بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية - غـزة
عـمادة الدراسـات العـليـا
كليـــــــة التجـــــارة
قســـم إدارة الأعمـــــال

دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة

إعداد

الطالب/ جمال إبراهيم محمد نتيل

إشراف

أ.د يوسف حسين عاشور

د.يوسف عبد بحر

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

1428هـ/ 2007م

﴿وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ﴾

سورة الشورى: الآية 38

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة على السؤال الآتي:

- **ما دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة ؟**

والهدف من هذا السؤال هو التعرف على محتوى التدريب والاحتياجات التدريبية وتصميم البرنامج التدريبي والتعرف أيضا علي الطريقة المتبعة في عملية التقييم التي تسهم في رفع كفايات مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قد تم إعداد إستبانة لجمع المعلومات وقد تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لجميع مفردات المجتمع والذي تكون من (194) ناظر وناظرة من مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة. وقد تم جمع بيانات الدراسة من (189) من المجتمع الأصلي صالحة للتحقيق أي بنسبة (97.42 %).

وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية:

1. أن دور برنامج التدريب في برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث والخاص بتطوير كفايات مديري المدارس فقد حصل المجموع الكلي لفقرات استبانته على نسبة كبيرة مقدارها(78.98 %).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول دور التدريب ورفع كفايات مديري المدارس بقطاع غزة تعزى لمتغير الجنس والخبرة ولكن توجد فروق تعزى للحالة الاجتماعية و المؤهل العلمي.
3. توجد هناك علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين كفايات كديري المدارس وبين كل مجال من مجالات البرنامج التدريبي.

ومن أهم التوصيات في هذه الدراسة:

1. العمل على استمرارية تقديم برامج التدريب بالوكالة لثبات فعاليتها الكبيرة في تحقيق الأهداف.
2. العمل على التنوع في استخدام الأساليب التدريبية و تحديد الاحتياجات التدريبية وخاصة عملية التحليل " الفرد، العمليات، المنشأة " والمنشأة يقصد بها المدرسة.
3. العمل على استخدام احدث نماذج قياس في عملية التقويم والمتابعة، وان تكون عملية التقويم مستمرة في فترة تقديم البرامج.
4. أن يتم تجهيز القاعات الخاصة بالتدريب بأحدث الوسائل التقنية والإمكانات لتلبية حاجة المتدربين من(إضاءة، تهوية بيئة تدريبية صالحة).

5. تعطي حلقات التدريب في ثلاث مناطق جغرافية لتسهيل عملية التدريب " شمال ، الوسط ، الجنوب " قطاع غزة .
6. يتعاون برنامج التعليم بالوكالة مع الجامعات المحلية والكليات على تقديم الحلقات التدريبي لكي تشجع المتدربين على الحصول على هذه الدورات قبل أن ترسلهم مدراء مدارس .
7. العمل على تنظيم دورات تدريبية إنعاشية والعمل على إنشاء مركز أبحاث خاص ببرنامج التدريب.

Abstract

This study aims at characterizing the rol**e** of training in developing the head teachers efficiencies in UNRWA schools in Gaza strip .

This aim is to identify the training content, training needs, training program design besides the final target is the evaluation and the following up which contribute in raising the head teacher efficiencies in UNRWA schools.

The questionnaire has been prepared in the hope of collecting the applicable data to achieve the study goals. The researcher has considered the whole population of study as its sample to gather the data for the study of the society individuals who formulate (194) head teachers in UNRWA Education Program . The data of this study have been collected from (189) head teachers in the original society(97.42%) that is appropriately valid to be achieved.

This study gives the final results:

1- The total of the questionnaire items collectively got (%78.98) rate in the role of training program in UNRWA Education Programme in developing the head teachers efficiencies in Gaza strip school.

2- There are no any statistically significant differences revolve around training program in UNRWA Education Programme in developing the head teachers efficiencies in Gaza strip school which are significantly attributed to sex and experience variables however there are significant differences attributed to marital status and scientific qualifications.

3-There are statistically significant coefficient connection between head teacher efficiencies development and the aspects "Fields" of the training program.

This study gives the final recommendations:

1- The UNRWA Education Programme should have to continue providing the training program to the head teachers because it is reliable to prove the vast efficiency in achieving the ultimate goals.
2- The UNRWA Education Programme should vary in choosing the training methods and identify the training needs specifically the analysis process for the staff "work force", operations and the organization "school".
3- The UNRWA Education Programme should use the recent measures in evaluation and following up process conditionally it should have to continue particularly during the training program.

4- Training rooms should be comprehensively equipped with the recent and modern technical aids and facilities to meet vigorously the needs of trainees from" Lightening, ventilation, valid training environment".
5- Training courses should be given in different geographical regions to facilitate the training process" North, the middle, and the south" in Gaza strip.
6- UNRWA Education Programme should have to cooperate keenly with local colleges and universities so as to present the training courses for the trainees to encourage them to get the courses before they have been sent as the head teachers.
7- Refreshment training courses should be organized besides that special research centers for the training program should be installed and erected.

إهداء

- إلى الذين يستشعرون أمانة المسئولية في هذا الوطن المعطاء.
- إلى روح والدي الطاهرة رحمة الله عليه وإلي والدتي أدامها الله بثوب الصحة والسعادة والهناء.
- إلى زوجتي وأبنائي الأعزاء.
- إلى إخواني وأخواتي الذين لم يبخلوا علي بخالص الدعاء.

إليهم جميعاً أُهدي هذا الجهد العلمي، سائلاً المولى عز وجل أن يوفقني والمؤمنين في جميع ميادين الخير والبناء.

شكر وتقدير

الحمد لله الكريم المنان، خلق الإنسان وعلمه البيان، وأصلي وأسلم على نبينا محمد، بعثه الله بشيراً ونذيراً وداعياً إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة، ومعلماً للإنس والجان صلوات ربي وسلامه عليه وعلى آله وأصحابه والتابعين ومن تبعهم إلى يوم الدين بإحسان وبعد...

امتثالاً لقوله تبارك وتعالى: ﴿**وَمَن شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ**﴾ (النمل: 40)، فإنني أشكر الله تبارك وتعالى على توفيقه وإعانته لي على إتمام هذا الجهد المتواضع، فهو صاحب الفضل والإنعام، وآلاؤه لا تُحصى عداً ولا حصراً، ﴿**وَإِن تَعُدُّواْ نِعْمَةَ اللّهِ لاَ تُحْصُوهَا إِنَّ اللّهَ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ**﴾ (النحل: 18)، واستجابة لتوجيهات النبي ﷺ الذي يقول: "لا يشكر الله من لا يشكر الناس"،

كما أتقدم بجزيل شكري وعرفاني للأستاذين، الأستاذ الدكتور/ يوسف عاشور، أستاذ في قسم الإدارة بالجامعة الإسلامية، والدكتور يوسف بحر لتفضلهما بالإشراف على هذه الرسالة، والذين كانا كريمين في نصحهم وإرشادهم منذ أن كانت هذه الرسالة فكرة، إلى أن أصبحت دراسة متكاملة فجزاهما الله عني خير الجزاء.

والشكر موصول للأستاذين الكريمين/ الدكتور محمد المدهون "قسم الإدارة" بالجامعة الإسلامية، والدكتور سامي أبو الروس "قسم الإدارة" بالجامعة الإسلامية على مساندتهم لي في فترة الدراسة من نصح وإرشاد.

فإنني أتقدم بالشكر الجزيل إلى الجامعة الإسلامية بغزة، ممثلة برئيسها وإدارتها، لما تقدمه من برامج علمية راقية لخدمة أبناء هذا الوطن الحبيب.

وأتقدم بشكري وامتناني لعمادتيْ الدراسات العليا وقسم إدارة الأعمال بالجامعة والعاملين فيهما على جهودهم الحثيثة في رعاية طلبة الدراسات العليا وتقديم كافة الخدمات والتسهيلات اللازمة لإكمال دراساتهم العليا.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للسيدة رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث لدولية/ محاسن محيسن والسيد النائب/ محمد مقبل لتفضلهما بالسماح لي بتوزيع الإستبانة على عينة الدراسة والشكر موصول للسيد زياد ثابت على تحكيم الإستبانة وتقديم النصح والإرشاد لي وإعطائي الفرصة باستخدام الكتب الخاصة بالدورة التدريبية وأخص بالشكر الأخوات العاملات بالمكتبة الهام أبو سويرح وابتسام الطنطاوي على تعاونهم اللا محدود.

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بشكري وعرفاني للأساتذة الأفاضل الذين قاموا مشكورين بتحكيم استبانة البحث فلهم مني كل الثناء والتقدير على كرمهم بذلك.

وأتقدم بالشكر الجزيل لإخواني وأخواتي مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية لتعاونهم بنجاح في جمع البيانات الخاصة بهم من خلال الإستبانة التي تم توزيعها عليهم أثناء تعبئة الشهادات وقبل العطلة الصيفية بأيام محدودة.وأتقدم بالشكرٍ والعرفان لكل من ساهم في إخراج هذا البحث بصورته النهائية، سائلاً المولى عز وجل أن يجعله في ميزان حسناتهم جميعاً، يوم لا ينفع مالٌ ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم.

الباحث

جمال نتيل

قائمة المحتويات

الموضوع **الصفحة**

ملخص الدراسة باللغة العربية ---------- ت
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية ---------- ج
إهداء ---------- خ
شكر وتقدير ---------- د
قائمة المحتويات ---------- ر
قائمة الجداول ---------- ش
قائمة الأشكال ---------- ط
قائمة الملاحق ---------- ظ

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة ---------- 1
المقدمة: ---------- 2
مشكلة الدراسة: ---------- 4
متغيرات الدراسة ---------- 5
فرضيات الدراسة: ---------- 5
أهداف الدراسة: ---------- 6
أهمية الدراسة: ---------- 7
مصطلحات الدراسة: ---------- 7

الفصل الثاني: الإطار النظري (خلفية الدراسة) ---------- 10
المبحث الأول: ---------- 11
تدريب القوى العاملة: ---------- 11
تعريف التدريب: ---------- 11
المبادئالأساسيةفي التدريب: ---------- 12
أهداف التدريب: ---------- 16
أهمية التدريب: ---------- 20
مجالات التدريب: ---------- 22

أنواع التدريب: ---------- 22
إستراتيجيات البرنامج التدريبي: ---------- 26
معوقات التدريب: ---------- 27
المبحث الثاني ---------- 18
مراحل العملية التدريبية: ---------- 28
تحديد الاحتياجات التدريبية: ---------- 30
تصميم البرامج التدريبية: ---------- 38
تنفيذ البرامج التدريبية: ---------- 65
تقيم البرامج التدريبية: ---------- 67
المبحث الثالث ---------- 79
معهد التربية النشأة والتطور: ---------- 79
معهد التربية وعلاقته بمركز التطوير التربوي: ---------- 82
فلسفة المعهد والأسس الرئيسية لعمليات التدريب في أثناء الخدمة: ---------- 85
طرق المعهد في التدريب: ---------- 86
وحدتا المعهد وأقسامه: ---------- 91
البرامج التدريبية لدورات التربية في أثناء الخدمة: ---------- 93
المبحث الرابع ---------- 99
مهمات ناظر المدرسة في ظل الإدارة التربوية الحديثة: ---------- 99
دليل مدير المدرسة لإنجاز المهمات الإدارية والإشرافية في مدارس وكالة الغوث: ---------- 102
المهام الإدارية: ---------- 103
المهام الإشرافية لمدير المدرسة: ---------- 107

الفصل الثالث: الدراسات السابقة ---------- 109
تمهيد: ---------- 110
أولاً: الدراسات العربية ---------- 110
ثانياً: الدراسات الأجنبية ---------- 124
التعليق على الدراسات السابقة: ---------- 127

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة ---------- 130
أولاً: منهج الدراسة ---------- 131
ثانياً: مجتمع الدراسة ---------- 131

ثالثاً: عينة الدراسة ---------- 132
رابعاً: أداة الدراسة ---------- 135
خامساً: صدق الاستبانة ---------- 135
سادساً: ثبات الاستبانة ---------- 143
سابعاً: المعالجات الإحصائية ---------- 145

الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيراتها ---------- 146
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ---------- 147
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: ---------- 160
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: ---------- 161
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: ---------- 162
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: ---------- 163
الفصل السادس:النتائج والتوصيات ---------- 178
اولا: النتائج : ---------- 179
ثانيا:التوصيات: ---------- 181
قائمة المراجع ---------- 183
الملاحق ---------- 192

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	نموذج كيرك باتريك	73
2	تقديرات العلامات لمتطلبات النجاح في الدورات التي يعقدها معهد التربية	98
3	توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب الجنس	132
4	توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب السن	132
5	توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب الحالة الاجتماعية	133
6	توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب المؤهل	134
7	توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب سنوات الخبرة	134
8	يبين عدد فقرات الإستبانة حسب كل مجال من مجالاتها	136
9	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المهام الإدارية لمديري المدارس مع درجته الكلية	137
10	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المهام الفنية لمديري المدارس مع درجته الكلية	138
11	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني الاحتياجات التدريبية مع درجته الكلية	139
12	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الأساليب التدريبية مع درجته الكلية	139
13	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المكان والزمان مع درجته الكلية	140
14	معامل ارتباط كل فقرة من كفاءة المدربون مع درجته الكلية	141
15	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الرابع التقويم والمتابعة مع درجته الكلية	141
16	مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الإستبانة والمجالات الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية	142
17	يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الإستبانة وكذلك الإستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل	143
18	يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الإستبانة وكذلك للاستبانة ككل	144
19	ترتيب كل فقرة من الفقرات في المحور الأول " المهام الإدارية لمدير المدرسة	147

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
20	ترتيب كل فقرة من الفقرات في المحور الثاني " المهام الفنية لمدير المدرسة"	149
21	ترتيب كل فقرة من الفقرات في المجال الثاني " الاحتياجات التدريبية"	150
22	ترتيب كل فقرة من الفقرات في المحور الأول " الأساليب التدريبية"	152
23	ترتيب كل فقرة من الفقرات في المحور الثاني" المكان والزمان " تبعاً لمجموع الاستجابات والمتوسطات والانحرافات المعيارية	153
24	ترتيب كل فقرة من الفقرات في المحور الثالث " كفاءة المدربون"	155
25	ترتيب كل فقرة من الفقرات في المجال الرابع " التقويم والمتابعة"	156
26	ترتيب كل مجال من مجالات الإستبانة تبعاً لمجموع الاستجابات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي	158
27	معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الإستبانة والمجالات الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية	160
28	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" دور التدريب في برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية في تطوير كفايات مديري المدارس بقطاع غزة تعزى لمتغير الجنس	163
29	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير السن	165
30	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير الحالة اجتماعية	166
31	نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في محور المهام الإدارية لمدير المدرسة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية	168
32	نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في المجال الأول محتوى التدريب تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية	169
33	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي	170
34	نتائج اختبار شيفيه S Tst للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في محور المهام الفنية لمدير المدرسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي	171
35	نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في محور أساليب التدريب تعزى لمتغير المؤهل العلمي	172
36	نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في محور كفاءة المدربون تعزى لمتغير المؤهل العلمي	173

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
37	نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في المجال الثالث برنامج التدريب تعزى لمتغير المؤهل العلمي	173
38	نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في المجال الرابع التقويم والمتابعة تعزى لمتغير المؤهل العلمي	174
39	نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في الدرجة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي	174
40	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير الخبرة	176

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	أهداف التدريب	18
2	خطوات التدريب	28
3	تحديد الاحتياجات التدريبية	36
4	نموذج من قاعات التدريب	61
5	نموذج امكو للتقييم	76
6	كيف نختار مقياسا؟	78
7	معهد التربية وعلاقته بمراكز التطوير التربوي	84
8	المنحنى النظامي التكاملي متعدد الوسائط	87

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	كتاب موجه للسيدة رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية غزة بخصوص السماح بتطبيق الإستبانة.	193
2	كتاب موجه للسيدة رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية غزة بخصوص الاستعانة بالملفات والكتب والموارد من التعليم.	194
3	الإستبانة في صورتها الأولية.	195
4	قائمة بأسماء الأساتذة اللذين قاموا بتحكيم الإستبانة.	202
5	الإستبانة في صورتها النهائية.	203

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

أولا: المقدمة.

ثانيا: مشكلة الدراسة.

ثالثا: متغيرات الدراسة

رابعا: فرضيات الدراسة.

خامسا: أهداف الدراسة.

سادسا: أهمية الدراسة.

سابعا: مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

أولا: المقدمة

لا شك أن علاقة الإنسان المعاصر بالإدارة تبدأ مع الطفولة فالإنسان لا يستطيع أن يبدأ حياته رسميا إلا بورقة إدارية هي شهادة الميلاد كما أنه لا يمكن أن يثبت انتهاء حياته إلا بورقة إدارية هي شهادة الوفاة فأنه يمكننا تطبيق ذلك القول أيضا علي المنظمات أيا كان نوع النشاط التي تمارسه أو المكان الذي تزاول فيه نشاطها .(**الصريفي،2003: 9**). يتميز عصرنا الحاضر بسمة السرعة الهائلة في التقدم العلمي والتكنولوجي بشكل لم يسبق له مثيل، ومن جهة أخرى فهو يواجه العديد من التحديات والمتطلبات التي تفرضها عليه طبيعته، والتي من أبرزها الانفجار السكاني، والانفجار المعرفي(**أبو حليمة والمغربي، 1995: 7**). الأمر الذي يستوجب ضرورة توفير العديد من المتطلبات منها وجود إدارة تربوية حديثة واعية قادرة على رؤية الأبعاد الحقيقية للتقدم وعلى أداء أدوار أساسية وتحمل مسئوليات جديدة تتطلبها عملية التحديث والعصرنة. (**بهجت، 1993: 208**) فالإدارة الناجحة هي الإدارة القادرة على استغلال جميع عناصر الإنتاج وتسخيرها لتحقيق حاجات المجتمع ككل، ورفع مستوى معيشة الأفراد عن طريق تحويل الموارد المحدودة الغير المنظمة في مشاريع نافعة(**سالم وآخرون،1994: 10**).ومن استخداماتها وتطبيقاتها في شتى الميادين فهناك إدارة الصناعة ، إدارة الحكومة ، إدارة الأعمال ، إدارة المؤسسات ، إدارة التعليم وغيرها من الميادين.(**مرسي، 2001: 10**) في وقت أصبح فيه التقدم الإداري معيارا للحكم على تقدم الدول ورقيها فأن التربية كعملية استثمار وتنمية المجتمع في حاجة ماسة لإدارة فعالة قادرة على قيادة العمل التربوي لما يحقق رقي المجتمع ويدفع عجلة التقدم والنمو الاجتماعي والاقتصادي(**حلس ،1998 :65**). إن مفهوم الإدارة التعليمية أو الإدارة التربوية قد تطور وفقا لتطور مفهوم العملية التعليمية فعندما تحدد مفهوم التربية في عمليه نقل التراث الثقافي والمعرفي من جيل إلى آخر واقتصارها على إكساب التلاميذ مجموعه من المعارف والخبرات(**عبود ، 1995 : 47**). تعتبر الإدارة التربوية جزء من الإدارة ، وتتأثر الإدارة التربوية بفلسفة المجتمع وظروفه الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية، ولذلك فالعلاقة بين الإدارة التربوية بالإدارة العامة هي علاقة الجزء بالكل(**الصالحي،1998: 117**). وللقيادة التربوية بمقاييسها وأساليبها تأثيرها المباشر سلباً وإيجاباً في العملية. "ونظراً لأهمية القيادة فقد بدأ اهتمام الفلاسفة والمفكرين في دراسة الأنماط القيادية منذ أقدم العصور.(**الخطيب وأبو فرسخ، 1996: 106**) ونظراً لأهمية الإدارة المدرسية والتي تشكل جزءاً من الإدارة التعليمية على المستويين المركزي والمحلي، ومن هنا كان

ضرورياً وجود نوع من التنظيم الإداري المتطور الذي يكون قادراً على إدارة العمليات التعليمية داخل المدرسة وقيادتها(**دياب، 2001: 99**). في قلب التغيرات المتسارعة التي أصبحت سمة للحياة المعاصرة ، تتجه الأنظار نحو النظم التربوية ومؤسساتها المختلفة للارتقاء بمسؤولياتها في بناء الفرد وفق منظور تربوي أشمل.(**أبو حادو،2003: 124**) والمدرسة التي تستفيد من كل الطاقات المبدعة والقدرات الخلاقة في صفوف المدرسيين تسير إلى تحقيق أهدافها بسرعة اكبر وقدم اثبت وارسخ من المدرسة التي تحصر جهدها على التغلب على نواحي الضعف فيها.(**حلس،201:1998**) لاشك بأن وظائف المدرسة وأهدافها وبرامجها في هذا القرن الجديد قد اتسعت كثيرا لتتعدى الوظائف الأكاديمية إلى الوظائف التربوية الساعية إلى إعداد التلاميذ ليكونوا قادرين على التكيف مع متطلبات العصر وتحدياته تكيفا ايجابيا ومتحررا ونشطا(**يعقوب،2003: 93**). أن العنصر البشري هو أغلى الاستثمارات جميعا، فهو هدف التنمية ووسيلتها الأساسية.إن كل الإمكانات المادية والفنية،مهما تعاظمت ، تصبح كما قليل الجدوى ، ما لم تتوافر القدرات والمهارات البشرية التي تحسن استغلالها(**الطيب،1999: 44**).تقوم التنمية الشاملة لأي مجتمع من المجتمعات على مدى الاهتمام بالإنسان كأساس ضروري فيها حيث انه يضطلع بأعباء هامة هادفة في تحقيق عملية التنمية، والإنسان هو الثروة الجوهرية والحقيقة للأمم من خلال الإنسان(**حسين وعوض الله،2006: 9**). إن خطة التنمية الإدارية تعمل على تحقيق الانسجام بين قطاعات الجهاز الإداري وأنشطته ومتغيراته المختلفة ، فمن خلالها يمكن ربط المتغيرات التنظيمية بتعديل القوانين والتنسيق بين التطور التكنولوجي الذي تدخله المؤسسات وتدريب الكفاءات على استخدامها(**الكبيسي،1999: 5**). ولتحسين وضعية الأداء البشري بها من حيث تطوير كفاءات الأفراد ومهاراتهم وبالتالي رفع إنتاجهم وبلوغ رضاهم(**يحياوي،2006: 93**). فالتدريب عملية منظمة تهدف إلى تحقيق مستوى أرقى من الكفاية وحسن الأداء وهو ظاهرة تربوية مستديمة وملازمة للإنسان ثمة هناك حياة تمكنه من استغلال إمكاناته وتساعده على بلوغ غايته(**البدري،2002: 136**). هدف التدريب الإداري في مجمله إلى إثراء المعرفة التي تنمي التصور المتكامل لجزئيات العمل وإدراكها كعناصر متفاعلة لتحقيق أهداف كلية ، وتنمية المهارات المطلوبة لأداء المهام والاختصاصات بدرجة رفيعة من الكفاءة والفعالية(**الطيب،1998: 99**). يتوقف نجاح الإدارة التربوية (التعليمية) والمدرسة على القيادة ذالك إن القائد التربوي يلعب دورا هاما في تحديد الأهداف وفي رسم الطرق وتحديد الوسائل الموصلة إليها وللقائد دوره في وضع خطط النشاط المختلفة(**المقوسي،1998: 36**). فلكي تكون مدريا ناجحا لا بد أن ترغب في أداء الدور الإداري ، فعندما ينظر المدير المرآة سيجد انه يرى قائدا ، وشخصا مستعدا لتحمل المسؤولية ومستعدا أن يكون عاملا مساعدا على انجاز العمل ، فيقبل المديرون المسؤولية والقدرة على التحدي(**حسين،2004: 13**). يبدو مفهوم كلمة مدير متأصلا في مجالات العمل والرياضة.

ولكن التعليم ليس له علاقة بالرياضة أو العمل، إلا إن المدير هو عنصر أساسي في رفع مستوى التدريس والتعليم (**العامري،2003: 14**). ويمثل مدير المدرسة احد مدخلات منظومة الإدارة المدرسية بل هو العقل المفكر في المنظومة وتحمل مسؤولية تخطيطها وتوجيهها وقيادتها وتقويمها واتخاذ القرارات بشأن كل عنصر في المنظومة ، وتحمل مسؤولية مواجهة أي متغيرات والتكيف معها(**المشهراوي،1998: 8**). ويعتبر مدير المدرسة قائد تربوي مهمته تنسيق مختلف الجهود ، وتوفير جميع التسهيلات اللازمة لتحقيق أهداف مدرسته ، المنبثقة من فلسفة وأهداف التربية في مجتمعة وتفرض هذه المهمة الحساسة على المدير أدورا مختلفة يجب أن يضطلع بها ليتسنى له تحقيق أهدافه بدرجة تنسجم ومستوى تطلعاته(**الدويك،1986: 36**).إن وجود مدير فاعل في إدارة المدرسة يعتمد في الأساس على طريقة اختياره لذا أصبحت عملية اختيار مدير المدرسة عملية دقيقة تعتمد على أسس علمية ذات رؤية واضحة بعيدا عن التحيز الذاتي في الاختيار (**أبو عودة،1998: 102**). لم يعد كافيا لتحسين العملية التعليمية مجرد اهتمام مدير المدرسة بالإعمال التقليدية لذا يتطلب أن يكون مدير المدرسة وغيره ممن يشرفون على الإدارة المدرسية قادة لتنمية البرنامج التعليمي و العمل على تقدمة(**الفرا،1998:134**). ومن ابرز التغيرات في إدارة التعليم كان الانتقال من متابعه الأعمال الروتينية في المدرسة من حفظ النظام ومراقبة الدوام إلى التخطيط لتطوير العمل التربوي في المدرسة وهذا الانتقال يتطلب أن يعمل مدير المدرسة في مجالات.(**عدس وآخرون،1973: 13**) أن الدور الذي تقوم به إدارة المدرسة لتحقيق الوظائف الأساسية متمثله في رعاية التلاميذ والحفاظ عليهم وإتاحة الفرص الكاملة لنموهم وتنظيم سير العمل بالمدرسة وخدمه البيئة المحيطة بالمدرسة لن يتأتى إلا عن طريق وضوح أهداف المدرسة في أذهان جميع العاملين(**احمد، 2003 : 217**).

ثانيا: مشكلة الدراسة:

وتتمركز مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس:

- **ما دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما محتوى التدريب المطلوب لرفع كفايات مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية ؟

أ- ما المهام الإدارية الواجب توافرها لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية ؟

ب- ما المهام الفنية الواجب توافرها لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية ؟

2- ما الاحتياجات التدريبية التي يتم تحديدها لرفع كفايات مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية ؟

3-ما تصميم البرنامج المتبع لعملية التدريب لرفع كفايات مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية ؟

أ- ما الأساليب المتوفرة في عملية التدريب لرفع كفايات مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية ؟

ب- ما الزمان والمكان المناسبان لإعطاء عملية التدريب لرفع كفايات مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية ؟

ج- من المدرب الذي ينفذ عملية التدريب لرفع كفايات مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية ؟

4-ما الطريقة المتبعة لعملية التقويم للبرنامج التدريبي لرفع كفايات مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية.

ثالثا: متغيرات الدراسة:

تم تحديد متغيرات الدراسة علي النحو الآتي:

1- المتغير التابع وتشمل:

رفع كفايات مديري المدارس.

2- المتغيرات المستقلة وتشمل المجالات الآتية :

أ- محتوى التدريب .

ب-الاحتياجات التدريبية .

ت- تصميم برنامج التدريب .

ث-التقويم والمتابعة .

رابعا: فرضيات الدراسة :

تتمثل في الفرضية الأولى:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين محتوى التدريب ورفع كفايات مديري المدارس.

1. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المهام الإدارية ورفع كفايات مديري المدارس.
2. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المهام الفنية ورفع كفايات مديري المدارس.

3. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تحديد الاحتياجات التدريبية ورفع كفايات مديري المدارس.

الفرضية الثانية:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تصميم البرنامج التدريبي ورفع كفايات مديري المدارس.

1. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الأساليب التدريبية ورفع كفايات مديري المدارس.
2. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مكان و زمان التدريب ورفع كفايات مديري المدارس.
3. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كفاءة المدربين ورفع كفايات مديري المدارس.

الفرضية الثالثة:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التقويم و المتابعة ورفع كفايات مديري المدارس.

الفرضية الرئيسية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات المبحوثين حول برنامج التدريب تعزي إلى العوامل الشخصية (الجنس – السن – الحالة الاجتماعية – المؤهل العلمي – الخبرة).

خامسا: أهداف الدراسة:

1- تهدف إلى معرفة محتوى التدريب لرفع كفايات مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية.

ومن المحتوى يتم:

أ-الكشف عن المجالات الإدارية التي يسعى البرنامج لتطويرها لرفع كفايات مديري المدارس بالوكالة.

ب- التعرف على المجالات الفنية التي يسعى البرنامج لتطويرها لدي مديري المدارس بالوكالة.

4- التعرف على الاحتياجات التدريبية التي يتم تحديدها لتطوير كفايات مديري المدارس بالوكالة.

5- التعرف على تصميم البرنامج التدريبي المطلوب لتطوير مديري المدارس بالوكالة.

ومن تصميم البرنامج يتم التعرف على الآتي:

أ- الأساليب المتبعة لرفع كفايات مديري المدارس بالوكالة.

ب- الزمان والمكان المناسب لعملية التدريب.

ج- كفاءة المدربين المشرفين علي برنامج التدريب.

6- التعرف علي الطريقة المتبعة في عملية التقييم.

سادسا: أهمية الدراسة:

1) لفت نظر المسئولين بوكالة الغوث الدولية إلى الايجابيات والسلبيات في برنامج تدريب المديرين، وأساليب رعاية النمو المهني لديهم، تفيد هذه الدراسة القائمين على التعرف على الحاجات التدريبية لمديري المدارس لكي تلبي حاجاتهم التدريبية .
2) تعريف المديرين بكفايات المديرين الفاعلين كما يؤكده الأدب التربوي لحفزهم على تنميه قدراتهم
3) تعزيز ثقة المجتمع المحلي والمعلمين بالمديرين وبخاصة الذين يتحلون بمستوي عالي من الكفاية.
4) تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة من خلال موقع العملية الإدارية في العملية التعليمية.

