تطوير برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم قبل الجامعي بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة

"دراسة ميدانية على محافظة الأحساء"

إعداد

د. إلهام فاروق علي محمد

مقدمة البحث:

تمثل قضية التميز والتنافس العالمي محور اهتمام النظم التعليمية المتقدمة في عصر اتصف بمتغيرات وتحولات جذرية في مختلف مؤسساته ومنظماته متأثراً بضغوط التقدم العلمي والتكنولوجي السريع فضلاً عن حدة المنافسة في إطار مقاييس الجودة، فأصبح من الضروريات أن تكيف الدول مناهجها وأساليب تدريبها وتطويع نظمها المتنوعة وخاصة الإدارية منها بأساليب وصيغ تدريبية تتلاءم مع إمكاناتها وطبيعة شعوبها للارتقاء بمستوى أدائها، وخدماتها لبلوغ الجودة والتميز وتحقيق دورات تنافسية تتفوق بها على الآخرين.

ويعد مفهوم الجودة الشاملة من أحدث الاتجاهات التي برزت إلى حيز التطبيق في النظم التعليمية في البلدان الأجنبية والعربية، حيث يرتكز على فلسفة إجرائية مؤداها: "أن الجودة هي عملية تحسن تتصف بالاستمرارية في مراحل العمل كافة على نحو متواصل"(١).

والمملكة العربية السعودية من الدول التي يحكمها الإسلام في جميع جوانبها، وما يتطلبه من جودة في أدائها ولذا فإن متطلبات الجودة متوفرة في قطاعاتها الإنتاجية والتعليمية، ولإيمانها الشديد بأهمية الاستفادة من الخبرات المختلفة في عصر يسوده التغيرات الكثيرة، لذا أسندت مسئولية تحقيقها للإدارات التعليمية في إطار شرعيتها وذلك بقصد تطوير طاقاتها البشرية من

خلال البرامج التدريبية إلى أقصى حد ممكن من التقدم والرقي، يتضح ذلك في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام١٣٩٠هـ: "أن تعطي الجهات المختصة عناية كافية للدورات التدريبية والتجديدية والدورات النوعية لترسيخ الخبرات وكسب المعلومات والمهارات الجديدة، وعلى أن:"يتناول التدريب كافة جوانب العملية التعليمية والأجهزة العاملة فيها، وتوضع برامج للدورات يحدد فيها غرض الدورة ومناهجها وطرق تنفيذها وتقويمها، والشروط التي تنبغي في القائمين عليها"[٢].

ومن هذا المنطلق اهتمت وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية بعقد دورات تدريبية لمديري المدارس (الابتدائية – المتوسطة – الثانوية) في كليات المعلمين بمناطق الرياض، جدة، المدينة المنورة، جازان، تبوك، أبها، والأحساء، الرس، وحائل، وذلك منذ الفصل الدراسي الأول عام ١٤١٥هـ[٣]، بهدف تحسين وجودة الأداء الإداري[٤]، وذلك لأن الإدارة المدرسية لم تعد عملاً يستطيع كل فرد أداءه بالكفاءة المطلوبة، فقد أصبحت علماً له أصوله وقواعده، وفناً يحتاج فيمن يمارسه صفات وسمات شخصية ونفسية وعقلية خاصة ومهنية لها أخلاقياتها وتقاليدها المستمدة من الإدارة المدرسية كعلم وفن[٥].

مشكلة البحث:

يجدر الإشارة إلى أن منظومة العمل الإداري في المنطقة العربية، ودول الخليج العربي، وخاصة المملكة العربية السعودية تواجه العديد من التحديات الناجمة عن بعض المتغيرات السريعة، والتي تشير بأن المستقبل القريب سيصبح أكثر تعقيداً من عالم اليوم وما يتبعه من تغير في أساليب وهياكل وأنماط التدريب وارتباطها بالعلم والتكنولوجيا المتقدمة وبزوغ النظم المبنية على المعرفة، وما يتطلبه من تحديد وتحسين وتدريب

وإعداد قوى بشرية يمكنها التعامل بكفاءة مع تلك المتغيرات وتضيق الفجوة بين المعرفة العلمية وتطبيقاتها العملية مما يجعل تدريب المديرين والمديرات إحدى الضروريات الماسة في عمليات التطوير المعاصر.

وتؤكد العديد من الدراسات والبحوث أن هناك ضعفاً في الإعداد المهني والوظيفي لمديري المدارس في المملكة العربية السعودية[٦]، متمثلاً في قلة الاهتمام بالهيئة التعليمية والإدارية والطالبات[٧]، وبجوانب التوجيه والإشراف والإرشاد ومتابعة شئون الطلاب والمدرسين[٨]، مكتفين بالأعمال الكتابية والاتصالات بالمدارس والرد على التعاميم والنشرات والتي نجم عنها بطبيعة الحال احتياجات يتطلبها سوق العمل الإداري وتحديات العصر وتغيراته والتي عجزت البرامج التدريبية من تلبية معظم احتياجاتهم الإدارية، وكذلك أمام حرص المملكة العربية السعودية نحو تحديث وتطوير العمل الإداري بالأساليب والتقنيات الحديثة. تجلت أهمية البحث في أنه يلقي الضوء على مفهوم يتسم بالحداثة في القطاع التربوي في بعض دول العالم حيث بادرت الولايات المتحدة الأمريكية بتجريب وتطبيق أساليب الجودة الكلية والأخذ بأساليب الاهتمام برغبات المستفيدين وحاجاتهم في كافة القطاعات.

وفي ضوء ما سبق تتبلور مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

– كيف يمكن الاستفادة من مدخل الجودة الشاملة في إحداث تطوير برامج القيادات التربوية في التعليم قبل الجامعي بالمملكة العربية السعودية ؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

١- ما فلسفة تدريب القيادات الإدارية التربوية ؟

٢- ما واقع تدريب القيادات الإدارية التربوية بالمملكة العربية السعودية؟ (بمنطقة الأحساء).

٣- ما متطلبات الجودة الشاملة في البرامج التدريبية (أهميتها – أهدافها – ومبادئها) ؟

٤- ما التصور المقترح لتحسين برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة ؟ (بمنطقة الأحساء)

أهمية البحث:

تنطلق أهمية هذه الدراسة في اهتمامها بتطوير برامج القيادات الإدارية في التعليم قبل الجامعي بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة لتبصير المسئولين بأهمية اتخاذ القرارات لتطوير هذه البرامج حتى يمكن الاستفادة منها في تحسين أداء القيادات الإدارية في التعليم، ووضع بعض التصورات والمقترحات المستقبلية لتطويرها في ضوء متغيرات عصرها، فضلاً عن ندرة البحوث التي تناولت برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

١- التعرف على فلسفة تدريب القيادات الإدارية التربوية من حيث الأهداف – الوظائف – الأهمية – الأساليب.

٢- التعرف على برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم في المملكة العربية بالسعودية (بمنطقة الأحساء).

٣- التعرف على أهداف ومتطلبات الجودة الشاملة في البرامج التدريبية.

٤- وضع نموذج مقترح لتطوير برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: محافظة الأحساء.

الحدود الزمنية: ١ / ٩ / ٢٧ – ١٤٢٨ هـ (الفصل الدراسي الأول).

الحدود البشرية: مديرات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

الحدود الموضوعية: – فلسفة تدريب القيادات الإدارية في التعليم.

– واقع تدريب القيادات الإدارية في التعليم قبل الجامعي بالمملكة العربية السعودية.

– متطلبات الجودة الشاملة.

منهج البحث:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ومدخل تحليل النظم للوقوف على مدخلات ومخرجات برامج القيادات الإدارية في التعليم في المملكة العربية السعودية (بمنطقة الأحساء) – والعلاقات والتفاعلات التي بينها – وتتمثل أهمية تحليل النظم في تحسين إنتاجية برامج القيادات التربوية. وبذل الجهد لتحقيق أقصى قدر من الكفاءة وتيسير عملياته[٩]، وتتكون المعالجة المنهجية من خمسة مستويات[١٠]:

المستوى الأول: مرحلة وصف برامج القيادات الإدارية في التعليم.

المستوى الثاني: مرحلة تشخيص برامج القيادات الإدارية في التعليم قبل الجامعي بالمملكة واكتشاف ما بها من مشكلات.

المستوى الثالث: وضع الإجراءات البديلة واختيار البديل الأفضل.

المستوى الرابع: وضع التصور أو النظام المقترح من أجل التطوير.

المستوى الخامس: مراجعة برامج القيادات الإدارية في التعليم على أساس التغذية الراجعة للمعلومات، مع مراعاة التناسب بين المدخلات والمخرجات واقتراح أساليب ووسائل للقياس.

وفى ضوء ذلك يسير البحث وفق الخطوات التالية:

أولاً: عرض للإطار العام للبحث محدداً المشكلة وأهميتها والأهداف والمنهج المستخدم والمصطلحات والدراسات السابقة والتعقيب عليها.

ثانياً: فلسفة تدريب القيادات الإدارية في التعليم.

ثالثاً: تحليل واقع تدريب القيادات الإدارية في التعليم قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية.

رابعاً: متطلبات الجودة الشاملة.

خامساً: الدراسة الميدانية وتتضمن تطبيق استمارة تقويم برامج القيادات الإدارية في التعليم قبل الجامعي بالمملكة في ضوء متطلبات الجودة الشاملة على عينة ممثلة من مديرات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في محافظة الأحساء من أجل تحسين أدائهن الإداري وتطوير برامج القيادات الإدارية في التعليم.

سادساً: البدائل المقترحة لمنظومة تدريب القيادات الإدارية في التعليم في محافظة الأحساء وإمكانية تنفيذها ومعوقاتها.

تحديد المصطلحات:

١- برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم:

هي عملية إعداد القيادات الإدارية التربوية والتي من شأنها تمكين مديري ومديرات المدارس أثناء الخدمة بزيادة كفاءتهم إلى أقصى درجة، وزيادة كفاءة النظام التعليمي الداخلية والخارجية[١١].

وتتبنى الدراسة تعريفاً لبرامج القيادات الإدارية في التعليم بأنها البرامج المقدمة من وزارة التربية والتعليم لتعليم البنات ومديرات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية، ويقصد بها الموضوعات والأنشطة التي تقدم للمتدربات بشكل منظم في فترة زمنية بهدف "تنمية وتطوير مهاراتهم ومعارفهم وتحسين آدائهم في مجال مهنتهم مما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية".

٢- الجودة الشاملة:

هي استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر للمؤسسة[١٢]، والنجاح على المدى الطويل وتحقيق المنافع لمتلقي الخدمة في المدرسة والمجتمع[١٣]، وتتبنى الدراسة تعريفاً للجودة الشاملة بأنها: فلسفة إدارية إرشادية تعتبر بمثابة دعائم للتحسين المستمر في البرامج القيادية الإدارية في التعليم.

الدراسات السابقة:

تم حصر الدراسات والبحوث التي أجريت على الجودة الشاملة وخاصة في مجال البرامج التدريبية للقيادات الإدارية في التعليم في المملكة العربية السعودية – موضوع البحث – حيث لوحظ ندرتها، ولتحقيق أهداف البحث تم تصنيف تلك الدراسات بصفة عامة إلى محورين: المحور الأول مرتبط ببرامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم لإمكانية الاستفادة،والمحور الثاني مرتبط بإدارة الجودة الشاملة، ومما توصلت إليه هذه الدراسات تم تصنيفها وترتيبها ترتيباً تاريخياً.

المحور الأول: دراسات تناولت تدريب القيادات الإدارية في التعليم:

أ- الدراسات العربية:

في بداية الثمانينيات تناولت دراسة **محمد المنيع (١٩٨٢م)**[١٤] برامج التدريب التربوي لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة بكلية التربية جامعة الملك سعود، وذلك من حيث أهدافها ومقرراتها ودورها في تطوير الإدارة التعليمية، وقد توصلت إلى أن البرامج التدريبية تتصف بالجمود وعدم التغير فيما يتلاءم مع احتياجات الدارسين، وقلة المواد ذات الصلة بالإدارة عند

مقارنتها بالمواد الأخرى في البرامج المقررة على الدارسين، بينما اهتمت دراسة **إبراهيم الغمري (١٩٨٥م)**[١٥] بتطوير النظم الإدارية في الدول النامية – وقد توصلت إلى أن أهم أسباب إخفاق برامج التدريب كان عدم دراسة الاحتياجات التدريبية بشكل دقيق.

ومع بداية التسعينيات اهتمت الدراسات بالبحث عن مشكلات التدريب واحتياجات القيادات وواقع البرامج التدريبية حيث اهتمت دراسة **محمد الطويل (١٩٩٠م)**[١٦] بالتعرف على التجربة الخليجية في مجال التدريب الإداري ومشكلاته– وقد توصلت الدراسة إلى أن من أبرز مشكلات التدريب الإداري في دول الخليج عدم تحديد الاحتياجات التدريبية، واهتمت دراسة **حصة صادق (١٩٩٠م)**[١٧] بالتعرف على واقع نظام التدريب المعمول به في قطر لتدريب القيادات التربوية وذلك من خلال تحديد سلبيات وإيجابيات هذه البرامج، وقد توصلت الدراسة إلى أن الدورات التدريبية تركز على إكساب المتدربين المعارف النظرية وأنها تعاني من ضعف أساليب التقويم وعدم الأخذ بالاتجاهات المعاصرة المستخدمة في مجال تدريب القيادات التربوية، بينما اهتمت دراسة **عبيد جميل (١٩٩١م)** [١٨] بتنظير سلبيات وإيجابيات نظام تدريب القيادات التربوية بدولة البحرين – وقد توصلت إلى أن تدريب القيادات التربوية يتم بدون تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية للمتدربين، وأن إعداد هذه البرامج يقتصر فقط على المختصين دون إشراك المتدربين في التخطيط. هذا بالإضافة إلى عدم ارتباط موضوعات البرامج التدريبية بالاتجاهات المعاصرة في الإدارة التربوية، وأن أكثر الأساليب المتبعة في تدريس هذه الموضوعات بعد أسلوب الإلقاء "المحاضرة"، وتناولت دراسة **حسان القرشي (١٩٩١م)** [١٩] مدى تحقيق برنامج التدريب التربوي في كلية التربية بجامعة أم القرى للخبرات والمهارات اللازمة لرفع كفاءة مديري المرحلة الابتدائية وما فوقها في فصل دراسي بدلاً من فصلين دراسيين وقد

توصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يهتمون بالمعلومات والمهارات ذات العلاقة بالجوانب التطبيقية في أعمالهم قبل وبعد التدريب أكثر من تلك المعلومات ذات الصبغة النظرية، وانتقلت دراسة **علي الزهراني ومحمد كسناوي (١٩٩٣)**[٢٠] إلى تقديم نموذجاً مقترحاً لتطوير دورة مديري مدارس التعليم العام في ضوء مرئيات المتدربين بمركز الدورات التدريبية بمكة المكرمة بجامعة أم القرى، وقد توصلت إلى أن كفاءة برنامج الدورة في تزويد المتدربين بأهداف الدورة قد تم تحقيقها بدرجة متوسطة أي أنه لم يصل إلى الطموحات المرجوة بدرجة عالية. كما تناولت دراسة **عاطف بدر أبو زينة (١٩٩٤م)** [٢١] واقع تدريب موجهي المعاهد الأزهرية. وقد توصلت إلى أن البرامج التدريبية لم تحقق أهدافها وذلك لعدة أسباب منها: تجاهل الفروق الفردية بين المتدربين، وغلبة الجوانب النظرية على الجوانب العملية، عدم ارتباط موضوعات البرامج بما هو مستحدث في عمليات التوجيه، واستخدام أساليب تقليدية في التدريب (أسلوب المحاضرات) بدلاً من استخدام التدريبات العملية، قصر مدة التدريب وفي هذا الصدد اهتمت دراسة **أحمد الشافعي (١٩٩٨م)**[٢٢] بالتعرف على واقع الدورات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية. وقد توصلت إلى أن الدورات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية – والمتوسطة – والثانوية بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية تحقق جميع أهدافها بدرجة متوسطة أي أنه لم يصل إلى الطموحات المرجوة بدرجة عالية، وأن المقررات الدراسية التي يشتمل عليها برنامج الدورة لا تسهم في تحقيق أهداف هذه الدورات، كما اهتمت دراسة **عبد اللطيف الحلبي، وأسامة شاكر (١٩٩٨م)**[٢٣] التعرف على مدى قدرة دورتي مديري المدارس بكلية المعلمين في الأحساء على رفع مستوى أداء المديرين بالمدارس وقد اقترحت الدراسة بضرورة الاهتمام بتحديد الاحتياجات

التدريبية، كما أوصت بضرورة مشاركة المتدربين في تحديد برامج التدريب للاستفادة من آرائهم في تحديد المحتوي التدريبي والملائم لطبيعة عملهم مع التركيز على إكساب الكفاءات الإدارية المناسبة لطبيعة كل مرحلة، وفي هذا الصدد جاءت دراسة **إيمان هلال (١٩٩٨)**[٢٤] بهدف الوقوف على الاتجاهات الحديثة في مجال اختيار القيادات العليا وتدريبها، وتوضيح الصورة المتميزة لقائد المستقبل، والكفايات التي يجب أن يتمتعوا بها لمواجهة تحديات العصر، والتعرف على معايير اختيار وتدريب القيادات التعليمية العليا قبل التعليم الجامعي في مصر، وقد توصلت إلى أن الكفايات المهنية والشخصية للقائد التعليمي ضعيفة، وأن المعايير المتبعة لاختيار القائد التعليمي المستقبلي ضعيفة وغير محددة.

ومع بداية الألفية الثالثة اهتمت دراسة **سليمان الميمان، علي الدسوقي(٢٠٠٠م)**[٢٥] بمدى تحقيق دورة مديري المدارس الابتدائية وما فوقها في كلية المعلمين بالرس لأهدافها في الفصلين الدراسيين في العام الدراسي١٤١٩هـ/١٤٢٠هـ، وقد توصلت إلى أن الدورة قد حققت أهدافها في الفصل الدراسي الثاني بصورة أفضل من الفصل الدراسي الأول، فضلاً عن أن مدة الدورة غير كافية لتحقيق أهداف الدورة على الوجه الأكمل، وفي هذا الصدد اهتمت دراسة **أمل الشامان (٢٠٠٠م)** [٢٦] بمعرفة أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها وأثناء ممارسة العمل الإداري في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم وتوصلت إلى ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد مديري ومديرات المدارس قبل الخدمة وأثنائها حتى تعكس أهداف واستراتيجيات هذه البرامج الحاجات التدريبية للمتدربين، وكذلك الأخذ في الاعتبار بأولويات الحاجات التدريبية من وجهة نظر المديرين والمديرات عند وضع الخطط التدريبية وعدم الاقتصار على رأي الخبراء، وانتقلت دراسة **عبد الله السهلاوي (٢٠٠٠م)**[٢٧] إلى تحديد الاحتياجات التدريبية

لمديري المدارس الابتدائية كما يراها مديرو المدارس الابتدائية في الأحساء، وقد اقترحت أن يركز البرنامج التدريبي قبل العمل على المسائل النظرية أما التدريب أثناء العمل فينبغي أن يوفر فرصة أكبر للمتدرب لتطبيق النظريات العلمية على الواقع العملي، مع ضرورة التنوع في استخدام أساليب تدريبية عملية متنوعة، كما تابعت دراسة **عبد الله الغامدي، جمال الغامدي (٢٠٠١م)**[٢٨] تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة المقدمة في كل من كلية المعلمين، جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض من وجهة نظر المتدربين وتوصلت إلى ضرورة العمل على تدريب المدربين وتعريفهم بأساليب التدريب الحديثة حتى يتمكنوا من تأدية رسالتهم العلمية والعملية على أكمل وجه، اهتمت دراسة **محسن عبد الرازق (٢٠٠٢م)**[٢٩] بالوقوف على مدى فاعلية دورة مديري المدارس (الابتدائية – المتوسطة – الثانوية) بكلية المعلمين بحائل بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتدربين الدارسين بالدورة. وقد توصلت إلى أن الدورات التدريبية تخضع لمركزية شديدة من خلال كم كبير من التعاميم والقرارات وهو أمر يتعارض مع فلسفة التدريب أثناء الخدمة، وقصر مدة التدريب، وأيضاً أن مقررات الدورة لا تتضمن اللغة الأجنبية، الحاسب الآلي، وكذلك قصور في استخدام الوسائل التعليمية الحديثة مكتفين فقط بالسبورة أثناء الشرح، يستخدم الأساتذة أسلوب المحاضرة، كما جاءت دراسة **مطر الشمري (٢٠٠٤)**[٣٠] بهدف تقويم الواقع الحالي للتنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر للوقوف على إيجابياتها وسلبياتها، وقد توصلت إلى متطلبات ضرورية تحقق التنمية الإدارية منها: تأييد الإدارة العليا ومساندتها لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وأيضاً تشكيل وحدة للجودة تختص بوضع معايير الجودة ومراقبة عملياتها، وتوفير المناخ المناسب الذي يسهم في بناء ثقافة تنظيمية تساعد على التجديد والابتكار والإبداع.

ب- الدراسات الأجنبية:

في التسعينات اهتمت دراسة جيمس وإيفن **Jeams and Evans** (١٩٩٥م)[٣١] بإجراء مقارنة بين أداء ثلاثين من مديري المدارس الابتدائية في ولاية مونتانا بالولايات المتحدة الأمريكية، الذين حصلوا على دورة في الإدارة المدرسية، وبين آخرين لم يحصلوا عليها، وقد توصلت إلى أنَّ مديري المدارس الذين حصلوا على دورة تدريبية في الإدارة المدرسية في جامعتي مونتانا يشعرون أن أداءهم أفضل في ممارسات مهمات تعتبر ضرورية للمديرين مثل الإشراف التربوي، تقويم المعلمين، تنمية روح الفريق، تسهيل عملية الاتصال الإداري ممن لم يحصلوا على مثل هذه الدورة، وأوصت بجعل الدورات التدريبية ضمن متطلبات برنامج الدراسة للطلاب المتخرجين في الإدارة المدرسية. وفي هذا الصدد جاءت دراسة **إليزابيث بال بيرجيتا Elizabeth Ball Birgitta** (١٩٩٦)[٣٢] من أجل تقييم تطوير برامج القيادات في مجال التعليم والتعرف على الآثار المترتبة من تطبيق هذه البرامج باستخدام نماذج مقارنة بين مجموعتين من قادة المجتمع وتحليل البيانات المأخوذة من برامج إعداد القيادات في المجال التعليمي وتأهيلها وتوصلت إلى أن معظم القادة المشتركين في البرنامج أكدوا على حدوث تغيير إيجابي في عملهم الإداري (اكتساب المزيد من المعلومات والمهارات القيادية، وزيادة الثقة بالنفس)، وفي هذا الصدد جاءت دراسة **تراسي روبر جريج Tracy Roberr Gregg** (١٩٩٧)[٣٣] من أجل الوقوف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس بولاية أوهايو الأمريكية وتوصلت إلى أن برامج التنمية المهنية ساهمت في تحسين مهارات المديرين وقدراتهم، وساعدتهم على القيام بأدوارهم بنجاح من خلال إكسابهم مهارات وخبرات إدارية جديدة، وأكدت دراسة **إليسا دويش جون Alicia Daresh John** (١٩٩٧)[٣٤] على أهمية الوقوف على برامج إعداد القادة التعليميين

والارتقاء بمستوى أدائهم والتي تقوم بتنفيذها أكاديمية الإدارة التعليمية بولاية تكساس الأمريكية، والتعرف على برامج التنمية المهنية التي تلبي احتياجات القيادات التعليمية ومديري المدارس ومساعديهم من أجل تأهيلهم لشغل المناصب القيادية في المستقبل، وتوصلت إلى أن برامج تطوير مهارات القيادات وقدراتها يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المأمولة، كما تسهم في إعداد قيادات الصف الثاني لتولي الوظائف القيادية وتسهم في تحسين قدراتهم ومهاراتهم الإدارية والفنية والعلمية. كما تناولت دراسة شيستر ويكوسك Chester P. Wichowsk & Others(١٩٩٧)[٣٥] برامج التنمية المهنية للعاملين بالمجال التعليمي والتعرف على أدوار القادة والمنسقين، وتحديد دور كل منهما من خلال مخطط جري توزيعه على عينة الدراسة وقد توصل إلى أن برامج التنمية المهنية أدت إلى تراجع ملحوظ في الاعتماد على الدور السلطوي في التعامل مع الطلاب، وبدأ الاعتماد أكثر على الحوار والتفكير المتبادل حول نوعية المشاكل التي تواجه المدرسة، كما دفعتهم إلى استكمال الدراسات العليا للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التعليمية، وأدت إلى نمو أدائهم الوظيفي والمهني والعلمي وتحسين قدراتهم ومعارفهم في المجالات الفنية والإدارية، كما هدفت دراسة **مونيكا مان** Monica Mann (١٩٩٨)[٣٦] إلى معرفة الحاجة لبرامج التنمية المهنية لمديري المدارس ومساعديهم وتمثلت في إيفادهم بتلقي برامج تدريبية بمركز التدريب بالمنطقة التعليمية والتي ركزت على ورش العمل، وحلقات النقاش والمؤتمرات والإسناد إلى أصحاب الخبرة خلال مدة تمتد من ثلاثة أسابيع إلى ثلاثة أشهر من خلال العمل مع قادة أصحاب خبرة يمثلون قدوة ومثالاً يقتدى به، وتوصلت إلى أن تحقيق التنمية المهنية الفعالة يتطلب إجراء تغيير في الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية، وتزويدها بمؤشرات لقياس الأداء، والمخرجات التعليمية، وكما أن التنمية المهنية للمديرين تؤدي إلى

حدوث التغيير على المستوى المدرسي. كما هدفت أيضاً دراسة **بتريسيا جانس تومبسون Patricia Janice Thompson (١٩٩٩)**[٣٧] من أجل التعرف على مراحل إعداد القادة الجدد بمدارس ولاية المسيسيبي وتزويدهم بالمهارات والمعارف التي تلبي احتياجاتهم وتساعدهم في معالجة المشكلات التعليمية القائمة، والوقوف على الجهود المبذولة لإعادة هيكلة المؤسسات التعليمية من أجل إصلاحها وقد توصلت إلى أن التنمية المهنية تساهم في تزويد القيادات بالمهارات التي تلبي احتياجاتهم وتعالج مشكلاتهم التعليمية والإدارية ويقومون بنقلها لمرؤوسيهم من خلال النصائح والتوجيهات.

وفي الألفية الثالثة جاءت دراسة **سبرينا لاين Sabrina Laine (٢٠٠٠)**[٣٨] من أجل تقييم برامج التنمية المهنية للقادة في قطاع التعليم الخاص، والتعرف على تأثيرها في ثقافة العمل، ومدى إسهامها في تطوير التعليم، وتقبل البيئة للتطوير، وقد توصلت إلى أن فاعلية التنمية المهنية يتطلب دعم المسئولين واقتناعهم بأهميتها، وأن برامج التنمية المهنية للقادة تسهم في تحقيق أهداف المؤسسة.

المحور الثاني: دراسات مرتبطة بإدارة الجودة الشاملة:

أ- الدراسات العربية:

اهتمت الدراسات في عقد التسعينات بأهمية تحقيق معايير الجودة الشاملة في مختلف القطاعات المجتمعية نظراً للقصور الواضح في تلك القطاعات وخاصة القطاع الإداري في المدارس، حيث هدفت دراسة **أحمد سعيد درباس(١٩٩٤)**[٣٩] التعرف على إمكانية الإفادة من إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم السعودي والمعوقات التي تواجه ذلك من خلال التجارب الناجحة في مدينة ديتروبت الأمريكية في هذا المجال، وتوصلت إلى نتائج من أهمها ضرورة تطبيق الجودة الشاملة في القطاع التربوي السعودي بصورة تجريبية في عدد محدود، وتوجيه المسئولين لإجراء التعديل اللازم

والملائم للبيئة السعودية، وفي هذا الصدد تناولت دراسة **أمين النبوي (١٩٩٥)**[٤٠]، إمكانية إحداث نماذج ومداخل التغيير التربوي وكيفية إدارته باستخدام مدخل الجودة الشاملة وما يتيحه من فرص حقيقية للمشاركة في إدارة التغير على المستوى المدرسي وتوصلت إلى وضع نموذجاً مقترحاً لاستخدام مدخل الجودة الشاملة في إدارة التغير على المستوى المدرسي في مصر وعمليات تنفيذه على المستوى التخطيطي والتنفيذي، وجاءت دراسة **محمد عبد العزيز عيد (١٩٩٧)**[٤١] للتأكيد على ضرورة تحسين وإصلاح التعليم في ضوء استراتيجيات ملائمة – وتوصلت إلى أن المشكلات أدت إلى تدني مستوى الخريجين الأمر الذي يهدد بعدم القدرة على مواجهة الدولة للقرن الحادي والعشرين بثروة بشرية قادرة على دعم اقتصادها وتطوير منتجاتها ومنافسة غيرها من الدول لذا أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتحسين وجودة النوعية بالاختيار الكفء لنوعية الطلاب المقبولين ثم أكدت دراسة **محمد خلفاوي الراوي ومحمود عز الدين (١٩٩٧)**[٤٢] على أهمية الجودة في قطاع التعليم المستمر حيث هدفت إلى وضع تصور مقترح لتسويق برامج التعليم المستمر في ضوء معايير الجودة الشاملة وقد توصل الباحثان إلى وضع تصور لتحسين الجودة من حيث التنظيم الإداري لبرنامج التعليم المستمر واختيار البرامج وتسويقها وإمكانية تطبيق معايير الجودة عليها من حيث القيادة، والمعلومات، والتحليل، والتخطيط، والمصادر البشرية، وإدارة الجودة، والنتائج الإجرائية والتركيز على الدارس كما اهتمت دراسة **مراد صالح زيدان (١٩٩٨)**[٤٣] بوضع مؤشرات لجودة التعليم حيث توصلت إلى عدة مؤشرات منها مرتبط بالإمكانيات البشرية (الطالب) وأعضاء هيئة التدريس، والآخر مرتبط بالإمكانيات المادية منها المناهج الدراسية، الميزانية، ومؤشرات أخرى مرتبطة بالتنوع والتباين، وعوامل تحقيق الجودة لكل منها، أما دراسة **محمود عز الدين ومحمد خلف الراوي (١٩٩٨)**[٤٤] فقد اهتمت بتنظيم صيغة مقترحة لإدارة الجودة الشاملة في

التعليم وتطبيقها حيث توصلت إلى ضرورة إنشاء مركز لإدارة الجودة الشاملة وتحديد أهدافه، ووضع استراتيجية إجرائية لتحسين الجودة من خلال تحليل سوق العمل ووضع رؤية مستقبلية لما ترغب أن تكون عليه، وضرورة تدريب القيادات الإدارية على مبادئ وممارسات الجودة الشاملة وإعداد فرق تطوعية على مستوى كل وحدة، كما اهتمت دراسة **محمد عبد الحميد، عاطف أبو زينه (١٩٩٩م)**[٤٥] بتطوير نظام التعليم الصناعي في مصر من خلال مدخل الجودة الشاملة وتوصلت إلى وضع تصوراً مقترحاً لتطوير التعليم الصناعي في مصر في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة والخبرات العالمية.

ومع بداية الألفية الثالثة أضافت دراسة **أحمد الشافعي والسيد ناس (٢٠٠٠م)**[٤٦] إمكانية الاستفادة من ثقافة الجودة بالفكر الإداري التربوي الياباني في تحسين وتطوير الفكر الإداري التربوي في مصر وتوصلت إلى أن تهيأ الإدارة التعليمية في مصر المناخ الفكري للابتكار والتجديد، وأن تتحول الإدارة التعليمية في توجهاتها إلى اللامركزية، وكذلك تنظيم العمل إلى مجموعات متجانسة من العاملين، أما دراسة **مها عبد الباقي (٢٠٠٠م)**[٤٧] فقد هدفت إلى تطوير الأداء التعليمي والتربوي لمدارس التعليم العام وذلك من خلال الكشف عن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم، وتوصلت إلى أهمية وضوح السياسات وإجراءات تحقيق تحسين التعليم على جميع المستويات، وتحسين التدريب على الخدمة وأثناء الخدمة على كل المستويات الفنية والإدارية، وكما توصلت إلى تحديد عدد من المحاور تصل بها المؤسسة التعليمية إلى تحقيق الجودة منها تحديد الأفكار والأهداف وإشراك جميع الأطراف المستفيدة ضماناً للتوافق، التركيز على المخرجات التعليمية، التأكيد على التحسين المستمر، والتغذية الراجعة. وتناولت دراسة **صلاح سلام (٢٠٠١م)**[٤٨] أهمية التوعية بالجودة الشاملة وبيان مدى توافق الثقافة التنظيمية السائدة في التعليم مع متطلبات تطبيق

إدارة الجودة الشاملة، ومدى توافق الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية في التعليم مع متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتوصلت إلى ضرورة تطبيق مداخل إدارة الجودة الشاملة لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية بالتعليم وذلك خلال تهيئة المناخ المناسب لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بالتعليم وضرورة اتخاذ القرارات من خلال إقناع وإلزام الإدارة العليا بذلك، وجاءت دراسة **محمد البكر**(٢٠٠١)[٤٩] لتؤكد على أهمية تطبيق المواصفات الدولية للجودة (الأيزو ٩٠٠٢) في المؤسسات التعليمية وقد توصلت إلى أن نظام الجودة يؤدي إلى تفعيل أداء المؤسسات التعليمية والإدارية، ويساعد على إحداث التغيير والتحديث في النظام التربوي والتعليمي، ويسهم في قياس أداء الأجهزة والعناصر والمحتويات ذات العلاقة بالعملية التربوية والتعليمية.

