتوصل إلى أن مميزات المدرسة المثالية تمثلت في: المدرسة المتميزة وهي التي يتواجد فيها فريق متميز من المعلمين، وتقدم منهاجا متطورا يتلاءم مع روح العصر، وتتمتع بالنظام اللامركزي في الإدارة مع غياب الضغوط الخارجية، و وضع مادي جيد للعاملين، ومشاركة ايجابية من أولياء الأمور.

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

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

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

– كما قام(Smith,1994) بدراسة بعنوان:" قيادة المدير، ثقة العاملين خضوع المعلمين وفاعلية المدرسة "Principal leader ship faculty teacher compliance, and school effectiveness"هدفت إلى الوقوف على خصائص القيادة المتعلقة بقدرة المديرين على إقناع المعلمين بتقبل خطواتهم القيادية الأولية، ومن ثم التعرف على نوع السلوك الذي يوفر مناخ الثقة مع العاملين، خضوع المعلم، وهل يفيد كل ذلك في فعالية المدرسة، وقد جمع الباحث معلوماته عن قيادة المدير من عينة من المعلمين أما الثقة والقبول والفاعلية فجمعها من عينة أخرى، وتألفت عينة الدراسة من(60) مدرسة ابتدائية وثانوية ولتحليل البيانات إحصائياً استخدم الباحث تحليل الارتباط والانحدار المتعدد، وتمخضت الدراسة عن النتائج التالية: يستطيع المديرون استهلال البناء التربوي والإداري بطرق غير سلطوية والذين يفعلون ذلك يحصلون على خضوع المعلمين وطاعتهم، مما يعطي مناخاً من الثقة تحت التأثير العاطفي، كما أن سلوك القيادة لدى المديرين يزود المعلمين بتصورات عن الفاعلية التنظيمية التي يؤثر بها هؤلاء المديرون في انجاز فاعلية المدرسة.

– كما أجرى(Gilchrist, Roberts,1989) دراسة بعنوان: "المدارس الفعالة "Effective School: The Case Studies of Excellence" شملت الدراسة ثلاث مدارس ممتازة(إعدادية متوسطة ثانوية)، ومن أبرز ما توصلت إليه من حيث إبراز مميزات المدير الفعال التي أسهمت في جعل هذه المدارس تحتل هذه المرتبة المتميزة، إن مدير المدرسة يوفر مناخاً تنظيمياً ملائماً ويتمتع بشخصية تنظيمية واضحة ويشارك أولياء الأمور والمواطنين من المجتمع المحلي في رسم سياسة المدرسة ويتمتع بمجموعة من وسائل الاتصال المنتظمة ويسهم في تحسين البيئة المحلية، كما يبدي اهتماماً بالهيئة التدريسية، ويؤكد على أهمية التعليم المستمر.

– وقام(Qween,1989) بدراسة بعنوان:"العلاقة بين الرؤية الاستراتيجية والإدارة الفعالة، هدفت إلى التعرف على الصفات الضرورية التي يجب أن يتحلى بها مدير المدرسة ليكون ناجحاً واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمقابلة الشخصية وشملت عينة الدراسة(428) مديراً طلب منهم تحديد الصفات الضرورية الواجب توافرها في المدير الناجح، في الولايات المتحدة الأمريكية حيث وجد إن هناك عشر مميزات رئيسية تتصدر صفات مدير المدرسة الفعال أهمها أن يكون صاحب خطة استراتيجية وأهداف مكتوبة.

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

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

بهدف الوصول إلى نتائج موثوقة انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي "يصف الظاهرة المدروسة وصفاً كمياً وكيفياً من خلال جمع المعلومات وتصنيفها، ومن ثم تحليلها وكشف العلاقة بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها تفسيراً كافياً والوصول إلى استنتاجات عامة تسهم في فهم الحاضر وتشخيص الواقع وأسبابه".(العساف،2000، 189)

عينة الدراسة:

تم تحديد حجم العينة المطلوب للدراسة عند مستوى الدلالة(0,05) باعتماد الطريقة الإحصائية وباستخدام برمجية Excel، عن طريق معادلة(Stephen –Thompson)، لحساب حجم العينة من المجتمع المعلوم، حيث بلغ الحجم 315 =n.

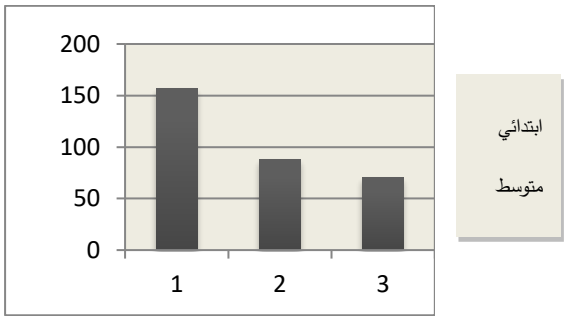
جدول(1) العدد الإجمالي لعينة الدراسة

حجم المجتمع	نسبة المجتمع	مستوى الدلالة	مربع كاي x^2	حجم العينة	النسبة
1750	0,5	0,05	3,84	315	20

يتشكل هذا العدد من نسب مختلفة من مدراء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاثة بالشكل الذي يتناسب وتواجدها بالمجتمع على النحو التالي:

جدول(2) توزيع عينة الدراسة بحسب المستوى

المستوى	العدد	النسبة المئوية
ابتدائي	157	50
متوسط	88	28
ثانوي	70	22
Σ	315	100



شكل(1) التمثيل البياني لتوزيع عينة الدراسة بحسب المستوى

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

- مقياس تقييم العملية التكوينية:

تم الشروع في إعداد مقياس تقدير لتقييم برامج تكوين مدراء المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاثة (الخاص بمعاهد تكوين إطارات التربية)، استئناسا بالأدب النظري حول الموضوع، وبمراجعة مجموعة الوثائق والكتب الخاصة بسياسات التكوين وبرامجه المعتمدة ومجالات التركيز، وبعد وضع الصورة الأولية للمقياس تم تحكيمه، وتنقيحه ثم استخدامه في دراسة استطلاعية على عينة من مدراء المؤسسات التعليمية بالأطوار الثلاثة بمدينة سطيف بلغت(40) مديرا لضبط الخصائص السيكومترية(الصدق والثبات).

