الملحق رقم 3:

استبيان دراسة الخصائص النفسية لدى مديري الثانويات والصعوبات الناتجة عن عدم التمتع بها وتشخيص حاجياتهم التكوينية

(استبيان موجه للجماعة التربوية)

سيدي/سيدتي

لقد في إطار تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، صمم هذا الاستبيان لدراسة الصعوبات والعوائق التي تعترض مديري مؤسسات التعليم الثانوي أثناء مزاولة عملهم، وتشخيص حاجياتهم القيادية؛ بهدف اقتراح برنامج تكويني في مجال القيادة التربوية لهذه الفئة.

لذا أرجوا منكم سيدي(تي) مساعدتي على هذا البحث وذلك بالإجابة على أسئلة هذا الاستبيان بكل دقة ومصداقية. وتأكدوا بأن المعلومات التي ستدلون بها ليس فيها صح أو خطأ ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.

وشكرا على تعاونكم معي.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: 30-39 سنة ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ فأكثر ☐

المستوى التعليمي: بكالوريا ☐ ليسانس ☐ دراسات عليا ☐

الوظيفة: نائب المدير للدراسات ☐ أستاذ التعليم الثانوي ☐ مستشار التوجيه ☐ مستشار التربية ☐

الأقدمية في العمل التربوي: 01-10سنوات ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐

أشِرّ بالعلامة (X) أمام الخانة المناسبة لإجابتك:

	يتمتع المديـر(ة) بالخصائـص النفسيـة التاليـة بدرجــة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة
01	الاستقامة في السلوك			
02	الطلاقة اللفظية			
03	طموح عالي			
04	روح المبادرة			
05	عدم تقلب المزاج			
06	صحة جسمية جيدة			
07	صحة نفسية جيدة			
08	الحزم المتوصل لبلوغ الأهداف			
09	حسن الحديث			
10	المرونة في التعامل			
11	الثقة بالنفـس			
12	الثقة في الآخرين			
13	الاهتمام بالهندام			
14	الدافعية القوية نحو تحقيق الأهداف			
15	العدل والإنصاف بين العمال			
16	روح العمل الجماعي			
17	المثابرة في العمل والقدرة على الاستمرار فيه			
	تعترض المديـر(ة) أثناء عمله الصعوبات والعوائق التالية بدرجــة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة
18	فهم سلوكات العاملين			
19	العمل مع الجماعة			
20	الإصغاء الجيد للآخرين			
22	التفكير المنطقي			
23	انخفاض الدافعية للعمل			
24	تحفيـز العاملين			
25	تغيير اتجاهات العاملين نحو الأفضل			
26	التواصل مع الأفراد			
27	حل مشاكل الأساتذة والعمال			
28	حل مشاكل التلاميذ			
29	الاتصال بالسلطات المحلية			
30	اتخاذ القرارات السريعة			
31	بناء فرق العمل			
32	التعامل مع التنظيمات النقابية			
33	التعامل مع أولياء التلاميذ			
34	معرفة الحاجات المهنية للأساتذة			
35	استخدام الحاسوب لإنجاز الأعمال اليومية			
	يتحكـم المدير(ة) فـي المهـارات القياديـة التاليـة بدرجـــة	ضعيفة	متوسطة	كبيـرة
36	الثقة في المرؤوسين			
37	المرونة في التعامل مع المرؤوسين			
38	تقدير آراء وميولات واتجاهات المرؤوسين			
39	التعامل الجيد مع الأساتذة والعمال			
40	التعامل الجيد مع التلاميذ			
42	التعامل الجيد مع السلطات المحلية			

43	مساعدة المرؤوسين على تجاوز مشاكلهم			
44	تقدير الظروف الطارئة للعمال			
45	بعث روح التعاون بين العمال			
46	مشاركة العمال في أفراحهم وأحزانهم			
47	الإنصات إلى الآخرين			
48	تفعيل علاقات العمل داخل المدرسة			
49	خلق روح العمل الجماعي			
50	القدرة على تحفيز العمال وتشجيعهم			
51	القدرة على توجيه سلوك الآخرين			
52	التنسيق بين مكونات الهيكل التنظيمي			
53	إدراك الترابط بين أجزاء العمل المدرسي			
54	توعية الجمعيات والنوادي وأولياء التلاميذ في الأنشطة المدرسية			
55	تفعيل علاقة المدرسة بالسلطات المحلية			
56	القدرة على بناء التصور المستقبلي للمدرسة			
57	التمكن من حل المشاكل المطروحة			
58	القدرة على بلورة أهداف المدرسة مع السياسة التعليمية للدولة			
59	القدرة على كشف جوانب القصور في العملية التعليمية			
60	القدرة على تطبيق القوانين وفق متطلبات العمل التربوي			
61	توزيع الجداول الزمنية حسب الأقسام والتخصصات			
62	وضع الخطة السنوية للعمل في المدرسة			
63	تحليل نتائج الامتحانات للكشف عن مواطن ضعف التلاميذ			
64	تنظيم برنامج المواد وترتيبها حسب تخصصات الأساتذة			
65	الإشراف على توزيع المواد وترتيب الدروس			
66	عقد الاجتماعات والسهر على تنفيذ توصياتها			
67	زيارة الأساتذة في الأقسام			
68	المتابعة المستمرة لعمل جميع العاملين في المدرسة			
69	الإشراف على تشكيل مجلس الآباء في المدرسة			
70	إشراك أولياء الأمور في حل المشاكل المدرسية			
71	تنظيم برامج صيانة مرافق المدرسة وتجهيزاتها			
72	استخدام الهاتف والفاكس في الاتصال			
73	التحكم في استخـدام الإنترنيت			

*- في نظرك أي من جنس المدير تراه الأجدر بقيادة مؤسسة التعليم الثانوي، وتفضل التعامل معه أثناء عملك؟ بناء على:

	المديـر	المديـرة
- التمتع بالخصائص النفسية	☐	☐
- القدرة على مواجهة الصعوبات	☐	☐
- التحكم في المهارات القيادية	☐	☐

الملحق رقم 2:

استبيان دراسة الخصائص النفسية لدى مديري الثانويات والصعوبات الناتجة عن عدم التمتع بها وتشخيص حاجياتهم التكوينية

(استبيان موجه للمديرين)

سيدي/سيدتي

في إطار تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير صمم الباحث هذا الاستبيان لدراسة الصعوبات والعوائق التي تعترض مديري مؤسسات التعليم الثانوي أثناء مزاولة عملهم، وتشخيص حاجياتهم القيادية؛ بهدف اقتراح برنامج تكويني في مجال القيادة التربوية لهذه الفئة.

لذا أرجوا منكم سيدي(تي) مساعدتي على هذا البحث وذلك بالإجابة على أسئلة هذا الاستبيان بكل دقة ومصداقية. وتأكدوا بأن المعلومات التي ستدلون بها ليس فيها صح أو خطأ ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.

شكرا على تعاونكم معي.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: 30-39 سنة ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ فأكثر ☐

المستوى التعليمي: بكالوريا ☐ ليسانس ☐ دراسات عليا ☐

الأقدمية في العمل التربوي: 01-10سنوات ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐

الأقدمية في مهنة مدير: 01-05 سنوات ☐ 06-10 ☐ 11-15 ☐

أشِرّ بالعلامة (X) أمام الخانة المناسبة لإجابتك:

أثناء عملي: تعترضني الصعوبات والعوائق التالية بدرجة		ضعيفة	متوسطة	كبيرة
01	فهم سلوكات العاملين			
02	العمل مع الجماعة			
03	الإصغاء الجيد للآخرين			
04	التفكير المنطقي			
05	انخفاض الدافعية للعمل			
06	تحفيز العاملين			
07	تغيير اتجاهات العاملين نحو الأفضل			
08	التواصل مع الأفراد			
09	حل مشاكل الأساتذة والعمال			
10	حل مشاكل التلاميذ			
11	الاتصال بالسلطات المحلية			
12	اتخاذ القرارات السريعة			
13	بناء فرق العمل			
14	التعامل مع التنظيمات النقابية			
15	التعامل مع أولياء التلاميذ			
16	معرفة الحاجات المهنية للأساتذة			
17	استخدام الحاسوب لإنجاز الأعمال اليومية			
أتحكم في المهارات القيادية التالية بدرجة		ضعيفة	متوسطة	كبيرة
18	الثقة في المرؤوسين			
19	المرونة في التعامل مع المرؤوسين			
20	تقدير آراء وميولات واتجاهات المرؤوسين			
21	التعامل الجيد مع الأساتذة والعمال			
22	التعامل الجيد مع التلاميذ			
23	التعامل الجيد مع السلطات المحلية			
24	مساعدة المرؤوسين على تجاوز مشاكلهم			
25	تقدير الظروف الطارئة للعمال			
26	بعث روح التعاون بين العمال			
27	مشاركة العمال في أفراحهم وأحزانهم			
28	الإنصات إلى الآخرين			
29	تفعيل علاقات العمل داخل المدرسة			
30	خلق روح العمل الجماعي			
31	القدرة على تحفيز العمال وتشجيعهم			
32	القدرة على توجيه سلوك الآخرين			
33	التنسيق بين مكونات الهيكل التنظيمي			
34	إدراك الترابط بين أجزاء العمل المدرسي			
35	إشراك الجمعيات والنوادي وأولياء التلاميذ بالأنشطة المدرسية			
36	تفعيل علاقة المدرسة بالسلطات المحلية			
أتحكم في المهارات القيادية التالية بدرجة		ضعيفة	متوسطة	كبيرة

37	القدرة على بناء التصور المستقبلي للمدرسة			
38	التمكن من حل المشاكل المطروحة			
39	القدرة على بلورة أهداف المدرسة مع السياسة التعليمية للدولة			
40	القدرة على كشف جوانب القصور في العملية التعليمية			
41	القدرة على تطبيق القوانين وفق متطلبات العمل التربوي			
42	توزيع الجداول الزمنية حسب الأقسام والتخصصات			
43	وضع الخطة السنوية للعمل في المدرسة			
44	تحليل نتائج الامتحانات للكشف عن مواطن ضعف التلاميذ			
45	تنظيم برنامج المواد وترتيبها حسب تخصصات الأساتذة			
46	الإشراف على توزيع المواد وترتيب الدروس			
47	عقد الاجتماعات والسهر على تنفيذ توصياتها			
48	زيارة الأساتذة في الأقسام			
49	المتابعة المستمرة لعمل جميع العاملين في المدرسة			
50	الإشراف على تشكيل مجلس الآباء في المدرسة			
51	إشراك أولياء الأمور في حل المشاكل المدرسية			
52	تنظيم برامج صيانة مرافق المدرسة وتجهيزاتها			
53	استخدام الهاتف والفاكس في الاتصال			
54	التحكم في استخدام الإنترنيت			

الاقتراحات والتوصيات

بعد قيام الباحث بالدراسة الميدانية لموضوع البحث، وبعد الانتهاء من مناقشة النتائج المتوصل إليها، قام بصياغة برنامج تكويني مقترح كتوصية رئيسية، كما قدم اقتراحات وتوصيات أخرى تخص موضوع الخصائص النفسية اللازمة لقيادة مؤسسات التعليم الثانوي والمهارات القيادية لمديري الثانويات وضرورة تنميتها؛ وذلك من خلال دراسة الصعوبات التي تعترضهم أثناء عملهم، وتشخيص حاجياتهم التكوينية، وأهمها:

أ- الاقتراحـات:

يقدم الباحث إلى السلطات المعنية الاقتراحات التالية:

1. إعادة النظر في معايير اختيار مديري مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر
2. اعتماد معايير: التدرج الوظيفي، خضوع المترشحين للاختبارات النفسية مثل: اختبارات الشخصية، اختبار مستوى القدرة على القيادة، اختبار التوافق النفسي.
3. اعتماد البرنامج التكويني المقترح من طرف المسؤولين على التكوين في ميدان القيادة التربوية.
4. التنسيق بين وزارة التربية الوطنية و وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في لجان عمل تقترح الحلول لتجاوز الصعوبات التي تواجه المديرين.
5. ضرورة المتابعة المستمرة لأعمال المدراء من قبل المفتشين من خلال التقويم التشخيصي و التقويم التقييمي لإبراز الحاجات المهنية.
6. اعتماد تقنية تحليل الاحتياجات في بناء البرامج التكوينية، كالتي اعتمدت في مثل هذه الدراسة.
7. ضرورة النزول إلى الميدان لفهم الواقع، ولتشخيص النقائص وإبراز الحاجيات من ممارسات وتصريحات المعنيين بالأمر.

ب- التوصيـات:

يقدم الباحث جملة من المواضيع للباحثين كتكملة لهذه الدراسة وتغطية نقائصها وهي كالتالي:

1. مواصلة الدراسات العلمية فيما يخص تمتع مديري الثانويات بالخصائص النفسية بالخصائص النفسية اللازمة للقيادة التربوية.
2. القيام بدراسات حول العوائق التنظيمية والبيئية وتأثيرها على الدور القيادي للمديرين، لكون أن هذه الدراسة قد ركزت على العوائق الشخصية.
3. مواصلة الدراسات في فعالية البرامج التكوينية لمديرين الثانويات
4. القيام بدراسات حول البعد الثقافي للقيادة التربوية وتأثيره على الدور القيادي للمديرين.

تمهيـد:

إن ما يشهده العالم من تقدم علمي وانفجار تكنولوجي، والذي أصبح فيه العلم والتكنولوجيا المعيارين الأمثلين والوحيدين لقياس تقدم الأمم، ويشكلان المنهج السليم لحل المشاكل التي تتخبط فيها المجتمعات. لذا كان لزاما على المدرسة مواكبة هذه التطورات، ولا يمكنها تحقيق أهدافها إلا إذا كانت واعية بالنقائص والحاجيات التي تخص إطاراتها، وكذا المشاكل التي تعترضهم والمعوقات التي تحول دون التسيير الفعال للمؤسسات التعليمية، قصد إيجاد طريقة مثلى لتدارك النقائص وتلبية الحاجيات، وذلك لتحسين ممارسة العملية التعليمية والسير بها نحو تحقيق الأهداف التربوية.

1.1 - إشكاليـة البحث:

إن ما تعانيه المؤسسات التربوية في الجزائر من مشاكل متنوعة ومتعددة، يعود بالدرجة الأولى إلى تنظيمها الإداري والقائم على تسيير شؤونه، ودرجة كفاءته العلمية وخبرته المهنية، بصفته القطب الرئيسي في هذا التنظيم، والمسؤول الأول على جميع الشؤون، العلاقات الإنسانية، الأعمال الإدارية، التربوية والبيداغوجية التي تجري داخل المؤسسة، وما تفرزه هذه المسؤولية من مشاكل مهنية واجتماعية، وصعوبات وعوائق تنظيمية وغيرها مما يؤدي بها إلى التأثير على كفاءته التسييرية. قد يكون ذلك نتيجة لعدم تمتعه بالخصائص النفسية اللازمة للقيادة التربوية أو عدم تمكنه وتحكمه في مهارات القيادة التربوية.
ومن هذا المنطلق يمكننا طرح إشكالية البحث من خلال التساؤلات التالية:

1) هل المعايير المعتمدة في اختيار وانتقاء مديري الثانويات مناسبة لطبيعة المنصب القيادي؟
2) هل يتمتع مديرو الثانويات بالخصائص النفسية الكافية واللازمة للقيادة التربوية؟
3) هل تستجيب البرامج التكوينية الحالية لحاجات المديرين ومتطلباتهم القيادية؟
4) هل تواجه المديرين صعوبات تعرضهم أثناء ممارستهم لمهامهم ؟
5) هل يتحكم المديرون في جميع مهارات القيادة التربوية (إنسانية، تصورية، فنية) ؟
6) هل هناك فرق بين استجابات أعضاء الجماعة التربوية (ذكور/ إناث) في تمتع المديرين الخصائص النفسية الكافية واللازمة لقيادة المدارس الثانوية ؟
7) هل هناك فرق بين استجابات المديرين والمديرات في قدرتهم على مواجهة الصعوبات والعوائق التي تعترضهم أثناء مزاولة مهامهم، وتحكمهم في المهارات القيادية ؟
8) هل هناك فرق بين استجابات المديرين وأعضاء الجماعة التربوية في الصعوبات التي تعترض المديرين، و تحكمهم في المهارات القيادية ؟
9) هل هناك علاقة بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية اللازمة للقيادة التربوية وتحكمهم في المهارات القيادية ؟
10) هل هناك علاقة بين تحكم المديرين في المهارات القيادية والصعوبات التي تعترضهم أثناء مزاولة مهامهم ؟

11) هل هناك علاقة بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية، ونسبة النجاح في شهادة الباكلوريا للمؤسسات التي يشرفون عليها ؟

12) هل لمتغيرات خصائص فئة المديرين: (الجنس، المستوى التعليمي، الأقدمية في العمل التربوي، والأقدمية في منصب المدير) دور في تجاوز المديرين للصعوبات والعوائق التي تعترضهم أثناء مزاولة عملهم، وتحكمهم في المهارات القيادية ؟

2.1- فرضيات البحث:

يبدو أن القيادة الفعالة لمؤسسة التعليم الثانوي تشترط من القائد التربوي أن يتمتع بالخصائص النفسية اللازمة للقيادة التربوية، وأن يكون قادرا على تجاوز الصعوبات التي تعترضه من تحكمه في المهارات القيادية (إنسانية، تصورية، فنية). ومن هذا المنطلق، يمكننا طرح فرضيات البحث على النحو التالي:

1) المعايير المعتمدة في اختيار وانتقاء مديري الثانويات غير مناسبة لطبيعة المنصب القيادي.

2) لا يتمتع مديرو الثانويات بالخصائص النفسية الكافية واللازمة للقيادة التربوية.

3) لا تستجيب البرامج التكوينية الحالية لحاجات المديرين ومتطلباتهم القيادية.

4) تواجه المديرين صعوبات وعوائق أثناء ممارستهم لمهامهم بسبب سوء تدريبهم.

5) لا يتحكم المديرون في جميع مهارات القيادة التربوية (إنسانية، تصورية، فنية) .

6) هناك فرق بين استجابات أعضاء الجماعة التربوية (ذكور/ إناث) في تمتع المديرين الخصائص النفسية الكافية واللازمة لقيادة المدارس الثانوية.

7) هناك فرق بين استجابات المديرين والمديرات في قدرتهم على مواجهة الصعوبات والعوائق التي تعترضهم أثناء مزاولة مهامهم، وتحكمهم في المهارات القيادية.

8) هناك فرق بين استجابات المديرين وأعضاء الجماعة التربوية في الصعوبات التي تعترض المديرين، و تحكمهم في المهارات القيادية.

9) هناك علاقة بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية اللازمة للقيادة التربوية وتحكمهم في المهارات القيادية.

10) هناك علاقة بين تحكم المديرين في المهارات القيادية والصعوبات التي تعترضهم أثناء مزاولة مهامهم.

11) هناك علاقة بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية، ونسبة النجاح في شهادة الباكلوريا للمؤسسات التي يشرفون عليها.

12) لمتغيرات خصائص فئة المديرين (الجنس، المستوى التعليمي، الأقدمية في العمل التربوي، والأقدمية في منصب المدير) دور في تجاوز المديرين للصعوبات والعوائق التي تعترضهم أثناء مزاولة عملهم، وتحكمهم في المهارات القيادية.

3.1- أسباب ودواعي اختيار البحث:

لقد اخترنا هذا البحث لأسباب عدة، نجملها فيما يلي:

1) في حدود اطلاع الباحث على الدراسات التي تناولت موضوع القيادة التربوية، لاحظ قلة الدراسات على المستوى المحلي تناولت دراسة الخصائص النفسية للمديرين والصعوبات التي تعترضهم، وتشخيص الحاجيات القيادية لمديري مؤسسات التعليم الثانوي، مما يدفعه إلى القيام بهذا البحث في هذا المجال.

2) نقص التشخيص الميداني، والمنهجي للحاجيات يعتمد على أدوات وتقنيات علمية.

3) عدم اعتماد برامج تكوين المديرين على جرد النقائص، والحاجيات والصعوبات التي يعاني منها المدراء في تسيير مؤسسات التعليم الثانوي، خصوصا في مجال القيادة التربوية.

4.1- أهداف البحث وأهميته:

يريد الباحث من خلال هذا البحث الوصول إلى الأهداف التالية:

1) إبراز أهمية البعد النفسي للقيادة التربوية، ومدى تأثير الخصائص النفسية على كفاءة القائد التربوي وفعالية أدائه.

2) إبراز أهمية تحكم المديرين في المهارات القيادية في مساعدتهم على تجاوز الصعوبات والعوائق والتكيف معها.

3) دور عملية انتقاء المديرين في تفعيل الدور القيادي للمديرين.

4) دور متغير كل من السن، الجنس، المستوى التعليمي والأقدمية في مساعدة المديرين على مواجهة الصعوبات والتحكم في المهارات القيادية.

5) اقتراح برنامج تكويني في مجال القيادة التربوية لفئة مديري مؤسسات التعليم الثانوي، وذلك من خلال:

- تشخيص مهنة المدير عبر ممارسته اليومية لها.
- دراسة الحاجيات الفعلية التي يشعر بها المدير أو يعاني من عدم تلبيتها، ويعبر عنها، أو يمكن ملاحظتها، والتي تعيقه أثناء القيام بمهامه.

6) إثراء المعرفة العلمية حول الخصائص النفسية اللازمة لقيادة مؤسسات التعليم الثانوي والمهارات والقدرات التي تتطلبها وأهمية تنميتها.

5.1- التعاريف الإجرائية لمفاهيم البحث الرئيسية:

فيما يلي عرض لأهم المفاهيم لهذا البحث، قام الباحث بتعريفها حسب استعمالاتها في البحث، على النحو التالي:

1) <u>الإدارة المدرسية:</u>

هي إحدى الهياكل التنظيمية المسيرة للمدرسة، تساهم بقسط كبير في إنجاح العملية التعليمية وذلك بتوفير الجو المناسب للتعليم والتعلم، وتقوم بعدة وظائف تسييرية متكاملة فيما

بينها في مجالات مختلفة (إدارية، مالية، تربوية، بيداغوجية) يشرف عليها مدير ومساعدوه وأعوان آخرون في المدرسة.

2) مؤسسة التعليم الثانوي:

هي مؤسسة تربوية تعمل على توفير الإطارات المتوسطة لعالم الشغل، أو تغذية التكوين المهني والتعليم العالي، تتوج الدراسة بها بالحصول على شهادة البكالوريا في إحدى الشعب الأدبية أو العلمية أوالتقنية. تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي.

3) مدير المدرسة الثانوية:

هو أحد موظفي الإدارة المدرسية، يمارس سلطته علي جميع الموظفين العاملين داخل المدرسة والمكلف بالإشراف علي جميع النشاطات الإدارية، المالية، التربوية والبيداغوجية فيها وفق التشريع المدرسي الجزائري.

4) الجماعة التربوية:

هم العاملون تحت سلطة مدير الثانوية وتشمل نائب المدير للدراسات، أستاذ التعليم الثانوي، مستشار التربية ومستشار التوجيه.

5) القيادة التربوية:

هي قدرة مدير مؤسسة التعليم الثانوي على التأثير في أفراد الجماعة التربوية، وتوجيه سلوكهم وتحسين اتجاهاتهم نحو العمل التربوي، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

6) مهارات القيادة التربوية:

وهي مجموعة من المعارف والقدرات والكفاءات التي تساعد القائد على التسيير الاجتماعي والإنساني والإداري المنظم للمؤسسة التعليم الثانوي، يمكن أن يكتسبها عن طريق التكوين والاحتكاك بالزملاء في العمل، وتراكمات الخبرة المهنية. وتنقسم مهارات القيادة التربوية إلى: مهارات إنسانية، تصورية، وفنية.

7) القائد التربوي:

هو الشخص القادر على التسيير الاجتماعي والإنساني لمؤسسة التعليم الثانوي، وذلك بما يتمتع به من خصائص نفسية، وكفاءات تسييرية عالية، ودرجة تحكمه في المهارات اللازمة للقيادة التربوية تساعده على تجاوز الصعوبات والعوائق التي تعترضه أثنا ممارسة مهامه.

8) الخصائص النفسية والشخصية للقائد:

هي مجموعة السمات والخصائص السامية التي يجب على القائد التربوي أن يتحلى بها كالجدية في العمل، الثقة بالنفس، الاستقامة، والطلاقة اللفظية وغيرها.

9) الصعوبات والعوائق:

وهي الصعوبات والعوائق الشخصية للمدير، الناجمة عن عدم تمتع المدير ببعض الخصائص النفسية، كما يمكن أن تنتج عن عدم تحكمه في المهارات القيادية.

10) الاحتياجات التكوينية:

ونقصد بها النقائص الناتجة عن إختلالات في التكوين الأولي، أو التي أظهرتها الممارسة المهنية اليومية، وتحول دون التسيير الفعال للمدرسة الثانوية. يكمن تشخيصها بناء على الفقرات التي تمثل الصعوبات وجاء متوسطها الحسابي مساويا أو يفوق الدرجة الوسيطية 2.00. أما الحاجة إلى التكوين في المهارات القيادة فيمكن تشخيصها بناء على الفقرات التي التي جاء متوسطها الحسابي مساويا للدرجة الوسيطية 2.00، أو دونها.

11) البرنامج التكويني:

هو برنامج تكويني مقترح كنتيجة ختامية لهذه الدراسة، من شأنه أن يستجيب للحاجات، والمتطلبات القيادية لمدير مؤسسة التعليم الثانوي، ويساعده على تجاوز الصعوبات والعوائق التي تعترضه أثناء مزاولة مهامه.

تمهيـد:

يعتبر موضوع القيادة من أهم المواضيع التي حظيت باهتمام خاص في الفكر الإداري، والدليل العلمي على ذلك هو الكم الهائل من الدراسات التي تناولته بالدراسة والتحليل. بالإضافة إلى العديد من النماذج والنظريات التي قدمت في هذا الموضوع.

وعلى الرغم من أكثر ما كتب حول موضوع القيادة من دراسات وأبحاث ومقالات إلا أنها لا تزال مجالا خصبا للمزيد من الأبحاث، خاصة تلك التي تحاول استكشاف الصعوبات الناجمة عن عدم التحكم في المهارات الخاصة بها، والمحددات التي تؤثر فيها وتأثير هذه الصعوبات والعوائق على مديري المؤسسات منها مؤسسات التعليم الثانوي.

نتناول في هذا الفصل مفاهيم القيادة ونظرياتها، ثم مفهوم القيادة التربوية وأنماطها ومصادر قوتها والعوامل المؤثرة فيها، كما نتطرق إلى القائد التربوي، المهارات والخصائص الواجب توفرها فيه، طرق اختياره ثم الصعوبات الناجمة عن عدم التحكم في المهارات القيادية.

1.3- مفاهيم القيادة

1.1.3- مفهوم القيادة

يعرف «سعيد محمد المصري» (1999، 193) القيادة على أنها: «عملية التأثير على أنشطة الأفراد والجماعات من أجل تحريكهم إراديا اتجاه تحقيق هدف مشترك في إطار ظروف موقف معين». ويعرفها «أحمد ماهر» (2003، 294) بأنها: " ظاهرة محورها التأثير في الآخرين، وهذا التأثير يتم من خلال شخص يتمتع بصفات معينة تجعله قادرا على ممارسة هذا التأثير بفعالية، وهو ما يطلق عليه القائد".

إن القيادة حسب كونتز (Koontz) هي" القدرة على التأثير الشخصي بواسطة الاتصال لتحقيق الأهداف". (العميان:2005، 275). "هي علية التأثير في أنشطة الجماعة لإعداد الهدف والحصول عليه". أما «بوفلجة غيات» (2004، 97). فيعرفها على أنها: " عملية تأثير من فرد مركزي في الجماعة، وانصياع الجماعة لأوامره، لغرض تحقيق الأهداف المشتركة". وبالنسبة لشابلن (Chaplin) في قاموس علم النفس، فإن القيادة تعني:

أ) ممارسة السلطة، الحكم، الإرشاد وتوجيه سلوك الآخرين؛

ب) صفات الشخصية والتكوين التي تسهم في إنجاح وإرشاد الآخرين والتحكم في سلوكهم. (عبادة: 2002، ص ص 103-104).

أما "كود (Cood) فيعرف القيادة بأنها: "القدرة والاستعداد لحث الآخرين وتوجيههم وإرشادهم إدارتهم باعتبارها تعطي دورا للتحدث عن مصالح الجماعة وأهدافها وتقربه وتقبله متحدثا عنها". (عليمات: 2001، 2001).

و من خلال دلالة المفاهيم والمصطلحات يتضح لنا أنها اشتملت على العناصر الأربعة الأساسية لعملية القيادة، هي:

- عملية التأثير هذه تقع على أنشطة الأفراد والجماعات.
- من ما تحدثه هذه العملية من أثر هو تحريك الأفراد والجماعات لتحقيق هدف مشترك بطريقة إرادية وعن اقتناع وبحماس وثقة.
- إن تحقيق الهدف المشترك يتم في إطار الظروف الحاكمة للموقف القيادي.
- إن القيادة لا تحدث إلا بوجود من يقود ومن يقاد وهدف مشترك يطلب تحقيقه، وعلى ذلك يمكن القول بأن عملية القيادة هي دالة لأربعة متغيرات رئيسية هي: القائد، التابعين، الهدف المشترك وظروف الموقف.

انطلاقا من هذه المتغيرات والعناصر الأساسية لعملية القيادة، يعرف القائد على أنه:" الشخص الذي يكون تأثيره في أعضاء الجماعة أكبر من تأثير أي عضو آخر من أعضاء الجماعة، يمكنه ذلك من تحديد هدف الجماعة وتنفيذه وتغيير سلوكهم، توجيهه، ضبطه وذلك بحكم مركزه في الجماعة أو خبرته أو سماته الشخصية". (عباس محمود، رشاد صالح: 2003، 147).

2.1.3- الفرق بين القيادة والإدارة:

يتمثل الفرق بين الإدارة والقيادة فيما يلي:

الاختلاف الأول في الهدف، فالإدارة تهدف إلى إدارة الأعمال وفق ما يحدده القانون، بينما القيادة تهدف إلى التأثير في الأفراد وتوجيههم والتنسيق بينهم. إذاً فالقيادة هي عملية تأثيرية بالدرجة الأولى، بينما الإدارة هي بالتحديد عملية تشغيلية.

الاختلاف الثاني بين القيادة و الإدارة هو اختلاف في الأدوار، فدور المدير إدارة وحدته أو قسمه بعقلانية ورقابة مركزاً اهتمامه بصورة خاصة على حل مشكلات العمل بينما دور القائد هو توجيه الأفراد والمجموعات واستخدام ما بوسعه لجعلهم ينجزون ويحققون أهداف مؤسسته. (بن حبتور: 2000 141).

ومن كل هذا وضع روست Rost نقلا عن «حسن إبراهيم بلوط» (2005، 240) جدولا يبين فيه الفرق بين القيادة والإدارة:

الجدول (1): الفرق بين القيادة والإدارة.

العنصر	القيادة	الإدارة
العلاقات	تؤثر على العلاقات	تسيطر على العلاقات
التسميات	القادة و الأتباع	المديرون و المرؤوسون
العمليات	تتوجه نحو التغيير الحقيقي	تتبع و تسوق الخدمات و السلع
الأهداف	التغيير المطلوب هو انعكاس لأهداف مشتركة	سلع الخدمات هي حصيلة نشاطات منسقة

فمن خلال الجدول (1) نلاحظ أن القائد هو عضو من بين أعضاء المؤسسة، يتولى قيادة العاملين انطلاقا من قدرته على إحداث التفاعل بينه وبين المرؤوسين ولا يعتمد على السلطة الرسمية إلا كوسيلة

من الوسائل لتحقيق التفاعل.

3.1.3- نظريات القيادة:

لقد تعددت النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة القيادة والعوامل المؤثرة فيها، نورد أهمها فيما يلي:

1) نظرية السمات:

تركز هذه النظرية على الخصائص والسمات الواجب توفرها في القائد، وقد أورد عبد الغفار حنفي نقلا عن بوفلجة غياث (2004، 98-99) أهم هذه الخصائص وهي كالتالي:

- القدرة على حفز وتشجيع الآخرين.
- القدرة على الاتصال.
- القدرة على الإقناع.
- غرس الثقة في الآخرين.
- تفويض السلطة والثقة في المرؤوسين.
- القدرة على اتخاذ القرارات.

"وقد قام بيرد Bird من خلال دراسة جردية بترتيب الصفات القيادية التي وردت في مختلف البحوث حيث رتبها كما يلي:

- خصائص بدنية، اجتماعية، ذهنية، مزاجية...(وهي الأكثر ورودا).
- القدرة على الإبداع والابتكار.
- القدرة على التعبير والطلاقة اللفظية.
- الحماسة والثقة في النفس والمشاركة العاطفية.
- قوة الذاكرة وقوة النضج، وهذه الوجهة تلقى اتفاقا ضئيلا". (بوفلجة غياث: 2004، 99)

2) النظرية الموقفية:

إذا كانت نظرية السمات ترجع القيادة إلى شخصية القائد، فإن النظرية الموقفية تستند إلى النهج البيئي أو الاجتماعي، فالقائد حسب هذه النظرية لا يظهر في مجتمع إلا إذا توفرت فيه الظروف الاجتماعية التي تسمح له باستخدام مهاراته واستعداداته وأهدافه. وهناك بعض العوامل الموقفية التي تساعد على ظهور القائد منها:

- موقف تابع للتنظيم: يتأثر بحجم التنظيم، نوع الهرم التنظيمي والتنظيم الرسمي وغير الرسمي.
- طبيعة التنظيم الذي يوجد فيه القائد: هل هو تنظيم مغلق أم مفتوح، متعاون أم متنافر، درجة الصراع فيه.
- ميزة الدور من حيث المكانة والسلطة، والصعوبات التي تكتنفه والعراقيل التي تعترضه، ثم ميزة القوانين وطبيعتها.
- مزاج المسؤولين وتحصيلهم من المعرفة والخبرة ثم طبيعتهم النفسية خاصة من حيث التسامح

وروح المسؤولية والسلطة.

3) نظرية التدريب والتكوين:

"تفترض هذه النظرية أنه بإمكان الفرد أن يصبح قائدا إذا تلقى نوعا من التكوين وفقا للمزايا والصفات الشخصية التي يتمتع بها. بحيث يقوم الشخص بتحديد الصفات القيادية التي يشعر أنها تتوافر فيه، وذلك من خلال إعطائه قائمة من الصفات القيادية قبل إلحاقه بعملية التكوين، والذي يركز على جوانب النقص فيه".(الأغبري: 2000، 91).

تعتبر هذه النظرية أقوى النظريات السابقة من حيث الفعالية، خاصة إذا ما ارتبطت ببرامج تكوينية مبنية على أسس علمية وتستجيب لمتطلبات القادة من أجل مزاولة أعمالهم بفعالية.

2.3- القيادة التربوية:

1.2.3- مفهوم القيادة التربوية

يعرفها «الأغبري» (2000، 83) على أنها: "عملية التأثير في سلوك المرؤوسين، الإداريين، المعلمين والتلاميذ المستخدمين وأولياء الأمور وتحفيزهم وكسب ثقتهم لتحقيق أهداف المدرسة". أما «العرفي» و «عبد مهدي» (1996، 210) فيعرفانها على أنها: "النشاط أو السلوك الذي يمارسه التربوي للتأثير في جميع العاملين بغية توجيه سلوكهم، وتنظيم جهودهم، وتحسين مستوى أدائهم من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية من حيث الكم والكيف والعمل على تحقيق أهدافها".

من التعاريف السابقة يمكننا تعريف القيادة التربوية على أنها: قدرة المدير على التسيير الإنساني والاجتماعي لمرؤوسيه، من خلال تكوينهم وتحفيزهم وتلبية حاجاتهم الاجتماعية والنفسية، من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

2.2.3- أنماط القيادة التربوية:

تتخذ القيادة أشكالا عدة ومن أبرزها ثلاث أساليب نذكر منها:

1) النمط الاستبدادي:

يتميز باجتماع السلطة المطلقة بيد القائد الاستبدادي فهو الذي يضع سياسة الجماعة ويرسم أهدافها، فيفرض على الأعضاء ما يقومون به من أعمال، فصياغة الخطط دون مشاورة الجماعة، وفرضها عليهم دون أن يوضح لهم ما هي الخطة الكاملة، ويأمرهم بما عليهم من عمل عند كل خطوة، كما أنه يحدد نوع العلاقات التي تقوم بينهم، وهو وحده الحاكم والحكم، ومصدر الثواب والعقاب ويعتمد الأعضاء اعتماداً كلياً عليه، ولا يشارك أحداً في اتخاذ القرار.

يرى «الأغبري» (2000) أنه بالرغم من أن هذا النمط يؤدي إلى التزام المرؤوسين في المؤسسة التعليمية وحرصهم على إنجاز مهامهم بعناية، إلا أن له آثارا سلبية على شخصياتهم؛ ويبقى فإن تماسك الجماعة موقوفا على وجود القائد.

2) النمط الديمقراطي:

يقوم على مشاركة أعضاء المدرسة في تحديد السياسة العامة للمنظمة. فهي تعتمد على تنمية العلاقات الإنسانية، ولا تميل إلى تركيز السلطة في يد القائد وإنما تعمل على توزيع المسؤوليات على جميع الأعضاء كما تعمل على تشجيع العلاقات الودية بين أعضاء الجماعة. (العيسوي:2002، 13).

كما أن عملية المشاركة تؤثر على فعالية الأداء وتغيير اتجاهات الأفراد نحو الأفضل، فهي بصورة عامة تعزز الشعور بالانتماء للمنظمة، وحياة عمل إيجابية وصحة عقلية أفضل، من خلال تحقيق حاجات الاستقلالية والمسؤولية والجوانب المادية للفرد.

يرى كل من نيوستروم (Newstrom) وديفيس (Davis) إلى أن المشاركة « تعني انغماس الأفراد ذهنياً وعاطفياً للعمل بما يشجعهم على المساهمة في أهداف الجماعة و المشاركة في المسؤولية .(حسين حريم: 2004، ص ص.235-236).

نلاحظ من خلال هذا التعريف ثلاث أفكار هي: الانغماس والمساهمة والمسؤولية فالفرد الذي يشارك ينغمس ذاتياً ولا ينغمس فقط في العمل. ثانياً المشارك: فالمشاركة تدفع الأفراد للإسهام في تحقيق الأهداف إذ تتاح لهم فرصة تفجير طاقاتهم وإبداعاتهم. وثالثاً المشاركة تشجع الناس على تقبل المسؤولية عن نشاطات الجماعة إذاً فعملية المشاركة هي عملية اجتماعية يصبح الأفراد فيها منغمسين ذاتياً في المؤسسة ويريدون أن يروها ناجحة.

3) النمط الفوضوي:

يرى «أحمد معروف» (2003، 73) أن القائد الذي يتبع هذا النمط " يلقي بالمسؤولية على أتباعه، فلا يشترك معهم أو يوجههم، أو يساهم في المناقشات اتخاذ القرارات".

وهنا يتصف الجو بالحرية التامة حيث يترك القائد للجماعة حرية اتخاذ القرارات كما يترك أيضاً الحبل على الغالب لأعضاء جماعته ويمنحهم حرية مطلقة في تخطيط العمل وتنفيذه، وعدم المشاركة في المناقشات وكذالك عمل قيامه بتوجيه بسلوك الأفراد إلا متى طلبوا منه ذلك، وكذا إتباع القائد لسياسة الباب المفتوح في الاتصالات. فالقائد الذي يتبع أسلوب القيادة الحرة، يرى أن أسلوب الحرية في الإدارة لن يكون مجدياً إلا إذا جعل بابه مفتوحا لمرؤوسيه وسهل لهم سبل الاتصال به لتوضيح الآراء والأفكار التي يلتبس عليهم أمرها.

4) نموذج فيدلر في القيادة:

يعتبر فيدلر من أوائل من طرح تصورا شاملا لنموذج احتمالي في القيادة، حيث يرى أن فعالية الجماعة تعتمد على التوافق بين أسلوب القائد في التفاعل مع تابعيه ودرجة الضبط والتأثير الذي التي يوفرها الموقف للقائد. و حسب فيدلر، فإن المكون الأساسي للقيادة هو التأثير (Influence)، ولتحقيق هذا النموذج لابد من مراعاة ثلاثة عوامل:

- العامل الأول: علاقة القائد بالأفراد، ففي المواقف التي تكون فيها هذه العلاقات إيجابية فإنه سيكون للقائد تأثير أكبر.

- العامل الثاني يتعلق بسلطة القائد الرسمي، فكلما كانت قدرته وإمكانية ممارسته لسلوكات إيجابية زادت قدرته على التأثير.

-العامل الثالث: يتصل هذا العامل بدرجة قولبته وتشكيله للمهمة أو عدم قولبتها، فكلما كانت المهمة محددة ضمن بناء معين، سهل على القائد إخبار تابعيه بما يجب أن يقوموا به. (العمايرة: 1999، ص.91).

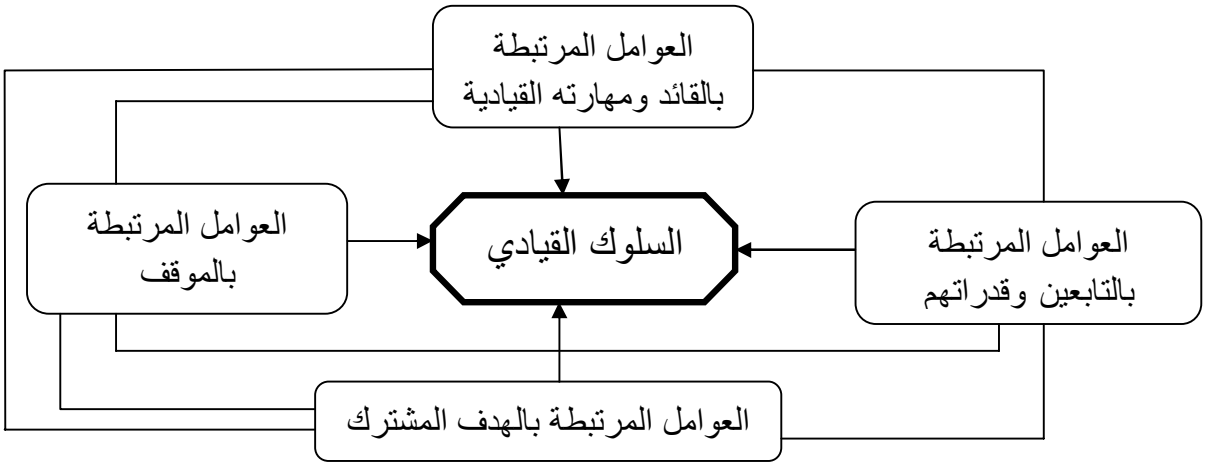
3.2.3- العوامل المؤثرة في السلوك القيادي:

يرى زين العابدين درويش (1994) أن السلوك القيادي هو محصلة التأثير والتفاعل بين العديد من العوامل. ومن أبرز هذه العوامل:

1) **العوامل المرتبطة بالقائد ومهاراته القيادية**: وتتمثل في:
   - القيم التي تحكم نظرة القائد إلى أهمية مشاركة التابعين في صنع القرارات، التي لها تأثير عليهم.
   - مدى ثقة القائد في قدرات تابعيه.
   - الميولات والتفصيلات الشخصية للقائد تجاه ظروف الموقف.
   - درجة شعور القائد بالأمان في المواقف الغير مؤكدة أو الغامضة.
   - مستوى مهاراته القيادية.
2) **العوامل المرتبطة بالتابعين وقدراتهم**: وأهمها:
   - قوة الحاجة للاستقلال لدى التابعين.
   - استعداد التابعين لتقبل مسؤولية اتخاذ القرارات التي تؤثر عليهم.
   - تقبلهم لمعايشة الغموض.
   - اهتمامهم بالمشاكل التي تواجههم.
   - اتساق أهدافهم مع أهداف المنظمة.
   - درجة أو مستوى معارفهم وخبراتهم. (المصري: 1999، 194).
3) **العوامل المرتبطة بالهدف المشترك**: ومنها:
   - درجة وضوح الهدف للقائد والتابعين.
   - درجة تعقد محتوى وأبعاد الهدف المشترك.
   - درجة ملاءمة الهدف لظروف الموقف.
   - مدى اتساق الهدف المشترك مع الأهداف الشخصية للقائد والتابعين.
4) **العوامل المرتبطة بالموقف**: وتتمثل في
   - خصائص النمط التنظيمي السائد، من حيث ثقافة المؤسسة وحجم وحدات العمل فيها، ودرجة التشتت الجغرافي لأجزاء المؤسسة، ودرجة الإحكام في النظام الرقابة السائد للتأكد من تحقق الهدف.