ثم جاءت دراسة **هيا سيفان** (٢٠٠٣م)[٥٠] بهدف تطوير الإدارة المدرسية (المديرين ووكلاء المدارس) في التعليم الابتدائي في دولة الإمارات بمنطقة دبي التعليمية من خلال استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة وتوصلت إلى ضرورة التقويم المستمر للبرامج التدريبية لتعزيز إيجابياتها والعمل على التخلص من سلبياتها، وأن تنشئ وزارة التربية والتعليم والشباب معهداً للجودة الشاملة يتم فيه تدريب العاملين في الإدارة المدرسية وفق برامج وشروط الجودة الشاملة حتى يتم تعيين لشغل وظيفة الإدارة من تلقي تدريبات مكثفة، وضرورة الاهتمام بعملية التدريب والتحسين المستمر لكوادر الإدارة التعليمية وكيفية الاستفادة منها، وضرورة الاتجاه نحو اللامركزية في الإدارة التعليمية والبعد عن المركزية، وجاءت دراسة **محمد العبادي** (٢٠٠٥)[٥١] بهدف التعرف على مجالات أو مؤشرات تطبيق الجودة الشاملة في كليات التربية لسلطنة عمان، وقد توصلت إلى أن مؤشرات تطبيق إدارة الجودة الشاملة تكون بمثابة موجهات للعمل نحو تطبيق فكر إدارة الجودة الشاملة انطلاقاً من مبدأ ضرورة توفر مرجعية واضحة عند بناء ونجاح

مقومات العملية التعليمية، وقد أوصت بتأسيس وحدة لإدارة ومراقبة الجودة الشاملة في كل كلية تربية من أجل تطوير الأداء التعليمي والخدمي في كليات التربية.

ب- الدراسات الأجنبية:

تناولت الدراسات والأدبيات في الثقافة الأجنبية إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في الثقافة السائدة بصفة عامة والتعليم بصفة خاصة حيث هدفت دراسة **سيمور دنيل Seymor Daniel (١٩٩٣م)**[٥٢] إلى تحديد الصعوبات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بالإضافة إلى تحديد خطط التغلب على هذه الصعوبات وتوصلت الدراسة إلى أنه من أكبر الصعوبات التي تواجه إدارة الجودة الشاملة في التعليم قصر وقت التنفيذ وكذلك تردد كل من المشرفين والمديرين في التخلي عن سلطة اتخاذ القرار، كما جاءت دراسة **ريسيبي لينز Risby Lenneth (١٩٩٤م)**[٥٣] من أجل التعرف على مدى انعكاس إدارة الجودة الشاملة على الثقافة المدرسية، وأيضاً للتعرف على دور مديري المدارس في تنمية وعي الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور بولاية جنوب فلوريدا على ثقافة الجودة في الحياة المدرسية وتوصلت إلى أن الالتزام القوي يدعم ويعمل على تطوير ثقافة الجودة في كل من المدرسة والمنطقة التعليمية كما توصل إلى أن الثقافة المدرسية المتميزة بالقوة في نظم الإدارة تشجع على المشاركة والعمل الجماعي في اتخاذ القرار والمحاسبة على النتائج. أما دراسة **شبين جروفر Shipen Grover (١٩٩٤م)**[٥٤] فقد بحث في العلاقة بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعملية تحسين المدرسة في ولاية نيويورك (منطقة Kentom) وتوصلت الدراسة إلى عوامل تحسين الجودة المدرسية متمثلة في الالتزام، والمدير الأكبر سناً، وتطور فهم وإدراك الموظفين وتفويض السلطة ومساندة المستوى الإداري والعلمي بتقديم الدعم والتسهيلات والالتزام بنظام الفصل الدراسي **الأول**، أما دراسة **هورين وهيلي Horine & Hailey**

(١٩٩٥م) [٥٥] فقد هدفت إلى التعرف على تحديات تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وتوصلت إلى أن هناك خمسة تحديات أساسية لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة بنجاح هي التغيرات في الثقافة التنظيمية، الحصول على التزام القيادة العليا، الحصول على دعم أعضاء هيئة التدريس، وإيجاد الوقت اللازم لعملية التنفيذ في ظل جداول دراسية مزدحمة، والتكلفة والوقت اللازمين لتدريب أعضاء هيئة التدريس، كما اهتمت دراسة **جادس Gaddes** (١٩٩٥م)[٥٦] بمعرفة مدى قدرة إدارة الجودة الشاملة على المساهمة في إدارة التغير، وقد توصلت الدراسة إلى أن إدارة الجودة الشاملة من عوامل نجاح إدارة التغير كما هو متبع في الإدارة بالأهداف، وأن عملية التغير والحاجة إلى مهارات إدارية فعالة في تزايد مستمر وأن ضمان الجودة سوف تحتل مكانتها العالمية، كما جاءت دراسة **بول تري Paul M. Terry** (١٩٩٦)[٥٧] بهدف تطبيق مبادئ الجودة الشاملة (لديمنج) على إدارة المدارس الأساسية، وقد توصلت إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية لها متطلبات لنجاحها منها: وضع خطة عمل واضحة المعالم لتحقيق الأهداف القصيرة والطويلة الأمد، ودعم ومشاركة القيادات العليا والوسطى، وجميع العاملين في جهود التطوير، فالمسئولية جماعية، ومنح الثقة، وتفويض السلطة للمرؤوسين، ومساءلتهم عن النتائج التي تحققت بعد منحهم السلطة، وكذلك إشراك العاملين في صنع القرارات، وتحمل المخاطر. كما أضافت دراسة **شيري هيل في نيو جيرسي Cherry Hill in New Jersey** (١٩٩٧)[٥٨] للدراسة السابقة متطلبات نجاح الجودة الشاملة من خلال هدف الدراسة وهو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس شيري هيل بولاية نيو جيرسي والتي تشمل كافة جوانب النظام التعليمي، ومن هذه المتطلبات إرضاء المستفيدين وتحسين العمليات، كما أضافت دراسة **ليهر جينفر Leher, Jennifer** (٢٠٠١)[٥٩] متطلبات نجاح إدارة الجودة الشاملة من خلال هدف الدراسة المتمثل في عرض تجربة

إحدى المدارس في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية في تضمين إدارة الجودة الشاملة في نظام الاتصالات داخل الفصل الدراسي، ومن هذه المتطلبات: التركيز على العميل، رفع مستوى القيادة، تطوير مستوى الاتصالات، استخدام أمثل للمعلومات، التقييم الكلي للمؤسسة التحسين المستمر. كما أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات مكثفة في الاتصالات الفعالة لجميع المستويات الإدارية عند تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات والبحوث العربية بوضع استراتيجيات ومعايير للجودة الشاملة في مختلف القطاعات التعليمية (العام، المهني، العالي، المستمر)، وأكدت أخرى على واقع الدورات التدريبية وتقويمها ومتابعتها، وأخرى ترصد الإيجابيات والسلبيات، وفيما يلي تحديد لبعض ما توصلت إليه تلك الدراسات بصفة عامة والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

١- اهتمت الدراسات بتطوير البرامج التدريبية لمديري المدارس بمختلف القطاعات التعليمية، لما لوحظ من سلبيات هذه البرامج، وفيما يلي بعض منها:

أ- تتصف البرامج التدريبية بالجمود وعدم التغير فيما يتلاءم مع احتياجات المتدربين.

ب- تركز الدورات التدريبية على إكساب المتدربين المعارف النظرية والاعتماد على أسلوب المحاضرة أكثر من غيرها.

ج- اعتماد الدورات التدريبية على أساليب تقويم ضعيفة دون الأخذ بالاتجاهات المعاصرة المستخدمة في مجال تدريب القيادات.

د- يتولى مسئولية إعداد البرامج التدريبية المختصين فقط دون إشراك المتدربين في الإعداد والتخطيط (المركزية في الإعداد).

هـ- المقررات الدراسية التي يشتمل عليها برنامج الدورة لا يسهم في تحقيق أهداف هذه الدورة.

و- قصر مدة الدورة التدريبية.

ز- الكفايات التعليمية والمهنية للقائد التعليمي ضعيفة، ولذا جاءت دراسات أخرى ووضعت بعض المتطلبات التي في ضوئها تتحقق التنمية المهنية للقيادات الإدارية منها مشاركة المتدربين في تحديد المحتوى التدريبي لبرنامج التدريب والملائم لطبيعة عملهم، وضرورة تأييد ومساندة الإدارة العليا لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة.

٢- أكدت الدراسات على ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد مديري ومديرات المدارس حتى تعكس أهداف واستراتيجيات هذه البرامج الحاجات التدريبية للمتدربين.

٣- أهمية الأخذ بمتطلبات الجودة الشاملة في قطاعات التعليم المختلفة من أجل تحسين التعليم، مع إنشاء مركز لإدارة الجودة في مختلف قطاعاته وتحديد أهدافه، لتوعية العاملين بأهمية الجودة الشاملة في تحسين أدائهم، ويسهم في قياس أداء الأجهزة والعناصر والمحتويات ذات العلاقة بالعملية التربوية والتعليمية.

٤- التزام الإدارة العليا للقطاعات التعليمية بتنفيذ متطلبات الجودة الشاملة يوفر المناخ الفكري للابتكار والتجديد.

٥- توصلت الدراسات إلى الآثار السلبية الناجمة عن عدم تطبيق استراتيجيات الجودة في التعليم متمثلة في تدني مستوى الخريجين الأمر الذي يهدد بندرة الثروة البشرية المؤهلة للتصدي للمتغيرات العالمية والقادرة على إحداث الرقي في المجتمع.

٦- اهتمت الدراسات الأجنبية بتحديد الصعوبات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة منها قصر وقت التنفيذ، تردد المديرين في التخلي عن

سلطة اتخاذ القرار، وأكدت أخرى على أن متطلبات نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة منها:الالتزام بثقافة الجودة في القطاع التعليمي، والمشاركة والعمل الجماعي في اتخاذ القرار، وتفويض السلطة، ومساندة المستوى الإداري والعلمي بتقديم الدعم والتسهيلات، ووضع خطة عمل واضحة المعالم لتحقيق الأهداف القصيرة والطويلة الأمد، منح الثقة، إرضاء المستفيدين، التحسين المستمر، تطوير مستوى الاتصالات، التقييم الكلي للمؤسسة، الاستخدام الأمثل للمعلومات، وكما أكد القادة المشتركون في برامج التطوير والتنمية الإدارية على حدوث تغيير إيجابي في عملهم الإداري من حيث إكسابهم المهارات والخبرات الإدارية التي تساعدهم في تحقيق الأهداف التعليمية المأمولة، كما أكدت إلى تراجع ملحوظ في الاعتماد على الدور السلطوي والاعتماد الأكثر على الحوار والتفكير المتبادل، كما أكدت على بعض متطلبات التطوير والتنمية الإدارية منها: إجراء تغيير في الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية ودعم المسئولين وإقناعهم بأهميتها.

وبصفة عامة فقد استفاد البحث الحالي من نتائج وتوصيات تلك الدراسات إلا أن الدراسة الحالية تختلف في تميزها بتطوير برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة في المملكة العربية السعودية بمحافظة الأحساء وذلك من أجل تحسين العمل الإداري للقيادات الإدارية في التعليم.

الإطار النظري

المحور الأول: فلسفة تدريب القيادات الإدارية في التعليم

(الأهمية، الأهداف، الوظائف، الأساليب)

يحظى التدريب في الوقت الراهن باهتمام الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، فكل منها تسعى جاهدة نحو تنمية مواردها البشرية – وخاصة في

عصر التقدم العلمي والتكنولوجي وثورة المعلومات، الأمر الذي فرض العديد من التحديات على العاملين في مجال عملهم، مما جعل الأمر يتطلب معرفتهم بأن فلسفة التدريب محاولة لتغير سلوك الأفراد بحيث تجعلهم يستخدمون طرقاً وأساليب مختلفة في أداء أعمالهم، ولا يقتصر على مجرد إلقاء معلومات مهما بلغت قيمتها وأهميتها، بل يقترن بالممارسة الفعلية لأساليب الأداء الجديدة والعمل على تنمية المعارف والمعلومات والمهارات والقدرات وتنمية الاتجاهات[٦٠]، التي تكسبهم الفعالية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية وترفع من كفاءتهم وكفاءة المؤسسات التعليمية للحصول على أفضل مخرجات من العملية التعليمية[٦١] والعمل على تقديم الأنشطة التربوية والتدريبية من أجل تحسين أدائهم في مجال مهنتهم[٦٢].

وتحكم عملية تدريب القيادات الإدارية في التعليم عدة مبادئ منها[٦٣]:

١- التدريب نشاط رئيسي مستمر وهو حلقة حيوية في منظومة التنمية المهنية للقيادات الإدارية في التعليم.

٢- التدريب نظام متكامل له صفة التكامل والترابط في مدخلاته وأنشطته ونتائجه.

وتعتبر هذه المبادئ أساساً لفلسفة التدريب بصفة عامة كما أنها تتضمن فلسفة كافة البرامج.

وفي ضوء الفلسفة التربوية بصفة عامة يمكن تحديد أهداف برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم في الآتي:

١- زيادة كفاءة القيادات الإدارية في التعليم (المديرات المساعدات) بتحسين اتجاهاتهم ومهاراتهم الإدارية وزيادة مقدرتهم على الإبداع والابتكار في مجال مهنتهم مما يؤدي إلى تحفيزهم على النمو المهني وذلك بتهيئة الظروف التي تمكنهم من الحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية، وبتزويدهم الطرق والأساليب الحديثة في تدريب القيادات

الإدارية في التعليم وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية والثقافية(٦٤) بهدف تمكينهم من ملاحقة التطورات الحديثة في عملهم ويؤدي إلى نقل المؤسسات التي يعملون بها إلى مستويات أعلى من الكفاءة ومواكبة مستحدثات العصر.

٢- تقديم العون للقيادات الجدد الذي سيلتحقون بالعمل الإداري ومدهم بالمعلومات والمهارات المعرفية والعملية المتعلقة بعملهم(٦٥).

٣- تأهيل القيادات الإدارية في التعليم الغير مؤهلين علمياً وتربوياً أي الذين اقتضت الضرورة إسناد مهام لهم لم يسبق إعدادهم لها وذلك من أجل الحصول على أكبر قدر من جودة الأداء(٦٦).

٤- إعداد القيادات الإدارية في التعليم القادرة على التعامل مع المشكلات بصفة عامة (تعليمية – إدارية – سلوكية ...) ووسائل حلها.

٥- تنمية الاتجاهات السليمة للمدير نحو تقديره لعمله الإداري والتربوي(٦٧).

وتشير الأدبيات المعاصرة إلى وظائف التدريب بصفة عامة إلى ما يلي(٦٨):

١- تلافي أوجه النقص والقصور في تدريب القيادات الإدارية في التعليم قبل التحاقهم بالخدمة.

٢- رفع الكفاية الإنتاجية للقيادات الإدارية في التعليم عن طريق زيادة كفايتهم التقنية ومهاراتهم الإدارية.

٣- اطلاع القيادات الإدارية في التعليم على الجديد والمستحدث.

٤- مساعدة القيادات الجدد على التأقلم مع المهنة والأجواء المحيطة بها.

وتتعدد أساليب تدريب القيادات الإدارية في التعليم في برامج التدريب من أجل تزويدهم بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عملهم وتساعدهم على فهم مهام اختصاصاتهم ووظائفهم، فهناك أساليب ذات

طابع نظري، وأساليب ذات طابع عملي، ويتوقف نجاح البرنامج التدريبي على مقدرة القائمين عليه من توظيف الأساليب في تكامل وتناسق منها:

١- **أسلوب المحاضرة:** وهي من أكثر الأساليب استخداماً في نقل المعلومات والمعارف في وقت قصير نسبياً ولعدد كبير من المتدربين عن طريق طرح الأسئلة المتنوعة التي تشوقهم.

٢- **أسلوب المناقشة:** وفيه يجتمع المتدربين ليتحاورون حول موضوع أو مشكلة معينة فيتبادلون المعلومات والأفكار والآراء فيما بينهم، وذلك بفرض تحسين الفهم وتعميمه لدى المتدربين وتتاح من خلاله حرية النقد وفرص التفكير الحر لجميع المتدربين(٦٩).

٣- **أسلوب تمثيل الأدوار:** يقصد به إيجاد موقف واقعي يلعب المتدربون الأدوار المختلفة فيه، وعلى المتدربين أن يقوموا بتمثيل أدوارهم بصورة تكون أقرب ما تكون إلى الواقع(٧٠).

٤- **أسلوب دراسة الحالة:** وفيه يتم توفير بيانات ومعلومات أو مشكلة حقيقية من أجل اتخاذ قرار أو حل لها وذلك بغرض تنمية قدرة المتدرب على التعرف على البيانات والمعلومات واكتشاف المشكلة وتحديد الأسئلة العامة التي تحتاج لإجابات، وأيضاً تنمية قدرته على الحكم الموضوعي المبني على الحقائق والأرقام، وكذلك إكسابه القدرة على اتخاذ القرارات.

٥- **أسلوب الزيارات الميدانية الموجهة:** يقوم فيها المتدربون بزيارات ميدانية لعينات من المدارس في جميع المراحل التعليمية بقصد الوقوف على سير العمل فيها ومتابعة السعي لتذليل الصعوبات التي تعيق سير العملية التعليمية، ووفقاً لهذا الأسلوب فإن المعلومات التي يحصل عليها المتدربون بشكل مباشر تكون أكثر واقعية وملموسة حيث تشاهد الأشياء والعمليات في بيئتها الطبيعية.

المحور الثاني: واقع تدريب القيادات الإدارية في التعليم بالمملكة العربية السعودية

ينال تدريب القيادات الإدارية في التعليم بالمملكة العربية السعودية اهتمام جميع الإدارات والمؤسسات المسئولة عن التعليم في المملكة انطلاقاً من أن "التربية المستمرة تتيح الفرصة أمام كل فرد لمواصلة نموه الثقافي والمهني، وإيجاد الصلات بين أنواع التعليم المختلفة من جهة، وبينها وبين الحياة من جهة أخرى في المستويات كافة" (٧٩).

وتعد اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة هي السلطة المسئولة عن رسم السياسات التعليمية ويرأس اللجنة خادم الحرمين الشريفين ملك البلاد ورئيس مجلس الوزراء، وينوب عنه النائب الثاني لرئيس مجلس الوزراء ووزير الدفاع والطيران والمفتش العام، وقد شكلت اللجنة العليا لسياسة التعليم عام١٣٨٣هـ - ١٩٦٣م وشارك في عضويتها كل من وزير الداخلية والدفاع ثم انضم إلى عضوية اللجنة كل من وزير الإعلام والداخلية والدفاع، ثم انضم إلى عضوية اللجنة كل من وزير الإعلام ووزير العمل والشئون الاجتماعية والرئيس العام لتعليم البنات وتمتلك هذه اللجنة صلاحيات مجلس الوزراء الخاصة بقضايا التربية والتعليم، إذ تقوم اللجنة بوضع السياسات الخاصة بالتعليم في جوانبه المختلفة واقتراح التعديلات الطارئة أو الدائمة في البنية التعليمية بالمملكة(٨٠).

وقد أصدرت اللجنة العليا لسياسة التعليم عام١٣٩٠هـ- ١٩٧٠م وثيقة سياسة التعليم في المملكة والتي نصت في الباب الثاني مادة (٥٨) على أن أحد الأهداف العامة التي تحقق غاية التعليم هو "تدريب الطاقات البشرية اللازمة وتنويع التعليم مع الاهتمام الخاص بالتعليم المهني"، كما نصت في الباب الثالث مادة (١١٥) على أن أحد أهداف التعليم العالي "القيام بالخدمات

التدريبية – والدراسات التجديدية التي تنقل إلى الخريجين الذين هم في مجال العمل مما ينبغي أن يطلعوا عليه مما جد بعد تخريجهم"[٨١].

وقد أفردت وثيقة سياسة التعليم بالمملكة الباب السادس لوسائل التربية والتعليم وخصص الفصل الأول منه للقائمين على التعليم وشروط اختيارهم وسبل تنمية كفاياتهم وأيضاً لعقد الدورات التدريبية، فقد نصت المادة (١٩٦) منه على أن "تعطي الجهات المختصة عناية كافية للدورات التدريبية والتجديدية ودورات التوعية لترسيخ الخبرات وكسب المعلومات والمهارات الجديدة، كما نصت المادة (١٩٧) على أن يتناول التدريب كافة جوانب العملية التعليمية والأجهزة العاملة فيها، وتوضع برامج للدورات يحدد فيها غرض الدورة ومنهاجها وطرق تنفيذها، وتقويمها، والشروط التي ينبغي أن تتوفر في القائمين عليها"[٨٢].

لقد أدركت وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية ما للتدريب من أثر كبير في سيرة التربية والتعليم، فقامت بإنشاء إدارة التدريب التربوي في العام الدراسة١٣٩٤ /١٣٩٥هـ، وربطتها بالإدارة العامة لبرامج إعداد المعلمين، ثم بالإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب في عام ١٤٠١هـ، ثم إدارة عامة مستقلة بمسمى، "الإدارة العامة للتدريب التربوي" في عام ١٤١٥هـ.

أولاً: أهداف البرامج التدريبية.

عملت وزارة المعارف ممثلة في الإدارة العامة للتدريب التربوي على أن يكون التدريب متاحاً لكل عامل في ميدان التعليم، وخاصة التدريب التربوي أثناء الخدمة، وقد قامت الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض بترجمة هذه الرغبة لدى الوزارة إلى منطلقات يجب تفهمها عند تخطيط وتصميم البرامج التدريبية، وقد ضمها دليل شامل صادر عن إدارة التدريب التربوي بالإدارة العامة للتعليم بالرياض، وزارة المعارف[٨٣] وأهم منطلقاته هي:

أو وكيلاً لمدرسة ابتدائية، ألا يكون المرشح قد سبق له حضور هذا البرنامج وأي برنامج مماثل له، أما شروط الترشيح لبرنامج دورة مديري المدارس المتوسطة والثانوية[٩٠] تتمثل في أن يكون حاصل على مؤهل جامعي، وأن يكون المرشح على رأس العمل، مديراً وكيل لمدرسة متوسطة أو ثانوية أو في مستواها، ألا يكون المرشح قد سبق له حضور نفس البرنامج أو أي برنامج مماثل له، وألا يكون المرشح من حملة الماجستير في الإدارة التربوية.

ثالثاً: الإشراف والتقويم:

وضعت عدة قواعد للإشراف على البرامج وتقويمها منها:

١- تقوم الجهة المختصة (كلية المعلمين وكلية البنات بالإشراف على الدارسين والدراسات)، وتقوم الوزارة ممثلة في التوجيه التربوي والتدريب بمتابعة تنفيذ البرامج المتفق عليها.

٢- يتم تقويم الدارسين والدراسات على النحو التالي:

أ- التقويم المستمر للمتدرب والمتدربة أثناء الدورة ويشمل الاستيعاب لمحتوى البرنامج ومحاولة الاستفادة من التدريب، والمبادرة والمشاركة الإيجابية والسلوك وتقدير وقت العمل.

ب- اختبار تحريري في كل مقررات عند نهاية الفصل الدراسي.

ج- تقديم بحث ميداني أو عرض مشكلة تربوية ميدانية ووسائل علاجها ويناقش المتدرب والمتدربة فيما يقدم.

د- نسبة الحضور يجب ألا تقل عن ٨٥% من الساعات الواجب حضورها كل أسبوع، وينذر المتدرب والمتدربة في حالة التغيب بعذر مقبول بحدود ثلاث مرات خلال مدة البرنامج.

وفي نهاية الدورة يمنح المتدرب شهادة بإتمام الدورة، وسجلا أكاديمياً يبين المعدل والتقدير الذي حصل عليه، وتنتهي علاقة المتدرب بالكلية سواء

من اجتاز الدورة أو من لم يجتازها وتبلغ إدارة التعليم التابع لها بنتيجته بعد انتهاء الدورة(٩١).

ويجدر بالإشارة إلى اهتمام وزارة التعليم بالمملكة لوضع أساليب وآليات لتقويم فاعلية برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم من خلال الاختبارات والمشاركة ونسبة الحضور وعرض مشكلة تربوية، ولكن دون تدريبهم (بشكل فعال) على آليات البحث العلمي التي تفيدهن في تناول المشكلة وتحليلها وتصميم الأدوات البحثية كطريق لرصد الواقع الإداري وتحديد مشكلاته وطرق علاجه إحصائياً (الحاسب الآلي).

رابعاً: المحتوى التدريبي.

يشتمل برنامج الدورة لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية على المحتوى التدريبي التالي:

جدول رقم (١) يوضح المحتوى التدريبي
للبرامج التدريبية بالمملكة العربية السعودية

المحتوى التدريبي	الساعات التدريسية والتدريبية	عدد الأيام
- المناهج وطرق التدريس.	٣ ساعات	بواقع يوم واحد في الأسبوع
- سياسة التعليم في المملكة (التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي ومشكلاته).	٣ ساعات	
- الإدارة المدرسية.	ساعتان	
- الحاسب الآلي في البحث التربوي.	ساعتان	
- الإشراف التربوي.	ساعتان	
- توجيه وإرشاد نفسي.	ساعتان	
- مشاكل تربوية وسلوكية.	ساعتان	
- النشاط المدرسي.	ساعتان	
- مناهج بحث.	ساعتان	
- التوجيه التربوي.	ساعتان	
- تقويم العمل المدرسي.	ساعتان	
- التخطيط التربوي.	ساعتان	
- علم النفس التربوي.	ساعتان	
- أصول التربية الإسلامية.	ساعتان	
- التطبيق الميداني.	ساعتان	

ويتضح من الجدول السابق اشتمال المحتوى التدريبي على الساعات التدريسية أكثر من التطبيقية مما يترتب عليه الاقتصار على أسلوب

المحاضرة أكثر من المشاركة (علاقات الجودة) والتطبيق مما يدفع المتدربات إلى الاهتمام بالجانب النظري لاجتياز الاختبارات التحريرية لأنها بمثابة الإعلان عن اجتيازهن للدورة بنجاح.

المحور الثالث: متطلبات إدارة الجودة الشاملة

لقد حظى مفهوم إدارة الجودة الشاملة باهتمام كبير خلال السنوات القليلة الماضية من قبل الباحثين في المجال الإداري باعتباره مدخلاً فعالاً لتحقيق الجودة والتميز، وبناء القدرات التنافسية التي تمكن القيادات الإدارية من التعامل بإيجابية مع متطلبات المناخ المدرسي.

ولذا يتفق معظم المشتغلين بالتربية على أهمية التطوير في شتى القطاعات التعليمية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، حيث تشير أدبيات التربية إلى وجود محاولات عديدة لتحديد إدارة الجودة الشاملة وكل منها يتناول إبراز سمة أو خاصية معينة لها، منها:حيث تناولها سيهوتر Sehucter " بأنها خلق ثقافة متميزة في الأداء حيث يعمل ويكافح المديرون والموظفون بشكل مستمر ودؤوب لتحقيق توقعات المستفيد وأداء العمل الصحيح بشكل صحيح منذ البداية مع تحقيق الجودة بشكل أفضل وبفاعلية عالية وفي وقت أقصر، وهي تحول جذري في الممارسات الإدارية التقليدية لمختلف أوجه المنظمة [٩٢]". ويرى آرثر Arthur بشكل أشمل بأنها " ثورة ثقافية في الطريقة التي تعمل وتفكر بها الإدارة حول تحسين الجودة، مدخل يعبر عن مزيد من الإحساس المشترك في ممارسات الإدارة والتي تؤكد على الاتصالات في الاتجاهين وأهمية المقاييس الإحصائية، وأنها تغير مستمر من الإدارة إلى النتائج إلى إدارة تتفهم وتدير العمليات بشكل يحقق النتائج، وإنها نتاج ممارسة الإدارة والطرق التحليلية التي تعود إلى عملية التحسين المستمر والتي بدورها تعود إلى تخفيض التكلفة[٩٣] ويرى جوزيف جابلونسكي Jousiph Japoloniski بأنها تشكيل تعاوني لإنجاز الأعمال يعتمد على القدرات

والمواهب الخاصة بكل من الإدارة والعاملين لتحسين الجودة والإنتاجية بشكل مستمر عن طريق فرق العمل[٩٤] ويتجسد في هذا التحديد المقومات الرئيسية لنجاح إدارة الجودة في المنظمة التعليمية وهي الإدارة التشاركية – التحسين المستمر للعمليات – استخدام فرق العمل، كما تناولها معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي بأنها "القيام بالعمل الصحيح بشكل صحيح ومن أول مرة مع الاعتماد على تقييم المستفيد لمعرفة تحسين الأداء"[٩٥] كما وصفت إدارة الدفاع بالولايات المتحدة الأمريكية تحديداً لإدارة الجودة الشاملة مؤداة " بأنها تمثل فلسفة ومجموعة مبادئ إرشادية والتي تعتبر بمثابة دعائم التحسين المستمر للمنظمة وهي تطبيق للأساليب الكمية والموارد البشرية لتحسين الخامات والخدمات والموردة للمنظمة، ودرجة الوفاء باحتياجات المستفيد حالاً وفي المستقبل"[٩٦]، كما يرى ريتشارد جوهالسون Richard Johnson بأنها "عملية إدارية متخصصة تجري تحت قيادة كبار التنفيذيين، ويشارك في تطبيقها جميع الأفراد في المؤسسة في جهود جماعية لتحقيق ناتج الجودة من خلال عملية تحسين مستمر تواكبه جهود مستمرة لتخفيض تكلفة المنتج والخدمة المقدمة، وكسب رضا المستفيد، وتلبية احتياجاته وتعظيم القدرة التنافسية [٩٧]"، أما جيروم Jerome إدارة الجودة الشاملة والمصاعب الخاصة بالتغيير البيئي ولتحقيق مخاطر وتزايد الثقة في المؤسسات التعليمية وكأداة لتأسيس العلاقة (شراكة تعليمية) بين التعليم والإدارة والحكومة، والتي تضم المدارس والمناطق التعليمية التي تعطي الموارد الضرورية لتطوير جودة برامج التعليم"[٩٨].

وبناء على ما سبق يمكن التحديد الشامل للجودة الشاملة على أنها: "استراتيجية إدارية تستند على مجموعة من المبادئ تفيد العميل والمجتمع في عملية التحسين المستمر للمنظمة أو المؤسسة من أول مرة وبروح الفريق أو العمل الجماعي فتقل المشكلات والأخطاء وتحقق المنظمة التميز في الأداء وتحقق الأهداف المرجوة وتفي بتوقعات ومتطلبات الأفراد والمجتمع"، وفي

ضوء هذا التحديد الشامل تشير أدبيات التربية إلى متطلبات إدارة الجودة الشاملة من حيث الأهداف والمبادئ ومراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة والتي يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج تدريب القيادات الإدارية، من حيث الأهداف:

١- تلبية احتياجات المستفيدين.

٢- القيام بالعمل الصحيح من البداية، ومنع حدوث الخطأ.

٣- التحسين المستمر للأداء وأنظمة العمل.

٤- اعتماد مبدأ العمل الجماعي، وفرق العمل.

٥- بناء ثقافة تنظيمية جديدة على مستوى المؤسسة.

٦- قبول المنافسة والسعي إلى تحقيق التميز والسبق.

٧- رفض القوالب الجامدة والأنماط الثابتة في التنظيمات والأساليب والاقتناع بأهمية الحركة والتشكيلات.

٨- أهمية المستفيد من المنتج والخدمة واتخاذه معياراً أساسياً في الاختيارات الإدارية.

٩- أهمية الاستخدام الأمثل لكل الطاقات والموارد وتسخيرها لتحقيق التميز.

١٠- الإيمان بأهمية العنصر البشري لنجاح الإدارة.

١١- استيعاب التقنيات الحديثة واستخدامها في تطوير العمل الإداري.

١٢- قبول التغيير والتعامل معه باعتباره الحقيقة.

وكذلك ترتكز إدارة الجودة الشاملة على أسس أو مبادئ أساسية تنطلق منها المنظمات أو المؤسسات من أجل الاستفادة منها في تطوير وتحسين عملها.

ومن هذه المبادئ التي وصفها ديمنج والتي يمكن الاستفادة منها في البرامج التدريبية[٩٩]:

١- وضع هدف ثابت وله معنى ويتصل بالمستقبل، والعمل على نشره بين العاملين في المنظمة التعليمية.