جدول(3) محاور ومجالات وعدد البنود لمقياس تقييم العملية التكوينية

المحور	المجال	عدد البنود
محور الفلسفة 10 بنود	الأصالة	5
	الحداثة	5
محور المحتوى	الشمولية	9
17 بندا	الوظيفية	9
محور الأهداف	الوضوح	4
8 بنود	الأجرأة	4
محور الوسائل	التوافر	4
8 بنود	الفعالية	4
محور الظروف	المواءمة	7
14 بندا	الكفاءة	7
محور التدريب	النجاعة	5
9 بنود	الاستمرارية	4
6 محاور	12 مجالات	67 بندا

وجد أن القيمة الاحتمالية لمعامل الارتباط سبيرمان براون التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية تساوي(0.66) وهي دالة إحصائيا ولم يتم حذف أي من فقرات الصيغة الأولية.

وقد تم استخدام مقياس ليكارت لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبيان حسب الجدول(4):

جدول(4) درجات مقياس ليكارت المستعمل في الدراسة

الاستجابة	عالية جدا	عالية	متوسطة	متدنية	متدنية جدا
الدرجة	5	4	3	2	1

واعتمدت الدرجة(1) للاستجابة "متدنية جدا" ليكون الوزن النسبي لها مساويا 20% متناسبا مع الاستجابة من جهة ومع الغرض من المقياس من الجهة الثانية، وتعطي نتائج أقرب لتوجه الدراسة وطبيعة المقياس من الدرجة(0) لأن الوزن النسبي في الحالة الثانية يساوي 0% وهو لا يتناسب مع توجهات الدراسة وطبيعة المقياس وبذلك بلغ المدى الربيعي(0,80)، على أن يتم تفسير النتائج وفقا للمجالات التالية:

- 4,20 فأكثر يعبر عن درجة عالية جداً.
- (3,40 – 4,19) يعبر عن درجة عالية.
- (2,60 – 3,39) يعبر عن درجة متوسطة.
- (1,80 – 2,59) يعبر عن درجة متدنية.
- أقل من 1,80 يعبر عن متدنية جداً.

درجة عالية جدا	> 4.20
درجة عالية	[3.40 – 4.19]
درجة متوسطة	[2.60 – 3.39]
درجة متدنية	< 1.80

الصدق:

صدق المحكمين: تم حساب معامل الصدق باستخدام معامل اتفاق كندال حول مدى توافق آراء المحكمين على فقرات الأداة باستخدام العلاقة :

$$r_k = 12\sum D^2 \Big/ m^2 n(n^2-1)$$

وبلغ معامل الصدق بهذه الطريقة: $r_k = 0.78$

وروجعت دلالته الإحصائية عند مستوى الدلالة(0,05) باستخدام اختبار التجانس F وبحسب العلاقة:

$$F = \frac{r_{k(m-1)}}{1-r}$$

باعتبار درجة حرية البسط $Df = m - 1 = 7$ m عدد المحكمين

ودرجة حرية المقام: $Df = n-1$ n عدد البنود

حيث وجدت قيمة F = 24,8 وقيمتها النظرية تحت الشروط المذكورة آنفا 2,20، وبذلك يرفض الفرض القائل بعدم وجود اتفاق بين المحكمين، ويستدل عن جوهرية الاتفاق بينهم في آرائهم حول مدى قياس البنود لما وضعت لقياسه عند مستوى الدلالة المحدد والجدول التالي يلخص نتائج صدق المحكمين.

جدول(5) نتائج الصدق باستخدام معامل كندال للاتفاق

	العدد	كندال r_k	Df	F	المعنوية
المحكمون	8	0.78	7	24.8	0.05
البنود	67		66		

الصدق البنائي: الجدول التالي يبين أن جميع معاملات الارتباط في جميع محاور المقياس دالة إحصائياً عند مستوى(α= 0.05)، وبذلك فإن محاور المقياس صادقة في قياس ما وضعت لقياسه.

جدول(6) معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبيان والدرجة الكلية

الرقم	المجال	معامل سبيرمان للارتباط	المعنوية
1	الفلسفة	0,60	*0.00
2	المحتوى	0.67	*0.00
3	الأهداف	0.78	*0.00
4	الأدوات والوسائل	0.51	*0.00
5	الظروف	0.67	*0.00
6	التدريب	0.78	*0.00

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =α.