- مستوى فعالية العمل الجماعي في المؤسسة.
- الحدود الزمنية المتاحة لاتخاذ القرارات في المواقف المختلفة. (حسين حريم: 2004، 218).

ويمكن للباحث تلخيص هذه العوامل وتفاعلاتها في الشكل التالي:



الشكل (2) يوضح العوامل المؤثرة في السلوك القيادي

تجدر الإشارة إلى أن هذه العوامل متداخلة متفاعلة فيما بينها، وأن طبيعة السلوك القيادي يتميز بدرجة كبيرة من التعقيد، بحيث يستلزم بالضرورة من القائد إدراكه لتلك العوامل وأثرها على سلوكه. وعليه أن يخلق مناخاً يتحقق فيه التوازن بين الاهتمام بتحقيق الهدف المشترك والاهتمام بالجوانب الإنسانية (النفسية والاجتماعية) للتابعين.

3.3- القائد التربوي:

1.3.3- تعريفه:

يعرف كارتر(Carter) القائد على أنه: " هو الشخص القادر على قيادة الجماعة نحو أهدافها". كما عرفه أيضا: "الشخص الذي حددته الجماعة، ويعتمد هذا التعريف على الاختيار السوسيومتري". (أبو النيل: 1985، 624-625).

يمكن تعريف القائد التربوي على أنه: الشخص المتميز بخصائص نفسية واجتماعية وقدرات عقلية تؤهله إلى التأثير في الجماعة التربوية وتوجيه سلوكها نحو تحقيق الأهداف التعليمية.

2.3.3- خصائص القائد التربوي:

يعتبر توفر الخصائص المهنية والصفات الشخصية لمدير المدرسة أمرا هاما لنجاح العملية التعليمية، باعتباره الموجه والمرشد والمحفز والقادر على تجاوز الصعوبات التي تعترضه وتعترض الجماعة الذي يشرف على قيادتها. ومن أبرز الخصائص المهنية والشخصية الواجب توافرها في القائد في المدرسة ما يلي:

أولا: خصائص مهنية:

"تمثل الخصائص المهنية جوهر العمل الإداري لمدير المدرسة، فمن خلالها نميز المدير الذي يتخذ من المركز الوظيفي الذي يشغله إما كمهنة يؤمن بها وينتمي إليها، ويلتزم بقواعدها الأخلاقية، أو كوظيفة همه الأول والأخير المزايا التي تقدمها، والفوائد التي يجنيها. ومن بين الخصائص المهنية التي ينبغي أن يتحلى بها مدير المدرسة ما يلي:

- المعرفة التامة بأهداف التعليم في المرحلة التي يعمل بها.
- الإلمام التام بوسائل تحقيق الأهداف وتنفيذ المناهج.
- الإيمان بمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها.
- معرفة خصائص نمو المتعلم. (الأغبري: 2000، 133).
- تكوين فرق العمل من أجل التعاون على تحقيق الأهداف التعليمية.(الكعكي: 2003، 07).
- إدراك متغيرات البيئة ومدى تأثيرها على العمل المدرسي. (هاني عبد الرحمن:1999، 203).

ثانيا: صفات شخصية:

ينبغي أن تتوفر في مدير المدرسة بصفته قائدا تربويا العديد من الصفات الشخصية والنفسية التي تؤهله لقيادة المؤسسة التعليمية بفعالية، وأبرزها ما يلي:

- الاستقامة في السلوك
- الذكاء، الطموح وروح المبادأة.
- الثقة بالنفس.
- قوة الإقناع وحسم الأمور.
- الاهتمام بمظهره العام.
- التمتع بصحة جسمية ونفسية جيدة.
- الاستقرار والثبات الانفعالي بعيدا عن سرعة الانفعال والغضب.
- القدرة على التكيف مع المواقف الحرجة.

كما يري البعض ضرورة تمتع مدير المدرسة بصفات أخرى، مثل:

- الحزم وسرعة اختيار البدائل.
- القدرة على المبادرة وتحمل المسؤولية وتحديد الأهداف
- أن يمتلك دافعا قويا نحو النجاح وتحقيق أهداف المدرسة
- أن يكون لديه قدرا معقولا من الخبرة والتخصص لفهم العمل وإتقانه.
- أن يعتمد على سلطة الثقة لإيجاد جو من روح التعاون الجماعي.
- أن يكون محبوبا، يتسم ببشاشة الوجه وحسن الحديث.
- أن يتسم بالعدل والإنصاف.

- أن يتسم بالمرونة وسعة الأفق. (الأغبري 2000: 134).

يضيف عبد الرحمن العيسوي (1992: 132). عددا من الخصائص القيادية اللازمة لرجل الإدارة التعليمية وأهمها:

- الاستعداد الشخصي للقيادة.
- البعد عن نزاعات الهيمنة والتسلط والاستبداد.
- القدرة على تمنية العلاقات الإنسانية للعاملين معه.

إن توفر الخصائص الشخصية النفسية في القائد التربوي، من شأنها أن تعينه على تجاوز الصعوبات التي تعترضه، وبالتالي تمكنه بإيجاد الحلول للمشاكل المطروحة، واتخاذ القرارات السريعة والقدرة على إدراك التنظيم العام للمؤسسة التعليمية التي يقودها.

3.3.3- معايير اختياره:

تعتبر عملية احتيار القيادات التربوية من أهم وأصعب العمليات الإدارية، فتولي القيادة خاصة في مجال الإدارة المدرسية يخضع لأساليب وشروط ومتطلبات معينة ينبغي أن تتوفر في المترشح لهذه الوظيفة. ومن أبرز هذه المعايير:

1) الأقدميـة:

إن اختيار القائد التربوي على أساس الأقدمية يتم بناء على رصيد الخبرة السابقة التي اكتسبها المتقدم من خلال ممارسته للمهنة لفترة أطول، يعود تفضيل هذا المعيار إلى الاعتبارات التالية:

- يضفي معيار الأقدمية طابع الموضوعية لأنه حق لا يمكن إنكاره.
- يفترض في الشخص المترشح للقيادة تمتعه بخبرة أكبر، وهذا يزيد من فرص اختياره.
- تزيل الأقدمية أي محاولة للتدخل أو النفوذ، ولا ينال الأقدمية إلا من يستحقها حسب الأقدمية. (الأغبري: 2000، 136).

يرى الأغبري (2000) أن ما يعاب على اختيار القادة على أساس الأقدمية يؤدي إلى قتل روح المنافسة، كما يؤدي بالعاملين في المجال التربوي إلى عدم الاهتمام بتنمية مهاراتهم وقدراتهم، ويسعون فقط إلى الحفاظ على مناصبهم لتحقيق أكبر قدر من الأقدمية.

2) أسلوب الجدارة:

يتيح هذا المعيار فرصة التعرف على مدى جدارة المتقدم للوظيفة من خلال تطبيق وسيلة أو أكثر من الوسائل التالية:

- الحد الأدنى للمؤهلات: يعني توفر المؤهل المنهي المناسب لطبيعة المنصب القيادي.
- تقديرات الرؤساء: تتم بناء على مقابلات شخصية، أو الرجوع إلى تقديراتهم المكتوبة على نماذج خاصة تتضمن أهم الخصائص والمؤهلات اللازمة للوظيفة.

- الامتحانات الكتابية: فحسب نتائج هذه الامتحانات التي تعكس الجدارة، يتم اختيار القادة التربويين
- المقابلة الشخصية مع المترشحين: يتيح هذا المعيار فرصة التعرف على الجوانب الشخصية للفرد المتقدم والكشف عن مدى صلاحيته لشغل الوظيفة القيادية المتقدم لها.
- تقويم التدريب والخبرة: يتيح هذا المعيار اختيار القائد التربوي على أساس مدى تلقيه للعمليات التدريبية ونجاحه فيها للكشف عن مستوى الجدارة والكفاية لديه. (الأغبري:2000، 138-139).

3) الاختبارات:

تستخدم طريقة الاختبار في اختيار رجال الإدارة التعليمية بصورة متزايدة في النظم التعليمية المعاصرة. وتتضمن هذه الاختبارات عادة اختبارات تحريرية وشفهية تغطي مختلف جوانب الأنشطة التي تتطلبها طبيعة العمل الذي يقوم به رجل الإدارة في المستقبل. ومن بين هذه الاختبارات اختبارات الأداء و اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية في مجالات المبادئ والأسس الإدارية العامة في التعليم، ومجالات الإشراف والتقويم والتوجيه والمنهج المدرسي وطرائق التدريس وغيرها. وهناك أنواع أخرى من الاختبارات أو المقاييس وأهمها:

- اختبار مقاييس الرتب:

وهي مقاييس ترتب المرشحين للقيادة في رتب حسب درجاتهم في المقياس. ومن المتفق عليه بصفة عامة أن مقاييس الرتب إذا ما أحسن بناؤها واستخدامها يمكن أن تلعب دورا مهما في اختيار القادة. وهناك بعض الباحثين الذين يفضلون أنواعا معينة من مقاييس الرتب ويضعونها في مقدمة أساليب الاختيار ولاسيما عندما تقل الموضوعية مع الترتيب المتعدد للأشخاص. (مرسي: 2001، ص.169).

- الاختبار الموقفي :

من الأساليب المعمول بها استخدام الاختبار أو الإجراء الموقفي: وفيه يقوم مجموعة من الملاحظين المهرة بتقييم قدرة الفرد على القيادة في ضوء الأداء الذي يقوم به في موقف معين أو عدة مواقف تضم أناسا آخرين.

ويقترح (نيجلي) خمسة أنماط من الاختبارات الموقفية التي يمكن استخدامها في اختيار القادة التربويين وهي:

- المقابلات الحية المتفاعلة.
- المقابلات الجماعية.
- السيكودراما
- عينة القادة.
- الموقف الجماعي بلا قائد. (مرسي:2001، 169-170).

وفي دراسة أعدها الباحثان «يوسف حسن العارف» و«عبد الله هلال الجهني» (2000) حول أساليب اختيار القادة التربويين في الملكة العربية السعودية، استخدما المقابلة كأداة لجمع المعلومات حول

موضوع الدراسة وخلصت الدراسة إلى ما يلي:

- عدم وجود آليات مقننة لاختيار مديري المؤسسات التعليمية.
- يتم الاختيار بناء على الترشيح المبديء من قبل المديرين مع استكمال ملفاتهم وتزكيتهم من أطراف أخرى.
- كما أثارا قضية الاختيار على أساس الصداقة والمحاباة واعتبر الباحثان أن الاختيار بهذه الطريقة لا يخدم العملية التعليمية.

واقترح الباحثان جملة من التوصيات أهمها:

- اقتراح تطوير الضوابط وتحويلها إلى آليات إجرائية وإعلانها في الميدان التربوي.
- تصميم استبيانات تتضمن إنجازات المترشحين للقيادة التربوية والتدريب القبلي والبعدي لتنمية مهاراتهم وتطويرها.
- الأخذ بمفهوم التنامي الوظيفي بما يسمح للعاملين التدرج في المهام التربوية بدءا من معلم وانتهاء بمدير.

يلاحظ أن هذه الدراسة قد تناولت اختيار القادة التربويين بصفة عامة وعلى جميع المراحل التعليمية، مما يستلزم القيام ببحوث علمية معمقة في موضوع اختيار المديرين حسب المراحل التعليمية نظرا لما تتمع به كل مرحلة من خصوصيات.

أما دراسة عبد العزيز البهواشي حول واقع اختيار وتدريب قيادات مدرسة التعليم الأساسي في مصر(1994). حيث استخدم المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعايير المعتمدة في القادة التربويين هي: معايير الأقدمية، وبالاشتغال بالتدريس فترة معينة، والمقابلة الشخصية المستخدمة في عملية الاختيار، وحسب الباحث فإن هذه المعايير لا تتفق مع طبيعة المتغيرات الحالية والمستقبلية للمؤسسات التعليمية والنتائج المتوقعة من أدائها.

4.3.3-مصادر قوة و تأثير القائد التربوي:

هناك العديد من المصادر التي يمكن للقائد التربوي أن يستمد منها قوته للتأثير في مرؤوسيه ومنها:

1) **قوة الشرعية**: "هي القوة الممنوحة للموقع أو منصب ما، كما هو محدد في التسلسل الهيكلي الإداري وفي السلطة الرسمية المعطاة لهذا المنصب. فالمدير الذي يمارس سلطته ويكلف بمهام المسؤولية إنما يفعل ذلك من موقعه كرئيس وما على مرؤوسيه سوى إطاعته، كون المؤسسة منحته القوة الشرعية للتأثير عليهم ومراقبتهم ومحاسبتهم ومعاقبتهم، فالقوة الشرعية هي قوة المنصب وليست قوة الشخص". (حسين حريم:2004، 198).
2) **قوة المكافأة**: هي قوة عطاء أو جلب حوافز مادية أو غير مادية ذات قيمة مقابل التأثير على الآخرين. فالمدير يسيطر على آلية توزيع التعويضات وتوزيع المهام والواجبات وباقي الحوافز

والتعويضات. وبمقدار ما يكبر حجم هذه التعويضات والحوافز وتزداد أهميتها بقدر ما تزداد قوة المكافأة التي أعطيت لهؤلاء الرؤساء.

3) **قوة الإكراه:** "أساس هذه القوة هو الخوف وهي مرتبطة بتوقعات الفرد، من أن تقاعسه أو قصوره في تأدية واجباته أو عدم امتثاله لأوامر رئيسيه سيعرضه إلى العقاب المادي أو المعنوي من قبل القائد".(العميان: 2005، 258).

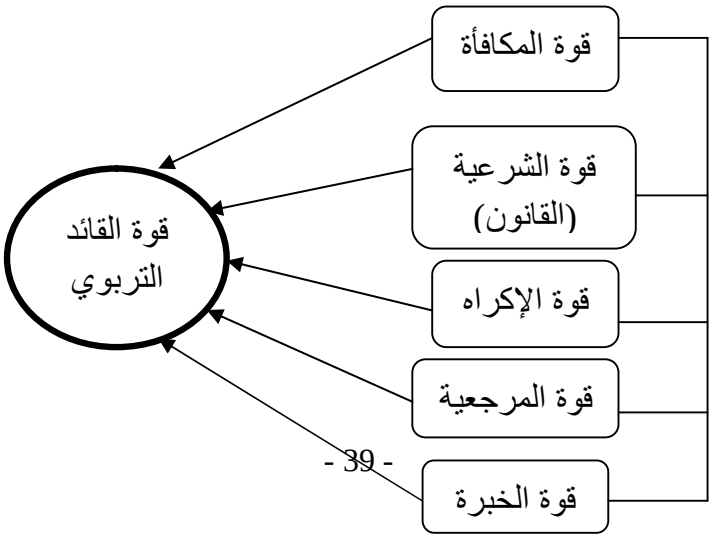
هذه المصادر التي أشير إليها تدعى مصادر المنصب؛ بمعنى أن القائد يحصل عليها نتيجة سلطة أعطتها له المؤسسة ووضعته في مستوى إداري أعلى.

أما المصادر الأخرى الآتي ذكرها هي مصادر الشخصية، والتي يحصل عليها القائد نتيجة ميزات خاصة يحملها معه إلى مؤسسته، وهي:

4) **قوة الخبرة:** هي قوة امتلاك المعلومات أو خبرة الاختصاص في مجالات محددة من المعرفة. فالخبرة التي تمكّن صاحبها من اكتشاف فرصة ما، قد تكون أحد أبرز الدلائل على ديمومة أو استمرارية بعض الرؤساء في مناصبهم ولفترات زمنية طويلة الأمد. والبارز في الخبرة اكتسابها مع الوقت. وعلى وجه العموم فإن الأفراد الذين تبوؤوا مناصب قيادية وإدارية في الوقت ذاته يملكون كماً هائلاً من قوة الخبرة التي أوصلتهم إلى تلك المناصب العليا.

غير أن الخبرة لا تكون فعالة ما لم يكن القائد محتكا، ملما ومطلعا على ما توصل إليه الباحثون في مجال عمله.

5) **قوة المرجعية:** "هي قوة التأثير على الآخرين نتيجة إعجاب وتمسك هؤلاء الآخرين بالشخص المعروف منهم بأنه: «المرجعية». فالرئيس الذي يتمسك به مرؤوسيه ويخلصون له ولقيادته يعد مرجعاً لهم، وقوة المرجعية مستمدة عادة من جاذبية يتمتع بها الأشخاص، والتي تخول لهم بناء علاقات شخصية جيدة تشجع الآخرين على الإعجاب بهم واحترامهم. ويمكن القول أنه بمقدار ما يمتلك القائد من هذه المصادر يزداد تأثيره على الأفراد للامتثال إلى رغباته وتوجيهاته والعمل على تحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة وفاعلية". (عبد الباقي: 2004، 197). مما سبق يمكن للباحث توضيح العلاقة بين هذه المصادر ودورها في بناء قوة القائد التربوي في الشكل التالي:



الشكل (3): يوضح مصادر قوة وتأثير القائد التربوي

من الشكل (3): نلاحظ أن القائد يستمد قوته من العناصر والمصادر التي تم تفصيلها، ويتعين عليه الإدراك العميق للموقف الذي يكون فيه، والفهم الصحيح لسلوكات المرؤوسين، حتى يتسنى له استعمال قوته من المصدر الذي يناسب طبيعة الموقف والظرف المحيطة به وخصائص سلوك مرؤوسيه.

5.3.3-مهارات القائد التربوي:

هناك عدة عوامل تساعد على النجاح في الإدارة التعليمية شأنها في ذلك شأن ميادين الإدارة الأخرى. وفي مقدمة هذه العوامل ما يتعلق منها بالمهارات القيادية، فنجاح رجل الإدارة التعليمية مرهون بدرجة تمتعه بالمهارات القيادية.

1) مفهوم المهارة: Habileté

لقد أورد «محمد أبو هاشم» (2004، 15-16) عدة تعاريف للمهارة لعدد من الباحثين:

- عرفها أبو بكر عابدين على أنها: "القدرة على أداء مجموعة من الأعمال بشكل متناسق، تعمل فيه مجموعة من عضلات الجسم كاستجابة لمثيرات خارجية".
- ويعرفها جمال عبد السميع على أنها: " القدرة على القيام بنشاط عقلي أو انفعالي أو حركي أو كلاهما معا ويتطلب تعلمها أو اكتسابها السهولة والدقة واقتصاد الوقت في أدائها".
- أما مجدي إبراهيم إسماعيل فيرى أنها: قدرة الفرد على تنفيذ عمل معين من الأعمال المختلفة في أقل زمن ممكن وبسهولة ودقة وكفاءة مع فهم نتائج كل خطوة والوصول إلى الهدف مباشرة بدلا من التخبط العشوائي".
- يرى خالد سلمى وآخرون أنها: " قدرة عند الإنسان تجعله يتصف بحسن التصرف في عمله، وبالحذق في القيام بمهام معينة.

أما «رولان دورون» و«فرانسوا باراو» (1997، 521) فيعرفان المهارة على أنها: "مجموعة محصورة من الكفاءات تتجلى في صورة فعالة، تنتج عادة من التعلم، فالمهارة الحركية تدل بشكل خاص عن لياقات تبرز في حركات منظمة ومعقدة".

انطلاقا من التعاريف السابقة يمكننا تعريف المهارة على أنها: قدرة الفرد على أداء أعمال معينة سواء كانت حركية أو عقلية، تتميز بالدقة التلقائية، يؤديها الفرد في وقت وجيز وبأقل جهد ممكن.

2) أنواع المهارات القيادية:

يتفق الباحثون في مجال القيادة التربوية على تصنيف مهاراتها إلى ثلاثة أنواع: المهارات

الإدراكية، الفنية والإنسانية. وفيما يلي تفصيل لخصائصها:

- **المهارات الإدراكية:**

"تتعلق المهارات التصويرية لدى رجل الإدارة التعليمية بمدى كفاءته في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات و التفنن في الحلول والتوصل إلى الآراء. والمهارات التصورية ضرورية لمساعدة رجل الإدارة التعليمية على النجاح في تخطيط العمل وتوجيهه وترتيب الأولويات وتوقع الأمور التي يمكن أن تحدث في المستقبل. أي ترقب الأحداث وما بترتب على ذلك من تقليل الخطر أو الخسارة أو تحقيق الفائدة المرجوة. ويستخدم رجل الإدارة التعليمية هذه المهارات في ممارسته لأعماله اليومية. وفي بعض المنظمات المتقدمة توجد برامج خاصة لتنمية المهارات التصويرية لدى رجل الأعمال كما تنظم أيضا المؤتمرات والندوات والحلقات الخاصة بذلك. وتعتبر المهارة التصويرية أهم المهارات الضرورية اللازمة لرجل الإدارة التعليمية لكنها في نفس الوقت تعتبر أصعب المهارات بالنسبة له في تعلمها واكتسابها. وتعني المهارات التصويرية لرجل الإدارة التعليمية مهارته في التصوير والنظرة إلى التربية في الإطار العام الذي يرتبط فيه النظام التعليمي ككل بالمجتمع الكبير وليس مجرد نظرة جزئية إلى التعليم في نطاق مرحلة تعليمية أو مادة دراسية أو ما شابه ذلك ورجل الإدارة التعليمية الذي يتمتع بمهارات تصويرية جيدة هو الذي يحتفظ في ذهنه دائما بالصورة الكلية. وهو الذي يربط بين أي إجراء يتخذه وبين الأهداف المنشودة من التربية سواء كان هذا الإجراء متعلقا بالإدارة والتنظيم أو تطوير المنهج أو هيئة العاملين أو غيرها". (محمد منير مرسي:2001، 160-161).

- **المهارات الإنسانية:**

"تتعلق المهارات الإنسانية بالطريقة التي يستطيع بها رجل الإدارة التعامل بنجاح مع الآخرين، ويجعلهم يتعاونون معه ويخلصون في العمل ويزيد من قدرتهم على الإنتاج والعطاء. وتتضمن المهارات الإنسانية مدى كفاءة رجل الإدارة في التعرف على متطلبات العمل مع الناس كأفراد ومجموعات. إن المهارات الإنسانية الجيدة تحترم شخصية الآخرين وتدفعهم على العمل بحماس وقوة دون قهر أو إجبار. وهي التي تستطيع أن تبني الروح المعنوية للمجموعة وتحقق لهم الرضا النفسي وتولد بينهم الثقة والاحترام المتبادل وتوحد بينهم جميعا في أسرة واحدة متحابة متعاطفة.

والمهارات الإنسانية مهمة ضرورية للعمل في كل المنظمات وعلى كل المستويات، إلا أنها تبرز بصورة ملحة بالنسبة للإدارة التعليمية نظرا للتنوع في الأفراد الذي يتعامل معهم رجل الإدارة التعليمية وما يرتبط بذلك من طبيعة العلاقات التي تجمع بينهم. ولنأخذ على سبيل المثال المقارنة بين مدير في مصنع ومدير في مدرسة. نجد أن علاقة المصنع تقتصر في الغالب على مجموعتين من

الناس: مرءوسيه الذين يخضعون لإشرافه وإدارته ورؤسائه الذي يحاسبونه ويكون مسؤولا أمامهم. وقد يتطلب الأمر في بعض الأحيان الاتصال أو التعامل مع بعض المديرين الآخرين أو مع بعض الزبائن وتكون العلاقة أو الاتصال في هذه الحالة غير متكررة بصورة منتظمة وغالبا ما تكون طبيعة العلاقة غير شخصية. أما في حالة مدير المدرسة فإنه يتعامل مع مجموعة متنوعة يصل عددها على الأقل إلى ست وهم: رؤساؤه- الموظفون الإداريون أي مرؤوسوه- المعلمون وهم أيضا مرؤوسوه لكنهم في نفس الوقت يعتبرون زملاؤه في المهنة- تلاميذ مدرسته- آباء التلاميذ- وأخيرا الجمهور العام أو أفراد الشعب. وهذه العلاقات التي تربط مدير المدرسة بهذه المجموعات المتنوعة من الناس تتميز في بعض جوانبها بالتقارب والتداخل الكبير إذا قورنت بالنسبة لأي رجل إدارة في الميادين الأخرى وهذا يعني أن المهارات الإنسانية ألزم ما تكون لرجل الإدارة التعليمية. أن ينمي مهارته الإنسانية بزيادة معرفته عنها وباطلاعه على نتائج البحوث التي تعمل في ميدانها. ومما يزيد من تنمية المهارات الإنسانية لديه زيادة وعيه بالعلاقة التي تربط المدرسة بالمجتمع وكذلك وعيه بالفروق الفردية بين الأفراد والتلاميذ و القيم والاتجاهات والميول وفي تصورهم وإدراكهم للأشياء. وينبغي لرجل الإدارة المدرسية أن ينمي مهاراته الإنسانية الخاصة به وألا يعتمد على الغير من الناس في ذلك حتى يستطيع أن يدرك المشاعر والأحاسيس التي تفرضها المواقف المختلفة، وأن ينمي قدرته على الاتصال الناجح بالآخرين ونقل أفكاره وآرائه إليهم". .(مرسي: 2001، 162-163).

ففي دراسة أعدها الباحث «يوسف يسار» (2007) حول مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانية في مملكة البحرين وأساليب تمنيتها، حيث صمم استبيان تكونت من (46) فقرة، وبعد التحقق من صدقها وملاءمتها لموضوع الدراسة شرع في توزيعها على عينة من المديرين (111مديرا مساعدا) و(4408) معلما في الموسم الدراسي(2006/2005). بحيث توصل إلى النتائج التالية:

- إن مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين يمارسون مهارات العلاقات الإنسانية بدرجة متوسطة تبعا لرأي المديرين المساعدين، وبدرجة عالية تبعا لرأي المعلمين.
- إن مجال العلاقات الإنسانية الأكثر ممارسة من قبل المديرين والمديرات تبعا لرأي المديرين المساعدين والمعلمين هو مجال: إثارة الدافعية في المجتمع المدرسي. في حين احتل المرتبة الأخيرة كل من المجالين : العمل الجماعي والمشاركة في اتخاذ القرارات.
- لا توجد فروق بين متوسطات استجابات المديرين والمديرات في مستوى ممارستهم لمهارات العلاقات الإنسانية.

وعلى ضوء النتائج السابقة قام الباحث بإعداد برنامج تكويني مقترح لتنمية مهارات المديرين في مجال العلاقات الإنسانية التي لا تقل نسبة استجابتها عن (80%) وعددها (20) مهارة.

نلاحظ أن هذه الدراسة قد ركزت على المرحلة الابتدائية في دراسة المهارات الإنسانية، كما اعتمد

الباحث على الاستبيان كوسيلة لجمع المعلومات والمعالجة جوانب الموضوع؛ غير أن الاستبيان -في نظرنا- لا يكفي وحده، بل لابد من تنويع وسائل جمع المعلومات للخروج بنتائج أكثر دقة ومصداقية.

- **المهارات الفنية:**

"تتعلق المهارات الفنية بالأساليب والطرائق التي يستخدمها رجل الإدارة في ممارسته لعمله ومعالجته للمواقف التي يصادفها. وتتطلب المهارات الفنية توفر قدر ضروري من المعلومات والأصول العلمية والفنية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري. وهكذا ترتبط المهارات الفنية بالجانب العلمي في الإدارة وما تستند إليه من حقائق ومفاهيم وأصول علمية. ويمكننا أن نورد عل سبيل المثال بعض الأعمال التي تتطلب المهارات الفنية في الإدارة التعليمية مثل تخطيط العملية التعليمية ورسم السياسة العامة وإعداد الميزانية وتقدير التكلفة ووضع نظام جيد للاتصال والعلاقات العامة وتنظيم الاجتماعات وكتابة تقارير واختيار العاملين وتوزيع العمل وتحديد الاختصاصات وتنظيم الإشراف الفني ووضع نظام جيد للبحوث التربوية والتجديد التربوي وتطوير العملية التربوية في مجالاتها المختلفة وهذه كلها أمور تتطلب المهارات الفنية من جانب رجل الإدارة التعليمية. وتنمية هذه المهارات هي مسؤولية مشتركة، فعلى رجل الإدارة التعليمية أن يعمل باستمرار على تنمية المهارات الفنية لديه بتعليق الجانب العلمي للعملية الإدارية وزيادة مهاراته المعرفية الإدارية باستمرار وهو ما يسمى بالتدريب الذاتي أو النمو المهني الذاتي. وفي نفس الوقت ينبغي أن تضع السلطات التعليمية برامج فعالة تساعد رجال الإدارة التعليمية على النمو المهني في مجال عملهم أو ما يسمى بالتكوين في أثناء الخدمة". (مرسي: 2001، 161).

6.3.3- صعوبات القيادة التربوية:

لقد أجرى "علي هود" دراسة حول المشكلات والصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه مديري المدارس الثانوية في الجمهورية اليمنية (1995)، كان هدف الدراسة هو التعرف على أهم المشاكل والصعوبات الإدارية والفنية للمديرين، بالاعتماد على المقابلات الشخصية مع المديرين والمدرسين، إضافة إلى الإحصائيات الرسمية المتعلقة بها. فقد عالج الباحث مشكلات وصعوبات المديرين انطلاقا من مهامهم، ففي المهام الإدارية، عالج الباحث الصعوبات في مجالي التنظيم والمتابعة، أما في المهام الفنية، فقد تطرق إلى ما يتعلق بالمنهاج، الإشراف الفني وتقويم العمل المدرسي.

توصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس الثانوية في الجمهورية اليمنية يواجهون مشكلات وصعوبات في مجال التخطيط والتنظيم كمهام إدارية، وفي الجوانب الفنية في مجال المنهاج، إرشاد المدرسين وتوجيه التلاميذ. (عبد الغني عبود: 1995، 203).

لقد ركز الباحث في هذه الدراسة على الصعوبات والعوائق التي تمس الجوانب التنظيمية والفنية لعمل المديرين فقط، ولم يتطرق إلى الصعوبات التي تواجه المديرين في الجانب العلائقي والإدراكي، بالإضافة إلى أنه غفل عن دراسة مدى تمتعهم بالخصائص النفسية اللازمة لقيادة مؤسسات التعليم

الثانوي وما تتميز به هذه المرحلة من خصوصيات، وهذا ما ركز عليه هذا البحث الذي نحن بصدد إنجازه، إيمانا منا بأنه لا يمكن لمدير الثانوية أن يتجاوز الصعوبات والعوائق التنظيمية ما لم يتمكن من تجاوز الصعوبات الشخصية الناجمة عن عدم تحكمه في المهارات القيادية أو عن عدم تمتعه بالخصائص النفسية اللازمة لقيادة مؤسسات التعليم الثانوي.

خلاصـــة:

إذا كانت القيادة التربوية سمات شخصية وخصائص نفسية ومهنية يمتع بها القائد، وإذا سلَّمْنا أنها مواقف يبرز فيها القائد ويؤثر في مرؤوسيه بما يتمتع به من خبرات، أو أنها مهارات يمكن تنميتها؛ فإننا نرى أنه لا يمكن للقائد التربوي تجاوز الصعوبات والعوائق التي تحول دون تأدية مهامه بفعالية، ما لم يكن يتابع تكوينا متواصلا ومستمرا من أجل تنمية مهاراته وصقل مواهبه، والتدريب على المواقف الحرجة وكيفية التعامل معها. وقد خصصت هذه الدراسة فصلا كاملا يتناول تكوين القيادات التربوية في الجزائر ومنهجية تشخيص وتحليل الاحتياجات التكوينية لما لها من أثر كبير في نجاح عملية التكوين.

تمهيـد:

إن نجاح العملية التعليمية مرهون بوجود إدارة متماسكة، منسجمة ومتكاملة بين جميع عناصرها (أساتذة،إداريين،تلاميذ وأولياء). ولا يمكنها تحقيق ذلك إلا إذا استوفت جميع شروطها وخصائصها. سنتعرض في هذا الفصل إلى عرض مفاهيم الإدارة العامة والمدرسية وخصائصها وأهدافها،ثم تعريف الإدارة المدرسية الثانوية ومدير الثانوية وشروط توظيفه ومهامه وكفاياته المختلفة وأخيرا علاقته بالتكوين.

1.2 – الإدارة التعليمية والتربوية والمدرسية :

1.1.2- مفاهيم الإدارة :

إن علم الإدارة كغيره من العلوم التي تنطوي تحت مجال العلوم الاجتماعية،إذ يصعب الاتفاق على إعطاء تعريف شامل لها (عبدالله وعباس:1996، 23). فالأصل اللاتيني لكلمة إدارة(Administration)هو(servir)،(Administré) ويعني الخدمة باعتبار أن من يعمل في الإدارة يؤدي خدمة للآخرين، ولكن في القرن السابع عشر أخد معنى التسيير(Gestion)،واخذ في العصر الحديث مفهوم (Management)(Philippe et Chstain : 1994).

1) الإدارة العامة:

تعرف الإدارة العامة بأنها:"العمليات أو مجموعة من العمليات التي يتم بمقتضاها تعبئة القوى البشرية والمادية وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه"(عبد الله وعباس، مرجع سابق، 24.) كما يعرفها موني (Moony) بأنها "الشرارة الحيوية التي تنشط وتوجه وتراقب الخطة والإجراءات لدى المنظمة" (أحمد اسماعيل حجي:2000، 12.). ويعرفها ورسون (Worstoon) على أنها: "العمليات المتعلقة بتحقيق أهداف الحكومة بأكبر قدر من الكفاءات وبها يحقق الرضا لأفراد الشعب" (أحمد لبصير: 2002، 18). كما أنها: "عملية تنظيم، تحليل وإدارة الموارد البشرية والمادية لتحقيق الأهداف والمشاريع المسطرة من طرف الدولة أو الوصاية أو المؤسسة". (وزارة التربية الوطنية: 2005، 05).

2) الإدارة التعليمية، التربوية والمدرسية:

من المتعارف عليه عند كل الباحثين في مجال الإدارة بصفة عامة، ومجال الإدارة التربوية بصفة خاصة، أن الإدارة التربوية أو التعليمية أو المدرسية تشتق أسسها وعملياتها ومبادئها من ميدان الإدارة العامة، كما تكتسب صفتها وطبيعتها، وطبيعة أسسها ومبادئها وعملياتها من ميدان التربية والتعليم، والإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية بمفهومها الحديث تؤمن بأن التلميذ هو مركز العملية التعليمية ومحورها. ولذلك فإن دورها يتحدد في توفير الجو الذي يساعد التلميذ على نموه وتنميته وتحقيق أهداف التعليم المشتقة من المجتمع بظروفه وفلسفته والتي تراعي الطفل وخصائصه. (أحمد إسماعيل حجي: 2000، 36).

ولنجاح الإدارة التربوية في تحقيق المطلوب منها لا بد من توفر تخطيط, تنظيم, توجيه, قيادة واتصال، تمويل ومتابعة, وما يتصل به من إيجاد قنوات اتصال بين المدرسة والمؤسسات التعليمية الأخرى, وبينها وبين البيئة المحلية والمجتمع الكبير.

لكن ما لم يتفق عليه الباحثون والمهتمون في ميدان الإدارة التربوية هو تحديد تعريف واحد لمفهوم الإدارة التربوية, فقد عرف فوكس(focs) الإدارة التربوية بأنها: "كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقا فعالا".

ويعرفها «أحمد إبراهيم» (1999، 05) بأنها," مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء داخل المنظمة التعليمية أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية". كما عرفها أيضا بأنها:"الهيمنة العامة على شؤون التعليم بالدولة بقطاعاته المختلفة وممارساتها بأسلوب يتفق مع متطلبات المجتمع والفلسفة التربوية السائدة فيه". "هي الهيمنة التنفيذية المكلفة بتطبيق نصوص الدولة بصفة عامة ونصوص الوصاية بصفة خاصة وتعمل على تقييم الخدمات الضرورية للجمهور المدرسي في إطار برنامجها التربوي والتكويني". (وزارة التربية الوطنية: 2005، 05).

ومن خلال التعاريف السابقة الذكر يمكننا تعريف الإدارة التربوية بأنها: مجموعة من العمليات التي تنظم العمل التربوي والتعليمي معتمدة في ذالك على التخطيط, التنظيم, التوجيه, التنسيق والرقابة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

3) - الإدارة المدرسية

يعرفها «محمد الطاهر وعلي» (2002، 21) على أنها: "كل نشاط منظم ومقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة,وهى بذلك تسعى إلى تنظيم المؤسسة التربوية وإرساء حركة العمل بها على أسس تمكنها من تحقيق رسالتها في تربية النشء "كما تعرف أيضا: "أنها ذلك الشكل المنظم الذي يتفاعل بايجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق مع أهداف المجتمع والصالح العام, وهذا يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير الجو المناسب لإتمامها بنجاح".

أما «العمايرة» (2002، 18). فيعرفها بأنها: "الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحفل التعليمي (المدرسة إداريين, وفنيين, بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة, من تربية أبنائها, تربية صحيحة وعلى أسس سليمة". ويعرفها البعض الآخر بأنها: "كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقا فعالا ويقوم بتنسيق, وتوجيه الخبرات المدرسية التربوية, وفق نماذج مختارة, ومحددة من قبل هيئات عليا، أو هيئات داخل الإدارة المدرسية". وعرفها البعض على أنها:"حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد".

وقد أورد «أحمد إبراهيم» (1999, 05) عدة تعاريف للإدارة المدرسية نورد بعضها فيما يلي:

-" الجهود المنسقة التي يقوم فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسي) إداريين وتربويين, بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة".

-" أن الإدارة المدرسية هي عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث المدرسة من أجل تطور ويقدم التعليم فيها".

-"هي ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفية تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة والصالح العام".

من خلال التعاريف السابقة الذكر يمكننا تعريف الإدارة المدرسية على إنها : مجموعة من العمليات(تخطيط, تنظيم تنسيق, توجيه ورقابة) المتكاملة و المتفاعلة بينها ضمن إطار السياسة التربوية التي وضعتها الدولة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية في الخريجين بما يتفق وأهداف المجتمع.

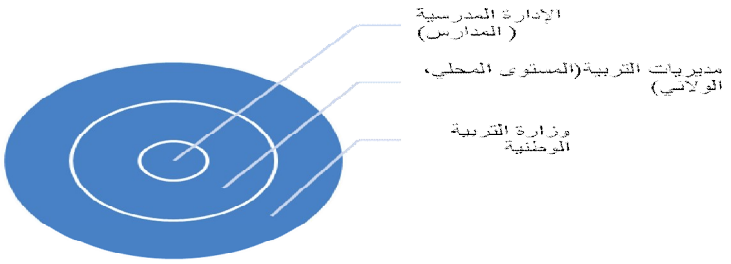
ومن خلال التعاريف السالفة الذكر ودلالة المفاهيم والمصطلحات يتبين لنا أن هنا فروقا جوهرية بين الإدارتين التعليمية والمدرسية.

4) الفرق بين الإدارة التعليمية(التربوية) والإدارة المدرسية:

أجرى «محمد الطاهر» (2002، 22) مقارنة بين الإدارة التربوية والتعليمية والإدارة المدرسية حيث أن الإدارة التربوية والتعليمية مسؤولة عن التخطيط وإصدار التوجيهات ومتابعة وتقويم إجراءات التنفيذ, ومجالها الإدارة المركزية بالوزارة والإدارة الجهوية (مديريات التربية), في حين تتولى الإدارة المدرسية تنفيذ المناهج وتقديم الرعاية للتلاميذ بالمدارس والعاملين فيها وذلك بالتعاون مع الجماعات المحلية في تحقيق أهدافها, ومجال هذه الإدارة في المدارس والمؤسسات التعليمية.

فبالرغم من كل هذه الاختلافات بين الإدارتين إلا أن هناك أوجه تشابه وتكمن في:

- أن كلتا الإدارتين تعتمدان على الوظائف الإدارية الخمسة المتمثلة في التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والرقابة. بالإضافة إلى أنهما يعملان في تكامل دائم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية التي ترضي المجتمع والصالح العام، كل منهما في موقعهما الخاص. كما أن الإدارة المدرسية تعمل ضمن نسق الإدارة التعليمية وتخضع لسلطتها. وبالتالي يمكننا وضع مخطط نبين فيه المستويات الإدارية لقطاع التربية في الجزائر وهو ما يبينه الشكل التالي:



الشكل (01): مستويات الإدارة لقطاع التربية في الجزائر.

2.1.2-نظريات الإدارة المدرسية:

حاول العديد من دارسي الإدارة المدرسية تحليل العملية الإدارية ومحاولة وضع نظريات لها, ولقد كان لهده المحاولات أثر في تحقيق نوع من التقدم في هذا المجال, فقد حاول كل من (بول مورت) (p.mort) ومساعده (دونالد هروس) (donald Horss) لوضع أسس لنظرية الإدارة ورد في كتابهما "مبادئ الإدارة المدرسية". كما حاول (جيس سيرارز) (Jess.serars) البحث في وظيفة الإدارة في دراسة عام 1950 تحت عنوان طبيعة العملية الإدارية, وأعد البرنامج التعاوني للإدارة التعليمية في أمريكا عدة برامج للتعرف على أساليب نظرية للإدارة التعليمية, ومنها كتاب عام 1955 بعنوان "أساليب أفضل للإدارة المدرسية", واستحدث سيمون في كتابه "مفهوم الرجل الإداري" عام 1945 طبيعة وأهمية اتخاذ القرار في العملية الإدارية، وفي عام 1968 وضع (جيتلز) (J.W.Getzels") نظرية علمية في الإدارة المدرسية، حيث نظرا للإدارة المدرسية، حيث نظر للإدارة باعتبارها عملية اجتماعية، بينما نظر سيرز إلى الإدارة التعليمية من حيث وظائفها ومكوناتها وحلل العملية الإدارية إلى عدة عناصر رئيسية، ويمكن القول بأن جميع الجهود التي بذلت كلها جهود متأثرة بأفكار رجال الإدارة العامة والصناعية أمثال (تايلور) (وهنري فايول) و(لوثر جيوليك)، وغيرهم من رجال الإدارة العامة. (الترتوري: 2007).