٢- تعلم فلسفة جديدة تقوم على التعاون بين الأفراد والعاملين داخل المنظمة.

٣- أسس تدريب للمهارات عن كيفية أداء العمل.

٤- أسس القيادة وينبغي أن تحل القيادة محل الإشراف.

٥- استبعد الشعارات والتحريض.

٦- أبعد الخوف وابن الثقة.

٧- أصل هدف التفتيش تحسين العمليات وتخفيض التكلفة.

٨- كسر الحواجز بين أفراد الهيئة العاملة، وذلك يتطلب أن يتعاون كل جزء في النظام بفائدة النظام.

٩- شجع التعليم والتحسين الذاتي.

١٠-أزالة الحواجز من أجل الابتهاج في العمل.

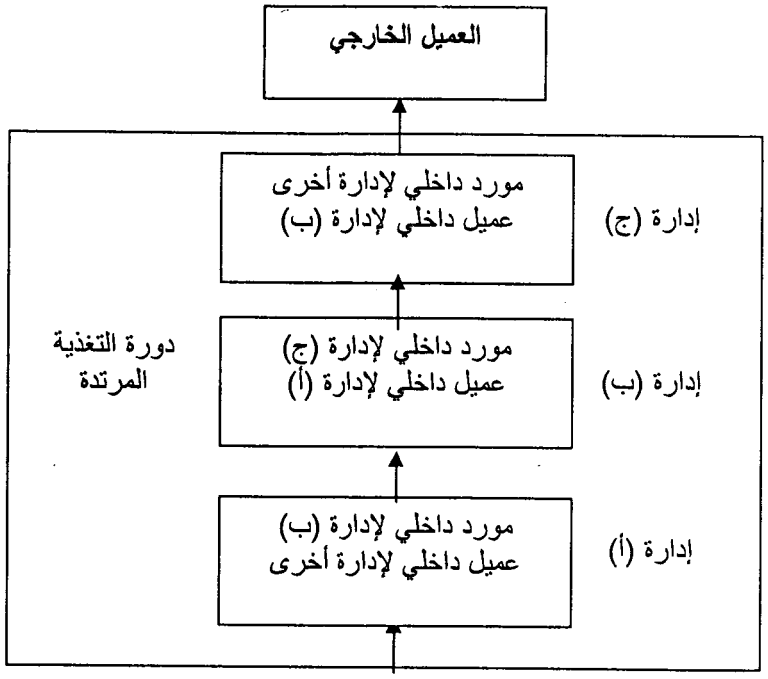
١١-الاعتماد والتعاون بأن يقوم كل فرد باستغلال ما يعرفه لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

وهناك مجموعة أخرى من المبادئ والأسس التي ترتكز عليها إدارة الجودة الشاملة والتي يمكن تطبيقها في تطوير برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم وهي: التميز، التركيز على العمليات، التحسين والتطوير المستمر، الإشراف الجيد، حلقات الجودة، الرؤية المشتركة، الوقاية من الأخطاء، نظام المعلومات والتغذية الراجعة، الحافز، التعليم والتدريب المستمر،التزام الإدارة العليا، والتي توضحها الدراسة فيما يلي (١٠٠):

١- **التميز:** تستطيع الإدارة التعليمية أن تتبوء مركزاً مميزاً من خلال جودة البرامج التعليمية التي تقدمها، ومن خلال تحديث البرامج وتطويرها دورياً وفقاً للمتغيرات المستمرة في حالات العلم والتكنولوجيا، وأيضاً من خلال التركيز على العميل أو المستفيد الداخلي (وجميع العاملين

بالمنظمة أو عميل خارجي أن تقدم له الخدمة)، ويتضح ذلك من خلال الشكل التالي(١٠١).

شكل رقم (١) شبكة العميل / مورد



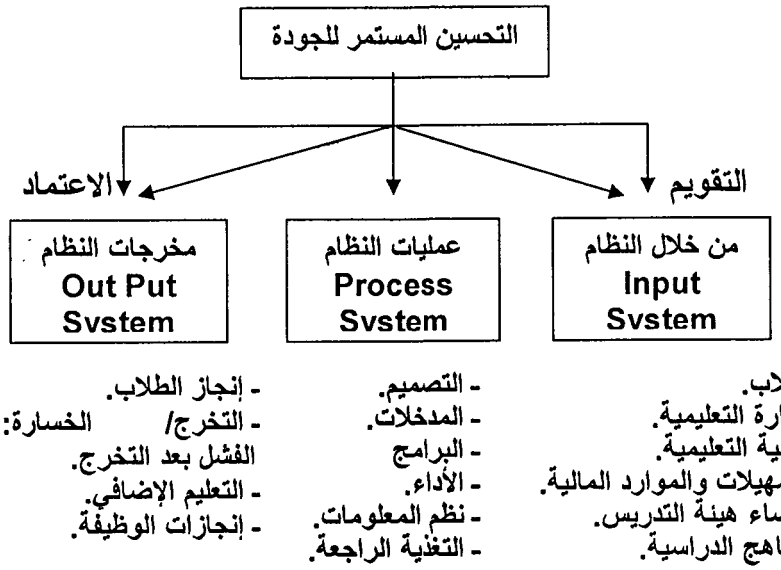
ويتضح من الشكل السابق أن أي فرد في المنظمة يؤدي مهمه له يعتبر (عميل)، وبالمثل أي فرد في المنظمة يقوم بأداء مهمة لغيره يعتبر (مورد) وطبقاً لمفهوم الجودة الشاملة لابد أن يحقق كل مورد رضا العميل وإشباع حاجاتهم وتوقعاتهم وكذلك لابد وجود علاقات طيبة بين الموردين والعملاء.

٢- **التركيز على العمليات:** تسعى إدارة الجودة الشاملة إلى تحسين كافة برامج القيادات الإدارية في التعليم لما لها من أثر واضح على جودة المدخلات بما تتضمنه من أنشطة وعمليات في كافة المستويات وفي كافة

المجالات داخل المنظمة التعليمية ويتم ذلك من خلال دراسة لاحتياجات أسواق العمل من حيث الأعداد المطلوبة والمواصفات والمهارات الواجب توافرها في الخريج، وتصميم برامج التكوين، وتحديد محتويات المقررات الدراسية واختبار الأساليب التعليمية المناسبة لإكساب المستفيد المهارات والكفايات اللازمة لأسواق العمل.

٣- **التحسين والتطوير المستمر:** تستند عملية التحسين والتطوير على مشاركة جميع العاملين في المنظمة التعليمية في تحسين الأداء وجودة العمل، كما تستند على وسائل ملائمة للحكم على نوعية المخرجات والرقابة عليها من أجل التطوير والتحسين، كما تعتمد على إيجاد أجهزة متخصصة على مستوى عالٍ من الكفاءة العلمية والعملية لتولي مهمة التقييم المستمر لبرامج التكوين، وتحديثها أو تطويرها بالشكل الذي يتناسب مع احتياجات سوق العمل من ناحية ومع التطورات العالمية من ناحية أخرى، ولا يقتصر التحسين أو التطوير على محتويات البرامج فقط بل يشمل طرق وأساليب تنفيذها وتصميمها، وتتكون عملية التحسين من خمس عناصر أساسية هي الاستراتيجية، والعمليات، والأدوات، والثقافة، والبنية الأساسية Infrastructure [١٠٢] ولنجاح مثل هذه العملية لابد من وجود نوع من الاتصال الفعال داخل المنظمة التعليمية والتزام الأفراد العاملين، والتدريب المستمر ويتضح ذلك من خلال الشكل التالي[١٠٣]:

شكل رقم (٢) يوضح عناصر التحسين المستمر لجودة النظام التعليمي



ويتضح من الشكل السابق أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعني نظام متكامل للإدارة التعليمية وطريقة لتطوير المنهج في برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم، على اعتبار أن نظام التكوين سلسلة جودة مستمرة تبدأ من جودة مدخلات النظام "الفلسفة" والأهداف والعناصر البشرية والمادية والتكنولوجية إلى جودة مخرجات النظام "جودة المنتج في أسواق العمل أي القيادات الإدارية أثناء ممارسة المهنة"، مارة بالعمليات والتخطيط والتنظيم لكل ما يتصل بمكونات العملية التعليمية داخل النظام وتعمل على التحسين والتطوير المستمر من خلال التفاعل القائم على التخطيط العلمي السليم ومشاركة كافة العاملين في تحمل مسئوليات تحقيق الجودة داخل المديريات والإدارات التعليمية والمدرسية.

٤- **الإشراف الجيد:** تساعد عملية التقييم الناجحة لإدارة الجودة الشاملة، في تفعيل نمط الإشراف داخل المنظمة التعليمية بهدف ضمان تطبيق مبادئها في كل وحدات المنظمة(١٠٤).

٥- **حلقات الجودة**(*): تساهم حلقات الجودة في تحسين مستوى أداء الأفراد بحيث يعتمد على التعاون والترابط بين الأفراد داخل المنظومة التعليمية، وزيادة روح الفريق، وينتج من ذلك عدة أمور منها:

- تفعيل إنتاجية المنظمة لتحقيق أهدافها.
- تحسين الأنشطة الاجتماعية والتعاونية وزيادة الترابط بين أعضاء المنظمة.
- تدعيم مسيرة الإصلاح والتقليل من عوامل المقاومة للتغيير والتجديد.
- تأكيد الالتزام الخلقي والتميز لدى العاملين وأعضاء هيئة التدريس والتلاميذ والإدارة.
- تحسين دافعية وحيوية المدرسين والمديرين والتلاميذ.
- زيادة الوعي بالأولويات التي ينبغي إنجازها.
- إيجاد علاقة طيبة بين الإدارة والعاملين.

٦- **الرؤية المشتركة:** يقصد بها الوعي بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة داخل إدارة التدريب والمدرسة لأن الإدارة المدرسية هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية. وتعد العلاقة بين إدارة التدريب والمدرسة علاقة الكل بالجزء حتى يعطي الجميع " أعضاء هيئة تدريس وإداريين " المزيد من جهودهم لخدمة أهداف العملية التعليمية، وليبحث كل منهم عن السبل التي تمكنه من تحسين طرق أدائه لواجباته الوظيفية وترجمتها إلى خطط واستراتيجيات ومصادر تدريب مستمر(١٠٥).

٧- **الوقاية من الأخطاء:** هو نظام يتطلب تحديد معايير ومقاييس موضوعية تمكن العاملين في مختلف النشاطات من تحقيق الأداء المنسجم مع المواصفات والمعايير المعترف بها عالمياً ويتيح الرقابة الوقائية لمنع حدوث الأخطاء التي يمكن أن تحصل أثناء العمل.

جدول رقم (٢) يوضح متطلبات الجودة الشاملة

متطلبات الجودة الشاملة
١- التميز.
٢- التركيز على العمليات.
٣- التحسين والتطوير المستمر.
٤- الإشراف الجيد.
٥- حلقات الجودة.
٦- الرؤية المشتركة.
٧- الوقاية من الأخطاء.
٨- نظام المعلومات والتغذية الراجعة.
٩- الحافز.
١٠- التعليم والتدريب المستمر.
١١- التزام الإدارة العليا

ومن ثم، فإن القيادة ودورها الفعال في بناء ثقافة التعليم من العوامل المساهمة في نجاح إدارة الجودة الشاملة، حيث تقاس قوة وجودة القيادة من خلال قدرتها على تطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث تمر إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية بخمس مراحل أساسية هي على النحو التالي:

١- **مرحلة الإعداد للجودة** يبدأ الإعداد من خلال خطابات ترسلها إدارة التدريب لمديرات المدارس بتلقي برامج تدريبية متخصصة عن مفهوم نظام الجودة الشاملة وأهميته ومتطلباته والمبادئ التي يستند عليها الاستفادة من مزايا إدارة الجودة الشاملة وذلك من أجل إكسابهم الثقة بالنفس وعدم الخوف من التغيير[١٠٧]، ثم يقوم المديرون بدورهم في نقل تلك الأفكار إلى مرؤوسيهم، وفي هذه المرحلة تتحدد الأهداف والمصطلحات التي يتم الإجماع عليها، ويوضع تخطيط استراتيجي شامل، تحدد الرؤى المستقبلية للمنشأة التعليمية بحيث تشمل تلك

استراتيجية، وتحديد الأهداف وفق أولوياتها، وبما يناسب الميزانية المتاحة، وتحديد مسئوليات الإدارة وتحقيق سياسات تكافؤ الفرص لكل من الطلاب وهيئة التدريس، وتقديم التقارير والدوريات والنشرات لتوجيه وإرشاد العاملين، وتحقيق سياسة تطوير مجموعة العاملين بالمؤسسة.

٤- **مرحلة تبادل ونشر المعلومات:** وفي هذه المرحلة يتم استثمار الخبرات الناجحة التي تم تحقيقها من تطبيق النظام حيث تدعو جميع الإدارات والأقسام للمشاركة في عملية التحسين والتطوير وتوضيح المزايا التي تعود عليهم نتيجة لهذه المشاركة.

٥- **مرحلة التنفيذ:** وفي هذه المرحلة يتم اختيار الأفراد الذي سيعهد إليهم بعملية التنفيذ ممن تلقوا التدريب الذي استهدف خلق الإدراك والوعي الخاص بإدارة الجودة الشاملة، وتلقوا التدريب التوجيهي نحو الأهداف المطلوبة، وكذلك تنمية المهارات.

وعلى هذا تقوم الإدارة التعليمية بإعداد برامج تدريبية على مستوى المنظمة التعليمية ككل ومداومتها واستمراريتها بهدف بناء الوعي بالجودة الشاملة والتبصير بمفاهيمها.

ويتضح مما سبق أن إدارة الجودة الشاملة بمفاهيمها وأهدافها ومبادئها ومراحلها تساهم بشكل أو بآخر في تفعيل الأداء الإداري من حيث البعد الكمي (كمية الأداء) والبعد الكيفي (جودة الأداء) من أجل زيادة الإنتاجية وتحسين جودة الأداء وإشباع حاجات الأفراد العاملين وتقليل الأخطاء وذلك بالتدريب المستمر للعاملين على الأساليب الحديثة في الإدارة، وجعلهم متقبلين للتجديدات التربوية وينعكس ذلك على مستوى الأداء الذي يرغبه العملاء سواء كانوا داخليين أو خارجيين(١١٠)، وقد أكد كل من **مورجاتروید ومورجان كولن Murgatroyed & Morgan Colin** إلى أن إدارة الجودة الشاملة تساعد في تفعيل الأداء داخل المنظمة التعليمية من خلال

الأهداف على عنصرين هامين هما: "الأمن الوظيفي"، "الدعم الإداري"، ويصدر خلال تلك المرحلة قرار بالالتزام بتوفير الموارد اللازمة للتنفيذ.

٢- **مرحلة التخطيط للجودة:** وفيها تضع إدارة التدريب الخطط التفصيلية لتحديد وتنفيذ الهيكل الدائم والموارد اللازمة لتطبيق النظام في برامج تدريب القيادات الإدارية، وفيها يتم اختيار الفريق القيادي لبرنامج إدارة الجودة الشاملة والمقررين والمشرفين، وفيها يتم استخدام أساليب متنوعة مثل الزيارات والمؤتمرات والندوات والاجتماعات والمناقشات وتبادل المعلومات والخبرات[١٠٨] واختيار وتجديد العملية التي سيتم تطويرها لتحقيق الهدف من العملية التعليمية، ووضع برامج وميزانيات ممكنة لكل عنصر من عناصر خطة العمل، وتحديد المشكلة التي تهم الجماعة، ودراسة إمكاناتها المتاحة – والاستعانة بالخبرات الفنية في المجال، وتحديد وسائل التنفيذ والتقويم.

٣- **مرحلة التقويم:** يعتبر التقويم بمثابة الأداة المثلى لتحقيق جودة الخدمة والمنتج، حيث يبين اتجاه التعليم نحو تحقيق الأهداف المرسومة، ومدى ما تتحقق منها، ويتيح الفرصة لمراجعة الأهداف وإدخال التعديلات عليها لتصير أكثر واقعية حتى يمكن الوصول إليها، ويكشف عن قيمة الوسائل والطرق والنشاطات التي تمارس في سبيل تحقيق الأهداف، وتشخص ما يقابل برامج تدريب القيادات الإدارية من مشكلات، وكما يساعد على توجيه الجهود نحو تحسين برامج تدريب القيادات الإدارية التعليم عن طريق علاج المشكلات التي تقابله ودعم الجوانب الإيجابية في البرامج التدريبية[١٠٩]، وتحقيق جودة عالية للمدخلات High Quality inputs يقابله جودة عالية للمخرجات High Quality Outputs وفي هذه المرحلة تهتم إدارة التدريب بوضع خطة لتطوير الأداء في برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم على الأمد الطويل من خلال تبني خطط

تحسينات واضحة في الأداء[١١١]، ويتضح ذلك من خلال بعض المؤشرات مثل رضا العاملين داخل المنظمة والسلوك الاجتماعي، ومعدل دورات العمل، والحضور والغياب، ومدى التزام الأفراد العاملين بقواعد وقوانين العمل، وكما يرى أوكلاند O'akland "إن إدارة الجودة الشاملة تلعب دوراً هاماً في تحقيق التميز الإداري داخل المنظمات التعليمية من خلال عملية التحسين المستمر والتي تتضمن التخطيط والذي يتضمن ترجمة الاستراتيجية والأنشطة، والإجراءات وتتضمن إدارة العمليات وهي بمثابة دوافع لتفصيل الأداء الإداري، والتأكيد من خلال مراجعة كل من العمليات والنتائج، والتنفيذ عن طريق الاستجابة للتغذية الراجعة "[١١٢].

إذن تستلزم عملية تفعيل الأداء الإداري توافر قواعد ثابتة أو سمات تؤدي إلى تغير اتجاهات وأفكار الأفراد العاملين تجاه العمل وذلك كما هو موضح في الجدول التالي[١١٣]:

جدول رقم (٣) يبين السمات الرئيسية للبرامج التدريبية الفعالة المرتبطة بمكونات الجودة الشاملة

فعالية البرامج التدريبية	الجودة الشاملة
١- القيادة تؤدي إلى وحدة الهدف والاتفاق عليه. ٢- رؤية مشتركة وأماني طموحة وممارسة ثابتة. ٣- بيئة التعلم جذابة ومنظمة. ٤- توقعات عالية. ٥- التدريس الهادف. ٦- تعزيز إيجابي وتغذية راجعة واضحة. ٧- التركيز على التعليم والتعلم. ٨- إدارة التقدم وتوجيهه.	١- التأكيد على القيادة والاتصال المفتوح. ٢- إدارة العملية والتحسين المستمر. ٣- مدى المناسبة للتعرض. ٤- رؤية وقيم وتحسين مستمر. ٥- إرضاء المستهلك وإسعاده. ٦- إدارة العملية. ٧- التركيز على الغرض الأساسي ورعاية المستهلك. ٨- قياس النتائج.

ويتضح من الجدول السابق أن البرامج التدريبية تظهر بعض السمات أو كلها، والجودة الشاملة يمكن أن تفيد في تقديم وسيلة تساعد على تناول

الموقف الذي تبرز فيه المكونات جميعها في كل جانب من جوانب الحياة التعليمية والعمل الإداري، كما يتضح أيضاً إمكانية تحسين برامج تدريب القيادات الإدارية من خلال توطيد العلاقة بين إدارة التدريب ومراكز الجودة الشاملة.

وعلى هذا فالجودة الشاملة تحقق عدة مزايا للمنظمة التعليمية، وللبرامج التدريبية والرؤساء والمرؤوسين وفيما يلي أهم هذه الميزات[١١٤]:

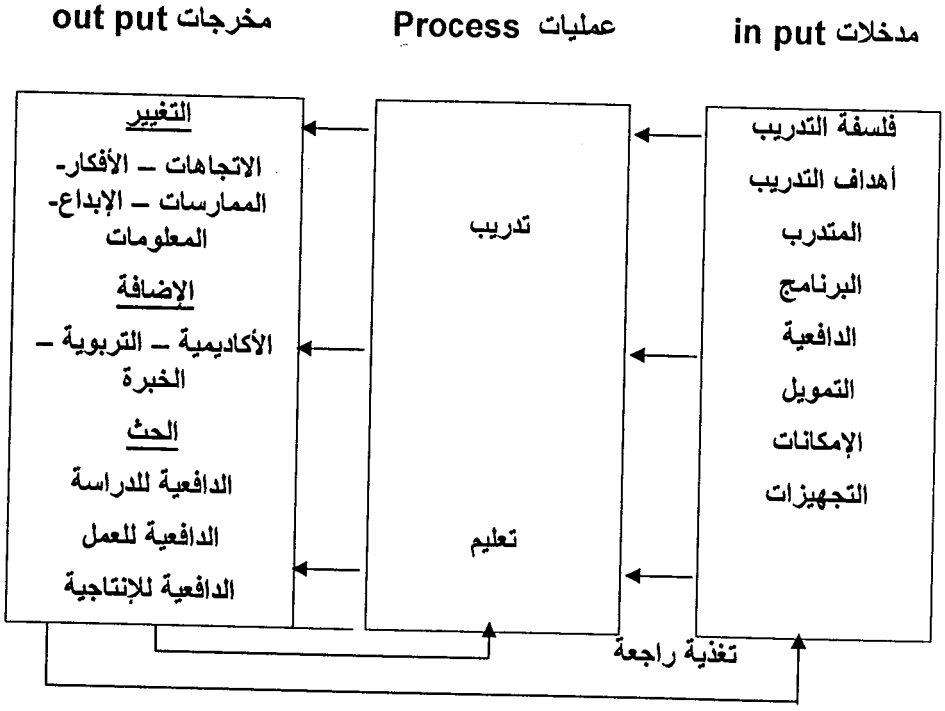
- التزام إدارة المنظمة التعليمية بإدارة وتنفيذ أهداف ومتطلبات الجودة الشاملة.
- تعاون كافة الأفراد (مديرون، عاملون) داخل المؤسسة ككل وعلى كافة المستويات الإدارية لتقديم إسهامات قيمة للمنظمة التعليمية.
- تشجيع المسئولية الذاتية لكل فرد من العاملين بإدارة التعليم وذلك بمنحهم تفويض واضح وسلطة لحل بعض المشكلات.
- إعداد القيادات الديمقراطية الفعالة التي تأخذ في اعتبارها مختلف الآراء في البيئة الداخلية والخارجية حتى يمكنهم مساعدة العاملين لأداء العمل بصورة أفضل.
- استخدام القيادات لأسلوب النصح والإرشاد والتشجيع بدلاً من العقاب.
- إجراء بعض التغييرات التنظيمية في المنظمة لضمان فعالية التنفيذ.
- قدرة الإدارة على فتح قنوات الاتصال بين المنظمة والمجتمع المحلي والمستويات الإدارية الفعالة.
- تكوين فرق عمل متكاملة، حيث يتم التنسيق المتكامل بين الإدارات المختلفة لأداء وظيفة واحدة.
- التدريب الكافي للعاملين على تحمل المسئوليات في ضوء معرفتهم بحدود سلطاتهم.

وبالرغم من مميزات الجودة الشاملة ودورها في تفعيل العمل وتحسين الأداء للعاملين داخل المنظمة ألا أنها تواجه معوقات تحول دون تطبيق مراميها، فمن هذه المعوقات(١١٥):

- معارضة كثير من رجال التعليم للجودة الشاملة بسبب مضامينها التي يعدونها متعارضة مع طبيعة المنظمة التعليمية، ويشككون في إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في إدارة المنظمات التعليمية لارتباط بعض المصطلحات بالجوانب التجارية والصناعية، وعدم توافقها مع النطاق الأكاديمي.
- الوقت الطويل الذي تحتاجه المنظمة التعليمية حتى تصل إلى النتائج المتوقعة، ورفض البعض للتغيير والتمسك بآراء وقيم إدارية تعوق تنفيذ الجودة.
- التركيز على الكم دون الكيف في التعليم مما أدى إلى تزايد أعداد الخريجين دون الاهتمام بالمهارات والقدرات الابتكارية والإبداعية.
- ضعف الاهتمام بالبحث والتطوير.
- شيوع الأنماط الإدارية المتسلطة والمتصلبة.
- الافتقار إلى العمل الإداري.

شكل رقم (٣) يوضح التدريب كنظام فرعي

وفقاً للنظام الرئيسي – التربية المستمرة



ومن خلال هذه المنظومة سوف تحاول الدراسة تحديد أوجه الاستفادة من متطلبات إدارة الجودة الشاملة في تحسين البرامج التدريبية والتي يمكن تحليلها على النحو التالي[١١٦]:

١- مدخلات وتتضمن: الفكر التدريبي، والأهداف، والموارد المادية والبشرية، والتخطيط، والمستفيدون من التدريب.

٢- عمليات وتتضمن: تحديد الاحتياجات التدريبية، التركيز، المتابعة.

٣- مخرجات وتتضمن: تقويم التدريب ومعرفة مدى تحقق مستوى الأداء الذي يمكن قياسه، وتحقيق أهداف المنظمة وأهداف المجتمع.

تنطلق قدرة برامج تدريب القيادات الإدارية في تحقيق أهدافها ومبادئها ومحتواها ومتطلباتها من خلال وضع استراتيجية تحقق الجودة في إدارة النظام التعليمي ومخرجاته، أي ربط الجودة بالأهداف المنشودة والمحددة والتي منها تحسين المهارات والمعارف والاتجاهات لدى القيادات الإدارية في التعليم. ويتوقف نجاح جودة الأهداف في البرامج التدريبية على نوعية المدخلات البشرية والمادية المستخدمة، وكذلك على طرق استخدام هذه المدخلات واستثمارها بشكل فعال، كما أن عملية وضع متطلبات محددة وواضحة تساعد في الحكم الدقيق على مدى نجاح أو تدني البرامج التدريبية فمن هذه المتطلبات البحث الدائم عن التميز وذلك من خلال تطوير البرامج التدريبية وفقاً لاحتياجات المستفيدين من القيادات الإدارية وفي ضوء متغيرات العصر، وتطوير طرقها وأساليب تنفيذها وتصميمها وذلك بمشاركة ومساندة جميع المستفيدين من القيادات الإدارية في التعليم ومن ذوي الكفاءات العلمية والعملية (حلقات الجودة) والتي ينتج عنها تفعيل إنتاجية المنظمة لتحقيق أهدافها، إحلال السلطة اللامركزية محل السلطة المركزية الأمر الذي يترتب عليه تدعيم مسيرة الإصلاح والتقليل من عوامل مقاومة التغيير والتجديد، الوصول إلى رؤى مشتركة بين العاملين حول السبل التي تمكن من تحسين وتطوير البرامج التدريبية وذلك من شأنه يقلل من الأخطاء وإهدار الوقت. ويصاحب هذا الفكر الجديد (فكر الجودة في برامج تدريب القيادات الإدارية) تدعيم وتحفيز العاملين والمشاركين في تجويد البرامج القيادية الإدارية، وتشجيع العاملين أيضاً على بذل الجهد من أجل الإبداع وإضافة أفكار جديدة تسهم في تطوير هذه البرامج، ولذلك تصبح مهارات العاملين واتجاهاتهم منسجمة مع فلسفة التحسين المستمر.

ويتوج تطوير تدريب برامج القيادات الإدارية في التعليم في ضوء متطلبات الجودة التزام الإدارة العليا ودعمها لتجويد وتحسين البرامج، ويتمثل دعمها في عدة مراحل هي:

١- الإعداد: تلزم الإدارة العليا مديرات المدارس بالالتحاق بالبرامج التدريبية وذلك بمخاطبتهم رسمياً.

٢- التخطيط: تضع الإدارة العليا الخطط التنفيذية للبرامج التدريبية من خلال اختيار المدربات، وأساليب التدريب، والمحتوى التدريبي، ووضع الميزانية، ودراسة الإمكانات المتاحة، وتحديد وسائل التنفيذ والتقويم.

٣- التقويم: تضع الإدارة العليا أساليب للتقويم قبل البرنامج وبعده من أجل وضع خطة لتطوير الأداء في برامج القيادات الإدارية في التعليم على الأمد الطويل.

٤- التنفيذ: تتولى الإدارة العليا عملية اختيار المدربات المتخصصات للقيام بالتدريب.

وبذلك يمكن القول أن استخدام الجودة في تطوير برامج القيادات الإدارية يسهم في تعاون كافة العاملين داخل المؤسسة ككل لتقديم إسهامات قيمة للمنظمة التعليمية، ويسهم في تشجيع المسئولية الذاتية لكل العاملين وذلك لمنحهم تفويض واضح لوضع الأفكار الجديدة التي تساهم في تطوير العمل الإداري وتعمل أيضاً على إعداد القيادات الديمقراطية التي تأخذ بالرأي والرأي الآخر وتقبل النصح من خلال قنوات الاتصال بينها وبين الإدارات العليا.

الأهداف الميدانية:

١- أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى تقويم برامج تدريب القيادات الإدارية ومدى تحقيقها لأهدافها.

٢- خطوات بناء أداة البحث:

استخدمت الباحثة أداة الاستبيان وقد تضمن ثماني محاور هي:

* الأهداف.
* أساليب التدريب وأدواته.
* المحتوى التدريبي.
* أسس اختيار المتدربات.
* أسس اختيار المدربات.
* الاحتياجات التدريبية.
* أساليب تقويم البرنامج.
* المقترحات المستقبلية لتطوير البرامج التدريبية.

أ- صدق الاستبيان:

اعتمدت الباحثة في تحديد صدق الاستبيان على الصدق الظاهري، حيث تم تحكيم الاستبيان في صورته الأولى من قبل عدد من الخبراء من التربية لأخذ آرائهم حول ما ورد في الاستبيان، وقد تم إجراء بعض التعديلات في العبارات الواردة بمحاوره ووصفه في الصورة النهائية.

- التركيز على الكم دون الكيف في التعليم مما أدى إلى تزايد أعداد الخريجين دون الاهتمام بالمهارات والقدرات الابتكارية والإبداعية.
- ضعف الاهتمام بالبحث والتطوير.
- شيوع الأنماط الإدارية المتسلطة والمتصلبة.
- الافتقار إلى العمل الجماعي.

ب- ثبات الاستبيان:

تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي بين بنود الاستبيان لحساب ثباته، ثم حساب معامل الثبات باستخدام اختبار ألفا كرونباخ Cronbach ونتج عن هذه الطريقة تحديد مدى تجانس مفردات الاستبيان(١١٧).

$$a = \left(\frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١}\right)\left(\frac{١ - \text{مجـ ع ق}}{\text{ع ك}}\right)$$

حيث ع ق = تباين البند الواحد من الاستبيان، ع ك = التباين الكلي للاستبيان، ع ن = عدد بنود الاستبيان، وقد تم حساب ثبات الاستبيان ككل، ولكل عبارة من العبارات وصلت إلى (٦٩,٣%).

٣- اختيار العينة:

نظراً لأن إجراء البحث على المجتمع الأصلي بأكمله، يعد أمراً يصعب تحقيقه، يلجأ الباحثون إلى دراسة المجتمع من خلال عينة تعد ممثلة لهذا المجتمع، ولما كان الإحصاء الآن قد بلغ من التقدم درجة يستطيع معها الباحثون أن يستنتجوا من العينة الصغيرة المحددة ما يمكن استنتاجه من المجتمع الأصلي بدرجة كبيرة(١١٨)، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية لعدد من المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمنطقة الأحساء وفق الجدول التالي:

جدول (٤) يبين أسس اختيار العينة والمجتمع الأصلي

المرحلة	أعداد المدارس	أعداد المديرات والمساعدات	أعداد المديرات	نسبة العينة للمديرات	مجموع المديرات	أعداد المساعدات	نسبة العينة للمساعدات	مجموع المساعدات
الابتدائية	١٨٣	٤٢٨	١٦٣	%٢٠	٣٢	٢٦٥	%٢٠	٥٤
المتوسطة	٩٨	١٩٣	٦٤	%٢٠	١٢	١٢٩	%٢٠	٢٦
الثانوية	[illegible]	١٣٩	٤٦	%٢٠	١٠	٩٣	%٢٠	١٨

قد بلغ عدد أفراد العينة ١٥٥ مديراً ومساعداً بنسبة ٢٠ % تقريباً من العدد الأصلي لمجتمع الدراسة "المديرات والمساعدات" بمحافظة الأحساء وهو ٧٦٩.

٤- المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج Spss الإحصائي لمعالجة البيانات باستخدام الحاسب الآلي حيث تم ترميز الاستجابات كالآتي:

نعم (٣) إلى حد ما (٢) لا (١)

١- تم حساب التكرار والنسبة المئوية واستجابات أفراد العينة.

٢- حساب الوزن النسب للعبارات حسب المعادلة الآتية(١١٩):

$$\text{المتوسط (الوزن النسبي)} = \left[\frac{\text{مجـ (ك × درجة الاستجابة)}}{\text{ن}} \right]^{(١٢٠)}$$

$$\text{والنسبة المئوية للمتوسط} = \frac{\text{المتوسط}}{٣} \times ١٠٠$$

حيث ك: التكرار، ن = العدد الكلي لأفراد العينة.

وقد استخدمت الباحثة أسلوب (كا^{٢}) الإحصائي في معالجة بيانات الدراسة الميدانية.