سابعا: مصطلحات الدراسة :

ويشمل البحث على مجموعة من المصطلحات يمكن توضيحها على النحو التالي :

1- الدور :Role

الدور هو جميع النشاطات والسلوكيات الفنية والإدارية المخططة والمنظمة التي يقوم بها مدير مدرسة تجاه كل من الشئون الإدارية والمالية ، والمبنى المدرسي ، وشئون الطلاب ، والمنهج الدراسي ، والنمو المهني للعاملين ، والعلاقة بالمجتمع المحلي وأولياء الأمور من اجل تحسين مخرجات التعليم في مدرسته (**الحسنات ، 2003: 10**).

2- البرنامج : Programme البرنامج يعتبر مجموعة من الخطط المتداخلة توضع خصيصا لمهمة معينة من اجل تحقيق هدف رئيسي من أهداف المشروع ويتضمن عادة البرنامج مجموعة من السياسات والإجراءات والطرق والقواعد ، وكما قلنا يستخدم البرنامج لتحقيق هدف معين وبمجرد الانتهاء منه لا يعاد استخدام الخطة مرة أخرى

ومثال ذلك برنامج بناء مستشفى ، مدارس ...الخ ، فهنا يتم وضع سياسات وإجـــراءات معينة وبعد الانتهاء منه لا يستخدم ثانية(**الفرا وآخرون ، 2003 : 81**).

3- التدريب : Training

لقد عرف بعض الكتاب التدريب بأنه الجهود الإدارية أو التنظيمية التي تهدف إلى تحســين قدرة الإنسان على أداء عمل معين ، أو القيام بدور محدد في المنشأة التي يعمل فيها . ويعــرف كاتب أخر بأنه إجراء منظم من شأنه أن يزيد من معلومات ومهارات الإنسان لتحقيــق هــدف محدد(**شاويش ، 2000 : 332**).

4_ وكالة الغوث الدولية اللاجئين (الأونروا) : (UNRWA)

هي مؤسسة دولية هدفها إغاثة وتشغيل اللاجئين الفلســطينيين فــي الشــرق الأدنــى (الأونروا) ، وقد اتخذ قرار إنشائها بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقــم (302) الصادر في ديسمبر عام 1949م، وباشرت الأنروا بانتظام ، طول الأعوام الماضية ، وما زالت تقدم الخدمات الأساسية للاجئين الفلســطينيين فــي مجــالات التعلــيم ، والصــحة ، والخدمات الاجتماعية ، وخدمات ميدانية ، وخدمات عامة ، وخدمات أخرى ، هدا وتم عام 1997م صرف(4. 50%) من ميزانية الأنروا على قطاع التعليم .

(**العفيفي : 1999 : 14**)

5_ التطوير : Development

هو جهد ونشاط طويل يستهدف تحسين قدرة التنظيم في المدرسة على حل مشــكلاته ، وتحديث نفسه ذاتيا من خلال إدارة تشاركيه تعاونية فعالة لمناخ التنظــيم(**مــراد ، 1992 : 27**).

6_ الكفاءة Efficiency

مفهوم الكفاءة

الكفاءة لغة : كافأ الشيء أي مساواة وماثله ، وكفاء الأمر مثله والكفايــة أو الكفــاءة هــي المساواة ، والكفؤ هو النظير (ابن منظور ، 1997: 139 – 140) والكفاءة في ضــوء ذلــك هي القدرة على تحقيق المطلوب (**الحياصات ، 2006 : 564**).

7_ مدير المدرسة :Head teacher

هو الشخص المكلف بإدارة المدرسة في الشئون الإدارية والفنية بالاستثمار الأمثل للإمكانات البشرية ممثلة في الإداريين والمعلمين والطلبة والإمكانات المادية المتمثلة في البناء المدرسي وما يحتويه من أدوات ووسائل وتجهيزات ، لتحقيق الأهداف العامة للمدرسة(**الهباش ،2002**: **11**).

8_ قطاع غزة : Gaza strip

وهي الأراضي الفلسطينية التي ظلت تحت سلطة الحكومة المصرية بموجب اتفاقية الهدنة المصرية الإسرائيلية في 24 / شباط / سنة 1949 ، وهو عبارة عن شريط ساحلي تغطي الرمال ثلثي مساحته التي تبلغ حوالي 300 كم2 أي 3ر1% من المساحة الكلية لفلسطين(**صبيح ، 1982** : **5**).

الفصل الثاني
الإطار النظري

المبحث الأول: تدريب القوى العاملة

المبحث الثاني: مراحل العملية التدريبية

المبحث الثالث: معهد التربية، النشأة والتطور

المبحث الرابع: مهمات ناظر المدرسة في ظل الإدارة التربوية الحديثة

- **المهام الإدارية لمدير المدرسة**
- **المهام الإشرافية لمدير المدرسة**

المبحث الأول

تدريب القوى العاملة

أولا: تعريف التدريب:

لقد عرف بعض الكتاب التدريب بأنه الجهود الإدارية أو التنظيمية التي تهدف إلي تحسين قدرة الإنسان علي أداء عمل معين، أو القيام بدور محدد في المنشأة التي يعمل فيها. ويعرف كاتب أخر التدريب بأنه إجراء منظم من شأنه أن يزيد من معلومات ومهارات الإنسان لتحقيق هدف معين **(شاويش، 2000: 233)**.

يشعر الكثيرون من الأفراد في ظل الاقتصاد اليوم بالتهديد من احتمال فقدان وظائفهم وهذا الشعور بعدم الأمان يمكن أن يؤدي إلي تحفيز أقل للعامل كما يهدد إنتاجية المنظمة، كما يمكن أن تؤدي مخاوف العمل إلي حدوث مشاكل شخصية تعوق بدورها أداء الفرد أثناء العمل، وإحدى الطرق لتحفيز هؤلاء العاملين هي توفير التدريب الذي سوف يصقل مهارتهم أو إتاحة إعادة التدريب و الذي يمد العاملين بمهارة جديدة (**دافيد راتشمان وآخرون،)**

يعتبر نشاطات التدريب من أنشطة الموارد البشرية المكلفة بخصوص تطوير العاملين، إلا أن هذه الأنشطة تصقل مهارات جديدة للمتدربين وتؤثر على اتجاهاتهم على سبيل المثال عند استقطاب عاملين جدد يجهز لهم جلسات توعية لكي يشعر العامل بأنه جزء من المؤسسة، وبهذا يعتبر التطوير وسيلة قوية لتعزيز الكفاءة وحقوق الملكية في المؤسسة خاصة عندما يتكامل مع نشاطات الموارد البشرية.
.(Milkovich &Boudreau, 1994: 18)

تعتبر عملية التدريب أساس تنمية الموارد البشرية في المنظمات ، ولذا أهتم بها الباحثون و المخططون في مختلف المستويات الإدارية فالموارد البشرية في أي منظمة تعتبر عنصر حيوي في العملية الإنتاجية ، في ضوئها تحدد باقي عناصر الإنتاج كما تفسر نوعية وحجم الموارد البشرية و أسباب اختلاف معدلات النمو بين المنظمات المختلفة ، تعدد مفاهيم التدريب(**أبو شيخة،2000: 259**).

تعتبر برامج التدريب مهمة خاصة للمحافظة على تحسين البيئة الإدارية. ينبغي على جميع العاملين في المؤسسة بما فيهم المستويات العليا للإدارة للتدريب على مبادئ الإدارة وتطبيقها بأفضل الطرق وهذا يمكنهم من مزاولة مهامهم بعمليات فردية مرتبطة في عمليات أخرى، إن هذا الدور يلبي طموحات المستهلك ويحقق أهداف المؤسسة(**Dale&Oakland, 1994**:**323**).

يلقي التدريب اهتماما متزايدا من المنظمات المعاصرة باعتباره الوسيلة الأفضل لإعداد و تنمية الموارد البشرية وتحسين أدائها. وينطلق هذا الاهتمام المتزايد بالتدريب من الاعتراف بأهمية الدور الذي تلعبه الموارد البشرية في خلق و تنمية القدرات التنافسية للمنظمات و في تطوير ابتكار السلع و الخدمات وتفعيل الاستخدام الأكفأ لتقنيات و الموارد المتاحة للمنظمات(**السلمي، 2000**: **227**).

يأخذ التنبؤ على التدريب بالازدياد في المستقبل القريب حيث تتوقع 83 % من الشركات بان أوسعت نطاق التدريب في التسعينات. وأنفقت هذه الشركات حوالي 58 % على برامج التدريب الداخلية و 28 % على المستشارين، و14 % أنفقت على المجتمع وبرامج الكليات(**Mirvis, 1993: 102**).

ثانيا: المبادئ الأساسية في التدريب

1- : التدريب نشاط مستمر:

حيث يعتبر التدريب نشاطا رئيسيا مستمرا من منطلق شموله للمستويات الوظيفية المختلفة ومن زاوية تكرار حدوثه على مدى الحياة للفرد على مناسبات متعددة.

2- التدريب نظام متكامل:

حيث يعتبر التدريب كيان متكامل يتكون من أجزاء وعناصر متداخلة تقوم بينها علاقات تبادلية من أجل أداء مجموعة من الوظائف تكون محصلتها رفع كفاية الإنتاجية للعاملين كما تفيد النظرة الشمولية للتدريب لتوضيح العلاقة التي تقوم بينه وبين البيئة التنظيمية النشطة المحيطة به وكذالك المناخ العام الذي يتم فيه العمل التدريبي.

3- تدريب نشاط متجدد:

وذلك من حيث كونه يتعامل مع مجموعة من العناصر التي تتميز بالحركة وتتمثل في:

أ. المتدرب وهو عرضه للتغير في عادته وسلوكياته ومستوى مهاراته.

ب. الوظائف التي يشغلها المتدرب وهي عرضه للتغير كنتيجة للتغير في نظم وسياسات وأهداف المنشأة.

ت. المدربون يتغيرون كلما تتغير الأوضاع الفنية والإدارية بالمنظمة.

4- التدريب عملية إدارية:

حيث يتوفر في التدريب مقومات العمل الإداري الكفؤ والتي تتمثل فيه:

1- وضوح الأهداف والسياسات.

2- توفر الموارد المادية والبشرية.

3- توافر الخبرات التخصصية في مجالات تحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج وتنفيذها واختيار الأساليب والمساعدات التدريبية لمتابعة وتقييم فعالية التدريب(الصيرفي، 2003:).

5- الشمول:

حيث يجب أن يوجه التدريب إلى كافة المستويات الوظيفية بالمنظمة ويشمل جميع الفئات في الهرم الوظيفي.

6- التدرج:

يبدأ التدريب بمعالجة الموضوعات البسيطة ثم يتدرج إلى الأكثر صعوبة، وهكذا حتى يصل إلى معالجة أكثر المشكلات صعوبة وتعقيدا.

7- مواكبة التطور:

حتى يكون التدريب معينا لا ينضب يتزود منه الجميع بكل ما هو جديد وحديث في شتى مجالات العمل، وبأحدث أساليب تكنولوجيا التدريب.

8- الواقعية:

وذلك بان يلبي الاحتياجات الفعلية للمتدربين ويتناسب مع مستوياتهم(**عليوة،2001: 14**)

لقد أمكن نتيجة زيادة الخبرة في التدريب وإعداد البرامج التدريبية، وكذلك من الأبحاث الكثيرة التي كتبت عن مشاكل التدريب، أمكن وضع وصياغة عدد من المبادئ الأساسية والعامة في التدريب.

إن هذه المبادئ هي عبارة عن قواعد عامة تم وضعها وتطبيقها وقد لاقت قبولا واسعا في المنشآت المختلفة.

وفيما يأتي سنذكر بإيجاز هذه المبادئ.

1- الفروق الفردية. أي لابد من القائمين بالتدريب أن يعترفوا بالمدى الواسع من الفروق الفردية بين المتدربين. إذ أن بعض الأفراد يتعلمون بشكل أسرع بكثير من الآخرين. كما أن بعض الأفراد يظهرون اختلافات كبيرة عن غيرهم في سرعة نقلهم لأنواع معينة من التعليم أو التدريب. إذ توجد فروق فردية بين الأفراد من حيث خلفيتهم السابقة، وتعليمهم، وخبرتهم، وميولهم الشخصية. ولذلك هذه الأمور لا بد من مراعاتها عند تخطيط البرامج التدريبية.

2- علاقة التدريب بتحليل الوظائف. إن تحليل الوظائف وتوصيفها يجب أن يشيرا إلى المعرفة والخبرة التي تم الحصول عليها من كل وظيفة. ولذلك فإن التدريب يجب أن يوجه إلي تلك الاحتياجات التي تم تحديدها في عملية وصف الوظائف. كما أن وصف الوظائف وشروط الترقية يمكن أيضا أن يركزا الانتباه علي تلك المعرفة الإضافية والخبرة اللازمتين لحصول الموظف علي الترقية والتي يمكن للبرامج التدريبية تزويد المتدربين بها. وعلي ذلك يمكن أن يحددا نواحي الضعف وعدم الكفاءة لدى العاملين وبالتالي تحديد الحاجات التدريبية.

3- الدافعية. من البرامج التدريبية يمكن أن تساعد العاملين في التعلم، كما يمكن أن تساعدهم في تطوير أنفسهم. إن عناية خاصة يجب أن تعطي لدفع وحفز العاملين في جمع البرامج التدريبية، ولكن يجب ألا ننسي أن دفع العاملين الناضجين لتعلم واكتساب خبرة جديدة يمكن أن تكون عملية أكثر تعقيدا من دفع وحفز تلاميذ المدارس.

بالنسبة لبعض العاملين، فإن الرغبة في الحصول علي وظائف ذات أجور أو رواتب أفضل، يعتبر حافزا كافيا لبذل الجهد للدراسة والتعلم. ولذلك فإن اعتراف المسئولين بإنجازات المتدربين يمكن أن يكون مفيدا ودافعا. ولكن بالنسبة لبعض الأفراد، فإن الاختبارات والامتحانات الشفوية والكتابية يمكن أن تعتبر فرصة مفيدة، كما هو الحال بالنسبة للتلاميذ، للكشف عن إمكاناتهم وإنجازاتهم في مساق معين أو في دورة تدريبية،

كما قد يتم منح المتدربين شهادات عد إكمالهم بنجاح الدورة التدريبية، مما يعتبر دافعا وحافزا لهم للإقبال على التدريب والمشاركة فيه.

4- المشاركة الفعالة إن المشاركة الفعالة من قبل المتدربين في العملية التدريبية يمكن أن تؤدي إلي زيادة اهتمامهم وتزيد من دافعتيهم للتدريب. ولذلك فإن معظم البرامج التدريبية تحاول أن تحث المتدربين علي المناقشة وإبداء وجهات نظرهم في الموضوعات التي تعرض عليهم. وبشكل عام، يمكن القول أن البرامج التدريبية تحاول أن تتجنب مجرد استخدام أسلوب المحاضرة التقليدية البسيطة، بل تركز هذه البرامج علي المشاركة المستمرة والمناقشة والتطبيقات من قبل المتدربين.

5- اختيار المتدربين علي الرغم من أن التدريب يمكن أن يكون ضروريا لجميع العاملين الجدد، إلا أن عددا من البرامج التدريبية يمكن أن تخصص للعاملين الذين يظهرون اهتمامهم بالتدريب، الذين تكون لهم ميول وشواهد لمثل هذا التدريب إن حقيقة أن أفرادا معينين يتم اختيارهم للتدريب يمكن أن يعتبر في حد ذاته دافعا وحافزا لهم للتدريب.

6- اختيار المدربين إن فعالية كثير من البرامج التدريبية تدل بشكل مباشر على اهتمام وكفاءة المدربين. علي الرغم من أن هناك أسبابا لضم بعض المديرين والمشرفين إلي جهاز التدريب، إلا أن اختيارهم يجب أن يتم بعناية كبيرة، إذ أن هؤلاء الذين يثبتون عدم كفاءة يجب استبعادهم بغض النظر عن مراكزهم الوظيفية في المنشأة، لأنهم يمكن أن يخلقوا جوا يصبح فيه عمل الآخرين غير فعال.

7- تدريب المدربين من الضروري القيام بتدريب أولئك الأفراد الذين سيصبحون مدربين.ولا شك أن كثيرا من البرامج التدريبية قد فشلت سبب الاعتقاد بأن أي شخص قادر علي فعل شيء بشكل جيد يمكن أن يقوم تعليمة أو تدريبه، إلا أن ذلك ليس دائما صحيحا. فمثلا قد يكون هناك ميكانيكي ممتاز، ولكنه لا يستطيع تدريب غيره علي الأعمال الميكانيكية. فإذا أردنا أن يصبح هذا الشخص مدربا لهذه الحرفة فلا بد من القيام بتدريبه وإعداده جيدا ليصبح بالتالي مدربا ناجحا.

8- أساليب التدريب. إن أساليب التدريب يجب أن تكون مناسبة لنوع التدريب الذي سيقدم. إن أسلوب المحاضرة يمكن أن يكون ممتازا في تعليم أو تدريب الشباب حديثي التخرج من الجامعات، لكنها ستكون غير فعالة في تدريب المشرفين علي كيفية معالجتهم وتظلمات مرؤوسيهم. إن أساليب المناقشة، والمؤتمرات، وتمثيل الأدوار، وتقديم المشاريع، والتطبيقات العملية يمكن استخدامها في الوقت المناسب

ويكون لها مكان في التدريب. هذا وسوف يتم في جزء لاحق شرح بعض أساليب التدريب هذه.

9- مبادئ التعلم.إن كثيرا من مبادئ التعلم التي كان قد تم تطويرها في التعليم العام والخاص تعتبر ملائمة وقابلة للتطبيق في التدريب في المصانع. ومن هذه المبادئ والتي يجب أخذها في الاعتبار مثلا أهمية الانتباه أثناء التدريب ومنع الإلهاء بأي شئ.كذلك فإن التدريب يجب أن يخطط له ليبدأ من السهل إلى الصعب ،ومن المعلوم إلى المجهول .كما أن هناك بعض العمليات التي من الأفضل أن يتم التدريب عليها كأجزاء وعلى مراحل وأخيرا يتم دمجها، وفى حين أن عمليات أخرى يتم تعلمها والتدرب عليها بشكل إجمالي. إن التدرب على الأعمال الميكانيكية يجب أن يركز فيه على الإتقان وليس على السرعة. إن التكرار يكون فعال من أجل تثبيت فكرة أو إجراء في ذهن المتدرب(**شاويش،2000: 235،233**).

ثالثا: أهداف التدريب

إن الخطوة الأولى عند إعداد أي برنامج تدريبه هي تحديد أهدافه بدقة ووضوح لأن هذه الأهداف هي التي تساعد في رسم الطريق الذي يؤدي إلى تحقيقها، كما أنها تعتبر المقياس لتقييم النشاط بعد تنفيذه والحكم عليه بالفشل أو النجاح في ضوء عدم تحقيق هذه الأهداف أو العكس، وقد يكون هناك برنامجان اتبعا نفس الخطوات بينما حقق الأول نتائج أفضل من الثاني والسبب أن الأول كانت له أهداف واضحة ومحددة يؤمن بها ويهدف إلى تحقيقها، فتعريف الهدف من التدريب بصفة عامة هي زيادة القدرات الوظيفية للأفراد وهذا يعني رفع مستوى كتابة مهاراتهم فالتدريب ليس له هدف في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق هدف معين وهو زيادة الإنتاج وتحسين مستواه عن طريق تهيئة الظروف المناسبة للمتدربين لاستخدام مهاراتهم ومعرفتهم وقدراتهم بعد عملية التدريب في خدمة المؤسسة أو المنشأة التي يعملون بها وخدمة المجتمع وجه عام (**القاضي، 1998: 18**).

أولا – الأهداف العامة للتدريب:

من الضروري عند تعيين موظفين جدد أن يكونوا على دراية كاملة بطبيعة العمل وتكون لديهم القدرة على القيام بأعباء هذا العمل.لا يجب عليك أن تفترض تلقائيا أن المعلومات والمهارات التي يمتلكها شخص في قسم أو قطاع اخرمن الشركة هي تلك المهارات الضرورية للعمل الذي سيؤديه لم. هذا فيما يتعلق التعيينات الداخلية. أما فيما يتعلق في التعيينات

الخارجية، فقد يمتلك بعض الأشخاص مهارة معينة لكنهم يستخدموها بطريقة مختلفة عن تلك التي يحتاجها العمل في الوقت الحاضر(**فوريست، 2001: 43**).

لا شك أن أهداف أي برنامج تدريبي تختلف من منشأة إلى أخرى تبعا لاحتياجات التدريب في كل منشأة حسب اختلاف الظروف الإنتاجية والإدارية المؤثرة في العمل في كل منها.

وفي رأى الباحث يجب صياغة عدة أهداف عامة يجب أن تراعيها أي منشأة عند إعداد برنامجها التدريبي، وتتمثل هذه الأهداف فيما يلي:

أ) الأهداف الإدارية: ويعني هذا النوع من الأهداف خدمة الإدارة بكافة مستوياتها بحيث تعمل بكفاءة أعلى وتحقيق بما تضعه من خطط وسياسات النمو والتقدم المنشود للمؤسسة أو المنشأة، وفيما يلي بعض الأهداف الإدارية التي يجب أن يحققها أي برنامج تدريبي بصفة عامة:

1- تخفيف العبء على المشرفين إذ يحتاج المشرف إلى وقت اقل في تصحيح أخطاء العاملين الذين تم تدريبهم، كما انه لا يحتاج إلى الملاحظة الدائمة لهؤلاء العاملين المدربين حتى يعطيهم الثقة في قدراتهم ومهاراتهم التي اكتسبوها عن طريق التدريب.
2- إكساب القادة والرؤساء مهارات تتناسب مع طبيعة عملهم وتساعدهم في أدائه على أكمل وجه وتغيير سلوك الفرد في مجال العمل عن طريق إحداث تغيير في معلوماته ومهاراته واتجاهاته.
3- مساعدة الإدارة في اكتشاف الكفاءات لتطبيق مبدأ الرجل المناسب في المكان المناسب.
4- إمداد العاملين بكافة المعلومات التي تتعلق بأهداف المشروع وسياسته ومراحل تنفيذ الأعمال حتى يقوموا بأعمالهم في ضوء هذه الأعمال والمعلومات.
5- إعداد القادة على جميع المستويات وتنمية قدراتهم القيادية بما يناسب ظروف العمل.

ب - الأهداف الاقتصادية والاجتماعية:

وتحقيق هذه الأهداف يؤدي إلى النهوض بالنواحي الاقتصادية والاجتماعية للمؤسسة أو الشركة عن طريق تنمية القدرات الاقتصادية وتعظيم الربح وكذلك النهوض بالمستوى

الاجتماعي للعاملين بما يتيحه التدريب من فرص للكسب أمام العاملين وشعور أفضل بالأهمية والمكانة في المنشأة.

ومن هذه الأهداف ما يلي:

1- زيادة الكفاءة الإنتاجية عن طريق زيادة الإنتاج وتخفيض التكاليف وزيادة الدخل عن طريق تنمية كفاءة الأفراد.

2- الارتفاع بمستوى معيشة العاملين في المنشأة عن طريق تحسين المهارات الحالية وتقديم طرق أفضل للأداء في العمل.

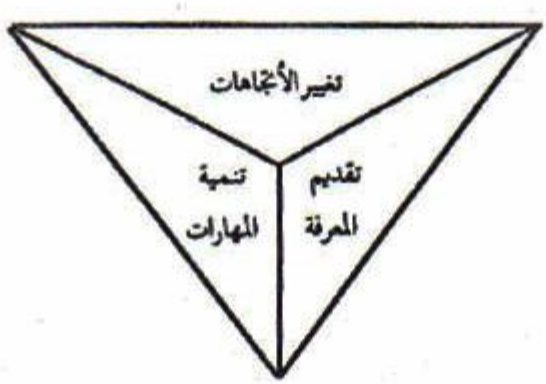
3- زيادة كفاءة الأفراد بصفة عامة عن طريق الفهم الصحيح لكل فرد في العمل وتحقيق أهداف المنشأة بزيادة الإنتاج.

4- تغيير سلوك الفرد بما يتناسب ومتطلبات العمل الذي يؤديه من صفات وأخلاقيات(**القاضي، 1998 :20،19**).

5 ــ تغيير الاتجاهات: وهو ما يشير إلى الرغبة في تغيير ما يعتقد المتدربون، أو مثلهم العليا في العمل، أو تقديرهم لأولويات العمل، أو تفصيلاتهم لأساليب العمل. كما قد تعني تعديلا في توجهات المتدربين، وآراءهم. وقد تعني تغيرا وتطويرا في نية التصرف السلوكي المقبل إن سمحت الظروف وأيضا تعني تهيئة المتدربين لتقبل أراء جديدة، أو ظروف عمل جديدة. .

شكل رقم (1)

يوضح أهداف التدريب



(ماهر،1999 : 336) إدارة الموارد البشرية.

6 ــ تقديم المعرفة:

إن تقادم المعرفة، ونسيان هذه المعرفة، أو ظهور حصيلة جديدة من المعارف والعلوم تبرر القيام ببرامج تدريبية تستهدف تقديم أحدث ما وصل إليه التقدم العلمي. وذلك استنادا إلى أن العلم بالشيء أفضل من الجهل به، واستنادا إلى أن توسع مدارك العاملين تفيدهم في توسع طريقة تناولهم لأعمالهم.

7- تنمية المهارات: قد يحتاج المتدربون إلى مهارة محددة وهي تشير إلى إمكانية استخدام المعرفة بشكل تطبيقي لممارسة العمل فعليا، أو إلى حل مشاكله ، أو لتطويره . وتركز برامج التدريب التي تهدف إلى رفع المهارات على توضيح خطوات العمل، خطوة وبتفصيل زائد. كما تركز على ما يجب عمله، وما لا يجب عمله. وعلى المواقف المختلفة وطبيعة التصرف في كل موقف بالتفصيل، وعلى ما يمكن استخدامه من موارد مختلفة وأسلوب الاستخدام بالتفصيل(**ماهر، 1999: 337**).

ج- الأهداف الفنية:

ويتعلق هذا النوع من الأهداف بكافة النواحي الفنية في المنشأة وضمان سلامتها سواء كان دلك بالنسبة للآلات والمعدات التي تستخدمه، أو بالنسبة للأفراد العاملين فيها، أو بالنسبة للسلعة التي تنتجها أو الخدمة التي تقدمها لعملائها.

ومن أهم هذه الأهداف:

1- تخفيض تكاليف صيانة الآلات وإصلاحها عن طريق تدريب العامل على الطريقة المثلى لتشغيلها حيث أن عدم إلمام العامل بالطريقة السليمة لتشغيل الآلات يتسبب في تعطيل الآلة أو تقصير عمرها وتصبح غير صالحة للاستعمال.
2- تحسين خدمة العملاء وزيادة كفاءة عمل البيع ودلك عن طريق تحسين جودة السلعة أو الخدمة المنتجة لأن الجودة تتوقف إلى حد كبير على المجهود الذي يبدله العامل.
3- تخفيض رقم العادم أو التالف أثناء الاستخدام وبالتالي زيادة إنتاجية الأشخاص الذي اشتركوا في البرنامج التدريبي ودلك لان التدريب يعمل على إكساب العامل عادات معينة تمكنه من استخدام المواد بشكل أفضل.

4- رفع المستوى الفني للعاملين الحاليين مما ينتج عنه زيادة الإنتاجية إلى جانب رفع مستوى الجودة وتجنب الإسراف في الخامات وخفض التكاليف.
5- إتاحة الفرصة لاختيار العناصر الصالحة لشغل وظائف معينة طبق النظاميات العمل ومستلزماتها الفنية بعد إعداد هذه العناصر وتدريبها.
6- يساعد التدريب على التوجيه والتخطيط لأنه في فترة التدريب يتعلم الفرد الطريقة المثلى في أداء العمل (**القاضي، 1998: 19**).

رابعا: أهمية التدريب

تعتمد المنظمات للنجاح في تحقيق غاياتها، إلى حد كبير، على كفاءة أداء القوة العاملة المشاركة في عملياتها، وعلى قدرتها على الإنتاج، والتكيف مع مستويات التقنية المستخدمة في العمل.لذا فان الإعداد والتأهيل الجيد للقوى العاملة هو الأساس الذي يمكنها من الوصول إلى غاياتها.

ولقد أدى الاتجاه المتزايد نحو التخصص في أداء الأعمال، وضرورة التكيف مع التقنيات الحديثة والظروف المتغيرة والمتلاحقة في مجال الأعمال، إلى زيادة الحاجة إلى تدريب الموظفين،والى بروز التدريب ليكون واحد من أهم الوظائف التي تسهم في توفير مستويات متطورة من القدرات الفعالة للأداء، بما يلبي احتياجات الأجهزة الحكومية لتحقيق غاياتها ، والتكيف مع التغيرات السريعة في المهارات المطلوبة ،والتدفق الهائل في المعارف والمعلومات ، وربط الأفراد بكل جديد في مجال أعمالهم (**رشيد، 2001: 688**).

يكتسب التدريب و التطوير أهمية بالغة في الإدارة المعاصرة، استجابة لمتغيرات في بيئة المنظمة الداخلية و الخارجية. أما في البيئة الخارجية فقد تزايدت حدة المنافسة لاسيما بعد عولمة الأسواق، و العمل باتفاقيات الجات نحت مظلة منظمة التجارة العالمية، و المشاركة الأوروبية العربية. الأمر الذي خلق تحديات تنافسية في الأسواق المحلية و الخارجية. و تعددت الإستراتيجيات التنافسية للشركات فشملت التنافس بالجودة (الجودة.بالتكلفة) (التكلفة الأقل و السعر التنافسي) و بالوقت (تقليل وقت الإنتاج و تقديم المنتجات للسوق في التوقيتات المناسبة و تلك المتفق عليها مع العملاء و تقليل الفترة بين كل ابتكار أو منتج جديد و آخر).

كذلك هناك التنافس بالتميز. سواء كان تميزا في تصميم المنتج أو أسلوب تقديمه أو الإعلان عنه أو في خدمة العملاء. وأصبحت الشركات تتنافس بما لديهم من رأس مال بشري

أي عقول عارفة متمكنة لبشر يحسن تدريبهم وتطوير قدراتهم و سلوكياتهم، فيسهمون بـــأدائهم في تعزيز القدرة التنافسية للمنظمة(**مصطفي، 2004: 226**).