ومن أبرز النظريات في الإدارة المدرسية ما يلي:

1) نظرية الإدارة كعملية اجتماعية:

وتقوم هذه النظرية على فكرة أن دور مدير المدرسة أو دور المعلم لا يتحدد إلا من خلال علاقة كل منهما بالآخر، وهذا يتطلب تحليلاً دقيقاً علمياً واجتماعياً ونفسياً، انطلاقا من طبيعة الشخصية التي تقوم بهذا الدور. ويمكن توضيح النماذج التالية لهذه النظرية:

أ- نموذج جيتزلز(Getzels): "ينظر جيتزلز إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين في إطار نظام اجتماعي، وأن أي نظام اجتماعي يتكون من جانبين يمكن تصورهما في صورة مستقلة كل منهما عن الآخر وإن كانا في الواقع متداخلين.

فالجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة والأداءات والسلوكات التي يقوم بها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف والغايات الكبرى للنظام الاجتماعي والجانب الثاني يتعلق بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم وطرق تمايز أداءاتهم، بمعنى هل هم متساهلون، أم يتسمون بالجلافة أم بالتعاون أم هل معنيون بالإنجاز..وما إلى ذلك من أمور يمتازون بها.

والسلوك الاجتماعي هو وظيفة لهذين الجانبين الرئيسين، المؤسسات والأدوار والتوقعات وهي تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، والأفراد والشخصيات والحاجات وهي تمثل البعد الشخصي من العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم يجب أن ينظر إليها من جانب المدير من خلال حاجاته الشخصية والأهداف أيضا، فإذا التقت وجهات النظر استطاع كل منهما أن يفهم الآخر وأن يعملا معا بروح متعاونة بناءة، أما عندما تختلف النظريات فإن العلاقة بينهما تكون على ما يرام". (محمد عوض الترتوري: 2007).

والفكرة الأساسية في هذا النموذج تقوم على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي وفي إطاره كالمدرسة مثلا هو محصلة ونتيجة لكل من التوقعات المطلوبة منه من قبل الآخرين وحاجاتهم الشخصية.

ب -نموذج جوبا (Guba)للإدارة كعملية اجتماعية:

ينظر جوبا إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران: المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه والمكانة الشخصية التي يتمتع بها، ويحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التي يخولها له هذا المركز، وهذه السلطة يمكن أن ينظر إليها على أنها رسمية لأنها مفوضة إليه من السلطات الأعلى، أما المصدر الثاني للقوة المتعلقة بالمكانة الشخصية وما يصحبها من قدرة على التأثير فإنه يمثل قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها وكل رجال الإدارة بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم، لكن ليس جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية، ورجل الإدارة الذي يتمتع بالسلطة فقط دون التأثير يكون في الواقع قد فقد نصف قوته الإدارية، وينبغي على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معا وهما المصدران الرئيسيان للقوة بالنسبة لرجل الإدارة المدرسية وغيره.

ج- نظرية تالكوت بارسونز(T.Parsons):

يرى بارسونز أن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أربعة أغراض هي:

1- التأقلم أو التكيف: بمعنى تكييف النظام الاجتماعي للمطالب الحقيقية للبيئة الخارجية.

2- تحقيق الهدف: بمعنى تحديد الأهداف وتجنيد كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقها.

3- التكامل: بمعنى إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحدهم في كل متكامل.

4- الكمون: بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافي.

2) نظرية العلاقات الإنسانية:

تهتم هذه النظرية بأهمية العلاقات الإنسانية في العمل، وتؤمن بان السلطة ليست موروثة قي القائد التربوي, ولاهي نابعة من القائد لأتباعه في المدرسة, فالسلطة في القائد نظرية وهو يكتسبها من أتباعه من خلال إدراكهم للمؤهلات التي يمتلكها هذا القائد, ومن ضمن مسؤوليات مدير المدرسة ليتعرف ويفهم ويحلل حاجات المدرسين والتلاميذ وليقدر أهمية التوفيق بين حاجات المدرسين والتلاميذ وحاجات المدرسة. (الترتوري: 2007).

3) نظرية إتخاذ القرار:

"تقوم هذه النظرية على أساس أن الإدارة نوع من السلوك يوجد به كافة التنظيمات الإنسانية أو البشرية وهي عملية التوجيه والسيطرة على النشاط في التنظيم الإجتماعي ووظيفة الإدارة هي تنمية وتنظيم عملية إتخاذ القرارات بطريقة وبدرجة كفاءة عالية, ومدير المدرسة يعمل مع مجموعات من المدرسين والتلاميذ و أولياء أمورهم و العاملين أو مع أفراد لهم ارتباطات اجتماعية وليس مع أفراد بذاتهم.

تعتبر عملية إتخاذ القرار حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية, والمعيار الذي يمكن على أساسه تقييم المدرسة هي نوعية القرارات التي تتخذها الإدارة المدرسية والكفاية التي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ, وتتأثر تلك القرارات بسلوك مدير المدرسة وشخصيته والنمط الذي يدير به مدرسته, ويمكن مراعاة الخطوات التالية عند اتخاذ القرار:

1-التعرف على المشكلة وتحديدها.

2-تحليل وتقييم المشكلة.

3-وضع معايير للحكم يمكن بها تقييم الحل المقبول والمتفق مع الحاجة.

4-جمع المادة (البيانات والمعلومات)

5-صياغة واختيار الحل أو الحلول المفضلة واختيارها مقدما أي الممكنة.

6-وضع الحل المفضل موضع التنفيذ مع تهيئة الجو لتنفيذه وضمان مستوى أدائه ليتناسب مع خطة التنفيذ ثم تقويم صلاحية القرار الذي اتخذ وهل هو أنسب القرارات ؟". (الترتوري: 2007).

4-نظرية المنظمات:

تعتبر التنظيمات الرسمية و غير الرسمية نظاما اجتماعيا كليا في نظرية التنظيم ومن خلال النظام تكون الإدارة أحيانا عاملا يزيد أو ينقص من التعارض بين أعضاء المجموعات والمؤسسات أو المنظمة –المدرسة- فنظرية التنظيم هي محاولة لمساعدة الإداري على حل مشاكل المنظمة وترشده في خطته و قراراته الإدارية كذالك تساعده ليكون أكثر حساسية لفهم المجموعات الرسمية التي لها علاقة بها . (الترتوري: 2007).

5) نظرية الإدارة كوظائف و مكونات:

لا تخرج وظائف الإدارة التي أشار إليها سيرز عن مجموعة الوظائف التي أشار سابقوه وفي مقدمتهم المهندس الفرنسي "هنري فايول" و الوظائف الرئيسية للإداري في ميادين الإدارات في ميادين المختلفة كما يحددها سيرز هي: التخطيط , التنظيم, التوجيه, التنسيق, و الرقابة.

و عند تحليل هذه الوظائف يمكن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في الميادين المختلفة, حيث أن الوظائف نفسها هي ما يقوم به الإداري.

ففي عملية التخطيط, يحتاج الإداري إلى تدارس الظروف استعدادا لاتخاذ قرارات ناجحة وعملية, تأخذ بغين الاعتبار طبيعة الأهداف و الإمكانات المتوفرة لتحقيقها, والعقبات التي تعترض التقدم نحو الأهداف وموقف العاملين منها.

وفي عملية التنظيم يحتاج إلى أن يضع القوانين والأنظمة والتعليمات في صورة ترتيبات للموارد البشرية والمادية, بما يسهل عمليات تنفيذ الأهداف المتوخاة على المنظمة أو التنظيم الذي ينشأ على الترتيبات.

وفي عملية التوجيه ينشط الإداري إجراءات التنفيذ بالتوفيق بين السلطة التي يكون مؤهلا لها من حلال صلاحيات مركزة والسلطة المستمدة من ذكائه ومعلماته و خبراته المتمثلة في إدراكه الشامل لأهداف المنظمة, وطبيعة العمل المناط بها ,وإمكاناتها الاجتماعية المؤثرة عليها.

و في عملية التنسيق,يحتاج الإداري إلي جعل كل عنصر التنظيم وعملياته تسير بشكل متكامل لا ازدواجية فيه ولا تناقض, بحيث توجه الجهود بشكل رشيد نحو الأهداف المرسومة في نطاق الإمكانيات المتوفرة,وفي حدود ما تسمح به القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية في بيئة التنظيم .

أما الرقابة: فهي متابعة مباشرة أو غير مباشرة لمؤسسة لتقييم نظام عملها, ومدى جدواه على ضوء الأهداف المنتظرة منها. (الترتوري: 2007).

3.1.2- خصائص الإدارة المدرسية:

الإدارة كالثقافة، لها عموميات تشترك فيها العلوم الإنسانية عامة، وخصوصيات تخص فئة بعينها دون الفئات الأخرى، لهذا فلكل نوع من أنواع الإدارة هذه الصفات وصفات الإدارة التعليمية تكمن في:

1) الإدارة المدرسية مسؤولية جماعية:

بما أن الإدارة المدرسية تختص بالتعليم الذي يتم بالأساتذة والمعلمين الذين يمكن اعتبارهم المحور الرئيسي الذي ينشط العملية التعليمية والموظفين الإداريين الذين تدور حولهم العملية الإدارية والعمال الذين يقدمون الخدمات التي توفر شروط التمدرس المناسبة إلى جاني ما يحتاج إليه هؤلاء من مستلزمات وأدوات وأجهزة ومعدات تمثل محورا آخرا في التعليم وإدارته. وهناك محور يمثل الفلسفة التربوية التي أقرها المجتمع وما يتبعها من تشريعات وقوانين، وقرارات، كل هذه تعتبر تنظيمات على مستوى الإدارة التربوية ومؤشرات تدل على عمق المسؤولية التي تتحملها الإدارية التعليمية. وإذا كانت الغاية من التعليم النهوض بالمجتمع فإن هذه العملية لا تتم إلا بتظافر جهود الجميع وتم تنظيمها وتنسيقها وإدراك العاملين أن ما يقومون به مسؤولية وطنية (محمد الطاهر: 2002، ص ص.28-29).

2) الإدارة المدرسية مهمة جماعية:

الإدارة المدرسية عملية جماعية ومهمة اجتماعية يشترك فيها أغلب أفراد المجتمع الذي تؤثر فيه وتتأثر به، لأنها وليدة حاجات اجتماعية، تسعى لفائدة الجماعة وتنحصر في تنظيم اجتماعي يتم التعامل فيه رأسيا وأفقيا يهدف إلى خدمة التلاميذ الذين يعدون حجر الأساس في نهضة المجتمع وبالتالي فهي ليست عملية إشرافية فحسب، بل أنها تشمل إلى جانب ذلك على التخطيط والتنظيم والرقابة بنسبة كبيرة لفئات المجتمع، وبذلك فإنها تعتبر مهمة اجتماعية تستوجب جماعية العمل وتستهدف فائدة الجميع.

3)الإدارة المدرسية عملية تكنولوجيا:

التكنولوجيا في اللغة اليونانية القديمة تعني المعالجة المنظمة، وهي مجموعة المهارات والأساليب العلمية المنظمة التي تستخدم لحل مشكلات عملية، وبذلك فإن التكنولوجيا الإدارية هي مجموعة المعارف العلمية والأساليب المنظمة التي تطبق في مواجهة المشكلات العلمية بغية حلها في ميدان الإدارة، دون أن يعني بالضرورة استخدام الآلات في التطبيق (أحسن لبصير: 2002، 29).

4)الإدارة المدرسية عملية قيادية:

الإدارة التعليمية هي التي تقود المجتمع، وهي التي تسير التعليم، وهي التي يحتاج إليها كل أفراد المجتمع بصورة مباشرة أو غير مباشرة، فهي كقيادة تهدف إلى تحقيق أهداف المجتمع، وهي كإدارة تعتبر وسيلة للوصول إلى تحقيق الأهداف بما توفره من ظروف مناسبة وإمكانيات مادية وبشرية، فارتباط القيادة بالإدارة هو جوهر الإدارة التعليمية وأساس عملها. فالقائد هو إداري بالضرورة، ولكن الإداري قد لا يكون قائدا، لهذا فإن إستراتيجية الإدارة تتطلب من جميع العاملين بها مشاركة إيجابية وإدراكا كاملا، وفهما واعيا وتوجيها سليما يتمثل في عمل ناجح وغاية محققة، بمعنى وجود رابطة قوية بين تنظيمات العمل وقياداته (أحسن لبصير: 2002، 29).

5) الإدارة المدرسية عمل إنساني:

يرتكز مجال عمل الإدارة على جانبين أحدهما مادي وثانيهما معنوي، وهو الأهم بالنسبة للمدرسة على وجه الخصوص. فالجوانب الإنسانية هي أهم ما يميز عمل الإدارة المدرسية لأنها تتعامل مع كافة قطاعات المجتمع، وقد أشارت الكثير من الدراسات أن فشل الكثير من المديرين في مهامهم، وفي تحقيق أهداف هذا العمل مرجعه إلى نقص المهارة الإنسانية عندهم أكثر من قصورهم في مهارة العمل، بل أن كثيرا من المشكلات المتعلقة بالإدارة والعمل أساسها عامل إنساني.

4.1.2- أهداف الإدارة المدرسية:

"تهدف الإدارة المدرسية لإلى تحقيق الأغراض التربوية ومن ثم فهي تعني بالممارسة وطرق وضع الأغراض التربوية موضع التنفيذ ومن أهدافها أيضاً اهتمامها بالعناصر البشرية والمادية, فالعناصر البشرية تشمل الأساتذة والإداريين, وسائر العمال, والتلاميذ وأوليائهم, أما الجانب المادي فيتمثل في الأبنية والتجهيزات والأدوات والأموال الضرورية لتسيير الإدارة التعليمية ولإنجاز المشروع التربوي المقصود". (أحسن لبصير: 2002, 27). وتهدف الإدارة المدرسية إلى توفير أحسن السبل لنجاح التعليم والتعلم ولتحقيق أهداف التربية, والإدارة لذلك تعتبر وسيلة وليست غاية وهي دعامة أساسية لنجاح العملية التعليمية.

"كما تهدف الإدارة المدرسية أيضا إلى الاهتمام بالتلميذ, وذلك عن طريق تنمية قدراته وتهيئة الفرص أمامه لاكتساب الخبرات, ومن بين أهدافها كذلك توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع كون المدرسة هي عبارة مصغرة للمجتمع تعكس ما يدور في المجتمع الكبير". (حجي: 2000، 36).

5.1.2- كفايات الإدارة المدرسية:

يرى «مجدي عبد الكريم» (2000: ص ص.247-248) بعض الكفايات الإدارية التي يجب أن تتوفر في القائمين بالإدارة المدرسية والتي تساعدهم على القيام بأدوار الإدارة مثل:

- "كفايات خاصة بقدرة الإداريين على تحديد وتوضيح وكتابة أهداف غير غامضة وقابلة للقياس وذلك حتى يتسنى لهم القيام بدور القادر على تحديد اتجاه المنظمة.

- كفايات خاصة بحساسية الفرد اتجاه ديناميات الجماعة ومهاراتها وقيمتها وكذلك معرفة طبيعة القيادة في المجال التعليمي والقدرة على تحفيز واستشارة الأفراد على العمل والتأثير في السلوك الإنساني بوجه عام حتى يمكن المدير من القيام بدور القائد التربوي.
- كفايات خاصة بالقدرة على إدراكات تحديدات المستقبل المتوقعة, وإعداد الأفراد على التكيف مع المتطلبات الحديدة ومهارات الاستخدام وتفسير نماذج التخطيط ودلك لمساعدة الإداري على القيام بدور المخطط Planificateur.
- كفايات خاصة بالقدرة على حل المشكلات, واستخدام نظريات اتخاذ القرار وتحليل الأنظمة مما يساعد في القيام بدور صانع القرار .Fabricateur de Decision
- كفايات خاصة بتصميم وتعديل الهياكل الجديدة التي تتطلب فيهم عملية التعليم, وكذلك دينامكيات المنظمات والسلوك التنظيمي مما يساعد الإداري على القيام بدور المنظم المنظم Organisateur.
- كفايات خاصة بالقدرة على تمييز الجوانب التي يجب أن تتغير, وتوفير المناخ الصالح للعمل المدرسي مما يساعد على القيام بدور مدير التغيير Manager de Changement
- كفايات خاصة بالقدرة على أنماط التفاعل الإنساني وشبكة الاتصالات الرسمية والغير الرسمية والممارسات الإشرافية المرغوبة وأنظمة كتابة التقارير وذلك حتى يتسنى الإداري القيام بدور المنسق Coordinateur.
- كفايات خاصة على استخدام وسائل الاتصال الشفوية والمكتوبة الخاصة بالمهنة وخارج المدرسة حتى يستطيع القيام بدور الاتصال Communication.
- كفايات خاصة بالقدرة على التعرف على أساليب الصراع بين الأفراد والأقسام المختلفة وصادر الصراع, وذلك القدرة على التفاوض, والتوسط في إعداد وتنفيذ إستراتيجيات حل الصراع, مما يساعد الإداري بدور مدير الصراع Manager de Conflit .
- وتوجد العديد من الكفايات التي يجب توفرها في القائمين بإعمال الإدارة المدرسية مثل الكفايات الخاصة بشؤون الأفراد والمصادر والعلاقات العامة والقيادة التعليمية والتقويم وغيرها...".

6.1.2- معايير الإدارة المدرسية الناجحة:

يرى «محمد الطاهر» وعلي (2002، 25) أنه على المدرسة الجزائرية أن تكون نموذجا صالحاً في العلاقات الإنسانية وفي سير العمل والتعاون, ولكي تنجح الإدارة المدرسية في تأدية مهامها ينبغي عليها أن ننصف بما يلي:

- أن تكون إيجابية: بمعنى أن تكون لديها المبادأة في مجالات العمل وتوجيهه، وما يعزز لها الدور القيادي، ولا تركن إلى السلبيات والمواقف الجامدة.
- أن تكون هدافة: فلا تعتمد على العشوائية في تسيير شؤون المدرسة بل يجب أن يكون يجب أن يكون عملها مخططا ومنظما من أجل تحقيق الأهداف التعليمة.

- أن تكون إدارة اجتماعية: وذلك بتجنب الاستبداد والتسلط، تستجيب للمشورة وتدرك الصالح العام عن طريق العمل الجاد المتسم بالألفة والتعاون.
- أن تكون اجتماعية: تستجيب لمشاركة الآخرين وتتيح لهم الفرصة للإدلاء بآرائهم.

أما «مجدي عبد الكريم حبيب» (2000، 249) فيضيف معيارين آخرين لنجاح الإدارة المدرسية:

- أن تكون صادقة: بأن تعتمد على الموضوعية والتخطيط السليم لتحقيق غاياتها.
- أن تكون إنسانية: تحرص على تحقيق أهدافها دون قصور أو مغالاة، كما لا تنحاز إلى آراء معينة قد تسيء للعمل التربوي؛ بالإضافة إلى أنها تتصف بالمرونة، الجدية والتجديد.

7.1.2- بعض الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية:

تواجه الإدارة المدرسية مجموعة من الصعوبات أهمها:

- النقص في هيئة التدريس، مما يدعوا إلى نظام التعاقد والاستخلاف.
- انخفاض أداء المعلمين لنقص الحوافز وعدم تلبية حاجاتهم الاجتماعية والمهنية.
- تنوع سلوكات العاملين مما يؤدي إلى سوء التفاهم أحيانا، وسلوكات التلاميذ العدوانية خاصة في فترة المراهقة.
- صعوبة التوفيق بين العمل الإداري والمتابعة التربوية من طرف المدير. (محمد الطاهر: 2002، 32).
- تفاوت التلاميذ في مستوى الفروق الفردية.
- انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بدون تنظيم ولا برمجة دقيقة.
- عدم استقرار الجدول المدرسي نتيجة انتقالات المدرسين أثناء العام الدراسي.
- عدم توفر الإمكانيات المادية والمالية المطلوبة لتنفيذ الأنشطة التربوية والثقافية.

يرى «بوفلجة غيات» (2004، 66) أن الصعوبات والتي تعيق الإدارة المدرسية عم أداء مهامها بفعالية تعود إلى الأسباب التالية:

- عدم منح الإدارة المدرسية الأهمية اللازمة من طرف المسؤولين على قطاع التربية.
- سوء اختيار المديرين، إذ عادة ما يرقى المدرسون إلى مناصب إدارية في آخر حياتهم المهنية.
- عدم توفر التدريب المناسب للمديرين، وإن توفر فهو لمدة قصيرة ودون المستوى المطلوب.
- التركيز على الجانب المكتبي للعملية الإدارية على حساب الجانب البعد الإنساني والتربوي داخل المؤسسة التربوية.

والإدارة الفعالة هي التي تدخل ضمن تخطيطها هذه المعايير من أجل تحقيق أهدافها التربوية، وهذا ما يميز الإدارة الفعالة المتميزة عن الإدارة التي قامت بواجبها فقط دون بذل جهد في تذليل الصعوبات التي تعيق العمل التربوي.

إذا ما تأملنا في مثل هذه الصعوبات نجد أنه لا يمكن لمدير المدرسة تجاوزها بتحكمه في المهارات الإدارية والفنية فقط، بل لابد له من التحكم في المهارات الإنسانية والتصورية التي تساعده على تعزيز

دوره القيادي، خاصة المهارات التصورية والإنسانية وبالتالي إيجاد الحلول المناسبة لمثل هذه الصعوبات وفق متطلبات الظروف المحيطة بالمشكلات وآليات حلها.

2.2- مدير مؤسسة التعليم الثانوي:

يتوقف نجاح العملية التعليمية في المدرسة وزيادة مردودها التربوي على وجود إدارة متماسكة، فعالة. ويبقى المدير هو القطب الرئيسي من أقطاب العمل المدرسي إذ يعتبر المرجع الأساسي في العملية الإشرافية والتوجيهية، والمسؤول الأول والمباشر عن جميع الشؤون المدرسية. وعليه يشترط أن تتوفر في المدير الخصائص النفسية والاجتماعية والمهارات اللازمة لقيادة المؤسسة، وتمكينه تجاوز الصعوبات والعوائق وتأدية مهامه بعفالية.

1.2.2-تعريف المدير:

1) من المنظور التشريعي :

"مدير المدرسة هو أحد موظفي المؤسسة التعليمية والمعاهد التكنولوجية للتربية حسب نصوص التشريع المدرسي إذ يكلف مدير مؤسسات التعليم الثانوي والتقني بالتأطير والتسيير التربوي والإداري للمؤسسة، يكون آمرا بالصرف؛ كما يشارك في تكوين الموظفين المبتدئين، وتحسين مستواهم، يمارس سلطته على مجموع الموظفين العاملين بالمؤسسة". (أحسن لبصير: 2002، 32).

2) من المنظور التربوي:

"مدير مؤسسة التعليم الثانوي هو أستاذ سابق له خبرة في مجال التربية إلى جانب الأقدمية في مجال الخدمة، وهناك فرق بين الأقدمية والخبرة. هناك القديم قدم المنظومة التربوية الجزائرية، لكن خبرته لا تساير الحجم الزمني إذ يكون قد اكتسب خبرة لكنها منقوصة، لأنه لم يبحث، لم يبدع، لم يجرب ولم يحتك بالآخرين تعاوننا وتنسيقا، أو تطويرا لمضامين الأنشطة المتعلقة بمهامه ولا بالوسائل التي تضمن له تحقيق النتائج المرجوة بأيسر الطرق، وبتبليغ المعلومات بجزئيتها وتفاصيلها، الأمر الذي يكسبه خبرة عميقة ومتجذرة لأن مفهوم الخبرة مشتق من خبر الشيء أي عرف كنهه وتفاصيله، فهناك الأستاذ الذي عاش حياة مهنية رتيبة وتحكم في توظيف بعض المعارف والوسائل الطرق المتعارف عليها مبدئيا، ولم يحاول البتة بذل أي مجهود إضافي لتطوير وتحسين مكتسباته المعرفية والمهارتية في مختلف مجالات عمله، المساهمة في تفعيل العملية البيداغوجية والتربوية بالمؤسسة؛ فمن أين تأتيه الخبرة يا ترى؟ فلهذا ينبغي التوقف قليلا عند مفهوم الخبرة المهنية حتى لا نخلط بينها وبين الأقدمية في الخدمة المبنية على النمطية في الحياة المهنية".

"لهذا فالمدير الناجح هو أولا وقبل كل شيء أستاذ كفء ناجح في علاقاته وفي الإحاطة بمادته وفي التحكم في تلاميذه، بغزارة أفكاره وتنوع قدراته وحسن سلوكه ورفعة أخلاقه وقابليته للتعاون مع الآخرين". (أحسن لبصير: 2002، 31). وكفاءة الأستاذ قد لا تضمن كفاءته كمدير في المستقبل.

2.2.2- شروط توظيف مدير المدرسة الثانوية:

طبقا لأحكام المرسوم رقم 68-296 المؤرخ في 1968/05/30 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بمديري الثانويات والمعاهد: " يوظف مديرو مؤسسات التعليم الثانوي والتقني من بين المرشحين البالغين من العمر 30 سنة على الأقل والمسجلين في قائمة التأهيل التي تعد سنويا بموجب قرار من وزارة التربية الوطنية بعد استشارة اللجنة المتساوية الأعضاء".

" يمكن أن يسجل في قائمة التأهيل لوظيفة مدير مؤسسة التعليم الثانوي العام والتقني، المترشحون المنتمون إلى إحدى الفئات التالية"

- **في ثانوية التعليم العام:**
  - الأساتذة المبرزون الذين اشتغلوا فعلا كأساتذة مرسمين.
  - مديرو الدراسات الذين يثبتون ثلاث سنوات على الأقل خدمة في هذه الصفة.
  - وبنسبة تعيين من ثلاث أساتذة الذين يثبتون عشر سنوات أقدمية في التعليم منها خمس سنوات كأساتذة التعليم الثانوي.
- **في ثانوية التعليم التقني:**
  - الأساتذة المبرزون.
  - مديرو الدراسات يثبتون ثلاث سنوات على الأقل منها سنتان في ثانوية التعليم التقني كأساتذة.
  - أساتذة لهم عشر سنوات أقدمية في التعليم منها ثلاث سنوات ثانوية التعليم التقني.

ينتمي مديرو التعليم الثانوي العام والتقني إلى الصنف 16 القسم 05 ورقمه الاستدلالي الوسيط 522 زائد تعويض الخبرة المهنية" (زرهوني الطاهر: 1993، 31-31). نظرا لعدم صدور قانون العمل الجديد الخاص بعمال قطاع التربية، فقد اعتمد الباحث قانون العمل 49/90.

3.2.2- مهام مدير المدرسة الثانوية:

تشمل مهام مدير المدرسة الجوانب البيداغوجية والتربوية والإدارية والمالية

1) المهام البيداغوجية:

يعرف النشاط البيداغوجي على أنه: " هو كل عمل يهدف إلى تنظيم عمليات التعليم من حيث البرامج، المواقيت، الدروس، التكوين، المراقبة، التقويم، توزيع ساعات التدريس، تقويم النتائج المدرسية. (وزارة التربية الوطنية: 2005، 29).

وانطلاقا من التشريع المدرسي المتعلق بمختلف مهام مدير المدرسة والمراسيم والمناشير الوزارية المتعلقة بهذا الإطار فإنه يمكننا تلخيص المهام البيداغوجية للمدير فيما يلي:

- تسجيل التلاميذ الجدد وقبولهم في إطار التنظيم الجاري العمل به.
- ضبط خدمات المدرسين وتنظيمها.
- تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة بالبرامج التعليمية في المؤسسة.
- وضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية قصد تحقيق التنسيق الأمثل والتكيف الأنسب في عمل الأساتذة (بن سالم: 2000، 144).
- مراقبة سير التعليم وعقد المجالس المختلفة (مجالس التعليم، مجالس التنسيق، مجالس التربية والتسيير، مجالس التوجيه والتسيير، مجالس المدرسين، مجالس التأديب ومجلس الإدارة وكذلك زيارة قاعات التدريس وقاعات الأساتذة. (زرهوني الطاهر: 1993، 21).
- توفير الأجهزة الضرورية لتحسين مستوى أداء الأساتذة، وذلك بمدهم بالوثائق التربوية الرسمية، والإرشادات التربوية والبيداغوجية ثم وسائل الإيضاح الخاصة حسب التوجيهات الرسمية.
- زيارة المدير للمدرسين في أقسامهم واتخاذ الإجراءات الكفيلة بمساعدة الأساتذة المبتدئين والمدرسين الذين تنقصهم الخبرة والتجربة ترشيدا لعملهم.
- يلزم المدير بالمشاركة في كل تفتيش يجري بالمؤسسة على موظفي التأطير، الحراسة والتعليم ما عدا تفتيش التثبيت الذي تقوم به لجان خاصة.
- يشارك المدير في تنظيم الامتحانات والمسابقات وتصحيحها، كما يشارك في عمليات التكوين وتحسين المستوى. (بن سالم: 2000، 145).

2) المهام التربوية:

يعرف النشاط التربوي على أنه: "عملية تخطيط، تنظيم، تنسيق وإشراف على العملية التربوية. وهو علاقة بين الإدارة والمتعاملين معها، سواء على المستوى الداخلي أو الخارجي، غايته رسم معالم وأهداف سير المؤسسة التربوية، وتنشئة علاقات بين مختلف الأطراف وإرسائها، وتوفير جو عام من شأنه تكوين مجموعة تربوية متماسكة". (وزارة التربية الوطنية: 2005، ص.07).

إن الدور التربوي للمدير هو عمل إنساني ينطلق من ميدان العلاقة الإنسانية وقبل كل شيء، ويبرز دوره التربوي في:

- خلق وحدة تربوية متماسكة ومنسجمة قادرة على اجتياز المشاكل وتطبيق التجارب (زرهوني الطاهر: 1993، 12).
- زرع الثقة بين الأساتذة والعمال والتلاميذ والأولياء وكل من بالمؤسسة التي يشرف عليها.
- تنمية علاقات متينة وإشعار الآخرين بالمسؤولية، واتخاذ المبادرات البناءة ذات القيمة التربوية وتشجيع الجميع التكوين والعمل بالاحترام في حدود القوانين.

وحسب «عبد الرحمن بن سالم» (2000، 145) فإن مهام المدير التربوية تتلخص فيما يلي:

- يشجع على تطوير الأنشطة الاجتماعية والتربوية ويعمل على المدرسة مجالا حقيقيا لاكتساب القدرات وتحمل المسؤوليات.

- يجب أن تساعد التقارير اليومية التي يقدمها نائب المدير للدراسات وكذا المسير المالي على التأكد مما يلي:
- توفر الشروط المعنوية والأخلاقية والمادية لتسيير أنشطة التلاميذ.
- تظافر الجهود لمنح تعليم ناجح وتربية مطابقة للأهداف المرسومة للتعليم الثانوي.
- يرأس المدير مجلس التأديب ويسهر على تحقيق الهدف منه وهو إقامة النظام مما يضمن حماية الوسط المدرسي ويساعد على ارتقاء التلاميذ وازدهار شخصيتهم جماعيا.
- يتخذ المدير القرارات المتعلقة بمجازات التلاميذ وفقا للشروط المحددة في التنظيم الجاري العمل به.

كما أن نجاح المدير في مؤسسة تعليمية ما، يعود إلى مدى ما يقوم به من نشاط تربوي إعلامي مباشر وإلى مدى عمق وصفاء علاقاته الإنسانية التي يحرص على تنميتها والمحافظة عليها باستمرار.

3) المهام الإداريـة:

إن من صلاحيات مدير المؤسسة أن ينظم إدارته بصفة جدية، وبكل عناية وتقنية فائقة؛ وهذا يتطلب زيادة على ما ورد في المراسيم والقوانين أن يكون مضطلعا بما يلي:

- فتح ومسك الملف الشخصي لكل موظف.
- استقبال وتنصيب الموظفين الجدد في وظائفهم مع تحرير محاضر استئناف العمل للقداما.
- تقويم الموظفين بمنحهم نقطة إدارية سنوية طبقا لسلم التنقيط الجاري العمل به، كما يرفقها بتقويم مكتوب.
- يستقبل البريد الوارد ويقوم بفتحه وفرزه قبل تسجيله في الأمانة وتوزيعه على المصالح المعنية أو الأفراد.
- يحتفظ بالبريد السري الموجه للمؤسسة ويقوم بتسجيله شخصيا في سجل خاص مفتوح لهذا الغرض.
- يؤشر على السجلات الرسمية الإدارية والمالية ويوقعها بعد ترقيمها لتستغل في مجالاتها في المصالح المختلفة.
- يسهر على احترام الرزنامة الإدارية، بإعداد التقارير والجداول الدورية وإرسالها إلى السلطات المعنية.
- القيام بعمليات الإعلام والاتصال بكل الفاعلين والشركاء داخليا وخارجيا.
- يؤشر ويوقع على على المراسلات الإدارية الصادرة عن المؤسسة ويراسل مصالح الإدارة المركزية عن طريق السلطة السلمية في الولاية.
- يرأس وينشط مجلس التنسيق ومجلس التوجيه والتسيير. ويتولى طبقا للتنظيم الجاري به العمل به تنفيذ مداولات هذا الأخير.
- يسهر على ضبط كافة الإجراءات الإدارية والتنظيمية الخاصة بأمن الأشخاص والممتلكات وحفظ الصحة والنظافة داخل المؤسسة.
- يشرف على تنظيم الأمانة والأرشيف وفق التدابير المعمول بها.

- يقوم بتنظيم مواقيت الاستقبال للموظفين والتلاميذ وأوليائهم والزوار الآخرين.
- يمثل المؤسسة خارجيا في جميع أعمال الحياة المدنية.

على ضوء هذه الأعمال والأنشطة يتبين أن الدور الإداري للمدير يكتسي أهمية خاصة حيث يستدعي مهارات عديدة ومتنوعة كالكفاءة والمعرفة المهنية والشخصية القوية والقدرة على تنشيط الأفواج وجلسات العمل. (وزارة التربية الوطنية: 2005، 10).

"كما يعتني مدير المؤسسة بحسن استعمال الدفاتر والسجلات المختلفة (دفاتر محاضر المجالس المختلفة، دفتر محاضر تنصيب الموظفين، دفتر الاجتماعات الأسبوعية وسجل المنح)". (زرهوني الطاهر: 1993، 10).

4) المهام الماليـة:

يمارس المدير وظيفة الآمر بالصرف، وبما أنه مسؤول عن الالتزامات، وعن الأداء فهو في اتصال دائم مع المتصرف المالي، وعليه أن يتحقق من جميع الوسائل لضمان حسن سير الصرف، ولذلك يجب أن:

- يتحقق بانتظام من محتويات الصندوق المالي، ويوقع على ذلك، ولا يجوز أن يحتوي الصندوق على مبالغ كبيرة من النقود.
- أن يؤشر في كل شهر بالتسجيل بالحروف وقوف الحسابات على دفاتر التحصيلات والنفقات والوصلات ودفتر الصندوق اليومي وجريدة الصندوق.
- أن يؤشر في كل نهاية ثلاثة أشهر على دفاتر المستحقات الثابتة.
- أن يتأكد من أن تنظيم الخدمة الداخلية لا يعوقه أي تقصير.
- أن يرأس لجنة الصفقات.
- يحضر مع المتصرف المالي -كلما كان ذلك ممكنا- لاستلام البضائع والتأكد من جودتها ومطابقتها للصفقة التي أبرمت ((زرهوني الطاهر: 1993، ص ص 28-29).

4.2.2-كفايات مدير المدرسة الثانوية:

إذا كان كل مسؤول متصفا بمجموعة من الكفايات التي ينبغي توافرها لديه، فما بالك بمدير المدرسة الذي يشرف على مؤسسة تربوية تسعى لتكوين المواطن الصالح وغرس الأخلاق الفاضلة في نفوس الناشئة، إذ أنه أولى بهذه الخصال الحميدة وبالكفايات العالية. ومن هذه الكفايات نجد الإدراكية التي تتمثل في تمكن المدير أو القائد التربوي على رؤية التنظيم والمؤسسة التي يشرف عليها، والإلمام بالشبكة التنظيمية ومركباتها وما بينهما من علاقات، مدرك لتأثير أي تغيير يحدث على مستوى جزء منها.(عبد المؤمن يعقوبي: 2004، 74).

أما الكفايات الإنسانية فتتجلى في قدرة المدير على التعامل مع أعضاء الجماعة وتنسيق جهودهم، وتفعيل العمل الجماعي ضمن الفريق الذي يقوده، بالإضافة إلى القدرة على بث الإحساس في متعامليه

بالأهمية وبتقدير ذواتهم وتثمين جهودهم كأعضاء متكافئين في جماعة العمل، وتدعيمهم نفسيا ومعنويا للسير بهم نحو تحقيق الأهداف.

وفيما يخص الكفايات الفنية فإنها تهتم بالجانب التقني من حيث المعرفة المتخصصة، كاطلاعه على متطلبات التدريس والقدرة على تبسيط الوسائل والأساليب والاستراتيجيات اللازمة لتنفيذ المشاريع، وفي كيفية معالجتها للمواقف التي تصادفه. (عبد الرحمن بن سالم: 2000، 76-77).

لقد خصص الباحث لهذه الكفايات محورا خاصا يعالجها بالتفصيل في فصل القيادة التربوية وهو ما سيأتي لاحقا.

5.2.2- المدير والعملية التكوينية:

أكدت المادة 81 من المرسوم التنفيذي 49/90 الخاص بعمال قطاع التربية "أن رؤساء المؤسسات يشاركون في تكوين موظفيهم المبتدئين ويعملون على تحسين مستواهم" (رشيد أورلسان: ب.س، 279).
هذه هي مهمة المدير في القيام بالعملية التكوينية، بالاعتماد على مساعديه القدامى لتحقيق الأهداف التربوية المنتظرة. ولبلوغ ذلك لابد للمدير القيام بعملية التقويم قصد تشجيع المجدين على جديتهم ونشاطهم، وتنبيه الغافلين ودعوتهم إلى اليقظة والجدية والنشاط حتى يحقق المدير ما يصبوا إليه. وعليه فإن مدير المدرسة هو المرجع الأساسي في العملية التكوينية إذ يعمل على تحسين مردود مختلف الفئات الإدارية والتربوية من طريق زيادة معارفهم ومهارتهم المكتسبة وسلوكاتهم المهنية الملائمة.

خلاصة:

من هنا تبرز أهمية الدور القيادي للمدير في تكوين، تحفيز، توجيه مرؤوسيه والتنسيق بينهم والسير بهم نحو تحقيق الأهداف التعليمية، لذا فان من حقوقه المهنية أن يستفيد هو بدوره من تكوين مهني أساسي ومتواصل في مجال القيادة التربوية يساعده على تنمية مهاراته القيادية وتعزيز دوره القيادي في المدرسة، مما يمكنه من تجاوز الصعوبات والعوائق التي تعترضه أثناء عمله وأداء مهامه ووظائفه وأدواره بكفاية تضمن جودة التعليم والتعلم في المدرسة.

تمهيـد:

بعد عرض الباحث للأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة واطلاعه على الدراسات السابقة، قام الباحث بإجراءات منهجية للشروع في الدراسة الميدانية، من أجل التحقق من فرضيات البحث. وتمت الدراسة الميدانية على ثلاث مراحل وهي: الدراسة الأولية، الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية.

1.5- الدراسة الأوليـة: (المقاربة المنجية لموضوع الدراسة).

قبل الشروع في بناء الأداة لجمع المعلومات، قام الباحث بدراسة استكشافية، فقد أجرى مقابلات ميدانية مع أعضاء الجماعة التربوية. من أجل التعرف على المشاكل الصعوبات والعوائق الواقعية التي حول دون الأداء الفعال للمديرين، والناجمة عن عدم تمتعهم بالخصائص النفسية اللازمة للقيادة التربوية، أو عدم تحكمهم في المهارات القيادية.

1.1.5- مكان ومدة الدراسة:

أجريت الدراسة في منطقتين :

-ولاية وهران: حيث قام الباحث بزيارة ثلاث ثانويات ابتداء من 2007/06/02 إلى غاية 2007/06/06.

-ولاية أدرار: قام الباحث بزيارة خمس ثانويات في الفترة الممتدة من 2007/10/03الى غاية 2007./10/17

2.1.5- عينة الدراسة:

شملت الدراسة عينة متكونة من 24 فردا، منهم 08 مديري الثانوياث، 08 نواب المديرين للدراسات، و08 من الأساتذة .

3.1.5- أداة الدراسة :

استخدام الباحث المقابلة لجمع المعلومة الأولية حول الموضوع الدراسة (الملحق1)، حيث احتوى دليل المقابلة على سبعة أسئلة موزعة على الأبعاد التالية:

- بعد خاص بمهام مديري مؤسسة التعليم الثانوي.
- بعد خاص بدراسة المشاكل المدرسية والصعوبات الناتجة عنها.
- بعد خاص بدراسة الحاجة إلى التكوين .

4.1.5- المعالجة الإحصائية:

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الأولية للبحث قصد استكشاف الميدان، من اجل جلب المعلومة الأولية حول موضوع البحث، لذا قام الطالب استخدام المتوسط الحسابي والنسب المئوية لمعالجة المعطيات وتحليل نتائجها.

5.1.5-عرض وتحليل نتائج الدراسة :

بعد قيام الباحث بالمقابلات الفردية مع أفراد عينة الدراسة تحصل على النتائج الآتية:

1. بالنسبة للبعد الأول والمتعلق بمهام المدير، في فقد أجاب معظم أفراد عينة البحث (24/20 فردا) إن مهام مدير المؤسسة هي المهام التي ينص عليها القرار رقم 176 الوزاري المؤرخ في 02مارس 1991وهي:مهام بيداغوجية، تربوية، إدارية، مالية .
2. بالنسبة للمشاكل والصعوبات التي تعاني منها مؤسسات التعليم الثانوي، كانت إجابات الأفراد حول هذا البعد متفاوتة من حيث الاتفاق على بعض المشكلات والاختلاف على بعضها الأخر .وقد ارتئ الطالب تصنيفها حسب مجالات العمل المدرسي في الجدول(3) في الصفحة الموالية التالي :

الجدول (2): تصنيف المشاكل والصعوبات حسب مجالات العمل المدرسي

المشاكـل والصعــوبات	التكرار/24		المتوسط الحسابي
المجال البيداغوجي	اكتظاظ التلاميذ داخل الأقسام	20	14.75
	نقض التكوين للمدرسين في المجال التربوي	17	
	كثافة الساعات لدى الأساتذة	13	
	عدم تخصص بعض الأساتذة	09	
المجال الإداري	تداخل المهام	21	16.80
	الإعلام المتأخر	18	
	عدم وضوح نماذج الاتصال	16	
	قلة الوثائق والسندات التربوية	15	
	اتخاذ القرارات الارتجالية من طرف الجهات الوصية	14	
المجال التربوي	نقص زيارة أولياء التلاميذ رغم الاستدعاءات المتكررة	23	16.40
	تأخر التلاميذ عن مواعيد الدخول	22	
	التغيب المتكرر لبعض الأساتذة	14	
	سوء التوجيه المدرسي	13	
	عزوف التلاميذ عن التعليم التقني	10	
المجال العلائقي	عدم وجود تنسيق بين جهود الإداريين والتربويين	21	18.11
	نقص مساعدة المديرين العمال على تجاوز مشاكلهم.	20	
	نقص التحفيز والتشجيع من طرف المديرين	19	
	نشوب بعض الصراعات بين العمال.	19	
	صعوبة العمل الجماعي	18	
	صعوبة التعامل مع أولياء التلاميذ	17	
	نقص التعامل بين العمال	17	
	نقص المشاركة الوجدانية بين العمال	17	
	تراجع الروح المهنية للعمال والأساتذة	15	

نلاحظ من الجدول ورقم (2) إن:

عددا كبيرا من المشاكل والصعوبات موجودة في المجال العلائقي ، بمتوسط حسابي 24/18.11، يليه المجال الإداري 16.80، ثم المجال التربوي 16.40، في حين احتوى المجال البيداغوجي على عدد قليل من الصعوبات ، مقارنة بالمجالات الأخرى بمتوسط حسابي قدره14.75

من هنا تكمن لنا أهمية المجال العلائقي ودوره الفعال في المؤسسة الذي يساهم على توفير الجو المناسب للعملية التعليمية،وما يترتب عنه من صعوبات و عوائق إذا لم يستوف شروطه.