وفق المعادلة التالية:

$$\text{كا}^{٢} = \text{مجـ} \frac{(\text{ت و} - \text{ت م})^{٢}}{\text{ث م}}$$

حيث يدل الرمز (ت و) على التكرار الواقعي، و (ت م) على التكرار المتوقع عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٥- تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية* عام ١٤٢٣هـ على عينة مماثلة من مديرات المدارس الابتدائية في الفترة ١/٣ إلى ١٤٢٤/١/٢٨ هـ وعددهم (٢٥) مدرسة، والمتوسطة وعددهم (٢٠) والثانوية وعددهم (١٤) في بعض مدن وقرى محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية عن الصعوبات والمشكلات التي تواجههن أثناء ممارستهن العمل الإداري وكان أهم نتائجها إجماع معظم العينة ٧٦,٢٧% عن وجود انفصال عميق بين الإدارة المدرسية والإشراف التربوي من حيث تأخير وصول التعاميم إلى المديرات بنسبة٢٥,٤٢% وتأخير الرد على بعض تساؤلات المديرة في كثير من المواضيع الهامة التي تفيد الإدارة والمعلمات بنسبة ٢٣,٧٣%، عدم تعاون الإشراف في توفير المعلمات في حالات التقاعد وإجازات الأمومة بنسبة ٢٧,١٢% مما تضطر المديرة إلى حل المشكلة عن طريق علاقتها الحميمة بمديرة مدرسة أخرى لسد العجز، وكما أجمعت معظم العينة على مركزية الإدارة الأمر الذي ترتب عليه سحب السلطات واتخاذ القرارات من سلطة المديرات وما ترتب من مشاكل كثيرة منها، رفع شكاوى أولياء الأمور إلى الإدارة دون اللجوء إلى المديرة بنسبة ١٦,٩٥%، وكذلك بالنسبة للمعلمات كثرة الغياب للمعلمات والإجازات المرضية والاضطرارية والاستئذان ٢٨,٨١% وعدم تقبلهن للنقد والتوجيهات من قبل مديرة المدرسة بنسبة ٩٦,٦١% الأمر الذي دفعهن إلى تحويل جميع المشكلات التي تواجههن إلى الإدارة، وكذلك أجمعت معظم العينة على عدم حضور أولياء الأمور مجالس الأمهات لاضطلاعهن على مستوى بناتهن فضلاً عن التهديد المستمر بذهابهن إلى إدارة التعليم بنسبة ٢٠,٣٣%، وكذلك أجمعت العينة أنهم في كثير من الأحيان غير قادرات على حل المشاكل السلوكية التي

تصدر من الطالبات بأسلوب تربوي بلغت نسبة المشاكل السلوكية في المدارس الابتدائية ٧٦%.

ويتضح من نتيجة الدراسة الاستطلاعية أن هناك ضعفاً في الإعداد المهني للمديرات مما يمثل لهن صعوبات في عملهن الإداري وهذا ما أكدته أيضاً العديد من الدراسات[١٢٠] الأمر الذي يستلزم تحديد الاحتياجات التدريبية لهن قبل تنظيم البرامج التدريبية لأن من أسباب إخفاق هذه البرامج هو عدم دراسة الاحتياجات التدريبية[١٢١]، وقد ورد ذلك في التعميم الوزاري رقم ٣١/٢٢٤/٦/٨/٣٢ وتاريخ ١٤١٥/٣/٢٤هـ ينص في إحدى فقراته على أن "تكون البرامج التنشيطية واللقاءات التربوية ... من إعداد وتنفيذ المناطق التعليمية مع الاستئناس بالضوابط والتوجيهات المرفقة"، وكان من ضمن هذه الضوابط "يخصص البرنامج لفئات مختارة من مديري المدارس ... ويقدم لهم ما يناسبهم من موضوعات حسب الحاجة الفعلية لكل منهم ... وحصر جوانب العمل التي يحتاجون فيها إلى مساعدة "، ويعد هذا التعميم تأكيد على خصوصية الاحتياجات التدريبية لكل منطقة تعليمية.

ولأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمديرات وزعت الباحثة استبانة على المديرات[*] عن مدى توافق البرامج التدريبية مع احتياجات العمل الإداري وقد تبين أن البرنامج لم يؤكد على بعض الجوانب الإدارية التي تحتاجها المديرات أثناء عملهن مثل تنمية مهارة اتخاذ القرارات بنسبة ٦٨,٤٢% وتنمية القدرة على توزيع المسئوليات بين العاملات وتفويضهن بالسلطات اللازمة بنسبة ٥٨%. وتفعيل حلقة الوصل بين الإدارة المدرسية من جهة وبين الإدارة التعليمية من جهة أخرى بنسبة ٥٨%. وتفعيل حلقة الوصل بين الإدارة المدرسية والإشراف التربوي بنسبة ٧٩%. وكذلك معرفة آليات الحاسب الآلي في تنظيم العمل الإداري والتعليمي والتربوي في المدرسة بنسبة ٨٤,٢١%، وتنمية مهارة إدارة الوقت بنسبة ٣٢%، وتنمية

القدرة على إدارة الاجتماعات المدرسية وتدوين محاضرها بنسبة ٤٢,١١% وكذلك معرفة إعداد الجدول الدراسي بما يتلاءم مع ظروف العمل بنسبة ٤٢,١١%. وتنمية مهارة الاتصال الكتابي بنسبة ٧٩%، والاتصال الشفاهي بنسبة ٧٤%. وكذلك لم يؤكد البرنامج على بعض الجوانب التربوية الهامة من وجهة نظر المديرات وهي مواجهة المشكلات التربوية والتعرف على طرق معالجتها بنسبة ١٦%، ومعرفة طرق التعامل مع الخلافات التي تنشأ في محيط العمل بنسبة ٣٧%، وكذلك فهم خصائص النمو للطالبات في مراحل التعليم بنسبة ٣٢%.

أجمعت العينة على أنه يغلب استخدام أسلوب المحاضرة في التدريب بنسبة ١٠٠% ويندر التنويع في استخدام الأساليب التدريبية الأكثر فاعلية. كما أجمعت العينة على قصر مدة الدورة مقارنة بحجم البرنامج التدريبي مما حد من كفاءة المردود التدريبي بنسبة ١٠٠%.

المحور الأول: – أ – الأهداف العامة للبرامج التدريبية:

جدول رقم (٥) يوضح استجابات أفراد العينة

حول مدى تحقق البرامج التدريبية لأهدافها العامة

م	أ- الأهداف العامة	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدرجة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
١	رفع الأداء عن طريق إكساب التدريبات المهارات والمعارف.		١٢٦	٨٢،٨٩	٢٢	١٤،٤٧	٤	٢،٦٣	١٧١,٢١١	٢،٨	٠،٠١
٢	تنمية القدرة على التخطيط في مجال الإدارة المدرسية.	٢	١١٥	٧٥،٧٦	٣٠	١٩،٧٤	٦	٣،٩٥	١٣٠,٣٤٤	٢،٧	٠،٠١
٣	تزويد المتدربات بكل المعلومات عن [illegible]	٢	١١٣	٧٤،٣٤	٣٢	٢١،٠٥	٧	٤،٦٠	١٢٠,٢٥٠	٢،٧	٠،٠١
٤	تنمية الاتجاهات نحو تقدير قيمة العمل في مختلف الاتجاهات التطبيقية والاجتماعية.	٢	١٠٠	٧٠،٣٩	٣٧	٢٤،٣٤	٨	٥،٢٦	١٠٢,٢٥٠	٢،٧	٠،٠١

م	أ- الأهداف العامة	الترتيب	درجة التحقق: نعم ت	نعم %	إلى حد ما ت	إلى حد ما %	لا ت	لا %	كا٢	الوزن النسبي	الدرجة
٥	رفع قدرة المتدربات على التفكير المبدع ومواجهة المشكلات الميدانية.	٢	١٠٧	٧٠،٣٩	٤٤	٢٨،٩٥	١	،٦٦	١١٢,١٩٧	٢،٧	٠,٠١
٦	القدرة على معرفة علاقة التنمية بمداخل التخطيط التربوي.	٥	٨٢	٥٣،٩٥	٥٣	٣٤،٨٧	١٧	١١،١٨	٤١,٨٥٥	٢،٤	٠,٠١
٧	تزويد المتدربات بمعلومات عن أسس التربية الإسلامية وممارستها التطبيقية.	٣	١٠٠	٦٥،٧٩	٤٢	٢٧،٦٣	١٠	٦،٥٨	٨٢,١٥٨	٢،٦	٠,٠١
٨	الإمداد بالمعلومات والمهارات الخاصة بالتقويم التربوي.	٣	١١١	٧٣،٠٢	٢٨	١٨،٤٢	١٣	٨،٥٥	١٠٩,٩٨٧	٢،٦	٠,٠١
٩	القدرة على استخدام المنهج العلمي في كتابة التقارير الإدارية.	٤	٨٦	٥٦،٥٨	٥٦	٣٦،٨٤	١٠	٦،٥٨	٥٧,٨٤٢	٢،٥	٠,٠١
١٠	إعداد الكوادر الواعية والقادرة على تحمل المسئولية.	٣	١٠١	٦٦،٤٥	٤٥	٢٩،٦١	٦	٣،٩٥	٩٠,٠١٣	٢،٦	٠,٠١
١	تشجيع روح التنافس والتعاون بين المتدربات في الأداء.	٢	١١٣	٧٤،٣٤	٣٢	٢١،٠٥	٧	٤،٦٠	١٢١,١٩٧	٢،٧	٠,٠١
٢	إكساب المتدربات مهارات إدارة الوقت.	٣	١٠٤	٦٨,٤٢	٤٠	٢٦،٣٢	٨	٥،٢٦	٩٤,٣١٦	٢،٦	٠,٠١
٣	تدريب المتدربات على تحليل الأحداث الإدارية.	٦	٧٢	٤٧،٣٧	٥٦	٣٦،٨٤	٢٤	١٥،٧٩	٢٣,٥٧٩	٢،٣	٠,٠١
٤	تجهيز قاعدة مؤهلة من المتدربات في مجال الإدارة المدرسية.	٤	٨٩	٥٨،٥٥	٥٤	٣٥،٥٢	٩	٥،٩٢	٦٣,٤٨٧	٢،٥	٠,٠١
٥	تنمية قدرة المتدربات على اتخاذ القرارات الإدارية.	٤	٩٢	٦٠،٥٣	٤٥	٢٩،٦١	١٥	٩،٨٧	٥٩,٤٦١	٢،٥	٠,٠١
٦	المساعدة على التفكير المنظم لسير العمليات التربوية الإدارية في المدرسة.	٢	١٠٥	٦٩،٩١	٤١	٢٦،٩٧	٦	٣،٩٥	٩٩,٤٨٧	٢،٧	٠,٠١

م	أ- الأهداف العامة	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدرجة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
٧	التدريب على تنسيق المهام مع الإدارة التعليمية والتوجيه.	٤	٩٢	٦٠،٥٣	٤٩	٣٢،٢٤	١١	٧،٢٤	٦٤,٨٢٩	٢،٥	٠،٠١
٨	إكساب المتدربات مهارات المبادرة والقيادة المتخصصة.	٤	٩٥	٦٢،٥	٤٣	٢٨،٢٩	١٤	٩،٢١	٦٦,٤٨٧	٢،٥	٠،٠١
٩	التدريب على معرفة الأسلوب الأمثل في معالجة المشكلات.	٣	١٠١	٦٦،٤٥	٣٧	٢٤،٣٤	١٤	٩،٢١	٨٠,٢٢٤	٢،٦	٠،٠١
١٠	التدريب على الاتصال الفعال والتعامل مع السلطات التربوية العليا.	٥	٧٩	٥١،٩٧	٥٥	٣٦،١٨	١٨	١١،٨٤	٣٧,٢٧٩	٢،٤	٠،٠١
١١	التدريب على الاتصال الفعال مع الطلاب وأولياء الأمور.	٣	١٠٦	٦٩،٧٤	٣١	٢٠،٣٩	١٥	٩،٨٧	٩٣,١٧١	٢،٦	٠،٠١
١٢	التدريب على كيفية إدارة المواقف الصعبة والأزمات.	٤	٩٨	٦٤،٤٧	٣٦	٢٣،٦٨	١٨	٩،٨٧	٦٩,٥٢٦	٢،٥	٠،٠١
١٣	تهيئة المجال للمتدربات لتبادل الخبرات فيما بينهم والاستفادة من خبراتهم في مجال العمل الإداري.	٢	١١٤	٧٥	٣٢	٢١،٠٥	٦	٣،٩٥	١٢٥,٤٢١	٢،٧	٠،٠١
١٤	المساعدة على معرفة طريقة تنظيم السجلات والدفاتر.	٢	١١٤	٧٥	٣٠	١٩،٧٤	٨	٥،٢٦	١٢٣,٥٢٦	٢،٧	٠،٠١
	المساعدة على تحليل التعاميم الخاصة بالإدارة والمعلمات.	٤	٩٦	٦٣،١٦	٣٧	٢٤،٣٤	١٩	١٢،٥	٤٦,٠٣٩	٢،٥	٠،٠١
١٦	إكساب المتدربات أساليب العلاقات الإنسانية.	٢	١١٢	٧٣،٦٨	٣٧	٢٤،٣٤	٣	١،٩٧	١٢٢,٧٧٦	٢،٧	٠،٠١
١٧	الإلمام بالأبعاد الثقافية لبيئة المدرسة تتمكن من المعاملة المثلى لأولياء الأمور.	٤	٩٩	٦٥،١٣	٣٧	٢٤،٣٤	١٦	١٠،٥٢	٧٣,٥١٣	٢،٥	٠،٠١
١٨	التدريب على أساليب كتابة الخطابات المثلى.	٤	٩٣	٦١،١٨	٣٩	٢٥،٦٦	٢٠	١٣،١٦	٥٦,٦١٨	٢،٥	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- بالنسبة للأهداف العامة التي تحققت بنسبة كبيرة في البرامج التدريبية على الترتيب التالي:

أ – جاء في المرتبة الأولى، الهدف (١) والخاص برفع الأداء عن طريق إكساب المتدربات المهارات والمعارف،وتوجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين أفراد العينة بما يعني اتفاق أفراد العينة على نوعية وخصوصية التدريب وكفاءة المساهمين في البرامج التدريبية

٢- جاء في المرتبة الثانية وعلى التوالي، الهدف(٢) والخاص بتنمية القدرة على التخطيط في مجال الإدارة المدرسية، وتوجد فروق دالة إحصائياً مما يدل على اتفاق أفراد العينة حول مدى ملائمة أهداف البرامج التدريبية لطبيعة عملهم الإداري، الهدف (٢٣) الخاص بتهيئة المجال للمتدربات لتبادل الخبرات فيما بينهن والاستفادة من خبراتهن في مجال العمل الإداري، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية ويمكن تفسير ذلك بأن البرامج التدريبية أتاحت لهن الفرصة لعقد حلقات تنشيطية لطرح مشاكلهن الإدارية ومحاولة إيجاد الحلول كبديل عن الإدارة وذلك لصعوبة الاتصال بهن وسرعة الاستجابة لمطالبهن، الهدف (٢٤) والخاص بالمساعدة على معرفة طريقة تنظيم السجلات والجداول وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على اتفاق أفراد العينة بأن الهدف يتحقق بنسبة كبيرة في البرامج التدريبية عملياً من خلال التربية الميدانية لعدد من المدارس في مدينة الأحساء بالمملكة، والهدف (٢٦) والخاص بإكسابهن أساليب العلاقات الإنسانية، والهدف (١١) تشجيع روح التنافس والتعاون بين المتدربات في الأداء، والهدف (٣) والخاص بتزويد المتدربات بكل المستجدات في حقل التربية والتعليم، والهدف (٥) والخاص برفع قدرة المتدربات على التفكير المبدع ومواجهة المشكلات

الميدانية، والهدف(٤) والخاص بتنمية الاتجاهات نحو تقدير قيمة العمل في مختلف الاتجاهات التعليمية والاجتماعية، والهدف (١٦) والخاص بالمساعدة على التفكير المنظم لسير العمليات التربوية والإدارية في المدرسة، وتوجد فروق في استجابات أفراد العينة مما يدل على اتفاقهم ويرجع ذلك إلى نوعية البرامج وخصوصيتها.

٣- بالنسبة للأهداف التي تحققت في البرامج التدريبية بأقل الدرجات على الترتيب التالي:

أ – الهدف (١٣) نال آخر الدرجات والخاص بتدريب المتدربات على تحليل الأحداث الإدارية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة، ويفسر ذلك بأن هذا الهدف لم يتحقق بدرجة نسبية في جميع برامج التدريب ولكن قد يتحقق في برامج متقدمة.

ب – الهدف (٢٠) نال (المرتبة الخامسة) والخاص بالتدريب على الاتصال الفعال والتعامل مع السلطات التربوية العليا، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة، ويفسر هذا بأن الهدف لم يتحقق بدرجة نسبية في جميع البرامج التدريبية التي اجتازوها، ويليها في نفس المرتبة الهدف (٦) والخاص بالقدرة على معرفة علاقة التنمية بمداخل التخطيط التربوي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات العينة ويفسر ذلك بأن هذا الهدف يتحقق بنسب متفاوتة طبقاً لنوعية البرامج التدريبية بالرغم من أهميته في تنمية الموارد البشرية في القطاع الإداري من حيث التنفيذ ووضع الخطط والمتابعة.

ج - جاءت أهداف نالت المرتبة الرابعة ورتبت ترتيباً تنازلياً، الهدف (٢٥) الخاص بالمساعدة على تحليل التعاميم الخاصة بالإدارة والمعلمات،والهدف (٢٨) الخاص بالتدريب على أسلوب كتابة الخطابات المثلى، والهدف (٩) الخاص باستخدام المنهج العلمي في كتابة التقارير

الإدارية، والهدف(١٥)الخاص بتنمية قدرة المتدربات على اتخاذ القرارات الإدارية، والهدف (١٤) الخاص بتجهيز قاعدة مؤهلة من المتدربات في مجال الإدارة المدرسية، والهدف (١٧) الخاص بالتدريب على تنسيق المهام مع الإدارة والتوجيه، والهدف (١٨) الخاص بإكساب المتدربات مهارات المبادرة والقيادات المتخصصة، والهدف (٢٢) الخاص بالتدريب على كيفية إدارة المواقف الصعبة والأزمات، والهدف (٢٧) الخاص بالإلمام بالأبعاد الثقافية لبيئة المدرسة لتمكن من المعاملة المثلى لأولياء الأمور. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية ويفسر ذلك أن هذه الأهداف تحققت بنسب متفاوتة في البرامج التدريبية وعلى الرغم من أهمية هذه الأهداف للمتدربات في فهم واستيعاب كل ما يفيدهن في العمل الإداري.

- ب - الأهداف الخاصة:

جدول رقم (٦) يوضح استجابات أفراد العينة حول مدى تحقق البرامج التدريبية لأهدافها الخاصة.

م	ب- الأهداف الخاصة	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
١	الإلمام بالاتجاهات الإدارية الحديثة.	٢	٩٤	٦١،٨٤	٤٨	٥٥،٢٦	١٠	٦،٥٨	٦٩,٨٤٢	٢،٦	٠،٠١
٢	التدريب على تطبيق الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.	٤	٨٠	٥٢،٦٣	٥١	٣٣،٥٥	٢١	١٣،٨٢	٣٤,٣٥٥	٢،٤	٠،٠١
٣	القدرة على تشخيص بعض المشكلات التربوية والسلوكية في المرحلة التعليمية.	٣	٨٩	٥٨،٥٥	٤٦	٣٠،٢٦	١٧	١١،١٨	٥١,٨٠٣	٢،٥	٠،٠١
٤	القدرة على تطبيق خدمات الإرشاد النفسي في توجيه طالبات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.	٤	٨١	٥٣،٢٩	٥٥	٣٦،١٨	١٦	١٠،٥٢	٤٢,٢٥٠	٢،٤	٠،٠١

م	ب- الأهداف الخاصة	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
٥	القدرة على القيام بالأعمال الإدارية بما يتفق مع اللوائح التنظيمية بالمملكة.	٢	١٠١	٦٦،٤٥	٤٤	٢٨،٩٥	٧	٤،٦٠	٨٨,٥١٣	٢،٦	٠،٠١
٦	القدرة على القيام بتطبيقات تقنيات التعليم والاتصال في العملية التعليمية.	٢	١٠٥	٦٩،٩١	٤٠	٢٦،٣٢	٧	٤،٦٠	٩٨,١٤٥	٢،٦	٠،٠١
٧	القدرة على تنظيم العمل في المدرسة باستخدام الحاسب الآلي.	١	١١٤	٧٥	٢٨	١٨،٤٢	١٠	٦،٥٨	١٢١,٩٤٧	٢،٧	٠،٠١
٨	القدرة على تطبيق الأعمال الإدارية من خلال الزيارات الميدانية.	٣	٨٢	٥٣،٩٥	٥٧	٣٧،٥	١٣	٨،٥٥	٤٨,١٧١	٢،٥	٠،٠١
٩	تزويد المتدربات بالمعلومات والمهارات بكفاءة في مجال التخطيط التربوي.	٣	٩٠	٥٩،٢١	٥٤	٣٥،٥٢	٨	٥،٢٦	٦٦,٦٨٤	٢،٥	٠،٠١
١٠	تزويد المتدربات بمفهوم التربية الإسلامية.	٢	١٠١	٦٦،٤٥	٤٥	٢٩،٦١	٦	٣،٩٥	٩٠،٠١٣	٢،٦	٠،٠١
١١	تزويد المتدربات بالمعلومات عن وظائف التقويم ومشكلات التقويم التربوي بالمملكة.	٤	٨٦	٥٦،٥٨	٤٣	٢٨،٢٩	٢٣	١٥،١٣	٤٠،٩٠٨	٢،٤	٠،٠١
١٢	تزويد المتدربات بمهام عمل الفريق للتخطيط للمشكلات.	٤	٨٥	٥٥،٩٢	٤٥	٢٩،٦١	٢٢	١٤،٤٧	٤٠,١١٨	٢،٤	٠،٠١
١٣	تزويد المتدربات بأساليب الاتصال بالإدارات أثناء المشكلات والصعوبات.	٥	٦٥	٤٢،٧٦	٦٢	٤٠،٧٩	٢٥	١٦،٤٥	١٩,٥٩٢	٢،٣	٠،٠١
١٤	تنمية المهارات الفعالة لإدارة الوقت لدى المتدربات.	٣	٩٣	٦١،١٨	٤٧	٣٠،٩٢	١٢	٧،٨٩	٦٥,١٤٥	٢،٥	٠،٠١
١٥	معرفة المتدربات بالجوانب النفسية للمشكلات التي تواجههن وانعكاساتها الإدارية.	٤	٧٦	٥٠	٥٥	٣٦،١٨	٢١	١٣،٨٢	٣٠,٤٠٨	٢،٤	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي: -

١- بالنسبة للأهداف الخاصة والتي تحققت بنسبة كبيرة في البرامج التدريبية على الترتيب التالي.

أ - جاء في المرتبة الأولى، الهدف (٧) الخاص بالقدرة على تنظيم العمل في المدرسة باستخدام الحاسب الآلي، وتوجد فروق ذلك دلالة إحصائية مما يدل على اتفاق أفراد العينة ويفسر ذلك بنوعية وخصوصية البرامج التدريبية عن غيرها.

ب - جاء في المرتبة الثانية على التوالي، الهدف (٦) الخاص بالقدرة على القيام بتطبيقات التعليم والاتصال في العملية التعليمية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على اتفاق أفراد العينة ويفسر ذلك بنوعية وخصوصية البرامج التدريبية عن غيرها واستعدادات المتدربات للتعلم والإفادة في مجال عملهم الإداري، الهدف(١٠) الخاص بتزويد المتدربات بمفهوم التربية الإسلامية وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على اتفاق أفراد العينة، ويفسر ذلك بأن المملكة دولة إسلامية تطبقه في مناهجها وقطاعاتها الإدارية، الهدف(٥) الخاص بالقيام بالأعمال الإدارية بما يتفق مع اللوائح التنظيمية بالمملكة، والهدف (١) الخاص بالإلمام بالاتجاهات الإدارية الحديثة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على اتفاق أفراد العينة، ويفسر ذلك نظراً لنوعية البرامج التدريبية وكفاءة المتدربات.

٢ - بالنسبة للأهداف التي جاءت في المراتب المتأخرة من تحقيقها: -

أ - الهدف الثالث عشر والخاص بتزويد المتدربات بأساليب الاتصال بالإدارات أثناء المشكلات والصعوبات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات العينة مما يدل على عدم وجود اتفاق بين أفراد العينة، وقد

يفسر ذلك تجاهل البرامج التدريبية إكسابهن مهارة التواصل مع الإدارات لحل مشاكلهم المتصلة بالعناصر البشرية والمادية.

ب – الهدف الخامس عشر والخاص بمعرفة المتدربات بالجوانب النفسية للمشكلات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات العينة، مما يدل على عدم اتفاق أفراد العينة، وقد يفسر ذلك إلى اهتمام البرامج التدريبية بالشكل التنظيمي للعمل الإداري.

ج – الهدف الثاني الخاص بالتدريب على تطبيق الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على عدم وجود اتفاق بين أفراد العينة، ويرجع ذلك إلى تجاهل البرامج التدريبية إكساب المتدربات المهارات الحديثة في مجال الإشراف والتي تفيدهن في عملهن الحالي والمستقبلي في قطاع التوجيه والإشراف التربوي.

د – الهدف الثاني عشر والخاص بتزويد المتدربات بمهام عمل الفريق للتخطيط للمشكلات وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على عدم وجود اتفاق بين أفراد العينة، ويرجع ذلك إلى تجاهل البرامج التدريبية في الاهتمام بمجال التخطيط لحل المشكلات الإدارية (بوضع خطة عمل، وأسس تنفيذ، ومتابعة، وتقويم)

هـ – الهدف (١١) الخاص بتزويدهن بالمعلومات عن وظائف التقويم ومشكلاته، ويليها في نفس المرتبة الهدف (٤) الخاص بتطبيق خدمات الإرشاد النفسي في توجيه طالبات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، مما يدل على عدم وجود اتفاق بين أفراد العينة على غياب نوعية هذه الأهداف في بعض البرامج عن غيرها.

المحور الثاني: المحتوى التدريبي

جدول رقم(٧) يوضح استجابات أفراد العينة

حول الموضوعات التي تضمنتها البرامج التدريبية.

م	الموضوعات التي تضمنتها البرامج التدريبية	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
١	الإدارة المدرسية.	١	١٣٨	٩٠،٩٩	١٢	٧،٨٩	٢	١،٣٢	٢١٨,٠٢٦	٢،٩	٠،٠١
٢	الإشراف التربوي.	٤	٨١	٥٣،٢٩	٥٤	٣٥،٥٢	١٧	١١،١٨	٤٠,٤٦٥	٢،٤	٠،٠١
٣	المناهج وطرق التدريس.	٢	١٠٠	٦٥،٧٩	٤٣	٢٨،٢٩	٩	٥،٩٢	٨١,٠٧١	٢،٦	٠،٠١
٤	مشاكل تربوية وسلوكية.	٢	١٠٠	٦٥،٧٩	٣٧	٢٤،٣٤	١٥	٩،٨٧	٧٣,٨٧١	٢،٦	٠،٠١
٥	توجيه وإرشاد نفسي.	٣	٩٠	٥٩،٢١	٤٣	٢٨،٢٩	١٩	١٢،٥	٤٩,٧١٦	٢،٥	٠،٠١
٦	سياسة التعليم في المملكة.	٤	٨٥	٥٥،٩٢	٤٣	٢٨،٢٩	٢٤	١٥،٧٩	٣٦,٩٤٢	٢،٤	٠،٠١
٧	علم نفس النمو.	٧	٤٨	٣١،٥٨	٧٣	٤٨،٠٣	٣١	٢٠،٣٩	١٩,٩٨٧	٢،١	٠،٠١
٨	علم النفس التربوي.	٥	٦٩	٤٥،٣٩	٥٩	٣٨،٨٢	٢٤	١٥،٧٩	٢٢,٦٩٧	٢،٣	٠،٠١
٩	التقويم التربوي.	٣	٨٧	٥٧،٢٤	٥١	٣٣،٥٥	١٤	٩،٢١	٥١,٧٢٩	٢،٥	٠،٠١
١٠	وسائل وتقنيات التعليم.	٢	١٠٠	٦٥،٧٩	٤١	٢٦،٩٧	١١	٧،٢٤	٧٨,٣٦١	٢،٦	٠،٠١
١١	التربية الإسلامية.	٣	١٠٢	٦٧،١١	٣١	٢٠،٣٩	١٩	١٢،٥	٧٥,٧٢٩	٢،٥	٠،٠١
١٢	الحاسب الآلي في البحث التربوي.	٣	٩١	٥٩،٨٧	٣٩	٢٥،٦٦	٢٢	١٤،٤٧	٤٨,٧٨٧	٢،٥	٠،٠١
١٣	مناهج البحث.	٦	٥٠	٣٢،٨٩	٧٥	٤٩،٣٤	٢٧	١٧،٧٦	٢٥,٢٥٢	٢،٢	٠،٠١
١٤	التدريب الميداني.	٥	٧٦	٥٠	٤٩	٣٢،٢٤	٢٧	١٧،٧٦	٢٣,٢٣٩	٢،٣	٠،٠١
١٥	تاريخ التربية والتعليم.	٦	٥٥	٣٦،١٨	٦٨	٤٤،٧٤	٢٩	١٩،٠٨	١٧,٣٩٤	٢،٢	٠،٠١
١٦	الثقافة الصحية.	٤	٨٦	٥٦،٥٨	٤٢	٢٧،٦٣	٢٤	١٥،٧٩	٣٨,٠٠٠	٢،٤	٠،٠١
١٧	اقتصاديات التربية.	٦	٦٨	٤٤،٧٤	٥٠	٣٢،٨٩	٣٤	٢٢،٣٧	١١,٢٣٩	٢،٢	٠،٠١
١٨	التخطيط التربوي.	٤	٧٨	٥١،٣٢	٥٢	٣٤،٢١	٢٢	١٤،٤٧	٣٠,٦٧١	٢،٤	٠،٠١
١٩	المدرسة والمجتمع.	٣	١٠٠	٦٥،٧٩	٣٣	٢١،٧١	١٩	١٢،٥	٧٠,٦١٩	٢،٥	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق:

١ – بالنسبة للموضوعات التي تحققت في البرامج التدريبية ونالت المرتبة الأولى والثانية على الترتيب تقنيات التعليم، مشاكل تربوية وسلوكية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على اتفاق أفراد العينة، ويفسر ذلك بخصوصية ونوعية البرامج التدريبية.

٢ – بالنسبة للموضوعات التي تحققت في البرامج التدريبية ونالت المرتبة الثالثة على الترتيب التنازلي التالي:التربية الإسلامية، المدرسة والمجتمع، التقويم التربوي، التوجيه والإرشاد النفسي، والحاسب الآلي في البحث التربوي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على اتفاق أفراد العينة ويفسر ذلك لنوعية الهدف أو الغرض من البرنامج التدريبي

٣ – بالنسبة للموضوعات التي تحققت في البرامج التدريبية والتي نالت المراتب المتأخرة على النحو التالي: علم نفس النمو ونالت المرتبة (٧)، واقتصاديات التعليم ونالت المرتبة (٦) وتليها في نفس المرتبة تاريخ التربية والتعليم، ثم تليها مناهج البحث، ثم التدريب الميداني ونال المرتبة (٥) وتليها في نفس المرتبة علم النفس التربوي، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على عدم وجود اتفاق بين أفراد العينة، ويفسر ذلك بضعف الاهتمام بالجانب الآخر من العمل الإداري ومنها آلية التعرف على مراحل نمو الطالبات، واحتياجاتهن وسبل التعامل معهن، وإمكانية تحقيق ذلك بأسلوب علمي مدروس يمكنهن من التغلب على المشكلات، وأيضاً إمكانية الموازنة بين المدخلات والمخرجات وعوامل الهدر والفاقد من البرنامج التدريبي.

المحور الثالث: أساليب التدريب وأدواته:

أساليب التدريب.

الجدول رقم (٨) يوضح استجابات أفراد العينة حول الأساليب التدريبية المتضمنة في البرامج التدريبية.