إن التدريب الفاعل يعد استثمارا في الموارد البشرية، يعود بالكثير مـــن النـــافع علـــى المنظمة والموظف، في المدى القصير والطويل. فهو عملية تعليمية يمكن أن تسهم في زيـــادة مهارات حل المشكلات، وتنمية القدرات الفكرية والتحليلية لدى الموظـــف وزيـــادة مهـــارات التعامل مع الزملاء والرؤساء والجمهور. الأمر الذي يعني زيادة قدرات الموظفين للتكيف مـــع التغيرات التنظيمية والاجتماعية والتكنولوجية، وإتقان الأعمال والتقليل من الأخطاء والحد مـــن عمليات الرقابة والإشراف على الموظفين لمتابعة أعمالهم، ومن ثم تقليل التكاليف، واكتســـابهم للمهارات التي تؤهلهم للترقي وتقلد مناصب قيادية ذات مسؤوليات اكبر ورفع لروح المعنويـــة وزيادة الإحساس بالرضا لديهم، وتحقيق الاستقرار في المنظمة بالحد من تســـرب المـــوظفين. الأمر الذي ينعكس، في نهاية المطاف، على مستوى أداء المنظمة وتحســـين خـــدماتها بشـــكل عام(**رشيد، 2001: 688**).

إن الغرض يكمن في أهمية عملية التدريب هو تحسين المعرفة والمهارة، والتغير فـــي المواقف والاتجاهات إن هذا يؤدي إلى نتائج وفوائد كثير مرجوة ومحتملة للمؤسسة والأفراد. فالتدريب يعمل على:

1- زيادة الثقة والدافعية والالتزام لدى العاملين والإداريين.
2- تعزيز المسؤولية وزيادة من احتمالية الأجر والترقية.
3- تقدم الشعور بالرضا الشخصي والانجازات ويوسع نطاق الفرص في المستقبل.
4- المساعدة على تحسين أداء العاملين وجودة المنتج(**Mullins, 1989: 580**).
5- زيادة الكفاءة الإنتاجية للمنشأة، إدا أن تطوير مهارات الأفراد فـــي أدائهـــم لأعمـــالهم يؤدي إلي رفع قدراتهم في أداء الأعمال المنوطة بهم، ويؤدي ذلك بدوره إلـــي رفـــع الكفاءة الإنتاجية للفرد وبالتالي للمنشأة ككل.
6- تحقيق الأهداف العامة للمنشأة إضافة إلي تحقيق بعـــض الأهـــداف الفرعيـــة لتقليـــل الإسراف في استخدام المواد، أو تحسين الجودة أو تقليل حوادث العمل.
7- تقليل العبء مهمة الإشراف بالنسبة للمدير، فتدريب الأفراد يؤدي إلي تطوير قدراتهم علي أداء أعمالهم و تأخذهم بالقرارات المتعلقة بهم.
8- رفع الروح المعنوية للعاملين وشعورهم بالانتماء للمنشأة بسبب ارتفاع كفـــاءتهم فـــي أداء الأعمال.

9- إتاحة الفرص للأفراد، و بخاصة من يشغل منهم المناصب الإدارية لزيادة الثقافة العامة و حسن الإطلاع، وتوسع الأفاق (**الشماع، 2004: 396**).

خامسا: مجالات التدريب:

يعمل التدريب في خمسة مجالات أساسية هي:

1- المعرفة :knowledge

مساعدة المتدرب على تعلم وفهم وتذكر الحقائق المعلومات والمبادئ

2- المهارات :skills

هي أي تصرف أو عمل مادي يقوم به المتدرب مثل تشغيل الحاسب الآلي ، أو اللعب على البيانو أو الاختزال

3- الأساليب :techniques

يتضمن الأسلوب عادة، تطبيق للمعرفة والمهارات في موقف ديناميكي، ونقصد به طريقة التفكير والسلوك مثل قيادة السيارة أو الطائرة.

4- الاتجاهات :attitudes

ونقصد بها الاتجاهات الممكن تعديلها أو تغيرها وهناك عوامل كثيرة تؤثر في اتجاهات الفرد ومعتقداته، ولا يمكن تغيرها بأي حال من الأحوال، لدلك يركز التدريب على السلوك الممكن تعديله.

5-الخبرة :Experience

ويختلف هذا المجال عن المجالات السابقة حيث لا يمكن تعلمها داخل قاعة التدريب وإنما هي نتاج الممارسة والتطبيق العلمي للمعرفة والمهارة والأسلوب في عدة مواقف مختلفة خلال فترة زمنية طويلة.(**عليوة، 2001: 15**).

سادسا: أنواع التدريب

أ ــ حسب مرحلة التوظيف

1- توجيه الموظف الجديد:

يحتاج الموظف الجديد إلى مجموعة من المعلومات التي تقدمه إلى عمله الجديد. وتؤثر المعلومات التي يحصل عليها الموظف الجديد في الأيام والأسابيع الأولى من عمله على أدائه واتجاهاته النفسية لسنوات عديدة قادمة. وتهدف برامج تقديم الموظفين الجدد للعمل، وتدريبه على كيفية أداء العمل.

وتختلف المشروعات في طريقة تصميم برامج تقديم الموظف الجديد للعمل، فالبعض يعتمد على أسلوب المحاضرات والبعض يعتمد على مقابلات المشرفين المباشرين لهؤلاء الموظفين،

والبعض الأخر يعتمد على كتيبات مطبوعة بها كل المعلومات الهامة وغيرها من الطرق. واهم البيانات والمعلومات التي تجمع هذه الطرق على توفيرها للموظف الجديد هي كالأتي:

أ- معلومات عامة عن المشروع مثل تاريخه، أنواع المنتجات، التنظيم الإداري للمشروع، والخريطة التنظيمية لها.

ب- ساعات العمل ونظام الحضور والانصراف.

ت- ملابس العمل.

ث- طريقة استخدام ممتلكات المشروع مثل التلفزيون والآلات التصوير.

ج- الأجور والاستحقاقات والعلاوات والاستقطاعات.

ح- الإجازات العادية والمرضية والطارئة وإجراءاتها.

خ- السلوك في العمل وقواعد التدخين والأكل والمشروبات.

د- قواعد الأمن الصناعي والسلامة.

ذ- موقع المشروع والإدارات والأقسام.

ر- التأمينات الاجتماعية والمعاشات وأنظمة العلاج.

ز- الإجازات والأعياد.

س- الترقيات والحوافز.

ش- أسماء المشرفين والزملاء والمرؤوسين (**ماهر، 1999: 324**).

2- التدريب أثناء العمل:

ويشمل وضع سياسات تجعل الموظفين الجدد ينخرطون بالعمل بسرعة. وتوجد أنواع عديدة لهذا النوع من التدريب، أكثرها شيوعا هو التدريب باستخدام طاقم خاص هو عامل ذو خبرة أو المشرف على التدريب. وفي المستويات الدنيا فإن المتدربين قد يكتسبون خبرات تشغيل الآلة عن طريق ملاحظة المشرف. ويمكن أيضا تطبيق هذا الأسلوب في المستويات العليا أيضا، ويعد التناوب الوظيفي والذي فيه ينتقل الموظف من طريقة إلى أخرى تعطي الفرد خبرات في مجالات معينة لحل المشاكل. ولهذه التقنية عدة ميزات فهي غير مكلفة فالمتدربون يتعلمون أثناء الإنتاج ولا حاجة لتوفير تسهيلات خاصة مثل الفصول الدراسية أو أجهزة تعليمية معينة، وهذه الطريقة أيضا تسهل التعليم حيث أن المتدربين يتعلمون من خلال الممارسة الفعلية للوظيفة وتصحيح أدائه(**ديسلر، 2003: 270**).

3 التدريب بغرض تجديد المعرفة والمهارة حين تتقادم معارف ومهارات الأفراد، على الأخص حينما يكون هناك أساليب عمل وتكنولوجيا وأنظمة جديدة يلزم الأمر تقديم التدريب المناسب لذلك. وعلى سبيل المثال حينما تتدخل نظم المعلومات الحديثة وأنظمة الكمبيوتر في

أعمال المشتريات والحسابات والأجور والمبيعات وحفظ المستندات يحتاج شاغلوا هذه الأعمال إلى معارف ومهارات جديدة تمكنهم من أداء العمل باستخدام الأنظمة الحديثة.

4 التدريب بغرض الترقية والتنقل:

تعني الترقية والنقل أن يكون هناك احتمال كبير لاختلاف المهارات والمعارف الحالية للفرد، وذلك عن المهارات والمعارف المطلوبة في الوظيفة التي سيرقى أو سينقل إليها. وهذا الاختلاف أو الفرق مطلوب التدريب عليه لسد هذه الثغرة في المهارات والمعارف ويمكن تصور نفس الأمر حينما تكون هناك رغبة للشركة في ترقية أحد عمال الإنتاج والى وظيفة مشرف، أي ترقية العامل من وظيفة فنية إلى وظيفة إدارية وهذا الفرق يبرر التحاق العامل ببرنامج تدريبي عن المعارف والمهارات الإدارية والإشرافية.

5ـ التدريب للتهيئة للمعاش:

في المنظمات الراقية، يتم تهيئة العاملين من كبار السن إلى الخروج على المعاش. وبدلا من أن يشعر الفرد فجأة أنه تم " ركنه على الرف " بالخروج، يتم تدريبه على البحث عن طرق جديدة للعمل، أو طرق للاستمتاع بالحياة والبحث عن اهتمامات أخرى غير الوظيفة، والسيطرة على الضغوط والتوترات الخاصة بالخروج على المعاش.

ب ــ حسب الوظائف:

1- التدريب المهني والفني:

يهتم هذا النوع بالمهارات اليدوية والميكانيكية، في الأعمال الفنية والمهنية، ومن أمثلتها أعمال الكهرباء، والنجارة، والميكانيكية، والصيانة، والتشغيل، واللحام، والسمكرة، وغيرها. وتمثل التلمذة الصناعية نوعا من التدريب المهني والفني، وفيه تقوم بعض الشركات أو نقابات العمال بإنشاء مدارس يتعلم بها العمال (عادة صغار السن)، ويحصلون غالبا على شهادة فنية (قد تعادل الإعدادية أو الثانوية)، وغالبا ما تتعهد الشركة لتوظيفهم حال نجاحهم.

2- التدريب التخصصي:

ويتضمن هذا التدريب معارف ومهارات على وظائف أعلى من الوظائف الفنية والمهنية. وتشمل عادة الأعمال المحاسبية، والمشتريات، والمبيعات، وهندسة الإنتاج، وهندسة الصيانة. والمعارف والمهارات هنا لا تركز كثيرا على الإجراءات الروتينية وإنما تركز على حل المشاكل المختلفة، وتصميم الأنظمة، والتخطيط لها، ومتابعتها، واتخاذ القرار فيها.

3- التدريب الإداري: ويتضمن هذا التدريب المعارف والمهارات الإدارية والإشرافية اللازمة لتقلد المناصب الإدارية الدنيا (أي الإشرافية)، أو الوسطى، أو العليا. وهي

معارف تشمل العمليات الإدارية من تخطيط، وتنظـيم، ورقابـة، واتخـاذ قـرارات، وتوجيه، وقيادة، وتحفيز، وإدارة جامعات العمل، والتنسيق، والاتصال.

ت ــ حسب مكانها

1- التدريب داخل الشركة:

قد ترغب الشركة في عقد برامج داخل الشركة، سواء بمدربين من داخل أو خارج الشـركة. وبالتالي يكون على الشركة تصميم البرامج، أو دعوة مدربين للمساهمة في تصميم البرامج ثـم الإشراف على تنفيذها.

وهناك نوع أخر من التدريب الداخلي، هو ما يسمى بالتدريب في موقع العمل وفي هذا النـوع من التدريب يقوم الرؤساء المباشرون للعاملين تزويده بالمعـارف والمهـارات اللازمـة لأداء العمل، أو الإشراف على قيام بعض العاملين القدامى ذوي الخبرة بهـذه المهمـة وفـي هـذا الأسلوب يتاح للمتدرب أن يقلد مدربه وأن يلتقط المهارات اللازمة منه لأداء العمـل. ويمتـاز هذا النوع بتماثل وتشابه ظروف التدريب مع ظروف أداء العمل، وبالتالي سهولة نقل ما يمكن تعلمه لحيز الواقع والعمل.

2 التدريب خارج الشركة:

تفضل بعض الشركات أن تنقل كل أو أجزاء من نشاطها التـدريبي خـارج الشـركة ذاتها، وذلك إذا كانت الخبرة التدريبية وأدوات التدريب متاحة بشكل أفضل خارج الشركة.

ويمكن الاستعانة بالتدريب الخارجي أما بشركات خاصة، أو بالالتحاق بالبرامج الحكومية.

أ- شركات التدريب الخاصة: على أي شركة تسعى إلى التدريب الخارجي بواسطة مكاتـب أو شركات تدريب خاصة أن تطمئن علي جدية التدريب فيها، وأن تفحص سـوق التـدريب، وأن تقوم بتقييم مثل هذه المكاتب والشركات الخاصة.

ب-برامج حكومية: تقوم الدولة أحيانا بدعم برامج التدريب، وذلك من خلال منظمات الخدمـة المدنية في الدولة (مثل الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة في مصر) أو من خـلال الغـرف الصناعية والتجارية، وهي عادة برامج تركز على رفع المهارات والمعارف في مجالات تهـتم بها الدولة(**ماهر، 1999: 325 ــ 328**).

سابعا: إستراتيجيات البرنامج التدريبي:

بمجرد تحديد أولويات البرامج التدريبية، يقوم المختصون بوضع الاستراتيجيات التدريبية لكل برنامج تدريبي. ويمكن النظر للإستراتيجية على أنها الخطة الرئيسية لصياغة سياسات وقرارات التدريب هناك أربعة قرارات إستراتيجية أساسية تطبق على كل برنامج تدريبي هي:

البناء:

والغرض من هذا القرار هو تدعيم أهمية القدرة التطبيقية لبرنامج التدريبي. ويعتبر البناء هاما جدا للنجوم السيارة على الرغم من أهميته أيضا للنجوم الكبار والثابتة. ويتطلب ذلك القرار غالبا التزاما ماليا إضافيا وموارد بشرية إضافية لتنمية أو تحسين البرنامج. وهي إستراتيجية مكلفة ويكتنفها قدرا كبيرا من المخاطرة.

الاستقرار:

والغرض من هذا القرار هو المحافظة على ترتيب الوضع الحالي للبرنامج التدريبي. تلائم النجوم الكبار والنجوم الثابتة القوية وتركز الإستراتيجية على النتائج طويلة الأجل. وهي أكثر الاستراتيجيات الأربع تحفظا وهي تلائم أيضا " لا نجوم " عند ملء الفجوات.

جني الثمار:

وتركز هذه الإستراتيجية على النتائج قصيرة الأجل وتحاول تعظيم فوائد ومزايا البرنامج التدريبي. تلائم هذه الإستراتيجية البرامج التي تدرك على أنها ذات مستقبل محدود ولكنها هامة للمنشأة. ومن ثم فهي تلائم أكثر النجوم الثابتة الضعيفة والنجوم السيارة ذات المستقبل المحدود وكذا " لا نجوم ".

الانسحاب:

وتتضمن تلك الإستراتيجية سحب الموارد " المالية والبشرية " المخصصة للبرنامج إلى حيث يمكن استثمارها بشكل أفضل. وهي تلائم تماما " لا نجوم " وكذلك النجوم الثابتة الضعيفة بسبب ضعف الأهمية النسبية. كما تستخدم الإستراتيجية أيضا مع نجوم السيارة عندما لا تتمكن المنشأة من تحمل تمويل وضع برامج تدريب إضافية وعندما تتناقص وتتقلص عوائد التدريب يتم استخدام هذا الأسلوب لتحسين كفاءة البرامج الموجودة ومنح المختصين فرصة تقليل عدد البرامج التدريبية المقدمة.

الاستراتيجيات ودورة الحياة:

عندما ينتقل البرنامج التدريبي من مرحلة لآخري في دورة الحياة فإن وضعه يتغير أيضا. وعندما يحدث ذلك فإن الإستراتيجية تتغير كذلك وبالتالي فإن على العاملين في مجال

تنمية الموارد البشرية أن يستخدموا مفهوم دورة الحياة وتحليلها معا من أجل وضع أفضل إستراتيجية تدريب(**توفيق، 2003: 321، 322**).

ثامنا: معوقات تحد من فرص وظيفة التدريب:

وهناك عدة معوقات تحد من عملية التدريب وتجعله فارغ من محتواه وغير مجدي ومن أهـــم هذه المعوقات:

1- المبالغة في عقاب الموظفين الذين يعملون.

2- إهمال عنصر الزمن نتيجة التوقع الكثير بوقت قصير.

3- عدم تأييد الإدارة العليا مما يؤدي إلي وجود مناخ غير ملائم للتدريب.

4- عدم الاهتمام بالفروق الفردية.

5- عدم متابعة التدريب حيث أن التدريب لا ينتهي بانتهاء البرنامج الرسمي.

6- الافتراض بأن الأفراد ذوي الخبرة لا تحتاج إلي تدريب.

7- إسناد مسؤولية الاحتياجات التدريبية لشخص أو لوحدة غير مناسبة.

8- التركيز علي توقعات منظمة من الفرد أو نسيان توقعات الفرد مـــن المنظمـــة(**بـــلال، 2004:152**).

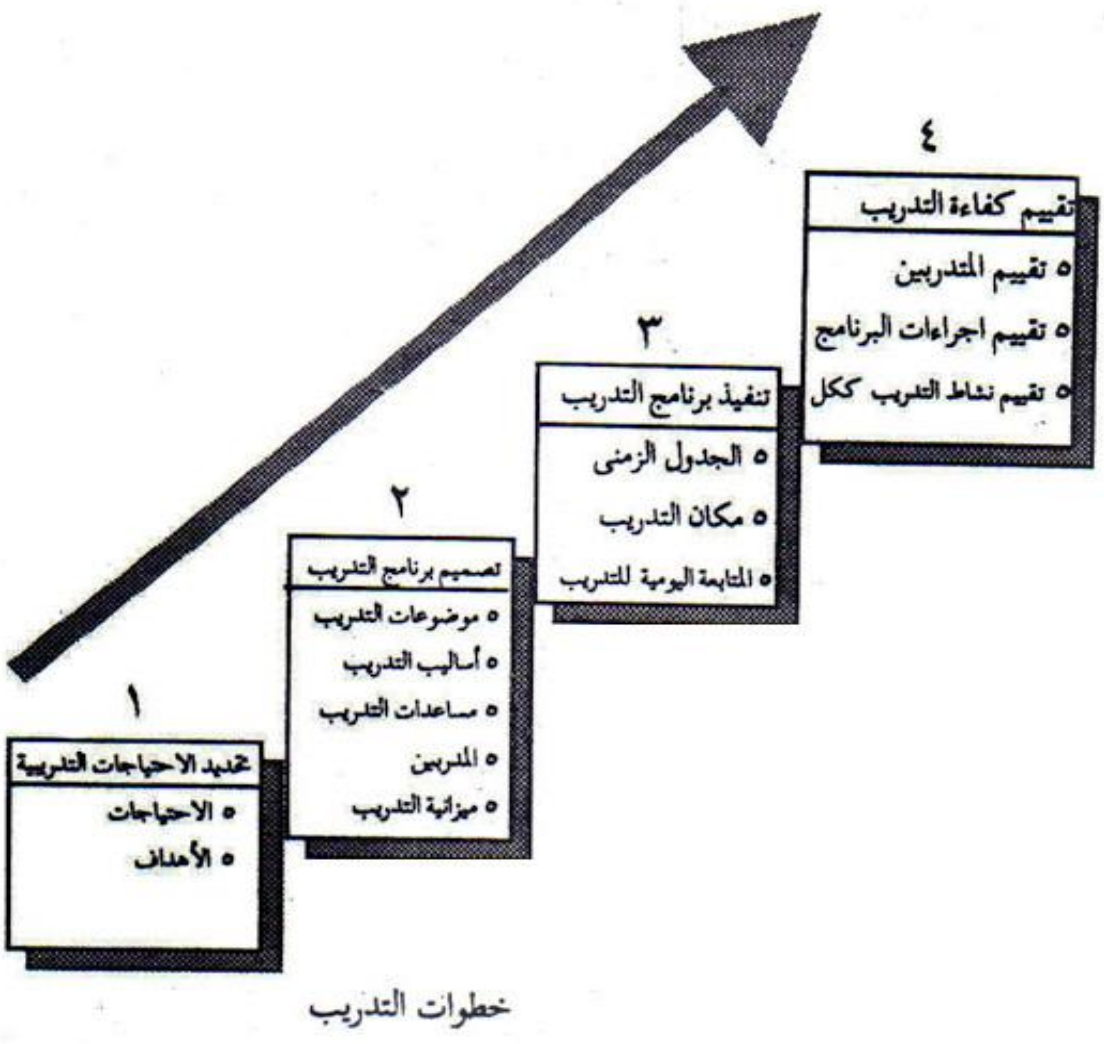
المبحث الثاني

مراحل العملية التدريبية:

تشمل العملية التدريبية عدة مراحل والتي تمثل خطوات التدريب ويمكن توضـــيحها مـــن خلال الشكل التالي:

شكل رقم (2)

يوضح خطوات التدريب



خطوات التدريب

(ماهر، 1999 :321) إدارة الموارد البشرية

وتتكون نظرية التدريب أو خطواته من أربع مراحل منطقية متتابعة وتبدأ هذه المراحل بتحديد الاحتياجات التدريبية، والتي تعني تحديد المهارات المطلوب رفعها لدى أفراد وإدارات معينة، والتي يتم تفصيلها في مجموعة من الأهداف المطلوب تحقيقها بنهاية التدريب، وهي عبارة عن تغيير في الاتجاهات، وزيادة في المعارف، وتطوير في المهارات في مجالات وظيفية محددة.

ينتقل الأمر بعد دلك إلى تصميم لبرنامج التدريب، والذي يعني ترجمة الأهداف إلى موضوعات تدريبية (أو مادة ومحتوى تعليمي وتدريبي)، وتحديد الأسلوب الذي سيتم استخدامه بواسطة المدربين في توصيل موضوعات التدريب إلى المتدربين (مثل المحاضرة، والحالات، والتمارين، والمناقشة). كما يتم تحديد المساعدات (أو المعينات) التدريبية (مثل الأقلام، والسبورة والأقلام).

وكجزء من تصميم برنامج التدريب يجب تحديد المدربين في البرنامج، وأيضا تحديد تكلفة (أو ميزانية) التدريب.

ينتقل الأمر بعد ذلك إلى مرحلة تنفيذ برنامج التدريب، والتي تتضمن أنشطة مهمة مثل تحديد الجدول التنفيذي للبرنامج (من حيث مواعيد الجلسات، والراحات وأزمنتها). كما يتضمن ذلك تحديد مكان التدريب (وترتيبه وإعداد تجهيزاته)، والمتابعة اليومية لإجراءات تنفيذ البرنامج خطوة بخطوة. وأخيرا، وبعد انتهاء برنامج التدريب، يحتاج الأمر إلى تقييمه، ويتم ذلك من خلال تقييم أداء المتدربين محل التدريب، أو تقييم رأيهم حول إجراءات البرنامج. كما لا يجب أن ننسى أن تجميع نتائج التقييم في كل البرامج قد يعني محاولة المنظمة إلى تقييم نشاط التدريب ككل (**ماهر، 1999: 321**).

الخطوات الخمس الأساسية لعمليات التدريب و التنمية:

تتكون البرامج التدريبية من خمس خطوات أساسية وتتمثل هذه الخطوات فما يأتي:

1- تحليل الاحتياجات التدريبية التي يتم من خلالها تحديد مجموعة المهارات اللازمة لأداء وظيفة معينة

2- تصميم معينات التدريب في هذه الخطوة يتمم معينات التدريب مثل: الكتب والمذكرات و التدريبات التي يمكن الاعتماد عليها في التدريب.

3- اختبار مدى صحة محتوي البرنامج التدريبي من خلال تجربة البرامج علي عدد قليل من الأفراد.

4- تنفيذ البرنامج باستخدام العديد من الأساليب التي سوف نناقشها فيما بعد.

5- تقييم برامج التدريب بغرض التأكد من أنه قد حقق الغرض منه، وذلك للحكم على مدى نجاحه أو فشل**(Dessler,2003:188).**

وسيحاول الباحث تناول تلك الخطوات بشئ من التفصيل:

أولا: تحديد الاحتياجات التدريبية

تعريف الاحتياجات التدريبية:

هي مجموعة تغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات العاملين لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل متمثلا في معلومات المدربين ومعارفهم، وطرق العمل التي يستخدمونها، ومعدلات الأداء، ومهاراتهم في الأداء، وسلوكهم، واتجاهاتهم(مطاوع، 2005: 170).

إن التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية يساعد على جعل النشاط التدريبي نشاطا هادفا ويوفر الكثير من الجهد والنفقات، ولذلك يجب معرفة الاحتياجات في المؤسسة على ضوء تشخيص المواقف والمشاكل فيها ومعرفة الوضع الحالي وبين الوضع المرغوب فيه في أداء المؤسسة من المعارف أو المهارات أو الاتجاهات، كما تبرز الأهمية لتحديد هذه الاتجاهات في حال وجود تغيرات تنظيمية تدخل على المؤسسة (ربايعة، **57:2003**).

هناك طريقتين مختلفتين عند إدارة الأفراد والموارد البشرية فإن واحدة من هذه الطرق تركز على كيفية تحديد وتلبية احتياجات هؤلاء الأفراد أما الطريقة الثانية فهي تركز على إدارة سلوك الأفراد ولكن طريقة تلبية احتياجات الأفراد هي الحل الوحيد لمشكلة نقص الحاجة من خلال التركيز على الدافعية وتلبية الحاجة (**Honey, 1989:9**).

يمكن القول أن تحديد الاحتياجات التدريبية تعتبر من العناصر الأساسية في تصميم البرنامج التدريبي، لأن التحديد الدقيق لهذه الاحتياجات يساعد على جعل النشاط التدريبي نشاطا هادفا ذا معنى للمنشأة والمتدربين، ويجعله كذلك نشاطا واقعيا ويوفر كثيرا من الجهود والنفقات.

إلا أنه لا بد من الإشارة أن من الأخطاء الشائعة في أوساط الإدارة أن الحاجة إلى التدريب تنشأ عن التوسع في حجم الأعمال مما يستدعى تعين أفراد جدد يلزم تدريبهم، أو لواجهة النقص في عدد الأفراد الناتج عن ترك بعض العاملين لأعمالهم، مما يستوجب أيضا القيام بتدريب الأفراد الجدد الذين تم تعينهم من أجل تأهيلهم للعمل.لكن الواقع أن التدريب

عملية مستمرة لازمة للعاملين الجدد والقدامى، وفـــى جميـــع مســـتويات الإدارة.أي كمـــا أن التدريب لازم للعاملين في مستويات الإدارة الدنيا، فإنه ضروري أيضا للعاملين في مســـتويات الإدارة الوسطى والعليا.وكما أنه لازم للعمال فإنه كذلك ضروري للمـــديرين علـــى اخـــتلاف مستوياتهم الوظيفية (**شاويش، 1990: 236**).

معنى الحاجة للتدريب:

تلجأ كثير من المنظمات إلى تصميم برامج للتدريب، وتخصيص موارد مالية عالية لها وذلك بسبب اعتقاد هذه المنظمات بضرورة هذه البرامج.وتخطيء بعض المنظمات فـــي هـــذا السعي، وذلك بسبب عدم استناد تصميم البرامج إلي حاجة فعلية للتدريب. ومما يزيـــد الأمـــر سوءا أن هناك اعتقادا من المنظمات ورجال الإدارة بأن التـــدريب يمكنـــه أن يحـــل مشـــاكل انخفاض الأداء والإنتاجية في حين أن هناك كثير من هذه المشاكل يمكن حله بأساليب أخـــري غير التدريب. لذلك فإن تحديد الحاجة إلي التدريب ينبغي أن يستمد إلي تشخيص سليم لأسباب المشكلات التي تعاني منها المنظمة، ويعانى منها الأفراد (**ماهر 329:1999**).

إن الاحتياجات التدريبية هي التعبير عن الأفراد المطلـــوب تـــدريبهم مواجهـــة أي مـــن الحالات الآتية والتي تشير المؤشرات التدريبية إلي احتمال حدوثها:

1- الحال التي يتضح فيها لإدارة الأفراد في المنشأة أن الأداء لبعض الأفـــراد لا يرتقـــي بالأفراد إلي المستوي المرغوب فيه لأسباب تعـــود إلـــي نقـــص فـــي مهـــاراتهم أو معلوماتهم.
2- الحال التي تقرر فيها الإدارة تغيير أو تعديل محتـــوي العمـــل (أي تغييـــر وصـــف الوظيفة من حيث المسؤوليات أو الواجبات أو الصلاحيات).
3- الحال التي تقرر فيها الإدارة تغيير الظروف والإمكانيات التي يتم فيها أداء العمـــل أو يتم العمل بواسطتها (مثل الانتقال من المركزية إلي اللامركزية في أعمال المحاســـبة أو عند إحلال الحاسب الآلي محل الآلات الحاسبة اليدوية أو التقليدية في إعداد كشوف حسابات العملاء).
4- الحال التي تقرر فيها الإدارة إحداث وظائف جديدة أو البدء في أنشطة جديدة لم يبـــق لأفراد المنشأة ممارستها من قبل.
5- الحال التي تقرر فيها الإدارة تعيين أفراد جدد أو نقل أو ترقية أفـــراد حـــاليين إلـــي وظائف مختلفة عن وظائفهم الحالية (**شاويش، 236:2000**).

في الخطوة التالية ينبغي الإجابة على هذه الأسئلة عند تحديد وتقيم احتياجات التدريب

1- من هو الذي يحتاج إلى التدريب
2- ما الكفايات المطلوبة لعملية التدريب
3- ما المدة المطلوبة لعملية التدريب
4- ما الفائدة المتوقعة من عملية التدريب
5- هل الحاجة للتدريب ضرورية
6- كم العدد المطلوب لعملة التدريب **(Oakland, 2000:235)**.