بينت نتائج الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط للمجالات الستة بالدرجة الكلية للمقياس وهي كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 ويؤكد ذلك على ارتفاع نسبة الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ويعزز درجة الوثوق في استخدامها للغرض المحدد منها، وقد أشارت النتائج إلى أن أعلى معاملات الارتباط كانت تلك المتعلقة بمحوري "الأهداف" و"التدريب" الذي بلغ0,78 ويؤشر ذلك على أهميتهما ضمن المحاور المذكورة في عملية التكوين لمدير المؤسسة المدرسية التي يتعلق نجاحها بامتلاك مسيرها للكفاءات العالية في مستوى علو قيمة الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تمثل المحاور المكونة له مقاييس عالية الأهمية في الإحاطة بعملية التكوين من جميع جوانبها، والتي تمثل حقل الكفاءات التي ينبغي للمسيرين امتلاكها تجويدا لأدائهم للأدوار المنوطة بهم إذ بلغت إلى جانب المحورين السابقين قيمة معامل الارتباط لمجالي "المحتوى" و"ظروف التكوين" 0,67، وهي الأخرى قيمة عالية تفسر أهميتها المحورين في العملية ككل إذ يمثل محتوى التكوين الجزء الأكثر تأثير في امتلاك المسيرين للكفاءات العالية.

أما محور الفلسفة فقد حقق هو الآخر قيمة ارتباط عالية نسبيا بالدرجة الكلية للمقياس إشارة من أفراد عينة الدراسة على أهمية ربط فلسفة التكوين برؤية ورسالة المدرسة، تحقيقا لأهداف المجتمع في بناء مؤسسة مدرسية متكاملة الأركان في الترابط ببيئتها وقد كانت قيمة معامل الارتباط لهذا المحور بالدرجة الكلية للمقياس مساوية 0,60، وهي قيمة مقاربة لقيمة ارتباط المجالين السابقين "ظروف التكوين" و"المحتوى" على أهميتها قياسا بآراء أفراد العينة.

وعن محور الأدوات والوسائل المرتبطة بعملية التكوين فقد حازت على أضعف معامل ارتباط بالدرجة الكلية للمقياس والذي كان مساويا لـ0,51 وبالرغم من كون القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0,05) إلا أن عينة الدراسة لم تعط المحور نفس الأهمية الذي أولته للمحاور الأخرى كالمحتوى والأهداف والفلسفة والظروف في إشارة إلى كون الأدوات والوسائل ثانوية بالنسبة للأساسيات الأخرى التي تمثل جوهر عملية التكوين التي يبدو وأن الحرص عليها باديا في آراء المسيرين عامة وعينة الدراسة على وجه الخصوص، وهي المحاور الأساسية التي تمكنهم من الانخراط بكفاءة في تسيير معاصر يفي بمتطلبات انخراط المدرسة في بيئتها المحلية من جهة ويربطها بمستجدات عصرها المتغيرة من جهة ثانية تحقيقا لتواجدها الدائم وتأثيرها المستمر من خلال بلورة الأهداف المرتبطة بها في واقع المجتمع.

الصدق الذاتي: الذي يمثل الجذر التربيعي لمعمل الثبات $\sqrt{\alpha}$ حيث α معامل ثبات كرونباخ، وقد بلغ معامل الصدق بهذه الطريقة 0,84 وهي قيمة مرتفعة تسمح بالوثوق في النتائج والاستئناس بها في الوصول إلى تعميمات.

الثبات:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول(7) نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس تقييم العملية التكوينية

م	المجال	معامل ألفا كرونباخ
1	الفلسفة	0.74
2	الأهداف	0,70
3	المحتوى	0.73
4	الأدوات والوسائل	0.71
5	الظروف	0.76
6	التدريب	0.68
جميع مجالات المقياس		0.72

تبين النتائج الموضحة في جدول(7) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل مجال وتراوحت بين(0.68, 0.74) لكل مجال من مجالات الاستبيان وهي قيم متقاربة نسبيا بين محاور الأداة. كما كانت قيمة معامل ألفا لجميع الفقرات مساوية(0.72) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع، ويكون المقياس في صورته النهائية كما هي في الملحق قابلا للتوزيع وتم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة مما يعطي الثقة التامة بصحتها وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم بداية تحليل الاستجابات باستخدام الوسيط لمعرفة ما إذا كان متوسط(وسيط) درجات الإجابة يساوي قيمة معينة وذلك في حالة البيانات الترتيبية أو البيانات التي لا تتبع التوزيع الطبيعي (مجدي،2000، 210)، وفي حالة دراستنا هذه سيتم اختبار الفرضية الصفرية التالية:

الفرضية الصفرية H0: "متوسط تقديرات أفراد العينة على مقياس تقييم العملية التكوينية لا يختلف جوهريا عند(α=0,05) عن درجة الحياد 3 حسب المقياس المستخدم."

وفرضيتها الإحصائية: H0 = Me = 3

الفرضية البديلة H1: "متوسط تقديرات أفراد العينة على مقياس تقييم العملية التكوينية يقل جوهريا عند (α=0,05) عن درجة الحياد 3 حسب المقياس المستخدم".

وفرضيتها الإحصائية: H1= Me < 3

دلت نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار الوسيط لكل المحاور المشكلة لمقياس تقييم العملية التكوينية أن المتوسطات النسبية(الأوزان) كانت كلها تقريبا دالة إحصائيا لصالح تدني درجة المؤشرات التي عبرت عن العملية ككل، وأظهرت النتائج ميل الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة نحو اعتبار الجوانب التي تضمنتها المحاور الستة لنظام التكوين متدنية الدرجة بحسب الميزان المستخدم كما يوضح الجدول التالي.