م	أساليب التدريب	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدرجة
			نعم		إلي حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
١	طريقة المحاضرات التقليدية.	٥	٥٧	٣٧،٥	٦٤	٤٢،١١	٣١	٢٠،٣٩	١١,٩٣٤	٢،٢	٠،٠٣
٢	دراسة الحالة أو الحالات الحرجة.	٤	٦٦	٤٣،٤٢	٦٣	٤١،٤٥	٢٣	١٥،١٣	٢٢,٧٥٠	٢،٣	٠،٠١
٣	تمثيل الأدوار المتصلة بموقف إداري معين.	٣	٧٣	٤٨،٠٣	٦٣	٤١،٤٥	١٦	١٠،٥٢	٣٦,٥٦٦	٢،٤	٠،٠١
٤	ورش العمل تطبيقية.	١	١٠٩	٧١،٧١	٣٩	٢٥،٦٦	٤	٢،٦٣	١١٢,٨٣	٢،٧	٠،٠١
٥	الزيارات الميدانية لمشاهدة درسين نموذجين، ومجموعة لمشاهدة الواقع الإداري في المدرسة.	٣	٨٩	٥٨،٥٥	٣٦	٢٣،٦٨	٢٧	١٧،٧٦	٤٤,٣٠٣	٢،٤	٠،٠١
٦	حلقات المناقشة بين المتدربات والمدربات وبين بعضهم البعض للحصول على الخبرات التدريبية.	١	١٠٨	٧١،٠٥	٤٠	٢٦،٣٢	٤	٢،٦٣	١١٠,١٥	٢،٧	٠،٠١
٧	حلقات النقاش الجماعي وحل المشكلات.	١	١١٤	٧٥	٣١	٢٠،٣٩	٧	٤،٦١	١٢٤,٤٣	٢،٧	٠،٠١
٨	الندوات المرتبطة بالمشكلات والصعوبات التي تواجههم.	٣	٨١	٥٣،٢٩	٤٤	٢٨،٩٥	٢٧	١٧،٧٦	٣٠,٠٩٢	٢،٤	٠،٠١
٩	الأفلام التعليمية للقضايا العلمية.	٤	٦٨	٤٤،٧٤	٥٤	٣٥،٥٢	٣٠	١٩و٧٤	١٤,٥٧٩	٢،٣	٠،٠١
١٠	البيان العملي.	٥	٦٤	٤٢،١١	٥٦	٣٦،٨٤	٣٢	٢١،٠٥	١٠,٩٤٧	٢،٢	٠،٠٤

م	أساليب التدريب	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
١١	التعليم التعاوني.	٢	١٠١	٦٦،٤٥	٤٢	٢٧،٦٣	٩	٥،٩٢	٥٨,٧٥٠	٢،٦	٠،٠١
١٢	التعليم الفردي.	٦	٦٧	٤٤،٠٨	٥١	٣٣،٥٥	٣٤	٢٢،٣٧	١٠,٧٥٠	٢،٢	٠،٠٥
١٣	المباريات الإدارية بين المتدربات للتدريب على الموضوعات المقترحة بهدف تنمية القدرة على القيادة.	٤	٧٢	٤٧،٣٧	٦١	٤٠،١٣	١٩	١٢،٥	٣٠,٨٨٢	٢،٣	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

١ – بالنسبة للأساليب التدريبية والتي تضمنتها البرامج التدريبية ونالت المرتبة الأولى والثانية على الترتيب التنازلي التالي حلقات النقاش الجماعي وحل المشكلات ونالت المرتبة الأولى، وورش العمل التطبيقية ونالت (المرتبة الثانية) ويليها في نفس المرتبة حلقات المناقشة بين المتدربات وبين بعضهم البعض للحصول على الخبرات التدريبية،والتعليم التعاوني، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة، ويرجع ذلك إلى كفاءة المدربات والمتدربات، مما يثمر من فعالية التدريب.

٢ – بالنسبة للأساليب التدريبية الأقل استخداماً في البرامج التدريبية على الترتيب التالي، التعلم الفردي ونال (المرتبة السادسة)، والبيان العملي ونال (المرتبة الخامسة) ويليه في نفس المرتبة طريقة المحاضرات التقليدية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ويرجع ذلك إلى نوعية وخصوصية البرامج فضلاً عن قصر مدة البرامج التدريبية التي التحق بها أفراد العينة.

أدوات التدريب:

جدول رقم (٩) يوضح استجابات أفراد العينة حول أدوات التدريب المتضمنة في البرامج التدريبية.

م	أدوات التدريب	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
١	شاشات عرض.	١	١٣١	٨٦،١٨	١٩	١٢،٥	٢	١،٣٢	١٩٣,٩٨	٢،٨	٠،٠١
٢	أجهزة عرض الشفافيات.	٣	١١٣	٧٤،٣٤	٢٢	١٤،٤٧	١٧	١١،٢	١١٥,٢٧	٢،٦	٠،٠١
٣	أجهزة فيديو.	٤	١٠٠	٦٥،٧٩	٢٨	١٨،٤٢	٢٤	١٥،٨	٧٢,٢١١	٢،٥	٠،٠١
٤	كمبيوتر.	١	١٣٤	٨٨،١٨	١٠	٦،٥٨	٨	٥،٢٦	٢٠٥,٦٣	٢،٨	٠،٠١
٥	أفلام تعليمية (مصورة أو مسجلة).	٤	٩٦	٦٣،١٦	٣٦	٢٣،٦٨	٢٠	١٣،٢	٦٣,٣٦٨	٢،٥	٠،٠١
٦	السبورة العادية والسبورة المغناطيسية.	٢	١١٤	٧٥	٣٥	٢٣،٠٣	٣	١،٩٧	١٢٨,٨٥	٢،٧	٠،٠١
٧	كتيبات عن الإدارة المدرسية الناجحة.	٤	٩٧	٦٣،٨٢	٣٥	٢٣،٠٣	٢٠	١٣،٢	٦٥,٧٧٦	٢،٥	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق الخاص بأدوات التدريب ما يلي:

١ – بالنسبة للأدوات الأكثر استخداماً في برامج التدريب ونالت أعلى المراتب على الترتيب التنازلي التالي، الكمبيوتر ونالت (المرتبة الأولى) ويليه في نفس المرتبة شاشات عرض، والسبورة العادية والمغناطيسية ونالت (المرتبة الثانية)، وأجهزة عرض الشفافيات ونالت (المرتبة الثالثة) وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ويفسر ذلك باهتمام إدارة التدريب التربوي بإعداد برامج تدريبية تفعّل من استخدامها وساعدها على ذلك الميزانية المرصودة لتمويل هذه البرامج ويعكس في نفس الوقت تركيزها على جانب دون الآخر.

٢ – بالنسبة للأدوات الأقل استخداماً في البرامج التدريبية واحتلت (المرتبة الرابعة) وهي على التوالي الأفلام التعليمية (مصورة أو مسجلة)، وأجهزة الفيديو، كتيبات عن الإدارة المدرسية الناجحة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ويفسر ذلك بأن هذه الأدوات لم تستخدم بدرجة نسبية في جميع البرامج التدريبية وهذا نتيجة طبيعية لقصر مدة البرامج التدريبية، ونوعية وخصوصية البرامج، وهذا يدل على وجود قصور في الإعداد لنوعية معينة من البرامج.

المحور الرابع: أسس اختيار المتدربات:

جدول رقم (١٠) يوضح استجابات أفراد العينة حول أسس اختيار المتدربات

م	أسس اختيار المتدربات	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الترتيب النسبي	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
١	أن تكون مديرة للمدرسة أو مرشحة لوظيفة مديرة.	٢	٩٣	٦١،١٨	٣٦	٢٣،٦٨	٢٣	١٥،١٣	٥٤،٧٢٤	٢،٥	٠،٠١
٢	أن تكون لديها الرغبة والقناعة الحقيقية بجدوى التدريب.	١	١٢٦	٨٢،٨٩	٢٢	١٤،٤٧	٤	٢،٦٣	١٧١،٢١١	٢،٨	٠،٠١
٣	أن تكون تقاريرها ممتازة.	٥	٦٧	٤٤،٠٨	٤٩	٣٢،٢٤	٣٦	٢٣،٦٨	٩،٥٦٦	٢،٢	٠،٠٨
٤	أن تكون قد قضت ثلاث سنوات على الأقل في وظيفة مديرة مدرسة.	٨	٥٥	٣٦،١٨	٢٧	١٧،٧٦	٥٤	٣٥،٥٢	١٨،٨٠٣	١،٨	٠،٠١
٥	أن تكون قد قضت عدة سنوات في مجال التدريس.	٣	٨٤	٥٥،٢٦	٤٤	٢٨،٩٥	٢٤	١٥،٧٩	٣٦،٨٤٢	٢،٤	٠،٠١
٦	أن يتناسب المؤهل مع نوعية البرامج التدريبية.	٤	٦٩	٤٥،٣٩	٣٨	٢٥	٤٥	٢٩،٦١	١٠،٤٣٤	٢،٢	٠،٠٥

م	أسس اختيار المتدربات	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الترتيب النسبي	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
٧	أن تكون حاصلة على الدرجة الجامعية الأولى.	٧	٤٨	٣١،٥٨	٤٦	٣٠،٢٦	٥٨	٣٨،١٦	١،٦٣٢	٢	٠،٠٠٢
٨	أن تكون حاصلة على دورات تدريبية في الإدارة.	٦	٥٥	٣٦،١٨	٤٣	٢٨،٢٩	٥٤	٣٥،٥٢	١،٧٥٠	٢	٠،٤١٧

ويتضح من الجدول السابق ما يلي: -

١ - بالنسبة لأعلى العبارات تحقيقاً:

أ - العبارة رقم (٢) الخاصة برغبة و قناعة المتدربات بجدوى التدريب ونالت (المرتبة الأولى) وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية، ويفسر ذلك أن الرغبة والقناعة من الدوافع الحقيقية وراء إكسابهن المعلومات والمهارات الإدارية، وقد ترتبت هذه المساحة من الحرية من قبل إدارة التدريب التربوي للمديرات والمساعدات عزوف البعض عن اجتياز دورات تدريبية.

ب - نالت العبارة رقم (١) الخاصة بأن تكون المتدربة مديرة أو مرشحة لوظيفة مديرة الدرجة الثانية في التحقق ونالت العبارة (٤) الدرجة الثالثة والخاصة بأن تكون مديرة المدرسة قد قضت عدة سنوات في مجال التدريس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية ويفسر ذلك دعم إدارة التدريب للمديرات والمرشحات ومساعدتهن على تحقيق النمو المهني المستمر والمتجدد.

٢ - بالنسبة لأقل العبارات تحقيقاً على الترتيب التالي، العبارة رقم (٤) نالت المرتبة الثامنة والخاصة بقضاء المديرة أو المرشحة ثلاث سنوات في وظيفة مديرة ومساعدة، والعبارة رقم (٧) نالت المرتبة السابعة والخاصة بالمتدربة الحاصلة على الدرجة الجامعية الأولى، وتوجد فروق ذات دلالة

إحصائية مما يدل على عدم وجود اتفاق بين أفراد العينة، ويفسر ذلك بأن معظم المديرات والمساعدات من حملة الشهادات المتوسطة (الكليات المتوسطة) ولذا فقطاع إدارة التدريب يهتم بتحسين أدائهن وتأهيلهن للعمل الإداري.

المحور الخامس: أسس اختيار جهات التدريب

جدول رقم (١١) يوضح أسس اختيار جهاز التدريب.

م	أسس اختيار جهاز التدريب (أعضاء هيئة التدريس)	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
١	أن يكون من أساتذة الجامعات.	٢	٦٦	٤٣،٤٢	٣٩	٢٥،٦٦	٤٧	٣٠،٩٢	٧،٥٩٢	٢،١	٠،٠٢٢
٢	أن يكون عضو هيئة التدريس في مجال التخصص الذي يفيد المتدربات.	١	١٢٣	٨٠،٩٢	٢٥	١٦،٤٥	٤	٢،٦٣	١٥٩،٢٥٠	٢،٨	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي: -

أن العبارة رقم (٢) نالت المرتبة الأولى والخاصة بأن يكون عضو هيئة التدريس في مجال التخصص الذي يفيد المتدربات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على اتفاق العينة، ويمكن تفسير ذلك بأن إدارة التدريب في محاولة منها لتطوير التدريب فإنها تختار المتدربات من أعضاء هيئة التدريس (التعليم العام) في مجال التخصص. أما العبارة رقم (١) نالت المرتبة الثانية والخاصة أن يكون عضو هيئة التدريس من أساتذة الجامعات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على عدم وجود اتفاق بين أفراد العينة ويفسر ذلك إلى استبعاد إدارة التدريب التربوي هذا الشرط في بعض الدورات التدريبية التي ينظمها التعليم العام وليس كليات التربية والجامعات.

المحور السادس: الاحتياجات الإدارية في البرامج التدريبية

جدول رقم (٨) استجابات أفراد العينة حول الاحتياجات الإدارية التي يتطلبها العمل الإداري والتي تضمنتها البرامج التدريبية.

م	الاحتياجات الإدارية في البرامج التدريبية	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
١	التأثير الإيجابي على المستوى الوظيفي.	٢	١٢٦	٨٢،٨٩	١٥	٩،٨٧	١١	٧،٢٤	١٦٨,١٧١	٢،٨	٠,٠١
٢	التأثير الإيجابي على المستوى الشخصي.	٤	١٠١	٦٦،٤٥	٣٨	٢٥	١٣	٨،٥٥	٨١,١٧١	٢،٦	٠,٠١
٣	التأثير على المكانة العلمية بين الزميلات.	٥	٨٤	٥٥،٢٦	٥٣	٣٤،٨٧	١٥	٩،٨٧	٤٧,١٤٥	٢،٥	٠,٠١
٤	رفع مستوى معلوماتك الإدارية.	١	١٣٢	٨٦،٨٤	١٩	١٢،٥	١	،٦٦	١٩٩,٠٣٩	٢،٩	٠,٠١
٥	تشجيع النمو المهني.	٢	١١٨	٧٧،٦٣	٣٢	٢١،٠٥	٢	١،٣٢	١٤٣,١٠٥	٢،٨	٠,٠١
٦	زيادة تعميق مفاهيم الإشراف والإدارة المدرسية.	٢	١٢٥	٨٢،٢٤	٢٤	١٥،٧٩	٣	١،٩٧	١٦٧,٩٣٤	٢،٨	٠,٠١
٧	مواجهة المشكلات التربوية والتعرف على طرق معالجتها.	٣	١٠٥	٦٩،٩١	٤٥	٢٩،٦١	٢	١،٣٢	١٠٥,٦٤٥	٢،٧	٠,٠١
٨	زيادة القدرة على مناقشة القضايا الإدارية.	٣	١١٠	٧٢،٣٧	٣٨	٢٥	٤	٢،٦٣	١١٥,٦٣٢	٢،٧	٠,٠١
٩	تنمية مهارة اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية بصفة عامة.	٤	٩٧	٦٣،٨٢	٥١	٣٣،٥٥	٤	٢،٦٣	٨٥,٣٥٥	٢،٦	٠,٠١
١٠	تنمية أساليب التعامل مع البيئة المدرسية.	٣	١١٣	٧٤،٣٤	٣٧	٢٤،٣٤	٢	١،٣٢	١٢٧,١١٨	٢،٧	٠,٠١

م	الاحتياجات الإدارية في البرامج التدريبية	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
١١	معرفة طرق التعامل في إدارة الخلافات في محيط العمل.	٢	١١٧	٧٦،٩٧	٣٢	٢١،٠٥	٣	١،٩٧	١٣٨,٥٦٦	٢،٨	٠،٠١
١٢	تنمية القدرة على توزيع المسئوليات في المدرسة.	٢	١٢٠	٧٨،٩٥	٢٩	١٩،٠٨	٣	١،٩٧	١٤٨,٩٨٧	٢،٨	٠،٠١
١٣	تنمية القدرة على العمل الجماعي.	٣	١٠٧	٧٠،٣٩	٤٣	٢٨،٢٩	٢	١،٣٢	١١٠,٥٣٩	٢،٧	٠،٠١
١٤	تفعيل التواصل بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية.	٣	١١٢	٧٣،٨٦	٣٦	٢٣،٦٨	٤	٢،٦٣	١٢١,٤٧٤	٢،٧	٠،٠١
١٥	تفعيل التواصل بين مديرة المدرسة ومديرات المدارس الأخرى لمناقشة الأمور الإدارية.	٤	١٠٣	٦٧،٧٦	٤٠	٢٦،٣٢	٩	٥،٩٢	٩٠,٥٦٦	٢،٦	٠،٠١
١٦	تفعيل حلقة الوصل بين الإدارة المدرسية والإشراف التربوي.	٣	١١١	٧٣،٠٢	٣٣	٢١،٧١	٨	٥،٢٦	١١٣,٩٣٤	٢،٧	٠،٠١
١٧	الكشف عن جوانب القصور في أداء المديرة وطرق تحسين الأداء.	٤	١٠٠	٦٥،٧٩	٣٦	٢٣،٦٨	١٦	١٠،٥٣	٧٦,٠٠٠	٢،٦	٠،٠١
١٨	الإلمام بأساليب تقويم أداء المعلمات (داخل الفصل، والمدرسة) والإداريات.	٤	١٠٩	٧١،٧١	٣٢	٢١،٠٥	١١	٧،٢٤	١٠٥,٠٩٢	٢،٦	٠،٠١

م	الاحتياجات الإدارية في البرامج التدريبية	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
١٩	زيادة المعرفة عن الأوجه الفنية للإدارة المدرسية (المباني والفصول، والساحات، المصلى، المقصف، المختبرات، ووسائل الأمن والسلامة والنظافة والتهوية والإضاءة واللوحات الإرشادية).	٤	١٠٤	٦٨،٤٢	٣٢	٢١،٠٥	١٦	١٠،٥٣	٨٦,٧٣٧	٢،٦	٠،٠١
٢٠	تنمية أساليب الحوار الجيد (حسن الاستماع، عدم المقاطعة، احترام الرأي والرأي الآخر).	٣	١١٦	٧٦،٣٢	٢٩	١٩،٠٨	٧	٤،٦٠	١٣١,١٤٥	٢،٧	٠،٠١
٢١	تحليل أهداف التعليم في جميع مراحل التعليم في ضوء سياسة التعليم في المملكة.	٦	٨٣	٥٤،٦١	٥٢	٣٤،٢١	١٧	١١،١٨	٤٣,٠٣٩	٢،٤	٠،٠١
٢٢	الإلمام بالأنظمة واللوائح التعليمية.	٣	١١١	٧٣،٠٢	٣٨	٢٥	٣	١،٩٧	١١٩,٨٥٥	٢،٧	٠،٠١
٢٣	تنمية القدرة على إدارة المجالس المدرسية.	٣	١٢١	٧٩،٦١	٢٣	١٥،١٣	٨	٥،٢٦	١٤٨,٦٧١	٢،٧	٠،٠١
٢٤	تنمية مهارة البحث العلمي.	٦	٨٠	٥٢،٦٣	٥٤	٣٥،٥٢	١٨	١١،٨٤	٣٨,٢٦٣	٢،٤	٠،٠١

م	الاحتياجات الإدارية في البرامج التدريبية	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدلالة
			نعم		إلي حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
٢٥	تنمية القدرة على تشخيص بعض المشكلات السلوكية الشائعة في جميع المراحل وكيفية علاجها.	٤	١٠٦	٦٩،٧٤	٣٦	٢٣،٦٨	١٠	٦،٥٨	٩٧،٣١٦	٢،٦	٠،٠١
٢٦	تنمية قدرة المتدربة على تطبيق خدمات الإرشاد النفسي.	٦	٨٢	٥٣،٩٥	٥٢	٣٤،٢١	١٨	١١،٨٤	٤٠،٤٧٤	٢،٤	٠،٠١
٢٧	تنمية القدرة على القيام بإعداد الخطط لبعض الدروس ونماذج التقويم ونقدها.	٥	٨٦	٥٦،٥٨	٥١	٣٣،٥٥	١٥	٩،٨٧	٤٩،٧٥٠	٢،٥	٠،٠١
٢٨	تنمية مهارات التعليم والتعلم (التعليم التعاوني، التعليم بالفريق، التعليم الذاتي، التعليم المبرمج).	٣	١١٢	٧٣،٦٨	٣١	٢٠،٣٩	٩	٥،٩٢	١١٦،١٤٥	٢،٧	٠،٠١
٢٩	معرفة أسس اختيار الوسائل التعليمية وتقويمها، ومعوقات استخدامها وكيفية التغلب عليها.	٤	٩٥	٦٢،٥	٥٠	٣٢،٨٩	٧	٤،٦٠	٧٦،٤٣٤	٢،٦	٠،٠١
٣٠	معرفة آليات الحاسب الآلي في تنظيم العمل الإداري والتعليمي والتربوي في المدرسة.	٣	١١٢	٧٣،٦٨	٣٤	٢٢،٣٧	٦	٣،٩٥	١١٩،١٠٥	٢،٧	٠،٠١

م	الاحتياجات الإدارية في البرامج التدريبية	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدرجة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
٣١	تنمية مهارة إدارة الوقت.	٤	١٠٢	٦٧،١١	٤٣	٢٨،٢٩	٧	٤،٦٠	٩٠،٨٠٣	٢،٦	٠،٠١
٣٢	تنمية القدرة على إدارة الاجتماعات المدرسية.	٣	١١٤	٧٥	٣٠	١٩،٧٤	٨	٥،٢٦	١٢٣،٥٢٦	٢،٧	٠،٠١
٣٣	معرفة كيفية إعداد الجدول الدراسي بما يتلاءم مع ظروف عمل المدرسة.	٢	١٢٤	٨١،٥٨	٢١	١٣،٨٢	٧	٤،٦٠	١٦١،١٤٥	٢،٨	٠،٠١
٣٤	الإلمام بإجراءات قبول الطالبات وتحويلهم.	٣	١١٦	٧٦،٣٢	٢٥	١٦،٤٥	١١	٧،٢٤	١٢٨،٣٠٣	٢،٧	٠،٠١
٣٥	فهم فلسفة النشاط المدرسي وأهدافه.	٥	٩٤	٦١،٨٤	٤١	٢٦،٩٧	١٧	١١،١٨	٦١،٢٧٦	٢،٥	٠،٠١
٣٦	الإلمام بعملية تقويم الطالبات وإدارتها.	٤	١٠٣	٦٧،٧٦	٣٧	٢٤،٣٤	١٢	٧،٨٩	٨٧،٢٥٠	٢،٦	٠،٠١
٣٧	معرفة كيفية إعداد تقارير العمل (الفصلية والسنوية).	٤	١٠٧	٧٠،٣٩	٣٤	٢٢،٣٧	١١	٧،٢٤	٩٩،١٧١	٢،٦	٠،٠١
٣٨	تطوير وتحديث العمل المدرسي.	٣	١٠٨	٧١،٠٥	٣٥	٢٣،٠٣	٩	٥،٩٢	١٠٣،٩٨٧	٢،٧	٠،٠١
٣٩	إمكانية تنظيم السجلات بأنواعها الموجودة بالمدرسة.	٤	١١٢	٧٣،٦٨	٢٥	١٦،٤٥	١٥	٩،٨٧	١١٢،٣٥٥	٢،٦	٠،٠١
٤٠	فهم خصائص النمو للطالبات في مراحل التعليم.	٥	٩١	٥٩،٨٧	٥٠	٣٢،٨٩	١١	٧،٢٤	٦٣،١٧١	٢،٥	٠،٠١
٤١	تنمية القدرة على التعبير الشفهي (القدرة الخطابية).	٥	٩٧	٦٣،٨٢	٣٩	٢٥،٦٦	١٦	١٠،٥٣	٦٨،٧٧٦	٢،٥	٠،٠١

م	الاحتياجات الإدارية في البرامج التدريبية	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدرجة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
٢٠ ٤	معرفة طرق كتابة المراسلات وصياغة الردود على التعاميم الواردة للمدرسة.	٤	١٠٢	٦٧،١١	٣٧	٢٤،٣٤	١٣	٨،٥٥	٨٣،٦٩٧	٢،٦	٠،٠١
٣ ٤	تفعيل حلقة الوصل بين المدارس ومجالس الأمهات.	٣	١١٠	٧٢،٣٧	٣٣	٢١،٧١	٩	٥،٩٢	١٠٩،٩٠٨	٢،٧	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

١ – بالنسبة للاحتياجات التدريبية التي حققت أعلى الدرجات بالترتيب التالي، رفع مستوى معلومات الإدارية (المرتبة الأولى)، والتأثير الإيجابي على المستوى الوظيفي (المرتبة الثانية) وتليها في نفس المرتبة على التوالي وزيادة تعميق مفاهيم الإشراف والإدارة المدرسية ومعرفة كيفية إعداد الجدول الدراسي بما يتلاءم مع ظروف عمل المدرسة، وتنمية القدرة على توزيع المسئوليات في المدرسة، وتشجيع النمو المهني، معرفة الطرق في إدارة الخلافات في محيط العمل، وتنمية القدرة على إدارة المجالس المدرسية ونالت المرتبة الثالثة على التوالي،وتنمية أساليب الحوار الجيد (حسن الاستماع، عدم المقاطعة واحترام الرأي والرأي الآخر)، والإلمام بإجراءات قبول الطالبات وتنمية أساليب التعامل مع البيئة المدرسية، وتنمية القدرة على إدارة الاجتماعات المدرسية، ومعرفة آليات الحاسب الآلي في تنظيم العمل الإداري والتعليمي والتربوي في المدرسة، والإلمام بالأنظمة واللوائح التعليمية، وتنمية مهارات التعليم والتعلم (التعاوني، الذاتي، المبرمج، التعليم بالفريق)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات العينة بما يعني اتفاق أفراد

العينة، ويمكن تفسير ذلك إلى خصوصية البرامج التدريبية – ووفاء جهاز التدريب بتلبية حاجات المتدربات لتحسين مستوى أدائهن الوظيفي.

٢ – بالنسبة الاحتياجات التدريبية التي حققت أدنى الدرجات بالترتيب التالي:

أ – تنمية قدرة البحث العلمي للمتدربات (المرتبة السادسة) وتليها في نفس المرتبة تنمية قدرة المتدربة على تطبيق خدمات الإرشاد النفسي، وتحليل أهداف التعليم في جميع مراحل التعليم في ضوء سياسة التعليم في المملكة، وجاء التأثير على المكانة العلمية بين الزميلات، وتنمية القدرة على إعداد الخطط لبعض الدروس ونماذج التقويم ونقدها جاء في المرتبة الخامسة ويليها في نفس المرتبة فهم فلسفة النشاط المدرسي وأهدافه، وفهم خصائص النمو للطالبات في مراحل التعليم، وتنمية القدرة على التعبير الشفهي (القدرة الخطابية والكشف عن جوانب القصور في أداء المديرة وطرق تحسين الأداء، جاءت في المرتبة الرابعة ويليها في نفس المرتبة الهدف الخاص بمعرفة أسس اختيار الوسائل التعليمية وتقويمها ومعوقات استخدامها وكيفية التغلب عليها، توجد فروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على عدم وجود فروق، الاحتياجات نسبية، ويرجع ذلك إلى تجاهل إدارة التدريب التربوي عند التخطيط لبرامجها التدريبية تنمية هذه المهارات الإدارية، وذلك لتركيزها على الجوانب الفنية في العمل الإداري أكثر من تركيزها على الجوانب العلمية التي تفيد المتدربات في عملهم الإداري.

ب – جاء الاحتياج (٤١) الخاص بمعرفة طرق كتابة المراسلات وصياغة الردود على التعاميم الواردة للمدرسة أقل الدرجات، ويليها الاحتياج (٩) الخاص بتنمية مهارة اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية بصفة عامة، ويليها أيضاً الاحتياج (١٩) الخاص بزيادة المعرفة عن

الأوجه الفنية للمدرسة من مباني وفصول وساحات، مقصف، التهوية والإضاءة...، ويليها الاحتياج(٣٦)الخاص بالإلمام بعملية تقويم الطالبات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على اتفاق أفراد العينة على أن البرامج التدريبية لا تعطي اهتماماً لتنمية هذه المهارات الإدارية العلمية، وفي نفس الوقت نسبة ٥٠% من أفراد العينة يرون عكس ذلك وذلك لتركيزها على جوانب إدارية دون الأخرى.

المحور السابع: أساليب تقويم البرنامج

الجدول (١٣) يوضح استجابات أفراد العينة

حول أساليب تقويم البرامج التدريبية

م	أساليب تقويم البرنامج	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبى	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
١	إجراء ورقة عمل أو بحث.	٣	١٠٨	٧١،٠٥	٢٩	١٩،٠٨	١٥	٩،٨٧	٩٩,٢٥٠	٢،٦	٠,٠١
٢	إجراء اختبارات تحريرية.	٧	٥٧	٣٧،٥	٥٣	٣٤،٨٧	٤٢	٢٧،٦٣	٢,٣٨٢	٢،١	٠,٣٠٤
٣	إجراء اختبارات شفهية.	٦	٦٥	٤٢،٧٦	٤٩	٣٢،٢٤	٣٨	٢٥	٧,٢٧٦	٢،٢	٠,٠٢٦
٤	نسبة حضور المتدربات.	٣	١٠١	٦٦،٤٥	٤٤	٢٨،٩٥	٧	٤،٦٠	٨٨,٥١٣	٢،٦	٠,٠١
٥	إعداد استمارات تقويم.	٢	١١١	٧٣،٠٢	٣١	٢٠،٣٩	١٠	٦،٥٨	١١٢,١١٨	٢،٧	٠,٠١
٦	تصميم استبيان للتعرف على الواقع الإداري.	٤	٩٨	٦٤،٤٧	٢٧	١٧،٧٦	٢٧	١٧،٧٦	٦٦,٣٢٩	٢،٥	٠,٠١
٧	تصميم استبيان لحصر الصعوبات والمشاكل التي تواجه المتدربات أثناء عملهن.	٤	١٠٢	٦٧،١١	٣١	٢٠،٣٩	١٩	١٢،٥	٧٩,٤٣٤	٢،٥	٠,٠١
٨	إجراء استبيان للتعرف على ما حققه البرنامج من أهداف.	١	١٢٦	٨٢،٨٩	١٩	١٢،٥	٧	٤،٦٠	١٦٩,٤٣٤	٢،٨	٠,٠١
٩	إجراء اختبارات قبل البرنامج التدريبي.	٨	٣٢	٢١،٠٥	٤٧	٣٠،٩٢	٧٣	٤٨،٠٣	١٦,٩٨٧	١،٧	٠,٠١

م	أساليب تقويم البرنامج	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبى	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
٠	إجراء اختبارات بعد البرنامج التدريبي.	٦	٧١	٤٦،٧١	٤٠	٢٦،٣٢	٤١	٢٦،٩٧	١٢،٢٥٠	٢،٢	٠،٠٠٢
١	الزيارات المدرسية بعد البرنامج.	٧	٧٠	٤٦،٠٥	٣١	٢٠،٣٩	٥١	٣٣،٥٥	١٥،٠١٣	٢،١	٠،٠١
٢	متابعة أثر التدريب أثناء العمل.	٥	٧٦	٥٠	٣٦	٢٣،٦٨	٤٠	٣٦،٣٢	١٩،١٥٨	٢،٣	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

١ – بالنسبة لأعلى الأساليب تحقيقاً، تصميم استبيان للتعرف على ما حققه البرنامج من أهداف ويليه إعداد استمارات تقويم، وإجراء ورقة عمل أو بحث وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على اتفاق أفراد العينة ويفسر ذلك بأن معظم البرامج التدريبية تعطي اهتماماً كبيراً لهذه الأساليب عن غيرها، وكما جاءت استجابات أفراد العينة حول نسبة الحضور في البرنامج، تعكس هذه النتيجة روتينية الأداء التدريبي والاعتماد على الكم وليس الكيف.

٢ – بالنسبة لأقل الأساليب تحقيقاً العبارة (٩) الخاصة بإجراء اختبارات قبل البرنامج التدريبي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على عدم اتفاق أفراد العينة ويفسر ذلك بعدم اهتمام إدارة التدريب التربوي بإجراء ذلك بالرغم من أهميته في تحديد مستوياتهن وتحديد نوعية البرامج المناسبة لهن،ويليها العبارة (١١) الخاصة بالزيارات المدرسية بعد البرنامج وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة مما يدل على عدم اتفاق أفراد العينة ويفسر ذلك أن البرامج التدريبية لم تطبق معايير الجودة الشاملة لمتابعة أثر البرنامج وهذا يعد أحد جوانب القصور، ويليها العبارة (٢) الخاصة بإجراء اختبارات تحريرية، وتوجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين أفراد العينة مما يدل على عدم اتفاق العينة، ويفسر ذلك قصر مدة التدريب التي تتراوح ما بين يومين، أسبوع، أسبوعين، وأحياناً شهر، وهذا يعد أحد جوانب القصور في البرنامج التدريبي.