وعلي ذلك نجد أن العبرة النهائية للحكم علي مدي منهجية عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تكمن في مدي توفر ثلاث عناصر رئيسية:

1- الكفاءة: ويقصد بها حسابات التكلفة والعائد الخاصة بإدارة هذه العملية
2- الفعالية: ويقصد بها هل ما نقوم به كتدريب، (مهما كان كفؤا)، هو التدريب المطلوب أم أننا نؤدي بكفاءة عملا غير مطلوب أو ندرب علي احتياج غير موجود.
3- التكيف: ويقصد به القدرة الذاتية لنظام المستخدم لتحديد الاحتياجات التدريبية علي الاستجابة لمتطلبات الموقف الإداري الحالي والمستهدف وذلك تفاديا للعديد من مجالات الفقد والهدر في البرامج والأنشطة التدريبية، وكذلك للالتفاف حول بعض المتطلبات التدريبية كثيرة الحدوث في المؤسسات الكبيرة ومنها علي سبيل المثال:

أ- تكرار البرنامج لعشرات المرات نظرا لبراعة مدرب بعينه وليس نتيجة الاحتياج له.
ب- الإقبال علي برنامج معين نتيجة الطلب علي انعقاده أو موعده وليس نتيجة محتوياته أو الموضوعات التي يغطيها.
ت- تكرار نفس المحتويات من عام لأخر رغم تغيير وتعدد المجالات التطبيقية الجديدة.
ث- الإصرار علي تنفيذ نفس الموضوع أو تلقين نفس المعلومات رغم دخولها إلي مرحلة الموت أو الانحدار في دورة حياة البرنامج **(توفيق، 149:2002)**.

إن الفهم أو التحديد الواضح لاحتياجات الأفراد التدريبية يعد مطلبا ضروريا لضمان الاستخدام الكفء الفعال لأحجام الإنفاق الكبيرة والمخصصة للأنشطة التدريبية. وعلى الرغم من أن تحديد الاحتياجات التدريبية على المستوى الفردي يعتمد عادة على استخدام بعض نماذج تقويم الأداء لتحديد الفجوات بين الواقع والمأمول، إلا انه يرى أن تحديد مثل هذه الفجوات من خلال تقويم الأداء يعد امرأ في غاية الصعوبة، خصوصا في الوظائف الإدارية أو الإشرافية، مما قد يبرر شيوع أسلوب التقييم الذاتي وانتشاره لتحديد الاحتياجات التدريبية

بـــديلا لنمـــاذج تقـــويم الأداء فـــي مثـــل هـــذه الوظـــائف. **(Guthrie and Schwoerer.1994:406)**.

كما يمكن التعبير عن الاحتياجات التدريبية بأنها أنواع التغيرات أو الإضـــافات المطلـــوب إدخالها على السلوك الوظيفي للفرد، وأنماط أدائه ودرجة كفاءته عن طريق التـــدريب. ومـــن أجل تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة، فإنه يمكن استخدام الأسلوب التالي بـــالخطوات الـــثلاث الآتية:

1- تحليل المنظمة (المنشأة) وذلك لتحديد أين سيتم تركيز التدريب في المنظمة، الإدارة أو القسم الذي يعني الحاجة إلى التدريب.
2- تحليل العمليات وذلك من أجل تحديد ماذا يتضمن التدريب، وذلك لدراسة وتحديد ماذا يجب أن يتعلم الفرد حتى يمكن أن يؤدي عمله بأكبر كفاية ممكنة (**شـــاويش، 1990**: **237**).

3- تحليل الفرد:

يركز هذا الأسلوب على مدى قيام الموظف بأداء واجبات ومسؤوليات وظيفتـــه، فـــي محاولة لتحديد المعارف والمهارات والاتجاهات وسلوكيات العمل اللازمة لتطوير أدائه وبنـــاء عليه، فإن عملية التحليل هنا تنصب على الموظف نفسه لا على الوظيفة. كمـــا أن التحليـــل لا ينصب على أداء الموظف لوظيفته الحالية بل يمتد للوظائف الأخرى المتوقعـــة أو المســـتقبلية التي يمكن أن يشغلها(**أبو شيخة، 2000**: **273**).

وبمجرد تحديد الاحتياجات التدريبية، فإن الفجوة بين مستوى الأداء الحالي ومســـتوى الأداء المتوقع يمكن جسرها عن طريق تدريب المخطط الذي يتم عن طريق وضـــع برنـــامج تدريبي ملائم لتدريب الموظفين المعنيين.

فالحاجة التدريبية تعني إذا وجود تناقض أو اختلاف حالي أو مستقبلي بين وضع قـــائم وبين وضع مرغوب فيه في أداء منظمة أو وظيفة أو أفراد في أي من المعارف أو المهـــارات أو الاتجاهات أو في هذه النواحي جميعها (**شاويش، 1990**: **237**).

وعلى الرغم من تحليل الاحتياجات التدريبية بصفة أساسية علـــى تحديـــد الفجـــوة أو الضعف بين ما هو كائن وبين ما يجب أن يكون أو الفرق بين ما يعرفه الفرد ويستطيع القيـــام

به فعلا من جانب، وبين ما يجب أن يعرفه وما يجب أن يعمله من جانب آخر **(Armstrong, 1995:515)**.

ويمكن البدء بالقول بأن الحاجة للتدريب تظهر بسبب وجود قصور معين في الأداء ولتوضيح هذه الفكرة فمن المهم أن نتعرف على الاعتبارات التالية:

1- الأداء المطلوب أو المستهدف.

2- الأداء الفعلي.

3- الفرق بين الأداء المطلوب والفعلي أو ما يسمى بالقصور أو العجز.

ويمكن التعبير عن هذه العلاقة كالأتي:

القصور أو العجز في الأداء = الأداء المطلوب – الأداء الفعلي (ماهر، 1999: 329).

ويعد تحليل الاحتياجات التدريبية على المستوى الفردي أمرا ضروريا لسببين:

1 التأكد من أن الأفراد المحتاجين إلى التدريب هم الذين يتلقونه فعلا.

2 إن البرامج التدريبية قد صممت فعلا بالكيفية التي تسد الفجوة بين الأداء الفعلي والأداء المرغوب من هؤلاء الأفراد، ويبرز هنا بصفة أساسية أهمية مشاركة الفرد في هذه المرحلة **(آل خليفة وآخرون، 2000: 60)**.

ويمكن معرفة الاحتياجات التدريبية (وسائل تحديد الاحتياجات التدريبية) من خلال الاطلاع على ما يأتي:

1- الخطط التوسعية للمنشاة في المستقبل، وما تحتاج إليه من خبرات ومهارات لتنفيذها.

2- نتائج تحليل وتوصيف الوظائف وما توصلت إليه من تحديد لمهام كل وظيفة متطلبات شاغلها ومقارنتها مع الإمكانات المتوفرة حاليا لدى كل موظف لمعرفة مدى حاجة كل فرد للتدريب ونوعيته.

3- نتائج قياس وتقييم الأداء، إذ تشير تقارير قياس الأداء من قبل الرؤساء إلى نواحي الضعف في أداء مرؤوسيهم ونوع التدريب الذي يحتاجون إليه لعلاج نواحي الضعف هذه.

4- أساليب العمل الجديدة المنوي إدخالها للمنشأة إذ يتطلب ذلك تدريب العاملين على هذه الأساليب.

5- الآلات الفنية الجديدة المراد إدخالها للإنتاج إذ يستدعي إدخالها أيضا تدريب العاملين على كيفية استخدامها.

6- آراء العاملين أنفسهم، وذلك بسؤالهم عن النواحي التي يشعرون أنهم بحاجة إلى تدريب فيها وذلك لزيادة مقدرتهم وكفاءتهم.
7- إجراء اختبارات للعاملين لمعرفة مستوى أداءهم وما إذا كان البعض منهم بحاجة لتدريب ما(**شاويش، 1990: 237**).

ويتم التعرف على أساليب تحديد الحاجة إلى التدريب كالأتي:
ويمكن تحديد القصور في المعلومات أو المهارات، والذي يحدد الحاجة للتدريب بأسلوبين: أولهما على مستوى الأفراد وثانيهما على مستوى المنظمة ككل ويقدم الشكل الخطوات الإجرائية إلى تحديد الحاجة للتدريب سواء على مستوى الأفراد أو المنظمة حتى يمكن تحديد الهدف من التدريب ومحتوى برنامج التدريب.

- تحديد الحاجة للتدريب على مستوى الفرد:

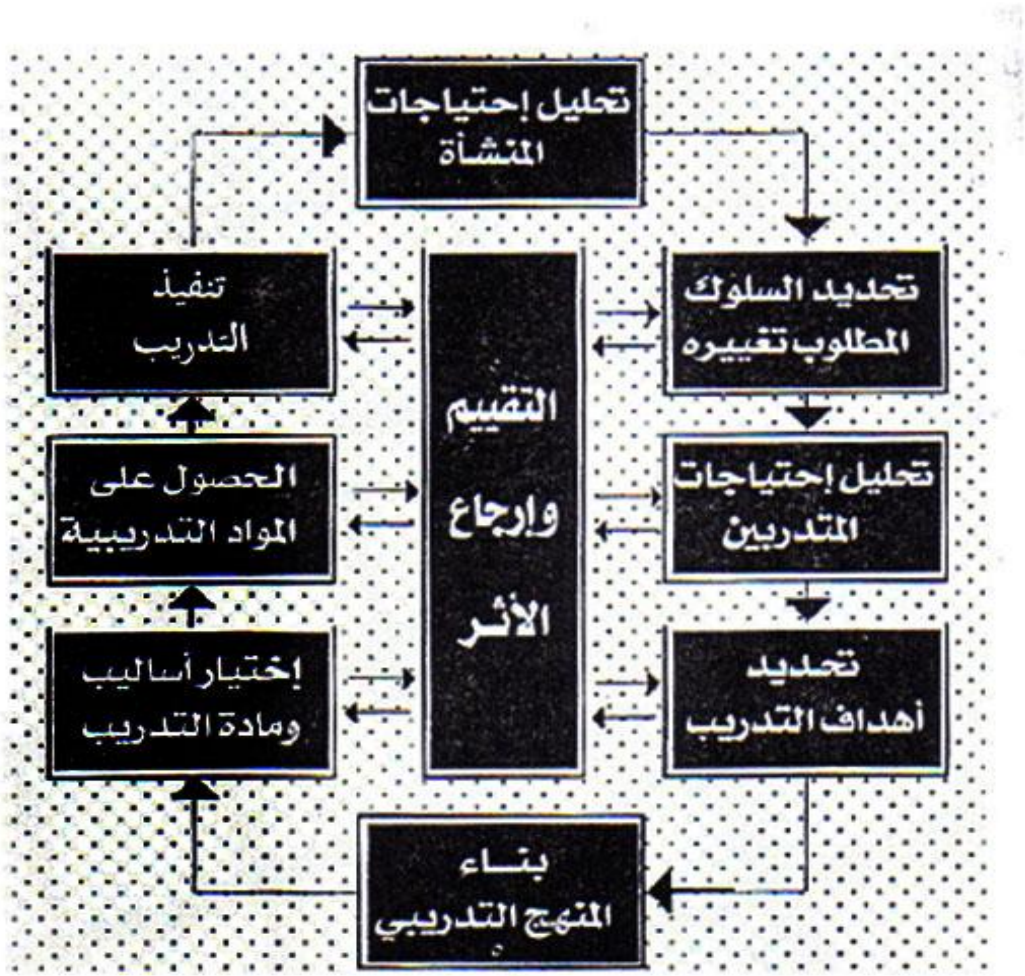
يؤدي القصور في معلومات الفرد إلى تحديد حاجة هذا الفرد للتدريب ويرجع هذا القصور إلى واحدة أو أكثر من الأسباب التالية:
1- الترقية: تؤدي الترقية إلى وجود فجوة بين القدرات الحالية للفرد وبين متطلبات الوظيفة الجديدة.
2- النقل: يؤدي إلى نفس الفجوة الموجودة في النقطة السابقة.
3- تقييم الأداء: يؤدي هذا إلى اكتشاف وجود فرق بين الأداء الفعلي (كما هو موجود في التقييم) وبين الأداء المطلوب وفقا لمعايير التقييم.
4- برامج تخطيط المستقبل الوظيفي: عندما يتم التعرف بواسطة هذه البرامج على الوظائف المحتملة في المستقبل الوظيفي للفرد يمكن التعرف على ما إذا كان هناك قصور في المعلومات أم لا.
5- الإدارة والأهداف: يؤدي استخدام هذا الأسلوب الإداري إلى التعرف على قصور في المعلومات بين النتائج الفعلية وبين النتائج المستهدفة.
6- الحوادث: إذا كانت هذه الحوادث راجعة إلى قصور في معلومات الأفراد عن الأمن والوقاية والأجهزة يجب تدريب هؤلاء الأفراد.
7- الرقابة على الجودة: إذا أشارت تقارير الرقابة على الجودة إن السبب في الأخطاء وانخفاض الجودة يرجع إلى أن الأفراد لا يعلمون أسلوب العمل وجب تدريبهم.
8- الشكاوي: إذا كانت أسباب الشكوى من أفراد معينين ترجع إلى نقص معرفتهم بالعمل وجب تدريبهم.

9- القيام بمهام خاصة: إذا كانت نية الإدارة هي إسناد مهام خاصة لأحد الأفراد في حـــين أن قدراته الحالية لا ترقى لمتطلبات هذه المهمة وجب تدريبه.

10ــ التناوب الوظيفي: إذا كان هناك تناوب بين مجموعتين من الأفراد على أكثـــر مـــن عمل وظيفي وجب تدريبهم على هذه الأعمال(**ماهر، 1999: 332**).

شكل رقم (3)

يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية



(توفيق، 2002: 199) العملية التدريبية

- تحديد الحاجة للتدريب على مستوى المنظمة

يمكن تبيين أن هناك قصورا في معلومات الأفراد أو في مهاراتهم وبالتالي بالحاجة إلى تدريبهم وذلك بالنظر إلى أسباب على مستوى المشروع أو المنظمة.

والأتي أمثلة لمثل هذه الأسباب:

1- إنشاء وحدات إنتاج جديدة.
2- إضافة منتجات جديدة.
3- استخدام الآلات ومعدات جديدة.
4- الأخذ بمعايير ومواصفات إنتاج جديدة.
5- الأخذ بسياسات تسويق، أو تسعير، أو إعلان جديدة.

ويقوم أخصائيو التدريب على مستوى المشروع باستخدام قوائم الأسئلة أو المقابلات الشخصية مع المديرين في الأقسام المختلفة لتحديد الحاجة للتدريب. وتدور الأسئلة المطروحة في كل من القوائم أو المقابلات حول تأثير الخمسة أسباب السابقة على الأداء الواجب أو المطلوب في المستقبل، وما إذا كان هذا الأداء يختلف عن الأداء الفعلي. والمشاكل المترتبة على أي من هذه الأسباب وأساليب السيطرة على هذه المشاكل. وتؤدي هذه الأسئلة إلى التعرف على الحاجة للتدريب وأيضا إلى التعرف على محتوى برنامج التدريب (**ماهر، 1999: 333**).

- **أخطاء تحديد الاحتياجات التدريبية:**

ثمة عدد من الأخطاء قد يقع فيها مخططو العملية التدريبية عند تحديد الاحتياجات التدريبية لمنظماتهم أهمها:

1- عدم القدرة على التمييز بين الاحتياجات التدريبية Needs وبين الرغبات التدريبية Want. فقد يرغب مدير ما في أن يلحق أحد العاملين معه في برنامج معين ليشبع احتياجات تدريبية حقيقية لذلك الشخص، بقدر ما يحقق رغبات هذا الشخص (أو رغبات رئيسية) في الالتحاق في مثل هذا البرنامج. ويكون لهذا الخطأ آثار ضارة، إذ أن الفرصة التي منحت لهذا الفرد كانت على حساب فرد أخر في المنظمة.
2- عدم الفحص الدقيق للآراء التي تبديها الإدارة العليا أو العاملين في المنظمة عند التعبير عن احتياجاتهم التدريبية، مما قد يؤدي إلى بذل جهد وتحمل نفقات ليست ضرورية.

3- تحديد الاحتياجات التدريبية في وحدة تنظيمية ما بمعزل عن الاحتياجات التدريبية للوحدات التنظيمية الأخرى، الأمر الذي قد يؤدي إلى تكرار الجهود.
4- الاعتقاد الخطأ بأن مختلف المشكلات التي تواجهها المنظمة يمكن إيجاد حل لها من خلال التدريب، في حين إن هناك مشكلات لا تعود في أسبابها إلى انعدام أو ضعف المعرفة والمهارة اللازمتين لأداء واجبات ومسؤوليات وظيفة ما.
5- الاعتماد في تحديد الاحتياجات التدريبية على الحدس والتخمين والتقليد لمنظمات أخرى بدلا من إجراء العملية.
6- التركيز على الاحتياجات التدريبية الحالية وإهمال الاحتياجات التدريبية المستقبلية مما يجعل التحديد غير دقيق.

ثانيا: تصميم البرامج التدريبية:

عند التخطيط وتطبيق برنامج التدريب الفعال يأخذ بعين الاعتبار هذه العوامل – تحديد الاحتياجات – وضع الأهداف لتحديد المحتوى – اختيار المشاركين – تحديد أفضل الجداول الزمنية – اختيار تسهيلات الملائمة – اختيار المدربين الملائمين – اختيار وتجهيز الوسائل السمعية والبصرية الملائمة – تنسيق البرنامج – تقييم البرنامج(**Kirkpatrick, 1998:3**).

تتضمن فعالية تخطيط التدريب مجموعة فعاليات متعلقة بتحديد الاحتياجات التدريبية في المنظمة وتقرير اسباقياتها و تحويلها بصيغة أهداف تدريبية ووضع السياسات التدريبية التي تساعد في تحقيقها وتحديد الموارد التدريبية المتاحة لدى المنظمة وكذلك الموارد التي أتاحتها من خارج المنظمة وصياغتها بشكل خطط و برامج عمل تنفذ لفترة زمنية مستقبلية **(وهيب وآخرون، 1987: 125)**.

يتم تصميم برامج التدريب الإدارية لكي تحسن من قدرة إدارة المؤسسات والعمل بكفاءة عالية لكي يرسموا مستقبل المؤسسة بالطريقة الملائمة من أسس تنظيمية جديدة ومتطلبات تقنية عالية، إن برنامج التطوير الإداري يقدم مساعدة خاصة للإداريين لكي يصبحوا أكثر تأهيلا واختصاصا **(Walsh,1987: 72).**

أي نشاط تقوم به المؤسسة لابد أن يكون مخططا ومدروسا وقائم علي أساس علمي وعملي حتى يحقق الهدف المطلوب منه، وبما أن التدريب أحد الأنشطة الهامة التي تؤديها إدارة الموارد البشرية وتخصص لها مبالغ مالية كبيرة (أجهزة فنية متخصصة) و الجهد، وبما أنه يشمل أعدادا متزايدة من أفراد المنظمات رؤساء و مرؤوسين، فنيين وإداريين، فإن الأمر يستدعي أن تخطط الإدارة جيداً لبرامجها التدريبية (**حسين، 1997: 219**).

ومن أهم محددات عملية تخطيط البرنامج التدريبي هي:

1- **تحديد أهداف البرنامج**:

والأهداف هي الغايات التي يؤمل تحقيقها من وراء البرنامج التدريبي، وهذه الأهداف هي عبارة عن نتائج يجرى تصميمها وإقرارها مقدما. وتوضح الأهداف ما يراد إحداثه من تغيير من مستوى أداء الأفراد واتجاهاتهم وسلوكهم وفي ضوئها يتم وضع المادة التدريبية ويتم وضع أهداف البرنامج التدريبي في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية التي سبقت الإشارة إليها.

2- تحديد نوع المهارات التي سيدرب عليها:

بعد أن يتم تحديد الاحتياجات التدريبية كما سبق وأن مر معنا، يأتي دور تقرير نوع المهارة أو المهارات الملائمة لهذه الاحتياجات، والتي سيعمل البرنامج التدريبي على إكسابها أو صقلها لدى المتدربين. وهذه المهارات يمكن أن تكون: المهارات اللغوية الأساسية كالقراءة وأصول قواعد الكتابة، أو المهارات الأساسية ذات الطبيعة الفنية اللازمة لأداء عمل معين مثل الكتابة على الآلة الكاتبة وتصنيف وحفظ الملفات، أو المهارات الفكرية، مثل التخطيط، والتنظيم وإعداد السياسات، واتخاذ القرارات. وهذا النوع من المهارات يحتاج إليه كافة المديرين في جميع المستويات الإدارية. وبشكل خاص مستوى الإدارة العليا.

3- **وضع المنهاج التدريبي**:

ويقصد بالمنهاج التدريبي، الموضوعات أو المواد ومفرداتها التي ستدرس أو يدرب عليها المتدربون، ويتم تحديدها في ضوء الاحتياجات التدريبية، وحتى يكون المنهاج التدريبي جيدا ويحقق الأهداف المطلوبة فيجب أن يكون نابعا من البيئة الواقعية، وليس مستوردا، وان يتسم بطابع المعقولية ويجب أن لا تكون المعلومات قديمة ومكررة بل جديدة ومستحدثة.

وكذلك طبعا يجب أن تأخذ المناهج في اعتبارها الأهداف النهائية المـــراد تحقيقهـــا (**شاويش، 2000: 238**).

وعند وضع المنهاج التدريبي يجب التركيز على:

أ- تحديد محتوى المنهاج التدريبي وتتابعه:

بعد قيام مصمم التدريب بتحديد وكتابة أهداف الأداء المطلوب تحقيقها مـــن البرنـــامج التدريبي، فإن الخطوة التالية هي تحديد المعارف والمهارات والقيم اللازمة لكل هدف سلوكي، أي بناء المنهج التدريبي والموضوعات التي ستقدم للمتدربين خلال أيـــام البرنـــامج التـــدريبي والتسلسل المنطقي للمحتوى. وإذا كانت أهداف المنهج التدريبي تمثل الهيكل العظمي للبرنامج، فإن المحتوى يمثل اللحم والعضلات، حيث يشمل المحتوى على مادة التدريب التي ســـيتعلمها المتدرب والمعارف المساندة، وعناصر مهارة المطلوب اكتسابها(**توفيق، 2002: 278**).

تعريف المحتوى:

أثناء مرحلة تقييم الاحتياجات، يجب أن يقوم فريـــق التصـــميم بتعريـــف المهـــارات والمعارف اللازمة لحل المشكلة في بيئة التعليم الفوري، وبعد ذلـــك يقـــوم الفريـــق بوضـــع المحتوى من المصادر مثل المواصفات الهندســـية أو أدلـــة المســـتخدم أو مجموعـــات أدوات التدريب قبل الإصدار أو مستندات الطرف الثالث أو مقاييس (الايزو) أو المرجعات الفنيـــة (**توفيق، 2001: 184**).

ب- اختيار المحتوى:

على الرغم من أن عملية اختيار المحتوى تنطوي على عنصر التقدير إلا أنـــه يمكـــن للمصمم القيام بها بشكل أفضل استخدام معايير اختيار محددة سلفا.

وتختلف محتويات المنهج التدريبي والموضوعات التي يتضمنها حسب الهدف السلوكي المـــراد تحقيقه (تنمية أو تعديل معارف أو مهارات أو قيم) وكذلك حسب وظيفة أو مهمة العامـــل أو الموظف المراد تدريبه. ويشتمل المحتوى بشكل أساسي على المعارف والعـــادات وعناصـــر المهارات والضوابط الانفعالية والتي سنوضحها فيما يلي:

1. المعارف: تشتمل على الحقائق والمفاهيم والمبادئ ونقاط الفهم والأفكار.
2. العادات: وهي ميول مكتسبة للتصرف بشكل معين في حالة توفر شروط أو ظروف معينة

3. المهارات: وهي سلوكيات تتطلب درجة ما من السهولة في أداء عمل معقد أو جزء منه.
4. الضوابط الانفعالية: هي الاتجاهات والمثل والقيم والميول والتقدير التي تؤثر أو تتحكم في الأنواع الأخرى من السلوك.

وفيما يلي توضيح لتلك الأمور:

- الاتجاه: هو نزعة الشخص أو عاطفته اتجاه الأشخاص أو الأشياء أو الممارسات أو الأفكار (مثل الاحترام والطاعة وسعة الأفق وتقبل التغيير والتسامح...) .
- المثل: هي معيار للكمال يرتبط بالأفراد أو السمات أو الأشياء أو الأفكار ويكون مقبولا بواسطة فرد أو جماعة (مثل معايير الإدارة والقيادة والمنتجات....) .
- الميل :هو اهتمام مكتسب بالأشياء أو الأشخاص أو العمليات أو الأفكار وعادة ما يصاحب الميول بعض الإثارة للمشاعر.
- التقدير: هو إدراك وفهم لوجود قيمة في شخص أو مجموعة أو سمة أو فكرة أو عملية ما(مثل تقدير العمل والفن وتقاليد المجتمع....)(**توفيق، 2002: 279**).

ت- تنظيم المحتوى وأحداث التكامل بين أجزائه:

بعد تعريف المحتوى لا بد من تنظيم المواد التي تم تجميعها من المصادر المتنوعة وأحداث التكامل بينها، فيقوم الفريق بتسلسل المحتويات وفقا لموضوعات عامة مثل المتدربين أو المهمة. فغلى سبيل المثال، يمكن تنظيم احد البرامج التطبيقية الجاهزة المستخدمة في حل المشكلات الطارئة وفقا لمستوى المستخدم(مبتدئ، متوسط، محترف)أو وفقا للمهمة الوظيفية (طباعة، نسخ، جلب). ونظرا لأن المعلومات المجمعة من مصادر متنوعة تختلف في جودتها، يجب أن يقوم الفريق بإحداث التكامل بينها وتحريرها (**توفيق، 2001: 184**).

4 ــ اختيار أسلوب التدريب:

على الرغم من تعدد الأساليب (الطرق) التي يمكن استخدامها في مجال التدريب، إلا انه من المهم ملاحظة أن هذه الأساليب ليست بدائل لبعضها البعض بحيث يمكن استخدام أحداها أو بعضها مكان البعض الأخر أو في جميع المواقف والظروف، بل إن لكل منها

المجال أو الاستخدام الخاص الذي يمكن إن تحقق فيه أفضل النتائج إلا أنه يمكن أيضا استخدام أكثر من أسلوب واحد بآن واحد في عملية التدريب (**شاويش، 1990: 239**).

يقوم المدرب خلال إدارته للدرس باستخدام العديد من الأساليب الفنية التي تمكنه من عرض الأفكار وتثبيتها في الأذهان (**ماهر، 1999 :342**).

ويمكن للمنشأة اختيار أسلوب التدريب اختيارا يحقق الغرض منه، بإتباع خطوتين هما:

أ- تحديد الفاعلية والكفاءة النسبية لأساليب التدريب المختلفة.

ب-التعرف على المبادئ التعليمية التي يتضمنها كل نوع من أنواع التدريب والأساليب الفنية والعلمية والتي يتطلب الأمر استخدامها. ويمكن أن يتم التوصل إلى إجابة موضوعية مثمرة في هذا المجال عن طريق القيام بالأبحاث اللازمة في مجال التدريب.

وفيما يلي نعرض بإيجاز عددا من أساليب التدريب الأكثر شيوعا في الاستعمال وهي:

v الأسلوب الأول: المحاضرة

يمكن تعريف أسلوب المحاضرة بأنه عملية (تعلم وإخبار). وبمعنى أخر هو عبارة عن حديث مكتوب أو غير مكتوب يقدمه فرد لمجموعة ما. وقد يتبع هذا الحديث نقاش وقد لا يتبعه.

ويعتمد نجاح مثل هذا الأسلوب على المحاضر نفسه، وعلى مقدار براعته وقدرته في تنظيم أفكاره وأرائه وعرضها على مستمعيه. وهذا أمر ليس بالسهل لأنه يتطلب مواهب وبراعة وكفاءة وقوة شخصية في المحاضر قد لا يتوفر في كل فرد. لذا فإن أسلوب المحاضرة يستلزم من المحاضر أن يكون على قدر كبير من القدرة في التأثير على المجموعة التي تلقي عليها المحاضرة (**شاويش، 1990: 241**).

- متى تستخدم المحاضرة؟

الاستخدامات المناسبة للمحاضرة قد تكون واحدة مما يلي:

1- تعريف المتدربين بالأساسيات النظرية ومصادر التعلم الخاصة بالمادة.
2- إعطاء توجيهات عن الإجراءات المستخدمة في الأنشطة اللاحقة.
3- توضيح كيفية تطبيق القواعد أو المبادئ أو المفاهيم.
4- المراجعة أو التوضيح أو التأكيد أو التلخيص.

5- عندما يكون عدد المستمعين كبيرا.

6- عندما يكون الوقت المباح قصيرا.

- مزايا المحاضرة:

لا ترتبط بمكان ولا عدد محدد ما دام صوت المتحدث يصل إلي الحاضرين كما أنها تراعي اختلاف مستوي الدارسين وتستعمل أيضا مع الوسائل الأخرى وفي أي مرحلة من مراحل العرض.

- عيوب المحاضرة:

1- عبء على المدرب وحده، فهو الذي يعد المادة ويقوم بإلقائها دون المشاركة من أحد.

2- سلبية المتدربين حيث يقتصر دورهم على الاستماع فقط.

3- عدم تبادل الأفكار بين المدرب والمتدربين حيث تتبع جميع الأفكار من المدرب وحده.

4- غير مناسبة لتدريس المهارات.

5- اختلاف فهم المتدربين للموضوع لاختلاف قدرات كل منهم (**رضا، 122:2003**).

v الأسلوب الثاني: نمذجة السلوك:

وهذا الأسلوب يعتمد علي نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد. ويمر التدريب هنا بتعريض الدارسين لصورة نموذجية لأداء وتنفيذ عملية معينة يقوم بها هؤلاء الدارسين في الواقع مع توضيح الخطوات المتتابعة لها بصورة منطقية. فيقوم بالأداء الفعلي وبدور الفرد النموذجي المشرف المباشر للدارسين أو مشرف ذو نفوذ وثقة عالية. ويطلب من الدارسين أن يقوموا بتقليد الأداء النموذجي ويقدم المشرف المباشر مجموعة من الإرشادات والتوجيهات والمحفزات حتى يضمن قيام الدارس بنفس الأداء النموذجي، ويصاحب هذا الأسلوب استخدام الأفلام أو شراء الفيديو في عرض الأداء النموذجي للمشرف وفي عرض وشرح خطوات الأداء. ومع تكرار عرض الفيلم، وطلب المشرف من الدارس أن يتذكر محتويات الفيلم، وان يقوم بتقليد الأداء يمكن اكتساب الدارس المهارات الجديدة ثم تثبيتها وأيضا نقلها للممارسة الفعلية (**ماهر، 1999: 345**).

v الأسلوب الثالث: الندوات

يطرح هنا موضوع من قبل مجموعة من المختصين ويفسح مجالا للنقاش بين المتدرب وهؤلاء المختصين من اجل طرح أفكار تؤيد أو تعارض أو تضيف على ما تم طرحه. إن هذا الأسلوب يساعد في النقاش وترسيخ الأفكار في أذهان المتدربين كما يبلور أفكارا أكثر نضجا ووضحا(**ربابعة، 2003: 60**).