جدول(8) ترتيب المحاور بحسب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والنسبي

الترتيب	المحور	النسب المئوية					المتوسط	المتوسط النسبي	المعنوية
		بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة متدنية	بدرجة متدنية جدا			
1	الفلسفة	11,5	13,2	22,8	30,0	19,5	2,46	49,2	0.001
1	التدريب	10,2	14,5	22,5	27,7	25,7	2,46	51,4	0.001
3	الأهداف	9,4	11,5	20,2	27.9	31,0	2,48	49,6	0.001
4	الأدوات والوسائل	9,1	13,6	25,0	29,9	22,4	2,57	51,4	0.001
5	الظروف والعوامل المصاحبة	10,3	13,7	29,4	28,8	22,3	2,60	52,1	0.000
6	البرامج	13,4	14.2	22,5	28,1	21,8	2,69	46.5	0.005
المقياس ككل		10.6	13,4	23.7	27.7	24.6	2.58	51.4	0.001

تشير قراءة الجدول إلى كون أكثر المحاور تدنيا في الدرجة هو محور فلسفة التكوين التي لم تكن واضحة للمتكونين بحسب رأيهم حيث حقق المحور متوسطا حسابيا بلغ 2,46 وهو أضعف المتوسطات من بين المحاور المشكلة للأداة، إلى جانب محور التدريب بنفس المتوسط، ليليهما محور الأهداف بمتوسط حسابي يبلغ 2,48 لتعبر استجابات أفراد العينة عن تدني درجة كل منهما، وعدم وضوحهما ثم يأتي في المرتبة الرابعة محور الأدوات والوسائل التي لا تمكن من مسايرة عملية التكوين بالشكل الفاعل والمطلوب حيث كان متوسط الاستجابات عليها 2,57، أما محور الظروف والعوامل المصاحبة والذي جاء في المرتبة الخامسة فقد حقق متوسطا قدره 2,60، وفي المرتبة الأخيرة محور البرامج والمحتويات الذي حقق متوسطا حسابيا بلغ 2,69 وهي كلها متوسطات دالة إحصائيا. وبالنسبة للأداة ككل فقد كانت استجابات أفراد عينة الدراسة تقل في متوسطها عن وسيط الدرجات حيث حققت متوسطا قدره 2,58 ليدل دلالة جوهرية عن

تدني الدرجات دون درجة الحياد عند مستوى الدلالة المرصود للدراسة، ومحققة لأهمية نسبية قدرها 51,4 %، وبتحويل الدرجات إلى التوزيع المعياري يظهر كيف تقل المتوسطات المحققة في الاستجابات على المحاور عن درجة الحياد المعبرة عن الوسيط في الميزان المشكل للغرض.

جدول(9) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للمقياس(تقييم العملية التكوينية)

المحور	المتوسط	الدرجة المحولة Z	الدرجة الحرجة Z	الوسيط	مستوى الثقة	الدلالة
الفلسفة	2,46	13,5–	1,96	3	95	دالة
التدريب	2,46	13,5–				
الأهداف	2,48	13,0–				
الأدوات والوسائل	2,57	10,7–				
الظروف والعوامل المصاحبة	2,60	10,0–				
البرامج	2,69	7,75–				
المقياس ككل	582.	8,5–				

تدل الإشارة السالبة للدرجات المعيارية على أن المتوسط الذي حققته الاستجابات على الأداة كان أقل من الوسيط الذي يمثل درجة الحياد، وهي تقع في النصف الأيمن للتوزيع الطبيعي للدرجات وأكبر بالقيمة المطلقة للدرجة الحرجة للاختبار ونرفض الفرض الصفري القائل بعدم اختلاف متوسط الدرجات عن الوسيط، وبذلك فإن المتوسط يقل جوهريا عن درجة الحياد(الوسيط) ليشير إلى رأي أفراد العينة من مسيري المدارس على اختلاف مستوياتها بكون عملية التكوين بالمعاهد المتخصصة تكتنفها الكثير من النقائص في ظل الظروف والإجراءات التي تتم بها وضمن الأدوات والوسائل التي تستخدمها وبالفلسفة والأهداف التي ترسمها.

اختبار صحة فرضية البحث: إجابة على سؤال الدراسة الأساسي سيتم اختبار الفرضيات المتعلقة بالسؤال باختبار مان وتني، واختبار كرسكال واليس.

الفرضية الجزئية الأولى: " توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقييم عملية التكوين حول درجة فاعليتها تعود للمتغيرات: المستوى التعليمي، للمؤسسة، الخبرة بالمنصب"، حيث أعطت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام حزمة التحليل Spss) v.21) النتائج التالية:

جدول(10) نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى(0.05) بين التقديرات على المقياس ككل

م	الفرضية	الاختبار	قيمة الاختبار	القيمة الحرجة	درجات الحرية	الدلالة
1	لا توجد فروق دالة إحصـــائيا عند مســـتوى 0.05 بين متوســطي تقديرات مجموعة الدراســة لكفاءة عملية التكوين تعود لمتغير المستوى التعليمي للمؤسسة	كروسكال واليز .	4.96	5.95	2	غير دالة
2	لا توجد فروق دالة إحصـــائيا عند مســـتوى 0.05 بين متوســطي تقديرات مجموعة الدراســة لكفاءة عملية التكوين تعود لمتغير الخبرة بالمنصب	مان– ويتني	12.80	أكبر من 138	ن1=251 ن2= 64	غير دالة
3	لا توجد فروق دالة إحصـــائيا عند مســـتوى 0.05 بين متوســطي تقديرات مجموعة الدراســة لكفاءة عملية التكوين تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة	مان– ويتني	12,10	أكبر من138	ن1= 195 ن2=120	غير دالة