4-أما عن السؤال المفتوح والمتعلق بطبيعة هذه المشكلات فقد أجاب معظم أفراد العينة (24/20) بأنها لا تعدو عن الطابع التقني، ناتجة عن عدم توفير الجو المناسب للعمل، مما يؤدي إلى ظهور مشاكل حقيقية تعاني منها مؤسسات التعليم الثانوي، وأهمها ما يلي:

- التسرب الدراسي-الفشل الدراسي- ظاهرة العنف المدرسي- تراجع نسب النجاح في الباكلوريا.
- تساهم هذه المشكلات في إيجاد أكبر عائق لدى المدير و هو عدم تفرغه كلية إلى المجالات التربوية و البيداغوجية من متابعة عمل الأساتذة و التلاميذ من أجل حل المشكلات التي تعترضهم، وإزالة الصعوبات والعوائق بشكل فعال وسريع .

5- أما عن طبيعة العوائق التي تعترض المديرين أثناء مزاولة مهامهم فهي مصنفة في الجدول التالي :

الجدول رقم (3): طبيعة معوقات عمل المديرين.

طبيعة العوائق	المعـوقـــــات	التكرار/24	المتوسط الحسابي
عوائق شخصية	انخفاض الدافعية للعمل	22	18.16
	قصور في فهم سلوكات العاملين	20	
	قصور في مهارة التفكير المنطقي	20	
	صعوبة العمل مع الجماعة	18	
	قصور في مهارة الإصغاء	16	
	انطواء العديد من المديرين في مكاتبهم	13	
عوائق تنظيمية	عدم وضوح الاختصاصات	22	16.14
	ضعف نظام المعلومات	17	
	تعاقب المديرين على المؤسسة	16	
	انعدام نظام الفعال لتقويم الأداء	16	
	الهيكل التنظيمي معقد	15	
	ضعف العلاقة بين الإدارة والعاملين	14	
	نقص وسائل الاتصال الحديثة	13	
عوائق بيئية	الإفراط في طلب البيانات والمعلومات	19	15.75
	قلة دعم السلطات المحلية للمدرسة	18	
	نقص الأنشطة الاجتماعية والثقافية	15	
	نقص التعامل مع أولياء التلاميذ	11	

نلاحظ من الجدول رقم(3) أن: غالبية العوائق والصعوبات هي العوائق الشخصية وهذا ما يدل عليه المتوسط الحسابي 18.16، العوائق التنظيمية التي بلغ متوسطها الحسابي 16.14، و15.75 للعوائق البيئية فهي اقل حدة مقارنة بالشخصية والتنظيمية .

يمكن القول بأنه لاستطيع المدير إزالة العوائق البيئية ما لم يتمكن من إزالة العوائق الشخصية والتنظيمية، لان مناخ العمل المدرسي ما هو إلا انعكاس لشخصية المدير وجهازه التنظيمي داخل المدرسة.

6. وعن مساهمة التكوين الأساسي الذي تلقاه المدير في إيجاد الحلول للمشاكل وتجاوز الصعوبات والعوائق، فقد كانت إجابات المديرين ونوابهم للدراسات (16فردا) كما يلي:

الجدول رقم (4): مساهمة التكوين الأساسي في تجاوز الصعوبات

العبـــــــــــــــــــــــــــارة	نعم	%	لا	%
هل يساهم التكوين الأساسي للمدير في تجاوز الصعوبات	05	31.25	11	68.75

نلاحظ أن التكوين الأساسي الذي تلقاه المديرون لا يساعدهم على تجاوز الصعوبات التي تعترضهم ، وهذا ما تعبر عنه النسبة المئوية68.75%.

وعن السؤال المفتوح عن سبب ذلك، أجاب أفراد عينة البحث أن تكوين المديرين هو تكوين إداري، تقني، تنفيذي، لم يسبق لهم أن تدربوا على مثل هذه الصعوبات وطرق إزالتها بفعالية وما يبذله المديرون من جهد شخصي أساسه الخبرة المهنية.

6.وعن تحكم المديرين في مهارات القيادة التربوية أجاب أفراد عينة البحث عن هذا المحور كما يلي:

الجدول(5) :تحكم المديرين في مهارات القيادة التربوية

المهـــارة	التكرار/24	النسبة المئوية%
المهارات الفنية	13	54.16
المهارات الإنسانية	06	25.00
المهارات التصورية	05	20.83
المجموع	24	99.99

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (5) أن المديرين يتحكمون في المهارات الفنية والإدارية بدرجة كبيرة وهذا ما تعبر عنه النسبة المئوية54.16%، بينما يتحكمون في المهارات الإنسانية بدرجة أقل وهذا ما تعبر عنه النسبة المئوية25.00%، وباعتبار أن 20.83% هي نسبة التحكم في المهارات التصورية، فهي اقل بكثير من المهارتين الفنية والإنسانية .

انطلاقا من هذه المعطيات نستطيع القول أن هناك نقص كبير محتوى البرامج التكوينية لفئة مديري المدارس الثانوية، وذلك لإهمال المهارات المهمة والأساسية لقيادة المدرسة وتسييرها بفعالية، وهي المهارات الإنسانية والتصورية، لان المؤسسات التربوية هي مؤسسات اجتماعية أولا وقبل كل شيء .

7.وعن الحاجة إلى التكوين فقد رتب المديرون ونوابهم للدراسات (16فردا) حاجاتهم للتكوين حسب أولويتها في المواضيع التالية:

1-طرق التسيير الحديثة(المناجمت، الجودة الشاملة).(16/13).

2-العلاقة الداخلية والخارجية.(16/11).

3-إدراك وفهم السياسة التربوية(16/07).

4-طرق التعامل مع السلوكات المنحرفة.(16/10).

5-نظام الاتصال الحديثة.(16/09).

6-الطرق الحديثة في اتخاذ القرار.(16/14).

7- الطرق الحديثة في خل المشكلات.(16/12).

8-التفكير الناقد.(16/13).

9-تسيير الصراعات داخل المؤسسة التربوية.(16/12).

10-بناء الفريق(16/14).

11-تحفيز العمال وتشجيعهم (16/14).

12-تنمية القدرة على التأثير في الآخرين.(16/15).

2.5- الدراسة الاستطلاعية:

تم فيها التحقق من أدوات الدراسة في مدى صدقها ودرجة ثباتها وملاءمتها لقياس أبعاد الموضوع.

1.2.5-أداة الدراسة:

بعد تحليله لنتائج الدراسة الأولية، شرع الباحث في تصميم استبيانين، الأول موجه لفئة المديرين والثاني موجه لفئتي نواب المديرين للدراسات وأساتذة التعليم الثانوي. يتضمنان التركيز على الخصائص النفسية اللازمة للقيادة التربوية والصعوبات الشخصية للمديرين ومدى تحكمهم في المهارات القيادية.

- الاستبيان الموجه لفئة المديرين:

يحتوي هذا الاستبيان على(69) عبارة موزعة حسب الأبعاد التالية:

- البعد الأول: مجالات العمل الأكثر اهتماما من طرف المديرين (14) عبارة.
- البعد الثاني: الصعوبات التي تواجه المديرين (17) عبارة.
- البعد الثالث: درجة تحكم المديرين في المهارات القيادية (38) عبارة. ويتفرع هذا البعد إلى المجالات التالية:- المهارات الإنسانية (15) عبارة
  - المهارات التصورية (10) عبارات.
  - المهارات الفنية (13) عبارة

- الاستبيان الموجه لفئتي نواب المديرين للدراسات وأساتذة التعليم الثانوي:

يحتوي هذا الاستبيان على(72) عبارة موزعة حسب الأبعاد التالية:

- البعد الأول: تمتع المديرين بالخصائص النفسية (17) عبارة.

- البعد الثاني: الصعوبات التي تواجه المديرين (17) عبارة.
- البعد الثالث: درجة تحكم المديرين في المهارات القيادية (38)عبارة. ويتفرع هذا البعد إلى المجالات التالية:- المهارات الإنسانية (15) عبارة.
  - المهارات التصورية (10) عبارات.
  - المهارات الفنية (13) عبارة.

2.2.5- عينـة الدراســة:

شملت الدراسة (42) فردا، منهم (12) مديرا، (10)نائب المديرين للدراسات و(20) أستاذ التعليم الثانوي، منهم (10)أساتذة و(10) أستاذات.

3.2.5- مكان ومدة إجراء الدراسة:

أجريت الدراسة في 12 ثانوية بولاية أدرار، حيث انطلقت الدراسة في 2008/01/31 إلى غاية 2008/02/15.

4.2.5- صدق وثبات الاستبيانين:

1) صدق للاستبيانين

أ- صدق المحكمين:

بعد تصميم الباحث للأداة والمتمثلة في الاستبيانين، قام بعرضها على ثلاثة (3) أساتذة من قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة وهران، ومدير ثانوية موسى بن نصير بتميمون. من أجل تحكيمها والتأكد من مدى تلاؤم الفقرات والعبارات وقياسها لأبعاد موضوع الدراسة.

ب- الصدق الذاتي:

تم حساب الصدق الذاتي للاستبيانين بعد حساب ثباتهما، والذي يساوي معامل جدر الثبات. فقد بلغت درجة الصدق الذاتي للاستبيان الموجه للمديرين 0.86، بينما بلغت درجة الصدق الذاتي للاستبيان الموجه للجماعة التربوية 0.88 .

2) **ثبات الاستبيانين:**

استعمل الباحث طريقة التناسق الداخلي كرومباخ ألفا للتأكد من ثبات الاستبيانين. حيث بلغت درجة كرومباخ ألفا 0.75 في الاستبيان الموجه للمديرين وهو ما يؤكد ثباته بدرجة عالية.

أما الاستبيان الموجه لنواب المديرين للدراسات والأساتذة، فقد بلغت درجة كرومباخ ألفا 0.79 وهو ما يؤهل هذه الأداة لقياس أبعاد موضع الدراسة.

5.2.5- التعديلات التي طرأت على الاستبيانين:

انطلاقا من توصيات المحكمين ونتائج الدراسة الاستطلاعية قام الباحث بالتعديلات التالية:

- حذف البعد الأول من الاستبيان الموجه للمديرين، والمتمثل في (مجالات العمل الأكثر اهتماما من طرف المديرين)، لكون أن محتواه موجود ضمن أبعاد الاستبيان الأخرى.
- توحيد محتوى الاستبيانين مع الإبقاء على الصياغة المختلفة لهما.

- إضافة بعد آخر للاستبيان الموجه للجماعة التربوية الذي يقيس البعد الثقافي وتأثيره على مستوى ممارسة المديرين لمهامهم القيادية.
- توسيع عينة الدراسة لتشمل مستشاري التربية ومستشاري التوجيه .

بناء على هذه التعديلات أصبح بمقدور الباحث الشروع في إجراء الدراسة الأساسية واختبار فرضيات البحث.

3.5- الدراسة الأساسيـة:

بعد قيام الباحث بالتعديلات التي أفرزتها نتائج الدراسة الاستطلاعية، شرع في القيام بالدراسة الأساسية، وكانت إجراءاتها على النحو التالي:

1.3.5- عينـة الدراسـة:

شملت الدراسة (256) فردا، منهم (50) مديرا لمؤسسات التعليم الثانوي، (48) نائب مدير للدراسات، (92) أستاذا للتعليم الثانوي، (29) مستشارا للتوجيه و(37) مستشارا للتربية. تم اختيارهم بصفة عشوائية، والجدولان الآتيان يوضحان خصائص كل من فئة المديرين وفئة الجماعة التربوية:

1) خصائص عينة المديرين: وهي مفصلة في الجدول التالي:

جدول (6): الخصائص الشخصية لعينة المديرين في الدراسة الأساسية

الخصائـــص الشخصيـة		التكـــرار	النسبة المئوية%
الجنـس	ذكر	34	68.00
	أنثى	16	32.00
	المجمـــوع	**50**	**100**

الفئـة العمريــة	30-39 سنة	00	00
	40-49 سنة	13	26.00
	50-59 سنة	37	74.00
	60 سنة فأكثر	00	00.00
	المجمـوع	**50**	**100**
المستــوى التعليمي	بكـالوريــا	00	00.00
	ليسانس	46	92.00
	دراسات عليا	05	8.00
	المجمــوع	**50**	**100**
الأقدميـة في العمل التربوي	01-10 سنة	04	08.00
	11-20 سنة	13	26.00
	21-30 سنة	33	66.00
	المجمـوع	**50**	**100**
الأقدمية في منصب المدير	01-05 سنة	11	22.00
	06-10 سنة	16	32.00
	11-15 سنة	23	46.00
	المجمــوع	**50**	**100**

نلاحظ من الجدول رقم (6) أن 68 % من أفراد فئة المديرين ذكور و32% إناث. أما من حيث الفئة العمرية فإن غالبية أفراد العين تتراوح أعمارهم ما بين (50-59 سنة) وهذا ما تدل عليه النسبة المئوية 74% ، تليها الفئة العمرية (40-49 سنة) بنسبة مئوية 26%. كما نلاحظ أيضا أن جل أفراد العينة متحصلين على شهادة الليسانس 92%، و8% من فراد العينة قد واصلوا دراستهم في الدراسات العليا. ومن حيث أقدميتهم في العمل التربوي فإن 66% من المديرين يتمتعون بأقدمية مهنية تتراواح ما بين (21-30 سنة)، تليها النسبة المئوية 26% يتمتعون بأقدمية في العمل التربوي تتراوح مابين (11-20 سنة)، تليها نسبة 8% من المديرين تتراوح أقدمتهم في العمل التربوي ما بين (01-10 سنوات). ومن حيث أقدميتهم في منصب المدير فإن 46% من فئة المديرين تتراوح أقدمتهم منصب مدير مؤسسة التعليم الثانوي ما بين (11-15سنة)، تليها نسبة 32%من فئة المديرين تتراوح أقدمتهم في منصب مدير ما بين 06-10 سنوات)

2) خصائص عينة الجماعة التربوية:

وهي ومفصلة في الجدول التالي:

الجدول (7): الخصائص الشخصية للجماعة التربوية

الخصائـــص الشخصيـة		التكـــرار	النسبة المئوية%
الجنـــس	ذكـــــر	118	57.30
	أنثـــــى	88	42.70
	المجمـــوع	**206**	**100**
الفئـة العمريـــة	30-39 سنة	43	20.90
	40-49 سنة	119	57.90
	50-59 سنة	44	21.40
	60 سنة فأكثر	00	00.00
	المجمـــوع	**206**	**100**
المستـــوى التعليمي	بكالوريا	38	18.40
	ليسانس	148	71.80
	دراسات عليا	20	09.70
	المجمـــوع	**206**	**100**
الوظيفـــــة	نائب المدير للدراسات	48	23.30
	أستاذ التعليم الثانوي	92	44.70
	مستشـار التوجيـه	29	14.70
	مستشـار التربيـة	37	18.00
	المجمـــوع	**206**	**100**
الأقدمية في العمل التربوي	01-10 سنة	36	17.50
	11-20 سنة	95	49.10
	21-30 سنة	75	36.40
	المجمـــــوع	**206**	**100**

نلاحظ من الجدول (7) أن:

- 57.30 % من أفراد فئة الجماعة التربوية ذكور و42.70% إناث.
- أما من حيث الفئة العمرية فإن غالبية أفراد فئة الجماعة التربوية تتراوح أعمارهم ما بين (40-49 سنة)، وهذا ما تدل عنه النسبة المئوية 57.90% ، تليها الفئة العمرية (50-59 سنة) بنسبة مئوية 21.40%. تليها النسبة المئوية 20.90 للفئة العمرية (30-39).
- كما نلاحظ أيضا أن جل أفراد العينة متحصلون على شهادة الليسانس، وهذا ما تدل عنه النسبة المئوية 71.80%، و18.40% من فئة الجماعة التربوية متحصلون على شهادة الباكلوريا، وهناك فئة قليلة من فئة الجماعة التربوية متحصلون على شهادات في الدراسات العليا، وهذا ما تفسره النسبة المئوية 09.70%.
- أما توزيع فئة الجماعة التربوية من حيث الوظيفة، فإن 44.70% يمتهنون مهنة أستاذ التعليم الثانوي، تليها وظيفة نائب المدير للدراسات 23.30% تليها مهنتا مستشار التربية ومستشار التوجيه بنسبتين مئويتين 18% و 14.70 على التوالي.
- من حيث أقدميتهم في العمل التربوي فإن 49.10% من أعضاء الجماعة التربوية تتراواح أقدميتهم ما بين (11-20 سنة)، تليها النسبة المئوية 36.40% يتمتعون بأقدمية في العمل

التربوي تتراوح ما بين (21-30 سنة)، تليها نسبة 17.50% من أعضاء الجماعة التربوية تتراوح أقدمتهم في العمل التربوي ما بين (01-10 سنوات).

2.3.5- مكان ومدة إجراء الدراسة:

تم إجراء الدراسة الأساسية في (50) ثانوية، وذلك بولايتي:

- وهران: حيث تمكن الباحث من زيارة (38) ثانوية، في الفترة الممتدة ما بين 22 مارس 2008 إلى غاية 05 ماي 2008.
- ولاية غليزان: حيث استطاع الباحث زيارة (12) ثانوية الفترة الممتدة ما بين 13 أفريل 2008 إلى غاية 10 ماي 2008.

3.3.5- أدوات جمع المعطيات:

من أجل جمع المعلومات حول موضوع الدراسة واختبار الفرضيات، استخدم الباحث مجموعة من الأدوات وهي:

1) الاستبيان:

استخدم الباحث الاستبيانين المعدلين في الدراسة الاستطلاعية وهما:

- الاستبيان الموجه لفئة المديرين: الملحق (2)

يحتوي هذا الاستبيان على(54) عبارة موزعة حسب البعدين التاليين:

- البعد الأول: الصعوبات التي تواجه المديرين (17) عبارة. من الفقرة 01 إلى الفقرة 17.
- البعد الثاني: درجة تحكم المديرين في المهارات القيادية (37) عبارة. ويتفرع هذا البعد إلى المجالات التالية:- المهارات الإنسانية (15) عبارة. من الفقرة 18 إلى الفقرة 32.
  - المهارات التصورية (09) عبارات. من الفقرة 33 إلى الفقرة 40.
  - المهارات الفنية (13) عبارة. من الفقرة 41 إلى الفقرة 54.

- الاستبيان الموجه لفئة الجماعة التربوية: الملحق (3)

يحتوي هذا الاستبيان على(73) عبارة موزعة حسب الأبعاد التالية:

- البعد الأول: درجة تمتع المديرين بالخصائص النفسية (17) عبارة. من الفقرة 01 إلى الفقرة 17.
- البعد الثاني: الصعوبات التي تواجه المديرين (17) عبارة. من الفقرة 18 إلى الفقرة 35.
- البعد الثالث: درجة تحكم المديرين في المهارات القيادية (37) عبارة. ويتفرع هذا البعد إلى المجالات التالية:- المهارات الإنسانية (15) عبارة. من الفقرة 36 إلى الفقرة 51.
  - المهارات التصورية (09) عبارات. من الفقرة 52 إلى الفقرة 60.
  - المهارات الفنية (13) عبارة. من الفقرة 61 إلى الفقرة 73.

- البعد الرابع: قبول الجنس الآخر من الجماعة التربوية لقيادة مؤسسات التعليم الثانوي، يعكس هذا البعد الجانب الثقافي وتأثيره على القيادة. والمتمحور في سؤال يحتوي على إجابة من متعدد.

2) المقابلة:

تم إجراء المقابلة مع المديرين، كما تم إجراءها أيضا مع أحد الأساتذة المكونين بالمعهد الجهوي لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (بن أشنهو) بولاية وهران :

- المقابلة مع المديرين: تم إجراء المقابلة مع المديرين أثناء توزيع الاستبيان تمحور موضوعها حول شرح عبارات الاستبيان، كما تمت مناقشة نقائص التكوين الذي تلقوه، والصعوبات التي تعترضهم أثناء مزاولة أعمالهم.
- المقابلة مع الأستاذ المكون بالمعهد: تمحور موضوعها حول معايير اختيار المديرين في المنظومة التربوية الجزائرية ومدى مناسبة هذه المعايير لطبيعة المنصب القيادي لمدير الثانوية. (الملحق 4).

3) تحليل المحتوى:

تستعمل هذه الأداة في "مجالات واسعة يمكن بواسطتها دراسة التقارير والنصوص والقصص المختلفة والمناهج والمذكرات. ويمكن أن تكون في شكل وثائق موجودة مسبقا". (محمد مزيان: 1999، ص74).

وقد استعمل الباحث هذه الوسيلة لتحليل محتوى برنامج التكوين التناوبي لمديري مؤسسات التعليم الإكمالي والثانوي (الملحق5). كما استعملها أيضا في تحليل الوثيقة المتضمنة المرسوم التنفيذي 49/90 المعدل والمتمم المرسوم التنفيذي05/394 المؤرخ في 2005/10/09، المتعلق بشروط التسجيل على قائمة التأهيل لإجراء مسابقة الإلتحاق برتبة مدير مؤسسة التعليم الثانوي. (الملحق 6).

4.3.5- الأساليب الإحصائية:

من أجل اختبار فرضيات البحث، لجأ الباحث إلى استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1) المتوسط الحسابي لقياس درجة تمتع المديرين بالخصائص النفسية، درجة مواجهتهم للصعوبات والعوائق ودرجة تحكمهم في المهارات القيادية. بحيث تم اعتماد الدرجة الوسيطية 2.00 كمؤشر لمعرفة التحكم في المهارة من عدمه. وبذلك يصبح المقياس كالتالي:
   - قيمة المتوسط الحسابي > 2.00 = درجة كبيرة.
   - قيمة المتوسط الحسابي= 2.00= درجة متوسطة.
   - قيمة المتوسط الحسابي< 2.00= درجة ضعيفة.
2) الانحراف المعياري لمعرفة درجة انحراف الاستجابات عن المتوسط.
3) اختبار "ت" لدراسة الفروق بين مجموعتين.
4) معامل بيرسون لإيجاد العلاقات بين متغيرات الدراسة.
5) تحليل التباين الأحادي ANOVA لدراسة تأثير خصائص العينة على متغيرات الدراسة. "والهدف منه هو مقارنة متوسطات متغير كمي (تابع) مع كل فئة من فئات المتغير المستقل". (نافذ محمد بركات: 2006-2007، ص118).
6) اختبار كا^2 لدراسة الفروق بين أكثر من مجموعتين.

تمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لكونها الأداة والوسيلة الوحيدة التي تساعد الباحث في الحصول على نتائج دقيقة وفي أقل وقت ممكن.

تمهيـد:

لقد أصبح التكوين عملية ضرورية وأساسية لإيجاد القائد الكفء، إذ يكسب القائد التربوي أفكارا و قدرات وسلوكات جديدة يستفيد منها في ميدان الإدارة المدرس
ية وقيادة مدرسته فعالية، وحتى يستكمل القائد تكوينه لا بد أن يستفيد مما توصل إليه المفكرون و الباحثون والمشرعون في مجال الإدارة المدرسية بصفة عامة، وفي ميدان القيادة التربوية بصفة خاصة.

نتناول في هذا الفصل تكوين القيادات التربوية انطلاقا من تناولنا لمفهوم التكوين، أهدافه، مبادئه، أنواعه و مجالات تدخله ووسائله ومراكز دعمه، ثم نتطرق منهجية تحليل الاحتياجات التكوينية من حيث: مفهومها، أنواعها، الطرق المتبعة في التحليل ومراحل التحليل.

1.4- تكوين القيادات التربوية:

1.1.4-مفهوم التكوين:

إن التكوين كمفردة لغوية اسم مشتق من الفعل "كون" التي تعني عادة أنشأ، صنع شكل؛ والمكون للشيء لا ينتهي إلى ذلك إلا بعد إحداث تغيير ومعالجة لمادته الأولية، هذا لما يتعلق الأمر بالمادة، أما لما يتعلق الأمر بالإنسان. فالمقصود عادة هو التكوين المعنوي والتعديل والتغيير المعنوي؛ وقد يعني إكساب الإنسان معارف ومهارات واتجاهات وسلوكات وأسلوب حياة جديد بما يجعله قادرا على القيام بنشاطات ومهام لم يكن بمقدوره القيام بها من قبل؛ لذا نجد أن كلمة تكوين أو تدريب مرتبطة عموما بكلمة "تربية" (حبيب تيلوين: 2002، 12).

أما من الناحية الاصطلاحية فقد عرفه بوفلجة غياث (2002، 79) على أنه: "مجموعة من النشاطات التي تهدف إلى ضمان الحصول على المعرفة والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء مهمة أو مجموعة من الوظائف مع القدرة والفعالية في فرع أو مجال من النشاطات الاقتصادية والمهنية".

كما أورد حبيب تيلوين مجموعة التعاريف للتكوين نورد أهمها في ما يلي:

فمثلا نجد أن لوجوندر (Le gendre) عرفه بأنه: "مجموع المعارف النظرية والعملية المكتسبة في ميدان ما". و كما يعرفه دي مونتولون (Demontollin) بأنه: "التكوين يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية". أما فيري(Ferry) فيعرفه كالتالي: "يدل التكوين على فعل منظم إنارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص، فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير و الإدراك و الشعور و السلوك".

أما ميالاري (Mialaret :1979) فيعرفه على أنه:"هو إحداث تغيير إرادي في سلوك المتكونين لإنجازهم لأعمالهم بفعالية". كما أنه: "عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني، وأنه نتيجة لهذه العمليات". (محمد نقادي وآخرون: 1998، 265-266).

أما أكرم رضا (2003، 15-16) فقد عرف التكوين على أنه:

" مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تحسين المعارف والقدرات المهنية، مع الأخذ بعين الاعتبار دائما إمكانية تطبيقها في العمل". ويضيف تعريفا آخر للتكوين: "هو مجموعة من الوسائل التي تسمح بإعادة تأهيل الأفراد لأن يكونوا في حالة من الاستعداد والتأهب بشكل دائم ومتقدم أجل أداء وظائفهم الحالية والمستقبلية في إطار المؤسسة التي يعملون بها".

ومن خلال هذه التعاريف السالفة الذكر نستطيع تعريف التكوين على أنه: "مجموع المعارف والتصورات، والقدرات، المهارات، الاتجاهات، والسلوكات اللازمة التي تؤهل مدير الثانوية لقيادة مؤسسته التعليمية بفعالية، من خلال تجاوزه للصعوبات التي تعترضه وتعترض الجماعة التربوية التي يقودها".

2.1.4- أهداف التكويـن:

تهدف العملية التكوينية في مجملها إلى تحسين مستوى الأداء من خلال التكوين المباشر لأعضاء الفريق الإداري، والتربوي للمساهمة في تنمية المؤسسات التربوية وتطوير النتائج، فإذا كان التكوين الأولي لا يفي بالغرض المطلوب لما يسجل فيه من النقائص. فقد يعمد التكوين الذاتي أو المتواصل إلى تعويض ذلك النقص، لأن المتربص المهيأ للوظيفة الجديدة يجب أن يعتمد على نفسه دون انتظار الآخرين لمساعدته. ومن جهة أخرى تسعى المؤسسات الرسمية للتكوين أثناء الخدمة مواصلة واستكمال عملية التكوين الأولي والذاتي. و تتمثل أهداف التكوين الأولي فبما يلي:

- رفع المستوى المعرفي بصفة عامة.
- تدعيم شخصية المتكون و تعزيز مكتسباته.
- إعداده للإندماج في الحياة المهنية.
- تدريبه على الطرق الحديثة في العمل بالاعتماد على النصوص التشريعية والتنظيمية وتمكينه من تطبيقها في الميدان.
- دعم التشاور والعمل الجماعي والاشتراك في التخطيط والتقويم على كل المستويات بهدف ضمان المشاركة التلقائية لكل المهنيين (رشيد أورلسان: ب س،280).
- الحرص على التكيف مع الواقع الجزائري الذي يشهد تغيرات متسارعة.
- الحرص على التكيف مع مستجدات المعارف النظرية و التطبيقية الواردة إلينا من الخارج.
- القيام بعملية استشارية واسعة من طرف واضعي برامج التكوين للفئات المستهدفة لعملية تكوينية معينة. (بن دريدي فوزي و بن الزين رشيد: 2002، 71).

3.1.4- أنواع التكوين:

يوجد على الأقل ثلاثة أنواع من التكوين المهني: الأولي، أثناء الخدمة، و الذاتي:

1) التكوين الأولي:

"يتم هذا التكوين في المعاهد ومراكز التكوين وفي الجامعات أيضا، و يتمثل في تحسين مستوى الموظف ونوعيته وإعداده لممارسات الوظيفة، وقد يتحقق الهدف في مراحل، إذ يشمل مختلف الأصناف وهذا ما يستدعي ضبط مناهج التكوين ومستويات المترشحين لذلك. لقد حرصت الدولة في السنوات الأخيرة على إعطاء أهمية كبيرة للتكوين الأولي ، بحيث وضعت لذلك كل الإمكانيات المالية والمادية لإنجاح العملية، وعملت أيضا على اختيار العناصر الجيدة وقامت بإعداد البرامج، سواء ما تعلق بالتكوين المغلق أو التكوين التناوبي واهتمت بالجانب التطبيقي والتدريبي في العملية ومازالت تسعى للبحث عن تطوير منهاج للتكوين وأساليبه. و مما لا شك فيه أن تطوير مستوى التكوين الأولي سواء كان بالنسبة للمدرس أو المسير، وهو تحسين مستوى المعني و تهيئته للقيام بالوظيفة وبدوره يعمل على رفع مستوى التعليم عامة". (رشيد أورلسان: ب س 280).

2) التكوين الذاتي:

"يعتبر صيغة جديدة تساهم بقسط كبير في التكوين المستمر وقد يشمل التكوين الذاتي مفاهيم عديدة تقترب منه وهو التعليم الذاتي، الدراسة المستقلة بمساعدة الكمبيوتر، وأخيرا الثقافة الذاتية عن طريق المطالعة والاحتكاك بالغير، وقد تعتبر كل منها نظاما متكاملا في حد ذاته. ويرى البعض أن التكوين الذي يتلقاه كل فرد على حدى دون مساعدة الآخرين له، وعليه فإن التكوين الذاتي هو تكوين خارج عن الإطار النظامي الذي يعمل فيه الموظف مثلما هو الحال في المعاهد والمراكز المتخصصة لذلك، فالمتكون ذاتيا يستقي المعلومات والمعارف بمبادراته الخاصة، وتتمثل وسائل التكوين الذاتي في الكتب والمجلات والأقراص وغيرها". (رشيد أورلسان: ب س، 283).

يتعلق التكوين الذاتي بمبادرة المتكون إلى تكوين نفسه بنفسه، وهذه صفة مشتركة في جميع التعاريف لمفهوم التكوين الذاتي،و مؤداه أن المتكون لا يتلقى تكوينا داخل هيئة مكونة ولا من قبل مكون خاص، وعليه فإن التكوين الذاتي هو مجهود فردي دائم يعتمد على لقدرات الذهنية للفرد، من اجل تحديث معلوماته بالاعتماد على نفسه ومحاربة الروتين الذي يتخبط فيه من أجل تجديد معارفه ومعلوماته وتحسين مستواه.

3) التكوين أثناء الخدمة:

"يعتبر هذا التكوين تكوينا مهنيا مستمرا، هدفه تعويض النقص المتعلق بالميدان الثقافي لأنه أساس ودعامة التكوين المهني. فمعارف التربية وتقنيات التدريس وأساليب التسيير في تطور مستمر دائم، مما يجعل التكوين الأولي مهما كان مستواه وقيمته لا يستطيع لوحده تنمية قدرات المدرسين والمديرين ومواكبة التطور. (رشيد أورلسان: ب س، 281).

وعليه فإن متابعة القائد التربوي للتكوين أثناء الخدمة ليس فقط للإطلاع على أخر المستجدات، بل لتدارك النقائص الناجمة عن التكوين الأولي، كما يسهم في مساعدته على تجاوز الصعوبات والعوائق التي تعترضه أثناء مزاولته لمهامه من خلال تنمية مهاراته باستمرار.

4.1.4- طرق وأساليب التكوين:

هناك العديد من طرق وأساليب التكوين، يختلف استعمالها باختلاف طبيعة التكوين ومكان تنفيذ العملية التكوينية.

1) طرق التكوين: من الطرق الشائعة في التكوين ما يلي:

- **التكوين في موقع العمل:**

هذه الطريقة التكوينية من أكثر الطرق شيوعا، إذ يتم وضع العامل في موقع العمل الفعلي ويقوم المسؤول أو المشرف المباشر بممارسة مهمة التكوين والتوجيه وفق خطوات محددة من خلالها تتاح الفرصة للمتدرب للتعلم ونقل ما يتعلمه وتطبيقه بعد ذلك، "وهو التكوين الذي يقدم للعاملين الموجودين بالخدمة, بهدف تزويدهم بالمعلومات والخبرات المستجدة في مجال عملهم, وصولا إلى رفع مستوى الكفاءة لديهم ". (حسن أحمد: 2002، 21).

- **التناوب الوظيفي:**

"وفقا لهذا الأسلوب يتم نقل العاملين داخل المنظمة من قسم إلى آخر أو من عمل إلى آخر، إذ يصحب عملية النقل هذه تدريب وتوجيه على العمل الجديد المنقول إليه.

يمنح هذا الأسلوب العاملين مجالا للتنويع في الوظائف المختلفة و المهارات المكتسبة لأداء هذه الوظائف، و يساعد المنظمة في مواجهة الظروف الاستثنائية المتمثلة بقلة الأيدي العاملة في بعض الوظائف". (بخوش الصديق: 2006، 05).

- **التكوين في بيئة مماثلة للعمل (خارج العمل):**

" تتم بموجب هذا النوع من التكوين تهيئة مكان مجهز بكافة أنواع المستلزمات و المعدات المشابهة لما هو موجود في مكان العمل الأصلي، أي نماذج من الآلات والتكنولوجيات التي يستخدمها العامل في العمل".(محمد عباس وعلي حسين: 1999، 116).

إضافة إلى الطرق السابقة، فإن المتغيرات البيئية المتمثلة بالمتغيرات التكنولوجية و المنافسة و متطلبات الإبداع و التحديات الخاصة برضا الزبائن قد استدعت الحاجة إلى إيجاد طرق تدريبية معاصرة.

" قد يحتاج التدريب في هذه الحالة إلى الخروج بالمتربصين أو المستهدفين من مكان العمل إلى هذه الأماكن المجهزة, قصد إكسابهم المهارات التي يتطلبها العمل". (علي غربي وآخرون: 2002، 109).

2) وسائل التكوين:

هناك عدة وسائل وأساليب تستخدم في التدريب، لكل منها قيمتها وأهميتها، وينبغي على المكون تنويع هذه الوسائل والأساليب لأنها تساعده على جودة التدريب والارتقاء بمستوى المتكونين، وأهم هذه الوسائل:

- "**المحاضرة:** "وهي أكثر الوسائل استخداما وشيوعا، لأنها أسهل وسائل التدريب وأسرعها". (محمد منير مرسي: 2001، 179). "تستعمل هذه الوسيلة في إمداد المتكونين بقاعدة نظرية حول موضوع التكوين. "إلا أنها في الغالب تمثل عملية اتصال من جانب واحد فقط حيث أن مجال المناقشة يكاد يكون محدودا للغاية في هذه الحالة".(كامل بربر: 2000، 171).

- **دراسة الحالة:** "تمد دراسة الحالة المشاركين بفرصة استعراض أو تطوير القدرة التحليلية، والتركيبية، التفكير المنطقي، الحكم العقلي، الاستنباط، التدليل، الإقناع وغيرها من المهارات مثل مهارة الاتصال في تقديم الأجوبة، إذا أخذت دراسة الحالة كتمرين جماعي فهي توفر كذلك وسيلة لتقويم أداء الجماعة ككل وقدرات الأفراد للعمل بفعالية كأعضاء في جماعة". (عبادة : 2000، 204).
- **التدريب العملي:** وهو أهم الشروط الأساسية لعملية التعلم فكلما كان التكوين عمليا ساعد الفرد على اكتساب الخبرة الحقيقية من التدريب عن طريق الممارسة العملية، وقد يتم هذا التكوين في مواقع العمل نفسه. (مرسي: 2001، 179).
- **تمثيل الدور:** "ويتضمن هذا الأسلوب خلق موقف عملية وإشراك المتدرب كطرف مباشر فيها، يواجه صراعا أو تناقضا معينا، ويطلب منه علاج بالسلوك الفعلي كما لو كان يعيشه في الحياة فعلا، ثم يطلب المدرب من كل فرد أن يبدي رأيه في الطريقة التي تصرف بها زميله وأن يقترح حلولا يراها مناسبة لهذا الموقف. ويستخدم هذا الأسلوب عادة في التكوين والتدريب على القيادة الإدارية وتدريب المشرفين، وغيرها من المجالات التي تتطلب تنمية مهارات التعامل مع الآخرين". (محمد نجيب شاويش: 2005، 242). أما بوفلجة غيات (2006، 59) فيرى أن: " تمثيل الدور يساهم بشكل كبير في اختيار العاملين وتحليل الحاجات التكوينية وتقييم نقائص المستخدمين". " كما يرى أيضا أن لعب الأدوار " يتميز بأنه يمد المشاهدين بمعلومات عن كيفية تأدية أدوار معينة، كما يمدهم بالمعارف والمهارات، عن طريق الخبرة المكتسبة، مما يساعدهم على فهم أنفسهم بأنفسهم عن طريق الملاحظة والأداء والمناقشة".(بوفلجة غيات: 2006،59-60).
- **العصف الذهني:** "حسب مجدي عبد الكريم (2000، 77) فان هذه الطريقة من وضع "اوسبورن"، وسميت بالعصف الذهني لان العقل يعصف بالمشكلة ويفحصها ويمحصها.

"يعتمد هذا الأسلوب على قيام المكون بعرض مشكلة ويسأل المتكونين أن يقدموا آراءهم بصورة سريعة ودون تردد في التفكير، وأن العرض السريع للأفكار يحرر المتكونين من الجمود ويشجعهم على المشاركة، مما يسهل على المكون العرض ويبعث بالثقة في نفوس المتكونين". (أمين ساعاتي: 1998، 167).

5.1.4- مجالات تكوين القادة وفق استراتيجية الكفاءة القصوى:

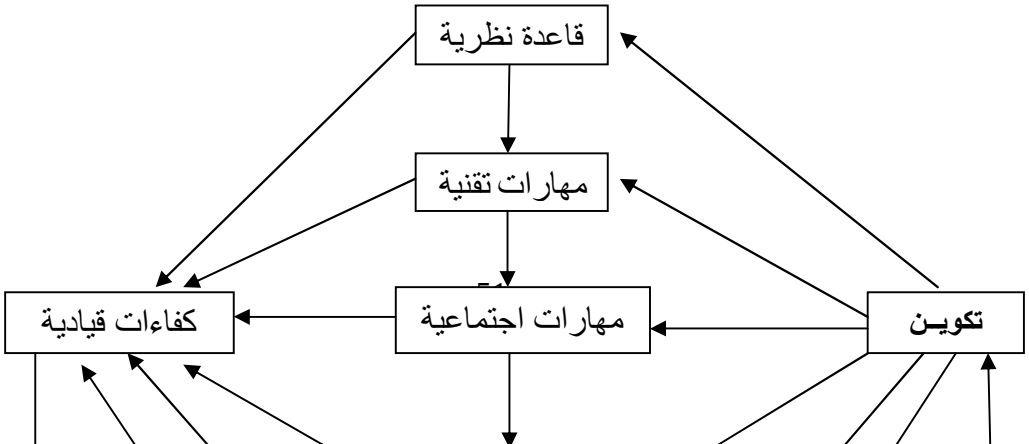
يرى بوفلجة غيات (2003، 74-75) أنه: "يمكن تحقيق المهارات الضرورية للقادة إذا ما تم تكوينهم في المجالات التالية:

- **القاعدة النظرية:** إذ أنها أول شيء يجب التركيز عليه عند التكوين، لتسهل على القادة استيعاب المعارف والتقنيات الضرورية.
- **المهارات التقنية:** وهي المهارات الضرورية لفهم الأسس التقنية للعمل والقدرة على إنجازه والتحكم فيه.
- **المهارات الاجتماعية:** فقد أصبحت المهارات الاجتماعية، وما تتضمنه من قدرة على الاتصال والتواصل، شروطا ضرورية لإنجاز العمل والانسجام مع فرق العمل.

- **القدرة على الإبداع:** لم تبق المشاكل المهنية التي تواجه الإطارات خاصة، روتينية متكررة، بل تنوعت المشاكل التقنية والاجتماعية التي تحتاج إلى حلول جديدة مبتدعة. وأصبح المسؤول في حاجة إلى قدرات ومهارات ضرورية للإبداع في حل المشاكل المطروحة.
- **الخصائص النفسية السامية:** على القادة أن يتمتعوا بخصائص نفسية سامية تميزهم عن غيرهم من المرؤوسين، مثل: الجدية، الانضباط، النباهة، القدرة على التعلم وغيرها من القدرات والخصائص التي أصبحت ضرورية للتكيف مع مستجدات هذا العصر.
- **التفاعل مع ثقافة التنظيم:** لكل تنظيم ثقافة تميز أعضاءه، لهذا على العامل والمسير فهم قيم المجتمع وثقافة المؤسسة، والعمل على إيجاد جو من الانسجام بين أعضاء مجموعة العمل".

يكمننا القول أنه يتعين على مصممي البرامج التكوينية لفئة القادة التربويين (مديري الثانويات) أن يأخذوا بعين الاعتبار هذه المجالات، لكونها تمثل الجوانب الأساسية للعملية القيادية.

ومنه يمكن للباحث توضيح تفاعل هذه المجالات والعناصر، والكفاءة القصوى للقيادة هي نتيجة هذا التفاعل في الشكل التالي:



شكل (4): عناصر حلقة التدريب وفق إستراتيجية الكفاءة القصوى*

*-المصدر: بوفلجة غيات: 2003، ص76.