- متى تستخدم الندوة؟

تستخدم في توضيح القضايا الخلافية والمشكلات، وفى تحليل المشكلات، والحصول على المعلومات وآراء وانطباعات الخبراء عن قضية خلافية أو مشكلة، في تمهيد المجال للأنشطة التدريبية اللاحقة.

- مزايا الندوات

1_ إن إتاحة الفرصة للمتدربين لطرح ما لديهم من أسئلة تضمن أن المادة التي ستتم تغطيتها تتناسب مع احتياجاتهم.

1- بعض الشخصيات تفضل أن يجري معها مقابلة، على أن يطلب منها القيام بإلقاء محاضرة.
2- الشخص الذي ستتم مقابلته لا يحتاج إلا إعداد بسيط قبل اللقاء طالما أنه خبير في مجال موضوع المناقشة.
3- المقابلة تتسم بالمرونة حيث يمكن أن يطلب من الشخص الذي ستتم مقابلته أن يتوسع في الموضوع أو أن يوضح بعض النقاط أو أن يعطي أمثلة.

- عيوب الندوات:

1- لا تسمح بتقديم معلومات تفصيلية حيث تفضل الإجابة القصيرة المباشرة .
2- لا يوجد ضمان لتقديم المعلومات بشكل مرتب يسهل معه فهمها.

غالبا ما تتناول أسئلة المتدربين الموضوع ككل بشكل سطحي أو تركز علي جانب واحد ضيق من جوانب الموضوع (**رضا، 123:2003**).

v الأسلوب الرابع: البرامج الصفية

تعتبر البرامج الصفية هي الأكثر فاعلية لكثير من المتدربين والمؤسسات التي يتم مناقشتها في هذا الفصل.وتعد إدارة هذا النوع من التدريب أكثر الأساليب شعبية.

مزايا البرامج الصفية:

يوصل المدرب المعلومات إلى المتدربين بطريقة فائقة وفي وقت قصير نسبيا وعلاوة على ذلك فان فاعلية البرامج الصفية تحسن من أداء المتدربين وذلك بشرط أن يكون عددهم قليلا في القاعة، وأن يوظف المدرب الوسائل التدريبية المتعددة بالطريقة الملائمة لكي يجدب انتباه المتدربين(Mondy & Noe, 202, 2005).

- الأسلوب الخامس: المؤتمرات

تستخدم طريقة المؤتمر وأساليب النقاش الجماعية للوصول لأهداف التدريب. وتتضمن هذه الأساليب مزيجا من الأسئلة والإجابات والتعليقات والأسئلة من قبل المتدربين حيث يوجه كل ذلك لتحقيق الأهداف التدريبية.

- متى تستخدم المؤتمرات؟

تستخدم طريقة المؤتمرات في:

1- تنمية حلول إبتكارية للمشكلات.
2- إثارة الاهتمام والتفكير وضمان المشاركة في موقف قد يبقى المتدرب فيها سلبيا إذا لم تستخدم طريقة المؤتمر.
3- التأكيد على النقاط التدريبية الأساسية.
4- دعم المحاضرات أو القراءات أو التمارين العملية.
5- تحديد مدى فهم المتدربين للمفاهيم والمبادئ وتحديد ما إذا كان المتدرب على استعداد للانتقال إلي مواد جديدة أو مواد أكثر تقدما.
6- إعداد المتدربين لتطبيق نظرية أو إجراء في مواقف معينة.
7- توضيح نقاط أو تلخيص أو مراجعة موضوعات.
8- تجهيز المتدربين لتدريب لاحق.
9- تحديد مدي تقدم المتدربين، وفاعلية التدريب السابق.

- مزايا المؤتمرات:

1- إعطاء الفرصة للتعبير عن وجهة نظره وسماع آراء الآخرين يعتبر أمرا مثيرا للدافعية، فالدافعية غالبا ما تكون عالية في المؤتمر الذي يعد له بشكل جيد، ويدار بمهارة.
2- نظرا لأن المتدربين يشاركون ايجابيا في تصميم موضوعات التدريب فإنهم يكونون أكثر اقتناعا بأهمية وجدوى المحتوى كما أنهم يكونون أكثر التزاما بحلول المشكلات أو القرارات التي تم التوصل عليها عما لو كان المحتوى قد تم إليهم بواسطة المدرب.

3- تمكن طريقة المؤتمر المدرب من أن يستخدم بفاعلية خلفية المتدربين ومعارفهم وخبراتهم السابقة.

4- كما تسمح الطريقة للمدرب والمشاركين بالاستفادة من الخبرات ونتاج التفكير الذي يقوم به جميع المشاركين.

5- وفي هذه الطريقة فإن حدوث التعلم بالنسبة للمشارك يتناسب بشكل مباشر مع حجم مشاركته في عملية التعلم. ونظرا لأن المؤتمر يستلزم درجة عالية من المشاركة من قبل المتدربين فانه يساعد على حدوث تعلم أفضل ودائم بالنسبة لهم.

- عيوب المؤتمرات :

1- عدم توفر المدربين القادرين على إدارة المناقشة.

2- تتطلب معظم المؤتمرات إعدادا مسبقا في شكل قراءات محددة وتفكير ودراسة.

3- يحتاج إلي وقت كبير.

4- صغر عدد المشاركين.

5-يتطلب اتفاق مستوي المشاركين من حيث الخلفية والنضج والدافعية(**رضا، 126**، 2003:**125**).

v الأسلوب السادس: دراسة الحالات

يعتمد هذا الأسلوب على ضرورة وجود مشكلة أو ظاهرة أو حالة عملية ومطلوب وضع الحل أو الحلول والتوصيات لها من خلال مناقشتها من قبل المتدربين من ناحية والمدرب من ناحية أخرى(**شاويش، 2000**: **241**).

- مزايا دراسة الحالات:

1- المشاركة من جانب الدارسين.

2- واقعية الحالة أو المشكلة.

3- انطلاق الأفكار إلي رؤية جوانب المشكلة المختلفة.

4- التفكير المنظم.

5- الاحتفاظ بالتركيز.

6- تساعد المتدربين على فهم ذواتهم من حيث طريقة التفكير والإدراك والحديث والإصغاء.

7- أكثر الطرق متعة وتشويقا.

- عيوب دراسة الحالات:

1- تحتاج إلي وقت كبير.

2- العدد: فأسلوب دراسة الحالات لا يصلح إلا للمجموعات الصغيرة من الدارسين.

3- مثالية الحلول.

4- عدم الموضوعية في الحلول.

5- الاستخفاف في الحالة لمعرفتهم أنها قد لا تمثل واقعا حقيقيا.

6- تحتاج إلي تركيز عالي(**رضا، 127:2003**).

v الأسلوب السابع: المحاكاة

لقد حقق التدريب مكانته بأوضاع متنوعة واستخدام مدى واسع من الأساليب، كما حقق في الدول الغربية المتقدمة اتجاها متميزا، تمثل في الاهتمام الأكثر بالتعليم التجريبي مقابل التعليم التقليدي.

وقد قاد هذا التوجه إلى أساليب تدريبية مصممة لممارسة المواقف الحقيقية.ومن أهم الأساليب التدريبية تلك أسلوب المحاكاة simulations(شوفيلد ،**1995**: **1**).

وهي تمثيل مصطنع لظروف حقيقية. ويمكن فيها استخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا الفيديو أو إعدادها في شكل مطبوع . ويجب استخدامها التقييم التعلم السابق أو إظهار القدرة الفنية.وتعتبر المحاكاة من الطرق المفيدة لأنها تمثل تجارب حقيقية تفيد من البرامج التدريبية المخططة.

ومن عيوبها ما يلي:

1- مكلفة.

2- تحتاج إلى مدرب يقوم بدور الميسر أو المقيم.

ويتم إعداد المحاكاة من خلال إعداد حالة ثم خلق أوصاف تفصيلية للشخصيات المشتركة في المحاكاة. تأكد من التحديد الدقيق من الغرض والأهداف أولا. ثم حدد زمن استمرار المحاكاة ومكانتها ودور كل شخص (من سيفعل ماذا ؟) وزمن الانتهاء اسمح للمشاركين بقدر من الحرية حتى يشعروا بواقعية التمثيل اختبر المحاكاة قبل استخدامها فعلا. ادخل ما يلزم من تعديلات تلزم لتحقيق أهداف الأداء المطلوبة (**توفيق، 2002 :307**).

v الأسلوب الثامن: فرق الحوار

في هذه الطريقة يقوم عدد من الأفراد (من 3-10) تحت توجيه منسق فريق الحوار بتقديم وجهات نظرهم في موضوع أو مشكلة أو في نقاط معينة من موضوع واسع.

- متى تستخدم فرق الحوار ؟

تستخدم فرق الحوار في:

1- تحديد أو استطلاع الرأي وتقديم وجهات نظر في قضية خلافية أو مشكلات لم يتم حسمها.
2- تحديد وتوضيح المزايا والعيوب الخاصة بمجموعة معينة من الإجراءات.
3- الاستفادة من المعارف والخبرات والتخصصات المتميزة.
4- إثارة الاهتمام بالنسبة لموضوع أو مشكلة معينة.

- مزايا فرق الحوار:

تسمح بدرجة من المشاركة مع المجموعات الكبيرة التي لا يمكن تحقيقها لاستخدام أي طريقة من الطرق الأخرى كما أن تقديم وجهات نظر مختلفة بالإضافة إلي الفروق إلي شخصيات المقدمين – تجعل هذه الطريقة طريقة ممتعة للتدريب كما تقدم نوعا من التغيير في البرنامج التدريبي.

- عيوب فرق الحوار:

إن تحقيق الفائدة الكاملة من استخدام هذه الطريقة لا يمكن أن يتم بدون قيادة خبير. فيجب أن يتوفر لدى منسق فريق الحوار فهم متعمق لموضوع المناقشة، كما يجب أن يكون قادرا على التعامل مع المقدمين، بالإضافة إلى قدراته على حث مجموعة المتدربين على المشاركة.

v الأسلوب التاسع: جلسات الأزيز

ويتم في هذه الطريقة تقسيم مجموعة كبيرة من المتدربين إلى مجموعات صغيرة يتكون منها من 6 أفراد، وتعطى كل مجموعة مشكلة ويسمح لها بست دقائق لمناقشتها والاستعداد لتقديم تقرير عما توصلت إليه من نتائج للمجموعة الكبيرة.

متى تستخدم جلسات الأزيز؟

تتيح هذه الطريقة الفرصة لتبادل الخبرات والمشاركة في الأفكار في مجموعة كبيرة، كما أنها تعمل على تحديد التساؤلات، والقضايا الخلافية والمشكلات التي يرغب أعضاء مجموعة كبيرة في مناقشتها. وتستخدم هذه الطريق أيضا للحصول علي مشاركة المتدربين الذين يميلون إلي الصمت كما تستخدم في تجميع مقترحات من المجموعة لتحسين التعلم وتقويم حلول المشكلات.

مزايا جلسات الأزيز:

يتيح هذا لأسلوب المشاركة لجميع الحاضرين وبالتالي الحصول علي معلومات مرتدة مما يجعل المناقشة أكثر فعالية.

عيوب جلسات الأزيز:

تتطلب أن يكون القائد قادرا علي تنظيم المجموعات بشكل سريع، وجعلهم يبدءون في العمل بدون ضياع الوقت كما أن ست دقائق لا تعتبر وقتا كافيا لدراسة مشكلات بأي عمق، وما يتناسب مع هذه الفترة هو فقط معالجة مشكلات والقضايا الخلافية غير المعقدة **(رضا، 129:2003 ،128)**.

- الأسلوب العاشر: تمثيل الأدوار

ويتضمن هذا الأسلوب خلق مواقف عملية وإشراك المتدرب كطرف مباشر فيها يواجه صراعا أو تناقضا معينا ويطلب إليه علاج الموقف بالسلوك الفعلي كما لو كان يعيشه في الحياة فعلا. ثم يطلب المدرب من كل فرد أن يبدي رأيه في الطريقة التي تصرف بها زميله وان يقترح ما يراه من حلول في هذا الشأن ويستخدم هذا الأسلوب عادة في التدريب على القيادة الإدارية وتدريب المشرفين والبائعين وغيرها من المجالات التي تتطلب تنمية المهارة والتعامل مع الآخرين. لدلك فأن تمثيل الأدوار كأسلوب تدريبي يصلح بالدرجة الأولى عندما يكون هدف التدريب هو تنمية مهارات سلوكية معينة ويفيد هذا الأسلوب في تدريب الفرد على معالجة المشكلات المتصلة بالمواقف الإنسانية كما انه تدريب عملي على التصرف السليم كذلك تنفيذ الطريقة في تفتيح الأذهان لتقبل الآراء والأفكار الجديدة التي يقترحها الزملاء بالمتدربين بالإضافة إلى توجيهات المدرب وليس مجرد الاعتماد على البداهة لدى المتدرب الذي يقوم بتمثيل الدور. يضاف إلى دلك إن هذا الأسلوب ينمي الشخص القدرة على مناقشة

الغير والتدليل على أرائه ونقلها إلى أدهان الآخرين إلى جانب قدرته على التعبير الصحيح عن نفسه(شاويش، 2000: 242).

كما هو الحال في الحالات العملية، يجب أن يكون تبادل الأدوار قائما على مواقف واقعية يمكن أن يواجهها المتدرب في الوظيفة مثل التعامل مع احد العملاء أو حل صراع بين أعضاء المجموعة أو القيام باستعراض أداء العمل. فيجب أن يكون تبادل الأدوار امرأ ممتعا، لكن إذا اقتصر على المتعة فقط دون الاستفادة وجني الخبرات فانه يكون مضيعة للوقت **(ارثربيل، 1999: 156)**.

v الأسلوب الحادي عشر: اللجان

يعطي لمجموعة من المتدربين يتراوح عددها بين ثلاث وسبع تكليف خاص في شكل مشكلة، ويطلب من المجموعة دراسة المشكلة والوصول إلي نتائج وحلول مقترحة أو مجموعة من الخطوات التنفيذية، وقد تعد اللجنة تقريرا تقوم بتقديمه شفاهة للمجموعة الكبرى.

متى تستخدم اللجان؟

- تستخدم طريقة اللجان:

1- دراسة أو استطلاع موضوع أو مشكلة.
2- توسيع معرفة وخبرة المتدربين في مجال معين.
3- خلق مفهوم أو نتاج جديد.
4- الحصول علي مشاركة المتدربين في تخطيط الأنشطة التدريبية.
5- تقويم الأنشطة التدريبية.

- مزايا اللجان:

1- إن تقسيم مسئولية الدراسة المتعمقة لمشكلات مختلفة تسمح بتغطية مجموعة اكبر من الموضوعات في وقت أقصر، حيث يستفيد المتدربين من التقارير التي تعدها اللجان العديدة.
2- ويسمح عمل اللجان أيضا بالاستفادة القصوى من المواهب والقدرات الخاصة بأعضاء الفريق.
3- وأخيرا فإن طريقة اللجان تسمح للمتدربين القيام بالمهام القيادية التي ربما لا تتاح لهم في الحالات الأخرى.

- عيوب اللجان:

1- تستغرق طريقة اللجان الكثير من الوقت والجهد فغالبا ما تستغرق المناقشة وقتا أطول من اللازم بسبب الصراعات الشخصية، أو سيطرة قلة من الأعضاء على المناقشة، أو عدم قدرة المجموعة على الوصول إلى قرار.

2- وعادة ما تقترح اللجان حلولا سهلة بسبب ضرورة اللجوء إلى نصف الحلول للوصول إلى إتفاق المجموعة.

3- وأحيانا ما تعطى اللجان مهاما غير مناسبة.

4- وأحيانا أخرى فإنه قد يطلب من اللجان حل مشكلات كان من الممكن حلها بالمستوى نفسه أو بشكل أفضل بواسطة فرد واحد **(رضا، 131: 2003)**.

v الأسلوب الثاني عشر: التدريب في موقع العمل

وهي أكثر الطرق شيوعا واقل تكلفة وفيها يمارس المتدرب العمل في موقعه الفعلي وذلك أمام المدرب، وهذه الطريقة مفيدة في الأعمال التي لا يمكن تعلمها إلا بالممارسة. ولكن عيوبها تخفض إنتاجية المتدرب أثناء التدريب كما أن المدرب سيكرس جهدا من وقته لتهيئة العملية(**ربابعة، 2003: 58**).

v الأسلوب الثالث عشر: العصف الذهني (تهييج الأفكار)

في طريقة تهييج الأفكار يعطى لمجموعة صغيرة مختارة بعناية سؤال عن كيفية التصرف في موقف أو مشكلة، ثم يطلب من أحد أفراد المجموعة توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول التي يمكن أن يولدها الموقف أو المشكلة، مع تشجيع التضافر الحر بين أفكار أفراد المجموعة. وتكتب الأفكار على سبورة أو لوح قلاب بالسرعة التي يتم بها خروج هذه الأفكار.

- متى تستخدم طريقة تهييج الأفكار؟

تستخدم طريقة تهييج الأفكار لتنمية حلول جديدة أو مبتكرة للمشكلات وتنمية القدرة على الابتكار ودفع المتدربين على المشاركة.

- مزايا تهييج الأفكار:

على الرغم من أنه يتوقع أن يكون 10% فقط من الأفكار التي يتم إنتاجها في أثناء فترة تهييج الأفكار ذات فائدة إلا أن هذه النسبة تمثل عددا له اعتباره من الأفكار القيمة كما أن الإيقاع السريع لفترة إثارة الذهن يعتبر مدعاة للمتعة.

- عيوب تهييج الأفكار:

تستلزم هذه الطريقة قيام قائد المجموعة المدرب بتهيئة الظروف فترة تهييج أفكار منتجة كما يجب عليه أن يتأكد من فهم المشاركين لأدوارهم والعمل على تحريك أذهان المجموعة بشكل مستمر لضمان تدفق الأفكار. وتتطلب المهام السابقة مهارة فائقة من قائد المجموعة، كما أن إنتاجية المجموعة تتوقف على قدرات المشاركين وفهم للعملية(**رضا، 2003: 132**).

v الأسلوب الرابع عشر: البريد الوارد

الخطابات والمذكرات الداخلية التي تشابه تلك التي ترد في البريد اليومي، وعلي الدارس(الذي يكون في الغالب من الطبقة الإدارية)أن يحدد أنسب تصرف يره في كل بند من بنود البريد الوارد. ويلاحظ أن هناك حدود لفعالية هذا الأسلوب.ومنها أن الأشخاص والمنظمات المذكورة في التمرين وهمية، كما أن العلاقات بينهم غير حقيقة مما يجعل الحكم علي بنود البريد الوارد عملية صعبة(**ماهر، 1999: 343**).

v الأسلوب الخامس عشر: البيان العملي

يقوم المدرب في طريقة البيان بالأداء الفعلي لعملية أو عمل،حيث يعرض للمتدربين ما يجب القيام به وكيفية القيام به، ويستخدم الشرح لبيان: لماذا، وأين،ومتى يتم ذلك.

- متى يستخدم البيان العملي ؟

(1) التدريب في العمليات الحركية والإجراءات (كيفية أداء شيء ما)
(2) التدريب على حل المشكلات ومهارات التحليل.
(3) توضيح المبادئ (لمادا يعمل شيئا بالطريقة التي يعمل بها)
(4) التدريب على تشغيل الأجهزة.
(5) التدريب على أسلوب الفريق في العمل.
(6) بيان المستوى النموذجي الفني للصنعة. التدريب على إجراءات السلامة.

- مزايا البيان العملي:

1- تستغرق وقتا طويلا.

2- لا ترتبط بعدد معين.

3- توضح طريقة البيان العملي الرؤية، ودلك بعرض الأداء المتكامل للإجراء، مع توضيح العلاقات بين خطوات الإجراء وتحقيق الهدف.

4- طريقة البيان العملي لها جاذبية تمثيلية.

- عيوب البيان العملي:

يجب أن يتطلب مهارة عالية جدا، وقد يحدث عطل في الأجهزة مما يسبب فشل البيان العملي، كما انه يتطلب نقل أجهزة لمكان البيان، وقد لا تتناسب تكلفة النقل مع عائد البيان(**رضا، 2003: 134**).

v الأسلوب السادس عشر: النقاش المخطط

يميل الكثيرون نحو الأخذ بهذا الأسلوب في عملية التدريب لأنه يفسح المجال أمام المجموعة لتبادل الآراء والاشتراك في المناقشة. ويستهدف هذا الأسلوب اكتشاف الملامح الرئيسة في المشكلتين اللتين تعرضان على المجموعة واستخلاص نتائج محددة بشأنها. إلا أن لهذا الأسلوب، كغيره من الأساليب، مساوئ إذ أنه يتطلب مهارة في الإعداد والتحضير مما يستغرق وقتا طويلا. يضاف إلى دلك بأنه يحتاج إلى مدربي مهارة لإدارة المناقشة بكفاية ومحلية.

ويأخذ أسلوب النقاش المخطط إشكالا مختلفة منها:

1- المؤتمرات وهي عبارة عن مناقشة موجهة لموضوعات محددة تتم تحت قيادة احد الأفراد تختاره المجموعة من بينها.

2- الندوات وهي عبارة عن مناقشة جماعية لموضوع (أو مشكلة) بهدف الوصول إلى حل مناسب لها، ويقوم بها أشخاص من ذوي الخبرة والمقدرة(**شاويش،2000: 241**).

v الأسلوب السابع عشر: الأداء

طريقة التمرين العملي هي الطريقة التي يطلب فيها من المتدرب تحت ظروف معيارية أداء العمليات أو المهارات التي يتم تدريبه عليها. والأداء عبارة عن تعلم بالممارسة.

- متى يستخدم الأداء ؟

بصفة عامة فان استخدام طريقة الأداء هي استخدامات طريقة البيان العملي نفسها، حيث تستخدم طريقة الأداء كطريقة لاحقة لطريقة البيان العملي، ودلك للتدريب على العمليات أو الإجراءات الحركية، وتشغيل الأجهزة والمهارات الجماعية وإجراءات السلامة

- مزايا الأداء

1-تعطي هذه الطريقة الفرصة للمتدرب لتطبيق المعارف التي اكتسبها في مواقف حقيقية.
2- إن استخدام هذه الطريقة يؤدي إلى زيادة المشاركة الايجابية للمتدربين إلى الحد الأقصى.
3-يهيئ طريقة الأداء الفرصة للمدرب لملاحظة درجة التعلم التي حققها كل متدرب.

- عيوب الأداء:

يتطلب توفير عدد كبير من الأجهزة، وكذلك عدد كبير من المدربين، كما أن يستغرق وقتا طويلا(**رضا، 2003 :135، 136**).

v الأسلوب الثامن عشر: المباريات الإدارية

يتم بموجب هذا الأسلوب تقسيم المتدربين إلى مجموعتين وأكثر وغالبا ما يتم تقسيمهم إلى مجموعتين فقط يتراوح عدد كل مجموعة ما بين 5-7 متدربين، تمثل كل مجموعة إدارة شركة ما ثم يتم إعطاء أعضاء المجموعة بيانات ومعلومات محددة ومعدة مسبقا عن ظروف عمل الشركة التي يمثلونها لتقوم كل مجموعة بدورها بتوزيع الاختصاصات والأعمال بين أفرادها، وتقرر لنفسها أهدافا وسياسات تسترشد بها اتخاذ القرارات.

تقسم المباريات إلى عدة جولات، يقوم أفراد كل مجموعة في ضوء البيانات التي أعطيت لها باتخاذ لقرارات المناسبة ومراجعة أعمالها وقراراتها السابقة وتعديل بعض القرارات في حالة إعطائها بيانات مفاجئة غير متوقعة وتحسب نتيجة كل قرار بناء على أسلوب محدد مسبقا بمعرفة هيئة التدريب، ولا يعلم المتدربون عنه شيئا. وتبلغ كل مجموعة بنتائج القرارات التي اتخذتها، إذ تقوم كل مجموعة في ضوء هذه النتائج بإعادة دراسة الموقف، واتخاذ قرارات جديدة. وهكذا تستمر المباراة لعدة جولات، وفي الأخير تعلن نتيجة المباراة حسب مجموع النقاط التي حصلت عليها كل مجموعة وتعلن بذلك المجموعة الفائزة.

ويتم بعد دلك تقييم عام للمباراة وقرارات كل مجموعة، وتشرح الأخطاء التي وقعت فيها لتلافيها مستقبلا في الحياة العملية.

ومن أهم مزايا هذا الأسلوب في التدريب نجد ما يأتي:

1- يتيح إدخال تغييرات مفاجئة على سير المباراة، بحيث تكسب المتدربين خبرة في اتخاذ القرارات في ظل الظروف المفاجئة أو الطارئة.

2- يساعد على توسيع مدارك المشرفين المرشحين لاستلام وظائف إدارية عليا، بحيث يتعلمون كيف يدققون في كل الأمور المتعلقة بالمشكلات ويتعرفون على ردود الأفعال المتوقعة حيال ما يصدرونه من قرارات.

3- في ضوء تقييم قرارات كل مجموعة يمكن تحديد الثغرات فيها، واقتراح الحلول لتلافيها مستقبلا ودلك ببرامج تدريبية أخرى تركز على معالجة هذه الثغرات.

كما يؤخذ على هذا الأسلوب ما يأتي:

1- يصعب التأكد من صدق تمثيل نموذج المباراة التي تمت للواقع

2- تكاليف هذا الأسلوب مرتفعة.

3- يحتاج إلى خبرات على مستوى عال في هذا المجال، وخاصة في إعداد محتوى المباراة وحاب نتائج القرارات التي تتخذها كل مجموعة.

وأخيرا يمكن القول إن هذا الأسلوب يناسب تدريب الأفراد في مستوى الإدارة العليا والوسطى اللتين يكون محور عملهما اتخاذ القرارات، ودراسة المشاكل وتحليلها (**شاويش، 2000: 243**).

v الأسلوب التاسع عشر: الواجبات الدراسية

يقوم المدرب في طريقة الواجبات الدراسية بتكليف المتدربين بقراءات في كتب أو دوريات ، أو يكلفهم بإعداد مشروع أو بحث ، أو يحدد لهم مشكلات أو تمارين على مهارة معينة.

- متى تستخدم الواجبات الدراسية ؟

تستخدم الواجبات الدراسية في:

1. تعريف المتدربين بموضوع معين، وذلك قبل تناوله في الصف أو في المعمل.
2. التمهيد للمحاضرة أو البيان العملي أو المناقشة.
3. مراعاة الفروق الفردية في قدرات المتدربين أو خلفياتهم وخبراتهم السابقة من خلال الواجبات.

4. إتاحة الفرصة للمتدربين لمراجعة المواد التي تمت تغطيتها في الصف، أو القيام بالتمرين اللازم لتنمية المهارات أو القدرة على حل المشكلات.
5. تزويد المتدربين بمواد إثراء تعليمي.

- مزايا الواجبات الدراسية:

1. تعطي كمية كبيرة من المادة التدريبية في وقت قصير.
2. كما أن هذه الطريقة تغطي المتدربين الفرصة للقيام بالتمرين الكافي للتأكد من إتقانهم للمهارة وموضوع التدريب.
3. تضمن تقديم المحتوى حسب وجهة نظر الشخص الذي قام بإعداد المادة التدريبية بدلا من الاقتصار على وجهة نظر المدرب.

- عيوب الواجبات الدراسية:

1. تتطلب واقعية عالية من المتدربين.
2. متابعة الواجبات يمثل عبئا على المدرب.
3. صعوبة تقويم أخطائها (**رضا، 2003 :136**،137).

20ـ الأسلوب العشر: التطبيق العملي

بموجب هذا الأسلوب يقوم المدرب بأداء عمل ما أمام مجموعة الأفراد المتدربين مع شرح نظري وعملي لمراحل أداء العمل وإجراءاته، دون أن يشارك المتدربون في أداء العمل، لكي يسمح لهم بالمناقشة والاستفسار. ويتميز هذا الأسلوب بسهولته وقلة تكاليفه، وقدرته على استيعاب عدد كبير من المتدربين، بالإضافة إلى انه يتميز بتثبيت المعلومات لدى المتدربين بدرجة اكبر من الأساليب النظرية. وبشكل عام يصبح استخدام هذا الأسلوب في تدريب العمال الحرفيين الصناعيين الذين في العادة يحتاجون إلى مهارات يدوية أو استخدام الآلات ومعدات (**شاويش، 1990: 241**).

21ـالأسلوب الحادي والعشرين: المراجع والكتب

وهو أسلوب تقليدي مهم، فلا بد أن يستفاد من الكتب والمراجع والدوريات، خاصة الحديثة منها، كما لا بد أن يتعلم المتدرب ويعتاد التعامل مع هذه المراجع، لأنها ستبقى مصدرا من مصادر العلم والمعرفة، والتدريب قد لا يكون مستمرا ومتواصلا للفرد، ولكن هذه

المراجع ستبقى في متناول يد الجميع. ولكن من عيوب هذا الأسلوب إن كثيرا من الناس لا يرغبون في القراءة ولا الاطلاع، وشعور بعضهم بشيء من الملل عند الرجوع إلى هذه المراجع.

22ـالأسلوب الثاني والعشرين التقنيات السمعية والبصرية

وهي من الأساليب التدريبية المنتشرة في جميع معاهد التدريب في العالم، حيث تجمع المادة التدريبية في فيديو أو شريط أو توضع على شرائح أو شفافات، ثم تعرض للمتدربين، وينبغي إن تعد الأفلام والأشرطة إعدادا جيدا ومشوقا ليثير انتباه المتدربين، وإلا فسوف تكون هذه الأساليب مملة للمتدربين لان مشاركة المتدرب فيها محدودة **(رضا، 2003: 137، 138)**.

5ـ اختيار المدربين:

يمكنك التدريب من خلال توفير الدافع والبناء والتغذية الإسترجاعية الفعالة طالما انك تمتلك المهارات المطلوبة والالتزام. يعتقد المديرون الأكفاء الذين يقومون بالتدريب انه بإمكان الأفراد أن ينجحوا وان يشاركوا في صنع نجاحهم ويمكن للمديرين أن يتعرفوا على ما يحتاجه الأفراد لتطوير مستوى أدائهم ويجب أن يعتبروا التدريب جزءا أساسيا من مهمتهم ــ أي عملية تفويض تركز على متطلبات تعليم الأفراد وتوعيتهم**(ارمسترونج، 2001: 44)**.