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

تبين النتائج التالية الموضحة في الجدول السابق أن قيمة الاختبار بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين تقديرات الأفراد للعملية التكوينية غير دالة عند المستوى(0,05) وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية تعود للمتغيرات المستقلة الممثلة في: المستوى التعليمي للمؤسسة، الخبرة بالمنصب والموقع الجغرافي للمؤسسة، ويتبين بذلك اتفاق أفراد عينة الدراسة حول انخفاض كفاءة العملية في المؤشرات التي ضمتها بنود المقياس. وجزئيا وبالنسبة للفرضية ذاتها على محاور المقياس الستة فقد بينت المعالجة الإحصائية النتائج التالية:

جدول(11) نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى(0.05) بين التقديرات على محور الفلسفة

م	الفرضية	الاختبار	قيمة الاختبار	القيمة الحرجة	درجات الحرية	الدلالة
1	لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوســطي تقديرات مجموعة الدراســة على محور الفلسفة تعود لمتغير المستوى التعليمي	كروسكال . واليز	5.25	5.95	2	غير دالة
2	لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوســطي تقديرات مجموعة الدراســة على محور الفلسفة تعود لمتغير الخبرة بالمنصب	مان – ويتني	12.60	أكبر من 138	ن1=251 ن2= 64	غير دالة
3	لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوســطي تقديرات مجموعة الدراســة على محور الفلسفة تعود لمتغير الموقع الجغرافي	مان – ويتني	12,45	أكبر من 138	ن1=195 ن2= 120	غير دالة

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى (0.05) بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور الفلسفة تعود لمتغير الخبرة بالمنصب، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها، على انخفاض درجة كفاءة الفلسفة المعتمدة في البرامج التكوينية لمديري المؤسسات التعليمية.

جدول(12) نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى(0.05) بين التقديرات على محور البرامج

م	الفرضية	الاختبار	قيمة الاختبار	القيمة الحرجة	درجات الحرية	الدلالة
1	لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور المحتوى تعود لمتغير المستوى التعليمي	كروسكال واليز .	4.20	5.95	2	غير دالة
2	لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور المحتوى تعود لمتغير الخبرة بالمنصب	مان-ويتني	13.70	أكبر من 138	ن1= 251 ن2= 64	غير دالة
3	لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور المحتوى تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة	مان-ويتني	11.35	أكبر من 138	ن1= 195 ن2= 120	غير دالة

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى (0.05) بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور المحتوى تعود لمتغير الخبرة بالمنصب، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها، على انخفاض درجة كفاءة محتويات البرامج التكوينية.

جدول(13) نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى(0.05) بين التقديرات على محور الأهداف

م	الفرضية	الاختبار	قيمة الاختبار	القيمة الحرجة	درجات الحرية	الدلالة
1	لا توجد فروق دالة إحصـــائيا عند مســـتوى 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الأهداف تعود لمتغير المستوى التعليمي	كروسكال واليز	4,80	5,95	2	غير دالة
2	لا توجد فروق دالة إحصـــائيا عند مســـتوى 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الأهداف تعود لمتغير الخبرة بالمنصب	مان –ويتني	13,10	أكبر من 138	ن1= 251 ن2= 64	غير دالة
3	لا توجد فروق دالة إحصـــائيا عند مســـتوى 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الأهداف تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة	مان –ويتني	12,35	أكبر من 138	ن1= 195 ن2= 120	غير دالة

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى (0.05) بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور الأهداف تعود لمتغير الخبرة بالمنصب، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها، على انخفاض درجة كفاءة الأهداف المرتبطة بعملية التكوين.

جدول(14) نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى(0.05) بين التقديرات على محور الوسائل

م	الفرضية	الاختبار	قيمة الاختبار	القيمة الحرجة	درجات الحرية	الدلالة
1	لا توجد فروق دالة إحصـــائيا عند مســـتوى 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الوسائل تعود لمتغير المستوى التعليمي	كروسكال – واليز	5,10	5,95	2	غير دالة
2	لا توجد فروق دالة إحصـــائيا عند مســـتوى 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الوسائل تعود لمتغير الخبرة بالمنصب	مان – ويتني	10,80	أكبر من 138	ن1= 251 ن2= 64	غير دالة
3	لا توجد فروق دالة إحصـــائيا عند مســـتوى 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الوسائل تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة	مان – ويتني	11,10	أكبر من 138	ن1= 195 ن2= 120	

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى (0.05) بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور الوسائل والأدوات تعود لمتغير الخبرة بالمنصب، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها، على انخفاض درجة كفاءة الوسائل والأدوات المسخرة للعملية.

جدول(15) نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى(0.05) بين التقديرات على محور الظروف

م	الفرضية	الاختبار	قيمة الاختبار	القيمة الحرجة	درجات الحرية	الدلالة
1	لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الظروف تعود لمتغير المستوى التعليمي	كروسكال– واليز	4,80	5,95	2	غير دالة
2	لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الظروف تعود لمتغير الخبرة بالمنصب	مان –ويتني	11,80	أكبر من 138	ن1=251 ن2= 64	غير دالة
3	لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور الظروف تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة	مان –ويتني	11,40	أكبر من 138	ن1= 195 ن2= 120	

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى (0.05) بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور الظروف تعود لمتغير الخبرة بالمنصب، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها، على انخفاض درجة كفاءة الظروف المرافقة للعملية التكوينية.