يرى عجلان بن محمد الشهري (1999) أن تكوين المديرين في المجالات السابقة الذكر يهدف إلى تحسين قدراتهم القيادية ولإدارية والإنسانية لكي يؤدوا مهامهم بطريقة أفضل، كما يهدف إلى الارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم وإتاحة الفرصة لهم للرقي، والتقدم لتولي مناصب قيادية عليا في المستقبل. مما يستدعي صياغة البرامج التكوينية للقادة على أساس المجالات السابقة.

يرى جون ماري Jean Marie P (2002 ,p106) أن: "برنامج التكوين للقادة هو المخطط والمنظم لدورات التكوين انطلاقا من الأهداف المحددة، ويحدد البرنامج قائمة الوسائل اللازمة لبلوغ الأهداف المحددة، الأهداف المسطرة وأساليب تحقيقها وفق الأولويات التكوينية، مضمون الدورات التكوينية و البيداغوجية، المدة الزمنية اللازمة للتكوين، ميزانية التكوين والفئات السوسيومهنية للعمال أو الأفراد العاملين".

2.4- تحليل الاحتياجات التكوينية:

لا يمكن بناء أي مخطط أو برنامج تكويني ما لم يعتمد المكون على تحليل الاحتياجات للفئة التي يريد تكوينها، قصد ترتيب أولوياتها وأهميتها، فمنهجية تحليل الاحتياجات التكوينية هي خطوة عملية نحو عقلنة العملية التكوينية، وذلك بتحويل الاحتياجات إلى أهداف تكوينية نريد الوصول إليها من خلال عملية التكوين.

ومن أجل أن يكون برنامج التكوين فعالا، فإنه يستوجب تحليلا للاحتياجات وفق خطة علمية ومنهجية دقيقة لاكتشاف النقائص من خلال الحاجات المعبر عنها والملحوظة لدى الفئة المرشحة للتكوين. نظرا لأهمية هذه المرحلة في موضوع الدراسة، فقد تعمّد الباحث أن يعالجها بشيء من التفصيل:

1.2.4 مفهوم الحاجة:

"هي حالة من النقص والافتقار يصاحبها نوع من التوتر والضيق لا يلبث أن يزول حتى تلبى الحاجة، سواء كان هذا النقص ماديا أو معنويا، داخليا أو خارجيا".(يحي حسينة وآخرون: 2002، ص.27). "هي حالة نفسية داخلية تولد توترا تقود الفرد إلى اختيار هدف والنضال من أجل تحقيقه " (عبد الله وعباس: 1996، 164). وعرفها جاك سوايي (2002, p.126) (Jacques Soyer) على أنها: " نقص في شيء ما". أما أمين ساعاتي (1998، 121) فيرى أنها: " الفرق بين المستوى المعرفي أو المهاري المطلوب لأداء عمل معين، وذلك على المستوى الواجب توفره عند الفرد الذي يؤدي هذا العمل".

من التعاريف السابقة يمكننا تعريف الحاجة بأنها: "الشعور بالنقص في ميدان ما ولها دور كبير في توليد الدافعية سعيا لإشباعها عن طريق التكوين بشتى أنواعه.

2.2.4- أنواع الحاجات:

يرى بيير كاس (1998, P. 124) (Pierre casse) أن الحاجات لها أصلان: الأول داخلي أي نفسي والثاني خارجي أي اجتماعي.

أ- الحاجات النفسية:

تتميز بوعي المتكون (المدير) لنقص معارفه، واستعداداته المهنية مما يبرز لديه مشكلات عويصة أو حاجزا في تفتحه كشخص أو كمسير رغبة منه في تحسين معارفه وسلوكاته واتجاهاته، وحينئذ يواجه قوى تدفعه إلى التكوين أثناء الخدمة.

ب- الحاجات الاجتماعية:

تتواجد جذورها في بيئة المتكون (المدير)، ذلك أن ظروف العمل والمسؤولين والزملاء... تضغط بدورها على المدير بل أحيانا تعيق عملية التسيير ممّا تولد عنده الدافعية إلى التكوين، لتخفيف هذا الضغط.

والنموذج النظري للعالم النفساني الصناعي ف. هيرزبيرغ F. Herzberg يتيح لنا أن نميز بين نوعين من الحاجات التكوينية و هي:

* حاجات ملازمة للوسط المهني ذاته و ظروف العمل وتتميز بما يلي:
- علاقة المتكون (المدير) مع مسؤوليه و اتجاهاته نحو التكوين.
- علاقته مع الزملاء الذين سيساعدونه على استخدام معارفه و اتجاهاته.
- علاقته بالتنظيمات الإدارية والسياسية للهيئة المستخدمة .

* حاجات مختصة بشروط المتكون (المدير) وتتميز بما يلي:
- رغبة المتكون (المدير) في التفوق في مهامه المهنية أي أن يكون أحسن وأكثر فعالية.
- الأهمية المعطاة للمتكون للاعتراف بتمّيزه من قبل مسؤوليه.
- تطلع المتكون (المدير) إلى مسؤوليات أكثر.

- رغبة المتكون (المدير) في تطوير مهنته.
- الرضا الناتج عن عمل جيد و مفيد.

3.2.4- مجالات تحليل الاحتياجات:

يعتبر فضل صباح الفضل (1995) أن مرحلة تحليل الاحتياجات هي المرحلة الفاصلة ما بين المتطلبات أو العجز الذي من الممكن علاجه أو إشباعه من خلال تبني استراتيجية التكوين، وما بين الاحتياجات أو المتطلبات أو العجز الذي لا يمكن إشباعه من خلال البرنامج التكويني. وعليه فإن تحليل الاحتياجات حسب اتفاق العديد من الباحثين في هذا المجال: تتم من خلال النظر في احتياجات المنظمة، الوظيفة والفرد.

- **تحليل المنظمة:**

"يساهم هذا التحليل في تحديد التكوين على مستوى المنظمة، المرتبطة بالأهداف الإستراتيجية". (وسيلة حمداوي، 2004، 103). ويتطلب التحليل فحصا و تشخيصا لجميع العوامل التنظيمية كثقافة المنظمة و رسالتها و هيكلها التنظيمي، إذ أن كل عامل من هذه العوامل يساعد في تحديد الحاجات التنظيمية، أي يحدد و يضمن الحاجة إلى التكوين في كل مجال من نشاطات المنظمة،' 'و التكوين ليس هدفا في حد ذاته، بقدر ما هو وسيلة لزيادة فاعلية الأداء التنظيمي، لذلك فإن نقطة البدء في تقدير احتياجات التكوين تتمثل في دراسة مؤشرات الأداء التنظيمي، والتي يمكن حصرها في كفاءة الإنجاز أي معدلات الإنتاجية، الربحية، تكلفة المواد". (علي غربي وآخرون: 2002، 111)، وبدراسة هذه المؤشرات من حيث اتجاهها و علاقتها ببعضها البعض، وعلاقتها بأهداف المؤسسة يمكن استخلاص استنتاجات عن مدى الاحتياج إلى تنمية الأداء التنظيمي .

وحسب بخوش الصديق (2006) فإن الهدف من هذا التحليل هو معرفة مدى توافق الهيكل التنظيمي مع النشاطات الرئيسية للمنظمة، هل هذا الهيكل أو الخريطة التنظيمية المعتمدة يساعد على تطور نشاط المنظمة؟ هل يسهل مسارها، هل الهيكل التنظيمي مبني على أساس علمي؟ هل متسلسل حسب الأوليات التنظيمية؟ هل المناصب المدرجة في الهيكل التنظيمي مدروسة حسب الشهادات؟ هل مهام هذه الوظائف تتوافق مع نشاطات المنظمة؟ كل هذه النقاط لا بد من التعرض لها خلال عملية التحليل حتى تستطيع المنظمة بناء هيكل تنظيمي متوازن و صلب قادر على دعم النشاط الرئيسي للمنظمة .

- **تحليل الوظيفـة:**

يمثل دراسة الوظائف المتواجدة في المنظمة من حيث المسؤوليات و الأعباء لتحديد التكوين المطلوب لكل وظيفة و تحديد المعارف و المهارات المطلوبة لإنجاز الوظيفة بفاعلية .

كما يتم معرفة حاجات التكوين من خلال هذا المستوى، عن طريق"المقارنة بين نتائج الوظائف و ما تحتاجه من مواصفات لأدائها بشكل فعالة، و بين المواصفات المتوفرة لدى شاغليها، فعندما تكون مواصفات الشاغلين أقل مما هو مطلوب لأدائها، معنى ذلك وجود فجوة و حاجة للتدريب والتنمية".

(عمر وصفي عقيلي: 2005، 460). في حالة حدوث فجوة بين الطرفين، فهذا يتطلب تعديلا في مواصفات الوظيفة قصد سد الفجوة أو التقليل من حجمها حتى يتسنى لشاغلها أداء مهامه على أحسن وجه، أو محاولة التقريب بين مواصفات الوظيفة وشاغلها، أما إذا كان شاغل هذه الوظيفة لا يتحلى بالمواصفات المطلوبة، فلا بد من تكوينه لشغل هذه الوظيفة وفق المواصفات المطلوبة، أو تغييره بفرد آخر يملك المواصفات المطلوبة لأداء أو شغل هذه الوظيفة. (بخوش الصديق: 2006، 09).

- **تحليل خصائص الفرد:**

تحدد حاجة الأفراد للتكوين عن طريق قياس أدائهم و مردودهم في العمل، وعن طريق تحديد الانحرافات المحتملة بين أداء كل فرد و توقعات المنظمة أي المحبذة. يتطلب تحديد الحاجات التكوينية توضيح الأهداف الخاصة بالبرنامج التكويني، ولابد أن تكون هذه الأهداف دقيقة وواضحة و مفهومة من قبل جميع الأفراد العاملين، إضافة إلى إمكانية تنفيذها من قبلهم أي لا بد أن تكون هذه الأهداف قابلة للإنجاز.

"يعد هذا المستوى هاما وغنيا، لكونه يزودنا بمعلومات واضحة ودقيقة، حيث أن هذا المستوى يبين لنا من يحتاج من الموارد البشرية في المنظمة إلى تكوين و تنمية، سواء لعلاج نقاط ضعفه، أو تدعيم جوانب القوة لديه، لتطوير أداءه الحالي و تحسينه في المستقبل، هذا يتم من خلال برامج التكوين التي ستوضع لاحقا في إطار تنمية الموارد البشرية، و الشيء الذي يميز هذا المستوى هو أنه يعتمد على تحليل أداء الأفراد من خلال تحديد نقاط القوة و الضعف في أداء مهامهم، و هذا بحد ذاته يساعد كثيرا في معرفة و تحديد طبيعة الحاجات التكوينية و التنموية للأفراد". (بخوش الصديق: 2006، 10).

وفي نفس السياق، يمكن أيضا تحديد الأفراد الذين هم بحاجة ماسة إلى تنمية قدراتهم بالتكوين، و مجالات تلك التنمية، و في هذه الخطوة يتم قياس استعدادات الأفراد وقدراتهم الحالية في مجال القدرات المطلوبة للعمل من خلال تحديد، " جوانب الأداء التي بها نقص، لكن الفرد يملك القدرات اللازمة لها، عندئذ لا تكون هناك حاجة إلى تكوين، وينبغي توجيه الدراسة نحو الجوانب الدافعية للفرد، أو بحث ظروف العمل و العوامل الخارجية المحددة للأداء". (بخوش الصديق: 2006، 11).

يهدف تحليل الفرد إلى "التعرف على نوع المعارف، والمهارات و الاتجاهات التي تلزم شاغل الوظيفة، لكي يطور أداءه، ويرفع إنتاجيته، ويشبع دوافعه الوظيفية والشخصية، و يقوم مسؤول التدريب بدراسة الأتي:

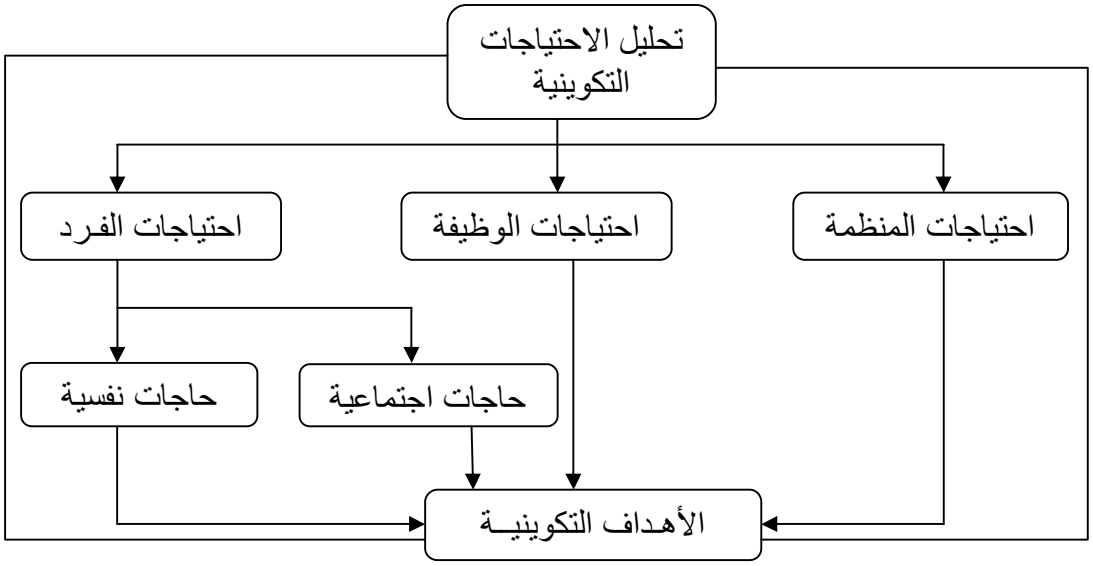
- المواصفات الوظيفية للفرد كمؤهلاته، خبراته، مهاراته.

كما أن هناك طرقت أخرى لتحديد الاحتياجات التكوينية بالنسبة للفرد و من بينها:

- "الملاحظة، و ذلك بمراقبة العمال و تلقي جوانب الضعف و القوة في أداء الفرد، من خلال سلوكه، و انضباطه في مركز عمله.

- الاستماع المستمر للأفراد العاملين، و إجراء مناقشات حول وضعية العمل و الظروف المحيطة، و تلقي اقتراحاتهم و شكاويهم لمعرفة ما يحتاجونه من دورات تكوينية، تساعدهم على القيام بمهامهم بطريقة أفضل'، ومن مزايا هذه الطريقة أنه يتاح فيها للفرد أن يظهر نواحي الضعف في مقدرته مما يمكن الإدارة من معالجة ذلك عن طريق التكوين.
- كما أن نتائج تقييم الأداء تمثل مصدرا هاما وغنيا يزودنا بمعلومات واضحة تبين لنا من يحتاج من الأفراد في المنظمة إلى تدريب وتنمية, سواء لعلاج نقاط ضعفه, أو تدعيم جوانب القوة لديه لتطوير أداءه الحالي.

ومنه يمكن لباحث تلخيص أنواع الحاجات ومجالات تحليلها في الشكل التالي:



الشكل(5): أنواع الحاجات التكوينية ومجالات تحليلها

4.2.4- الجوانب الأساسية في تشخيص الحاجات:

"من الواضح أن الاحتياجات التكوينية قد تتعدد وتتنوع حسب العمل المراد إنجازه والأشخاص المكلفون بإنجاز العمل. وبوجه عام يمكن التعبير عن هذه الاحتياجات باستخدام مصطلحات المهارة، المواقف والمعرفة".(ليسلي راي: 2001، 32)، وفي السياق نفسه يرى ألان مينيون (Alain Meignant) أن الاحتياجات التكوينية تتأثر بثلاث مصادر مختلفة، هذه الأخيرة تكون ناتجة عن مشاريع المؤسسة (إنتاج جديد، تنظيم جديد، زيادة في الإنتاجية)، والتي يمكن أن تنتج أيضا من التوقعات المستقبلية للمؤسسة. (Jean Marie Peretti, 2003-2004).

وبصفة عامة يدور استكشاف احتياجات التكوين حول نمطين أو نسقين من التحليل هما: (Pierre casse, 1998, 127)

النمط الأول:

تشخص الحاجات حسب الأصناف التالية:

أ- المعارف (المجال المعرفي):

- مستوى المعرفة.
- مستوى الفهم.
- مستوى الاستعداد لاكتساب معارف جديدة.

ب- الاتجاهات (المجال الوجداني):

- المعتقدات.
- القيـم.
- العواطف

ج- السلوكات (المجال السلوكي):

- تطبيق مهني.
- تطبيق تكنولوجي.
- القدرة على الفعل و الإنتاج و التطبيق.

نظرا لأهمية الكفاءات المهنية التي قد تشمل (الاستعدادات والقدرات والمهارات) والتي أصبحت مسعى جديدا للتكوين، فإنه يمكن أن تدرج في المرتبة الثانية بعد الجانب المعرفي.

النمط الثاني:

تعرّف حاجات المتكون بصيغة أو (عبارة):

- إزالة الحواجز التي لا تسمح لوضعية واقعية بالتحول إلى وضعية أفضل طبيعيا وتلقائيا والمخطط التالي يفسر ذلك:
- تعديل من وضعية حقيقية حاضرة (غير كاملة) إلى وضعية أفضل (مثالية كاملة).

بناء على هذا التصور يمكن للباحث توضيح ذلك في الشكل التالي:

ما يفعله المتكون في الواقع الحواجز المعترضة ما ينبغي للمتكون فعله

الشكل (6): وضعية الأداء الحقيقي وما يتطلبه من تحسين.

هذا ما ذهب إليه (Christian. G, 2003) وهو أنه يمكن اعتبار التكوين نسقا تنظيميا، حيث تؤسس مدخلاته بالمستوى الأولي للمتكونين، وتعريف هذا الأخير يمكن أن يتم بمفهوم الاستعدادات والقدرات القبلية المطلوبة، وبمفهوم التوقع في علاقته بالنتائج المنتظرة. مما يجعل المتكون في علاقة مباشرة بالمخرجات المنتظرة (أي الأهداف المعينة للتكوين).

وإذا كانت الدوافع والاهتمامات لها تأثيرا كبيرا على مستوى السلوكات الأولية للفرد، فإنه ينبغي تحديدها؛ وهذا ما هو منتظر من برنامج التكوين وهو تحقيق طموحات الفرد وتلبية احتياجاته.

5.2.4- مراحل تحليل الإحتياجات

(1) المرحلة الأولى: منا قشة أهداف التحليل و تحديد مجال تدخل المحلل:

في البداية، وانطلاقا من تفحص دقيق لمختلف المحددات التي يمكن أن توضح مجالات التدخل، يقوم المحلل بتشخيص أولي لهذه المساحة التي يمتلكها فعلا؛ و تنفيذ سيرورة بحث عن حل منفتح حقا. وهذا يقتضي أنه قد أبلغ مختلف الأطراف (فئة المديرين- المسؤولين) أهداف تحليل الحاجيات و مبادئه المنهجية، كما يتصورها، و نتائجها الممكنة. من خلال إتحاد الإجراءات التي تساعد الفئة التي يراد تكوينها على التعبير الحقيقي فيما يخص الوضعية المشكلة (حاجيات، نقائص...)؛ قصد إنتاج أهداف عملية ملائمة حقا لتلبية الاحتياجات.

كما يتوجب على المحلل ضمان بأن هذه الدوافع التي أدت بهم إلى التعبير عن احتياجاتهم تبقى في سرية تامة. (Etienne Bourgeois: 1991, 49) .

و هذه المرحلة العملية لا يمكن تحقيقها إلا إذا تم الشرطان المنهجيان:

- **أولها**: تحديد قدر المستطاع المدخلات وما حولها أثناء مسار تحديد أهداف التحليل ومجال التدخل، فإذا أردنا أن تكون الاحتياجات المعبر عنها ملائمة حقا وتعكس جيدا اهتماماتهم (فئة المتكونين أثناء الخدمة) وتصورهم للوضعية الحالية والمتوقعة ينبغي تطبيق هذا العمل التوضيحي قبل البدأ في التحليل .

- **ثانيـها**: ينبغي كذلك أثناء المناقشة و تحديد مجال التدخل أن تكون الثقة متبادلة بين المحلل والفئة المتكونة (المديرين) وأن الدوافع والاحتياجات المعبر عنها لن تفشي للمسؤولين أو الجهات الوصية (Etienne Bourgeois: 1991, 50) .

(2) المرحلة الثانية: تحديد الأهداف الباعثة على التكوين و تحليل الصعوبات و الموارد.

أ- <u>صياغة إشكالية لوضعية العمل</u>:

إن الهدف من هذه المرحلة هو توضيح تصورات الفئة المراد تكوينها (مدراء الثانويات مثلا) للوضعية المشكلة على القطبين "الوضعية الحالية " و "الوضعية المرتقبة "، كما أن هذا المسعى ينجز عند انطلاق التعبير عن الحاجات البارزة لكنه سرعان ما يصبح متفاعلا فتصورات الوضعية الحالية لا

يمكن أن تحدث إلا بالتداخل مع تصورات الوضعية المرتقبة وفي المجال المنهجي تنجز هذه العملية عموما من خلال مقابلات فردية وجماعية، وتتجسد في خطوتين

الخطوة الأولى:

ينبغي إثارة دوافع التعبير وتسهيل طرقه للفئة المراد تكوينها على الوضعتين الواقعية (الحقيقية) والمرتقبة (المؤملة)، وعليه فدور المتدخل (المحلل) هو الحديث أو إثارة تعبير هذه الفئة وبالتالي عليه أن يكتفي بتسجيل عناصر التحليل والحكم على الوضعية الحالية مع الآمال المعبر عنها بالإضافة إلى التخوفات مثلا.

الخطوة الثانية

عندما يتأكد بأنه وصل إلى درجة مرضية من التشبع الإعلامي(العبارات كمية أو نوعية) يصبح دوره منظما للمعلومات المنتقاة، وثمة عدة مبادئ يمكن أن تصدر عن هذه العملية: كتنسيق موضوعات الإعلام، بتمييز الألفاظ المعبرة، كما يبحث عن توسيع هذه المساحة الحرة باللعب على مختلف المحددات المذكورة أعلاه، ويتخذ ختاما القرارات لإنجاز التحليل المناسب. (Etienne Bourgeois : 1991, 51).

ب- إنجاز عقد الانطلاق:

يتم إنجاز عقد الانطلاق من خلال العناصر التالية:

- مناسبة الإشكالية لوضعية العمل.
- الحدود المجسدة للقيام بعملية التحليل تبعا لخصوصيات منظمة العمل. (كمؤسسة تعليمية).
- متابعة الأهداف التي تكون نتيجة لعملية التحليل.
- تحديد الأطراف المساهمة في التحليل وإجراءات الالتزام بمخطط عملية التحليل بكاملها.

ج- تحديد الأهداف الباعثة على التكوين:

وتهدف هذه العملية إلى إنتاج الأهداف العملية التي تبدو للأطراف كوسائل ممكنة لحل المشكلات وإنجاز الآمال المرتقبة، من خلال تقويم كفاءات العمل والمهارات المطلوبة لشغل الوظيفة. (Serge.b, Jean-François, 18). بالإضافة إلى القيام بمقابلات فردية أو جماعية. ومن المرغوب فيه أن على المحلل العمل هنا في ثلاث خطوات:

- بداية يعمل على إيجاد الحلول المتتالية والمرتقبة بمنأى عن الصعوبات (العوائق)، ثم يعمل بعدها على تحليل العوائق والموارد المتواجدة حاليا، وأخيرا يكيف الحلول المتتالية والمرتقبة أو الممكنة على المدى القريب والمتوسط والبعيد تبعا للعوائق و الموارد.

إن هذا التقسيم يبدوا مهما، ذلك أنه إذا انتقلنا سريعا إلى تفحص الحلول الممكنة، فإننا لا نسمح للفئة المراد تكوينها (المديرين) بتوضيح تصوراتهم للعوائق والموارد الممكنة بصفة نظامية، كما يمكن أن تكون للفئة المراد تكوينها ميولات لا شعورية إلى إيجاد الحلول التي تبدو لهم غير محققة، في حين يمكنها أن تبدو لهم ممكنة إذا ما أتيحت لهم الفرصة لتقديم تصورات جيدة عن الصعوبات (العوائق) و الموارد.

إن الهدف الأساسي من تحليل الاحتياجات هو إنتاج أهداف تكوينية واقعية تناسب الظروف الخاصة بالعمل، كما تتميز هذه الأهداف بإمكانية ترجمتها إلى أفعال سلوكية يمكن ملاحظتها و قياسها؛ مما يفرض متابعة الأهداف الباعثة على التكوين، ذلك أن تحديد الأهداف ما هي إلا مرحلة أولى في إنجاز برنامج تكويني، وبالتالي يبقى (هدف) عمل هام في مجال تجاوز قصور جهاز التكوين بمعنى الكلمة.

د - <u>تحليل الصعوبات و الموارد</u>:

في هذه الخطوة يقوم المحلل بتفحص مختلف العوائق وكذا الناقصة وراءها وكذا الموارد المؤدية إلى التأثير على إمكانية تحقيق مختلف الحلول المقترحة.

كما تعمل جميع الأطراف المساهمة في التحليل على التمييز بين العوائق الزائلة وغير الزائلة، مع الأخذ بعين الاعتبار الموارد المتواجدة و تفحص ملاءمتها ومدى مساهمتها في تحقيق الأهداف. فالغرض على أقل تقدير أن يعمل الأطراف على اكتشاف إمكانية تطبيق الحلول المثالية، أكثر مما هو في التفكير عن الخطط التي يمكن وضعها محل التنفيذ، والجدول التالي يبين لنا جميع العوائق والموارد التي يمكن أن تؤثر على إنتاج الأهداف الباعثة على التكوين مما يستوجب أخذها بعين الاعتبار أثناء التحليل:

جدول (2): تحليل الصعوبات و الموارد(Jean, M-., de Ketele : 1995, 24) .

نوعية الصعوبات	الصعوبات المتخلص منها	الصعوبات التي لم يتخلص منها	نوعية الموارد	المباشر	غير المباشرة.
1- مايخص المؤسسة. - قوانين سير المؤسسة. - المساحة الممنوعة لسير عمال المؤسسة. - الإتصالات داخل المؤسسة العلاقات)			1- المؤسساتية. متوفرة في المؤسسة. غير متوفرة في المؤسسة.-		

2- ما يخص الصعوبات البشرية. - المسؤولون عن تنفيذ البرنامج. - أعضاء التنسيق . - المعنيين بالتكوين . - المكونون.			**2- موارد بشرية.** - المتكونون. - المسؤولون عن التكوين. - المكونون.		
3- صعوبات مكانية. - مكان التكوين القاعات (المدرجات).			**3- موارد مكانية.** - الأماكن والمواق المقترحةو تقديراتها (عدد الأماكن).		
4- صعوبات زمنية. - مدة التكوين. - تواريخ عملية التكوين.			**4- موارد زمانية(الوقت)** الفترات المناسبةللتكوين		
5- صعوبات مالية. -ميزانية التكوين. - إقامة المتكونين. - تكاليف السفر و الرحلات. - وسائل تعليمية.			5- موارد مالية - مصدر التموين - خطة التموين - الموارد المالية الخاصة بالتكوين		

(3) المرحلة الثالثة: مناقشة الأهداف التكوينية والحسم في فعاليتها:

و تتم وفق خطوتين هما:

أ- إبلاغ الأهداف الباعثة على التكوين المنتجة من خلال تحليل الاحتياجات إلى جميع الأطراف المعنية بالتكوين؛ واحتمالا، فإن قائمة الأهداف التكوينية قد يعاد النظر فيها مسبقا من قبل المحلل لتأخذ بعين الاعتبار التزاوج بين بعض الأهداف المقترحة من طرف مختلف الأطراف، وذلك بتجميع الأهداف القريبة و بتوضيح بعض التعابير للأهداف التي يمكن فهمها خطأ من قبل بعض أفراد الفئة المتكونة.

ب- المناقشة واتخاذ القرار النهائي.

يمكن لهذه المناقشة أن تتخذ عدة أشكال مختلفة، إذ يمكن أن تكون في إطار مائدة مستديرة يشارك فيها مختلف الأطراف. كما يمكننا أيضا إبلاغ القائمة الكاملة للأهداف الباعثة على التكوين إلى كل فئة (متكوّنون- مسؤولون- منسقون ومكوّنون) مع مطالبة كل وحدة بتقدير وتقويم كل هدف مفتوح؛ كالتمييز بين الأهداف المدركة كأولويات أو غير أولوية، مقبولة أو غير ذات أولوية مقبولة مثلا، حينئذ على المحلل أن يقترح على ضوء هذه القاعدة ما يراه مناسبا ويبلّغ ذلك مختلف الأطراف. إن مهارة المحلل تكمن بجزء كبير في قدرته على إيجاد المسائل المختصرة، والطرق القصيرة، التي تتيح تنفيذ البرنامج التكويني منهجا من جهة، وواضحا في مبادئه الأساسية، مكيفا مع الإطار الخاص الذي يندرج فيه من جهة أخرى). (Etienne Bourgeois, 1991, 55) .

6.2.4-دراسات حول تحليل الاحتياجات التكوينية لفئة المديرين:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات الحديثة التي تمكن الباحث من الحصول عليها، حول موضوع تشخيص احتياجات المديرين على مختلف المراحل التعليمية.

- قام عبد الرحمن إبراهيم المحبوب (2000). قام باقتراح برنامج تكويني لرفع كفاءة مديري المدارس الابتدائية لبعض مهماتهم الإدارية. من خلال دراسة ميدانية أجراها على(51) مديرا للمدارس الابتدائية في محافظة الأجساد للموسم الدراسي 2000-2001 حيث انطلق من الفرضية التالية: "ضرورة دراسة احتياجات مديري المدارس الابتدائية لاقتراح برنامج تدريبي للرفع من كفاءة أداءاتهم الإدارية" .

تمحورت نتائج الدراسة حول الاحتياجات التي أقّر بها المديرون بعد استخدام للمتوسط الحسابي لاستخراج متوسطات درجات الاحتياجات فقد ركّزت العينة المدروسة (مدراء المدارس الابتدائية) على الحاجة إلى المعرفة بوسائل تحفيز المعلمين، وتطوير العلاقات الإنسانية المدرسية والمعرفة بالبحث والاستقصاء، وأسس بناء المناهج المدرسية هذه الاحتياجات جاءت على قمة الأولويات.

- أما أحمد الخطيب وزملاؤه (2002) فقد قاموا بدراسة تحت عنوان: (تقويم مدى فعالية برنامج الإدارة العليا للقيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بالأردن). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات القادة الإداريين الذين شاركوا في البرنامج نحو تقويم مدى فعالية برنامج الإدارة العليا للقيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بالأردن، للتأكد من أن هذا البرنامج قد حقق أهدافه، من أجل تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة لتطوير هذا البرنامج. وقد تألف مجتمع الدراسة من جميع القيادات التربوية الذين اجتازوا برنامج الإدارة 1996 وعددهم (498) مشاركًا، وتم اختيار عينة - العليا للقيادات التربوية عام 1990 بطريقة عشوائية تمثل % 50 من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة وعددهم .(249) وقد استخدمت استبانة طورها الباحثون اشتملت على (72) فقرة موزعة على سبعة مجالات، و التأكد من صدقها وثباتها. وقد أشارت النتائج إلى أن اتجاهات القادة الإداريين نحو فعالية برنامج الإدارة العليا للقيادات التربوية إيجابية. تقدم الباحثون بعدد من التوصيات الهادفة إلى تفعيل هذا البرنامج.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يقدم فريق البحث التوصيات التالية:

- ضرورة اعتماد خطة للبرنامج التدريبي تعتمد على مبدأ الشمولية لطبيعة الأدوار التي يقوم بها القادة التربويون، وأن تتصف هذه الخطة بالمرونة، وأن تعتمد منهجية النظم في التدريب وأن تتناسب مع طبيعة الأدوار الوظيفية للقادة التربويين، وأن تستجيب هذه الخطة للتغيرات والمتطلبات والتحديات التي يتطلبها عمل هؤلاء القادة الإداريين.
- أن تصاغ أهداف البرنامج التدريبي بطريقة شاملة وبلغة السلوك أو الأداء لدى المتدربين، وأن تصاغ بطريقة قابلة للتطبيق.
- ضرورة أن يؤخذ بالحسبان خبرات القادة المشاركين، وأن يتحقق التوافق ما بين الجوانب النظرية والممارسات العملية، مع مراعاة أن يتصف البرنامج التدريبي بالمرونة ويرتكز على نتائج البحوث والدراسات العلمية.

- التركيز في البرنامج التدريبي على مساعدة المتدربين لاكتساب كفايات من مثل :تنظيم الاجتماعات وإدارة الوقت، قيادة المرؤوسين، مهارات الاتصال والتعامل مع الآخرين، الانتماء الوظيفي، تقويم أداء المرؤوسين، توفير مناخ تنظيمي مناسب في محيط العمل، تحفيز المرؤوسين، تحديد إجراءات العمل المناسبة.

- وفي دراسة قام بها محمد مطير (2006) موضوعها: "تقييم الحاجات الفنية والإدارية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم"، هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم ، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت للعام الدراسي (2005-2006) وعددهم (97) مديرًا ومديرة ، من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة من قبل الباحث والتي تكونت من (86) فقرة مقسمة على سبعة مجالات. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 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، كما أظهرت الدراسة وجود (19) حاجة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في المجالات التالية : مجال التخطيط لصالح الأهمية، ومجال العمل مع المعلمين وتنميتهم مهنيا. ومجال العمل مع المجتمع المحلي لصالح القدرة ، وهناك فرو ق ذات دلالة إحصائية بين 0.05 بين القدرة والأهمية ككل وكانت هذه المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة الفروق لصالح القدرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لمتغير الجنس على متغير القدرة في المجالات التالية : مجال التخطيط ، والتقويم ، و مجال الأعمال الإدارية والكتابية لصالح الإناث ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في باقي مجالات الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة على متغيري القدرة والأهمية في جميع المجالات.

ومن أهم التوصيات التي اقترحها الباحث في ضوء نتائج الدراسة: إعداد برنامج تربوي متكامل من قبل وزارة التربية لإعداد مديري ومديرات المدارس الثانوية وتأهيلهم بالتنسيق مع الجامعات و أصحاب المؤهلات والخبرات الإدارية.

خلاصـة:

إن أهمية تكوين القيادات التربوية في مجال التسيير الاجتماعي والإنساني للمؤسسات التعليمية، تمكن في إكساب القائد مهارات التعامل مع مرؤوسيه وتوجيههم وتحفيزهم، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، ولا يتسنى له ذلك إلا إذا تمكن القائمون على تصميم البرامج التكوينية لهذه الفئة، بالتشخيص الفعلي للصعوبات التي تعترضهم، وتشخيص حاجياتهم، معتمدين في ذلك على منهجية تحليل الاحتياجات، لكونها الأداة الفعالة في تشريح الاحتياجات إلى عناصرها الأولية ثم تحويلها إلى أهداف تكوينية. وهو ما ركزت عليه الدراسات السابقة في توصياتها، وحاول الباحث تداركه في هذه الدراسة.

تمهيد:

بعد عرض نتائج البحث وتحليلها يمكننا مناقشتها حسب ترتيب الفرضيات، على النحو التالي:

- انطلاقا من تحليل محتوى الوثيقة المتضمنة المرسوم التنفيذي رقم 49/90 المعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي 05/234 المؤرخ في 2005/10/09، خصوصا المادة 82 و 74. (الملحق6) يتبين لنا أن معايير اختيار وانتقاء مديري مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر تعتمد أساسا على الأقدمية في العمل التربوي، المستوى التعليمي، عدم تعرض المترشح لهذه الوظيفة لعقوبات مسجلة طيلة مساره المهني ودرجة تصنيفه بعد اجتياز المسابقة. وانطلاقا من المقابلة التي أجريت مع الأستاذ المكون بالمعد الجهوي لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، حيث يرى هذا الأخير أن هذه المعايير غير كافية لاختيار مديري مؤسسات التعليم الثانوي، وغير منا سبة لطبيعة منصبهم القيادي، وهذا ما ذهب إليه بوفلجة غيات (2004) حيث يرى أن الأقدمية في التعليم قد تعبر عن كفاءة المترشح في التدريس، لكنها لا تعبر عن كفاءته في العمل القيادي، والقدرة على تحمل المسؤوليات الإدارية في آخر حياتهم المهنية. يتفق هذا مع ما توصل إليه الباحثان يوسف حسن العارف عبد الله هلال الجهني (2000) حول أساليب اختيار القادة التربويين في الملكة العربية السعودي وهو عدم وجود آليات مقننة لاختيار مديري المؤسسات التعليمية. وكذا دراسة عبد العزيز البهواشي حول واقع اختيار وتدريب قيادات مدرسة التعليم الأساسي في مصر(1994). وقد توصل في دراسته إلى أن المعايير المعتمدة في القادة التربويين هي: معايير الأقدمية، وبالاشتغال بالتدريس فترة معينة، والمقابلة الشخصية المستخدمة في عملية الاختيار، وحسب الباحث فإن هذه المعايير لا تتناسب مع طبيعة المناصب القيادية للمديرين ولا تتماشى مع المتغيرات الحالية والمستقبلية للمؤسسات التعليمية والنتائج المتوقعة من أدائها. وبالتالي يمكننا القول بتحقق الفرضية الأولى القائلة أن: **المعايير المعتمدة في اختيار وانتقاء المديرين غير مناسبة لطبيعة المنصب القيادي لمديري مؤسسة التعليم الثانوي.** مما يتوجب على القائمين على النظام التربوي في الجزائر إعادة النظر في اختيار المديرين، وذلك بإضافة معايير أخرى، مثل ضرورة خضوع المترشح لهذا المنصب القيادي لاختبارات نفسية مثل اختبار التوافق النفسي، واختبارات الشخصية، واختبار مستوى القدرة على القيادة التربوية، كما أن هناك معيارا آخرا وهو معيار التدرج الوظيفي الذي من شأنه أن يكسب المترشح الخبرة الكافية لتولي منصب مدير مؤسسة التعليم الثانوي، وتمكين القائمين على الاختيار من قياس الجدارة لدى المترشح، فلابد من المرور بوظيفة نائب المدير للدراسات قبل تولي وظيفة مدير ثانوية.

- كما نلاحظ من الجدول (8، ص.83) أن هناك تسع (09) خصائص نفسية لا يتمتع بها مديرو مؤسسات التعليم الثانوي لأن قيم المتوسطات الحسابية لبعض الفقرات تساوت مع الدرجة الوسيطة 2.00، والعض الآخر جاءت قيمها دون الدرجة الوسيطية 2.00، أما المتوسط الحسابي لجميع الخصائص النفسية قفد بلغ 1.93، وهو أيضا دون الدرجة الوسيطية، وبالتالي يمكننا القول بتحقق الفرضية الثانية القائلة أن: **مديري مؤسسات التعليم الثانوي لا يتمتعون بالخصائص النفسية الكافية واللازمة للقيادة التربوية.** وما دام اختيار المديرين لا يتم عن طريق خضوعهم للاختبارات النفسية، فمن الطبيعي أن نجد العديد من منهم لا يتمتعون بالخصائص النفسية اللازمة لقيادة مؤسسات التعليم الثانوي .

- ومن تحليل محتوى برنامج التكوين التناوبي لمديري مؤسسات التعليم الإكمالي والثانوي يتبين لنا أن هذا البرنامج يغلب عليه الطابع ولإداري والتقني، فهو مدعم للمهارات الفنية لمدير مؤسسة التعليم الثانوي، في حين نجد أن مواضيع التكوين المتعلقة بتدعيم المهارات الإنسانية التصورية مهملة بشكل كبير في هذا البرنامج، يتفق هذا مع ما قدمه أحمد الخطيب وزملاؤه (2002) من توصيات في دراستهم حول ضرورة تدريب وتكوين المديرين على جوانب العمل الإنسانية والاجتماعية، مثل تنظيم الاجتماعات، إدارة الوقت، قيادة المرؤوسين، مهارات الاتصال والتعامل مع الآخرين، الانتماء الوظيفي، تقويم أداء المرؤوسين، توفير مناخ تنظيمي مناسب في محيط العمل، تحفيز المرؤوسين. نظرا لما لهذه المواضيع من أثر كبير في تفعيل أداء الجماعة التربوية بمؤسسة التعليم الثانوي، والذي يتجلى في نسبة النجاح في الامتحانات المصيرية كالباكلوريا. ومنه يمكننا القول بتحقق الفرضية الثالثة القائلة أن: **البرامج التكوينية الحالية لا تستجيب لحاجات المديرين ومتطلباتهم القيادية.**

- نلاحظ من الجدول (9، ص.86) أن هناك (13) من أصل (17) صعوبة تعترض المديرين حسب رأيهم أنفسهم، وحسب رأي الجماعة التربوية فإن هناك (15) صعوبة تعترض المديرين، لأن قيم جميع المتوسطات الحسابية للعبارات الممثلة لهذه الصعوبات قد فاقت الدرجة الوسيطية 2.00، وعند تأملنا في هذه الصعوبات، نجد أنها تتعلق بشخصية المدير ومدى قدرته على الممارسة القيادية في المجال الإدراكي والإنساني والقدرة على تحمل المسؤوليات، وهذا ما لا يتفق مع ما توصل إليه علي هود (1995) في دراسته التي أجراها الصعوبات والعوائق التي تعترض مديري المدارس الثانوية، حيث ركز على الصعوبات الإدارية مثل: الصعوبة في التخطيط، التنظيم، الرقابة، والصعوبات الفنية مثل الإشراف على تقييم العمل المدرسي. مما يبرر أهمية التعمق في دراسة مثل هذه الصعوبات المتعلقة بشخصية المدير ومدى تمتعه بالخصائص النفسية الكافية واللازمة لقيادة مؤسسة التعليم الثانوي. وإذا كان المتوسط الحسابي العام للصعوبات التي تواجه المديرين 2.07،

فإنه يمكننا القول بتحقق الفرضية الرابعة القائلة: بأن: **هناك صعوبات تعترض المديرين أثناء مزاولة مهامهم.**

- من الجدول (13، ص.92) الذي يلخص المتوسطات العامة والانحرافات المعيارية لدرجات تحكم المديرين في المهارات القيادية يتبين لنا أن المديرين يتحكمون في المهارات الفنية وهذا ما يبينه المتوسط الحسابي 2.15 الذي فاق الدرجة الوسيطية 2.00، ولا يتحكمون في المهارات التصورية والإنسانية وهذا ما دلت عليه قيمة المتوسطين الحسابيين 1.96، 1.50 على التوالي، وهذا ما يدعم محتوى برنامج التكوين التناوبي لمديري الثانويات، الذي يتناسب مع تكوينهم في المهارات الفنية والإدارية، إذ يغلب عليه الطابع التقني والتنفيذي لمهام مديري مؤسسات التعليم الثانوي، مع العلم أنه يمكن للمدير أن يمارس مهامه الفنية والتقنية عن طريق تفويض السلطة. لكن لا يستطيع أحد أعضاء الجماعة التربوية أن ينوب عنه في مهامه المتعلقة بالتسيير الاجتماعي والإنساني للمؤسسة التربوية. لذلك فالمديرون بحاجة إلى الخضوع إلى برامج تكوينية من أجل تنمية مهاراتهم الإنسانية والتصورية. وبعد حساب المتوسط العام لدرجة تحكم المديرين في المهارات القيادية، حيث بلغ 1.87 وقيمة دون الدرجة الوسيطية 2.00، ومنه نستطيع القول بتحقق الفرضية الخامسة القائلة بأن: **مديري مؤسسات العليم الثانوي لا يتحكمون في جميع مهارات القيادة التربوية.** وهذا ما قدمه أحمد الخطيب وزملاؤه (2002) ضمن توصيات دراستهم حول: تقويم مدى فعالية برنامج الإدارة العليا للقيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بالأردن، حيث يرون أنه من الأهمية بمكان تدريب المديرين في مجال: تنظيم الاجتماعات وإدارة الوقت، قيادة المرؤوسين، مهارات الاتصال والتعامل مع الآخرين، الانتماء الوظيفي، تقويم أداء المرؤوسين، توفير مناخ تنظيمي مناسب في محيط العمل، تحفيز المرؤوسين. وهذه المجالات تدخل ضمن الإنسانية والتصورية.