يتوقف نجاح البرنامج التدريبي على مدى كفاءة المدربين الذين يمثلون الركن الأساسي لفاعلية البرنامج التدريبي. فمهما كان محتوى البرنامج التدريبي ممتازا، فانه يموت بين يدي مدرب ضعيف لا يقدر على تنفيذه. والبرنامج التدريبي الضعيف يستطيع المدرب إن أحسن تدريبه أن يبث فيه الحياة. ولدلك ينبغي مراعاة حسن اختيار المدربين المحاضرين ممن توفر فيهم الكفاءة والخبرة والمهارة **(الخطيب وآخرون، 1998: 112)**.

وعلى أي حال يتوقف اختيار المدرب على ما يأتي:

أ- أسلوب التدريب المراد استخدامه.

ب- المادة التدريبية المراد إكسابها للمتدربين.

ت- نوعية المتدربين.

وبشكل عام هناك أربعة أنواع من المدربين:

1- المدرب المحاضر: ويقصد بها الشخص الذي يقوم بنقل المعلومات للمتدربين عن طريق المحاضرات ويكون هو المتحدث الأساسي.

2- المدرب القائد: هو الشخص الذي يتولى تدريب مجموعة من الأفراد من خلال قيادته لمؤتمر أو ندوة، أو مناقشة.

3- المدرب التطبيقي: ويقصد بهذا الشخص المدرب الذي لديه الخبرة العملية إلى جانب قدر معقول من الخبرة النظرية. وهذا النوع من المدربين يكون قادرا على تدريب مجموعات المتدربين باستخدام أساليب دراسة الحالات والمناقشات.

4- المدرب النفسي: ويقصد به الشخص الذي لديه خبرة ومعرفة بالعلوم السلوكية وكيفية تعديل السلوك وبشكل عام هناك صفات أساسية يجب أن يتحلى بها كل مدرب أهمها: الشخصية القوية، المرونة، الصبر، اللباقة، الثقة بالنفس، والخبرة **(شاويش، 2000: 245)**.

إن التدريب عملية شاقة، لا يستطيع أي فرد أن يقوم بها بسهولة، إلا إذا توفرت لديه المقومات الضرورية واللازمة لتحقيق أهداف التدريب، وتتلخص مقومات المدرب المحترف فيما يلي:

(1) الرغبة في التدريب:

فالرغبة هي التي تدفع المدرب وتحببه في عمله، وتجعله يؤدى عمله بحماس واستمتاع مما يعكس أثاره الايجابية على المتدربين

(2)السيطرة على موضوع التدريب:

يجب على المدرب الإلمام الكامل لكافة جوانب الموضوع الذي سيقوم بتدريسه ويجب عليه معرفة أكثر مما يتوقع تقديمه للمتدربين، فكثير من هذه المعلومات قد لا تظهر داخل قاعة التدريب ، ولكن لا بد من وجودها فهي تمثل قاعدة راسخة تدعم الموضوع التدريبي.

(3) إتقان استخدام الأساليب ومساعدات التدريب:

لا يكفى أن يكون المدرب خبيرا فنيا في أساليب مساعدات التدريب، ولكن الأهم من ذلك هو قدرته على اختيار الأسلوب التدريبي المناسب والملائم، فهناك عديد من تلك الأساليب لمزاياها وعيوبها ومنها ما تثبت فعاليته في مواقف تدريبيه معينة، ولا تتناسب مع مواقف أخرى . لذلك يجب على المدرب التعرف على العوامل التي تعوق عملية التدريب وكيفية التغلب عليها، وطرق استخدام الأساليب و المعينات السمعية والبصرية.

(4) تحمل المسئولية:

إن المدرب المحترف هو الذي يتحمل مسئولية العمل الذي يقوم به، ويتصف بالحزم، والمرونة والود وحسن التصرف في المواقف التدريبية المختلفة.

(5) القدرة على الإقناع والتأثير:

كثيرا ما نقابل أناسا لا يستطيعون القيام بعملية الاتصال بسهولة، ولذلك يجب على المدرب رؤية المشكلات وعوائق الاتصال بعيون المتدربين، والعمل على تجنب هذه العوائق والتغلب عليها. كما يجب عليه فهم السلوك الإنساني والتعرف على أنماط السلوك وكيفية التعامل مع كل نمط وإقناعه.

(6) المرونة:

ونقصد بالمرونة أن يكون المدرب قادرا على التغير والتكيف مع الأزمات الطارئة، وتعديل خطته تبعا لما يحدث لإشباع حاجات المتدربين.

(7) فهم السلوك الإنساني:

يجب أن يكون المدرب قادرا على فهم السلوك الإنساني والتعرف على أنماط السلوك وكيفية التعامل مع تلك الأنماط(**توفيق، 2002: 126،127**).

6ـ تحديد فترة برنامج التدريب:

يمكن القول انه ليس هناك فترة زمنية نموذجية لتنفيذ أي برنامج تدريبي، إذ تختلف المدة من برنامج لآخر طبقا لاعتبارات متعددة أهمها ما يأتي:

أ- المنهاج التدريبي، وطبيعة ونوعية المشكلات التي يعالجها، والمهارات التي يراد إكسابها للمتدربين.

ب- الأساليب التدريبية المستخدمة، فهناك أساليب يتطلب استخدامها وقتا أكثر من أساليب أخري.

ت- الإمكانات المتاحة، كسرعة حاجة المنشأة للمتدربين، أو عدم إمكانية المنشأة الاستغناء عن المتدربين ليتفرغوا للتدريب أكثر من مدة زمنية معينة.بشكل عام يمكن القول انه يتعين إقامة برنامج التدريب في الوقت المناسب وفي فترة تتناسب مع موضوعه، وقد تقسم برامج التدريب، من منظور المدة اللازمة لها، إلي برامج طويلة المدى، وأخري قصيرة المدى. ففي النوع الأول يكون التدرب عملية مستمرة تخطط لها المنشآت العاملة في قطاعات تتأثر بصورة دائمة للتغيرات التكنولوجية أو الآلية، أو تلك التي تعيش في منافسة علمية وفنية مع غيرها من المنشآت.

أما برامج التدريب قصيرة الأجل تتمثل في تلك التي يتطلب الأمر إعدادها لأهداف محددة أو معروفة. وتتمثل هذه البرامج في تدريب العامل علي استخدام آلة معينة، أو تدريب العمال

الجدد علي كيفية أداء الواجبات والمسؤوليات المطلوبة منهم، ويتمثل هذا النوع من البرامج في برامج التدريب التي تهدف إلي ترقية العامل في حالة اجتيازه التدريب بنجاح.

7 ــ تحديد مكان التدريب:

لا بد من تحديد اختيار المكان الذي يتم فيه التدريب. ولتحديد مكان التدريب يمكن تقسيم التدريب إلى نوعين رئيسيين هما: التدريب الجماعي الذي يتم فيه تدريب مجموعة من الأفراد، والتدريب الفردي الذي يدرب فيه كل فرد على حدة.

وفي ضوء هذا التقسيم لأنواع التدريب يكون قرار تحديد مكان التدريب ضمن ثلاث اختيارات هي:

أ- في مكان الوظيفة أو العمل نفسه أي في المنشأة نفسها. وهذا يناسب التدريب الفردي، والذي يطلق عليه التدريب أثناء العمل، إذ يقوم المدرب بالإشراف على المتدرب وتدريبه أثناء قيام الأخير بعمل. كما يتم هذا النوع من التدريب عن طريق التبادل الوظيفي أي بإلحاق الفرد فترة من الوقت في كل إدارة ليلم بأعمالها ثم ينتقل إلى إدارة أخرى وهكذا.

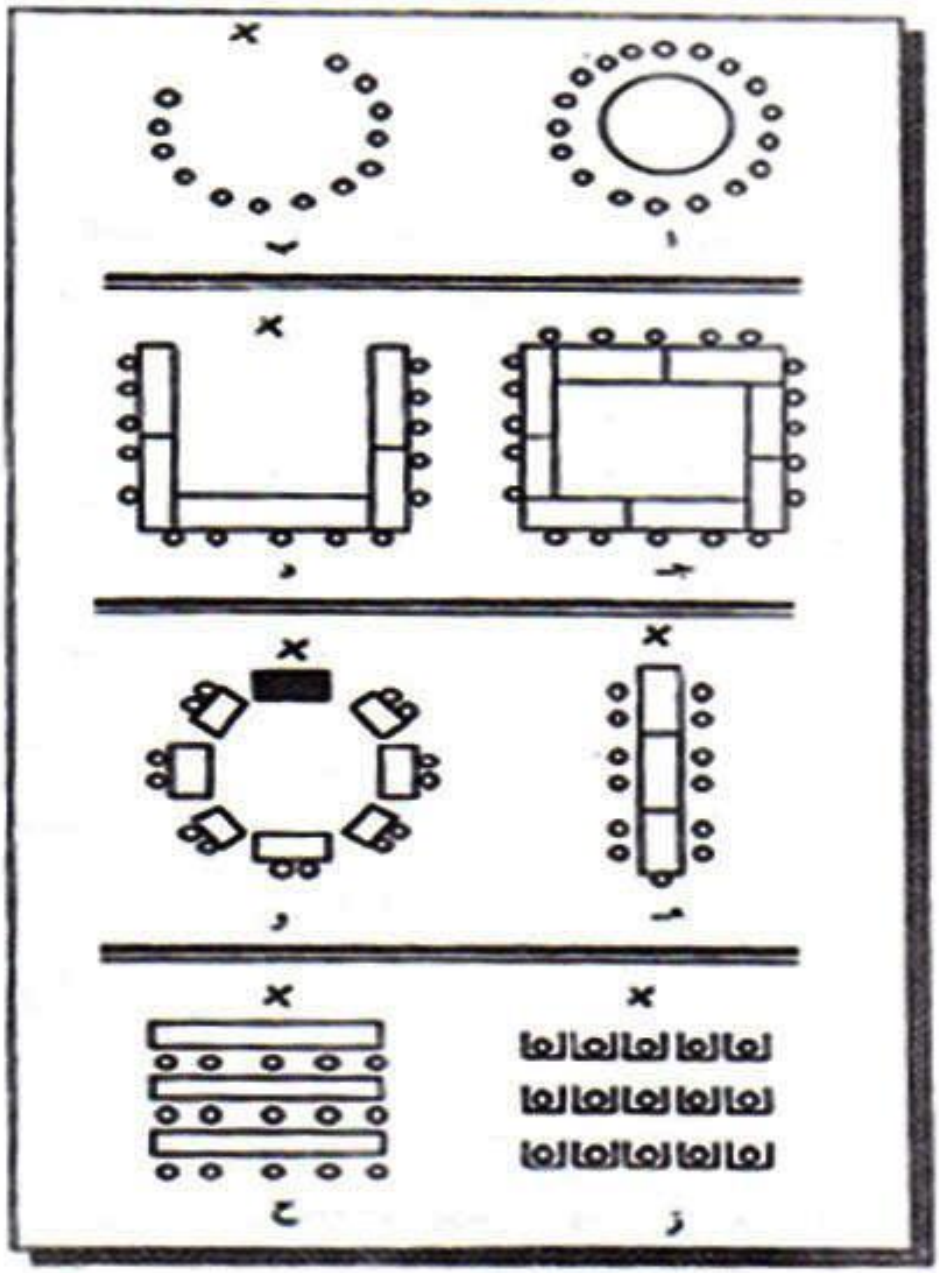
ب- في مكان خارج مكان العمل والمنشأة كأن يكون في معهد تدريب متخصص أو عن طريق استئجار احد الفنادق والحالتان الأخيرتان تناسبان التدريب الجماعي، أي تدريب مجموعة من الأفراد معا وفي وقت واحد، وقد يكون هنا في مراكز تدريب أو معاهد أو مدارس فنية تابعة للمنشأة نفسها(**شاويش، 1990: 246**).

ت- قاعات التدريب:ويؤثر الترتيب الداخلي لحجرة التدريب علي فاعلية هذا التدريب، فالطريقة التي تنتظم بها المقاعد والمناضد ومكان المدرب لها تأثير على إمكانية توصيل المعلومات وإمكانية مشاركة واستجابة الدارسين بالمناقشة (**ماهر، 350:1999**).

ويوضح الشكل رقم (4) بعض النماذج الشائعة الاستخدام في تصميم وترتيب قاعات التدريب.

شكل (4)

يوضح نموذج من قاعات التدريب



(ماهر، 1999: 353)إدارة الموارد البشرية

فعلي سبيل المثال نجد أن الشكل أ وهو الدائرة المستديرة يسمح بدرجة عالية من الديمقراطية والمشاركة ، كما أن تعبيرات الوجه وحركة الجسم ملحوظة بواسطة جميع الدارسين مما يمكن من تعزيز الآراء والاتصال ، لذا قد يكون من المفيد استخدام المائدة المستديرة في أساليب التدريب الخاصة بالمناقشة الجماعية وتدريب الحساسية وما شابهه من أساليب . أما الشكل ب وإن كان يشابه الشكل أ نسبيا إلا أنه يتميز بوجود قائد واضح يدير حلقة المناقشة علي الأخص عند استخدام وسائل مساعدة في التدريب ويتناسب هذا الشكل مع أسلوب العصف الذهني في التدريب.

ويقدم الشكل ج طريقة رسمية في ترتيب الدارسين، حيث أن المائدة المربعة يمكنها أن تفصل بين نوعيات الدارسين، وكل جانب من المائدة يمكن أن يمثل جماعة تنتمي إلى قسم أو إدارة أو شركة مستقلة، ويعاب علي هذا الشكل أن رؤية وسائل الإيضاح ومساعدات التدريب غير كاملة، كما أن المدرب ليس له مكان محدد. ويناسب هذا الشكل أسلوب المناقشة الجماعية. واشتقاقا من الشكل ج نرى أن المائدة المستطيلة (شكل ه) يمكنها أن تحد من المشاركة أو المناقشة لأن الدارس في أول المائدة لا يستطيع رؤية زميله في آخر المائدة، إلا أن المائدة المستطيلة تسمح بوجود مدرب، بل في بعض الأحيان تسمح بوجود مدرب آخر يعقب علي رأي المدرب الأول. أما الشكل د والمنتظم علي شكل حرف u فهو يسمح بتقسيم الدارسين إلي ثلاث صفوف أو مجموعات، ويسمح بالمشاركة بالرأي، ويسمح بإضافة نوع من الرسمية والبروتوكول في ترتيب الدارسين. ويعاب علي هذا الشكل انه لا يسمح لكل الدارسين أن يروا بعضهم البعض بوضوح. ويستخدم الشكل u غالبا في حلقات التنمية الإدارية. ويمثل الشكل و توفيقا بين شكل الدائرة المستديرة وحرف u معا، وبالتالي فهو يحاول أن يوفر مزايا الشكلين معا.

ويقدم الشكلان ز،ح تقليدا بفصول الدراسة التقليدية في المدارس والجامعات والشكل ز هو عبارة عن كرسي بمسند للكتابة ، وهو يقدم ميزة هامة وهي المرونة ، حيث أنه يمكن تغيير طريقة ترتيب المقاعد من صفوف إلي دوائر صغيرة تسمح بالمناقشة الجماعية ودراسة الحالات وحل التمارين . أما الشكل ح فهو لا يتيح قدرا كبيرا من المناقشة والمشاركة ويتيح سيطرة عالية للمدرب علي الدارسين، وإن كان لا يتيح للمدرب إمكانية التعرف علي مدي تقدم الدارسين في حل التمارين أو تفقد أرجاء الحجرة للإجابة علي الأسئلة الشخصية للدارسين.

- **اختيار بيئة تقديم التدريب:**

يقوم الفريق أيضا بتصميم البرامج التي تعتمد على أدوات الاتصال لتلبية حاجات المتدربين، مثل المنتديات ومؤتمرات تبادل الآراء التي تسمح للمتدربين بالتعاون وبناء قواعد البيانات الخاصة بهم. ويتم تصميم البرامج بما يتوافق مع البيئات المختلفة التي سيستخدمها المتدربون للدخول إلى النظام، مع الأخذ في الاعتبار هؤلاء الذين يمتلكون أجهزة اتصال بطيئة أو أماكن تتطلب الهدوء وعدم الإزعاج. يقوم المصممون أيضا بإنشاء المستندات اللازمة للطريقة القابلة للعرض والطباعة على الشبكة بالاستفادة من التطبيقات التي تسمح بإعادة تلك المستندات كاملة والاطلاع عليها من خلال شاشة الكمبيوتر. أما المستندات القابلة للطباعة فتكون داخل ملف واحد، بدلا من الملفات المتعددة المكتوبة بلغة النصوص الفائقة **(توفيق، 2001: 185)**.

- **ما هي بيئة التدريب ؟**

تؤكد الدراسات التقويمية لبرنامج التدريب على وجود علاقة قوية بين تهيئة بيئة التدريب وبين نجاح البرنامج بشكل عام والجلسة التدريبية في تحقيق أهدافها.

ويمكن تعريف بيئة التدريب بأنها نظام متكامل يقوم على تهيئة مجموعة من العناصر التنظيمية التي تؤثر وتتأثر بعضها ببعض، والتي ينتج عنها المساهمة في تحقيق الأهداف التدريبية، ويظهر من هذا التعريف بان نظام بيئة التدريب هو عنصر مساهم إلى جانب عناصر أخرى في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي ونجاحه.

ويضم نظام بيئة التدريب مجموعة كبيرة من العناصر الفرعية، والتي سنبينها كما يلي:

*ماهي العناصر المختلفة للجلسة التدريبية التي ترتبط بها نظام البيئة التدريبية ؟

توجد علاقة قوية بين بيئة التدريب وعناصر الجلسة التدريبية تتمثل بالاتي:

- طبيعة الأهداف التي تسعى الجلسة إلى تحقيقها.
- عدد المشاركين في الجلسة.
- أسلوب التدريب المستخدم.
- خصائص المشاركين.
- نظام الجلوس. (هل يمكن أن تفكر بأشياء أخرى ؟...)

ما هي الاعتبارات والمبادئ العامة التي ينبغي أن تحكم تهيئة بيئة التدريب ؟

-المشاركون أهم بكثير من الجلسة التدريبية ذاتها.

- الوصول إلى التسهيلات أمر يسير وفي متناول اليد وفي الوقت المحدد.
- مراعاة دوي الاحتياجات الخاصة من المشاركين.
-الاقتصاد في النفقة.
- تقليل الأجواء الرسمية.

*ما ا لدى يشكل بيئة تدريبية جيدة ؟
Good training environment should include:
-الإضاءة الجيدة.
-التهوية الجيدة.
-التدفئة الجيدة.
-خدمات الكهرباء جيدة / الموصلات/ الأمان...الخ
-ضبط مصادر الإزعاج .
-مراعاة الخصوصية (privacy).
-السعة الكافية.
-الكراسي والطاولات المريحة(يفضل دائرية).
-أماكن الاستراحات، الضيافة، أماكن الصلاة..الخ(**حسين، 2000: 79، 80**).

8ـ توفير مستلزمات البرنامج التدريبي:

يتعين قبل القيام بتنفيذ البرنامج التدريبي توفير كافة الاحتياجات والإمكانات والوسائل اللازمة للتدريب. ويشمل هذا مكان التدريب المناسب، والأدوات أو المعدات أو الوسائل السمعية أو البصرية أو الآلية أو التصويرية التي يتطلب بالتدريب استعمالها. ويشمل هذا أيضا إعداد المطبوعات والمذكرات والكتيبات والإرشادات والمناهج التي يتطلب التدريب استخدامها أو الرجوع إليها أو الاسترشاد بها. كما أنه من الضروري تعيين مدير إداري أو منسق للإشراف علي سير وتنفيذ البرنامج، ليعالج ما يظهر من مشكلات أثناء تنفذ البرنامج التدريبي.

أما فيما يتعلق بمكان تدريب فيجب أن يكون ملائما لخدمة أغراض التدريب، من حيث توفر كافة الاحتياجات فيه، مثل المقاعد، سبورة، شاشة عرض، إضاءة كافية، تهوية، نظافة، هدوء، سعة. إذ تعتبر هذه الأشياء عوامل مساعدة للمدرب علي العطاء، والمتدربين علي الاستيعاب(**شاويش1990: 247**).

9ــ ميزانية التدريب:

يعمل التدريب وإدارة الموارد البشرية عامة في مستويين الأول وهو ردة الفعل علـــى المـــدى القصير آخذا في عين الاعتبار أن يتجنب التكلفة المفرطة مقابل المردود على عملية التـــدريب الثاني وهو تطوير قدرات المؤسسة لكي تمكنها من القيام بمهامها على أكمـــل وجـــه لتحســـين مكانتها التنافسية(**Critten,1993: 8)**

يستفيد مشرفو برامج التدريب من وضع ميزانية التدريب في التعرف علـــي التكـــاليف التقديرية لبرنامج التدريب، ويؤثر هذا في اتخاذ قرار البدء في التدريب من عدمـــه. كمـــا قـــد يؤثر في تحديد البرنامج ومحتواه بالشكل الذي يسمح بأن يكون برنامجا اقتصاديا، كما يثر فـــي تحديد قيمة اشتراك الدارس وذلك في حالة قيام جهاز خارجي بالتدريب(**ماهر، 348:1999**).

يتم تدريب الأفراد والموارد البشرية لتطويرهم وتنفيذ البرامج طبقا للموازنات المقـــرر لتلك البرامج لكي تلبي متطلبات وطموحات واحتياجات الإدارة العليا للمؤسسة وذلك بمســـاعدة العاملين على القيام بالأداء الجيد والحصول على الخدمة المميزة ومن اجـــل ذلـــك احتاجـــت الإدارة العليا إلى جمـــع معلومـــات كثيـــرة خاصـــة عـــن المؤسســـة وفروعهـــا وأقســـامها **(Harold &O'Donnell,518:2003)**.

ثالثا: تنفيذ البرامج التدريبية:

يلي مرحلة التصميم لبرنامج التدريب مرحلة أخري هي: تنفيذ البرنامج. وسواء كان هـــذا البرنامج داخل الشركة أو خارجها، فعلي مدير وأخصائي التدريب الإشـــراف علـــي التنفيـــذ، والتأكد أن التصميم الذي وضع قد أمكن تنفيذه. ويتضمن تنفيذ برنامج التدريب أنشـــطة هامـــة هي وضع الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج، وترتيب مكان وقاعات التدريب، والمتابعة اليوميـــة لسير البرنامج(**ماهر، 350:1999**).

إن علي إدارة البرنامج أن تراعي أمورا وجوانب لضمان حسن تنفيذ البرنامج والتـــي كان المخطط التدريبي قد قام بالإعداد لها وهي:

1- توقيت البرنامج، ويتضمن هذا البرنامج ما يأتي:

أ- موعد بدء البرنامج وموعد انتهائه.

ب-توزيع العمل التدريبي خلال فترة البرنامج.

ت-تنسيق التتابع الزمني للموضوعات التدريبية المختلفة.

2- بالنسبة للمرافق والتسهيلات التدريبية، ويتضمن هذا الجانب ما يأتي:

أ- اختيار المكان وفقا لمتطلبات البرنامج (مثلا قاعة كبيرة أم حجرات صغيرة)

ب-تصميم طريقة جلوس المتدربين (علي شكل طاولة مستديرة أم صفوف مستقيمة في مواجه المدرب مع تحديد مكان المدرب).

ت-تحديد المستلزمات الضرورية في كل برنامج (سبورة عادية أم مضيئة وغير ذلك من الوسائل المعينة في التدريب).

3- تجهيز المطبوعات ، ويتضمن هذا الجانب ما يأتي :

أ- استلام المطبوعات من القائمين بإعدادها علميا.

ب- إجراءات الطباعة والتجليد .

ت-إجراءات التوزيع علي المتدربين وفقا للخطة العلمية للبرنامج.

4- بالنسبة للمتدربين ، ويتضمن هذا الجانب ما يأتي :

أ- التأكد من وصول دعوات الاشتراك في البرنامج عليهم في الوقت المناسب والتأكد من موافقة الجهات ذات العلاقة علي اشتراكهم .

ب-إعداد قائمة بأسمائهم ، ومؤهلاتهم ، ووظائفهم ، وعناوينهم.

5- بالنسبة للمدربين ، ويتضمن هذا الجانب ما يأتي :

أ- الاتصال بهم في الوقت المناسب لتذكيرهم بالبرنامج وبمواعيدهم فيه وتهيئة وصولهم إلي المكان الذي يعقد فيه البرنامج في الوقت المحدد لكل منهم.

ب-توفير المستلزمات التي يطلبها المدرب من مواد تدريبية وتقنيات سمعية وبصرية.

ت-تقديم المدرب للمشاركين بعبارات مناسبة ومختصرة.

ث-التدخل بلباقة وأدب في سير المحاضرة إن خرجت عن الأهداف المرسومة للبرنامج.

ج- دفع المخصصات التي يستحقها المدرب في الوقت المناسب علي ألا يتأخر ذلك كثيرا عن موعد إنهاء مهاراته أو انتهاء البرنامج التدريبي إن كان من البرامج القصيرة.

6- بالنسبة لافتتاح البرنامج ويتضمن هذا الجانب ما يأتي :

أ- افتتاح البرنامج في الوقت المناسب .

ب-شرح أهداف البرنامج ومتطلباته للمشاركين .

ت-التعرف على توقعات المشاركين والأخذ بالتوقعات المعقولة منها .

ث- عمل حفل تعارف بسيط للمشاركين ليتعرفوا علي بعضهم البعض.

7- بالنسبة للإرشادات المتعلقة بسير البرنامج والتي علي إدارة البرنامج والمدربين مراعاتها ، ويتضمن هذا الجانب ما يأتي :

أ- الحرص علي فهم أهداف البرنامج والعمل علي تحقيقها.

ب-معرفة المشاركين بشكل جيد، والعمل علي إدماجهم في أنشطة البرنامج، واحترام قدراتهم، والعمل علي حل مشكلاتهم.

ت-الحرص علي جعل محاضرات البرنامج التدريبي ونقاشاته ذات طابع عملي ، وذات معنى للمشاركين .

ث-المحافظة علي حسن إدارة وقت الجلسات والحرص علي البدء والانتهاء في الوقت المحدد لجميع فعاليات البرنامج سواء كانت هذه الفعاليات عبارة عن محاضرات ونقاش ، أو مجموعات عمل ، أم أنشطة عملية ، أو مشاغل تدريبية ، أو زيارات ميدانية ، أو نشاطات اجتماعية ترفيهية تتخلل البرنامج التدريبي .

ج- التعرف علي وجهات نظر المشاركين والمدربين في سير البرنامج والحصول علي تغذية راجعة مستمرة عن البرنامج ، واطلاع المشاركين علي نتائجها أولا بأول .

ح- مراعاة الفروق الفردية بين المشاركين والتجاوب مع الاحتياجات الخاصة بهم، توزيع شهادات حضور البرنامج على المشاركين الذين أكملوا متطلبات البرنامج في حفل اختتامي(**شاويش،2000: 249**).

رابعا: تقييم البرامج التدريبية

v مفاهيم أساسية في تقييم البرامج التدريبية :

يمكن أن نعرض للمفاهيم الأساسية في تقويم التدريب في شكل جوانب أساسية نجملها فيما يلي:

1- يمكن تعريف تقييم التدريب (تقويمه) بأنه تلك الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرامج التدريبية ومدي نجاحها في تحقيق أهدافها المرسومة . كما تقاس بها أيضا كفاءة المتدربين

ومدى التغير الذي نجح التدريب في إحداثه بينهم . وكذلك تقاس بها كفاءة المدربين الذين قاموا بتنفيذ العمل التدريبي.
كذلك قد عرف تقييم التدريب بأنه عملية منظمة تتضمن جمع وتمحيص معلومات لاتخاذ قرارات تتمخض عن الاستخدام الأمثل للمواد المتاحة للتدريب . تحقيقا لأهداف المؤسسة .
بينما تناول التعريف الأول الإجراءات التي تقيس بها كفاءة البرامج التدريبية والمتدربين عند القيام بعملية التقييم . فان التعريف الثاني ركز على عملية جمع المعلومات وتمحيصها عند القيام بالتقييم(دورة،2000: 124).

فالبرنامج التعليمي أو التدريبي هو مجموعة من الأنشطة أو العمليات المقصودة التي يمكن تحديدها وتكرارها،ويفترض أنها تؤثر تأثيرا مرغوبا في مجموعة أو مجموعات معينة من الأفراد، ويمتد تأثيرها إلي المؤسسة أو نظام بعامة. وبذلك يمكن اعتبار البرامج بمثابة مشروع أو شئ مستحدث وعلي الرغم من أن التقويم يعد احد مكونات بناء البرنامج إلا انه أهم هذه المكونات فبدون عمليات التقويم المستمر للبرنامج لا نستطيع إجراء أي تعليم أو تدريب يحتاج إلي نظرة فاحصة شاملة لكل أبعاده ومتغيراته حتى نستطيع البدء غي بناء البرنامج علي أسس عملية سليمة وتنتهي إلي اتخاذ قرارات أثناء كل مرحلة من مراحل البناء أو التطوير تفيد في تعامل مسار البرنامج سواء في الأهداف أو الوظيفة أو الشكل أو المحتوي فعمليات التقويم تعد إذن من أهم العمليات التي يترتب علي نتائجها إذا تمت بطريقة عملية موضوعية الوصول بكل متغيرات البرامج أو المشروعات إلي أفضل صورها بحيث يكون عائدها متناسبا مع ما ينفق عليها من أموال(**علام، 2003: 39**).

يتضمن التقييم سعي المرء لتقدير قيمة نشاط أو منتج معين لنظام معين. ولأن النظام التعليمي (التدريبي) يهتم بإعداد الأفراد للمستقبل، وعلى المرء أن يقدر قيمة ما حصله الدارس أو المتدرب في المستقبل كنتيجة لاجتيازه النظام التعليمي (التدريب). في الواقع العلمي، لا ينظر التقييم غالبا إلى ابعد من مرمى بصره، حيث يقدر إذا ما كان تم تحقيق الأهداف التعليمية والتدريبية الحالية. هذا أيضا مهم إذا كان الدارس لم يحصل شيئا من خلال حلقتنا الدراسية، فلا يمكن أن نتوقع تأثيرا ما في المستقبل. ولكن هذه ليست كل القصة(**الخزامي،2001: 111**).