المحور الثامن:المقترحات المستقبلية لتطوير البرامج التدريبية

جدول رقم (١٤) يوضح استجابات أفراد العينة

حول المقترحات المستقبلية لتطوير البرامج التدريبية

م	المقترحات المستقبلية لتطوير البرامج التدريبية	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
١	إيجاد مبنى خاص لمركز التدريب ذات إمكانات مادية متميزة.	١	١٤٠	٩٢،١١	١٢	٧،٨٩	-	-	١٠٧,٧٨٩	٢،٩	٠،٠١
٢	تزويد مبنى التدريب بقاعات متعددة النشاط وأجهزة ووسائل ومصادر تعليمية.	١	١٣٨	٩٠،٧٩	١٣	٨،٥٥	١	،٦٦	٢٢٧,٢٢٤	٢،٩	٠،٠١
٣	الزيارات الميدانية لمتابعة الأداء للمديرات في مقر عملهم بعد التدريب.	٣	١١١	٧٣،٠٢	٣٢	٢١،٠٥	٩	٥،٩٢	١١٢,٩٨٧	٢،٧	٠،٠١
٤	تحليل تقارير رؤساء العمل في اختيار المتدربات.	٥	٩٠	٥٩،٢١	٤٦	٣٠،٢٦	١٦	١٠،٥٣	٥٤,٦٨٤	٢،٥	٠،٠١
٥	تحويل المشكلات الإدارية إلى جهات الاختصاص.	٢	١٢٢	٨٠،٢٦	٢٣	١٥،١٣	٧	٤،٦٠	١٥٣,١٧١	٢،٨	٠،٠١
٦	إعداد استمارات للمتابعة.	٢	١٢٠	٧٨،٩٥	٢٧	١٧،٧٦	٥	٣،٢٩	١٤٧,٠٩٢	٢،٨	٠،٠١
٧	تأييم الفائدة التي عادت على المدرسة التي تعمل بها المديرة.	٣	١١٦	٧٦،٣٢	٣٠	١٩،٧٤	٦	٣،٩٥	١٣٢,٠٥٣	٢،٧	٠،٠١
٨	استطلاع آراء الرؤساء حول مدى فعالية المتدربات في التعامل مع المشكلات.	٣	١١٦	٧٦،٣٢	٢٨	١٨،٤٢	٨	٥،٢٦	١٣٠,٣١٦	٢،٧	٠،٠١
٩	تبادل الزيارات بين المديرات اللذين تم تدريبهن.	٤	١٠٩	٧١،٧١	٢٧	١٧،٧٦	١٦	١٠،٥٣	١٠١,٩٣٤	٢،٦	٠،٠١
١٠	دعوة المتدربات لاجتماعات دورية لبحث مواطن القوة والضعف في البرنامج التدريبي.	٤	١٠٧	٧٠،٣٩	٣٥	٢٣،٠٣	١٠	٦،٥٨	١٠٠,١١٨	٢،٦	٠،٠١
١١	الملاحظة المباشرة من قبل متخصصين.	٤	١٠١	٦٦،٤٥	٣٦	٢٣،٦٨	١٥	٩،٨٧	٧٩,٣٥٥	٢،٦	٠،٠١

م	المقترحات المستقبلية لتطوير البرامج التدريبية	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
٢	استطلاع آراء الرؤساء عن مدى فعالية المتدربات بعد التدريب.	٣	١١٦	٧٦،٣٢	٣٠	١٩،٧٤	٦	٣،٩٥	١٣٢،٠٥٣	٢،٧	٠،٠١
٣	تعمل إدارة التدريب على التحسين المستمر للبرامج التدريبية.	٢	١٢١	٧٩،٦١	٢٩	١٩،٠٨	٢	١،٣٢	١٥٣،٦٤٥	٢،٨	٠،٠١
٤	يتم إعداد البرامج في صورة تنافسية بين البرامج التدريبية الأخرى بالمملكة.	٢	١٠٠	٦٥،٧٩	٣٩	٢٥،٦٦	١٣	٨،٥٥	٧٨،٧٢٤	٢،٨	٠،٠١
٥	يتم اشتراك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وإدارة التدريس في إعداد البرامج التدريبية.	٤	١٠٤	٦٨،٤٢	٣٥	٢٣،٠٣	١٣	٨،٥٥	٨٨،٩٨٧	٢،٦	٠،٠١
٦	يتم اشتراك المتدربات في وضع البرامج التدريبية.	٥	٩٤	٦١،٨٤	٤٥	٢٩،٦١	١٣	٨،٥٥	٦٥،٦٩٧	٢،٥	٠،٠١
٧	يتم تحديد الاحتياجات التدريبية وفق متطلبات العمل الإداري.	٢	١٢٨	٨٤،٢١	٢٣	١٥،١٣	١	،٦٦	١٨١،٨٢٩	٢،٨	٠،٠١
٨	يتم التحفيز الفوري للقيادات التدريبية الناجحة في هذه البرامج.	٣	١١٩	٧٨،٢٩	٢٥	١٦،٤٥	٨	٥،٢٦	١٤١،٠٩٢	٢،٧	٠،٠١
٩	تدعيم الرقابة الذاتية للأفراد لمنع الأخطاء في البرامج التدريبية.	٢	١١٩	٧٨،٢٩	٣١	٢٠،٣٩	٢	١،٣٢	١٤٦،٥٣٩	٢،٨	٠،٠١
١٠	إحداث تغيير لطبيعة وخصائص البرامج التدريبية لتنمية ثقافة الجودة.	٢	١٢٨	٨٤،٢١	٢١	١٣،٨٢	٣	١،٩٧	١٨٠،٢٥٠	٢،٨	٠،٠١
١١	الأخذ بمفهوم العمل الجماعي أو حلقات الجودة.	٢	١٢٨	٨٤،٢١	٢١	١٣،٨٢	٣	١،٩٧	١٨٠،٢٥٠	٢،٨	٠،٠١
١٢	تشكيل فرق عمل لتطوير الأداء والخدمات.	١	١٣٦	٨٩،٤٧	١٤	٩،٢١	٢	١،٣٢	٢١٧،٠٠٠	٢،٩	٠،٠١
١٣	التنوع في أساليب وأدوات التدريب.	١	١٣٨	٩٠،٧٩	١٢	٧،٨٩	٢	١،٣٢	٢٢٦،٧٨٩	٢،٩	٠،٠١
١٤	يتم عمل مراجعة مستمرة للبرامج التدريبية لإزالة الهدر أو الفاقد.	٢	١٢٣	٨٠،٩٢	٢٥	١٦،٤٥	٤	٢،٦٣	١٥٩،٢٥٠	٢،٨	٠،٠١
١٥	تشجع إدارة التدريب المتدربات على الأفكار التي تدعو إلى التحسين المستمر في مجال العمل.	١	١٣٦	٨٩،٤٧	١٣	٨،٥٥	٣	١،٩٧	٢١٦،٥٦٦	٢،٩	٠،٠١

م	المقترحات المستقبلية لتطوير البرامج التدريبية	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
٢٦	تعمل البرامج التدريبية على بناء الثقة بالنفس وتحمل المسئولية لدى المتدربات.	١	١٣٥	٨٨،٨٢	١٥	٩،٨٧	٢	١،٣٢	٢١٢,٢٢٤	٢،٩	٠,٠١
٢٧	تحرص إدارة التدريب على رضاء المتدربات.	٣	١١٤	٧٥	٣٦	٢٣،٦٨	٢	١،٣٣	١٣٠,١٥٨	٢،٧	٠,٠١
٢٨	تعمل إدارة التدريب على نشر ثقافة الجودة بين المتدربات.	١	١٣٤	٨٨،١٦	١٥	٩،٨٧	٣	١،٩٧	٢٠٧,٠١٣	٢،٩	٠,٠١
٢٩	تحديد الأهداف يؤدي إلى تنسيق مجهودات الأفراد.	٢	١٣٢	٨٦،٨٤	١٦	١٠،٥٣	٤	٢،٦٣	١٩٧,٢٦٣	٢،٨	٠,٠١
٣٠	تحرص إدارة التدريب على وضع محتوى تدريبي يتلاءم مع طبيعة عمل المتدربات.	٢	١٢٢	٨٠،٢٦	٢٨	١٨،٤٢	٢	١،٣٢	١٥٧,٣١٦	٢،٨	٠,٠١
٣١	تحرص إدارة التدريب على متابعة تقويم المتدربات أثناء الدورة من خلال الاختبارات، وحلقات النقاش المثمر، وحصر المشكلات المرتبطة بمحيط عملهن.	٢	١٢٠	٧٨،٩٥	٣٢	٢١،٠٥	-	-	٥٠,٩٤٧	٢،٨	٠,٠١
٣٢	تحرص إدارة التدريب على متابعة المتدربات بعد الدورة من خلال تقارير رؤساء العمل.	٧	٧٧	٥٠،٦٦	٥١	٣٣،٥٥	٢٤	١٥،٧٩	٢٧,٧٢٤	٢،٣	٠,٠١
٣٣	تضع إدارة التدريب أسس مقننة لاختيار المتدربات والمدربات.	٦	٧٩	٥١،٩٧	٦٠	٣٩،٤٧	١٣	٨،٥٥	٤٥,٥٦٦	٢،٤	٠,٠١
٣٤	تحرص إدارة التدريب على وضع معايير الجودة في البرامج التدريبية للمتدربات.	٣	١٠٩	٧١،٧١	٣٥	٢٣،٠٣	٨	٥،٢٦	١٠٧,٩٣٤	٢،٧	٠,٠١
٣٥	وضع خطة طويلة المدى لتطوير العمل.	٢	١١٩	٧٨،٢٩	٢٩	١٩،٠٨	٤	٢،٦٣	١٤٤,٤٠٨	٢،٨	٠,٠١
٣٦	تقديم النصائح والتوجيهات لتحسين الأداء.	١	١٣٣	٨٧،٥	١٦	١٠،٥٣	٣	١،٩٧	٢٠٢,٣٥٥	٢،٩	٠,٠١
٣٧	توفير المناخ المناسب الذي يولد الإبداع والابتكار.	٢	١٢٤	٨١،٥٨	٢٣	١٥،١٣	٥	٣،٢٩	١٦٢,٤٠٨	٢،٨	٠,٠١

م	المقترحات المستقبلية لتطوير البرامج التدريبية	الترتيب	درجة التحقق						كا٢	الوزن النسبي	الدلالة
			نعم		إلى حد ما		لا				
			ت	%	ت	%	ت	%			
٨	تتم البرامج التدريبية في قاعات تناسب سعتها عدد المتدربات.	٢	١٢٥	٨٢،٢٤	٢١	١٣،٨٢	٦	٣،٩٥	١٦٥،٨٠٣	٢،٨	٠،٠١
٩	تتم البرامج في قاعات ومقاعد لائقة.	٢	١٢٧	٨٣،٥٥	٢٣	١٥،١٣	٢	١،٣٢	١٧٦،٨٥٥	٢،٨	٠،٠١
١٠	تتم البرامج في مراكز التدريب الرئيسية.	٣	١١٥	٧٥،٦٦	٣٢	٢١،٠٥	٥	٣،٢٩	١٢٩،٧٢٤	٢،٧	٠،٠١
١١	مدة البرنامج الزمني يتناسب مع استيعاب موضوعاته.	٤	١٠٢	٦٧،١١	٣٤	٢٢،٣٧	١٦	١٠،٥٣	٨١،٢١١	٢،٦	٠،٠١
١٢	يعقد البرنامج التدريبي في وقت مناسب لعمل المديرات المساعدات.	٣	١٠٨	٧١،٠٥	٣٧	٢٤،٣٤	٧	٤،٦٠	١٠٦،١٩٧	٢،٧	٠،٠١
١٣	القاعة تتسع لتكوين مجموعات ورش عمل متعددة الأنشطة.	٤	١٠٠	٦٥،٧٩	٥٠	٣٢،٨٩	٢	١،٣٢	٩٤،٧٨٩	٢،٦	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي: -

١ - بالنسبة لأعلى المقترحات تحقيقاً:

أ - جاء المقترح رقم (٢) الخاص بتزويد مبنى التدريب بقاعات متعددة النشاط وأجهزة ووسائل ومصادر تعليمية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على اتفاق أفراد العينة، ويفسر ذلك بأن التدريب يعقد في المدارس أو الكليات ولا يهتم بمده بالأجهزة والوسائل والمصادر التعليمية والتي من شأنها تساهم في تطويره.

ب - جاء المقترح رقم (٢٣) الخاص بالتنوع في أساليب وأدوات التدريب، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على اتفاق أفراد العينة ويفسر ذلك بإغفال البرامج التدريبية استخدام وسائل وأدوات إيضاح ومساعدات التدريب الحديثة، بالرغم من أهميتهم في خدمة العمل التدريبي وجودة توصيل المعلومات للمتدربين بما يتناسب مع عدد المتدربات. ونوعية التدريب، ومراعاة الفروق الفردية،

الوقت المخصص للتدريب، المادة العلمية وأفضل الطرق لتوجيه المتدربات.

ج – جاء المقترح رقم (٢٢) الخاص بتشكيل فريق عمل لتطوير الأداء والخدمات، وأيضاً المقترح رقم (٢٥) الخاص بتشجيع إدارة التدريب المتدربات على الأفكار التي تدعو إلى التحسين المستمر في مجال العمل، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على اتفاق أفراد العينة بأن إدارة التدريب التربوي تغفل الأخذ بآرائهن في التحسين والتطوير، بالرغم من أهمية الحوار والمناقشة في تحويل الرؤى الشخصية إلى رؤى مشتركة واحدة هدفها الاتفاق على الأفكار والأساليب التي يمكن أن تحسن من عملهم.

د – جاء المقترح رقم (١) الخاص بإيجاد مبنى خاص لمركز التدريب ذات إمكانات مادية متميزة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على اتفاق أفراد العينة بأن برامج التدريب تنفذ داخل مدارس أو كليات غير مهيأة للتدريب وتشير الدراسة إلى أن البيئة التدريبية المناسبة تهيئ المناخ النفسي والعلمي الذي يشجع على تحقيق أقصى استفادة من التدريب وفي نفس الوقت تؤدي إلى نجاحه وفاعليته.

هـ – جاء المقترح (٢٩) الخاص بأن تحديد الأهداف يؤدي إلى تنسيق مجهودات الأفراد وجاء مرتبط به المقترح (١٧) الخاص تحديد الاحتياجات التدريبية وفق متطلبات العمل الإداري، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على اتفاق أفراد العينة عن غياب هذين الاحتياجين وتشير الدراسة بأن الأهداف الواضحة والمحددة للبرامج تساعد على تقدير الاحتياجات التدريبية.

و – جاء المقترح (٢٠) الذي نال المرتبة الثانية والخاص بإحداث تغيير لطبيعة وخصائص البرامج التدريبية لتنمية ثقافة الجودة باتفاق أفراد

العينة على غيابه من البرامج التدريبية وفي نفس الوقت جاءت كل المقترحات التالية والتي نالت المرتبة الثالثة والتي إذا تحققت في البرامج التدريبية تحدث تغييراً في طبيعة وخصائص البرامج التدريبية وهما على الترتيب التالي المقترح (٣٩) بأن تتم البرامج في قاعات ومقاعد لائقة، ثم المقترح (٣٨) بأن تتم البرامج في قاعات تناسب سعتها عدد المتدربات، ثم المقترح (٣٧) توفير المناخ المناسب للإبداع والابتكار، ثم المقترح (٢٤) بمراجعة مستمرة للبرامج التدريبية لإزالة الهدر أو الفاقد، ثم المقترح (٣٠) بوضع محتوى تدريبي يتلاءم مع طبيعة عمل المتدربات، ثم المقترح (١٣) بتحسين المستمر للبرامج التدريبية من قبل إدارة التدريب، ثم المقترح (٦) بإعداد استمارات للمتابعة، ثم المقترح (١٩) بتدعيم الرقابة الذاتية للأفراد لمنع الأخطاء في البرامج التدريبية، ثم المقترح (٣٥) بوضع خطة طويلة المدى لتطوير العمل، ثم المقترح (١٤) بإعداد برامج تنافسية مع البرامج التدريبية الأخرى...

ز – جاء المقترح (١٨) الخاص بالتحفيز الفوري للقيادات التدريبية الناجحة في البرامج التدريبية ونال المرتبة الثالثة، وتوجد دلالة إحصائية مما يدل على اتفاق أفراد العينة عن غياب هذا الجانب وآثاره النفسية والاجتماعية على دافعية وإنجاز المتدربات، وجاء المقترح (٧) والخاص بتقييم الفائدة التي عادت على المدرسة التي تعمل بها المديرة، والمقترح (١٢) الخاص باستطلاع آراء الرؤساء عن مدى فاعلية المتدربات بعد التدريب، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على اتفاق أفراد العينة عن غياب عنصري التقييم والمتابعة لأثر التدريب اللازمان لعملية قياس كفاءة وفعالية العمل التدريبي وما تم تحقيقه من أهداف مقارنة بما كان مخططاً.

٢ – بالنسبة للمقترحات التي نالت أقل الدرجات على النحو التالي:

أ – جاء المقترح (٣٢) الخاص بحرص إدارة التدريب على متابعة المتدربات بعد الدورة من خلال تقارير رؤساء العمل في المرتبة (٤٣) وذلك لاتفاق أفراد العينة عن عدم جدواه، تشير الدراسة بأن المتابعة الحقيقية والأصعب هي قياس النتائج الملموسة والملاحظة أثناء العمل الإداري.

ب – جاء المقترح (٣٣) والخاص بوضع إدارة التدريب أسس مقننة لاختيار المتدربات والمدربات في المرتبة (٤٢)، وجاء المقترح (٤١) الخاص بتحليل تقارير رؤساء العمل في اختيار المتدربات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة مختلفة نسبياً ويفسر ذلك عدم أهميته في تطوير البرامج التدريبية ولكن تشير الدراسة أن المدرب الصالح (المؤهل، الخلفية العلمية والعملية، خبراته السابقة) من أهم مقومات الإطار الفني لبيئة التدريب والذي يساهم في إعداد كوادر وكفاءات عالية من المتدربات، أما بالنسبة لاختيار المتدربات وفقاً لمعايير منها (الوظيفة، خلفية المتدربة العملية والعلمية، ومسارها الوظيفي،....) يساهم في إعداد برامج تدريبية ملائمة لاحتياجاتهن.

المحور الثالث: بدائل مقترحة لتطوير برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم قبل الجامعي بالمملكة العربية السعودية (بمنطقة الأحساء).

تشمل البدائل المقترحة لتطوير برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم قبل الجامعي بالمملكة العربية السعودية بمنطقة الأحساء على بديلين أحدهما انتقالي ويتم بصورة جزئية بهدف إدخال التعديلات في برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم بالمملكة مع الإبقاء على البرنامج ومحتواه التدريبي لفترة زمنية معينة، لحين التغير في ثقافة التدريب لدى المسئولين والعاملين في الميدان

التدريبي وفي النواحي التشريعية والمادية والمالية، ثم الانتقال إلى تطبيق البديل الإصلاحي بهدف إحداث تغيرات وإصلاحات جذرية تشمل البرنامج التدريبي من حيث الأهداف والمحتوى التدريبي واختيار المتدربات والمدربات والتقويم وأساليب التدريب والاحتياجات التدريبية.

أولاً: المبادئ التي ترتكز عليها البدائل المقترحة:

تعتمد بدائل التطوير على ما تم استخلاصه من متطلبات الجودة الشاملة في مجال تدريب القيادات الإدارية في التعليم، وكذلك تحليل وتشخيص واقع البرامج التدريبية الحالية، وتشخيص نقاط القوة والضعف فيها، والتعرف على الاحتياجات التدريبية الفعلية لهم، والتوقعات المستقبلية لها، وفي ضوء ذلك تعتمد البدائل المقترحة على المبادئ التالية:

١ – التأكيد على أهمية التدريب أثناء الخدمة للقيادات الإدارية في التعليم وقدرته على تزويدهم بكافة المجالات المعرفية والمهارية والحركية،وكذلك قدرته على تشخيص الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية لأن ذلك يعتبر بمثابة موجهات أساسية لنجاح البرنامج التدريبي للقيادات الإدارية.

٢ – أهمية تواصل أجهزة التدريب مع كليات إعداد القيادات الإدارية في التعليم بالمملكة باعتبارها نظام متكامل ومستمر يحقق الإفادة للبرامج التدريبية.

٣ – تدعيم فكرة حلقة الجودة بمعنى مشاركة إدارة التدريب التربوي والابتعاث مع الإدارات التعليمية، وتعظيم الاستفادة من متطلبات الجودة الشاملة في تطوير برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم بالمملكة.

٤ – أهمية نشر ثقافة التدريب بين القيادات الإدارية في التعليم بالمملكة والتأكيد على أهمية التدريب في تطوير سلوك المتدربات وتحريرهم من

- المدربات المختارات للتدريس في البرامج التدريبية من المتخصصات في موضوعات البرنامج التدريبي.
- الاعتماد على تصميم استبيانات واستمارات تقويم للتعرف على ما حققه البرنامج من أهداف كمحك للتقويم، وكذلك نسبة حضور المتدربات.

أما جوانب الضعف في تنفيذ البرامج التدريبية فتتمثل فيما يلي:

- لم تحقق البرامج التدريبية الأهداف العامة بتدريب المتدربات على الأحداث الجارية، وكذلك التدريب على الاتصال الفعال والتعامل مع السلطات التربوية العليا، والقدرة على معرفة علاقة التنمية بمداخل التخطيط التربوي، والمساعدة على تحليل التعاميم الخاصة بالإدارة والمعلمات، والتدريب على أسلوب كتابة الخطابات المثلى، القدرة على استخدام المنهج العلمي في كتابة التقارير الإدارية، وتنمية قدرة المتدربات على اتخاذ القرارات الإدارية، تجهيز قاعدة مؤهلة من المتدربات في مجال الإدارة المدرسية، التدريب على تنسيق المهام مع الإدارة التعليمية والتوجيه، والتدريب على كيفية إدارة المواقف الصعبة والأزمات، الإلمام بالأبعاد الثقافية لبيئة المدرسة لتتمكن من المعاملة المثلى لأولياء الأمور.
- لم تحقق البرامج التدريبية الأهداف الخاصة، بتزويد المتدربات بأساليب الاتصال بالإدارة أثناء المشكلات والصعوبات، معرفة المتدربات بالجوانب النفسية للمشكلات التي تواجههن وانعكاساتها الإدارية، وكذلك التدريب على تطبيق الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، وتزويد المتدربات بمهام عمل فريق للتخطيط للمشكلات وأيضاً تزويد المتدربات بالمعلومات عن وظائف التقويم ومشكلات التقويم التربوي بالمملكة، والقدرة على تطبيق خدمات الإرشاد النفسي في توجيه طالبات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

- لا يؤخذ في الاعتبار عند تحديد المحتوى التدريبي أو موضوعاته احتياجات المتدربات لنوعية المحتوى المرتبطة بواقعهم مع الطالبات والمتمثلة في محتوى علم النفس النمو، واقتصاديات التعليم.
- لا يستخدم أسلوب التعليم الفردي (الذاتي) وكذلك البيان العملي، وأسلوب المحاضرات التقليدية في البرامج التدريبية.
- لا يستخدم أدوات تدريبية متمثلة في الأفلام التعليمية، كتيبات عن الإدارة المدرسية وأجهزة فيديو.
- لا تضع البرامج التدريبية من ضمن أسس اختيار المتدربات أن تكون قد قضت ثلاث سنوات على الأقل في وظيفة مديرة أو مساعدة (حتى يتمكن من معرفة احتياجاتهن للعمل) وأن تكون حاصلة على الدرجة الجامعية الأولى.
- لا تعقد اختبارات قبل البرنامج، ولا تهتم بالزيارات المدرسية بعد البرنامج، ولا توجد متابعة لأثر التدريب أثناء العمل.

٢ - واقع الاحتياجات التدريبية:

من خلال التحليل السابق للاحتياجات الإدارية لوحظت الإيجابيات التالية:

- ساهمت في رفع مستوى معلوماتهم الإدارية.
- أثرت بشكل إيجابي على المستوى الوظيفي.
- عمقت مفاهيم الإشراف والإدارة المدرسية.
- أكسبتهم مهارة إعداد الجدول المدرسي بما يتلاءم مع ظروف العمل.
- مكنتهم من معرفة طرق إدارة الخلافات في محيط العمل، وتوزيع المسئوليات في المدرسة.
- تنمية القدرة على إدارة المجالس المدرسية وإدارة الاجتماعات المدرسية،والإلمام بإجراءات قبول الطالبات.
- تنمية أساليب الحوار الجيد، وأساليب التعامل مع البيئة المدرسية.

ولم تحقق لهم البرامج التدريبية للقيادات الإدارية الاحتياجات التالية:

- تنمية قدرة البحث، تنمية القدرة على تطبيق خدمات الإرشاد النفسي، وتحليل أهداف التعليم في ضوء سياسة التعليم في المملكة.
- التأثير على المكانة العلمية بين الزميلات.
- تنمية القدرة على إعداد الخطط لبعض الدروس ونماذج التقويم ونقدها.
- فهم فلسفة النشاط المدرسي، وفهم خصائص النمو للطالبات في مراحل التعليم.
- تنمية القدرة على التعبير الشفهي (القدرة الخطابية) والكشف عن جوانب القصور في أداء المديرة وطرق تحسين الأداء.
- التعرف على أسس اختيار الوسائل التعليمية وتقويمها ومعوقات استخدامها وكيفية التغلب عليها.
- التعرف على طرق كتابة المراسلات، وصياغة الردود على التعاميم الواردة للمدرسة.
- تنمية مهارة اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية.
- معرفة طرق تقويم الطالبات.

٣ – الاستفادة من متطلبات الجودة الشاملة في تطوير برامج القيادات الإدارية في التعليم في ضوء التحديات المستقبلية.

١ – تلتزم إدارة التدريب التربوي والابتعاث بمعايير الجودة في تنفيذ البرامج التدريبية.

٢ – إنشاء مراكز لتدريب القيادات الإدارية، وتكون القاعات والمقاعد لائقة ومناسبة في سعتها مع عدد المتدربات، وأيضاً تكون مزودة بقاعات متعددة النشاط، وأجهزة ووسائل ومصادر تعليمية تمكن المتدربات من التنوع في أساليب وأدوات التدريب والتي توفر المناخ المناسب للمتدربات للإبداع والابتكار.

٣ – تسعى إدارة التدريب التربوي على إرضاء المتدربات من خلال:

أ – إشراكهن في وضع محتوى البرامج التدريبية في ضوء احتياجات ومتطلبات عملهن الإداري.

ب – تشجيعهن على طرح الأفكار التي تدعو إلى التحسين المستمر في مجال عملهم.

ج – إعداد البرامج في صورة تنافسية مع البرامج الأخرى في المملكة من أجل التحسين المستمر في محتوى البرامج التدريبية.

٤ – تشكل إدارة التدريب التربوي والابتعاث فريق عمل يتولى مهمة:

أ – اختيار المتدربات والمدربات ويتم ذلك في ضوء تحليل تقارير رؤساء العمل، مع وضع أسس مقننة لاختيارهن.

ب – متابعة المتدربات أثناء الدورة من خلال الاختبارات وحلقات النقاش المثمر وحصر المشكلات المرتبطة بمحيط عملهن.

ج – متابعة المتدربات بعد البرنامج التدريبي من خلال تصميم استمارات للمتابعة تدون فيها ملاحظاتهم، وأيضاً من خلال الزيارات الميدانية في مقر عملهن، وكذلك من خلال استطلاع أراء الرؤساء حول مدى فعالية المتدربات في التعامل مع المشكلات في مجال عملهن، ومن خلال تقييم الفائدة التي عادت على المدرسة التي تعمل بها المديرة.

٥ – تتعاون إدارة الجودة مع إدارة التدريب التربوي والابتعاث من أجل تطوير الأداء والخدمات، وفي طبيعة وخصائص البرامج التدريبية في ضوء ثقافة الجودة ويتطلب ذلك:

أ – عقد اجتماعات دورية مع المتدربات لبحث مواطن القوة والضعف في البرامج التدريبية.

ب – المراجعة المستمرة للبرامج التدريبية لإزالة الهدر أو الفاقد.

ج – تدعيم الرقابة الذاتية لمنع الأخطاء في البرامج التدريبية.

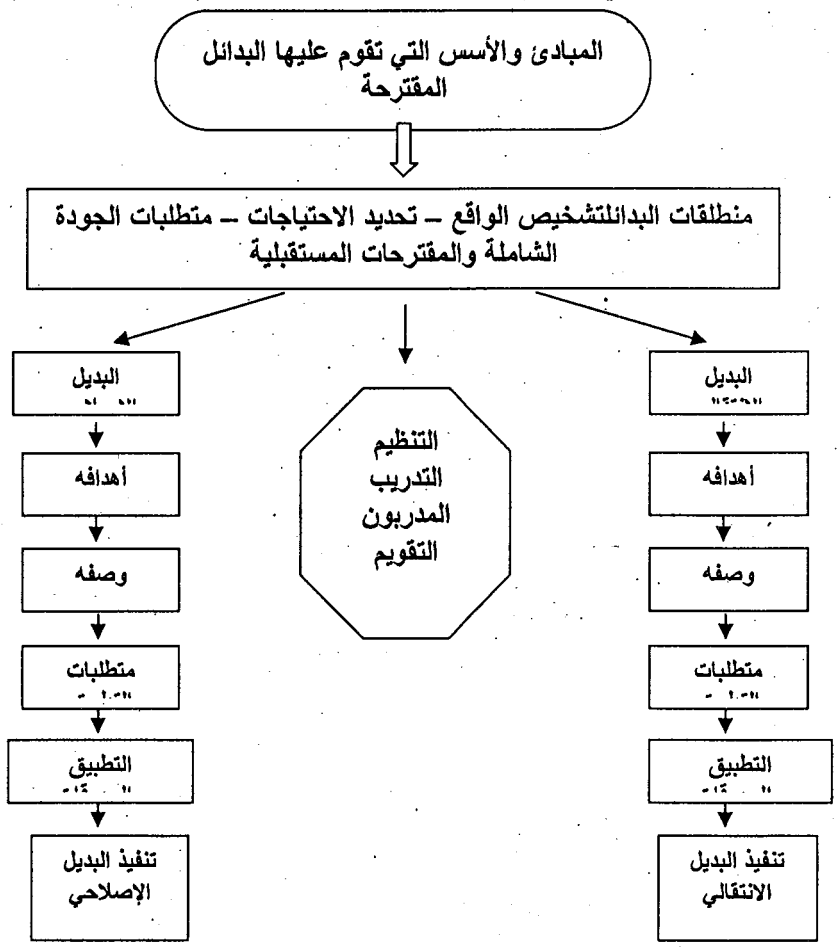
هـ – وضع خطة طويلة المدى لتطوير العمل.

و – صياغة أهداف البرامج التدريبية في شكل إجرائي يؤدي إلى تنسيق مجهودات الأفراد.

ز –مناسبة المحتوى التدريبي في موضوعاه مع المدة الزمنية للبرنامج.

ح – عقد البرنامج التدريبي في وقت يتناسب مع عملهم.

شكل رقم (٤) يوضح مراحل وضع البدائل المقترحة لتطوير برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم بالمملكة العربية السعودية (بمنطقة الإحساء)



ثالثاً: وصف البدائل المقترحة لتطوير برامج تدريب للقيادات الإدارية في التعليم بالمملكة العربية السعودية (بمنطقة الأحساء).

١ – البديل الأول: الانتقالي:

يعتمد هذا البديل الانتقالي على إدخال بعض التعديلات الجزئية على برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم بالمملكة العربية السعودية (بمنطقة الإحساء) في المحاور الرئيسة وهي أهداف البرنامج التدريبي وتصميم المحتوى التدريبي–اختيار المتدربات والمدربات– تصميم الأساليب والأدوات التدريبية– المتابعة والتقويم– المتدربات – الاحتياجات التدريبية التي تضمنتها البرامج التدريبية، وهذه المجالات لا تحتاج إلى تعديلات كبيرة وبالتالي يمكن أن يلقى قبولاً واستحساناً لدى المسئولين والقيادات الإدارية في التعليم.

أ – أهداف البديل الانتقالي:

اعتمد البحث في تحديد أهداف البديل الانتقالي على دراسة وتحليل الواقع التدريبي للقيادات الإدارية في التعليم ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة بحيث تسعى إلى تحقيق ما يلي:

١ – اعتماد التخطيط الاستراتيجي الذي يحدد مستويات الجودة التي تهدف برامج التدريب إلى تحقيقها حيث يرتكز التخطيط الاستراتيجي على أربعة عناصر أساسية هي:

أ- تحديد البعد المستقبلي في القرارات التي تتخذها إدارة التدريب.

ب- أن يؤدي التخطيط الاستراتيجي في النهاية إلى وضع خطط تنفيذية تحقق الأهداف المرسومة.

ج- التخطيط الاستراتيجي هو اتجاه فكري يحدد هوية العمل واتجاهه.

د- التخطيط الاستراتيجي يأتي في قمة الأعمال التخطيطية التي تتدرج منه إلى الخطط متوسطة الأمد، ومن ثم تنطلق منه الخطط التنفيذية، والميزانيات التقديرية للأجل القصير.

٢ – اعتماد برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم على منظور جديد(الجودة الشاملة) يفي باحتياجات المستفيدين بحيث يركز على المعارف والمهارات المطلوبة لأداء المهام الإدارية (ومنها مهارة الاتصال واتخاذ القرار وتوجيه وتنظيم وحل المشكلات) والتي تستهدف خلق الإدراك والوعي الخاص بإدارة الجودة الشاملة من أجل التخلص من المواد التي لا ترتبط بشكل أساسي ومباشر بالاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية.

٣ – توسيع دائرة الاتصال بين إدارة التدريب التربوي والابتعاث بوزارة التربية والتعليم والمسئولين عن التدريب بالإدارة التعليمية والمدارس.

٤ – تنمية المهارات العلمية والإدارية للقيادات الإدارية من خلال اتباع أساليب وتقنيات حديثة منها حلقات الجودة والعمل الجماعي، عرض الحالات والأفلام المحلية، المصغرات الفيلمية، الشرائح الشفافة، حلقات النقاش، التعليم الذاتي والتقويم الذاتي، العصف الذهني، تحليل السبب والنتيجة.