جدول(16) نتائج معالجة صحة الفرضية القائلة بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى(0.05) بين التقديرات على محور التدريب

م	الفرضية	الاختبار	قيمة الاختبار	القيمة الحرجة	درجات الحرية	الدلالة
1	لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التدريب تعود لمتغير المستوى التعليمي	كروسكال- واليز	4,50	5,95	2	غير دالة
2	لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التدريب تعود لمتغير الخبرة بالمنصب	مان – ويتني	12,20	أكبر من 138	ن1= 251 ن2= 64	غير دالة
3	لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسطي تقديرات مجموعة الدراسة على محور التدريب تعود لمتغير الموقع الجغرافي للمؤسسة	مان – ويتني	11,20	أكبر من 138	ن1= 195 ن2= 120	غير دالة

الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدلالة أكبر من المستوى (0.05) بالنسبة للفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين تقديرات مجموعة الدراسة على بنود محور التدريب تعود لمتغير الخبرة بالمنصب، ولتباين المستوى التعليمي للمؤسسة، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة جوهريا واتفاق أفراد عينة الدراسة برغم اختلافهم في التجربة الميدانية وفي مستوى المؤسسة التعليمية التي يديرونها، على انخفاض درجة كفاءة عمليات التدريب الميدانية المرافقة للعملية التكوينية، وعموما وبالنسبة للفرضية ككل فإن نتائج معالجة فرضياتها الجزئية الثلاثة على متغيرات الخبرة بالمنصب والمستوى التعليمي والموقع الجغرافي للمؤسسة أفضت إلى نفس النتائج المعبرة عن عدم وجود فروق في التقديرات بين أفراد العينة واتفاقهم حول ضعف مستوى عملية التكوين الذي يتلقاه مدراء المؤسسات التعليمية بالمراكز المخصصة لذلك.

مناقشة النتائج والإجابة على سؤال الدراسة:

– "ما درجة تقييم مدراء المدارس لعملية التكوين على التسيير الإداري وهل توجد فروق في تقييمهم لها تعود لمتغيرات(المستوى التعليمي للمؤسسة، المنطقة الجغرافية للمؤسسة، الخبرة بالمنصب)؟".

تشير الجداول السابقة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل المحاور التي تضمنها مقياس "تقييم العملية التكوينية"(الفلسفة– المحتويات– الأهداف– الأدوات والوسائل– الظروف– التدريب) بين آراء مديري المؤسسات التعليمية في المستويات الثلاثة(ابتدائي– متوسط– ثانوي)، لصالح تدني درجة كفاءة العملية وقد كانت متوسطات تقدير درجة الكفاءة في عمومها دون درجة الحياد، وهي نتيجة تؤكد رأي الغالبية العظمى من الأفراد المستجوبين على ضرورة إعادة النظر في سياسات التكوين وفي جميع جوانبها

في المجالات المذكورة، وقد يعزى ذلك إلى حرص المديرين على النجاح في تسييرهم لمؤسساتهم وإرجاع الفشل إلى عوامل خارجية، وهي نتيجة تؤكد ما ذهبت إليه دراسة(الغامدي،2004).

ومن النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال العرض السابق يمكن استعراض الآتي:

1. تبلورت استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور مقياس تقييم العملية التكوينية على الاتفاق العام حول تدني درجة كفاءتها وتم ترتيب المحاور وفقا لدرجة التدني بحسب آراء العينة على النحو التالي: الفلسفة، التدريب، الأهداف، الأدوات والوسائل، الظروف والعوامل المصاحبة، البرامج.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على جميع محاور المقياس في استجابات أفراد العينة على بنوده التي ضمت مجالات ومؤشرات لتقييم عملية تكوين القيادات المدرسية(مديري المؤسسات التعليمية) تعود لمتغيرات(المستوى– الموقع الجغرافي للمؤسسة– الخبرة بالمنصب).

ومن ثمة وكنتيجة عامة فإن عينة الدراسة تقيم عملية التكوين القاعدي التي يتلقاها مديري المؤسسات التعليمية في المعاهد المختصة تقييما سلبيا في جميع عناصرها المذكورة، بحيث كانت أدنى الدرجات تخص الفلسفة التي يرى أفراد العينة أنها ليست بالوضوح الكافي الذي يجعل من عملية التكوين حلقة هامة في سلسلة التطوير المدرسي، يليها في الدرجة من حيث قلة الفعالية والكفاءة عملية التدريب ونظامه الذي يخلو من الجودة الكافية من حيث تحيين موضوعاته وربطها بواقع المدرسة وحاجات التسيير الفعلية، ومن حيث كفاءة المدربين وتحديث وسائلهم وطرقهم وأساليبهم، ثم يأتي في المرتبة الثالثة محور الأهداف التي يعبر أفراد العينة عن عدم وضوحها وبلورتها إجرائيا، ثم محور الأدوات والوسائل التي تفتقر إليها العملية برمتها، خاصة ما تعلق منها بالجانب التكنولوجي المعاصر والتي بإمكانها ربط العملية بظروف الوقت وعصرنتها بما يلائم حاجات التسيير للمدرسة الحديثة، كما كان محور الظروف والعوامل المساعدة هو الآخر مرتبا خامسا بدرجة تقل عن الوسيط، ليأتي في المرتبة الأخيرة محور البرامج الذي يبدو وكأنه لا يلائم حاجات ومتطلبات العصر والذي لم يلق العناية الكافية من التحديث والتنقيح.