- من خلال نتائج الجدول (14، ص.92) يتبين لنا أنه لا يوجد فرق بين استجابات أعضاء الجماعة التربوية (ذكور/إناث) حول تمتع المديرين بالخصائص النفسية اللازمة للقيادة التربوية، مما يمكن الباحث من تعميم نتائج الاستجابات وعدم التفريق بينها. فعدم وجود فرق بين الذكور والإناث يرجع إلى الاحتكاك المباشر بالمديرين ومعرفة بعض ملامح شخصياتهم الناتجة السلوكات والمواقف أثناء مزاولة المديرين لمهامهم اليومية. وبالتالي نستطيع القول بعدم تحقق الفرضية السادسة القائلة **بوجود فرق بين الجماعة التربوية (ذكور/إناث) في تمتع المديرين بالخصائص النفسية اللازمة لقيادة المؤسسات التربوية.**

- لقد أظهرت نتائج الجدول (16، ص.94) أنه يوجد فرق بين المديرين والمديرات في الصعوبات التي تعترضهم أثناء مزاولتهم لمهامهم اليومية لصالح المديرات، وهو ما يبين أنهن أكثر تعرضا للصعوبات من المديرين. فليست لهن القدرة الكافية على تجاوز الصعوبات الشخصية مثل: الصعوبات المتعلقة بالعمل مع الجماعة، حل مشاكل التلاميذ، حل مشاكل الأساتذة والعمال، بناء فرق العمل واتخاذ القرارات السريعة وتغيير اتجاهات العاملين نحو الأفضل. وهذا توصل إليه ناصر إليه عليمات (2001) بعد تطبيقه لاختبار مستوى القدرة على القيادة على (150) مديرا ومديرة في محافظة المفرق، توصل إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمديرات في المرونة والقدرة على فهم الآخرين ومعرفة مبادئ الاتصال. يعود ذلك إلى اختلاف الخصائص النفسية باختلاف جنس المدير وطبيعة الأعمال وحجم المسؤوليات الملقاة على عاتق المديرين والمديرات.

- ومن خلال نتائج الجدول (18، ص.95) المتعلقة بالفروق بين المديرين والمديرات في تحكمهم في المهارات القيادية، يتبين لنا أنه لا يوجد فرق بين المديرين والمديرات في تحكمهم في المهارات الإنسانية، وهذا يعود إلى عدم تحكمهم في هذه المهارات، وهو ما لاحظناه سابقا. كما نلاحظ وجود فرق بين المديرين في المديرات في المهارات التصورية لصالح المديرين، وهذا يبين لنا أن المديرين أكثر تحكما من المديرات في المهارات التصورية كالقدرة على بناء التصور المستقبلي للمؤسسة التعليمية، والقدرة على حل المشكلات، وإدراك الترابط بين أجزاء العمل المدرسي. إن مثل هذه المهارات تتطلب قدرات عقلية وفكرية فائقة يستوجب على القائد التربوي أن يتمتع بها. ونلاحظ من نفس الجدول أيضا أنه لا يوجد فرق بين المديرين والمديرات في تحكمهم في المهارات الفنية، مثل: وضع الخطة السنوية للعمل في المدرسة، توزيع الجداول الزمنية حسب الأقسام والتخصصات، استخدام الهاتف والفاكس في الاتصال، عقد الاجتماعات والسهر على تنفيذ توصياتها. إن مثل هذه المهارات لا تتطلب من المديرين مجهودا فكريا كبيرا بل هي مهارات تعبر عن مهام وأعمال تقنية تنفيذية يمكن للمدير أو المديرة تفويضها لأعضاء الجماعة التربوية كل حسب المصلحة التي يتواجد فيها. ومنه نستطيع القول أن الفرضية السابعة القائلة: **هناك فرق بين المديرين والمديرات في الصعوبات التي تعترضهم، و تحكمهم في مهارات القيادة التربوية.** قد تحققت بشكل جزئي.

- كما أظهرت نتائج كل من الجدولين (19، 20 ص.96-97) أنه يوجد فرق بين المديرين والجماعة التربوية في الصعوبات التي تعترض المديرين لصالح نواب المديرين للدراسات، يعود هذا الفرق إلى أن كلا من أعضاء الجماعة التربوية يرى الصعوبات التي تعترض المدير انطلاقا من طبيعة تعامله معه ومستوى تواجد وظيفته في الهيكل التنظيمي لمؤسسة التعليم الثانوي، لهذا كان

نواب المديرين للدراسات أكثر قدرة على تشخيص الصعوبات والعوائق التي تعترض المديرين، نظرا لتداخل المهام بينهم والاحتكاك اليومي بالمديرين.

أما نتائج الجدول (20) فقد أظهرت نتائجه أنه يوجد فرق بين المديرين والجماعة التربوية في تحكم المديرين في المهارات القيادية لصالح المديرين، يرجع هذا الفرق إلى الأسباب التي ذكرت سابقا فيما يخص الصعوبات، بالإضافة إلى أن المديرين هم الأقدر على معرفتهم بمدى تحكمهم في المهارات القيادية، إضافة إلى ذلك فإننا نجدهم يتمتعون بأقدمية مهنية معتبرة؛ مما يؤهلهم إلى القدرة على معرفة درجة تحكمهم في المهارات القيادية. ومنه نستطيع القول بتحقق الفرضية الثامنة القائلة أن: **هناك فرق بين المديرين والجماعة التربوية في الصعوبات التي تواجههم، وتحكمهم في مهارات القيادة التربوية.**

- ومن نتائج الجدول (21، ص.79) يتبين لنا أنه توجد علاقة ارتباطيه بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية وتحكمهم في مهارات القيادة التربوية، وهذا يعني ضرورة الأخذ بعين الاعتبار توفر الخصائص النفسية المديرين أثناء اختيار وانتقاء المديرين مثل: الثقة بالنفس، الانضباط، الصرامة في العمل، الثقة في الآخرين، روح العمل الجماعي، الدافعية القوية نحو تحقيق الأهداف والتميز بالطموح العالي...إلخ. وأن مثل هذه الخصائص لها الأثر الكبير في مساعدة المديرين على التحكم في مهارات القيادة التربوية مثل: تقدير آراء وميولات واتجاهات المرؤوسين، تفعيل علاقات العمل داخل المدرسة، مساعدة المرؤوسين على تجاوز مشاكلهم، القدرة على تحفيز العمال وتشجيعهم وتقدير الظروف الطارئة للعمال...إلخ، ومثل هذه المهارات تتجلى في السلوكات اليومية للمديرين والتعامل الإيجابي مع الجماعة التربوية. ومنه يمكننا القول بتحقق الفرضية التاسعة القائلة بأنه: **توجد علاقة ارتباطيه بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية وتحكمهم في مهارات القيادة التربوية.**

- من نتائج الجدول (22، ص.98) يتبين لنا أنه توجد علاقة بين تحكم المديرين في المهارات القيادية وتعرضهم للصعوبات والعوائق التي تحول دون تأدية مهامهم بفعالية، وهذا يبين لنا أثر التحكم في المهارات القيادية (إنسانية، تصورية، فنية) في مساعدة المديرين على تجاوز الصعوبات والعوائق التي تعترضهم أثناء مزاولة أعمالهم مثل: معرفة الحاجات المهنية للأساتذة، فهم سلوكات العاملين، حل مشاكل التلاميذ، تحفيز العاملين، الإصغاء الجيد للآخرين، حل مشاكل الأساتذة والعمال، التعامل مع أولياء التلاميذ، التواصل مع الأفراد، انخفاض الدافعية للعمل، اتخاذ القرارات السريعة العمل مع الجماعة، تغيير اتجاهات العاملين نحو الأفضل...إلخ. ولا يستطيع المديرون تجاوز مثل هذه الصعوبات ما لم تكن لديهم القدرة على التحكم في المهارات القيادية. ومنه نستطيع

القول بتحقق الفرضية العاشرة القائلة: **توجد علاقة ارتباطيه بين تحكم المديرين في المهارات القيادية والصعوبات التي تعترضهم أثناء مزاولتهم لمهامهم.**

- ومن الجدول (23، ص.98) نلاحظ أن هناك علاقة بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية ونسبة النجاح في شهادة الباكلوريا في المؤسسات التي يشرفون عليها. فتمتع المدير بالخصائص النفسية اللازمة لقيادة مؤسسة التعليم الثانوي مثل الاستقامة في السلوك، والطموح العالي للمدير، والتمتع بصحة جسمية جيدة، الطلاقة اللفظية، الثقة بالنفس، والمرونة في التعامل، والحزم المتوصل لبلوغ الأهداف، المثابرة في العمل والقدرة على الاستمرار فيه، الثقة في الآخرين، روح العمل الجماعي، الدافعية القوية نحو تحقيق الأهداف بالإضافة إلى الصرامة والانضباط ...إلخ. كلها خصائص تساهم في إيجاد مناخ دراسي مناسب يساعد التلاميذ على التحصيل الجيد، وبالتالي تستطيع المدرسة أن تحقق نسب نجاح عالية في الامتحانات المصيرية كامتحان شهادة الباكلوريا. نستطيع القول بتحقق الفرضية الحادية عشر القائلة: **هناك علاقة بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية، ونسبة النجاح في شهادة الباكلوريا للمؤسسات التي يشرفون عليها.**

- لقد أظهرت نتائج الجدول (24، ص.99) أن لمتغير الجنس، الأقدمية في منصب المدير والمستوى التعليمي تأثير على الصعوبات والعوائق التي تعترض المديرين أثناء مزاولة أعمالهم ومن شأنها أن تساعد المديرين على تجاوز هذه الصعوبات، بينما لا نجد أن للسن والأقدمية في العمل التربوي تأثير على الصعوبات والعوائق، وأنها غير كفيلة بمساعدة المديرين على تجاوزها، وهو ما يبين لنا أن اختيار المديرين على أساس الأقدمية في العمل التوبوي معيار لا أساس له من الصحة، ولا يخدم العملية التعليمية.

كما أظهرت نتائج الجدول (25، ص.100) أن لمتغير كل من الجنس السن، المستوى التعليمي تأثير على تحكم المديرين في المهارات القيادية، وليس لمتغيري الأقدمية في العمل التربوي، والأقدمية في منصب المدير تأثير على تحكم مديري مؤسسات التعليم الثانوي في مهارات القيادة التربوية، لأن المهارات التربوية مرتبطة بشكل كبير بتمتع المديرين بالخصائص النفسية اللازمة لها. ومنه يمكن القول بأن الفرضية الحادية عشر القائلة بأن: **لمتغيرات خصائص فئة المديرين (الجنس، المستوى التعليمي، الأقدمية في العمل التربوي، والأقدمية في منصب المدير) دور في تجاوز المديرين للصعوبات والعوائق التي تعترضهم أثناء مزاولة عملهم، وتحكمهم في المهارات القيادية.** قد تحققت بشكل جزئي.

- ومن خلال النتائج المدونة في الجدول (26، ص.102) يتبين لنا أن هناك إجماع من طرف الجماعة التربوية (ذكورا وإناثا) على أنهم يفضلون التعامل أثناء أداء مهامهم مع المدير لكونه –في

نظرهم- القادر على قيادة المؤسسة التربوية بفعالية، وهذا الاتجاه يعكس لنا الخلفية الاجتماعية، الثقافية والدينية؛ حيث أن الذكر في المجتمع الجزائري هو القائم والمسؤول على عائلته وما يحمله هذا المجتمع الصغير من قيم وعادات وتقاليد تؤهل الرجل إلى تحمل المسؤوليات، وتمنحه القدرة على التسيير. ومن هنا نرى هذا الامتداد الاجتماعي داخل مؤسسة التعليم الثانوي، الذي يعبر بشكل أو آخر على أهمية الخضوع لأوامر الرجل أكثر من المرأة من طرف العاملين في المؤسسات التربوية، ومما سبق يتبين لنا أن بعض الصعوبات التي تعترض المديرات أثناء مزاولتهن لأعمالهن قد تكون ناتجة عن عدم خضوع وانصياع المرؤوسين لها إلا بسلطة القانون.

- وبخصوص حاجة المديرين إلى التكوين فقد أظهرت نتائج الجداول (27، 28، 29، ص.103، 104، 105 على التوالي) أن المديرين بحاجة إلى تجاوز (14) صعوبة من أصل (17)، كما نهم بحاجة إلى تنمية مهاراتهم الإنسانية (10 مهارات من أصل 15)، و06 مهارات تصورية من أصل 09 ومهارتين فنيتين من أصل 13 مهارة. يرى الباحث أن هذه الحاجات تعبر عن نقص في برامج التكوين لفئة مديري مؤسسات التعليم الثانوي، وانطلاقا من هذه الحاجات سيشرع الباحث في صياغة برنامج تكويني في مجال القيادة التربوية، من شأنه أن يكون مكملا لتكوينهم الأساسي، أو أن يبرمج ضمن محاور التكوين أثناء الخدمة.

البرنامج التكويني المقترح:

بعد تحليل ومناقشة النتائج وتشخيص الحاجات؛ شرع الباحث في إعداد برنامج تكويني لفئة المديرين، الذي من شأنه أن يساعدهم على تجاوز صعوباتهم المهنية والاجتماعية، وتنمية مهاراتهم القيادية، كما يساعد المشرفين على صياغة البرامج التكوينية على إدراك النقائص وملاحظتها، وبالتالي حصر الاحتياجات التكوينية، والعمل على تجاوزها وتلبيتها.

تجدر الإشارة إلى أن الفقرات التي أدرجت واعتمدت في هذا البرنامج، قد فاق متوسطها الحسابي (2.00) بالنسبة للصعوبات والعوائق التي تعترض المديرين، أما فيما يخص الحاجة إلى تنمية المهارات القيادية فقد أدرجت الفقرات الممثلة لها والتي جاء متوسطها الحسابي مساويا للدرجة الوسيطية (2.00) أو دونها، والتي اعتمدت كمعيار لاختيار أهم المحاور التي تمثل البرنامج المقترح، بالإضافة إلى إدراج بعض المواضيع التي يراها الباحث مدعمة لتنمية المهارات القيادية.

1- أهم المجالات التي تندرج ضمن البرنامج التكويني:

بعد جرد الحاجات تبين أن المديرين بحاجة إلى التكوين في المجالات التالية: (للتفصيل أنظر الملحق رقم 9).

1- القيادة التربوية.
2- القائد التربوي.
3- مهارات القائد التربوي.
4- العلاقات الإنسانية.
5- صعوبات القيادة التربوية.
6- الاتصال التنظيمي.
7- الإدارة بالحوار.
8- الإبداع التنظيمي.
9- اتخاذ القرار وحل المشكلات.

ملاحظـة:

يرى الباحث أن هذا البرنامج التكويني الذي تم اقتراحه يمكن أن يكون مكملا لبرنامج لتكوين التناوبي (التكوين الأساسي) لمديري مؤسسة التعليم الثانوي، كما يمكن أن يكون ضمن محاور برنامج التكوين أثناء الخدمة لهذه الفئة.

2- الوسائل الواجب توفيرها لتنفيذ وتطبيق البرنامج:

- أجهزة الاتصال (مكبر الصوت، مسجل، جهاز الإعلام الآلي، آلة تصوير، أجهزة العاكسة....).
- أشرطة فيديو أو أقراص تخص مواضيع دراسة الحالة.

3- مكان ومدة وطريقة تنفيذ البرنامج:

يتم تنفيذ البرنامج من خلال فترة التربص والخضوع لبرنامج التكوين الأساسي، أو من خلال ملتقيات أو ندوات أو دورات أو أيام تكوينية إذا كان هذا البرنامج ضمن محاور التكوين أثناء الخدمة، ولا يمكن تحديد تواريخ ومضامين هذه الملتقيات والندوات، والدورات التكوينية إلا من طرف المشرفين عليها، بالتشاور مع المعنيين. وذلك حسب المواضيع التي سيتم دراستها، بحيث تعقد هذه الأخيرة معاهد التكوين الخاصة بمستخدمي التربية، أو في ثانويات أو مؤسسات يتم اختيارها من طرف مفتشي الإدارة والتكوين لكل مقاطعة، ومديرية التربية لكل ولاية.

4- القائمون على تنفيذ البرنامج:

يقوم بالإشراف على تطبيق وتنفيذ البرنامج كل من مفتشي الإدارة والتكوين لكل مقاطعة بالتنسيق مع مديرية التربية لكل ولاية، ويؤطر هذه الملتقيات والدورات:

- أساتذة مختصون في علم الإدارة التربوية، علم النفس وعلوم التربية، علم الاجتماع، الإحصاء، المنهجية.
- باحثون في ميدان الإدارة التربوية.

- مفتشو الإدارة والتكوين ومفتشو التربية والتعليم.
- مدراء الثانويات ذوو خبرة وكفاءة مشهود لهم بها.

5- الإدارة المركزية للبرنامج التكويني المقترح:

تتألف هذه الإدارة من:

- الأمانة العامة لوزارة التربية الوطنية.
- مفتشي الإدارة والتكوين على المستوى الوطني.
- مفتشي التربية والتعليم على المستوى الوطني.
- مفتشا الإدارة والتكوين والتربية والتعليم لكل ولاية.
- المكلف بمصلحة التكوين بمديرية التربية لكل ولاية.
- لجنة خاصة تتكون من أساتذة باحثين ومختصين في ميدان الإدارة التربوية.

6- أساليب تقويم البرنامج:

- القيام بزيارات ميدانية للمدارس الثانوية وخاصة النموذجية.
- إجراء تقييم موضوعي في نهاية كل ملتقى أو دورة أو غيرها.
- استطلاع آراء المديرين بكيفية منهجية حول سير العمليات التكوينية وتحليل نتائج كل ملتقى أو دورة.
- استطلاع آراء الباحثين والمختصين في ميدان التكوين والإدارة التربوية في نهاية الدورة أو الملتقى التكويني، لمعرفة مدى فاعلية البرنامج، وكذا ذكر قصوره، وتقديم الاقتراحات لتحسين الدورات اللاحقة.
- بناء استمارات تقييمية لمضمون محتوى البرنامج التكويني، ومدى اكتسابه من طرف المتربصين.

تمهيد:

في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية التي ساعدت الباحث على ضبط الإجراءات المنهجية وتحضير أدوات الدراسة، شرع الباحث في القيام بالدراسة الأساسية من أجل اختبار فرضيات البحث. وفيما يلي عرض لنتائجها وتحليلها.

عرض وتحليل النتائج:

فيما يلي عرض لنتائج هذا البحث وتحليلها حسب الفرضيات وهي كالتالي:

1) المعايير المعتمدة في اختيار وانتقاء مديري الثانويات:

من أجل معرفة مدى مناسبتها لطبيعة المنصب القيادي لمديري الثانويات، قام الباحث بتحليل محتوى الوثيقة المتضمنة المرسوم التنفيذي رقم 49/90 المعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي 05/234 المؤرخ في 2005/10/09، خصوصا المادة 82 و 74. (الملحق 6)

هذه الوثيقة صادرة عن مديرية التربية لولاية وهران تحتوي الوثيقة على شروط التسجيل في قائمة التأهيل للالتحاق برتبة مدير مؤسسة التعليم الثانوي والتقني.

- تتضمن الوثيقة أيضا كيفية إعلام الموظفين والوثائق المطلوبة في ملف التأهيل لهذه الرتبة، بالإضافة إلى شروط التسجيل في قائمة التأهيل لرتبة مدير مؤسسة التعليم الثانوي وهي كالتالي:
- يوظف مدير مؤسسة التعليم الثانوي عن طريق مسابقة على الاختبار من بين المترشحين البالغين (30)سنة على الأقل والمسجلين على قائمة التأهيل والذين لا يتعدى سنهم (55) سنة، ولم تصدر في حقهم أية عقوبات من الدرجة الثالثة.
- يمكن أن يسجل على قائمة التأهيل:

1- نواب المديرين للدراسات في مؤسسة التعليم الثانوي المثبتون الحائزون على شهادة الليسانس في التعليم العالي لهم أقدمية ثلاث (03) سنوات بهذه الصفة.

2- الأساتذة المبرزون المثبتون الذين لهم أقدمية ثلاث (03) سنوات بهذه الصفة.

3- الأساتذة المهندسون المثبتون الذين لهم خمس (05) سنوات بهذه الصفة.

4- أساتذة التعليم الثانوي المثبتون الذين لهم إثنتا عشرة (12) سنة أقدمية بهذه الصفة.

5- نواب المديرين للدراسات الحائزون على شهادة الماجستير.

6- الأساتذة المهندسون المثبتون الحائزون على شهادة الماجستير والذين لهم أقدمية ثلاث (03) سنوات على الأقل بهذه الصفة.

7- أساتذة التعليم الثانوي المثبتون الحائزون على شهادة الماجستير والذين لهم أقدمية ثلاث (03) سنوات على الأقل بهذه الصفة.

8- أن لا يكون المترشح قد تعرض لعقوبة تأديبية ما لم يتم إلغاؤها.

من خلال عرضنا لمحتوى هذه الوثيقة نلاحظ أن معايير اختيار المديرين في النظام التربوي الجزائري تعتمد أساسا على الأقدمية في العمل التربوي والمستوى التعليمي للمترشح، وعدم تعرضه لعقوبات تأديبية، بالإضافة إلى نتائج المسابقة.

وفي مقابلة (الملحق 4) مع أحد الأساتذة المكونين. بالمعهد الجهوي لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم بوهران حول فعالية هذه المعايير ومدى مناسبتها لطبيعة المنصب القيادي لمدير مؤسسة التعليم الثانوي (هو مدير ثانوية سويح الهواري بولاية وهران، يتمتع بخبرة كبيرة في المجال التربوي والإدارة المدرسية، يشرف على تكوين المديرين الذين اجتازوا مسابقة التأهيل، كما ينوب عن مفتش الإدارة والتكوين أثناء فترة غيابه، نظرا لارتباطات هذا الأخير فقد تعذر إجراء المقابلة معه، مما جعل الباحث يضطر لإجرائها مع الأستاذ المكون) يرى هذا الأخير أن:

- المعايير التي جاء بها المرسوم التنفيذي 49/90 المعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي 05/234 المؤرخ في 2005/10/09 غير كافية لاختيار وانتقاء المديرين، لكون أن هذا الأخير اعتمد على الأقدمية في العمل التربوي، المستوى التعليمي وعدم التعرض للعقوبات لأنها – في نظره- ليست مبنية على أسس علمية من جهة، ومن جهة أخرى اشتراط المسابقة كحد فاصل بين التأهيل للمنصب القيادي من عدمه.
- يرى أيضا أن هذه المعايير غير مناسبة لطبيعة المنصب القيادي لمدير مؤسسة التعليم الثانوي لأن الأقدمية في العمل التربوي، وإن كانت تعبر عن خبرة مهنية، فإنها لا تعبر عن خبرة في مجال الإدارة المدرسية، أما المستوى التعليمي للمترشح فهو في ونظر الأستاذ المكون يعبر عن كفاءة مهنية في مجال تخصص المترشح وليس في مجال الإدارة المدرسية.
- ويقترح معيارا آخرا هو التنامي الوظيفي للمترشح لما له من أهمية كبيرة في إكساب المترشح الخبرة المهنية الضرورية لتولي منصب أعلى. فعلى سبيل المثال: لابد للمترشح لمنصب مدير مؤسسة التعليم الثانوي من المرور بمنصب نائب المدير للدراسات.
- إن خضوع المترشحين للاختبارات النفسية– في نظر الأستاذ المكون- أمر ضروري، إذ تساعد هذه الاختبارات في الكشف عن مدى توفر الخصائص النفسية اللازمة لقيادة مؤسسة التعليم الثانوي لدى المترشحين، ومدى قدرتهم على التكيف مع المواقف الحرجة، كما تكشف أيضا عن درجة التوافق النفسي للمترشح. واختيار قادة مؤسسات التعليم الثانوي على اجتيازهم للاختبارات النفسية من شأنه أن يجنبهم الإصابة بالأمراض المهنية الناتجة عن ضغوط العمل كالأمراض السيكوسوماتية مثل: مرض السكري والضغط الدموي.
- وإذا كانت المعايير المعتمدة في اختيار مديري مؤسسات التعليم الثانوي غير كافية، وإذا كانت غير مناسبة لطبيعة المنصب القيادي، فإن الأستاذ المكون يرى أنه من الضروري إعادة النظر في معايير اختيار مديري مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر.

- وأن إعادة النظر في معايير الاختيار غير كفيلة بمساعدة المديرين على تجاوز الصعوبات والعوائق التي تعترض المديرين أثناء مزاولة مهامهم؛ بل لابد من إعادة النظر أيضا في محتوى البرامج التكوينية لهذه الفئة لأن البرامج التكوينية الحالية تدعم الجانب التقني والتنفيذي ولا تدعم الجانب التصوري والعلائقئ الإنساني. وبعبارة أخرى أن البرامج التكوينية الحالية تكون المديرين ولا تكون القادة التربويين.

مما سبق نستطيع القول أن المعايير المعتمدة في اختيار وانتقاء مديري الثانويات غير مناسبة لطبيعة المنصب القيادي لمدير مؤسسة التعليم الثانوي.

2) درجة تمتع مديري مؤسسات التعليم الثانوي بالخصائص النفسية الكافية واللازمة للقيادة التربوية.

للتحقق من ذلك قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد المتعلق بدرجة تمتع المديرين بالخصائص النفسية اللازمة للقيادة التربوية، تم اعتماد الدرجة الوسيطية (2.00) كمتوسط لمعرفة درجة تمتع المديرين بالخاصية النفسية من عدم تمتعهم بها، وبذلك يصبح المقياس كالتالي:

- قيمة المتوسط الحسابي > 2.00 = يتمتع المديرون بالخاصية بدرجة كبيرة.
- قيمة المتوسط الحسابي= 2.00= يتمتع المديرون بالخاصية بدرجة متوسطة.
- قيمة المتوسط الحسابي< 2.00= يتمتع المديرون بالخاصية بدرجة ضعيفة.

على اعتبار أن الخصائص النفسية والشخصية الحائزة على متوسط 2.00 أو أقل من 2.00 تعتبر خصائص نفسية لا يتمتع بها المديرون. والجدول (10) يبين ذلك:

جدول (8): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تمتع المديرين بالخصائص النفسية اللازمة لقيادة المدارس الثانوية.

رقم العبارة	العبـــــــارة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
01	الاستقامة في السلوك	512	2.49	0.63
09	حسن الحديث	480	2.33	0.71
03	طموح عالي	464	2.25	0.69
06	صحة جسمية جيدة	458	2.22	0.64
02	الطلاقة اللفظية	456	2.21	0.60
04	روح المبادرة	438	2.13	0.75
07	صحة نفسية جيدة	435	2.11	0.72
11	الثقة بالنفس	416	2.02	0.78
10	المرونة في التعامل	413	2.00	0.78
08	الحزم المتوصل لبلوغ الأهداف	412	2.00	0.81
13	الاهتمام بالهندام	409	1.99	0.79
15	العدل والإنصاف بين العمال	404	1.96	0.80
17	المثابرة في العمل والقدرة على الاستمرار فيه	397	1.93	0.79
12	الثقة في الآخرين	392	1.90	0.74
05	عدم تقلب المزاج	391	1.90	0.69
16	روح العمل الجماعي	389	1.89	0.79
14	الدافعية القوية نحو تحقيق الأهداف	380	1.72	0.72
المتوسـط العـام لدرجة تمتع المديرين بالخصائص النفسية			**1.93**	0.68

نلاحظ من الجدول (8) أن مديري مؤسسات التعليم الثانوي يتمتعون بالخصائص النفسية اللازمة للقيادة التربوية بـ:

- درجة كبيرة في خاصية الإستقامة في السلوك وهذا ما يعبر عنه المتوسط الحسابي 2.49، تليها خاصية : حسن الحديث حيث بلغ متوسطها الحسابي 2.33، ثم تمتع المديرين بطموح عال بمتوسط حسابي قدره 2.25، تليها خصائص: الصحة الجسمية الجيدة، الطلاقة اللفظية، روح المبادرة، صحة نفسية جيدة، الثقة بالنفس ومتوسطاتها الحسابية 2.22، 2.21، 2.13، 2.11، 2.02 على التوالي.
- درجة متوسطة: نجد ذلك في خاصية المرونة في التعامل 2.00، الحزم المتواصل لبلوغ الأهداف 2.00.
- درجة ضعيفة: نجد ذلك في خاصية الاهتمام بالهندام وهو ما دل عليه المتوسط الحسابي 1.99، ثم خاصية العدل والإنصاف بين العمال 1.96، تليها خاصية المثابرة في العمل والقدرة على الاستمرار فيه 1.93، تليها الثقة في الآخرين وعدم تقلب المزاج بمتوسط حسابي قدره 1.90، تبقى خاصيتا روح العمل الجماعي والدافعية القوية نحو تحقيق الأهداف في مؤخرة الخصائص النفسية التي يتمتع بها المديرون، حيث بلغ متوسطهما الحسابي 1.89، 1.72 على التوالي.

في حين نلاحظ أن المتوسط الحسابي لجميع الخصائص النفسية قد بلغ 1.93، وبالتالي نستطيع القول أن مديري مؤسسات التعليم الثانوي لا يتمتعون بالخصائص النفسية اللازمة والكافية لقيادة مؤسسة التعليم الثانوي.

3) مدى استجابة البرامج التكوينية الحالية لحاجات المديرين ومتطلباتهم القيادية.

من أجل التحقق من ذلك قام الباحث بتحليل محتوى البرنامج التكويني (الملحق5)

أُعِد هذا البرنامج لتكوين مديري مؤسسات التعليم ألإكمالي والثانوي، حيث قام بتصميمه اللجنة المشرفة على إعداد البرامج التكوينية لجميع فئات وأسلاك التربية، صادر عن المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وتحت إشراف وزارة التربية الوطنية.

يتضمن البرنامج التكويني العديد من المحاور وهي كالتالي:

- التشريع المدرسي: ويتضمن مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية والقوانين التي تحكم سيرها. ويهدف هذا المحور إلى إكساب المتربص القدرة على معرفة النصوص التشريعية، تحليلها وتوظيفها في خدمة العمل التربوي، كما يكسبه القدرة على التعامل السليم مع النصوص.
- التسيير البيداغوجي: ويتضمن مفهوم التسيير البيداغوجي، كيفية إعداد الخريطة التربوية، التنظيم التربوي وخصوصياته، طرق تشكيل الأفواج وغيرها من النشاطات البيداغوجية التي تجرى داخل المؤسسة التعليمية.

يهدف هذا المحور إلى تنمية المعارف النظرية للمتربص وإكسابه تقنيات التسيير البيداغوجي.

- التسيير الإداري: يتضمن جملة من النشاطات الإدارية ومكونات الجهاز الإداري بمؤسسة التعليم الثانوي، يهدف إلى: تمكين المتربص من اكتساب القدرة على التسيير وممارسة المسؤولسة، القدرة على تحرير مختلف التقارير التي تسمح بتحديد المسؤوليات، وكذا التحكم في مسك وضبط الملفات والسجلات المختلفة.
- التسيير المالي: يهف هذا المحور إلى تنمية قدرة المتربص على توظيف الوسائل لخدمة الفعل التربوي، القدرة على التحكم في تقنيات التسيير المالي والمادي، كما يكسبه حسن استغلال الإمكانيات المالية والمادية.
- النظام التربوي: يهدف هذا المحور إلى تعريف التربص بالنظام التربوي ومحيطه ومرجعيته كنظام فرعي من النظام العام للدولة، كما يمكنه من إدراك مكانة المسؤول في هياكل النظام التربوي، ويكسبه أيضا القدرة على التخطيط لمستقبل المدرسة والقيام بالتحليل النظامي من أجل تطوير العمل واتخاذ القرارات.
- القانون الإداري ومن أهداف هذا المحور تعميق المعرفة لدى المتربص حول القانون العام والخاص والفرق بينهما وإكسابه ثقافة تشريعية من أجل التحكم في التسيير.

- منهجية البحث: يهدف هذا المحور إلى إكساب المتربص تقنيات وفنيات البحث التربوي والقدرة على التوثيق واستخدام المصادر والمراجع. كما يكسب المترشح القدرة على المعالجة العلمية للقضايا التي تحتاج إلى الدراسة والبحث.
- مبادئ في المعلوماتية: والهدف ومنه تمكين المتربص من الاستعمالات العادية للمعلوماتية، وتزويده بالأسس الضرورية لتشغيل واستثمار وسيلة المعلوماتية.

يختم البرنامج التكويني بتجمعات تطبيقية يغلب عليها الطابع التقني الفني للأنشطة المتعلقة بمهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي.

من خلال عرضنا لمحتوى البرنامج التكويني لمديري مؤسسات التعليم الإكمالي والثانوي، نلاحظ أنه ركز على تكوين المديرين في المهام الإدارية والفنية، وأغفل بشكل كبير تكوينهم في مجال التسيير الاجتماعي والإنساني الذي يجسد مظاهر القيادة التربوية في مؤسسة التعليم الثانوي، وما لهذا الأخير من أثر كبير على فعالية أداء المديرين وتأثيره على فعالية أداء الجماعة التربوية، الذي ينعكس في نتائج التحصيل الدراسية للتلاميذ وخصوصا المترشحين لامتحان شهادة الباكالوريا.

انطلاقا مما سبق يمكننا القول أن البرامج التكوينية الحالية لا تستجيب لحاجات المديرين ومتطلباتهم القيادية.

4) الصعوبات والعوائق التي تعترض المديرين أثناء مزاولة مهامهم.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد المتعلق بالصعوبات التي تواجه المديرين لكل من الإستبيانين (الاستبيان الموجه للمديرين والاستبيان الموجه للجماعة التربوية)، حيث تم اعتماد الدرجة الوسيطية (2.00) كمتوسط لمعرفة درجة الصعوبة التي تواجه المديرين، وبذلك يصبح المقياس كالتالي:

- قيمة المتوسط الحسابي > 2.00 = تواجه الصعوبة المديرين بدرجة كبيرة.
- قيمة المتوسط الحسابي= 2.00= تواجه الصعوبة المديرين بدرجة متوسطة.
- قيمة المتوسط الحسابي< 2.00= تواجه الصعوبة المديرين بدرجة ضعيفة.

على اعتبار أن الصعوبات التي حازت على المتوسط الحسابي 2.00 فأكثر تعتبر صعوبات تواجه المديرين. بعد مقارنة استجابات كل من المديرين واستجابات الجماعة التربوية. والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات والعوائق التي تواجه المديرين

رقم العبارة	العبـــــارة	المـديـــرون (50)			الجماعـة التربـويـة (206)		
		التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
34	معرفة الحاجات المهنية للأساتذة	125	2.50	0.65	516	2.50	0.63
25	تغيير اتجاهات العاملين نحو الأفضل	123	2.46	0.68	508	2.46	0.61
28	حل مشاكل التلاميذ	123	2.46	0.79	497	2.41	0.66
24	تحفيز العاملين	121	2.42	0.72	497	2.41	0.70
20	الإصغاء الجيد للآخرين	120	2.40	0.70	490	2.37	0.69
27	حل مشاكل الأساتذة والعمال	117	2.34	0.69	484	2.34	0.64
33	التعامل مع أولياء التلاميذ	116	2.32	0.79	484	2.34	0.64
26	التواصل مع الأفراد	115	2.30	0.71	476	2.31	0.66
23	انخفاض الدافعية للعمل	109	2.18	0.72	475	2.30	0.71
31	بناء فرق العمل	109	2.18	0.69	475	2.30	0.65
30	اتخاذ القرارات السريعة	103	2.06	0.74	474	2.30	0.68
29	الاتصال بالسلطات المحلية	102	2.04	0.83	472	2.29	0.65
19	العمل مع الجماعة	101	2.02	0.84	470	2.28	0.62
18	فهم سلوكات العاملين	98	1.96	0.75	418	2.27	0.76
32	التعامل مع التنظيمات النقابية	98	1.96	0.78	466	2.26	0.67
35	استخدام الحاسوب لإنجاز الأعمال اليومية	70	1.40	0.75	416	2.01	0.64
22	التفكير المنطقي	60	1.20	0.66	392	1.90	0.57
المتوسط العام لدرجة الصعوبات التي تواجه المديرين			**2.12**	0.73	م.ع	**2.02**	0.71

نلاحظ من الجدول (9) حسب استجابات المديرين فإن الصعوبات التي تواجههم بـ:

- درجة كبيرة: نجد ذلك في الصعوبات التالية: معرفة الحاجات المهنية للأساتذة وهذا ما دل عليه المتوسط الحسابي 2.50، تليها صعوبتا تغيير اتجاهات العاملين نحو الأفضل، وصعوبة حل مشاكل التلاميذ وهذا ما يعبر عنه المتوسط الحسابي 2.46، تحفيز العاملين 2.42، الإصغاء الجيد للآخرين 2.40، ثم صعوبة حل مشاكل الأساتذة والعمال بمتوسط حسابي قدره 2.34، أما صعوبة التعامل مع أولياء التلاميذ فقد بلغ متوسطها الحسابي 2.32، تليها صعوبة التواصل مع الأفراد 2.30، أما صعوبة انخفاض الدافعية للعمل، بناء فرق العمل، واتخاذ القرارات السريعة فقد بلغت متوسطاتها الحسابية 2.18،2.18، 2.06 على التوالي.
- درجة متوسطة: نجد ذلك في صعوبتي الاتصال بالسلطات المحلية حيث بلغ متوسطها الحسابي2.04 والعمل مع الجماعة 2.02.
- بدرجة ضعيفة: يتجلى ذلك في صعوبتي فهم سلوكات العاملين والتعامل مع التنظيمات النقابية حيث بلغ متوسطهما الحسابي 1.96 تليها صعوبة استخدام الحاسوب لإنجاز الأعمال اليومية 1.40 ثم صعوبة التفكير المنطقي 1.20.

- وفي نظر الجماعة التربوية فإن مديري مؤسسات التعليم الثانوي يواجهون جميع الصعوبات والعوائق المعروضة للاختبار، ما عدا الصعوبة في التفكير المنطقي التي بلغ متوسطها الحسابي 1.90.

على العموم فقد بلغ المتوسط العام للصعوبات والعوائق حسب رأي المديرين 2.12، وحسب رأي الجماعة التربوية 2.02.

نستطيع القول أن هناك صعوبات وعوائق تعترض المديرين أثناء مزاولة أعمالهم.

5) درجة تحكم المديرين في مهارات القيادة التربوية (إنسانية، تصورية، فنية).

من أجل التحقق من ذلك اعتمد الباحث على التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد المتعلق بدرجة تحكم المديرين في المهارات القيادية لكل من الإستبيانين (الاستبيان الموجه للمديرين والاستبيان الموجه للجماعة التربوية)، حيث تم اعتماد الدرجة الوسيطية (2.00) كمتوسط لمعرفة درجة التحكم في المهارة من عدمه، وبذلك يصبح المقياس كالتالي:

- قيمة المتوسط الحسابي > 2.00 = يتحكم المديرون في المهارة بدرجة كبيرة.
- قيمة المتوسط الحسابي= 2.00= يتحكم المديرون في المهارة بدرجة متوسطة.
- قيمة المتوسط الحسابي< 2.00= يتحكم المديرون في المهارة بدرجة ضعيفة.

على أساس أن المهارات القيادية التي حازت على المتوسط الحسابي 2.00 أو أقل من 2.00 تعتبر مهارات قيادية لا يتحكم فيها المديرون. بعد مقارنة استجابات كل من المديرين واستجابات الجماعة التربوية. نتناول تحليل نتائج المهارات القيادية حسب تصنيفها (إنسانية، تصورية، فنية). وفيما يلي عرض لنتائج درجة تحكم المديرين في المهارات الإنسانية كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحكم المديرين في المهارات الإنسانية

رقم العبارة	العبـــــارة	المـديـــرون (50)			الجماعــة التربـويــة (206)		
		التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
46	مشاركة العمال في أفراحهم وأحزانهم	120	2.40	0.81	450	2.18	0.66

49	خلق روح العمل الجماعي	111	2.22	0.58	413	2.00	0.64
51	القدرة على توجيه سلوك الآخرين	105	2.10	0.68	407	1.98	0.76
42	التعامل الجيد مع السلطات المحلية	102	2.08	0.75	402	1.95	0.72
36	الثقة في المرؤوسين	97	1.94	0.47	401	1.95	0.62
45	بعث روح التعاون بين العمال	94	1.88	0.82	393	1.91	0.70
47	الإنصات إلى الآخرين	89	1.78	0.74	378	1.83	0.68
39	التعامل الجيد مع الأساتذة والعمال	77	1.54	0.76	470	2.82	0.64
40	التعامل الجيد مع التلاميذ	76	1.52	1.75	373	1.81	0.73
44	تقدير الظروف الطارئة للعمال	72	1.44	0.67	370	1.80	0.68
48	تفعيل علاقات العمل داخل المدرسة	72	1.44	0.64	367	1.78	0.69
43	مساعدة المرؤوسين على تجاوز مشاكلهم	69	1.38	0.60	359	1.74	0.67
37	المرونة في التعامل مع المرؤوسين	86	1.27	0.21	343	1.67	0.65
50	القدرة على تحفيز العمال وتشجيعهم	109	1.18	0.72	342	1.66	0.68
38	تقدير آراء وميولات واتجاهات المرؤوسين	55	1.10	0.30	334	1.62	0.63
المتوسط العام لدرجة تحكم المديرين في المهارات الإنسانية			**1.48**	0.68	م. ع	**1.52**	0.67

من الجدول (10) وحسب رأي المديرين نلاحظ أنهم يتحكمون في المهارات الإنسانية بـ :

- درجة كبيرة: نجد ذلك في مشاركة العمال في أفراحهم وأحزانهم وهذا ما دل عنه المتوسط الحسابي 2.40، تليها مهارة خلق روح العمل الجماعي 2.22، ثم مهارتا القدرة على توجيه سلوك الآخرين والتعامل الجيد مع السلطات المحلية بمتوسطين حسابيين 2.10، 2.04 على التوالي.
- درجة ضعيفة: يتجلى ذلك في جميع المهارات الإنسانية المتبقية التي جاء متوسطها الحسابي دون الدرجة الوسيطية 2.00.
- وحسب رأي الجماعة التربوية فإننا نلاحظ أن المديرين لا يتحكمون في المهارات الإنسانية ما عدى مهارة مشاركة العمال في أفراحهم وأحزانهم حيث بلغ متوسطها الحسابي 2.18.