٥ – تنظيم الهيكل التدريبي لبرامج القيادات الإدارية في التعليم في الوزارة بحيث يقوم على أساس التعاون والمرونة في اتخاذ القرارات ودعم عملية الابتكار والتجديد وتحمل المسئولية الذاتية ودعم العمل الجماعي وإشباع حاجات المستفيدين من هذه البرامج التدريبية، وبناء نظام معلومات فعال يعتمد على التغذية المرجعية.

٦ – تقديم حوافز مادية ومعنوية للمتدربات وربط هذه الحوافز والمكافآت بنظام الجودة والتحسين المستمر في إطار العمل والمسئولية الجماعية.

٧ – تكوين مراكز تدريب، وتهيئة قاعات ومعينات حديثة للتدريب لتواكب أساليب التدريب الحديثة بالمدارس الكبرى بمواقع العمل.

٨ – وضع خطة للجودة تهدف إلى تطوير برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم وذلك من خلال إعداد دليل الجودة وإجراءات العمل وخططه من أجل ضمان الحصول على نظام الجودة المطلوب، وتعد خطة الجودة وثيقة تعرض ممارسات الجودة المحددة والموارد والأهداف والأساليب والمحتوى التدريبي والأنشطة.

ب – وصف البديل الإنتقالي:

ويشتمل وصف البديل الانتقالي على ما يلي:

١ –تنظيم للبرنامج التدريبي

تقوم إدارة التدريب التربوي والابتعاث بالتعاون مع كليات التربية وإدارة تصميم وتطوير البرامج بالتنظيم للبرامج التدريبية للقيادات الإدارية في التعليم من حيث

أ– وضع أهداف إجرائية محددة للبرنامج التدريبي تحت إشراف إدارة البحوث والمشاريع التربوية.

ب–تحديد فئات القيادات الإدارية في التعليم من حيث السن، والخبرة، والجنس.

ج–تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية في التعليم وتقوم بها إدارة التدريب التربوي والابتعاث حيث تقوم بإجراء دراسة ميدانية (استبيان) على القيادات الإدارية في التعليم لديها لتحديد احتياجاتهم التدريبية اللازمة لأداء مهارة الأعمال المطلوبة منهم.

د– تحديد الوسائل والأساليب التدريبية وتوفيرها من قبل الوزارة لضمان عملية الجودة والتحسين المستمر.

ه– تحديد مدة التدريب بفصل دراسي يتضمن المحاضرات والمناقشات والندوات وحلقات الجودة والزيارات، والأبحاث وورش العمل والمهام والتكليفات، والعصف الذهني كتدريب لحل المشكلات واتخاذ القرارات.

٢ – المحتوى التدريبي للبرنامج يحدد الموضوعات التدريبية في البرنامج التدريبي من خلال اتباع أسلوب علمي إجرائي في تصميم البرامج التدريبية يقوم على:

أ – تحليل نتائج دراسة الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية في التعليم.

ب – نتيجة لعقد لقاء موسع مع القيادات الإدارية في التعليم من خلال شبكة كونفرانس لمعرفة آرائهم بالنسبة للموضوعات التدريبية وإضافاتهم إلى ذلك.

ج – نتيجة لبحث ميداني لرصد مشكلات القيادات الإدارية في مجال عملهم الإداري للوفاء باحتياجاتهم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة والخبرات العالمية.

د – طبع دليل المحتوى التدريبي للبرنامج من قبل الجهة المنفذة تتضمن أهدافه ومقرراته وتوصيف المقررات وعدد الساعات لكل مقرر خلال الدورة وعدد الأيام في الأسبوع، وطرق التقييم، وأساليب التدريب وتوزيعه على المتدربات بالإضافة إلى الشرائط والنماذج التعليمية المتبعة في البرنامج التدريبي.

و – التزام إدارة التدريب التربوي والابتعاث وإدارة تصميم وتطوير البرامج بتطوير البرامج التدريبية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة ومقتضيات العصر وتوفير كافة الإمكانات المادية والبشرية.

٣ – القائمات على التدريب (المدربات):

أ – تهتم إدارة التدريب التربوي والابتعاث باختيار القائمات على التدريب ممن لهن القدرة على تطوير مهارات القيادات الإدارية في ظل متطلبات الجودة الشاملة وتمكينهن من تعميق قدراتهن على استخدام أساليب التدريب الحديثة في مجال المهارات واستخدام تقنيات التدريب المتطورة.

ب – إعداد سجل معتمد من وزارة التربية والتعليم يتضمن أسماء المدربات الذين تم اختيارهن وفقاً لقدراتهن في تجويد وتحسين وتطوير منظومة التدريب الخاصة بالقيادات الإدارية في المملكة ويتم تحديثه وفقاً لما تسفر عنه عملية متابعة وتقويم المتدربات، وهذا من شأنه أن يتيح إمكانية الرقابة الوقائية لمنع حدوث الأخطاء التي يمكن حدوثها أثناء التدريب.

٤ – المتدربات (القيادات الإدارية):

وهم المرشحون من قبل إدارة التدريب التربوي والابتعاث وذلك لنمو مهاراتهن الإدارية مع مراعاة تقسيمهن إلى حلقات أو مجموعات صغيرة ليتمكنوا من المشاركة في العملية التدريبية، وفي عمليات تقويم البرنامج التدريبي، والتقويم الذاتي للمتدربة لمعرفة التغير الذي طرأ على أدائها الوظيفي.

٥ – التقويم:

إن الغرض من تقويم أداء القيادات الإدارية في التعليم هو تحسين مخرجات النظام التعليمي وزيادة فاعلية المنظمة التعليمية والارتقاء بمعدلات الأداء واعتبار كل عمليات العملية التعليمية تروساً في ميكنة واحدة، وانطلاقاً من مبدأ تحسين إدارة التعليم وضماناً لتطوير الأداء وتحسين النتائج في ضوء مستويات الجودة والتفوق والتميز تقوم إدارة التدريب التربوي والابتعاث مع إدارة الجودة باستطلاع آراء المتدربات عن البرنامج التدريبي وتنظيمه، ومدى توافق المحتوى التدريبي مع احتياجاتهن الإدارية والتي يتطلبها سوق العمل،وأيضاً آرائهن عن المدربات من حيث قدرتهن على إيصال المعلومات المواكبة للفكر الحديث في كافة المجالات والقطاعات وقدرتهن على إيصال هذه المعلومات بالأساليب التقنية الحديثة، كما تقوم الجهة المنظمة للتدريب بتقويم أداء المتدربات في البرنامج التدريبي من خلال الاختبارات (الشفوية

والتحريرية) والمشاريع البحثية، وحلقات النقاش، وطرق طرح المشكلات وحلها (العصف الذهني)، وكذلك متابعة المتدربات بعد البرنامج لقياس أثر المحتوى التدريبي على واقع عملهن الإداري في المدارس.

ج – متطلبات تطبيق البديل الإنتقالي:

تحدد الدراسة متطلبات تطبيق البديل الانتقالي كأحد البدائل التي تساهم في تطوير برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم بصورة نسبية من حيث تنظيم البرنامج التدريبي وخطوات تنفيذه وأساليب التقويم وغيرها، كما يساهم في تنمية الكوادر البشرية في مجال عملهن الإداري، وكذلك تحسين الإمكانات المادية التي تسهل عملية التطوير والتنفيذ.

ويتطلب تطبيق البديل الانتقالي المراحل التالية: –

١ – الرؤية المشتركة: تتطلب وضع رؤية حالية عن واقع أداء القيادات الإدارية في المدارس من حيث مهاراتهم واتجاهاتهم ومعارفهم وعلاقتهم بكل عناصر المدرسة ورؤية عن الإمكانات الحالية بالوزارة.

٢ – الفلسفة (المعلومات): وتتطلب نشر ثقافة التدريب في ضوء متطلبات الجودة الشاملة بين القيادات الإدارية في التعليم والقيادات في أجهزة التدريب.

٣ – الأهداف: تشترك الإدارة المركزية للتدريب في وضع وصياغة أهداف برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم بشكل محدد مع القيادات الإدارية والتي في ضوءها يتم بلورة هذه الأهداف للبرامج التدريبية بصورة إجرائية (وهذا يعرف بجودة الأهداف).

٤ – قيادة العمل التدريبي(المدربات): وضع هيكل تنظيمي للوحدات التدريبية بالإدارات التعليمية بالمدارس، لوضع مواصفات لقيادات العمل التدريبي حيث يعتبر من المحاور الأساسية الهامة للبرامج الناجحة ومدى كفاءة التنظيم بها.

٥ – العمل الجماعي (حلقات الجودة): تعبر حلقات الجودة عن اشتراك القيادات الإدارية في التعليم للتخطيط للبرامج التدريبية، حيث يمكن تكوين حلقات أو فرق عمل تقوم بعمل دراسات مسحية للاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية في التعليم، وكذلك تشكيل حلقات أو فرق متابعة القيادات الإدارية المتدربة بعد العودة إلى مواقع عملهم.

٦ – الحوافز: وضع سياسة حوافز تشجيعية (معنوية ومادية) توازي السياسة التدريبية للقطاعات المختلفة.

د – مراحل تطبيق البديل الإنتقالي ومعوقاته:

تمر عملية تطبيق البديل الانتقالي بعدة مراحل متتالية على النحو التالي:

المرحلة الأولى: تشمل إحساس والتزام الإدارة العليا للتدريب بأهمية تطوير برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم في ضوء متطلبات الجودة.

المرحلة الثانية: (تحديد مستشاري التطوير) تشتمل على تكوين قاعدة معلومات ثابتة تتضمن واقع برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم من قبل مستشاري التطوير الداخليين عن طريق فرق العمل في إدارة التدريب للتأكد من تطبيق الإجراءات الخاصة بالنظام واكتشاف حالات عدم المطابقة وتعديلها في ضوء متطلبات الجودة الشاملة والخارجيين وهم الجهة التي تمنح شهادة الجودة من خلال متابعة حالات عدم مطابقة الجودة الشاملة واتخاذ الإجراءات الصحيحة والوقائية لمعالجتها.

المرحلة الثالثة: تهيئة الأفراد لتقبل التطوير وشرح نتائج مرحلة التشخيص والحد من مقاومة الأفراد من خلال إشراك إدارة التدريب مع القيادات الإدارية في التعليم بتوليد الأفكار الجديدة حول حل المشكلات التدريبية واتخاذ القرارات نحوها منها التنظيم للبرامج التدريبية (العصف الذهني)

المرحلة الرابعة: الإعداد لتطوير التدريب وتشمل اختيار مستشارين يتولون إعداد نهائي لخطط التدريب، وكذلك معالجة مقارنة التغيير لدى المسئولين والقيادات الإدارية في التعليم. وكذلك نشر ثقافة جودة التدريب بين فئات القيادات الإدارية في التعليم وتحديد الاحتياجات ووضع تفصيلات للتشريعات المنظمة ووضع الآليات المختلفة للتنفيذ.

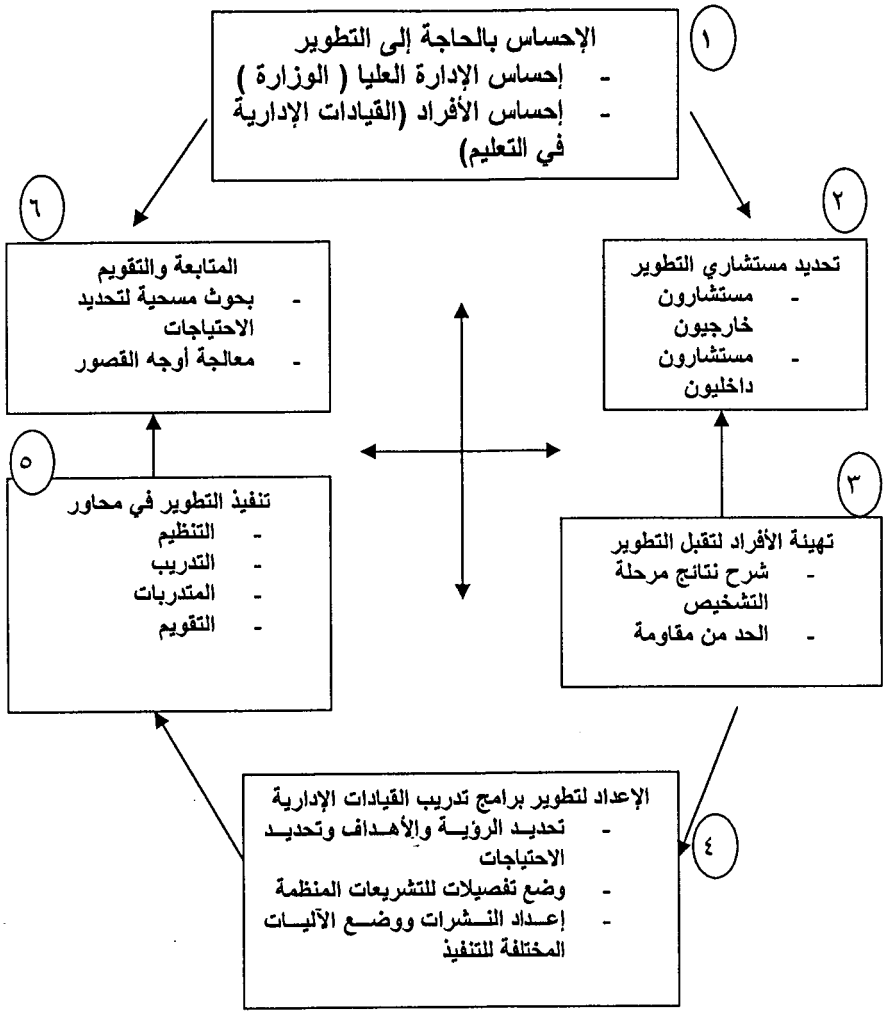
المرحلة الخامسة: تنفيذ إجراءات التطوير، وتشمل المحاور (التنظيم والمتدربات والمدربات والتقويم) بحيث تشمل إحداث وضع الهيكل التنفيذي للمؤسسة وتوظيف الوظائف وتوضيح خطوط السلطة، وتشكيل لجان لدراسة الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية في التعلم، ولجان متابعة الواقع التدريبي والإمكانات التدريبية ومتابعة المتدربات.

المرحلة السادسة:التقويم والتغذية المرتجعة وعمل بحوث للاحتياجات المستقبلية.

تتمثل معوقات تطبيق البديل الانتقالي في مقاومة التغير لدى المسئولين عن التدريب والمديرات والمساعدات، وعدم توفر مبنى خاص للتدريب وتزويده بالإمكانات المتميزة.

وفي سبيل التغلب على المعوقات يراعى زيادة مستشاري التغير بإدارات التدريب وبالمدارس مع رصد ميزانية تمكن من إنشاء مركز تدريب تنطبق عليه مواصفات الجودة الشاملة.

شكل رقم (٥) مراحل تطبيق البديل الانتقالي
لتطوير برنامج القيادة الإدارية في التعليم



٢ – البديل الثاني: الإصلاحي:

تعتمد الفكرة الأساسية لهذا البديل على إجراء إصلاح جوهري وجذري شامل لبرامج تدريب القيادات الإدارية في المملكة في إطار فكرة الشراكة في التدريب من قبل مؤسسات التدريب ومراكز إدارة الجودة الشاملة من أجل التحسين المستمر للعمليات الإدارية.

أ – أهداف البديل الإصلاحي:

توصلت الدراسة إلى أهداف البديل الإصلاحي من خلال الدراسة التحليلية لواقع برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم بحيث يسعى إلى تحقيق ما يلي:

١- اعتماد مبدأ الشراكة في التدريب مع مراكز إدارة الجودة الشاملة للتقليل أو لمنع الأخطاء.

٢- اعتماد مبدأ الشراكة في التدريب مع الجامعات وأعضاء هيئة التدريس والطالب في تصميم وتقويم البرامج التدريبية المقدمة بما يضمن التحسين المستمر.

٣- اعتماد أسس ومعايير على أساسها يتم اختيار المتدربات من قبل هذه المؤسسات من وزارة التربية والتعليم (الخلق، القيم، القدرات التحليلية، المهارات السلوكية، الابتكارية)

٤- إنشاء لجنة متابعة لإدارة التدريب التربوي والابتعاث لمتابعة البرامج التدريبية سواء للكليات أو للجامعات أو للمعاهد.

٥- اعتماد ميزانية للتدريب من قبل المسئولين بوزارة التربية والتعليم.

٦- تقوية الروابط بين المدارس والمجتمع المحلي ممثلاً بهيئاته.

ب – وصف البديل الإصلاحي:

ويشتمل وصف البديل الإصلاحي على ما يلي:

١- تنظيم البرنامج التدريبي.

يتولى تنظيم البرامج التدريبية للقيادات الإدارية في التعليم في هذا البديل إدارة التدريب التربوي والابتعاث وإدارة الجودة الشاملة وفق الخطوات التنظيمية التالية:

أ – تحديد أهداف البرنامج التدريبي: تولى الجهة المنظمة تحديد أهداف البرنامج التدريبي بحيث تتضمن أهدافاً قصيرة المدى وطويلة المدى

توضح أهداف الخطة التدريبية، وكذلك تتضمن أهدافاً إجرائية توضح آليات التغير سواء في المعارف والخبرات والاتجاهات والمهارات للقيادات

الإدارية في التعليم، وكذلك فحص الواقع الإداري للقيادات الإدارية. ويشارك في وضع هذه الأهداف أحد خبراء الإدارة سواء من وزارة التربية والتعليم أو من أساتذة الجامعات بتكليف من الوزارة.

ب – تحديد الفئة المستهدفة من المتدربات: ويمكن للجهة المنظمة أن تحدد فئة مستهدفة من القيادات الإدارية في التعليم بطريقة انتقائية وذلك من خلال سجلاتهم بالوزارة أو الإدارة التعليمية أو السيرة الذاتية لهم من حيث السن والجنس والبيئة.

ج –تحديد الاحتياجات التدريبية من قبل الجهة المنظمة، وذلك من خلال:

–الاطلاع على ثقافة الجودة الشاملة بصفة عامة وبصفة خاصة في برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم.

–نتائج البحوث والدراسات الميدانية عن الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية في التعليم.

–دراسة المشكلات الإدارية والفنية والتربوية التي تعاني منها القيادات الإدارية في التعليم مع الجهات الحكومية (إدارة التدريب التربوي والابتعاث وإدارة البحوث التربوية، إحدى المؤتمرات العلمية المنعقدة في هذا المجال).

د – مكان البرنامج التدريبي: يتم عقد البرنامج التدريبي في مدارس متميزة (أرامكو) أو في الجامعات أو أحد الفنادق الكبرى.

هـ – المستلزمات التدريبية: تتولى مراكز إدارة الجودة الشاملة مع إدارة التدريب مسئولية توفير كافة المستلزمات التدريبية الحديثة مثل أجهزة

عرض الشفافيات، توفر عدداً مناسباً من أجهزة الكمبيوتر والمتصلة بشبكة الإنترنت والفيديو والحقائب التعليمية، والأفلام التعليمية.

ز – مدة التدريب: تكون مدة التدريب فصلين دراسيين حيث يتم التعايش الكامل للمتدربات مع بعضهم البعض لتفهم واقعهم الإداري ومناقشة مشكلاته وهمومه وإيجاد حلولاً له، وأيضاً أعضاء هيئة التدريس حيث يكون المجال خصباً يتيح الفرصة للنقاش والحوار والإبداع والتدريب بشكل أوسع في الحقل الميداني.

٢– المحتوى التدريبي:

أ – تصميم المحتوى التدريبي: تتولى إدارة التدريب التربوي والابتعاث وإدارة البحث التربوي مع مركز إدارة الجودة الشاملة تصميم المحتوى التدريبي الذي يتناسب مع الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية في التعليم.

ب – موضوعات المحتوى التدريبي:

وتتنوع محتوى البرامج التدريبية التي تتناسب مع احتياجاتهن التدريبية، ويقترح الموضوعات التالية:

* موضوعات أساسية:

- نماذج إدارية ناجحة في بعض الدول المتقدمة والنامية إلى جانب ما يمثلها في المملكة العربية السعودية.
- متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مراحل التعليم المختلفة.
- نماذج تطبيقية لإدارة الجودة الشاملة في الدول الأوربية.
- المداخل العلمية لدراسة وتحليل مشكلات الإدارة التعليميةوالمدرسية
- التنمية المهنية الذاتية.
- نظم الرقابة وتقويم الأداء.
- الاتجاهات الحديثة في الفكر الإداري التربوي.

- إنشاء الملفات الطلابية وتنمية القدرة على ملاحظة عناصر المناخ التعليمي.
- نماذج عن التعاون والتعامل مع أولياء الأمور وعناصر المناخ التعليمي

* موضوعات تخصصية وفنية:
  - شئون الطالبات والامتحانات.
  - التوجيه الفني.
  - استخدام الحاسبات في إدارة العملية التعليمية.
  - موضوعات تشجع الإبداع والابتكار في عمليات الحوار والمناقشة عند تحليل المشكلات ووضع الحلول والبدائل بواسطة المعلومات والبيانات التي تم جمعها عن المشكلات.
* مهارات سلوكية وقيادية:
  - مهارات اتخاذ القرار باستخدام الأساليب الحديثة.
  - مهارات الاتصال الفعال.
  - مهارات إعادة التنظيم والتطوير المدرسي.
  - مهارات المشاركة والتعاون وبناء العلاقات الإنسانية.
  - إدارة التغير.
  - إدارة الأزمات.
  - التأثير القيادي في الآخرين.
* تدريب ميداني: ويضم دراسة نظرية لبعض جوانب التدريب في ضوء متطلبات الجودة الشاملة مثل الخطة التربوية والخرائط التنظيمية، والتقارير، والحالات الإدارية وتنظيم الوقت وإدارته، والاتصالات الإدارية، والحالات والمواقف الإدارية، والتدريب المصغر، وأخرى دراسة ميدانية على الجوانب السابقة من خلال ورش العمل والزيارات المكتبية والندوات العلمية والتدريب المصغر والحالات الإدارية.

٣- المدربات

يتم اختيار المدربات في البرنامج التدريبي من خلال:

أ – الاطلاع على سيرتهن الذاتية بمساعدة إدارة التدريب والجهة المنفذة والمسئولة عن البرامج التدريبية (الكليات، الجامعات، المعاهد) حيث تتضمن هذه السيرة الذاتية على ما يلي:

- الخبرة في مجال التدريب سواء كان التدريب للقيادات الإدارية أو للمعلمات.
- التخصص في مجال الإدارة سواء في إدارة الأزمات أو إدارة الجودة الشاملة.
- المشاركة في دورات تدريبية يقوم بتنظيمها جهات محلية أو دولية.
- التقارير السنوية للعمل الإداري متميزة.

ب – عقد اجتماع مع المدربات بعد الترشيح للتعرف على آرائهن فيما يلي:

- المحتوى التدريبي من حيث الموضوعات المتضمنة فيه والأساليب التدريبية.
- المدة الزمنية التي يستغرقها البرنامج التدريبي.
- أساليب التقويم والمتابعة للمتدربات.

ج – توزع مطبوعات البرنامج التدريبي على المدربات قبل بدء البرنامج بفترة كافية لدراستها وإبداء الرأي فيها.

٤- التقويم والمتابعة:

تقوم إدارة التدريب التربوي والابتعاث بعمل تقويم ومتابعة سير البرامج التدريبية وذلك لمنع الأخطاء وتحسين وتجويد هذه البرامج التدريبية، ويتم ذلك وفقاً للمراحل التالية:

- التقويم القبلي: يقوم خبراء من إدارة التدريب بالتعاون مع خبراء من مركز إدارة الجودة الشاملة بتقويم ما يلي:
- خطة التدريب، أسلوب تحديد الاحتياجات التدريبية، اختيار الفئة المستهدفة، اختيار الموضوعات المتضمنة في المحتوى التدريبي، وأساليب التدريب.
- التقويم أثناء البرنامج: ويشتمل التقويم على مدى الالتزام والانضباط، والتفاعل أثناء البرنامج، والمبادرة والابتكار، والقدرة على توليد الأفكار الجديدة لحل المشكلات، والمناقشات،وتبادل الآراء وتقريب وجهات النظر.
- التقويم البعدي: ويتم عن طريق الامتحانات التحريرية والشفهية والعملية في نهاية البرنامج التدريبي مع تطبيق استبيان لتحديد التغير في اتجاهات المتدربات وأيضاً عن طريق عمل سجل لمتابعة عمل كل متدربة بعد البرنامج التدريبي في عملها.

ج – متطلبات تطبيق البديل الإصلاحي:

يتطلب تطبيق البديل الإصلاحي إحداث تغيرات جذرية تشمل الهيكل التنظيمي للبرنامج التدريبي وتتحقق من خلال الخطوات التالية:

١- الرؤية المشتركة: ويتطلب وضع رؤية مستقبلية وشاملة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في برنامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم يحدد فيها المبادئ والمفاهيم التي تستخدم كدليل ومرشد لتوجيه الإدارة العليا في الاتجاه المستقبلي الصحيح على الأجل الطويل ويشارك في تصميم هذه الرؤية بصفة رئيسة إدارة التدريب وإدارة الجودة الشاملة بأعضائها وقيادتها ومنسقيها.

٢- الفلسفة والأهداف: ويتطلب إحداث تغيرات في الفكر الإداري من أجل قبول ثقافة الجودة وتنفيذها في العمل الإداري لدى جميع المسئولين سواء في الإدارات أو في المدارس بحيث تتضح هذه التغيرات في فلسفة التدريب.

٣- قيادات العمل الإداري: يمكن للمسئولات عن إدارة التدريب ومركز إدارة الجودة الشاملة متابعة سير العمل التدريبي ومدى مطابقته للمواصفات العلمية من حيث تحديد الاحتياجات التدريبية وتحديد الفئات المستهدفة واختيار المتدربات والمدربات.

٤- تنظيم الحوافز: تقوم وزارة التربية والتعليم بإعطاء حوافز مختلفة في أنواعها، جوائز للمتميزين، وجوائز للاتي اجتزن الدورة.

٥- المعلومات: توفر وزارة التربية والتعليم شبكة معلومات عريضة لكل من جهة إدارة التدريب ومراكز إدارة الجودة الشاملة وذلك لتنظيم العمل التدريبي.

٦- توفر الأساليب الحديثة المعينة لعملية تنفيذ المحتوى التدريبي.

د – مراحل تطبيق البديل الإصلاحي ومعوقاته .

يسير البديل الإصلاحي حسب المراحل التالية:

المرحلة الأولى: إحساس الإدارة العليا بالحاجة إلى التغير الشامل ويشمل المسئولين في الوزارة والقيادات الإدارية والمجتمع المحلي.

المرحلة الثانية: (تحديد مستشاري التطوير) وهي تشمل وضع رؤية علمية مستقبلية لتنفيذ البرامج التدريبية وتحديد الاحتياجات والفئات المستهدفة واختيار المتدربات والمدربات والأساليب التدريبية

المرحلة الثالثة: العصف الذهني أو توليد الأفكار (تهيئة الأفراد لتقبل التطوير وشرح نتائج مرحلة التشخيص والقضاء على مقاومة الأفراد) وتتم هذه العملية من خلال جلسات أو حلقات الجودة يشترك فيها المسئولين وغير المسئولين لوضع استراتيجيات لإحداث التطوير والتغير سواء في الاعتمادات واللوائح التنظيمية والأهداف والمحتوى والأساليب في إطار احتياجات القيادات الإدارية في التعليم.

المرحلة الرابعة: الإعداد لتطوير برامج تدريب القيادات الإدارية ويشمل وضع الأهداف الواضحة المحددة المرنة لكل جزء في البرامج التدريبية، اختيار المستشارين من قبل إدارة الجودة الشاملة وإدارة التدريب ليتولوا إعداد نهائي لخطط التدريب، دراسة مشكلات تنفيذ البرامج التدريبية، نشر ثقافة التدريب وثقافة الجودة الشاملة، والتنمية المهنية ووضع آليات تنفيذ البرامج، وإعداد ميزانية التدريب.

المرحلة الخامسة: تنفيذ إجراءات التطوير حيث تتضمن وضع الهيكل التنفيذي للمؤسسة في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، وتشكيل لجان دراسة الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية، ولجان متابعة الواقع التدريبي، ودراسة الإمكانات التدريبية، ولجان متابعة المتدربات.

المرحلة السادسة: التقويم والتغذية المرتدة، عمل بحوث للاحتياجات المستقبلية.

وتتمثل معوقات تطبيق البديل الإصلاحي في احتمالية عدم مشاركة إدارة التدريب التربوي والابتعاث مع إدارة الجودة وذلك لحداثة إنشائها.

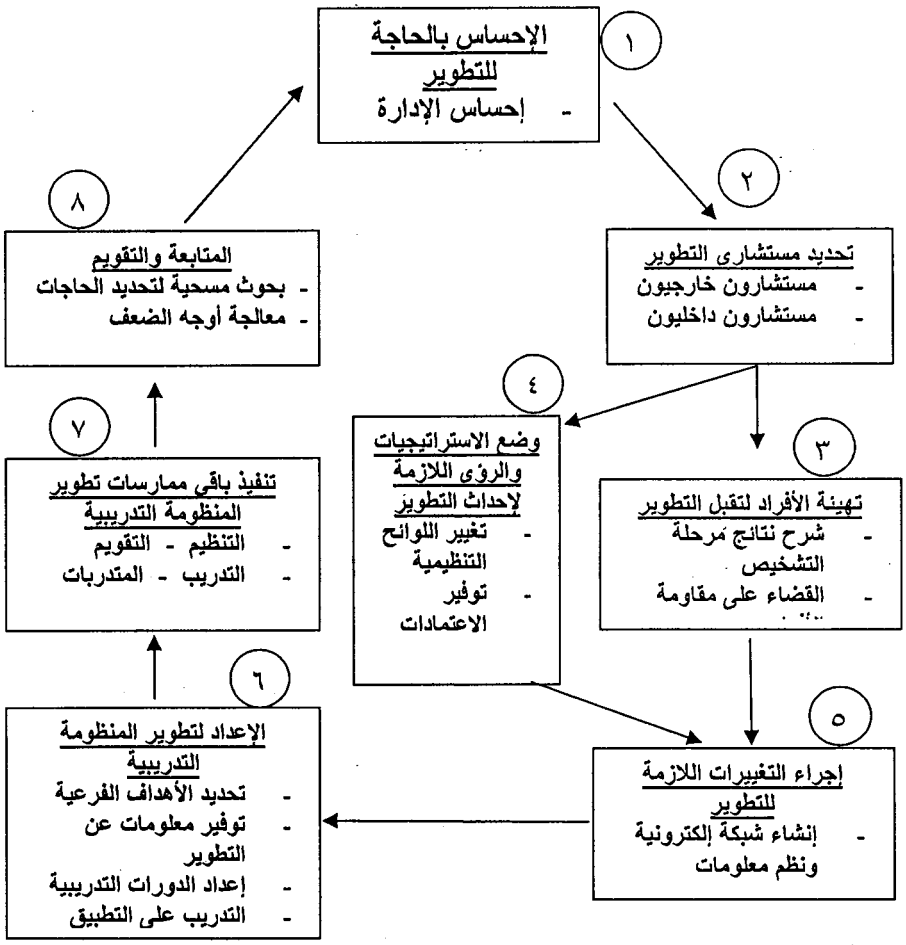
وفي سبيل التغلب على ذلك، تفعيل إدارة الجودة الشاملة (تقويم الجودة) للقيام بدورها ومسئولياتها والتي تتمثل في الآتي:

- وجود تنظيمات جديدة منها مجلس الجودة، فرق تحسين الجودة، تحديد قائد لفريق الجودة.
- يتم تعيين مديرين للجودة ويشترط أن تتوافر فيهم المهارات القيادية الفنية والإنسانية إلى جانب المهارات الذاتية بالإضافة إلى الرغبة في التطوير والقدرة على الاتصال.
- نشر كل متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- يقوم مديرو الجودة بالمشاركة في تطوير خطط بعيدة المدى وأخرى قصيرة المدى.

- الاهتمام بتكوين فريق لتصميم الجودة (حلقات الجودة)
- تقديم الخدمات الاستشارية للجهات المعنية بالتمهيد لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

وتمكن صعوبة إختيار أى البديلين فى التطبيق من تكامل البديلين، ويرتبط بالإمكانات المادية والبشرية وبدافعية الإدارة التعليمية فى التنفيذ، وترى الدراسة الاهتمام أولاً بالبديل الانتقالي وإزالة الصعوبات المرتبطة به مع التأكيد على أهمية نشر ثقافة الجودة فى مجال التدريب بصفة عامة.