مقترحات الدراسة:

أفضت الدراسة الحالية إلى مجموعة من الاستنتاجات والمقترحات يمكن عرضها كالتالي:

- إنشاء مراكز للتخطيط الاستراتيجي بمديريات التربية والتعليم بالولايات تهتم بالتخطيط لمواجهة التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية، ووضع البرامج للدورات التدريبية للمديرين في ضوء ذلك.
- تبني استراتيجية للتكوين والتدريب تسهم في مواجهة التهديدات وتحقيق الأهداف والتغلب على نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة.
- تطوير الهياكل المختصة بالتكوين وإعداد المسيرين بما يتفق مع تحقيق التخطيط الذي فرضه عصر المعلومات والتكنولوجيا.
- العمل على إعداد وتأهيل قيادات للمؤسسات التعليمية تسهم في تحقيق الإدارة الاستراتيجية مما يجعلها تسهم في تطور التعليم ومن ثم ينعكس ذلك على المجتمع كله.

- تدريب المديرين بالمؤسسات التعليمية على كيفية وضع الخطط الاستراتيجية وممارستها والتنبؤ بالمشكلات وتحليلها واتخاذ الإجراءات الوقائية.
- المراجعة الدورية لبيئة المؤسسات التعليمية الداخلية والخارجية وتحليلها للتعرف على نقاط القوة والضعف والتهديدات والفرص التي تواجه المؤسسة.
- الارتفاع بمستوى المدير حتى يأخذ وضعاً اجتماعياً متميزاً في المجتمع مما يحقق له الثقة، حيث أنه لا يمكن تحقيق أي استراتيجية مهما كانت إدارتها صارمة ما لم تعالج حالة المعلم الاجتماعية لكونه العمود الفقري والمنفذ الفعلي لتلك الاستراتيجية.
- تصميم برامج تدريبية لمديري المدارس في ضوء الاحتياجات التدريبية وفقاً للمجالات المدروسة وحسب الأولوية والأهمية التي أفصح عنها المدراء.
- الأخذ بمبدأ التدريب المستمر لمديري المدارس في المجالات التالية: تسيير الحياة المدرسية وشؤون التمدرس، التسيير التربوي والبيداغوجي، الشؤون المالية والمادية، التسيير القانوني والعلاقات بالمحيط توظيف التقنيات التربوية المعاصرة، بغض النظر عن المؤهلات الأكاديمية للمديرين وخبراتهم.
- زيادة عدد الدورات والبرامج التدريبية التي تبرمج لصالح مديري المؤسسات التعليمية على المجالات التالية: تسيير الحياة المدرسية وشؤون التمدرس، التسيير الإداري والتربوي، توظيف التقنيات التربوية التسيير القانوني والعلاقات بالمحيط، التسيير المادي والمالي.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الاحتياجات التكوينية ومقومات تنميتها لمديري المدارس على اختلاف مستوياتها التعليمية، ومقارنتها مع الاحتياجات التدريبية للمديرين في أنظمة تعليمية أخرى.
- إجراء دراسات تقييمية لقياس أثر عملية التكوين والدورات التدريبية المبنية على احتياجات مديري المدارس على مستوى أدائهم، وتعديل العمليتين وفقا لنتائجها.
- ضرورة اهتمام مدير المدرسة بتطوير عمل المدرسة وتجويد أدائها ووضع رؤية للمدرسة ولرسالتها تكون واضحة ومعلنة لجميع الشركاء(تلاميذ . معلمين . موظفين . أولياء)، بحيث تكون منسجمة مع الأهداف العامة والخاصة ومع المرحلة التعليمية للمدرسة، وتكون واقعية وملبية لاحتياجات المدرسة قابلة للتنفيذ الفعلي مراعية للبيئة المحلية ومواكبة للتطورات على الصعيد الخارجي محليا ودوليا.
- استقرار المعلمين وإشراك مدير المدرسة والمفتشين في كل ما يتعلق من قرارات بشأن المعلمين والأساتذة تعيينا ونقلا وغير ذلك...، حيث لا ينبغي للقرارات العليا أن تحد من فاعلية الإدارة المدرسية وتضعف الروح المعنوية للمعلمين وانتمائهم للمدرسة، أو تضع الإدارة المدرسية أمام أوضاع إشكالية.
- العمل على تشجيع دعم المجتمع المحلي بشكل عام وأولياء الأمور بشكل خاص للمدرسة وإظهار تجاوب ملموس ودعم الخطط والبرامج والأنشطة المدرسية، وتشجيع إقامة قنوات اتصال بين الإدارة والمجتمع المحلي والاستفادة من خبراته وتقديم برامج هادفة من قبل المدرسة لخدمة المجتمع المحلي كالندوات والمحاضرات وتجهيز المدرسة بالمرافق وفتحها لاستفادة المجتمع المحلي كالمكتبة والملاعب الرياضية.

- تشجيع المدير على أن يجعل مدرسته تركز على الهدف النهائي" المخرجات" وهم الطلاب الناضجين معرفياً ووجدانياً ونفسياً واجتماعياً، القادرين على التفكير الناقد والتعبير عن أفكارهم وطموحاتهم بشكل إيجابي منظم، وتنمية قدرات التفاعل مع البيئة والمجتمع المحلي والمحافظة عليهما وتطوير الطالب المتشبع بانتمائه، الملتزم وطنيا وأخلاقيا.
- توفير حوافز مادية ومعنوية للمدير الفاعل والمدارس المتميزة وبعث روح المنافسة بين مديري المدارس.
- عقد دورات وورش عمل بشكل مستمر للمديرين ونوابهم والعاملين في الإدارة للاطلاع على آخر المستجدات في ميدان الإدارة المدرسية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

البهواشي، السيد عبد العزيز (2006). *المدرسة الفاعلة، مفهومها – إدارتها – آليات تحسينها*. القاهرة: عالم الكتب.