كما نلاحظ أن هناك توافقا بين استجابات المديرين والجماعة التربوية حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لدرجة تحكم المديرين في المهارات الإنسانية حسب رأي المديرين 1.48، وحسب رأي الجماعة التربوية 1.52 وقيمة كل من المتوسطين دون الدرجة الوسيطية 2.00. نستطيع القول أن المديرين لا يتحكمون في المهارات الإنسانية.

أما درجة تحكم المديرين في المهارات التصورية فالجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحكم المديرين في المهارات التصورية/الإدراكية

رقم العبارة	العبـــــارة	المـديـــرون (50)			الجماعـة التربـويـة (206)		
		التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
53	إدراك الترابط بين أجزاء العمل المدرسي	131	2.62	0.54	368	1.79	0.66
60	القدرة على تطبيق القوانين وفق متطلبات العمل التربوي	120	2.40	0.58	360	1.75	0.75
58	القدرة على بلورة أهداف المدرسة مع السياسة التعليمية للدولة	101	2.02	0.51	359	1.74	0.68
54	توعية الجمعيات والنوادي وأولياء التلاميذ في الأنشطة المدرسية	92	1.84	0.74	352	1.71	0.69
52	التنسيق بين مكونات الهيكل التنظيمي	91	1.82	0.77	470	2.28	0.77
59	القدرة على كشف جوانب القصور ف ي العملية التعليمية	89	1.78	0.68	340	1.66	0.68
56	القدرة على بناء التصور المستقبلي للمدرسة	88	1.76	0.62	338	1.46	0.68
57	التمكن من حل المشاكل المطروحة	86	1.72	0.57	338	1.64	0.71
55	تفعيل علاقة المدرسة بالسلطات المحلية	78	1.56	0.76	488	2.36	0.73
المتوسط العام لدرجة تحكم المديرين في المهارات التصورية			1.94	0.54	م.ح.ع	1.98	0.64

حسب رأي المديرين، نلاحظ من الجدول (11) أنهم يتحكمون المهارات التصورية بـ :

- درجة كبيرة: نجد ذلك في مهارتي إدراك الترابط بين أجزاء العمل المدرسي 2.62، والقدرة على تطبيق القوانين وفق متطلبات العمل التربوي 2.40.
- درجة متوسطة: ونجد ها في مهارة القدرة على بلورة أهداف المدرسة مع السياسة التعليمية للدولة وهو ما دل عليه المتوسط الحسابي 2.02.
- درجة ضعيفة: ونجد ذلك في مهارة التنسيق بين مكونات الهيكل التنظيمي 1.84، القدرة على كشف جوانب القصور في العملية التعليمية 1.87، والقدرة على بناء التصور المستقبلي للمدرسة 1.76، التمكن من المشاكل المطروحة 1.72 وتفعيل علاقات المدرسة بالسلطات المحلية حيث بلغ متوسطها الحسابي 1.56.
- وحسب رأي الجماعة التربوية: فإن المديرين يتحكمون في المهارات التصورية بدرجة ضعيفة لأن قيم جميع متوسطات المهارات هي دون الدرجة الوسيطية 2.00، ما عدا مهارة تفعيل العلاقة المدرسة بالسلطات المحلية التي بلغ متوسطها الحسابي 2.36.

أما المتوسط الحسابي العام لدرجة تحكم المديرين في المهارات التصورية، تبعا لرأي المديرين فقد بلغ 1.49، وتبعا لرأي الجماعة التربوية فقد بلغ 1.98، مما يبين لنا أن هناك توافقا بين الرأيين. وما دامت

قيمة كلا المتوسطين الحسابيين دون الدرجة الوسيطية 2.00 فإنه يمكننا القول أن المديرين لا يتحكمون في المهارات التصورية.

ومن حيث تحكم مديري مؤسسات التعليم الثانوي في المهارات الفنية، فالجدول (12) في الصفحة الموالية يبين لنا ذلك:

تبعا لرأي المديرين نلاحظ أنهم يتحكمون المهارات الفنية بـ :

- درجة كبيرة: نجد ذلك في مهارة وضع الخطة السنوية للعمل في المدرسة ومهارة تنظيم برنامج المواد وترتيبها حسب تخصصات الأساتذة بمتوسط حسابي قدره 2.60، تليهما مهارة الإشراف على توزيع المواد وترتيب الدروس 2.50، تليها مهارة توزيع الجداول الزمنية حسب الأقسام والتخصصات 2.48، زيارة الأساتذة في الأقسام 2.42، الإشراف على تشكيل مجلس الآباء في المدرسة 2.40، ثم مهارة استخدام الهاتف والفاكس في الاتصال 2.32، أما مهارتا المتابعة المستمرة لعمل جميع العاملين في المدرسة، إشراك أولياء الأمور في حل المشاكل المدرسية فقد بلغ متوسطهما الحسابي 2.30، ثم مهارة التحكم في استخدام الإنترنت بالمتوسط الحسابي 2.10.
- درجة ضعيفة: نجد ذلك في مهارة عقد الاجتماعات والسهر على تنفيذ توصياتها 1.90، تنظيم برامج صيانة مرافق المدرسة وتجهيزاتها 1.66، تحليل نتائج الامتحانات للكشف عن مواطن ضعف التلاميذ 1.40.
- وحسب رأي الجماعة التربوية: فإن المديرين يتحكمون في جميع المهارات الفنية لأن جميع هذه المهارات قد فاق متوسطها الحسابي الدرجة الوسيطية 2.00.
- أما المتوسط الحسابي العام لدرجة تحكم المديرين في المهارات الفنية، وحسب رأي المديرين فقد بلغ 2.22، وحسب رأي الجماعة التربوية فقد بلغ المتوسط الحسابي العام 2.09، مما يبين لنا أن هناك توافقا بين رأي كل من المديرين والجماعة التربوية، لأن كلا من المتوسطين الحسابيين قد فاق الدرجة الوسيطية 2.00. يمكننا القول أن المديرين يتحكمون في المهارات الفنية.

جدول (12): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحكم المديرين في المهارات الفنية

رقم العبارة	العبـــــارة	المـديـــرون (50)			الجماعـة التربويـة (206)		
		التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
62	وضع الخطة السنوية للعمل في المدرسة	130	2.60	0.49	510	2.48	0.96
64	تنظيم برنامج المواد وترتيبها حسب تخصصات الأساتذة	130	2.60	0.53	503	2.44	0.70
65	الإشراف على توزيع المواد وترتيب الدروس	125	2.50	0.65	495	2.40	0.64
61	توزيع الجداول الزمنية حسب الأقسام	124	2.48	0.68	495	2.40	0.65

	والتخصصات						
67	زيارة الأساتذة في الأقسام	121	2.42	0.76	495	2.40	0.58
69	الإشراف على تشكيل مجلس الآباء في المدرسة	120	2.40	0.70	489	2.37	0.66
72	استخدام الهاتف والفاكس في الاتصال	116	2.32	0.59	482	2.34	0.69
68	المتابعة المستمرة لعمل جميع العاملين في المدرسة	115	2.30	0.65	482	2.34	0.69
70	إشراك أولياء الأمور في حل المشاكل المدرسية	115	2.30	0.76	471	1.71	0.69
73	التحكم في استخدام الإنترنت	105	2.10	0.54	469	2.28	0.70
66	عقد الاجتماعات والسهر على تنفيذ توصياتها	95	1.90	0.68	464	2.25	0.80
71	تنظيم برامج صيانة مرافق المدرسة وتجهيزاتها	83	1.66	0.63	460	2.23	0.72
63	تحليل نتائج الامتحانات للكشف عن مواطن ضعف التلاميذ	70	1.40	0.45	428	2.08	0.72
المتوسط العام لدرجة تحكم المديرين في المهارات الفنية			2.22	0.62	م.ح.ع	2.09	0.68

ومن حيث تحكم المديرين في المهارات القيادية بشكل عام، فقد تم حساب متوسط استجابة كل من المديرين والجماعة التربوية. والجدول (13) يلخص لنا ذلك.

جدول (13): تحكم المديرين في المهارات القيادية.

المهارات القيادية	المديـــــرون		الجماعـة التربـويـة		المتوسط الحسابي للمهارات	المتوسط الحسابي العـام
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المهارات الفنيـة	2.22	0.62	2.09	0.68	2.15	1.87
المهارات التصورية	1.94	0.54	1.98	0.64	1.96	
المهارات الإنسانية	1.48	0.68	1.52	0.67	1.50	

نلاحظ من خلال الجدول (13) أن المديرين يتحكمون في المهارات الفنية وهو ما دل عليه المتوسط الحسابي العام 2.15، ولا يتحكمون في المهارات التصورية والإنسانية وهو ما دل عليه كل من المتوسطين الحسابيين 1.96، 1.50 على التوالي.

وبعد احتساب المتوسط الحسابي العام للمهارات القيادية حيث بلغ 1.87، يمكننا القول أن المديرين لا يتحكمون في جميع المهارات القيادية اللازمة لقيادة مؤسسات التعليم الثانوي.

6) الفرق بين أعضاء الجماعة التربوية (ذكور/إناث) في تمتع المديرين بالخصائص النفسية اللازمة لقيادة المدارس الثانوية.

من أجل التحقق من ذلك استخدم الباحث اختبار "ت" (t test) لمجموعتين مستقلتين كما هو موضح في الجدول (14).

جدول (14): الفرق بين الجماعة التربوية (ذكور/إناث) في تمتع المديرين بالخصائص النفسية اللازمة لقيادة المدارس الثانوية:

متغير الاختبار	الفئـة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
تمتع المديرين بالخصائص النفسية	ذكور	118	33.63	7.36	0.73	0.46	0.05
	إنـاث	88	32.89	8.14			

نلاحظ من الجدول (14) أن قيمة "ت" قد بلغت 0.73 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لأن مستوى الدلالة أصغر من الدلالة الإحصائية 0.46 وبالتالي يمكننا القول أن أنه لا يوجد فرق بين أعضاء الجماعة التربوية (ذكور/إناث) في تمتع المديرين بالخصائص النفسية اللازمة لقيادة المدارس الثانوية.

7) الفرق بين المديرين والمديرات في الصعوبات التي تعترضهم، و تحكمهم في مهارات القيادة التربوية.

*- الفرق بين المديرين والمديرات في الصعوبات التي تواجههم:

للتحقق من ذلك قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد المتعلق بالصعوبات التي تواجه المديرين في الاستبيان الموجه للمديرين والمديرات، حيث تم اعتماد الدرجة الوسيطية (2.00) كمتوسط لمعرفة درجة الصعوبة التي تواجه المديرين. كما هو موضح في الجدول (15).

جدول (15): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تعترض المديرين (ذكور/إناث):

رقم العبارة	العبـــــارة	المـديـــرون (34)			المـديـرات (16)		
		التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
30	بناء فرق العمل	78	2.29	0.63	74	2.31	0.85
27	حل مشاكل التلاميذ	60	2.11	0.72	74	2.31	0.69
29	اتخاذ القرارات السريعة	51	2.05	0.89	72	2.25	0.76
34	استخدام الحاسوب لإنجاز الأعمال اليومية	69	2.02	0.87	82	2.56	2.50
18	فهم سلوكات العاملين	66	1.94	0.58	86	2.86	0.47
28	الاتصال بالسلطات المحلية	70	1.82	0.81	74	2.31	0.69
31	التعامل مع التنظيمات النقابية	68	1.79	0.88	64	2.00	0.87
20	الإصغاء الجيد للآخرين	60	1.76	0.70	82	2.56	2.50

26	حل مشاكل الأساتذة والعمال	58	1.76	0.91	76	2.37	0.70
19	العمل مع الجماعة	59	1.73	0.57	64	2.00	0.00
33	معرفة الحاجات المهنية للأساتذة	58	1.70	0.72	58	1.83	0.70
21	التفكير المنطقي	56	1.64	0.81	76	2.37	0.70
23	تحفيز العاملين	56	1.64	0.49	52	1.62	0.52
24	تغيير اتجاهات العاملين نحو الأفضل	54	1.64	0.70	64	2.00	0.62
22	انخفاض الدافعية للعمل	55	1.61	0.65	58	1.81	0.73
25	التواصل مع الأفراد	60	1.58	0.61	78	2.43	0.50
32	التعامل مع أولياء التلاميذ	52	1.52	0.51	58	1.83	0.73
المتوسط العام لدرجة الصعوبات التي تواجه المديرين			**1.80**		م.ح	**2.20**	

نلاحظ من الجدول (15):

- أن هناك أربع (4) صعوبات تواجه المديرين، حيث نجدها في: بناء فرق العمل بمتوسط حسابي قدره 2.29، تليها مهارات حل مشاكل التلاميذ، اتخاذ القرارات السريعة واستخدام الحاسوب لإنجاز الأعمال اليومية بمتوسطات حسابية قدرها 2.11، 2.05، 2.02 على التوالي؛ بينما لا تواجههم صعوبات في أعمالهم ومهامهم المتبقية.
- بينما نجد أن المديرات تواجههن إثنا عشر (12) صعوبة، فإضافة إلى تلك التي تواجه المديرين نجد أيضا أنهن يعانين من قصور في فهم سلوكات العاملين 2.86، الاتصال بالسلطات المحلية 2.31، الإصغاء الجيد للآخرين2.56، حل مشاكل الأساتذة والعمال2.37، التواصل مع الأفراد2.43، والعمل مع الجماعة 2.00، التعامل مع التنظيمات النقابية 2.00.
- وبعد حساب المتوسط الحسابي العام لكل من المديرين والمديرات، تبين أن المديرين لا تواجههم الصعوبات بالحدة التي تواجه المديرات هو بررره المتوسطان الحسابيان 1.80 للمديرين 2.20 للمديرات.

لقد تأكد هذا الفرق بعد حساب قيمة "ت" t test لعينتين مستقلتين لفئة المديرين (ذكور/إناث) في الصعوبات التي تواجههم كما هو موضح في الجدول (16):

جدول (16): قمية اختبار "ت" لمتغير الصعوبات التي تواجه المديرين والمديرات

متغير الاختبار	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الصعوبات والعوائق	ذكور	34	36.09	8.01	1.26	0.03	0.05
	إناث	16	39.38	6.59			

نلاحظ من الجدول (16) أن قيمة "ت" قد بلغت 1.26 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لأن مستوى الدلالة 0.05 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.03، وبالتالي يمكننا القول أن أنه توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمديرات لصالح الإناث في الصعوبات التي تعرضهم حيث بلغ المتوسط الحسابي لفئة الإناث 39.38.

*- الفرق بين المديرين والمديرات في تحكمهم في المهارات القيادية (إنسانية، تصورية، فنية):

للتحقق من ذلك قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد المتعلق بدرجة تحكم المديرين في المهارات القيادية(إنسانية، تصورية، فنية)، في الاستبيان الموجه للمديرين والمديرات، حيث تم اعتماد الدرجة الوسيطية (2.00) كمتوسط لمعرفة درجة تحكم المديرين في هذه المهارات كما هو موضح في الجدول (17).

جدول (17): الفرق بين المديرين والمديرات في درجة تحكمهم في المهارات القيادية (إنسانية، تصورية، فنية) للتفصيل أنظر الملحق (8).

المهارات القيادية	المديرون (34)		المديرات (16)	
	التكرار	المتوسط الحسابي	التكرار	المتوسط الحسابي
الإنسانيــة	951	1.82	418	1.75
التصوريـة	567	1.85	244	1.69
الفنيـــة	1099	2.44	431	1.90
المتوسط الحسابي العام		2.03		1.78

نلاحظ من الجدول (17) أنه:

- لا يوجد فرق بين المديرين والمديرات في درجة تحكمهم في المهارات الإنسانية، وهو ما دل عليه المتوسطان الحسابيان المتقاربان 1.82 بالنسبة للمديرين، و1.75 بالنسبة للمديرات، مع أن كلا الجنسين لا يتحكمان في المهارات الإنسانية.
- لا يوجد فرق بين المديرين والمديرات في درجة تحكمهم في المهارات التصورية، وهو ما دل عليه المتوسطان الحسابيان المتقاربان 1.85 بالنسبة للمديرين، و1.69 بالنسبة للمديرات، مع أن كلا الجنسين لا يتحكمان في المهارات التصورية.
- هناك فرق بين المديرين والمديرات في درجة تحكمهم في المهارات الفنية، وهو ما دل عليه المتوسطان الحسابيان 2.03 بالنسبة للمديرين، و1.78 بالنسبة للمديرات.

وعند تطبيق اختبار "ت" لمعرفة الفرق بين المديرات والمديرين حول تحكمهم في المهارات القيادية كانت نتائجها في الجدول التالي:

الجدول (18) قيم اختبار "ت" لمعرفة الفرق بين المديرات والمديرين حول تحكمهم في المهارات القيادية

متغير الاختبار	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة	الدلالة	مستوى

			الحسابي	المعياري	"ت"	الإحصائية	الدلالة
المهارات الإنسانية	ذكور	34	31.44	6.24	0.12	0.90	0.05
	إناث	16	31.19	6.86			
المهارات التصورية	ذكور	34	18.62	4.16	0.85	0.01	0.05
	إناث	16	16.44	2.58			
المهارات الفنية	ذكور	34	31.35	3.69	1.85	0.07	0.05
	إناث	16	29.88	4.72			

نلاحظ من خلال الجدول (18)

- لا يوجد فرق بين المديرين والمديريات في درجة تحكمهم في المهارات الإنسانية، حيث بلغت قيمة "ت" 0.12 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أصغر من الدلالة الإحصائية 0.90.
- يوجد فرق بين المديرين والمديريات في درجة تحكمهم في المهارات التصورية لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة "ت" 0.85 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.01.
- لا يوجد فرق بين المديرين والمديريات في درجة تحكمهم في المهارات الفنية، حيث بلغت قيمة "ت" 1.85 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أصغر من الدلالة الإحصائية 0.07.

8) الفرق بين المديرين والجماعة التربوية في الصعوبات التي تواجه المديرين، وتحكمهم في مهارات القيادة التربوية.

للتحقق من ذلك في كل من المتغيرين (الصعوبات التي تعترض المديرين، التحكم في المهارات القيادية) تم استخدام اختبار "كا^2" لدراسة الفروق بين أكثر من مجموعتين.

- الفرق بين المديرين والجماعة التربوية في الصعوبات التي تعترض المديرين: والجدول (19) يبين ذلك:

جدول (19): الفرق بين المديرين والجماعة التربوية في الصعوبات التي تواجه المديرين

متغير الإختبار	الفئـــة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة "كا^2"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الصعوبات والعوائق	مـديـــر	50	118.99	29.21	0.00	0.01
	نائب المدير للدراسات	48	158.86			
	أستاذ التعليم الثانوي	94	131.81			
	مستشار التوجيه	29	103.96			
	مستشار التربية	37	96.15			

نلاحظ من الجدول (19) أن قيمة " كا^2" قد بلغت 29.21 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 لأن مستوى الدلالة 0.01 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.00. نستطيع القول بوجود فرق بين المديرين والجماعة التربوية في الصعوبات التي تعترض المديرين لصالح نواب المديرين للدراسات، وهو ما دل عليه المتوسط الحسابي لهذه الفئة 158.86.

- الفرق بين المديرين والجماعة التربوية في تحكم المديرين في مهارات القيادة التربوية:

والجدول (20) يبين ذلك:

جدول (20): الفرق بين المديرين والجماعة التربوية في تحكم المديرين في مهارات القيادة التربوية:

متغير الاختبار	الفئـــــة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة "كا^2"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
المهارات القيادية	مدير	50	166.32	19.29	0.01	0.05
	نائب المدير للدراسات	48	125.45			
	أستاذ التعليم الثانوي	92	110.23			
	مستشار التوجيه	29	120.09			
	مستشار التربية	37	133.38			

نلاحظ من الجدول (20) أن قيمة " كا^2" قد بلغت 19.29 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لأن مستوى الدلالة 0.05 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.01. نستطيع القول بأن هناك فرقا بين المديرين والجماعة التربوية في تحكم المديرين في مهارات القيادة التربوية لصالح المديرين وهو ما دل عليه المتوسط حسابي: 166.32.

9) العلاقة بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية اللازمة للقيادة التربوية وتحكمهم في المهارات القيادية.

للتحقق من ذلك تم استخدام اختبار بيرسون "ر" لدراسة العلاقة بين متغيرين كما مبين في الجدول (21).

جدول (21): يوضح العلاقة بين تمتع المديرين الخصائص النفسية والتمتع بالمهارات القيادية

متغيري الاختبار	العـدد	قيمــة "ر"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الخصائص النفسية التحكم في المهارات القيادية	206	0.35	0.00	0.01

نلاحظ من خلال الجدول (21) أن قيمة "ر" قد بلغت 0.35 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، لآن مستوى الدلالة 0.01 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.00، وبالتالي نستطيع القول بوجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية وتحكمهم في المهارات القيادية.

10) العلاقة بين تحكم المديرين في المهارات القيادية والصعوبات التي تعترضهم.

للتحقق من ذلك تم استخدام اختبار بيرسون "ر" لدراسة العلاقة بين متغيرين كما مبين في الجدول (22).

الجدول (22): يوضح العلاقة بين تحكم المديرين في المهارات القيادية والصعوبات التي تعترضهم.

متغير الاختبار	العـدد	قيمــة "ر"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
التحكم في المهارات القيادية الصعوبات والعوائق	50	0.54	0.00	0.01

يتبين لنا خلال الجدول (22) أن قيمة "ر" قد بلغت 0.54 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، لأن مستوى الدلالة 0.01 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.00. نستطيع القول بأن هناك علاقة بين تحكم المديرين في المهارات القيادية والصعوبات التي تعترضهم أثناء مزاولة أعمالهم.

11) العلاقة بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية، وعدد الناجحين في شهادة الباكلوريا في المؤسسات التي يشرفون عليها.

وللتحقق من ذلك تم إيجاد العلاقة بين كل من المتغير المستقل (تمتع المديرين بالخصائص النفسية) مع المتغير التابع (عدد الناجحين في شهادة الباكوريا 2007 (الملحق 7).) باستخدام معامل بيرسون كما هو مبين في الجدول (23).

الجدول (23): يوضح العلاقة بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية، وعدد الناجحين في شهادة الباكلوريا في المؤسسات التي يشرفون عليها.

متغير الاختبار	العـدد	قيمــة "ر"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
التمتع بالخصائص النفسية النجاح في الباكلوريا	206	0.31	0.02	0.05

يتبين لنا خلال الجدول (23) أن قيمة "ر" قد بلغت 0.31 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.02، نستطيع القول بأن هناك علاقة بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية، وعدد الناجحين في شهادة الباكلوريا في المؤسسات التي يشرفون عليها.

12) تأثير متغيرات (الجنس، السن، الأقدمية في العمل التربوي، أقدمية العمل في منصب المدير والمستوى التعليمي) على الصعوبات والعوائق التي تعترض المديرين، وتحكمهم في المهارات القيادية.

للتحقق من ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي "ف" (ANOVA) كما هو مبين في الجدولين (24،25).

- لمتغيرات (الجنس، السن، الأقدمية في العمل التربوي، أقدمية العمل في منصب المدير والمستوى التعليمي) تأثير على الصعوبات والعوائق التي تعترض المديرين.

والجدول (24) يبين ذلك:

الجدول (24): تأثير (الجنس، السن، الأقدمية في العمل التربوي، أقدمية العمل في منصب المدير والمستوى التعليمي) في الصعوبات والعوائق التي تواجه المديرين.

متغير الاختبار	خصائص العينة	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
الصعوبات والعوائق	الجنس	بين المجموعات	80.09	1	80.09	1.38	0.01
		داخل المجموعات	2770.48	48	57.71		
		المجموع	2850.58	49			
	السـن	بين المجموعات	175.93	1	175.93	3.15	0.08
		داخل المجموعات	2674.66	48	55.72		
		المجموع	2850.58	49			
	الأقدمية في العمل التربوي	بين المجموعات	70.66	2	35.33	0.59	0.55
		داخل المجموعات	2779.91	47	59.14		
		المجموع	2850.58	49			
	أقدمية العمل في منصب المدير	بين المجموعات	34.26	2	17.13	0.28	0.00
		داخل المجموعات	2816.31	47	59.92		
		المجموع	2850.58	48			
	المستوى	بين المجموعات	293.77	1	239.77	5.51	0.02

	التعليمي	داخل المجموعات	2556.80	48	53.26		
		المجموع	2850.58	49			

نلاحظ من الجدول (24) ما يلي:

- لمتغير الجنس تأثير على الصعوبات والعوائق التي تعترض المديرين، فقد بلغت قيمة "ف" 1.38 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.01.
- ليس لمتغير السن تأثير على الصعوبات والعوائق التي تعترض المديرين، فقد بلغت قيمة "ف" 3.15 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أصغر من الدلالة الإحصائية 0.08.
- ليس لمتغير الأقدمية في العمل التربوي تأثير على الصعوبات والعوائق التي تعترض المديرين، فقد بلغت قيمة "ف" 0.59 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أصغر من الدلالة الإحصائية 0.55.
- لمتغير أقدمية العمل في منصب المدير تأثير على الصعوبات والعوائق التي تعترض المديرين، فقد بلغت قيمة "ف" 0.28 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، لأن مستوى الدلالة 0.01 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.00 .
- لمتغير المستوى التعليمي تأثير على الصعوبات والعوائق التي تعترض المديرين، فقد بلغت قيمة "ف" 5.51 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.02.

- لمتغيرات (الجنس، السن، الأقدمية في العمل التربوي، أقدمية العمل في منصب المدير والمستوى التعليمي) تأثير على تحكم المديرين في المهارات القيادية. والجدول (25) يبين ذلك:

جدول (25): تأثير خصائص العينة (الجنس، السن، الأقدمية في العمل التربوي، الأقدمية في العمل كمدير والمستوى التعليمي) في تحكم المديرين في المهارات القيادية

متغير الإختبار	خصائص العينة	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المهارات القيادية	الجنس	بين المجموعات	39.76	1	39.76	0.38	0.02
		داخل المجموعات	5000.23	48	104.17		
		المجموع	5040	49			
	السن	بين المجموعات	24.65	1	24.65	0.23	0.00
		داخل المجموعات	5015.34	48	104.48		
		المجموع	5040	49			
	الأقدمية في	بين المجموعات	59.74	2	29.74	0.28	0.75

	العمل التربوي	داخل المجموعات	4980.50	47	105.96		
		المجموع	5040	49			
	الأقدمية في العمل كمدير	بين المجموعات	16.83	2	8.41	0.07	0.92
		داخل المجموعات	5023.16	47	106.87		
		المجموع	5040	49			
	المستوى التعليمي	بين المجموعات	1323.92	1	1323.92	17.10	0.00
		داخل المجموعات	3716.07	48	77.41		
		المجموع	5040	49			

نلاحظ من الجدول (25) ما يلي:

- يؤثر متغير الجنس في تحكم المديرين في المهارات القيادية، فقد بلغت قيمة "ف" 0.38 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.02.
- لمتغير السن تأثير في تحكم المديرين في المهارات القيادية، فقد بلغت قيمة "ف" 0.23 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، لأن مستوى الدلالة 0.01 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.00.
- ليس لمتغير الأقدمية في العمل التربوي تأثير في تحكم المديرين في المهارات القيادية، فقد بلغت قيمة "ف" 0.28 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أصغر من الدلالة الإحصائية 0.75.
- ليس لمتغير أقدمية العمل في منصب المدير تأثير في تحكم المديرين في المهارات القيادية، فقد بلغت قيمة "ف" 0.07 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أصغر من الدلالة الإحصائية 0.92.
- لمتغير المستوى التعليمي تأثير في تحكم المديرين في المهارات القيادية، فقد بلغت قيمة "ف" 17.10 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، لأن مستوى الدلالة 0.01 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.00.

نستطيع القول بأنه: لا تؤثر متغيرات خصائص فئة المديرين (الجنس، السن، الأقدمية في العمل التربوي، الأقدمية في العمل كمدير) في الصعوبات التي تعرض المديرين ولا تؤثر أيضا في تحكمهم في المهارات القيادية، ماعدا متغير المستوى التعليمي والأقدمية في منصب المدير كما رأينا أن له تأثيرا على المتغيرين السابقين.

13) قبول الجنس الأخر للقيادة من وجهة نظر الجماعة التربوية:

يعالج هذا المحور البعد الثقافي والاجتماعي للممارسة القيادية في مؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظر الجماعة التربوية (ذكور/إناث) في جنس المدير، وأي من الجنسين أقدر على القيادة، ويفضلون التعامل معه أثناء مزاولة أعمالهم. وذلك بناء على تمتع المدير بالخصائص النفسية، القدرة على مواجهة الصعوبات والتحكم في المهارات القيادية. والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (26): يوضح جنس المدير الأجدر بالقيادة من وجهة نظر الجماعة التربوية:

جنس الجماعة التربوية	جنس المدير	التمتع بالخصائص النفسية	القدرة على مواجهة الصعوبات	التحكم في المهارات القيادية	مجموع التكرارات	المتوسط الحسابي
ذكور(118)	مديـــر	92	97	105	294	2.49
	مديـرة	26	21	13	60	0.50
إناث (88)	مديـــر	63	58	73	193	2.19
	مديـرة	25	30	16	71	0.80
المجمـــوع		206	206	206		

يتبين من الجدول (26): أن غالبية الذكور من الجماعة التربوية يفضلون أن يكون المدير قائدا على المؤسسة التعليم الثانوي، وهذا ما دل عنه المتوسط الحسابي 2.49، كما أن غالبية الإناث يفضلون المدير على المديرة، وهذا ما يعبر عنه المتوسط الحسابي 2.19. لكون أن المدير أجدر بالقيادة من المديرة، لأن جنس الذكر يتمتع بدرجة كبيرة بالخصائص النفسية اللازمة لقيادة مؤسسة التعليم الثانوي، وله القدرة على مواجهة الصعوبات والعوائق التي تعترضه أثناء مزاولة عمله، بالإضافة إلى ذلك فإن له القدرة على التحكم في المهارات القيادية.

14) تحديد الاحتياجات التكوينيـة:

من أجل تحديد الاحتياجات التكوينية للمديرين قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لكل فقرة في البعد المتعلق الصعوبات التي تعترض المديرين انطلاقا من الجدول 11، ص.89، تبعا لرأي المديرين وتبعا لرأي الجماعة التربوية وفق المعادلة التالية:

$$\text{المتوسط العام للفقرة} = \frac{\text{متوسط الفقرة بالنسبة المديرين} + \text{متوسط الفقرة بالنسبة للجماعة التربوية}}{2}$$

على اعتبار أن العبارات التي يكون متوسطها الحسابي مساويا للدرجة الوسيطية 2.00 أو أكبرا منها، فإنها تمثل صعوبات تعترض المديرين هم بحاجة إلى تجاوزها من خلال خضوعهم لبرنامج تكويني من شأنه تلبية هذه الحاجات.

وبنفس المعادلة قام الباحث بتحديد الاحتياجات التكوينية في مجال المهارات القيادية للمديرين انطلاقا من نتائج الجداول المتعلقة بدرجة تحكم المديرين في المهارات القيادية. (الجداول 12 ص.82، 13 ص.83، 14 ص.85). على اعتبار أن العبارات التي تساوى متوسطها الحسابي مع الدرجة

الوسيطية 2.00 أو كان أصغرا منها، تعتبر مهارات لا يتحكم فيها المديرون، وبالتالي تمثل احتياجا بالنسبة لهم ويمكن تلبيتها عن طريق خضوعهم لبرنامج تكويني يستجيب لمتطلباتهم القيادية.

فيما يلي عرض لنتائج تحديد الاحتياجات التكوينية بعد تطبيق المعادلة المذكورة سابقا:

*- حاجة المديرين إلى تجاوز الصعوبات والعوائق:

والجدول (27) يبين ذلك:

جدول (27): يبين حاجة المديرين إلى تجاوز الصعوبات والعوائق:

رقم العبارة	الصعوبات والعوائق	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
34	معرفة الحاجات المهنية للأساتذة	2.50	0.63
25	تغيير اتجاهات العاملين نحو الأفضل	2.46	0.61
28	حل مشاكل التلاميذ	2.43	0.72
24	تحفيز العاملين	2.41	0.72
20	الإصغاء الجيد للآخرين	2.38	0.69
27	حل مشاكل الأساتذة والعمال	2.34	0.66
33	التعامل مع أولياء التلاميذ	2.31	0.71
26	التواصل مع الأفراد	2.30	0.68
23	انخفاض الدافعية للعمل	2.30	0.68
31	بناء فرق العمل	2.24	0.67
30	اتخاذ القرارات السريعة	2.18	0.71
29	الاتصال بالسلطات المحلية	2.16	0.74
19	العمل مع الجماعة	2.15	0.73
18	فهم سلوكات العاملين	2.11	0.75

من الجدول (27) نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي لجميع هذه العبارات قد فاقت الدرجة الوسيطية 2.00، وبالتالي نستطيع القول أن هناك (14) صعوبة من (17) تعترض المديرين أثناء مزاولة مهامهم، والتي تعبر عن الحاجة إلى تجاوزها من خلال البرنامج التكوين المقترح من طرف الباحث.

*- حاجة المديرين إلى تنمية مهاراتهم القيادية:

وهي مفصلة في الجدول (28).

جدول (28): حاجة المديرين إلى تنمية مهاراتهم القيادية

	رقم العبارة	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الإنسانية	36	الثقة في المرؤوسين	1.94	0.54
	45	بعث روح التعاون بين العمال	1.89	0.76
	47	الإنصات إلى الآخرين	1.80	0.71
	40	التعامل الجيد مع التلاميذ	1.66	0.74
	44	تقدير الظروف الطارئة للعمال	1.64	0.67
	48	تفعيل علاقات العمل داخل المدرسة	1.61	0.67
	43	مساعدة المرؤوسين على تجاوز مشاكلهم	1.56	0.64
	37	المرونة في التعامل مع المرؤوسين	1.47	0.43
	50	القدرة على تحفيز العمال وتشجيعهم	1.42	0.70
	38	تقدير آراء وميولات واتجاهات المرؤوسين	1.36	0.46
المهارات التصورية	55	تفعيل علاقة المدرسة بالسلطات المحلية	1.96	0.75
	58	القدرة على بلورة أهداف المدرسة مع السياسة التعليمية للدولة	1.88	0.59
	54	توعية الجمعيات والنوادي وأولياء التلاميذ في الأنشطة المدرسية	1.77	0.71
	59	القدرة على كشف جوانب القصور ف ي العملية التعليمية	1.72	0.68
	56	القدرة على بناء التصور المستقبلي للمدرسة	1.61	0.65
	57	التمكن من حل المشاكل المطروحة	1.59	0.66
المهـارات الفنيـة	71	تنظيم برامج صيانة مرافق المدرسة وتجهيزاتها	1.94	0.67
	63	تحليل نتائج الامتحانات للكشف عن مواطن ضعف التلاميذ	1.74	0.58

نلاحظ من الجدول (28) ما يلي:

- قيم المتوسطات الحسابية من العبارات الممثلة للمهارات الإنسانية دون الدرجة الوسيطية 2.00، وبالتالي فإن (10) مهارات إنسانية من أصل (15) تمثل احتياجا بالنسبة للمديرين، يستوجب تنميتها.
- قيم المتوسطات الحسابية من العبارات الممثلة للمهارات التصورية دون الدرجة الوسيطية 2.00، وبالتالي فإن (06) مهارات من أصل (09) تمثل احتياجا بالنسبة للمديرين يستوجب تنميتها.
- أن هناك عبارتين تمثلان مهارتين فنيتين قيمة متوسطيهما الحسابيين لهما دون الدرجة الوسيطية 2.00، وبالتالي فإن هناك (2) مهارتين فنيتين من أصل (13) تمثل احتياجا بالنسبة للمديرين.

أما العبارات التي تمثل عن حاجات أقل بالنسبة للمديرين فهي موزعة حسب مجالاتها في الجدول (29).

الجدول (29): يوضح العبارات التي تعبر عن حاجات تكوينية أقل بالنسبة للمديرين

	رقم العبارة	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات	32	التعامل مع التنظيمات النقابية	1.97	0.72
	35	استخدام الحاسوب لإنجاز الأعمال اليومية	1.70	0.69
	22	التفكير المنطقي	1.55	0.61
المهارات الإنسانية	46	مشاركة العمال في أفراحهم وأحزانهم	2.29	0.73
	39	التعامل الجيد مع الأساتذة والعمال	2.18	0.70
	49	خلق روح العمل الجماعي	2.11	0.61
	42	التعامل الجيد مع السلطات المحلية	2.04	0.72
	51	القدرة على توجيه سلوك الآخرين	2.01	0.73
المهارات التصورية	53	إدراك الترابط بين أجزاء العمل المدرسي	2.29	0.60
	60	القدرة على تطبيق القوانين وفق متطلبات العمل التربوي	2.07	0.66
	52	التنسيق بين مكونات الهيكل التنظيمي	2.05	0.77
المهارات الفنيـــة	62	وضع الخطة السنوية للعمل في المدرسة	2.54	0.72
	64	تنظيم برنامج المواد وترتيبها حسب تخصصات الأساتذة	2.52	0.61
	65	الإشراف على توزيع المواد وترتيب الدروس	2.45	0.64
	61	توزيع الجداول الزمنية حسب الأقسام والتخصصات	2.44	0.66
	67	زيارة الأساتذة في الأقسام	2.41	0.67
	69	الإشراف على تشكيل مجلس الآباء في المدرسة	2.38	0.68
	72	استخدام الهاتف والفاكس في الاتصال	2.33	0.64
	68	المتابعة المستمرة لعمل جميع العاملين في المدرسة	2.32	0.67
	73	التحكم في استخدام الإنترنت	2.19	0.62
	66	عقد الاجتماعات والسهر على تنفيذ توصياتها	2.07	0.74
	70	إشراك أولياء الأمور في حل المشاكل المدرسية	2.00	0.72

قائمة المراجــع:

بالعربيـــة:

- أبو النيل محمود السيد، 1985، **علم النفس الصناعي، بحوث عربية وعالمية**، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، (ب.ط)، بيروت.
- أبو هاشم السيد محمد، 2004، **سيكولوجية المهارة**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- أحمد إبراهيم أحمد، 1999، **نحو تطوير الإدارة المدرسية**، مكتبة الإدارة الحديثة، الأسكندرية.
- الأغبري عبد الصمد، 2000، **الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، دار النهضة العربية، بيروت.
- أكرم رضا، 2003، **برنامج تدريب المدربين**، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة.
- أورلسان رشيد، (ب.س)، **التسيير البيداغوجي في مؤسسة التعليم**، قصر الكتاب، (ب.ط)، البليدة.
- بربر كامل، 2000، **الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي**، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، لبنان.
- بركات نافذ محمد، 2006-2007، **التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS**، قسم الاقتصاد والإحصاء التطبيقي، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- بلوط حسن إبراهيم، 2005، **المبادئ والاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات**، دار النهضة العربية، بيروت.
- بن جبتور عبد العزيز صالح، 2000، **أصول ومبادئ الإدارة العامة**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان.
- بن دريدي فوزي وبن الدين رشيد، 2002، **المعين في تكوين المكونين**، دار الهدى (ب.ط)، عين مليلة.
- بن سالم عبد الرحمان، 2000، **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري**، المكتبة الوطنية، ط2، الجزائر.
- البهواشي السيد عبد العزيز، 1994، **اختيار وتدريب قيادات مدرسة التعليم الأساسي، في مصر بين الواقع والمأمول، في عالم متغير**، موضوع الجلسة السادسة من جلسات المؤتمر التي عقدت مساء اليوم الثاني من أيامه، جمهورية مصر العربية، الأحد 23 يناير.
- الترتوري محمد عوض، 2007، **النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية**، الرابط على الانترنيت: http://www.alajman.ws/vb/archive/index.php/t-8386.html.
- تيلوين حبيب، 2000، **التكوين في التربية**، دار الغرب للنشر والتوزيع (ب.ط)، وهران.
- حجي أحمد اسماعيل، 2000، **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي (ب.ط)، القاهرة.
- حمداوي وسيلة، 2004، **إدارة الموارد البشرية**، جامعة قالمة، (ب.ط)، قالمة.
- الخطيب أحمد وزملاءه،2002، **تقويم مدى فعالية برنامج الإدارة العليا للقيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بالأردن**، مجلة جامعة دمشق، (51-96)، مج 18 ع 1، دمشق.
- راي ليسلي، ترجمة، حمزة سر الختم حمزة، 2001، **كيفية قياس فاعلية التدريب**، معهد الإدارة العامة، مركز البحوث، (ب.ط)، الرياض.
- رولان دورون، فرانسوا بارو، ترجمة فؤاد شاهين، 1997، موسوعة علم النفس، مج2 (f-p)، دار عويدات للنشر والتوزيع، بيروت.
- زرهوني الطاهر، 1993، **تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر.
- زين العابدين درويش، 1994، **علم النفس الاجتماعي، أسسه وتطبيقاته**، دار الفكر العربي، ط3،

القاهرة.
- ساعاتي أمين، 1998، **إدارة الموارد البشرية من النظرية إلى التطبيق**، دار الفكر العربي، (ب.ط)، القاهرة.
- سلطي عريفج سامي، 2001، **الإدارة التربوية المعاصرة**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- سهيلة محمد عباس، علي حسين علي،1999، **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- شاويش محمد نجيب، 2005، **إدارة الموارد البشرية، إدارة الأفراد**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- الشريجة محمد مطير، 2006، **تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم**، جامعة عمان العليا للدراسات العربية، ملف PDF. الرابط على الإنترنت: www.elminshaoui.com.
- الشهري عجلان بن محمد، 1999، **تطوير المديرين في الأجهزة الحكومية، دراسة استطلاعية للأساليب الداخلية التي تتبعها الأجهزة الحكومية لتطوير المديرين**، مجلة الإدارة العامة، مج 39، العدد 2، المملكة العربية السعودية.
- الصديق بخوش، 2006، **الإدارة الإستراتيجية للتكوين**، مجلة العلوم الإنسانية، السنة الثالثة، العدد 27، الرابط على الإنترنت: www.uluminsania.net.
- صلاح الدين محمد عبد الباقي،2004، **السلوك الفعال في المنظمات**، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- الطعاني حسن أحمد، 2002، **التدريب، مفهومه وفعاليته**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- العارف يوسف حسن، الجهني عبد الله هلال، 2000، **اختيار القيادات التربوية أساليب علمية**، مجلة المعرفة، العدد 57، المملكة العربية السعودية.
- عبادة عبد العزيز، 2002، **القيادة التنظيمية وإدارة المؤسسة وتسيير الأعمال بين النظرية والتطبيق: دراسة تحليلية ومقارنة**، مجلة العلوم الاجتماعية، (101-129)، السنة1، العدد 1، جامعة مستغانم، مستغانم.
- عبادة عبد العزيز، 2000، **دراسة الحالات: منهج لتكوين أو تدريب المسيرين وتقويم أدائهم**، التربية، مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 92، مصر.
- عباس محمود، 2003، رشاد صالح، **علم النفس الاجتماعي، نظرياته وتطبيقاته**، دار المعرفة الجامعية، (ب.ط)، الإسكندرية.
- عبد الله بالقاسم وعباس عبد مهدي، 1996، **مدخل إلى الإدارة التربوية**، منشورات جامعة قان يونس، بنغازي.
- عبود عبد الغني، 1995، **إدارة التعليم في الوطن العربي**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عليمات صالح ناصر، 2001، **مستوى القدرة على القيادة التربوية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها في محافظة المفرق**، مجلة جامعة دمشق، (167-191)، المجلد 17، العدد 4، دمشق.
- العمايرة محمد حسن، 1999، **مبادئ الإدارة المدرسية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- العمايرة محمد حسن، 2002، **مبادئ الإدارة المدرسية**، دار المسيرة، ط3، عمان.
- العميان محمود سلمان، 2005، **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، دار وائل للنشر والتوزيع، ط3، الأردن.
- العيسوي عبد الرحمن، 1992، **الكفاءة الإدارية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، (ب.ط)، بيروت.
- العيسوي عبد الرحمن، 2002، **موسوعة علم النفس**، ج2، دار الراتب، بيروت.
- غربي علي وآخرون، 2002، **تنمية الموارد البشرية**، دار الهدى للنشر و الطباعة و التوزيع، عين مليلة، الجزائر.