واقع الأمر أن جوهر عملية التقييم تقوم على جمع المعلومات وتحليلها وتقديمها لمتخذي القرارات في المؤسسات كي يقدروا ويحددوا قيمة جميع البدائل المتاحة أمامهم فيما

يتعلق بجميع جوانب البرامج التدريبية تخطيطا وتنظيما وتنفيذا وعناصرها المتمثلة في المشاركين والمحاضرين فيها والموارد المادية والأهداف والأساليب والطرق والنتاجات التي تمخضت عنها . وهكذا فإن مفهوم التقييم بالمعني الأخير مفهوم شامل . وليس مفهوما جزئيا .

2 ــ يحظي تقييم التدريب باهتمام أكثر من جهة أو طرف ممن لهم علاقة بالتدريب. فالدول لاسيما النامية منها تقوم بتقييم التدريب ومعرفة النتائج التي تتمخض عنه إذ أن تلك الدول تنظر إلى التدريب على انه نظام يهدف إلى رفع معدلات كفاءة أداء الوظيفة العامة .

تقوم المنظمات كذلك بتنظيم التدريب إذ أنها تستثمر أموالا وجهودا وأوقات في تنظيم برامج تدريبية للعاملين فيها فعملية تقييم التدريب بالنسبة للمنظمات ضرورة لا غنى عنها حتى تحصل على معلومات تساعدها على القيام بتقدير سليم لمدي العائد الذي حققته تلك الاستثمارات في التدريب .كذلك تحرص معاهد التدريب الإداري على تقييم برامجها التدريبية لان التدريب هو جوهر عملها وعملية التقييم بالنسبة لها عملية أساسية وضرورية ومن ناحية ثالثة فانه يهم كلا من المدربين والمتدربين معرفة كيف كان أداؤهم ونواحي القوة والضعف فيه حتى يحسن كل منهم إنتاجه في نطاقه وعمله وتخصصه.

3- يرمي التقييم إلى تحقيق أهداف (أدوار) منها ما يلي :

أ- يمكن بواسطة التقييم تقدير نتائج تعليم المتدربين أو المشاركين في برنامج تدريبي وهي نتائج تتعلق بالمعلومات التي اكتسبوها والمهارات التي نموها.

ب- يمكن بواسطة التقييم الوقوف على صلاحية البرنامج التدريبي نفسه وهل حقق الأهداف التي وضعت له؟

ج- يمكن بواسطة التقييم الوقوف على الجوانب التنظيمية والإدارية والإجرائية للتدريب في المؤسسات .

د- يساعد التقييم على معرفة إمكانات الموظفين الذين يشتركون في برنامج تدريبي فيبين نواحي القوة والضعف في أدائهم وقد تستخدم المعلومات التي يحصل عليها متخذو القرارات في ترقية بعضهم إلى مراكز قيادية مرموقة

هـ- يستخدم التقييم ليكون أداة تعليمية تدريبية فما دام التقييم يؤثر بطريقة أو أخرى في التعلم فانه يمكن استخدامه أداة تدريبية لتحسين التعلم ليكون أكثر فعالية .

و- يفيد التقييم في ملاحظة تأثير ديناميات الجماعة على أداء الفرد فمن المعروف إن الجماعات تتبع معايير وقواعد سلوكية يختلف تأثيرها على الأعضاء نوعا وكما . أن

للجماعات طرقا مختلفة في اتخاذ القرارات كل هذه القوي يمكن معرفتها إذا وضع المشاركون في مواقف عمل مع مجموعات إثناء التدريب.

4- يرتبط التقييم بالتخطيط للتدريب ارتباطا وثيقا فإذا كان التدريب جهدا منظما مخططا له لتزويد القوي البشرية في المؤسسات بمعارف ومهارات واتجاهات ايجابية فان التقييم هو نوع من المراقبة لذلك الجهد والواقع انه لا يمكن فصل التقييم عن التخطيط للتدريب بل ولا يمكن فهم قيام عملية تقييم فعاله إذا لم يكن هناك تخطيط لان التقييم هوا جمع معلومات عن مدي انحراف أو عدم انحراف البرنامج التدريبي عن الأهداف المحددة التي وضعت له .

5- يترتب على المقولة التي ذكرت إن التقييم يرتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف المحددة للبرنامج التدريبي ومن ثم فإنه يجب أن يتم في إطار تلك الأهداف ومعرفة مدي تحققها وبما أن الأهداف التدريبية تنبثق عن الاحتياجات التدريبية فان التقييم يرتبط بالاحتياجات التدريبية ارتباطه بالأهداف ومن ثم فان التقييم الفعال يجب أن يكون تقييما مخططا له أي يجب أن يخضع لتصميم ما وقد يصلح النموذج التالي ليكون نموذجا لتصميم تقييم لبرنامج تدريبي.

اعتمادا على ما تقدم فان تصميم التقييم يتضمن ثلاث عمليات أساسية هي:

ا- تحديد العناصر التي يراد تقييمها في البرنامج التدريبي وهذا يتطلب تحديد نوع القرارات التي يستخدمها التقييم.

ب-وضع خطة للحصول على المعلومات المطلوبة للتقييم وهذا يتطلب ما يلي :

* جمع المعلومات .
* تنظيم المعلومات (أي وضع معايير لنوعية المعلومات المطلوبة) .
* تحليل تلك المعلومات في ضوء المعايير الموضوعية.

ج- وضع خطة لتزويد متخذي القرارات بالمعلومات:

وهذا يتطلب وضع تقرير بالنتائج التي توصل إليها المقيم ورفعه إلى متخذي القرار لإحداث تعديل في مدخلات نظام التدريب أو عملياته.

6- يميز علماء الإدارة والتربية بين التقييم الختامي والتقييم الالكتروني إن النتاج النهائي لبرنامج تدريبي هو موضوع التقييم الختامي. أي أن أهداف ذلك البرنامج تكون محور التقييم أما في التقييم التكويني فينصب الاهتمام على تشخيص نواحي القوة والضعف لدي المتدربين من اجل إرشادهم في تحصيلهم واتخاذ التدابير العلاجية اللازمة.

يفرق آخرون بين التقييم الختامي والتقييم التكويني على أساس أن التقييم التكويني يتعلق بالبرنامج التدريبي ومن ثم فهو جزء أساسي من عملية التخطيط للبرنامج أما التقييم الختامي فيقس فعالية البرنامج ويرمي إلي معرفة النتائج التي حدثت للمتدربين بعد أن تعرضوا لخبرات البرنامج التدريبي .

7- يستحسن أن يسهل التقييم عملية التقويم الذاتي لدي المتدربين ونعني بذلك إن المعلومات التي تتوصل إليها حول المستوي الذي يحرزه متدرب ما في احد الاختبارات أو الفحوص أو المقابلات أو تنفيذ لمهارة ما يجب آن يتطلع عليها ليقف على حقيقة موقعه من الأهداف الخاصة المقررة في البرنامج التدريبي .

8- يجب أن ينظر إلى التقييم على أنه عملية مستمرة تبدأ قبل بدء البرنامج التدريبي وتجري أثناء تنفيذه وتستمر بعد انتهائه آخذين بعين الاعتبار خضوع جميع مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التدريبي لعميلة التقييم تلك ومن هنا يجب أن لا يكون التقييم عملا متقطعا وغير منظم بل عملا مستمرا ومنتظما بشكل جزء لا يتجزأ من بنية نظام التدريب .

9- ينبغي أن تكون عملية التقييم عملية تعاونيه أي ينبغي أن تشترك فيها كل الأطراف المعنية التي يمكن أن تتأثر بنتائج التقييم.

10ـ يستحسن أن ينظر إلى عملية التقييم على أنها وسيلة وليست هدفا في ذاتها فثمة أهداف سبق أن اشرنا إليها في الفقرات السابقة نرمي إلى تحقيقها من وراء القيام بتلك العملية وهذه الأهداف تتعلق بفعالية التدريب وأثره في المتدربين كما تتعلق بقياس درجة كفاية المدربين وحسن استخدام الموارد المتاحة مما ينعكس بشكل ايجابي أو سلبي على أداء المنظمة(**درة، 2000: 124-128**).

v مقاييس تقويم فاعلية البرنامج التدريبي:

1- ردود فعل المشاركين في البرنامج التدريبي بعد انتهاء التدريب حيث يتم توزيع استمارات استبانه تتضمن أسئلة حول محتوى البرنامج ومدي فائدة المحتوى للمتدربين وطرق التدريب وأسلوب التدريب ودرجة التفاعل بين المدرب والمتدرب ودرجة ملائمة فترة التدريب وموقعه والمستلزمات المستخدمة في العملية التدريبية .

إن هذا المقياس من بين المقاييس الذاتية الذي يعتمد على وجهات نظر المشاركين في البرنامج ولذلك فان نتائج هذا المقياس قد لا تعكس درجة فاعلية البرنامج التدريبي بموضوعية وبصدق كبيرين.

2- تعلم المتدربين للمحتوى المحدد لهم في البرنامج التدريبي وهذا يتم من خلال إجراء اختبارات تعتمد بعد الانتهاء من البرنامج وغالبا ما تكون هذه الاختبارات تحريرية تتضمن أسئلة حول الموضوعات التي تم تقديمها في البرنامج ومن ثم تحديد درجة استيعاب هذا المحتوي وفق نتائج الاختبارات .

إن هذا المقياس قد لا يكون شموليا فهو يركز على المفاهيم والأسس النظرية دون تحديد إمكانية تطبيقها من قبل المتدربين في الواقع العملي إذ أن الاستخدام والتطبيق لهذه المفاهيم النظرية هي الأساس والهدف الذي تسعي معظم البرامج التدريبية تحقيقه.

3- استخدام المهارات الجديدة والمعارف التي تم اكتسابها وهذا يتم تحديده بعد انتهاء التدريب وممارسة العمل بعد التدريب إذ يتم قياس أداء المتدرب بعد ممارسته العمل ويقارن بما كان علية أداؤه قبل التدريب وهذا المقياس يسمي بمقياس مقارنة الأداء السابق واللاحق.إن هذا المقياس من بين المقاييس الموضوعية التي يمكن الركون إليها لتحديد الفاعلية الإجمالية للبرنامج فارتفاع الأداء اللاحق عن الأداء السابق ينعكس في انخفاض تكاليف البرنامج التدريبي قياسا بالعوائد أو ارتفاع العوائد المختلفة.

4- العوائد الإجمالية المتحققة بعد تنفيذ البرنامج التدريبي قياسا بالتكاليف أي تحديد العوائد الاقتصادية من التدريب إن هذا المعيار ذو أهمية في مقارنة كلف البرامج المختلفة وتحديد الحصة النقدية الموزعة على كل من تصميم البرنامج وأدائه وتقويمه وكذلك كلفة الرقابة والسيطرة على البرنامج(**عباس،2003: 201**).

v نماذج قياس التقييم

هذه الإستراتيجية التي تفتقد إليها العديد من المؤسسات العربية ليس فقط بشان تقييم التدريب ولكن بشان تحديد المسار الاستراتيجي لوظيفة تنمية الموارد البشرية ككل . فكيف نطلب تقييما للجزء في غياب المعايير أو المداخل الإستراتيجية الكلية تلك المداخل التي يمكن أن نوجزها في مداخل رئيسية هي :

النموذج الأول : نموذج كيرك باتريك (1959):

أكثر المداخل شيوعا وانتشارا في مجال تصنيف مجالات التقييم قدم به دونالد كيـــرك باتريك إطارا فكريا يمكن الاعتماد علية كأساس لتحديد طبيعة المعلومات اللازم جمعها تمهيـــدا لعملية التقييم وحدد لنا من خلاله أربعة مستويات رئيسية للتقييم أورد لكل منها ســـؤال يحتـــاج إلى تقييم وجاء ذلك على النحو التالي :

جدول رقم (1)

يوضح (نموذج كيرك باتريك)

	المستوي	الأسئلة
1-	رد الفعل	- هل سعد المشاركون بالبرنامج؟
2-	التعليم	- هل تعلم المشاركون من البرنامج ؟
3-	السلوك	- هل عدل المشاركون سلوكهم طبقا لما تعلموه ؟
4-	النتائج	- هل اثر تعديلهم للسلوك ايجابية على نتائج عملهم ؟

(توفيق، 2002: 326،327)العملية التدريبية

النموذج الثاني: نموذج هامبلين :

يري هامبلين أن هناك خمسة مستويات للتقويم وهو بذلك قد تبني تقسيم كير كباتريـــك وأضاف إلية مستوي أخر على النحو التالي :

ا) رد الفعل : يحاول هذا المستوي التعرف على ردود أفعال المتـــدربين تجـــاه التـــدريب أي معرفة أراء المتدربين في أسلوب التدريب وفي مقدار الفائدة المتحققة من التدريب ومـــدي مـــا وفره البرنامج من متعه وإثارة .

ب) التعلم : يحاول هذا المستوي التعرف على مدي مـــا اكتســـبه المتـــدربون مـــن معـــارف ومهارات واتجاهات ايجابية.

ج) السلوك: يحاول هذا المستوي التعرف على مدي قدرة المتدربين على تطبيق مـــا تعلمـــوه

وترجموه إلى سلوك في موقع العمل.

د)أداء المنظمة : يحاول هذا المستوي تقدير اثر الاتجاهات الايجابيـــة والتغيـــرات الســـلوكية الناتجة عن التدريب ويهدف هذا التقويم إلى معرفة التغيرات التي أحداثها التدريب على الأداء التنظيمي كما ونوعا .

ه) النتائج الإضافية : ويقصد بها النتائج الأخرى التي تم قياسها من خـــلال مســـتويات التقيـــيم السابقة مثل " القيمة الاجتماعية للتدريب والي أي حد يشعر المتدربون أنهم أصبحوا في حالـــة اسعد وأفضل ومدي إسهام التدريب في تحقيق رضي المتدربين وإشـــباع حاجـــاتهم وتحقيـــق أهدافهم الشخصية(**أبو شيخة؛ 2000:288**).

النموذج الثالث : نموذج باركر (1972)
قسم تريدواي باركر معلومات التقييم إلى أربعة أنواع رئيسية :

1- أداء الوظيفة.
2- أداء المجموعة.
3- رضا المشارك (المتدرب).
4- المعلومات التي حصل عليها المشارك.

وبالرغم من أوجه الشبة بين هذا المدخل ومدخل كيرك إلا أن باركر أضاف بعد أداء الجماعة.

النموذج الرابع : نموذج دراسة الشركة الأمريكية للتليفونات (1979)
وهي دراسة نشرت في سنه 1979 في مؤتمر الجمعية الأمريكية للتدريب والتنميـــة وقـــدمتها شركة AT&Tوحددت فيها أربعة مستويات أخري بجميع المعلومات اللازمة للتقييم :

- مخرجات تتعلق بردود الأفعال.
- مخرجات تتعلق بالتطبيق.
- مخرجات تتعلق بالقدرة.
- مخرجات تتعلق بالقيمة.

ويقترب هذا المدخل كثيرا من مدخل كيرك باتريك .

النموذج الخامس: نموذج كيرو (1970)

وهي الحروف الأولى من الكلمات الأربع التي تمثل مستويات التقييم قدمها بيتـــر داو، مايكـــل بيرد ، نيل ركهام وهذه المستويات هي :

- تقييم السياق.
- تقييم المدخل.
- تقييم رد الفعل.
- تقييم المخرج(**توفيق، 2002**: **328**).

النموذج السادس: نموذج كورب:

يعتقد كورب أنة يمكن تقويم التدريب الإداري بالاعتماد علـــى ثلاثـــة معـــايير الأول يركز على قياس فعالية التدريب كعملية أي معرفة مدي التقدم الذي أحرزه المشـــاركون فـــي البرنامج من حيث المعلومات والمهارات والاتجاهات التي اكتسبوها.

ويتناول اثر التدريب على سلوك المتدرب بعد انتهاء البرنامج التدريبي والتحاقه بجهة عمله ،من حيث قدراته على ترجمة المعلومات المكتسبة إلى سلوك واتجاهات وظيفية ايجابية، ومدي إسهام التغير الحاصل في سلوكه واتجاهاته في تحقيق فعالية المنظمة .ومدي الانســـجام مع الأهداف المتوقعة من البرنامج التدريبي ويناقش الثالث أثر التدريب على المنظمـــة ككـــل وهذا يتضمن معرفة اثر التدريب على نجاح المنظمة من حيث زيادة الإنتاجية ورفـــع الـــروح المعنوية للعاملين وتحسين نظم الاتصالات وتحقيق الرضي العام للجمهـــور عـــن الســـلعة أو الخدمة المنتجة والقدرة على مواجهة المستقبل وتحدياته(**أبو شيخة،2000**: **284**).

إن النموذج الذي تطبقه (امكو)يجمع بين ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

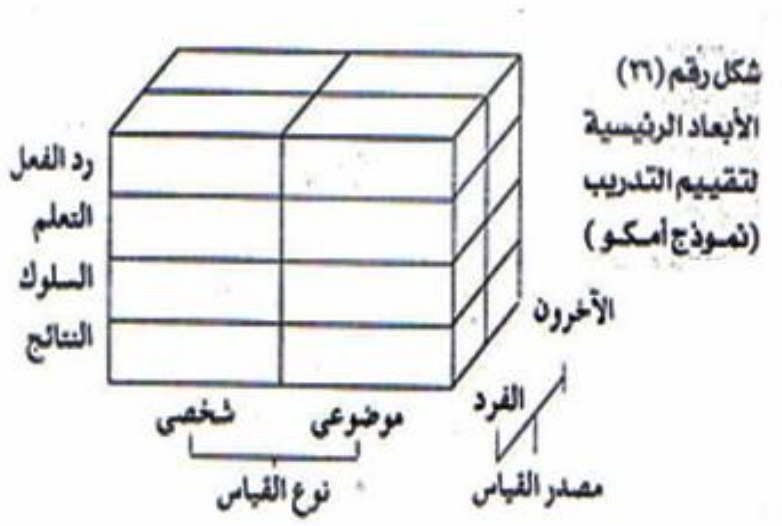
ـــ معايير التقييم.

ـــ نوع القياس.

ـــ مصدر القياس.

شكل رقم (5)

وضح نموذج امكو للتقييم



(توفيق،2002:331)العملية التدريبية

ويمكن توضيح معاني مكونات هذا النموذج على النحو التالي :

أولا: المعايير

- ردود الأفعال : ويقصد بها درجة ايجابية المتدربين وإدارتهم للبرامج ولأنشطة التدريبية وعما إذا كان البرنامج مفيدا لهم أم لا.

- التعلم: ويقصد بها درجة استفادة المتدرب من البرنامج التدريبي من خلال زيادة المعارف، المهارات، الخبرات، تعديل الاتجاهات أو المبادئ الخاصة بالعمل.

بغض النظر عن مدي إمكانية الاستفادة من هذه النواحي في الحياة الطبيعية أو بالتطبيق في الواقع العملي.

- السلوك: ويقصد به أداء المتدرب بالوظيفة وبالمجال الذي تدرب علية بمعني أخر هل استخدم المتدرب المعارف / المهارات / الخبرات / الاتجاهات / والتي يتلقاها في التطبيق العملي وهل تم نقل أثر التدريب إلى حيز التنفيذ.

- النتائج: ويقصد بها أثر هذا التدريب علي المنشأة: هل تحققت أهداف المنشأة من وراء هذا التدريب؟ وهل يبرك التدريب الآثار المتوقعة علي أنشطة المنشأة كما كان مخططا؟

ويراعي في هذه المعايير إن نجاح كل منها يمثل بداية لنجاح المعيار الذي يعقبه بإحساس المتدرب (بالايجابية) سيزيد من رغبته في (التعلم) كما أن تعديل (سلوكه) سيسرع بتحقيق (النتائج) المستهدفة .

ثانيا : نوع القياس :

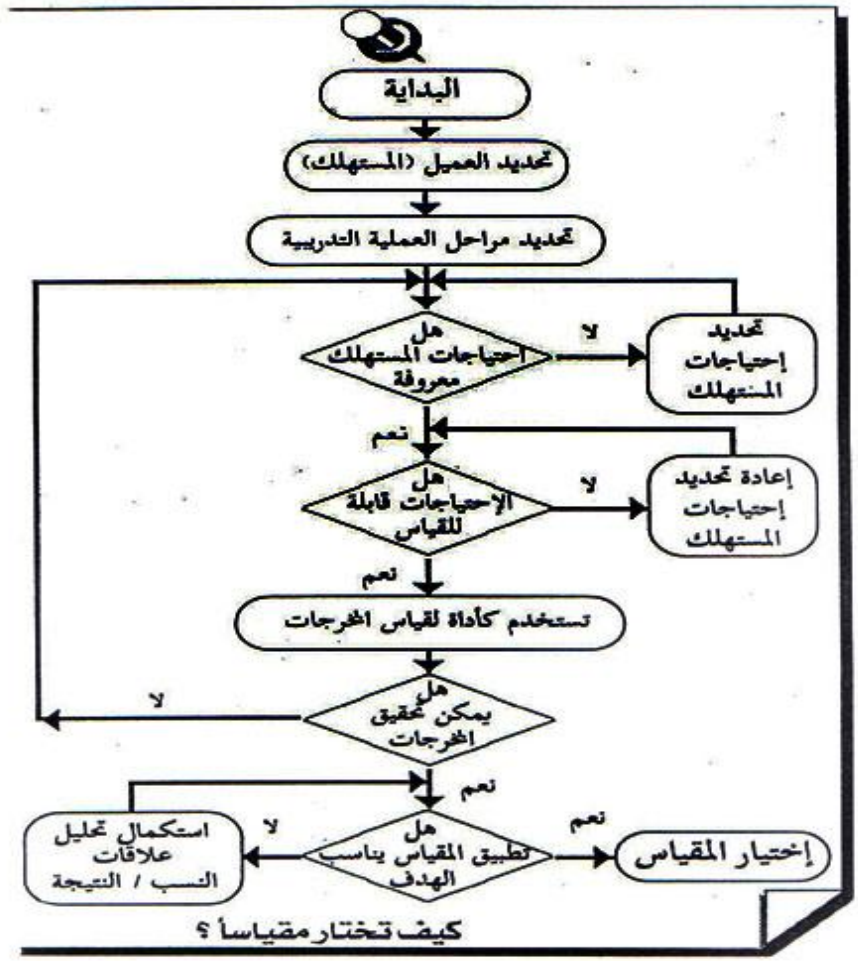
إن النظر إلى هذه المعايير الأربعة يتم من خلال نوعين من القياس هما القياس الشخصي Subjective والقياس الموضوعي Objective.

ويقصد بالقياس الشخصي: القياس الذي يعتمد على الحكم والتقييم المعتمد على الآراء والأحكام الذاتية.

في حين يقصد بالقياس الموضوعي : ذلك النوع من القياس المعتمد على أدوات علمية مرجعية يستخدم فيها أدوات التحليل والإحصاء والقياس .

شكل رقم (6)

يوضح كيفية اختيار المقاييس



(توفيق، 2002: 334)العملية التدريبية

ثالثا: مصادر القياس :

الجانب الأخر لنموذج آمكو هي مصدر القياس ويشمل :

القياس الذاتي: يعتمد على المتدرب نفسه لقياس مردود التدريب الذي شارك فيه.

القياس العام: يعتمد على مصدر أو طرف ثالث للتقييم كالاعتماد على بيوت الخبرة الاستشارية. **(توفيق، 2002: 331، 332)**.

المبحث الثالث

معهد التربية نشأته وتطوره، ودوراته وطرقه

أولا . معهد التربية النشأة والتطور:

1- مرحلة ما قبل المعهد:

بعد نكبة 1948م وتشتت الشعب الفلسطيني، انعكس هذا الوضع المتردي على التعليم أيضاً وعلى النظام التعليمي، والإدارة المدرسية، التي هي جزء من النظام التعليمي.

وبالتالي خضع تعليم الفلسطينيين مباشرة للأنظمة السائدة في البلدان التي نزلوا فيها وأخضعوهم بشكل غير مباشر لتلك الأنظمة عن طريق وكالة دولية أنشئت لإغاثتهم (الأونروا) التي تميزت بصفتين في المجال التربوي، التوأمة المهنية مع اليونسكو، وإتباع المناهج الرسمية المقررة للتعليم في البلدان المضيفة، فكانت الوكالة مسئولة عن النواحي الإدارية واليونسكو مسئولة عن الفنية. **(بشور، 1990: 85)**.

في عام 1950 شرعت وكالة الغوث الدولية بافتتاح مدارس ابتدائية وإعدادية لأبناء اللاجئين الفلسطينيين في مختلف مناطق تجمعهم. ونظرا لقلة عدد المؤهلين ولضئالة الرواتب المقدمة لهم آنذاك . اضطرت وكالة الغوث إلى قبول عدد كبير من هؤلاء المعلمين الذين يفتقرون إلى المؤهلات المناسبة لمهنة التعليم. سواء أكانت تلك المؤهلات علمية أم تربوية. واستمر اتساع الفجوة بين التوسع الكمي والمستوى النوعي في المدارس التي تشرف عليها وكالة الغوث ، الأمر الذي شغل تفكير المسئولين في اليونسكو خاصة بعد ما كشفت دراسة أجريت في عام 1963 أن نسبة المعلمين المؤهلين أكاديميا وتربويا في وكالة الغوث لم تكن تتجاوز آنذاك 10% من مجموعة المعلمين.

وفي أعقاب ذلك أصدرت الهيئة العليا للوكالة وثيقة رسمية تضمنت، من بين أمور أخرى ، وإنشاء معهد متخصص لإعداد المعلمين ، فكانت التوصيات التي تضمنتها تلك الوثيقة بمثابة حجر الأساس في إنشاء المعهد. وعلى الرغم من الضائقة المالية التي كانت تعاني منها وكالة الغوث في العام الدراسي 1964/63، إلا أنها اتخذت قرارا باعتماد مشروع تجريبي لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة ، وذلك بمساعدة فنية مقدمة من الحكومة السويسرية الفيدرالية وبالتعاون مع خبراء مختلفين من اليونسكو**(طرخان،1999: 4)**.

2- إنشاء معهد التربية:

وبعد ذلك صدور وثيقة رسمية من الهيئة العليا للوكالة تضمنت أمـــورا كثيـــرة فيمـــا يتعلق بإعداد وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة ، من أهمها ما يلي:

ـــ إنشاء معهد متخصص مستقل تماما عن إعداد المعلمين قبل الخدمة .

ـــ إن مفهوم إعداد المعلمين في أثناء الخدمة يتطلب التوظيف الفعال إلى الوسائط المختلفة .

ـــ إن عدم مركزية موظفي الميدان تتطلب اختيار ممثلين للمعهد وتدريبهم وتكليفهم للإشـــراف على عملية إعداد المعلمين في الميدان وما تقضيه الأمور من عقد الحلقات الدراسية الأسبوعية أو تنظيم الدورات الصيفية.

ـــ استخدام الوسائط السمعية والبصرية ، يتطلب إعداد ممثلي المعهد وتـــدريبهم علـــى إنتـــاج بعض الوسائل التعليمة والتعليمية البسيطة (**الدقاق،1984**: 7).

وفي شهر كانون أول (ديسمبر) من عام 1963 تم تأسيس معهد التربية كمشروع مشترك بـــين اليونسكو الأونروا بتمويل من الحكومة السويسرية لتلبية حاجـــات ملحـــة النظـــام المدرســـي والارتقاء بنوعية التعليم الذي يتلقاه أبناء اللاجئين الفلسطينيين في مدارس الوكالة.

3- معهد التربية وتعزيز الهوية الثقافية الفلسطينية:

مضى على إنشاء معهد التربية أكثر من ثلاثة عقود قدم خلالها خدمات جليلة في تربية المعلمين وإعدادهم في أثناء الخدمة. وقد سعى المعهد وما يزال ومن خلال برامجه التدريبيـــة التربوية ، إلى تعزيز الهوية الثقافية للشعب الفلسطيني ضمن الإمكانات المتاحة وفـــي إطـــار برامجه ومجالات عمله ومسؤولياته التربوية والثقافية.

لقد أسهم معهد التربية، عبر خبراته وبرامجه ووسائله المتاحة، في عمليات الانـــدماج الاجتماعي والوجداني بين الفلسطينيين ومن استضافهم من إخوانهم العرب، وقد يسر من هـــذا الأمر ذلك التشابه الثقافي والحضاري ووحدة اللغة والتاريخ لأبناء الشعب الفلســـطيني وأبنـــاء الأمة العربية.

كما أسهم المعهد بصورة فعالة في إبراز الهوية الثقافية للشعب الفلســـطيني والحفـــاظ عليها دون المساس بحقيقة أن هذا الشعب وثقافته جـــزء لا يتجـــزأ مـــن الثقافـــة العربيـــة ـــ الإسلامية وأنطلق معهد التربية نحو هذه الغاية من منطلق علمي ، تربوي نفسي يؤمن بأن هذا الشعب الذي تعرض للجوء والنزوح خصوصيات ثقافية ينبغـــي الحفـــاظ عليهـــا وتعزيزهـــا

وإبرازها ومن هنا أولى المعهد اهتماما للحاجة وللظروف الخاصة بأبنـــاء الفلســـطينيين فـــي موقعهم ومدارسهم المنتشرة في الأقطار الخمسة(**طرخان،1999: 4**).

وقد عمل معهد التربية وما يزال يعمل ، من خلال برامج تربية المعلمـــين والعـــاملين التربويين التي قدمها المعلمين الفلسطينيين وللمدارس التي تتولى تعليم أبناء الفلســـطينيين فـــي تعزيز الهوية الثقافية للشعب العربي الفلسطيني وبلورتها وصونها والحفـــاظ عليهـــا ، ضـــمن إمكاناته المحدودة ، وفي إطار برامجه ومجالات عمله ومسؤولياته التربوية والثقافيـــة . كمـــا ساهم معهد التربية ، إلى جانب المؤسسات الفلسطينية والعربية الأخرى ذات الصلة ، في حفظ الهوية الثقافية الفلسطينية وتجنبها الذوبان والضياع ، فكان أحد الإبدال الثقافيـــة الفعالـــة التـــي ساعدت في الحفاظ على الخصوصيات العربية الفلسطينية(**بلقيس،15:1984**).