البوهي، فاروق شوقي(2001). *الإدارة التعليمية والمدرسية*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

تقرير المعرفة العربي(2009). *نحو تواصل معرفي منتج*. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم.

الحديدي، محمد بن راشد(1998). *الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية بمدارس التعليم العام في سلطنة عمان*. ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس: عمان.

حلبي، حسن(1982). *تدريب الموظف*. (ط2). بيروت: منشورات كويدات.

الخميسي، السيد سلامة(2007). *معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم رؤية منهجية*. ورقة عمل مقدمة إلى للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. المملكة العربية السعودية.

السعود، راتب(2002). إدارة الجودة الشاملة نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن. *مجلة جامعة دمشق*. 18(2).

السعود، راتب(1994). الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الأمريكي مدخل لإصلاح التعليم وتطويره في المدرسة العربية. *مجلة دراسات*. الجامعة الأردنية. 21(1).

السلمي، علي(1970). اختيار المديرين. *دورية المنظمة العربية للعلوم الإدارية*. العدد 79.

السيد، فؤاد البهي(1978). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطويل، هاني عبد الرحمن(1999). *الإدارة التعليمية*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

العساف، صالح(1996). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: العبيكان.

عبد الغني، النوري ومرسي، محمد منير (1977). *تخطيط التعليم واقتصادياته*. القاهرة: دار النهضة العربية.

العريفي، عصام والعمري، بسام(2001). تقدير فاعلية المدارس الأساسية الحكومية من وجهة نظر المديرين في محافظة مادبا. *مجلة دراسات*. 28(2).

عزب، محسن عبد الستار (2008). *تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة*. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

عزب، محمد على(2005). رؤية تحليلية بأهم ملامح المدرسة الفعالة وإمكانية الإفادة منها في تطوير واقعنا المعاصر. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*. العدد49.

العمري، بسام(2000). تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج من محافظة إربد. *مجلة أبحاث اليرموك*. 19(1472).

الغامدي، عبد الخالق سعيد عبد الله(2004). *الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية بالمملكة العربية السعودية*. ماجستير غير منشورة. الجامعة الوطنية: اليمن.

مجدي، حبيب عبد الكريم(2002). *الإحصاء اللابارامتري الحديث في العلوم السلوكية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

محمد، محمد جاسم(2009). *سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام*. عمان: دار الثقافة للنشر.

مرسي، محمد منير(1989). *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*. القاهرة: عالم الكتب.

مرسي، محمد منير(2001). *الإدارة المدرسية الحديثة*. (ط3). القاهرة: عالم الكتب.

المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم(2005). *وحدة التسيير الإداري*. الجزائر.

ملحم، سامي(2005). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

منسي، محمد عبد الحليم(2000). *مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

موسى، مصطفى محمد(1992). *التنظيم الإداري بين المركزية واللامركزية– دراسة مقارنة*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

نظمي، شحاذة وآخرون(2000). *إدارة الموارد البشرية*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

وزارة التربية الوطنية(ب ت). *سندات التكوين بالمعهد الوطني لتكوين إطارات ومستخدمي التربية*. الجزائر.

وزارة التربية الوطنية(2008). *القانون التوجيهي للتربية*. الجزائر.

ياغي، محمد عبد الفتاح(1990). قياس اتجاهات المديرين نحو مؤشرات فعالية الإدارة دراسة ميدانية. *مجلة دراسات*. الجامعة الأردنية. عمان. 22(2).

المراجع الأجنبية:

Costello, A, & Osborne, J(2005). *Best practices in exploratory factor analysis*: four 1.

Euredyse(2006). *L'assurance qualité de la formation des enseignants en Europe*. National Council for Accreditation of Teacher Education(NCATE).

Evans, R(1998). *The Management and Control of quality*. west puplishing Company. U.S.A.

G, lover. D, et Laws(1996). Managing professional development in education. *Issues in policy and practice*. London. kogan.

Gilbert, P(2006). *la notion des compétences et ses usages en gestion de Ressources humains*. Actes de séminaire sur le Management et gestion de des Ressources humain stratégies. acteurs et pratique. paris: direction générale de l'enseignement scolaire.

Highett, Neville,T(1990). School Effectiveness and in effectiveness. Parents. *principals and superintend dents perspectives*. PH. D Boston college. 1982 Dissertation Abstracts Inter National. 43(1).

Laflamme, M(1981). *le management approche systémique théorie et cas*. goetin Morin quebec. canada.

Roy, L. ghuy, S(2007). *le Management des compétence. Développer les parcours professionnels et l'employabilité*. paris. ESF.

Terry, G & Franklin, S(1985). *les principes du Mangement*. 8éme édition. Economica. Paris.

Wood. W(2000). *Structure et dynamique des organisations* .Ed liaison. Paris.

كيفية توثيق المقال:

صحراوي، عبد الله وبونابي، ذهبية(2018). تقييم نظام تكوين مسيري المؤسسات التعليمية في ضوء متطلبات تجويد الأداء المدرسي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 7(1). 167-193.