شكل رقم (٦) يوضح مراحل تطبيق البديل الإصلاحي
لتطوير برامج تدريب القيادات الإدارية في التعليم



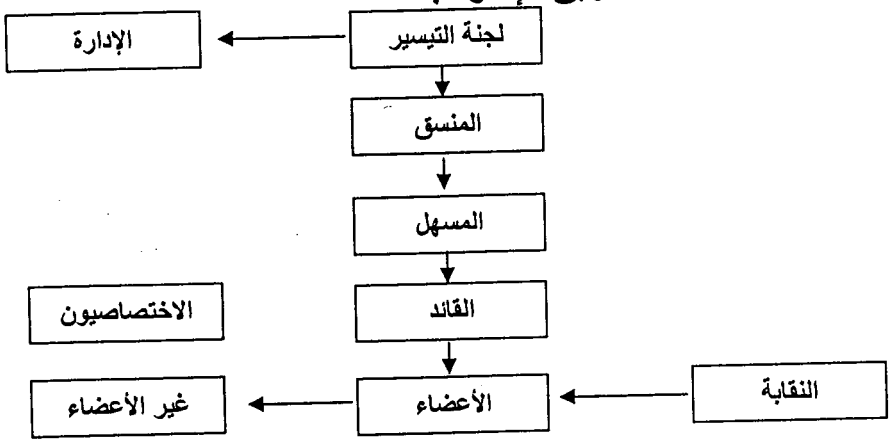
*** منطلقات عامة لتنفيذ بدائل التطوير**

وفي ضوء ما أكدته الدراسات السابقة، وما توصلت إليه الدراسة التحليلية لبرامج تطوير القيادات الإدارية في المملكة العربية السعودية ومتطلبات الجودة الشاملة في هذا المجال، وما طرحته الدراسة من نتائج في صورة بدائل تطويرية وإمكانية تنفيذها ومعوقاتها، فإن الدراسة الحالية تتبنى عدداً من المتطلبات لنجاح تطوير هذه البرامج، تعمل في تكاملها على تنفيذ بدائل التطوير يمكن إنجازها فيما يلي:

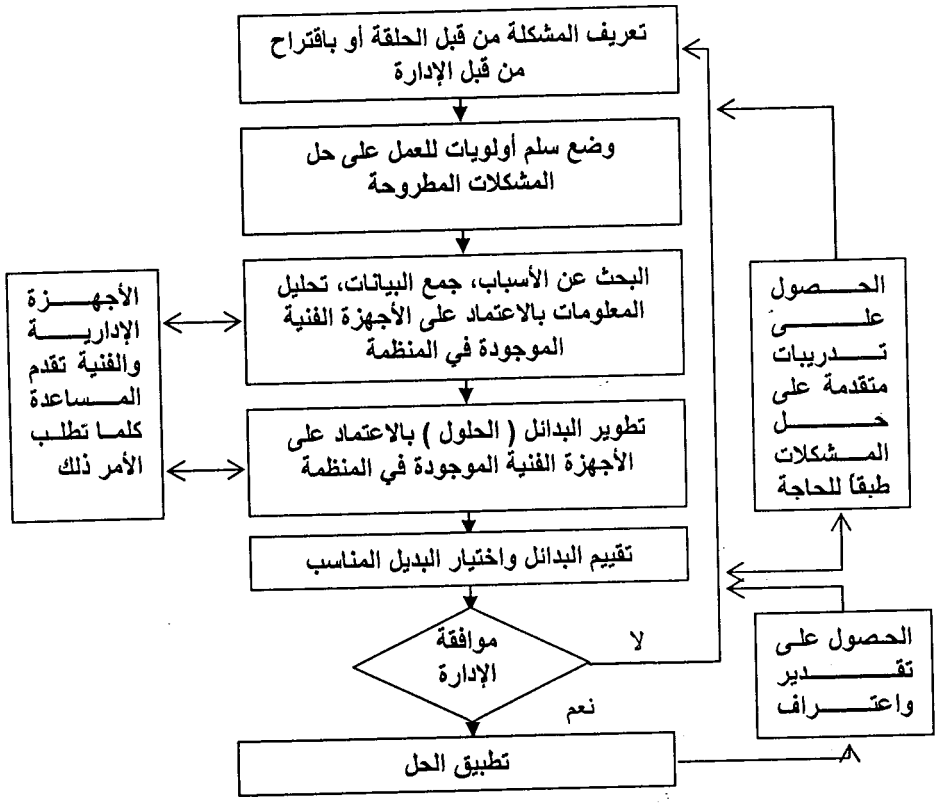
إن النجاح في تطبيق المقترحات المستقبلية لتطوير البرامج التدريبية يعتمد على الأخذ بمفهوم حلقات الجودة في البرامج التدريبية والذي يتكون من الأعضاء، والقائد، والمسهل (Facililator) حيث يقوم الأعضاء بتحديد وتحليل ومعالجة مشكلات البرامج، وغالباً ما يكون القائد هو المسئول عن إدارة التدريب، ويتم اختيار المسهل من خارج مجال عمل أعضاء الحلقة ويمثل همزة الوصل بين الحلقة والإدارة وتتكون لجنة التيسير (Steerling Committee) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات و المديرات ذوات الخبرة لتحديد الأهداف العامة وقواعد الحلقة وصلاحيتها، أما المنسق فيكون مسئولاً عن تنفيذ البرنامج والمحافظة على استمراريته والالتزام بالأهداف المحددة من قبل التيسير.

وتؤكد الدراسات لنجاح حلقات الجودة إلى أهمية دور كل من النقابات المهنية والاختصاصيين والفنيين للحضور إذا ما واجه الأعضاء مشكلة فنية، كما تؤكد تلك الدراسات على أهمية مشاركة غير الأعضاء لتعميم فكرة الإدارة التشاركية وخاصة بالمشاركة بالأفكار في مرحلة العصف الذهني لتحديد أسباب المشكلة وتحليلها كبديل للمستفيدين، ويوضح الشكل التالي المكونات الأساسية لحلقات الجودة والعناصر الأخرى التي تتفاعل معها وتدعمها.

شكل رقم (٧) يوضح تكوين حلقات الجودة

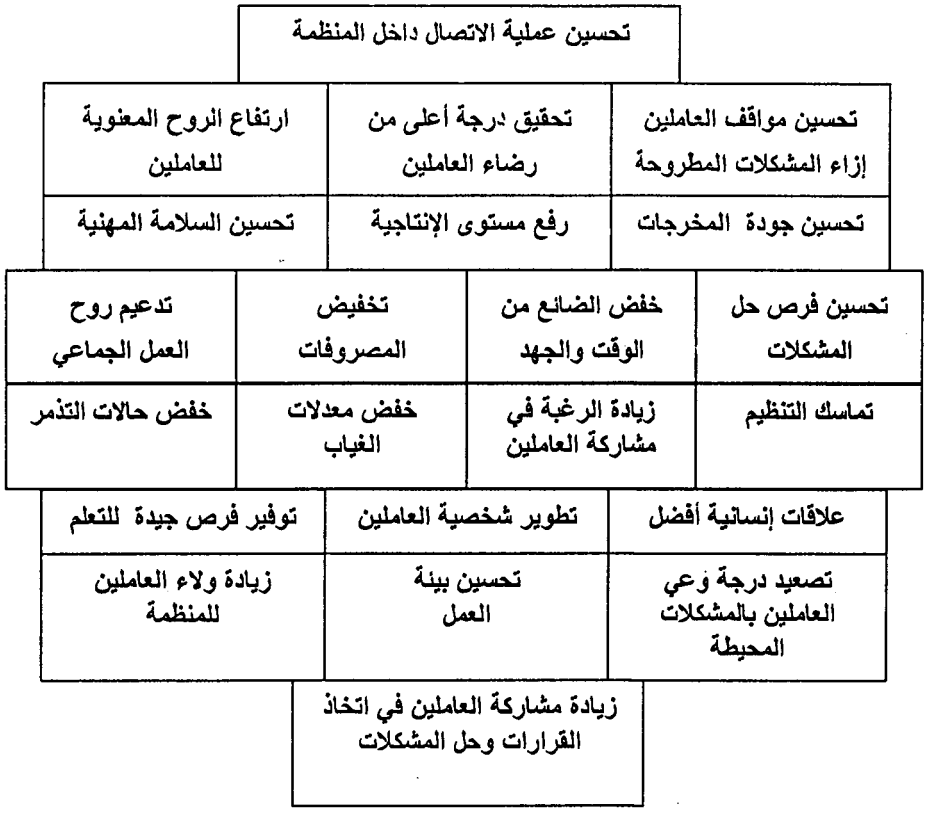


شكل رقم (٨)
يوضح طريقة عمل حلقات الجودة



وتتصف حلقات الجودة بالتطوعية في مهمتها الأساسية وهي تحسين مستوى الأداء والرضا الوظيفي وتحديد مشكلات العمل واقتراح الحلول المناسبة لها ثم تطبيقها عند الموافقة عليها، وذلك أثناء فترات العمل، وفي ضوء ذلك فإنها تعتمد على مبادئ أساسية هي: الانضمام الاختياري – ملكية الدائرة (الالتزام) – التنافس لنجاح الجميع – التركيز على مشكلات العمل – الثقة المتبادلة – الاعتماد على الحقائق – وعادة ما يتم تطبيقها على مرحلتين الأولى التخطيط لبرنامج دوائر الجودة والثانية عملية التنفيذ للبرنامج (١٢٢).

شكل رقم (٩) أهداف حلقات الجودة فى التدريب



السعودية، (القاهرة، الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٢م).

(٩) شاكر محمد فتحي أحمد: **إدارة المنظمات التعليمية (رؤية معاصرة للأصول العامة)**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٦م، ص ١٣١، ١٣٢.

(١٠) شاكر محمد فتحي أحمد: **التربية المقارنة. الأصول المنهجية والتعليم في أوروبا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر**، (القاهرة، بيت الحكمة للإعلام والنشر، ١٩٩٦)، ص ٧٣، ٧٤.

(١١) علي عبده ربه حسن: **تدريب المعلمين أثناء الخدمة**، (القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠م)، ص ٢٥.

(١٢) Lawrence, Sara, Light Foot, **The Good High School**, New York, 1983. P21.

(١٣) عبد الفتاح محمود سليمان: **الدليل العملي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة لشركات مشروعات التشييد**، (القاهرة، إتراك للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م)، ص ٣٨.

(١٤) محمد عبد الله المنيع: "**برامج التدريب التربوي في المملكة ودروها في تطوير الإدارة التعليمية**" دراسات جامعة الملك سعود، ١٤٠٢هـ، ص ٢٧١ – ٢٨٧.

(١٥) إبراهيم الغمري:"**التطوير التنظيمي: نموذج مقترح للتطوير الإداري في الدول النامية** "، مجلة الإدارة العامة، الرياض، ٤٨٤، ديسمبر ١٩٨٥، ص ٢٣– ٥٩.

(١٦) محمد عبد الرحمن الطويل: " **التجربة الخليجية في مجال التدريب الإداري ومشكلاته** "، مجلة الإدارة العامة، الرياض، ع ٦٥، يناير ١٩٩٠، ص ٢٧ – ٥٠.

(١٧) حصة محمد صادق: "**تطوير نظام تدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة قطر** "، (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٠).

(١٨) عبيد محمد علي جميل: "**تطوير نظام تدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠.

(١٩) حسان ضيف القرشي: "**أثر مدة التدريب أثناء الخدمة على رفع كفاية مدير المدرسة**"، مجلة أم القرى، ع١٤١١،٤هـ- ١٩٩١، ص ص٢٠٣-٢٣٩.

(٢٠) علي عبد الله الزهراني، محمد محمد كسناوي: **نموذج مقترح لتطوير برنامج دورة مديري مدارس التعليم العام في ضوء مرئيات المتدربين بمركز الدورات التدريبية بمكة المكرمة بجامعة أم القرى، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية** في الفترة من ٢١-٢٣ شوال ١٤١٣ هـ / ١٣-١٥ إبريل ١٩٩٣م الجزء الرابع، ص ص ٣٣١ - ٤٠١.

(٢١) عاطف أبو زينة: **تقويم برامج تدريب موجهي المعاهد الأزهرية في ضوء أهدافها وخبرات وتجارب بعض الدول العربية والأجنبية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٤.

(٢٢) أحمد عبد الحميد الشافعي: **بعض مشكلات الدورات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية**،"دراسة ميدانية"،التربية،مجلة الأبحاث التربوية، القاهرة،كلية التربية،جامعة الأزهر، ع ٧٠، ١٩٩٨، ص ص ١٤-٦٧.

(٢٣) عبد اللطيف بن حمد الحلبي، وأسامة محمد شاكر عبد العليم: **الكفاءات المكتسبة لمدير المدرسة من الدورة التدريبية بكلية المعلمين في الأحساء بالمملكة العربية السعودية**، "دراسة ميدانية"، التربية، مجلة للأبحاث التربوية،القاهرة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع٧٠، ١٩٩٨، ص ص ٣٠٨، ٣٣٩.

(٢٤) إيمان عبد النبي أحمد هلال: " **تطوير اختيار وتدريب القيادات التعليمية العليا للتعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات الإدارية التربوية الحديثة** "، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٨.

(٢٥) سليمان إبراهيم الميدان، علي إبراهيم الدسوقي: "دورة مديري المدارس في كلية المعلمين بالرس"، " دراسة تقويمية"، مجلة كلية التربية بدمياط، المنصورة، جامعة المنصورة، ع ٣٤، ٢٠٠٠، ص ص ١-٣٨.

(٢٦) أمل سلامة الشامان: "**أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري ومديراتها في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم** "، مجلة جامعة الملك سعود، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، م١٣، ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠ م، ص ص ٣٧٧-٤٣٥.

(٢٧) عبد الله عبد العزيز الهلاوي: **الحاجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بالأحساء**، مجلة جامعة الملك سعود، كلية التربية، جامعة الملك سعود الرياض، المملكة العربية السعودية، م ١٣، ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م، ص ص ٢٤١ – ٢٧٩.

(٢٨) عبد الله مغرم، جمال أحمد الغامدي: " **قويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة ومدى تحقيقها وأهدافها من وجهة نظر**

المتدربين في ضوء بعض التغيرات"، مجلة رسالة الخليج العربي، ع٧٦، سنة ١٤٢١،٢١هـ، ٢٠٠١م، ص ص٥٧-٨٢.

(٢٩) محسن لبيب عبد الرازق: فعالية التدريب التربوي أثناء الخدمة من وجهة نظر المتدربين دراسة تقويمية لدورة مديري المدارس بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٠٧، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م، ص ص ٣٩٣ - ٤٤٧.

(٣٠) مطر سالم سعيد الشمري: "التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٤.

(٣١) Jean, Ernest, and Evans , Roberts, D.: **Intern ships/ Mentor ships** for first-year **principals: Graduate program design**, Mantana state bord of education, Helena, Mantana, U. S. 1995.

(٣٢) Elizabeth Ball Birgitta: "**Impacts of Leadership and Leadership Development Education**", A Study of two Groups of Community Leaders, University of Guelph, Canada, 1996, P. 213.

(٣٣) Tracy Roberr Gregg, " **A Descriptive study of practicing Elementary Principle perceptions of their leadership Development Needs and Effective ways of Developing Their leadership**", Elementry Education Professional Development, EDD, University of Cincinnati, 1997, P. 145.

(٣٤) Parra M. Alicia Daresh John C, " **Developing at the annual Meeting of University council for**

Educational Administration", Orlando Fl, Nov. 1997, P. 13.

(٣٥) Chester P. Wichowsk & Others, " **Content standard for the professional Development of work place learning Teacher coordinators and Teacher leaders"**, Temple University Philadelphia, PA Center for vocational Education Professional, PA, Center for vocational Education Professional personal Development, 1997, P. 47.

(٣٦) Monica Mann, **"Professional Development for Educational leaders"**, PREL Briefing paper, Resources for Education and Learning Honolulu, Office of Educational Research and Improvement, Washington, 1998, P.6.

(٣٧) Patricia Janice Thompson, **"Principals perceptions and Experiences with mentoring Reflective leadership Development and Related Variables"**, Professional Development, Ph.D Dissertation, the University of southern Mississippi, 1999, P. 142.

(٣٨) Sabrina Laine W. M, " **Professional Development in Education and the Private sector , Following the Leaders"**, North Central Regional Educational lab, Oak Brook, IL, 2000.

(٣٩) أحمد سعيد درباس: إدارة الجودة الكلية: مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي، رسالة الخليج العربي، مج ١٤، ع ٥٠، ١٩٩٤، ص ١٥، ٤٠.

(٤٠) أمين النهومي: إدارة الجودة الشاملة لفعالية إدارة التغير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية، المؤتمر السنوي

الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. ٢١-٢٣ يناير، ١٩٩٥، ص ٢٨١، ٣٢٠.

(٤١) محمد عبد العزيز عيد: **استراتيجيات لإصلاح التعليم الجامعي، مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي،** كلية التجارة، جامعة الزقازيق فرع بنها ١٩٩٧، ص ٤٤٣.

(٤٢) محمد خلفاوي الراوي، محمود عز الدين عبد الهادي: **تسويق برامج التعليم المستمر في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة،** المؤتمر الأول لخدمة المجتمع والتعليم المسمر، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، مايو ١٨-٢٠، ١٩٩٧.

(٤٣) مراد صالح مراد زيدان:**مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري**،مجلة التربية،كلية التربية،جامعة الأزهر،ع ٧٢،يوليو ١٩٩٨.

(٤٤) محمود عز الدين عبد الهادي، محمد خلفاوي الراوي: **إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بين النظرية والتطبيق،** مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر، ١٣-١٥ ديسمبر ١٩٩٨، العين، الإمارات العربية المتحدة.

(٤٥) محمد عبد الحميد محمد، عاطف بدر أبو زينه: **تطوير نظام التعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء متطلبات الجودة الشاملة وبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة،** مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر ١٩٩٩م.

(٤٦) أحمد عبد الحميد الشافعي والسيد محمد ناس: " **ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر**"، مجلة

التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مج٢، ع١، فبراير ٢٠٠٠م".

(٤٧) مها عبد الباقي: **المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية**، مجلة التربية، والتنمية، القاهرة، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، السنة الثالثة، ع ٢٠، ٢٠٠٠م.

(٤٨) صلاح حسين علي سالم: **إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات المصرية الحكومية، إطار مقترح**.(القاهرة، رسالة دكتوراه، كلية التجارة – قسم إدارة الأعمال، جامعة عين شمس، ٢٠٠١م).

(٤٩) محمد عبد الله البكر: " **أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية**"، المجلة التربوية، مج ١٥، ع ٦٠، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٠٠١، ص ٨٣.

(٥٠) هيا إبراهيم أحمد بن سيفان: **تطوير الإدارة المدرسية في التعليم الابتدائي في ضوء إدارة الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير (القاهرة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، أصول التربية، ٢٠٠٣).

(٥١) محمد حميدان العبادي: **مجالات ومؤشرات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية بسلطنة عمان، التنمية الإدارية عن طريق التنمية الشاملة**، مجلة تصدر عن معهد الإدارة العامة، ع ١٣٠، ديسمبر ٢٠٠٥، السنة ٢٧/ ١٤٢٦ ذو القعدة ٢٠٠٥م.

(٥٢) Seymor Daniel: **Total Quality Management in Higher Education: Clearing the Hurdles Asuvegon**

Stategies f or Implementing Quality Management Practices in Higher Education. AGOAT/QPC Application Report, v.s Massachusetts, 1993.

(٥٣) Risby Lenneth: **Total Quality Management and Culture of Model Elementary School A case study,** PHD, University of South Florida 1994.

(٥٤) Shipen Grover, Judith A: **The relationship of Total Quality management to the improvement process in a New York state Excelsior A ward-winning school district,** state University of New York, 1994.

(٥٥) Horine, J & Hailey, W: **Challenges to successful Quality Management Implementation in higher Education Innovative Higher Education,** Vo 207 P 7-17 fall 1995.

(٥٦) Gaddes, L: **What TQM Has contribute to change Management.** Journal of the Association Administration (JACA) n2 May 1995.

(٥٧) Pual M. Terry: **Using Total Quality Management Principles to Implement School - Based Management, Paper presented at the Annual International Conference of the International Association of Management,** 14th , Toronto, ontario, August 1996, P.11.

(٥٨) Dennis S. Mcdonald, **" Total Quality Managment":** A case Study of the cherry Hill Public School, New Jersey, Columbia University Teachers College, EDD, 1997, P. 263.

(٥٩) Lether, Jennifer, K. **" New Jersey Journal of Communication",** Vol. 8, No. 2, PP. 29-54, Jul, 2001.

(٦٠) محمد عبد الحميد، محمد فتحي قاسم: **تطوير منظومة تدريب معلمي التربية الخاصة في مصر في ضوء خبرات بعض الدول**، تصدر عن الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة السابعة، ١١٤، مارس ٢٠٠٤م، ص ١٢٤.

(٦١) أيمن عبد المحسن عبد الرحمن محجوب: **أساليب تدريب معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الزقازيق، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٥، ص ٥٠.

(٦٢) M. Eraut: **In-Service Teacher Education, the International Encyclopedia Teaching and teacher training** Oxford, Pergamen press, 1987, P. 730.

(٦٣) علي السلمي: **إدارة الموارد البشرية**، (القاهرة، مكتبة غريب، ١٩٩٢)، ص ص ٢٧٥ – ٢٨٠.

(٦٤) عبد الفتاح جلال، فتحية علي البيجاوي: **إعداد وتدريب المعلمين، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية**، ١٩٩٧، ص ص ٩٠، ٩٢.

(٦٥) أحمد يونس فكري: **تقويم برنامج تدريب معلمات ومعلمي المدارس ذات الفصل الواحد**، (القاهرة، مركز وسائل الاتصال الملائمة من أجل التنمية، ١٩٩٨)، ص ٨١.

(٦٦) المرجع السابق، ص ٨١.

(٦٧) المرجع السابق، ص ٨٢.

(٦٨) محسن لبيب عبد الرازق: **فعالية التدريب التربوي أثناء الخدمة من وجهة نظر المتدربين**، مرجع سابق، ص ص ٤٠٨، ٤٠٩.

(٦٩) المرجع السابق: ص ٤١٠.

(٧٠) المرجع السابق، ص ١٧٦.

(٧١) محمد منير مرسي: **الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها**، مرجع سابق، ص ١٧٧.

(٧٢) المرجع السابق: ص ١٧٨.

(٧٣) أحمد يونس فكري: **تقويم برنامج تدريب معلمات ومعلمي المدارس ذات الفصل الواحد**، مرجع سابق، ص ١٠٨.

(٧٤) حشمت عبد الحكيم محمدين فراج: **الخبرات المعاصرة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة في بعض الدولة وكيفية الاستفادة منها في مصر**، مرجع سابق، ص ٢٠.

(٧٥) يحيى محمد الصادق إبراهيم: **نظام تدريب معلمي اللغة الإنجليزية أثناء الخدمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٥، ص٣٢.

(٧٦) المرجع السابق، ص٣.

(٧٧) عبد الحكم أحمد الخزامي: **تنمية مهارات مسئولي التدريب**، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠١م، ص ص ٧، ٢٨.

(٧٨) محمد إبراهيم حجازي: **تدريب الإدارة الوسطى في الجهاز الإداري بالتطبيق على أكاديمية السادات للعلوم الإدارية**، رسالة ماجستير، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، ١٩٩٦م، ص ص ١٩-٢٠.

(٧٩) سليمان عبد الرحمن العقيل: **نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، "الجذور التاريخية لنظام التعليم – الأسس، الأهداف وبعض**

وسائل تحقيقها، الاتجاهات، نماذج من المنجزات"، ط٩،(الرياض، مكتبة فهد الوطنية أثناء النشر،١٤١٦هـ/١٩٩٦م)، ص ص ٩١، ٩٢.

(٨٠) عبد العزيز عبد الله السنبل: **نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**، الرياض، دار الخريجين للنشر والتوزيع، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م/، ص ٦٦.

(٨١) سليمان عبد الرحمن الحقيل: **نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**، مرجع سابق، ص ص ١٠١، ١٨٨.

(٨٢) المرجع السابق: ص ٢٢٢.

(٨٣) وزارة المعارف: **الدليل الشامل لإدارة التدريب التربوي بالرياض، الإدارة العامة للتعليم، إدارة التدريب التربوي**، (الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٠م)، ص ٧.

(٨٤) عبد الله محمد الزيد: **التعليم في المملكة العربية السعودية**، نموذج مختلف، ط٤،(جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع ١٩٩٠)،ص ١٥٧.

(٨٥) المملكة العربية السعودية: **وزارة المعارف، التوثيق التربوي، نشرة نصف سنوية يصدرها مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي**، العدوان ٣٣-٣٤، ١٤١٣ - ١٤١٤هـ، ص ٢٩٠.

(٨٦) سليمان عبد الرحمن الحقيل: **نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**، مرجع سابق، ص ١٦٦.

(٨٧) المملكة العربية السعودية: **وزارة المعارف، التوجيه التربوي والتدريب، وزير المعارف رقم ١٧/٣ في ١٤١٥/١/٦هـ**، للترشيح لدورة مديري المدارس.

(٨٨) المملكة العربية السعودية: **وزارة المعارف، التوجيه التربوي والتدريب**، وزير المعارف رقم ٥٧ الصادر في تاريخ ١٤٢٠/٧/١هـ.

(٨٩) المملكة العربية السعودية: **وزارة المعارف، الإدارة العامة للتدريب التربوي**، تقييم .رقم ٣٢-٨-٢٦٤٤/٦ الصادر في ١٤٢٠/٧/٢٩هـ بشأن وشروط الترشيح لبرنامج مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ص ٣.

(٩٠) المرجع السابق، ص ٣.

(٩١) المملكة العربية السعودية: **وزارة المعارف، الإدارة العامة لكليات المعلمين: تعميم رقم ١٧٩١هـ بتاريخ ١٤١٥/٧/٢٢هـ** بشأن وثائق دورتي مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

(٩٢) Sehucter, J. R. Zinghein, the New Pag: **Linking Employee and Organizational peroformance Leington**. Box New York, 1992.

(٩٣) Arthur, S. A., " **Key Note Address** ", Naval Engineering Journal September, 1988.

(٩٤) جوزيف جابلونسكي: **إدارة الجودة الشاملة (تطبيق إدارة الجودة الشاملة: نظرة عامة، ترجمة عبد الفتاح السيد النعماني، القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك)**، ١٩٩٦)، ص ٢٦.

(٩٥) The U. S. Federal Quality Institute: **Introduction to Total Quality Management in the Federal Government, Washington**, D., G: the U.S. Government Printing office, 1991, P. iii.

(٩٦) فريد عبد الفتاح زين الدين: **المنهج العلمي لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية**، د.ن، ١٩٩٦، ص ٢٤، ٢٥.

(٩٧) Richard S. Johnson, TQM: **Management Processes for Quality Operations Sponsored by the ASQC Quality Management Division**, vol. It of the ASQC Total Quality Management services, (Wisconsin: ASQC Quality press, Milwaukee, 1993) P. 3.

(٩٨) Jerome S. Arcaro: " **Quality in Education An Implementation Book** ", Florida: Stincie press, 1995, PP. 6, 7.

(٩٩) نجدة إبراهيم علي سليمان: **الاتجاهات الجديدة في الإدارة التعليمية المحلية في بعض الدول المتقدمة**، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ع ١٠، ١٩٨٨، ص ٣٠٠، ٣٠١.

(١٠٠) إبراهيم محمد مهدي: " **تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في تصميم برامج التعليم الإداري** "، المؤتمر العلمي السنوي الثاني (إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي)، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، فرع بنها ١١- ١٢ مايو، ١٩٩٧، ص ٤١٤، ٤١٧.

(١٠١) Dafe B. & Copper C.,: **Total Quality and Human Resources, An Executive guide**, (London: Black Well Publishers), P. 44.

(١٠٢) Armstrong, Michael: **Managing Activities, Institute of personnel and Development** London, 1999, P. 42.

(١٠٣) محمد عبد الرازق إبراهيم ويح: **تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوي العام بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها، ١٩٩٩، ص ٧١.

(١٠٤) Sohal, A. & Morrison: **Is Therea Link Between TQM and Learning Organizations, TQM Magazine,** Vol. No. 3, 2000, P. 41.

(*) يقصد بها: أنها مجموعة صغيرة من العاملين يشتركون في عملية دراسية تعاونية مستمرة هدفها الكشف عن المشكلات التي تعترض مسيرة العمل، والعمل على تقديم الحلول المناسبة لها لتطوير وتحسين الجودة في العمل.

فريد عبد الفتاح زين الدين: فن الإدارة اليابانية – " **حلقات الجودة المفهوم والتطبيق** "، القاهرة، دار الكتب، ١٩٩٨، ص ٩٨.

(١٠٥) حسن حسين البيلاوي: **إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي وتحديات القرن الحادي والعشرين المنعقد في جامعة المنوفية، بالتعاون مع مركز إعداد القادة بالجهاز المركزي للتنظيم والإدارة،** القاهرة، الفترة من ٢٠-٢١ مايو ١٩٩٦، ص ١٠، ١١.

(١٠٦) Charles Hoy and Colin Bayne: **Improving Quality in Education**, New York: The Flamer Press & Galan, Inc, 2000, P. 105.

(١٠٧) سعيد محمد الشيمي: " **قضايا إدارية – الجودة الشاملة في ثقافة مديري شركات قطاع الأعمال العام** "، سلسلة دراسات محكمة – تصدر عن مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، جامعة القاهرة، ع٥، يوليو ٢٠٠٠، ص ٥٤، ٥٥.

(١٠٨) إبراهيم محمد عطا: **الإشراف العلمي والتوجيه التربوي،** القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٨، ص ٩٨.

(١٠٩) أحمد إسماعيل محيي: **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠، ص ١٦٤، ١٦٥.

(١١٠) رضا إبراهيم السيد سالم: **ثقافة المدرسة ودورها في تفعيل الأداء الإداري بالمدرسة الثانوية العامة في محافظة القليوبية**، ودراسة ميدانية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها، ٢٠٠٣، ص ١٤٥.

(١١١) Mugratroyed, Stephen & Morgancolin: **Total Quality Management and the School** (2nd Ed.) Open University Press, Philadephia, 1994, P. 61.

(١١٢) O'akland , John: **Total Quality Management, Tex Twitne cases**, (2nd Ed.) Butter Worin, Oxford, 2000, P. 323.

(١١٣) برنت دافيز، لندا إليسون: **الإدارة المدرسية في القرن الحادي والعشرين**، ط١، ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٩، ص ١١٩.

(١١٤) محمد عبد الحميد محمد، عاطف بدر أبو زينه: **تطوير نظام التعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء متطلبات الجودة الشاملة**، مرجع سابق، ص ٥٧.

(١١٥) توفيق محمد عبد المحسن: **مراقبة الجودة – مدخل إدارة الجودة الشاملة وأيزو ٩٠٠٠**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، دار الفكر العربي، ٢٠٠٢، ص ١٩٣، ٢٠٥.

(١١٦) حشمت أحمد حلمي جبر: **التدريب الإداري والمدرب المحترف**، (القاهرة، دار الحكيم لطباعة الأوفست، ١٩٩٨)، ص ١، ٢.

(١١٧) فؤاد أبو حطب، سيد أحمد عثمان، آمال صادق: **التقويم النفسي**، ط٣، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧م، ص ١١٩.

(١١٨) صلاح مراد: **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠، ص ٢٠٢.

(١١٩) فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٨، ص ٥٢

(١٢٠) صالح أرشيد العقيلي، سامر محمد الشايب: التحليل الإحصائي باستخدام البرنامج spss، (عمان – الأردن)، ط١، (دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٤١٩ هـ – ١٩٩٨ م)، ص ٢٠٢، ٢٠٣

(*) دراسة استطلاعية من إعداد الباحثة في الفترة من ١/٣ إلى ١٤٢٣/١/٢٨ هـ.

(١٢٠) محمد سيف الدين فهمي، وحسن عبد الملك محمود: **تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية**، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣م.

محمود محمد عمر السالك: "**إعداد واختيار مديري المدارس بالمدينة المنورة: دراسة ميدانية**"، رسالة ماجستير غير منشورة (كلية التربية، جامعة الملك سعود، مركز البحوث التربوية، محرم ١٤٠٧ هـ).

(١٢١) إبراهيم الغمري:"**التطوير التنظيمي: نموذج مقترح للتطوير الإداري في الدول النامية**"،الرياض،مجلة الإدارة العامة،ع٤٨،ديسمبر١٩٨٥.

(*) نظمت كلية التربية للبنات بالأحساء برنامج الإدارة المدرسية للمديرات والمساعدات عام ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م،ومدته فصل دراسي واحد (الفصل الدراسي الثاني).

(١٢٢) سهيرة الموجي: دوائر الجودة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، إدارة البحوث والدراسات، ١٩٩٥، ص ٥ – ٢٦ .

(١٢٣) وليام ك. موروهربت مور – حلقات الجودة – ترجمة زين العابدين عبد الرحمن الحفظي، معهد الإدارة العامة – إدارة البحوث – المملكة العربية السعودية، ١٩٩١، ص ١٨٠

(١٢٤) Ingle , S., and Ingle, N., Quality Circles In Service Industries, Prentice-Hall, Inc, Engloewood clifs., New Jersey, 1983 , p. 175