- غيات بوفلجة، 2006، **الأسس النفسية للتكوين ومناهجه**، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط2، وهران.
- غيات بوفلجة، 2002، **التربية والتكوين بالجزائر**، دار الغرب للنشر والتوزيع، هران.
- غيات بوفلجة، 2004، **التربية ومتطلباتها**، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط2، وهرن،.
- غيات بوفلجة، 2003، **فعالية التنظيمات، تشخيص وتطوير**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران.
- غيات بوفلجة، 2004، **مبادئ التسيير البشري**، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط2، وهران.
- الفضلى فضل صباح، 1995، **مراحل العملية التدريبية كمدخل لتقييم فعالية برامج التدريب والتنمية الإدارية**، مجلة الإدارة العامة، مج 34، ع 4، (637-668)، المملكة العربية السعودية.
- الكعكي سهام محمد صالح، 1423هـ/2003م، **مدرسة المستقبل**، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل جامعة الملك سعود يومي 16-17 شوال، المملكة العربية السعودية.
- لبصير أحسن، 2002، **دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية**، دار الهدى، (ب.ط) عين مليلة.
- ماهر أحمد، 2003، **السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات**، الدار الجامعية، (ب.ط) ، الإسكندرية.
- مجدي عبد الكريم حبيب، 2000، **القياس والتقويم في التربية**، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.
- مجموعة من الأساتذة (نقادي محمد و مزيان محمد...)، 1988، **قراءات في التقويم التربوي**، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط2، الجزائر.
- المحبوب عبد الرحمان إبراهيم، 2000، **برنامج تدريبي مقترح لرفع كفاءة أداء مديري المدارس الابتدائية لبعض مهماتهم الإدارية**، مجلة التربية كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، العدد 93، أكتوبر.
- مرسي محمد منير، 2001، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**، عالم الكتب، القاهرة.
- مزيان محمد، 1999، **مبادئ في البحث النفسي والتربوي**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران.
- المصري سعيد محمد، 1999، **التنظيم و الإدارة ، مدخل معاصر لعمليات التخطيط و التنظيم و القيادة و الرقابة**، الدار الجامعية ، الإسكندرية.
- معروف أحمد، 2003، **شروط المدير الناجح**، شركة التضامن "باتنيت" للمعلوماتية والخدمات المكتبية والنشر، باتنة.
- هاني عبد الرحمن، 1999، **الإدارة التعليمية، مفاهيم وآفاق**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- وزارة التربية الوطنية، 2005، **التنشيط التربوي، البيداغوجي، النشاطات الإدارية والمالية، سند تكويني لفائدة مستشاري التربية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، 2005، **وحدة التسيير الإداري، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.
- وصفي عمر، 2005، **إدارة الموارد البشرية المعاصرة**، بعد إستراتيجي، دار وائل للنشر و التوزيع،عمان، الأردن.
- وعلي محمد الطاهر، **الإدارة المدرسية** (ابتدائيات، إكماليات، ثانويات)، دار العلم والمعرفة للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر،
- يحي حسينة وآخرون، 2002، **مصطلحات ومفاهيم تربوية**، سلسلة من قضايا التربية (موعدك التربوي) المركز الوطني للوثائق التربية، الملف رقم 33، الجزائر.
- يسار محمد يوسف،2007، **مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانية في مملكة البحرين وأساليب تنميتها**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج8، ع1، (246-247)، مارس، البحرين.
- يعقوبي عبد المومن، 2004، **التدبير الإداري ومشروع المؤسسة**، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط1، وهران.

بالأجنبيـــة:

- Barzucchetti Serge, Jean-François Cloude, 1995, **Evaluation de la Formation et Performance de l'Entreprise**, Edition LIASONS, Paris.
- Bourgeois Etienne , 1991, **Mesure et Evaluation en éducation**, Bibliothèque National du quebec S.S.N, volume 14, N° 1-2ene trimestre.
- Casse Pierre, 1994, **La Formation Performante**, Office des Publication Universitaire (Alger).
- Deketele Jean, M-,1993 , **guide du formateur**, , Comité Scientifique Internationale, 2eme Edition, Belgique.
- Guillevic Christian, 2003, **Psychologie de Travail**, Nathan, Belgique.
- Mialaret. G, 1979, **Dictionnaire de l'education**, Edition P.U.F, Paris.
- Peretti Jean Marie , 2002, **Ressources Humaines et gestion des personnes**, librairie Vuibert, 4eme Edition .
- Peretti Jean Marie, 2003-2004, **Ressources Humaines**, librairie vuibert, 8eme Edition.
- Philippe champy et Christiane étevé, 1994, **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, Mathan, Paris.
- Soyer Jacques, **Fonction Formation**, 2002, Edition d'Organisation, 2eme Edition, Paris.

الملحق رقم (1):

مقابلة مع أعضاء الجماعة التربوية لجمع المعلومات الأولية حول موضوع الدراسة.

الخصائص الشخصية:

المهنــة: مدير ثانوية ( ) نائب المدير للدراسات ( ) أستاذ التعليم الثانوي ( )

السن: 30 - 39 سنة ( ) 40 - 49 سنة ( ) 50 - 59 سنة ( )

الخبرة المهنية:01-10سنة ( ) 11- 20 سنة ( ) من 20 سنة فأكثر **( )**

أسئلــة المقابلــة:

1- ما هي المهام والأعمال المنوطة بمدير مؤسسة التعليم الثانوي؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2- ما هي المشاكل التي تواجه المدير أثناء قيامه بهذه المهام؟

1- ..... 6- .....
2- ..... 7- .....
3-..... 8- .....
4- ..... 9- .....
5- ..... 10- .....

3- ما طبيعة هذه المشاكل؟

.....
.....
.....
.....

ما مدى إسهام هذه المشاكل في إيجاد صعوبات ومعوقات في أداء مهام المدير؟

.....
.....
.....
.....

4- ما طبيعة هذه العوائق؟

أ- عوائق شخصية:

1- ..... 6- .....
2- ..... 7- .....
3-..... 8- .....
4- ..... 9- .....

ب- عوائق تنظيمية:

1- ..... 6- .....
2- ..... 7- .....
3-..... 8- .....
4- ..... 9- .....

ج- عوائق بيئية:

1- ..... 6- .....
2- ..... 7- .....
3-..... 8- .....
4- ..... 9- .....

5- هل يساهم التكوين الأساسي الذي تلقاه المدير في إيجاد الحلول للمشاكل وتجاوز الصعوبات؟
نعم ( ) كيف ذلك ؟
.....
.....
.....
لا ( ) لماذا؟
.....
.....
.....

6- ما مدى تحكم المدير في المهارات التالية:
أ- المهارات الفنية:
.....
.....
ب- المهارات الإنسانية:
.....
.....
ج- المهارات التصورية:
.....
.....

7- رتب احتياجاتك للتكوين حسب أهميتها:
1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....
10. .....
11. .....
12. .....
13. .....

الملحق رقم 4:

دليل المقابلة مع الأستاذ المكون بالمعهد الجهوي لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (بن أشنهو) بولاية وهران

1. هل المعايير التي جاء بها المرسوم التنفيذي 49/90 المعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي 05/234 المؤرخ في 2005/10/09، كافية لاختيار قادة مؤسسات التعليم الثانوي ؟
2. هل تناسب هذه المعايير طبيعة المنصب القيادي لمدير مؤسسة التعليم الثانوي؟
3. هل هناك معايير أخرى تقترحها ؟
4. هل من الضروري- في نظرك- خضوع المترشحين لتولي منصب مدير مؤسسة التعليم الثانوي لاختبارات نفسية ؟
5. هل من الضروري إعادة النظر في معايير اختيار مديري مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر؟
6. هل إعادة النظر في معايير الاختيار كفيلة بمساعدة المديرين على تجاوز الصعوبات التي تعترضهم أثناء مزاولة مهامهم ؟

جـامعة وهـران – السـانيــا-

كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية

الخصائص النفسية والمهارات القيادية لدى مديري الثانويات

(دراسة ميدانية بولايات: أدرار، وهران، غليزان)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص: التنمية البشرية وفعالية الأداءات

من إعداد الطالب:
بوفارس عبد الرحمن

تحت إشراف:
أ.د. غياث بوفلجة

أعضاء لجنة المناقشة:

• د. مباركي بوحفص	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران	رئيسا
• د. غياث بوفلجة	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران	مقررا
• د. هاشمي أحمد	أستاذ محاضر	جامعة وهران	مناقشا
• د. جلطي بشير	أستاذ محاضر	جامعة وهران	مناقشا

الموسم الجامعي: 2008-2009

إهـــــداء

- إلى التي حملتني وهنا على وهن، وأرضعتني من فيض عطفها وحنانها حتى أرتويت، إلى التي سهرت لسهري، وحزنت لحزني، وفرحت لفرحي وسرت لسروري. أمي الحنون، حفظها الله ورعاها.
- إلى ذلك الرجل العظيم الذي رأيته بين الرجال بطلا، وبين الأبطال مثلا، غرس في حب طلب العلم، وعبّد لي كل طرقه، ووفر لي كل وسائله، وسيبقى مثالي الأعلى في هذه الحياة، أبي العزيز أطال الله في عمره.
- إلى من جعلهم الله عونا لي على هذه الحياة أختاي العزيزتان مبروكة وفاطمة، وإخوتي الأعزاء عبد المالك، محمد، إدريس، إبراهيم وعمر.
- إلى روح ابن عمي الطاهرة تغمده الله بواسع رحمته وأسكنه فسيح جنانه.
- إلى الأعمام الكرام وأبنائهم كل واحد باسمه.
- إلى الجدة الكريمة والخالين الكريمين وأبنائهما.
- إلى أمي الثانية خالتي الكريمة .
- إلى الذين رافقاني منذ نعومة أظافري وطيلة مشواري الدراسي رفيقاي موسى ومحمد.
- إلى طيبة القلب ورفيقة الدرب إن شاء الله.
- إلى الذي شملني بعطفه ورعايته في الحي الجامعي: عبد الباقي.
- إلى الذين بادلوني مشاعر الأخوة الحقيقية: يعقوب، عبد الرحمان تامري، أحمد زقاوة، رشيد رشيد، محمد البشير، عبد الكريم بن خالد، تواز الدين، عبد الله طلحاوي، عمران طلحاويبكري محمد، عبد العالي، ذهيبة، زهرة يزسفي، رباب، سميرة، نعيمة، أمينة أبيري ونزيهة.
- إلى كل رفقائي في الدراسة ما بعد التدرج: ميلود، هواري، بوزيان، رضا، عز الدين، ليلى، فاطمة، أمينة، خيرة، نوال.
- **إلى كل عربي، حمل نفسه عناء بناء العقول البشرية.**

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

شكر

الحمد والشكر لله أولا وأخيرا على أن ألهمني الصبر والسداد لإنجاز هذا العمل. وعملا بقوله صلى الله عليه وسلم: "من أسدى إليكم معروفا فكافئوه، فإن لم تستطيعوا أن تكافئوه فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه". حديث شريف

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ بوفلجة غيات على توجيهه السديد لي، وتحمله أعباء أخطائي، وجميل صبره معي، ومن وقته الثمين أمدني، فله مني أسمى معاني التقدير والاحترام.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الكرام: الأستاذ عبادة عبد العزيز، الأستاذ صنايعي محمد، الأستاذ ماحي إبراهيم، الأستاذ هاشمي أحمد، الأستاذ مزيان محمد، الأستاذ مباركي بوحفص والأستاذ جلطي بشير الذين أمدوني بيد العون، وكان لهم الفضل الكبير في إنجاز هذا العمل، والسيد بوجنان رئيس مكتب التكوين بمديرية التربية لولاية وهران.

ولا يفوتني شكر جميع المدراء الذين عملوا معي وساعدوني على إنجاز هذا العمل. وكل من ساهم في إنجازه من قريب أو من بعيد.

الملحق رقم (9): جدول تفصيلي يوضح الفرق بين المديرين والمديرات في تحكمهم في المهارات القيادية.

	رقم العبارة	العبـــــارة	المـديـــرون (34)			المـديـرات (16)		
			التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الإنسانية	36	الثقة في المرؤوسين	70	2.06	0.49	30	1.87	0.61
	37	المرونة في التعامل مع المرؤوسين	51	1.50	0.83	40	2.50	0.73
	38	تقدير آراء وميولات واتجاهات المرؤوسين	38	1.12	0.33	39	2.43	0.51
	39	التعامل الجيد مع الأساتذة والعمال	71	2.09	0.71	38	2.37	0.71
	40	التعامل الجيد مع التلاميذ	59	1.74	0.51	29	1.81	0.54
	42	التعامل الجيد مع السلطات المحلية	62	1.82	0.72	16	1.00	0.00
	43	مساعدة المرؤوسين على تجاوز مشاكلهم	72	2.12	0.88	17	1.06	0.25
	44	تقدير الظروف الطارئة للعمال	70	2.06	0.74	17	1.06	0.25
	45	بعث روح التعاون بين العمال	61	1.79	0.73	28	1.75	0.93
	46	مشاركة العمال في أفراحهم وأحزانهم	65	1.29	0.68	25	1.56	0.81
	47	الإنصات إلى الآخرين	55	1.62	0.70	21	1.31	0.47
	48	تفعيل علاقات العمل داخل المدرسة	75	2.21	0.59	21	1.31	0.60
	49	خلق روح العمل الجماعي	70	2.06	0.69	37	2.31	0.79
	50	القدرة على تحفيز العمال وتشجيعهم	63	1.92	0.54	36	2.50	0.68
	51	القدرة على توجيه سلوك الآخرين	69	2.03	0.63	24	1.50	0.73
		متوسط المتوسطات الحسابية		**1.82**			**1.75**	
المهارات الإدراكية	52	التنسيق بين مكونات الهيكل التنظيمي	71	2.09	0.87	17	1.06	0.25
	53	إدراك الترابط بين أجزاء العمل المدرسي	73	2.15	0.73	28	1.75	0.68
	54	توعية الجمعيات والنوادي وأولياء التلاميذ في الأنشطة المدرسية	56	1.65	0.81	30	1.87	0.88
	55	تفعيل علاقة المدرسة بالسلطات المحلية	59	1.74	0.67	29	1.81	0.83
	56	القدرة على بناء التصور المستقبلي للمدرسة	56	1.65	0.65	33	2.06	0.68
	57	التمكن من حل المشاكل المطروحة	73	2.15	0.73	30	1.87	0.50
	58	القدرة على بلورة أهداف المدرسة مع السياسة التعليمية للدولة	61	1.79	0.73	35	2.18	0.75
	59	القدرة على كشف جوانب القصور ف ي العملية التعليمية	63	1.85	0.56	22	1.37	0.61
	60	القدرة على تطبيق القوانين وفق متطلبات العمل التربوي	55	1.63	0.62	20	1.25	0.34
		متوسط المتوسطات الحسابية		**1.85**			**1.69**	
المهارات الفنية	61	توزيع الجداول الزمنية حسب الأقسام والتخصصات	86	2.53	0.66	32	2.00	0.63
	62	وضع الخطة السنوية للعمل في المدرسة	92	2.17	0.46	38	2.37	0.75
	63	تحليل نتائج الامتحانات للكشف عن مواطن ضعف التلاميذ	95	2.79	0.41	43	0.68	0.60

0.83	1.81	29	0.55	2.62	89	تنظيم برنامج المواد وترتيبها حسب تخصصات الأساتذة	64	
1.53	2.93	47	0.49	2.65	90	الإشراف على توزيع المواد وترتيب الدروس	65	
0.50	1.81	30	0.74	2.59	88	عقد الاجتماعات والسهر على تنفيذ توصياتها	66	
0.75	2.18	35	0.60	2.47	84	زيارة الأساتذة في الأقسام	67	
0.93	1.75	28	0.74	2.35	80	المتابعة المستمرة لعمل جميع العاملين في المدرسة	68	
0.34	1.87	30	0.81	2.50	85	الإشراف على تشكيل مجلس الآباء في المدرسة	69	
0.77	1.93	31	0.58	2.41	82	إشراك أولياء الأمور في حل المشاكل المدرسية	70	
0.57	1.75	28	0.56	2.18	74	تنظيم برامج صيانة مرافق المدرسة وتجهيزاتها	71	
0.80	1.87	30	0.46	2.50	85	استخدام الهاتف والفاكس في الاتصال	72	
0.80	1.78	30	0.53	2.03	69	التحكم في استخدام الإنترنت	73	
	1.90			**2.44**		**متوسط المتوسطات الحسابية**		

قائمة الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	الفرق بين القيادة والإدارة	29
2- أ	تحليل الصعوبات والموارد	61
2- ب	تصنيف المشاكل والصعوبات حسب مجالات العمل المدرسي	67
03	طبيعة معوقات عمل المديرين	68
04	مساهمة التكوين الأساسي في تجاوز الصعوبات	69
05	تحكم المديرين في مهارات القيادة التربوية	69
06	الخصائص الشخصية والمهنية لفئة المديرين في الدراسة الأساسية	73
07	الخصائص الشخصية للجماعة التربوية في الدراسة الأساسية	74
08	التكرارت والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تمتع المديرين بالخصائص النفيسة اللازمة لقيادة المدارس الثانوية	82
09	التكرارت والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات التي تواجه المديرين	85
10	التكرارت والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحكم المديرين في المهارات الإنسانية	87
11	التكرارت والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحكم المديرين في المهارات التصورية	88
12	التكرارت والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحكم المديرين في المهارات الفنية	90
13	درجة تحكم المديرين في المهارات القيادية	91
14	الفرق بين الجماعة التربوية (ذكور/إناث) في تمتع المديرين بالخصائص النفسية اللازمة لقيادة المدارس الثانوية	91
15	التكرارت والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات التي تعترض المديرين (ذكور/ إناث)	92
16	قيمة اختبار " ت" لمتغير الصعوبات التي تواجه المديرات	93
17	الفرق بين المديرين والمديرات في درجة تحكمهم في المهارات القيادية (إنسانية، تصورية، فنية)	94
18	قيمة اختبار "ت" لدرجة تحكم المديرين والمديرات في المهارات القيادية (إنسانية، تصورية، فنية)	94
19	الفرق بين المديرين والجماعة التربوية في الصعوبات التي تواجه المديرين	95
20	الفرق بين المديرين والجماعة التربوية في تحكم المديرين في المهارات القيادة التربوية	96
21	العلاقة بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية والتحكم في المهارات القيادية	96
22	العلاقة بين تحكم المديرين في المهارات القيادية والصعوبات التي تواجههم	97
23	العلاقة بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية والنجاح في شهاة الباكلوريا	97
24	تأثير الجنس، السن، الأقدمية في العمل التربوي، الأقدمية في منصب المدير، المستوى التعليمي في الصعوبات التي تواجه المديرين	98
25	تأثير الجنس، السن، الأقدمية في العمل التربوي، الأقدمية في منصب المدير، المستوى التعليمي في تحكم المديرين في المهارات القيادية	99
26	يوضح جنس المدير الأجدر بالقيادة من وجهة نظر الجماعة التربوية	101
27	حاجة المديرين إلى تجاوز الصعوبات	102
28	حاجة المديرين إلى تنمية مهاراتهم القيادية	103
29	العبارات التي تعبر عن حاجات تكوينية أقل بالنسبة للمديرين	104

قائمة الأشكـــال:

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	مستويات الإدارة لقطاع التربية في الجزائر	12
02	العوامل المؤثرة في السلوك القيادي	34
03	مصادر قوة تأثير القائد التربوي	40
04	عناصر حلقة التدريب وفق استراتيجية الكفاءة القصوى	52
05	أنواع الحاجات ومجالات تحليلها	56
06	وضعية الأداء الحقيقي وما يتطلبه من تحسين	58

محتويـــات البحـــث

إهداء..... أ
شكر ..... ب
ملخص البحث ..... ج
محتويات البحث ..... هـ
الجداول والأشكال ..... ح
مقدمــة 01

الفصل الأول: تقديم البحث

تمهيد
1.1- إشكالية البحث 04
1.2- فرضيات البحث..... 05
1.3- أسباب ودواعي اختيار البحث 06
1.4- أهداف البحث وأهميته..... 06
1.5- التعاريف الإجرائية للمتغيرات البحث الرئيسية..... 06

الفصل الثاني: الإدارة المدرسية في الجزائر

تمهيد
1.2-الإدارة التعليمية والتربوية و المدرسية 10
1.1.2- مفاهيم الإدارة..... 10
2.1.2- نظريات الإدارة المدرسية 13
3.1.2-خصائص الإدارة المدرسية 16
4.1.2-أهداف الإدارة المدرسية 17
5.1.2-كفايات الإدارة المدرسية..... 18
6.1.2-معايير الإدارة المدرسية الناجحة 19
7.1.2-بعض الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية. 19
2.2- مدير مؤسسة التعليم الثانوي في الجزائر.....20
1.2.2- تعريف المدير..... 20
2.2.2- شروط توظيف مدير المدرسة الثانوية..... 20
3.2.2- مهام مدير المدرسة الثانوية..... 21
4.2.2- كفايات مدير المدرسة الثانوية..... 25
5.2.2- المدير و العملية التكوينية 25
خلاصة

الفصل الثالث القيادة التربوية

تمهيد
1.3-مفاهيم القيادة 28
1.1.3-مفهوم القيادة..... 28
2.1.3-الفرق بين القيادة والإدارة 29
3.1.3-نظريات القيادة 30

2.3-القيادة التربوية 31
1.2.3-مفهوم القيادة التربوية 31
2.2.3-أنماط القيادة التربوية 31
3.2.3-العوامل المؤثرة في السلوك القيادي 33
3.3-القائد التربوي 34
1.3.3-تعريفه..... 34
2.3.3-خصائص القائد التربوي..... 35
3.3.3-معايير اختياره..... 36
4.3.3-مصادر قوة تأثير القائد التربوي 39
5.3.3-مهارات القائد التربوي 40
6.3.3-صعوبات القيادة التربوية 44
خلاصة

الفصل الرابع: تكوين القيادات التربوية وتشخيص حاجياتهم التكوينية

تمهيد
1.4-تكوين القيادات التربوية 46
1.1.4-مفهوم التكوين 47
2.1.4- أهداف التكوين 47
3.1.4- أنواع التكوين..... 41
4.1.4- طرق وأساليب التكوين 49
5.1.4- مجالات تكوين القيادات التربوية وفق استراتيجية الكفاءة القصوى 50
2.4- تحليل الاحتياجات التكوينية..... 52
1.2.4- مفهوم الحاجة..... 53
2.2.4- أنواع الحاجة 53
3.2.4- مجالات تحليل الاحتياجات 54
4.2.4- الجوانب الأساسية في تشخيص الحاجات 57
5.2.4- مراحل تحليل الاحتياجات 58
6.2.4- دراسات حول تحليل الاحتياجات التكوينية لفئة المديرين 62
خلاصة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية العامة

تمهيد
1.5- الدراسة الأولية (المقاربة المنهجية لموضوع الدراسة) 66
1.1.5- مكان ومدة إجراء الدراسة..... 66
2.1.5- عينة الدراسة 66
3.1.5- أداة الدراسة 66
4.1.5- المعالجة الإحصائية..... 66
5.1.5.- عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية 67
2.5- الدراسة الاستطلاعية 70
1.2.5- أداة الدراسة 70
2.2.5- عينة الدراسة 71
3.2.5- مكان ومدة إجراء الدراسة..... 71

4.2.5- صدق وثبات الأداة 71
3.5- الدراسة الأساسية 72
1.3.5- عينة الدراسة 72
2.3.5- مكان ومدة إجراء الدراسة..... 75
3.3.5- أدوات الدراسة 75
4.3.5- الأساليب الإحصائية 76

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج

تمهيـد

عرض وتحليل النتائج 79

الفصل السابع: مناقشة النتائج

مناقشة النتائـــج..... 106
الاقتراحات والتوصيات 116
المراجع 118
الملاحق 123

مقدمــة:

إن التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تشهدها المجتمعات، والحركية الدائمة لهذا العالم الذي يسير بخطى متسارعة، يفرض على المجتمعات إيجاد السبل والوسائل الكفيلة بتلبية رغباتها الحالية وطموحاتها المستقبلية حتى يضمن بقاءها واستمرارها.

وباعتبار النظام التربوي أهم هذه الوسائل المحققة لتكيف المجتمع مع المتغيرات الراهنة، فإنه لا يستطيع القيام بهذه المهمة ما لم يكن مبنيا على أسس علمية، كبناء المناهج الدراسية على أساس الحاجات والمتطلبات الواقعية للمجتمع بالإضافة إلى ذلك تخصص القائمين عليه حسب مجالات العمل التربوي، ومعايير اختيارهم، والعمل المتواصل على تلبية احتياجاتهم من خلال مساعدتهم على تجاوز الصعوبات التي تعترضهم، وتكوينهم الدائم الذي يمكنهم من مسايرة المستجدات في العمل التربوي. وخصوصا فيما يتعلق بتنمية مهاراتهم القيادية وما توصل إليه الباحثون في هذا المجال.

إن المشكلات التي تعاني منها مؤسسات التعليم الثانوي من فشل دراسي، رسوب مدرسي، وانتشار ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، ضعف نتائج التحصيل الدراسي خاصة في الامتحانات المصيرية مثل امتحان شهادة الباكلوريا؛ تعود بالدرجة الأولى إلى الصعوبات والعوائق التي تعترض العاملين في قطاع التربية، وخصوصا القائمين على تسيير وقيادة هذه المؤسسات.

وإذا كان المدير هو القطب الرئيسي والمسؤول المباشر على جميع مجالات العمل في مؤسسة التعليم الثانوي، فمن الضروري أن يكون قادرا على حل المشاكل التي تعترض مرؤوسيه وتدليل الصعوبات التي تحول دون أداء مهامهم بفعالية.

ولا يمكنه القيام بهذا الدور إلا إذا تمت مساعدته على تجاوز الصعوبات والعوائق التي تواجهه، انطلاقا من حسن اختياره بناء على معايير علمية مناسبة لطبيعة منصبه القيادي، ومدى تمتعه بالخصائص النفسية، ثم تنمية مهاراته القيادية التي تتم بناء على التشخيص العلمي لحاجاته الملاحظة والمعبر عنها. وبالتالي خضوعه إلى برامج تكوينية تمت صياغتها على أساس هذه الاحتياجات.

من هنا يتبين لنا أهمية الدور القيادي لمدير مؤسسة التعليم الثانوي في تفعيل العمل التربوي، والذي يتجلى في سلوكه الاجتماعي، الإنساني والعلائقي، باعتباره المثل الأعلى والقدوة الحسنة العاملين والمربين، والمرجع المباشر في حل مشاكل مرؤوسيه والتنسيق بينهم، توجيههم وتحفيزهم من أجل بلوغ الأهداف التربوية.

وهذا ما حفز الباحث على القيام بهذا البحث في هذا المجال، والذي يهدف إلى إبراز الصعوبات والعوائق الشخصية التي تتعرض مديري مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر والناجمة – في نظره- من عدم تمتعهم بالخصائص النفسية اللازمة للقيادة التربوية، وعدم تحكمهم في المهارات القيادية.

يحتوي هذا البحث على جانبين، نظري وتطبيقي؛ حيث تطرق فيه الباحث إلى:

- الفصل الأول: والمتعلق بتقديم هذا البحث حيث يحتوي على عرض لإشكالية البحث، فرضياته، أسباب ودواعي اختياره، مرورا بعرض أهداف هذا البحث وأهميته ثم التعاريف الإجرائية للمتغيرات الأساسية المتداولة في هذا البحث.
- الفصل الثاني: يعالج هذا الفصل الإدارة المدرسية، بدأ الفصل بتمهيد، ثم عرض لمفاهيم الإدارة العامة والإدارة التعليمية والمدرسية والفرق بين هذه المفاهيم، ثم تعرض إلى نظريات الإدارة المدرسية، خصائصها، أهدافها، كفاياتها، ثم معايير الإدارة المدرسية الناجحة، وبعض الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية، وختم الفصل بخلاصة.
- الفصل الثالث: والمتعلق بالقيادة التربوية، بدأ الفصل بتمهيد ثم عرض فيه الباحث مفاهيم القيادة ونظرياتها، ثم تطرق إلى تعريف القيادة التربوية، أنماطها والعوامل المؤثرة في السلوك القيادي، مرورا بالقائد التربوي، من حيث تعريفه، خصائصه، معايير اختياره، مصادر قوة تأثيره ومهاراته. ثم عرض الصعوبات المتلعقة بالقيادة التربوية. وختم الفصل بخلاصة.
- الفصل الرابع: يتعلق هذا الفصل بتكوين القيادات التربوية وتشخيص حاجياتهم، بدأ الفصل بتمهيد، ثم عالج موضوع التكوين عموما من تعريفه، أهدافه، أنواعه طرقه وأساليبه، ثم تطرق إلى مجالات تكوين القيادات التربوية وفق استرتيجة الكفاءة القصوى. كما عالج تحليل الاحتياجات من حيث مفهومها، أنواعها، مجالات التحليل، وكذا الجوانب الأساسية في تشخيص الحاجات ومرحل التحليل، ثم عرضٌ لأهم الدراسات التي تناولت تحليل الاحتياجات التكوينية لفئة المديرين. وختم الفصل بخلاصة.
- الفصل الخامس: تطرق فيه الباحث إلى مدير مؤسسة التعليم الثانوي، إنطلاقا من تعريفه، شروط توظيفه، مهامه، كفاياته، ثم علاقته بالعملية التكوينية. وختم الفصل بخلاصة
- الفصل السادس: يتعلق هذا الفصل بضبط الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث عرض فيه الباحث المراحل التي تم فيها ضبط هذه الإجراءات التي مرت بثلاثة مراحل: الدراسة الأولية، الدراسة الاستطلاعية، والدراسة الأساسية. ففي المرحليتين الأولى والثانية، قام الباحث بتحضير أدوات الدراسة من حيث صدقها وثباتها. وهو ما مكنه من القيام بالدراسة الأساسية.
- الفصل السابع: وتم فيه عرض لنتائج الدراسة الميدانية وتحليلها، ثم مناقشتها، بحيث تبين للباحث أن بعض الفرضيات قد تحققت بشكل كلي والبعض الآخر منها قد تحققت بشكل جزئي.

وختم الموضوع باقتراحات وتوصيات يأمل الباحث في أخذها بعين الاعتبار من طرف المسؤولين على قطاع التربية بالجزائر، خصوصا البرنامج التكويني المقترح في مجال القيادة التربوية.

ملخص البحث:

لقد جاء هذا البحث تحت عنوان " الخصائص النفسية والمهارات القيادية لدى مديري الثانويات" من خلال دراسة الصعوبات والعوائق التي تعترهم أثناء ممارسهم لمهامهم وتشخيص الحاجيات التكوينية في مجال القيادة التربوية.

وقد انطلق الباحث من إشكالية بحثه المتمحورة في عدة تساؤلات والتي درست من خلال صياغة واختبار فرضيات كإجابات مؤقتة لهذة الأسئلة.

حيث استعمل عدة وسائل لجمع المعلومات منها: المقابلة، الاستبيان وتحليل المحتوى

وبعد تحليل المعطيات والمعلومات التي تم جمعها ومناقشها توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1- يتم اختيار المديرين على أساس الأقدمية في التعليم واجتياز المسابقة وهي معايير غير كافية وغير مناسبة لطبيعة المنصب القيادي.
2- يتمتع المديرون بالخصائص النفسية اللازمة لقيادة مؤسسات التعليم الثانوي بدرجة ضعيفة.
3- تدعم البرامج التكوينية الحالية المهارات الفنية ولا تستجيب لحاجات المديرين في مجال المهارات الإنسانية والتصورية.
4- يتحكم المديرون في المهارات الفنية بدرجة متوسطة، بينما يتحكمون في المهارات الإنسانية، والتصورية برجة ضعيفة.
5- هناك فرق بين استجابات أعضاء الجماعة التربوية (ذكور/ إناث) في تمتع المديرين الخصائص النفسية الكافية واللازمة لقيادة المدارس الثانوية.
6- هناك فرق بين استجابات المديرين والمديرات في قدرتهم على مواجهة الصعوبات والعوائق التي تعترضهم أثناء مزاولة مهامهم، وتحكمهم في المهارات القيادية.
7- هناك فرق بين استجابات المديرين وأعضاء الجماعة التربوية في الصعوبات التي تعترض المديرين، و تحكمهم في المهارات القيادية.
8- هناك علاقة بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية اللازمة للقيادة التربوية وتحكمهم في المهارات القيادية.
9- هناك علاقة بين تحكم المديرين في المهارات القيادية والصعوبات التي تعترضهم أثناء مزاولة مهامهم.
10- هناك علاقة بين تمتع المديرين بالخصائص النفسية، ونسبة النجاح في شهادة الباكالوريا للمؤسسات التي يشرفون عليها.
11- لمتغير الجنس، المستوى التعليمي والأقدمية في منصب المدير تأثير على مواجهة المديرين للصعوبات التي تعترضهم. وليس لمتغيري السن والأقدمية في العمل التربوي تأثير على مواجهة المديرين للصعوبات التي تعترضهم أثناء مزاولة مهامهم.

12- لمتغير الجنس، السن، المستوى التعليمي تأثير على تحكم المديرين في المهارات القيادية، وليس لمتغير الأقدمية في العمل التربوي والأقدمية في منصب المدير تأثير على تحكم المديرين في المهارات القيادية.

وختم الموضوع بالاقتراحات والتوصيات، التي يأمل الباحث أن تؤخذ بعين الاعتبار من طرف المسؤولين على قطاع الإدارة التربوية والمدرسية في الجزائر.

الملحق رقم 7: نسب النجاح في شهادة الباكلوريا 2007 حسب الثانويات لولاية وهران.

الرقم	المؤسسات	المسجلين	الحاضرين	الناجحين	نسبة نجاح 2007
1	م / الأمير عبد القادر	308	306	212	69,28
2	م / الخوارزمي	115	115	78	67,83
3	م / الحمري	139	138	91	65,94
4	ثا / بن فريحة	161	161	106	65,84
5	ثا / حيرش محمد	383	381	231	60,63
6	ثا / العقيد لطفي	477	475	284	59,79
7	ثا / قاصدي مرباح	308	306	182	59,48
8	ثا / حمو بوتليليس	414	413	241	58,35
9	ثا / أحمد مدغري	380	380	219	57,63
10	ثا / العقيد عثمان	354	352	197	55,97
11	ثا / أبوبكر بلقايد	363	362	202	55,8
12	م / قـديل	524	515	287	55,73
13	ثا / وادي تليلات	202	201	110	54,73
14	ثا / عدة عبد القادر	183	181	98	54,14
15	ثا / إبراهيم التازي	380	376	202	53,72
16	ثا / الإخوة مفتاحي	325	324	173	53,4
17	ثا / أحمد زبانـة	264	263	140	53,23
18	ثا / مصطفى هدام	590	584	309	52,91
19	ثا / بكاي محمد	304	301	158	52,49
20	ثا / المهدي بوعبدلي	374	373	190	50,94
21	ثا. / مراح عبد القادر	304	303	154	50,83
22	ثا / محمد بن عثمان الكبير	318	316	160	50,63
23	ثا / الشيخ الياجوري	269	267	134	50,19
24	ثا / عيسى مسعودي	234	232	115	49,57
25	ثا / عين البيضاء	198	197	96	48,73
26	ثا / بطيوة الجديدة	191	191	91	47,64
27	ثا / أحمد بن عبد الرزاق	417	414	197	47,58
28	ثا / مولود قاسم	468	465	217	46,67
29	ثا / علال سيدي محمد	361	359	167	46,52
30	ثا / سيدي الشحمي	103	102	47	46,08
31	ثا / الرائد فراج	399	395	180	45,57
32	ثا / باستـور	370	364	161	44,23
33	م / الأمير خالد	264	263	116	44,11
34	ثا / حـي الضاية	394	385	169	43,90
35	ثا / قديري حسين	214	210	90	42,86
36	ثا / ابن باديس	203	196	83	42,35
37	ثا / أسامة بن زيد	343	340	138	40,59
38	ثا / سويح الهواري	254	252	94	37,3
39	ثا / القايد أحمد	176	174	62	35,63
40	ثا / ابن محرز الوهراني	459	454	161	35,46
41	ثا / النجمة	85	85	30	35,29
42	ثا / سيدي البشير	123	123	42	34,15
43	ثا / الإمام الهواري	180	179	61	34,08
44	ثا / مهاجي محمد الحبيب	371	364	122	33,52
45	ثا/ الشهيد محمود	113	112	18	16,07
	الولايـــة	13359	13249	6615	49,93

الملحق رقم 7: نسب النجاح في شهادة الباكلوريا 2007 حسب الثانويات لولاية وهران.

الفصـــل الأول:

تقديـــم البحـــث

تمهيد

1.1- إشكالية البحث

1.2- فرضيات البحث

1.3- أسباب ودواعي إختيار البحث

1.4- أهداف البحث وأهميته

1.5- التعاريف الاجرائية للمتغيرات البحث الرئيسية

الفصـل الثانـي:
الإدارة المدرسيـة في الجزائر

تمهيـــد

1.2 – الإدارة التعليمية والتربوية والمدرسية :

1.1.2- مفاهيم الإدارة

1) الإدارة العامة

2) الإدارة التعليمية والتربوية

3) الإدارة المدرسية

4) الفرق بين الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية

2.1.2- نظريات الإدارة المدرسية

3.1.2- خصائص الإدارة المدرسية

4.1.2- أهداف الإدارة المدرسية

5.1.2- كفايات الإدارة المدرسية

6.1.2- معايير الإدارة المدرسية الناجحة

7.1.2- بعض الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية

2.2- مدير مؤسسة التعليم الثانوي في الجزائر

1.2.2- تعريف المدير

2.2.2- شروط توظيف مدير المدرسة الثانوية

3.2.2- مهام مدير المدرسة الثانوية

4.2.2- كفايات مدير المدرسة الثانوية

5.2.2- المدير و العملية التكوينية

خلاصـة

الفصل الثالث

القيــادة التربويــة

تمهيد

1.3-مفاهيم القيادة

1.1.3-مفهوم القيادة

2.1.3-الفرق بين القيادة والإدارة

3.1.3-نظريات القيادة

2.3-القيادة التربوية

1.2.3-مفهوم القيادة التربوية

2.2.3-أنماط القيادة التربوية

3.2.3-العوامل المؤثرة في السلوك القيادي

3.3-القائد التربوي

1.3.3-تعريفه

2.3.3-خصائص القائد التربوي

3.3.3-معايير اختياره

4.3.3-مصادر قوة تأثير القائد التربوي

5.3.3-مهارات القائد التربوي

6.3.3-صعوبات القيادة التربوية

خلاصة

الفصـل الرابــع:

تكوين القيادات التربوية وتشخيص حاجياتهم التكوينية

تمهيد

1.4-تكوين القيادات التربوية

1.1.4-مفهوم التكوين

2.1.4- أهداف التكوين

3.1.4- أنواع التكوين

4.1.4- طرق وأساليب التكوين

5.1.4- مجالات تكوين القيادات التربوية وفق استراتيجية الكفاءة القصوى

2.4- تحليل الاحتياجات التكوينية

1.2.4- مفهوم الحاجة

2.2.4- أنواع الحاجة

3.2.4- مجالات تحليل الاحتياجات

4.2.4- الجوانب الأساسية في تشخيص الحاجات

5.2.4- مراحل تحليل الاحتياجات

6.2.4- دراسات حول تحليل الاحتياجات التكوينية لفئة المديرين

خلاصة

الفصل الخامس:
الإجراءات المنهجية العامة

تمهيد

1.5- الدراسة الأولية (المقاربة المنهجية لموضوع الدراسة)

1.1.5- مكان ومدة إجراء الدراسة

2.1.5- عينة الدراسة

3.1.5- أداة الدراسة

4.1.5- المعالجة الإحصائية

5.1.5.- عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية

2.5- الدراسة الاستطلاعية

1.2.5- أداة الدراسة

2.2.5- عينة الدراسة

3.2.5- مكان ومدة إجراء الدراسة

4.2.5- صدق وثبات الأداة

3.5- الدراسة الأساسية

1.3.5- عينة الدراسة

2.3.5- مكان ومدة إجراء الدراسة

3.3.5- أدوات الدراسة

4.3.5- الأساليب الإحصائية

الفصـل الســادس:

عــرض وتحليــل النتائــج

تمهيد

عرض وتحليل النتائـج

الفصل السابع

مناقشة النتائج

الاقتراحات والتوصيات

المـــراجـــــــــع

الملاحق

جامعة وهران ـ السانيا ـ
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية

الخصائص النفسية والمهارات القيادية لدى مديري الثانويات

(دراسة ميدانية بولاية: أدرار، وهران، غليزان)

من إعداد الطالب : **تحت إشراف :**
بوفارس عبد الرحمن أ.د. غيات بوفلجة

لجنـــة المناقشـــة

د. مباركي بوحفص	أستلذ التعليم العالي	رئيسا
د. غيات بوفلجة	أستاذ التعليم العالي	مقررا
د. هاشمي أحمد	أستلذ محاضر	مناقشا
د. جلطي بشير	أستاذ محاضر	مناقشا

السنة الجامعية: 2009-2008

جامعة وهران ـ السانيا ـ
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية

الخصائص النفسية والمهارات القيادية لدى مديري الثانويات

(دراسة ميدانية بولاية: أدرار، وهران، غليزان)

من إعداد الطالب : **تحت إشراف :**
بوفارس عبد الرحمن أ.د. غيات بوفلجة

لجنـــة المناقشـــة

د. مباركي بوحفص	أستلذ التعليم العالي	رئيسا
د. غيات بوفلجة	أستاذ التعليم العالي	مقررا
د. هاشمي أحمد	أستلذ محاضر	مناقشا
د. جلطي بشير	أستاذ محاضر	مناقشا

السنة الجامعية: 2009-2008