ولقد عملت المواد التدريبية المطبوعة والمرئية والمسموعة التي أنتجها المعهد علـــى تعزيـــز انتماء المتدربين الفلسطينيين إلى محيطهم العربي ـــــ الإسلامي على تســـليط الضـــوء علـــى تاريخ فلسطين وجغرافيتها. ولا يفوتنا في هذا الصدد أن نشير إلى دور مجلة المعلم / الطالـــب وما تناوله على صفحاتها ، وما تزال ، من دراسات وبحوث ومقالات وصور أولـــت اهتمامـــا بارزا لخصوصيات الثقافة الفلسطينية ، بل وأفردت أبوابا ثابتة (معلم فلسطيني) وأعدادا خاصة ركزت على محاور خاصة في الثقافة الفلسطينية.

4- معهد التربية وأثره في الوطن العربي :

من حق الأجيال الجديدة من المتدربين والمتدربات أن تعرف إن معهد التربية، إضـــافة إلى دوره الكبير في تدريب الآلاف من التربويين للعاملين في وكالة الغوث، قد تجـــاوز هـــذا الدور ليمتد نشاطه إلى أقطار عديدة من هذا الوطن العربي.

وقد عبرت دول عربية عديدة ومنظمات دولية عن اهتمامهـــا بـــالخبرات المتراكمـــة والمتنامية لمعهد التربية ، فاستجاب المعهد لطلبات مـــن أقطـــار عربيـــة ومنظمـــات دوليـــة (اليونسكو ، اليونسف ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي)بإنشاء وحـــدة خارجيـــة عـــام 1971 عرفت باسم (وحدة اليونسكو للخدمات الخارجية) تخصصت بقيام المعهد بتقديم خدمات فنيـــة للمشروعات العربية التدريبية طوال عقد السبعينات .

واستفادت من خدمات المعهد أقطار عديدة منها : الأردن ، السودان ، اليمن ، البحرين ، عمان ، السعودية الإمارات ، العراق ، سوريا ، لبنان وبأشكال مختلفة تمثلت فـــي دورات أساســـية لمعلمي المرحلة الابتدائية ، ودورات لمعلمي المرحلة الإعدادية ، ودورات إنعاشـــية لمعلمـــي المرحلة الابتدائية ، إضافة إلى تـــدريب القـــادة التربـــويين ، وبـــرامج تـــدريب للمســـئولين

عن مشروعات تدريبية ، علاوة على الزيارات الاستطلاعية الاستشارية التي يقوم بها مسئولون ومدربون في المعهد لعدد من الأقطار العربية . كما نظم المعهد عدة مؤتمرات تدريبية / تربوية استفاد منها متدربون وقيادات تربوية من الأقطار العربية التي أوردناها أعلاه .

علاوة على ذلك، فقد حظي (المنحنى النظامي التكاملي متعددة الوسائط) باهتمام الكثير من مسئولي التدريب في الأقطار العربية، وبعضهم تبنى المنحنى بصورة كاملة.

وعلى الرغم من التقدم الذي حققته الأقطار العربية فيما بعد في مجالات التربية والتدريب بامتلاكها مراكزها وأجهزتها التدريبية الخاصة إلا أن المعهد التربوي يبقى جهة مرجعية موثوقة للكثير من المعنيين بشئون التربية والتدريب وأصحاب الأعمال والمهن الحرة ، نظرا لخبراته النوعية المتراكمة وزيادته التربوية التدريبية في الساحة العربية. **(طرخان،1999: 5،6)**

عشرون عاما مضت على تأسيس معهد التربية التابع الأونروا واليونسكو (منذ 1964) ، أمضاها جميعها في خدمة نظام التربية والتعليم الذي ترعاه وكالة هيئة الأمم المتحدة للإغاثة اللاجئين الفلسطينيين أو تشغيلهم (الأونروا) وتديره لمصلحة أبناء الفلسطينيين في مناطق عملها الخمس . كما قدم المعهد خدمات جليلة وواسعة لحركة تربية المعلمين في أثناء الخدمة ، على مستوى الوطن العربي والمنطقة بكاملها ، وذلك من خلال ما كان يقدمه قسم (الخدمات الخارجية) فيه لدول المنطقة التي كانت تطلب المعونات والاستشارات الفنية في مجال تربية المعلمين**(بلقيس،15:1984)**.

ثانيا: معهد التربية وعلاقته بمراكز التطوير التربوية:

من اجل تنفيذ البرامج التدريبية في الميادين قامت دائرة التربية والتعليم بإنشاء مراكز التطوير التربوي في الميادين حيث تم إنشاء مركز في الأردن وأخر في غزة في عام 1974. ثم أقيمت ثلاث مراكز أخرى في كل من سوريا ولبنان والضفة الغربية في عام 1980 وكان الهدف الرئيسي لإنشائها تحقيق التحسين النوعي للنظام التعليمي في كل ميدان من خلال قيامها بتطبيق الاتجاهات التربوية المعاصرة والحديثة والعمل على توظيف مصادر التعلم إلى أقصى حد ممكن بغية تحسين نوعية التعليم لأبناء اللاجئين الفلسطينيين.

وتمثل مراكز التطور التربوي الآلية الفنية لتحقيق غايات دائرة التربية والتعليم في الرئاسة العامة في المجالات الرئيسية التالية :

1- توفير فرص التدريب في أثناء الخدمة للهيئات التربوية من خلال الإشراف على تنفيذ دورات معهد التربية بشكل رئيس ، وتنظيم الدورات التدريبية القصيرة والموجهة نحو تلبية حاجات مهنية محددة ترتبط بالواقع التربوي لكل ميدان ، والمستجدات التي تطرأ على المناهج التربوية وأساليب تدريسها وتقويمها.

2- إثراء المناهج الدراسية من خلال تحليلها وتحديد الجوانب والحاجات إلى إثراء وإعداد المواد والنشاطات الإثرائية والإشراف على تنفيذها وتقويم أثرها وتعديلها في ضوء التغذية الراجعة.

3- توفير المواد والراجع والمصادر التربوية الملائمة التي يحتاج إليها الملتحقون بدورات التربية في أثناء الخدمة والعاملون التربويون في الميدان، خاصة وأن في كل مركز تطوير مكتبة مزودة بالمراجع والمصادر ذات الصلة بعمل جميع العاملين التربويين.

4 - إجراء البحوث، دراسات، والمشاريع التطويرية التي تساهم في دراسة الواقع التربوي هدف تطويره وتحسينه والتصدي من مشكلاته التربوية بالدراسة والبحث العلميين .

5 - توجيه خدمات الإرشاد والتوجيه للملحقين بدورات التدريب في أثناء الخدمة بشكل خاص وجميع العاملين التربويين هدف تحسين ممارساتهم التربوية.

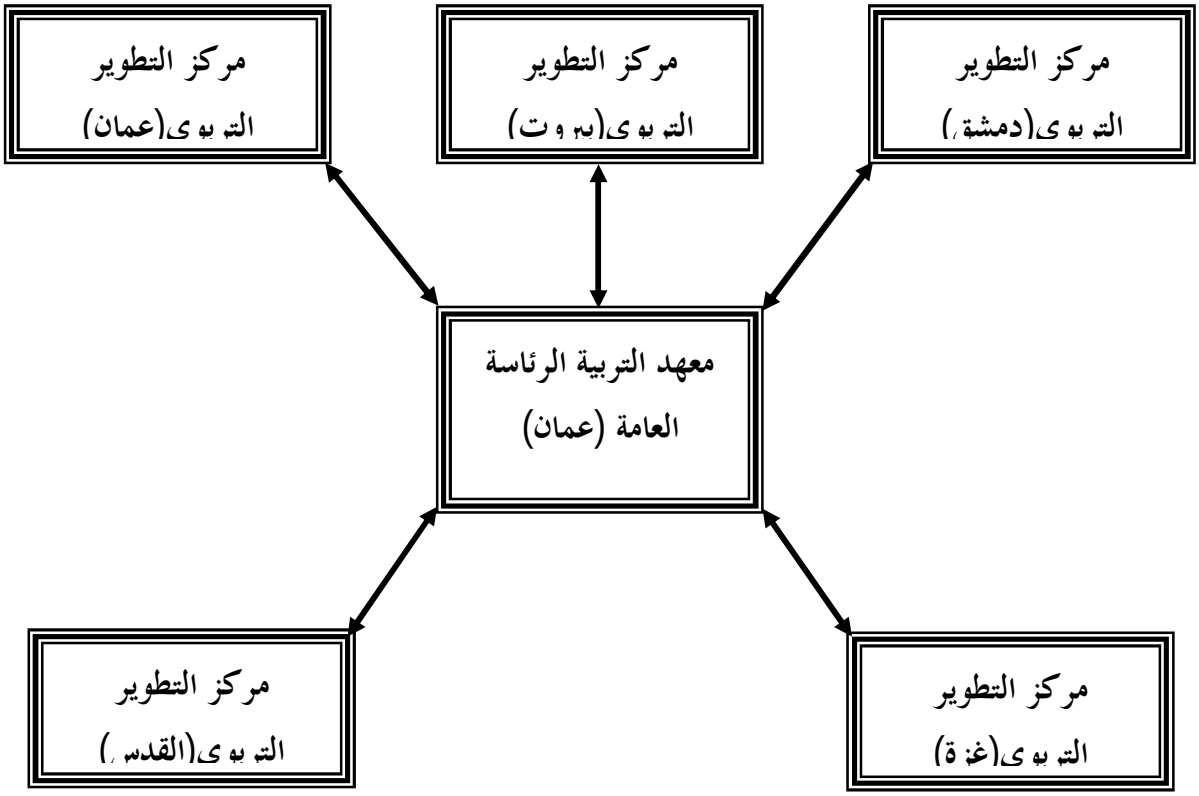
6 - الإشراف على تنفيذ نشاطات تحسينية المتضمنة بالخطة التحسينية الثنائية لدائرة التربية والتعليم لمتابعة تنفيذها وتقويمها ونتائجها .

7- الإشراف على عمل لجان الموضوعات الإدارية من حيث عادات الخطة السنوية لكل لجنة وتحديد مجالات العمل والإشراف على تنفيذ نشاطات هذه الجان وتقويم نتائجها ومتابعتها.

والشكل التالي رقم(7) يوضح علاقة معهد التربية وقسم التعليم المدرسي بمركز التطوير التربوي في جميع الأقطار المضيفة.

شكل رقم (7)

معهد التربية وعلاقته بمراكز التطوير



(طرخان،1999: 8)مجلة المعلم/الطالب"الأونروا"

ويرتبط مركز التطوير التربوي إداريا برئيس برنامج التعليم في كل قطر، بينما يرتبط المركز فنيا وإشرافيا بمعهد التربية وقسم التعليم المدرسي في دائرة التربية والتعليم في الرئاسة العامة. وبهذا فإن خبراء دائرة التربية مسئولون عن تقديم الخدمات الفنية التطويرية لمراكز التطوير التربوي في جميع الأقطار.

ويستعين مركز التطوير التربوي بجميع المشرفين التربويين العاملين في كل قطر مثلما يستعين بخبراء معهد التربية قسم التعليم المدرسي في تنفيذ مهماته ونشاطاته التدريبية والتربوية(**طرخان،1999: 8**).

ثالثا: فلسفة المعهد والأسس الرئيسية لعمليات التدريب في أثناء الخدمة

وفي فترة الإدارة المصرية قامت وكالة الغوث الدولية بجهد كبير لخدمة قطاع التعليم في قطاع غزة، حيث تم إعداد برنامج لتأهيل المعلمين، وعقد الدورات التدريبية وبمشاركة خبراء مصريين، وكانت أول دورة عام 1956م حضرها حوالي 60مديراً ومديرة، وكان يشرف عليها وكيل وزارة التربية والتعليم في مصر (**العاجز،2000: 101**).

إذا كانت فلسفة معهد التربية قد ارتكزت في جانب منها على تعزيز الهوية الوطنية والثقافية في أبناء اللاجئين الفلسطينيين ، فإن الجانب الأخر من هذه الفلسفة ارتكزت على العمل الدءوب لبناء هيئة تعليمية وإدارية وفنية مؤهلة تربويا للقيام بمهماتها في تعليم أبناء اللاجئين ، وفق محددات أساسية تراعي وضوح الأهداف والارتباط الوثيق فيما بين التدريب والمهمات ، واستمرار البحث والتطور والمتابعة وفق أحدث الاتجاهات التربوية وأكثرها ملائمة وإغناء التجارب التربويين الفلسطينيين وخبراتهم وشخصياتهم (**طرخان،1999: 9**).

وهكذا أنشأت فكرة التدريب في أثناء الخدمة،وازدادت البرامج الخاصة برفع كافة المعلمين المؤهلين وزيادة إعدادهم. وقد مكنت هذه الفكرة المعلمين من إكساب المؤهلات المهنية الفنية بينما هم في عملهم المدرسي. وهنا يبرز مجال التربية والتعليم في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة(**الحاج خليل،33،1984**).

من هنا فإن فلسفة معهد التربية ترتكز على الأسس التالية :

1- تنظم البرامج التدريبية لتدريب المعلمين والمعلمات على أداء المهمات التعليمية / التعليمية التي ترتبط وبوظائفهم ومهماتهم التعليمية .

2- اشتقاق أهداف من الحاجات الحقيقية للفئات المستهدفة .

3- استجابة برامج التدريب للتغيرات التي تطرأ على المناهج التربوية والتعليمية .

4- اتصاف برامج التدريب بالشمول والتكامل لتشمل جميع الجوانب والكفايات ذات الصلة بعمل المتدربين والمتدربات ، كما تشمل التكامل بين برامج التدريب في أثناء الخدمة مع برامج التدريب قبل الخدمة في الوقت نفسه .

5- اتصاف التدريب بالاستمرار وهـذا يعنـي أن تواكـب عمليـات التـدريب والتغيـرات والمستجدات.

6- اتصاف محتوى البرامج التدريبية بالتنوع حتى تلبي البرامج الحاجات المتنوعة للمتدربين والمتدربات.

7- اتصاف برامج التدريب بالمرونة والانفتاح .

8- استخدام التقويم باعتباره عملية رئيسة وحيوية في عمليات التدريب .

9- إعداد مواد التدريب المقروءة والمسموعة والمرئية في ضوء أهداف التـدريب وطبيعـة الفئات المستهدفة ووفق معايير إعداد مواد التعلم الذاتي والدراسة عن بعد.

10- تنوع الأساليب والإجراءات التدريبية بتنوع الأهداف وطبيعة محتواها وخصائص الفئات المستهدفة.

11- الربط والتكامل الحقيقي بين النظرية والتطبيق في أثناء عملية التدريب

(طرخان،1999: 9).

رابعا: طرق المعهد في التدريب

v المنحنى النظامي التكاملي متعدد الوسائط:

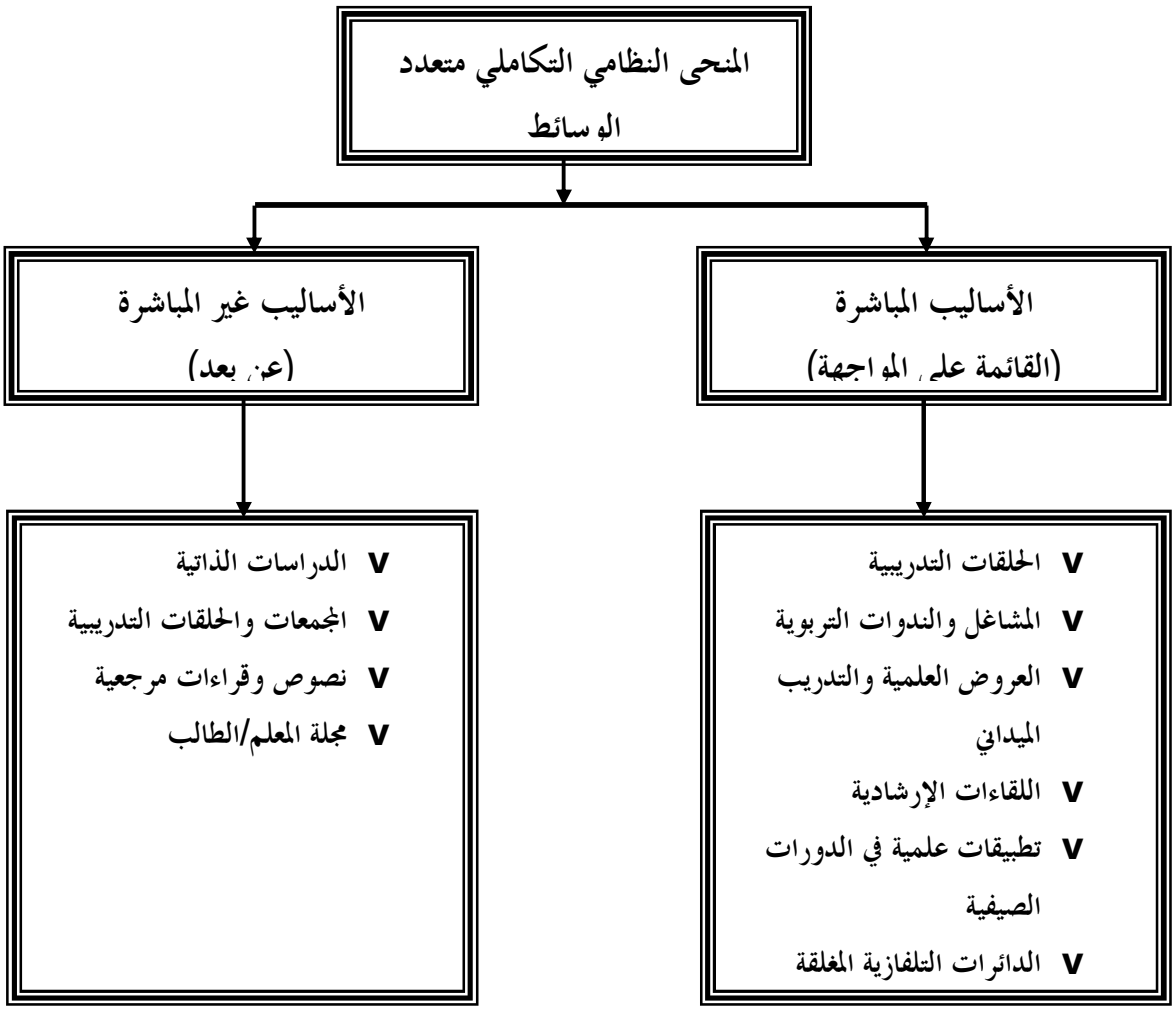
(Systematic Integrated Multi-Media Approach) (SIMMA)

إن أهم سمة بارزة في عمل معهد التربية، ماضيا وحاضـرا، مـا يسـمى المنحنـى النظامي التكاملي متعدد الوسائط الذي يستخدمه المعهد في تدريب المعلمين في أثنـاء الخدمـة من دون أن يعيقهم عن أداء واجباتهما المدرسية . ويمزج هذا المنحنى بين أشـكال التعلـيم المباشرة وجها لوجه كالحلقات الدراسية الأسبوعية والخطط التحسينية ، والتربيـة العمليـة ، والإشراف التوجيهي ، والبحث الإجرائي الموجـه التحسـين، ودورات العطـل المدرسـية ، وأشكال التعليم غير المباشرة(كتعيينات الدراسة الذاتية، والمكتبات الميدانية والمجلة التربوية).

والشكل التالي رقم (8) يوضح محتويات هذا المنحنى :

شكل (8)

يوضح المنحنى النظامي التكاملي متعدد الوسائط



(طرخان،1999: 10)مجلة المعلم/ الطالب "الأونروا "

وإذا أخذنا كلا من هذه الوسائط على حده فلا يمكن وصفها في ذاتها بأنها مستحدث تربوي. فبعض هذه الوسائط قيد الاستعمال منذ أمد بعيد ، كالحلقات المدرسية ، والدورات الصيفية ، والتعليم بالمراسلة ، بينما يستعمل بعضها الأخر بدرجات متفاوتة في مشروعات مختلفة لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة.غير أن عنصر الاستحداث في المنحنى النظامي التكاملي متعدد الوسائط الذي اعتمده وطوره معهد التربية يكمن في تكامل جميع هذه الوسائط في كل عضو واحد ، وذلك في إطار النسق الذي ينظم لدورة التدريب في أثناء الخدمة ، مع إفساح المجال لمتابعة ملائمة طوال مدة الدورة . فهناك ترابط وتوافق بين كل وسيلة وأخرى،

فتعيينات الدراسة الذاتية مثلا ترتبط ارتباطا عضويا بالحلقات الدراسية الأسبوعية التي تعقد لمعالجة الموضوعات المطروحة فيها. وتحتوي المواد الدراسية المطبوعة على اقتراحات لبعض النشاطات السابقة للحلقة الدراسية واللاحقة لها نشاطات مقترحة للحلقات لبعض النشاطات مقترحة للحلقات الدراسية ذاتها. هذه العلاقة نفسها نجدها أيضا بين الحلقات الدراسية والتطبيقات العملية في غرف الصفوف (**خضروآخرون، 2006: 10**).

v عناصر أساسية في المنحنى النظامي التكاملي متعدد الوسائط :

يستخدم المعهد ضمن هذا المنحنى الأسلوب المباشر (القائم على المواجهة) والأسلوب وغير المباشر الذي يعتمد على التعليم الذاتي، بعيدا عن اللقاء المباشر بين المدرب والمتدربين والمتدربات. وفي ما يلي إيجاز العناصر التي يتضمنها الأسلوبان:

1- **أساليب ووسائط التدريب المباشر وهي**:

أ- الحلقات والندوات والمشاغل التربوية التي تنظم بواقع لقاء واحد كل أسبوع:

ويتم تنظيم هذه الحلقات والندوات والمشاغل التربوية في مراكز التطوير التربوي التي تم تأسيسها عام 1974 حيث تشكل هذه المراكز المتواجدة في كل قطر من الأقطار المضيفة الذراع والآلية الفنية والإدارية للإشراف على تنفيذ دورات التدريب في أثناء الخدمة، وذلك من خلال مدير المركز والمشرفين التربويين العاملين فيه، حيث تتوافر في كل المراكز القاعات الخاصة بالتدريب، في التدريب، بالإضافة إلى وجود مكتبة وقسم خاص بالوسائل السمعية والبصرية وجميع التسهيلات اللازمة للتدريب، وتناط مسؤولية إدارة كل دورة من دورات التدريب بمشرف ميداني لإدارة جميع الفعاليات المتعلقة بالدورة والإشراف على سير عمليات التدريب (**طرخان،1999: 11**).

ب - التدريب العملي والتطبيقات التربوية:

تحتل التدريبات والتطبيقات العملية مكانة هامة في عمليات التدريب التي يقوم بها معهد التربية ، إذ أن التدريب الموجه نحو تحسين الأداء للمتدربين والمتدربات هو من أهم أهداف وغايات معهد التربية ، وبذلك فإن التوجه نحو توفير فرص التدريب العملي للمتدربين والمتدربات يتطلب وجود برنامج واضح ومحدد لهذه الغاية يقوم بالإشراف على تنفيذه خبراء معهد التربية للتعاون مع المشرفين الميدانيين العاملين في مراكز التطوير التربوي والمناطق التعليمية وذلك من خلال تنظيم زيارات صفية للمعلمين وزيارات مدرسية للمديرين والمشرفين

، واستخدام أساليب العروض العلمية مثل عرض الـدروس التوضـيحية ، ولعـب الأدوار ، والتعليم المصغر .....الخ.

ج - المشروعات التطويرية والبحوث العلمية الإجرائية:

يطلب إلى المدرب / المتدربة ، من بين أمور أخرى ، إعداد (مشروع تطـوري) أو القيام ببحث إجرائي وذلك من أجل تشجيع الملتحقين بالدورات على تطبيق المفاهيم والمبـادئ والنظريات التربوية والعلمية تطبيقا علميا مبدئيا ، وتنمية مهارات التفكيـر العلمـي وتطبيـق خطوات البحث الإجرائي على دراسة مشكلة تربوية تواجه الملتحق / الملتحقة بالـدورة بغيـة الوصول إلى حل لها .

د- اللقاءات التوجيهية والإرشادية :

تتاح الفرصة في أثناء التدريب أمام المتدربين والمتدربات للاجتماع مع الخبـراء والمشـرفين التربويين لمناقشة مشكلاتهم وحاجاتهم التدريبية وتأخذ هذه الاجتماعات أشكالا متعددة فهنـاك الاجتماعات الفردية والرمزية والعامة .

هـ . تطبيقات عملية في الدورات الصيفية :

تحقيقا لأكبر قدر من التدريب العملي ، ينظم معهد التربية دورات تدريبيـة فـي العطـل المدرسية حيث يمكن الالتقاء مع المتدربين لفترة زمنية طويلة نسبيا ، وتمثل العطلة الصـيفية فرصة مناسبة لتنظيم هذه الدورات التطبيقية المكثفة ، وتنظم هذه الدورات بهـدف اسـتكمال السنة التدريبية بنشاطات تدريبية يغلب عليها الطابع العلمي التطبيقي حيث يتدرب الملتحقـون من خلال المشاغل التربوية والرحلات الميدانية والدروس التوضيحية وجلسات النقـاش علـى اكتساب مهارات عملية تتصل بوظائفهم(**خضر وآخرون،2006: 11**).

ويعتمد هذا البرنامج في أثناء وبعد عرض هذه الأساليب على عملية التقـويم ويـتم ذلـك خلال:

أ- الاختبارات الفترية (تقويم تكويني) :

يطلب إلى المتدربين تقديم اختبارات فترية محددة سلفا في البرنامج التدريبي ويتطلب تقديم هذه الاختبارات استعدادا وقراءة ذاتية لوحدات وموضوعات تدريبية اشتمل عليها البرنـامج . ويتم إعداد أسئلة هذه الاختبارات من قبل خبراء معهد التربية أو المشرفين الميدانين ذلك حسب نوع الدورة، فالدورات التدريبية الأساسية يتم وضع أسئلة اختبارها وتصحيح إجاباتها من قبـل خبراء معهد التربية بينما يتم تفـويض الميـدان بالنسـبة للـدورات الأخـرى. وفـي كـلا

الحالتين لا بد من تزويد المتدربين بتغذية راجعة تطويرية تهم في تحسين أدائهم. وينظر إلى الاختبارات الفترية على أنها وسيط تدريبي أكثر من كونها أداة تقويمه .

ب- الاختبارات النهائية وعناصر أخرى (تقويم ختامي).

يجرى التقويم النهائي لأداء المتدربين والمتدربات بناء ما يلي:

1) النتائج التي يحصلون عليها في الامتحان النهائي. ويعقد هذا الامتحان في نهاية السنة التدريبية، ويشمل المواد التي أعطيت في مساقات الدراسة الخاصة وفي الحلقات التدريبية، والدورة التي تعقد خلال العطلة الصيفية.
2) نتائج العمل المستمر خلال الدورة: ويشمل ذلك المساهمة والمشاركة ونوعية النتاج في الحلقات التدريبية الدورة الصيفية ومدة الإفادة منها .
3) نتائج الاختبارات الفترية.
4) نتائج البحوث الإجرائية أو المشروعات التطويرية.

فإذا كان عمل المتدرب / المتدربة مرضيا في المتطلبات المذكورة أعلاه يمنح شهادة أهلية التعليم في معهد التربية (**طرخان،1999: 13**).

2 ــ أساليب ووسائط التدريب غير المباشرة (عن بعد)

يوظف معهد التربية من خلال المنحنى النظامي التكاملي معظم أساليب ووسائط التدريب غير المباشرة في إطار من التكامل والربط مع أساليب ووسائط التدريب المباشرة، ومن هذه الأساليب والوسائط التدريبية ما يلي:

أ- مواد التعلم الذاتي من تعيينات إدارية وأوراق عمل وحقائب ومجمعات تدريبية وهي جميعها مصممة ومعدة وفق معايير ومواصفات مواد التعلم الذاتي ، حيث يتم إعداد هذه المواد في ضوء التدريب ، ويتم إرسالها إلى المتدربين والمتدربات بواسطة مراكز التطوير التربوي ، وتوزع على المتدربين لقراءتها ذاتيا وحل التدريبات المتضمنة فيها ، وتتم مناقشتها في أثناء اللقاءات الأسبوعية حيث يقوم بتنفيذ النشاطات التدريبية ذات العلاقة بهذه المواد قادة النشاطات التدريبية الذين يتم اختيارهم من بين خبراء معهد التربية وقادة التعليم المدرسي والمشرفين التربويين كل حسب اختصاصه.

ب- القراءات التي تأخذ شكل المصادر والمراجع العلمية والمجلات والبحوث والدراسات التربوية التي تتوافر في مكتبات مراكز التطوير التربوي ومراكز المصادر.

ج- مجلة المعلم / الطالب:وهي مجلة دورية نصف سنوية يصدرها معهد التربية ويساهم في إعداد دراساتها وبحوثها ومقالاتها التربوية نخبة من خبراء المعهد وأساتذة في دائرة التربية والتعليم، وأكاديميون متخصصون في التربية وأساليب التدريب وغير ذلك. وقد خصصت المجلة على مدى السنوات السابقة محاور علمية وتربوية متكاملة لموضوعات مختارة في التربية والإدارة التربوية وغيرها. وكانت وما تزال معينا لا ينضب للباحثين عن المعرفة التربوية والثقافية . ومن هنا استخدمت هذه المجلة كأسلوب مباشر من قبل المدربين بمناقشة محاور ومقالات منشورة فيها أو كأسلوب غير مباشر إذ يوصى المدرب بقراءة مواد ومقالات منها قراءة ذاتية.

ومنذ شهر حزيران من عام 1998 حدث تطور نوعي في محتويات المجلة إذ أصبحت دورية محكمة تولي اهتماما خاصا للبحوث العلمية والتربوية التي يقوم بها أساتذة كليات العلوم التربوية والخبراء وآخرون مهتمون بمنهاج البحث العلمية التربوية (**خضر وآخرون،2006**: **11**)

٧ مزايا المنحنى النظامي التكاملي متعدد الوسائط:

يمتاز المنحنى النظامي التكاملي متعدد الوسائط في تدريب المعلمين بأمور منها :

ـــ تحديد الأهداف المعلنة للمتدربين.

ـــ الدور الفاعل للدراسيين وللدارسات في العملية التعليمية .

ـــ انطلاق الفكر النظري في الواقع الميداني ، وتطلعه لتحسين هذا الواقع .

ـــ التكامل المنصف بين الفكر المكتسب والممارسات التطبيقية .

ـــ التكامل بين طرائق التعليم المباشر وطرائق التعليم غير المباشر ، الأهداف بصورة تدريجية .

ـــ التقويم النامي للأهداف المرحلية المقررة .

خامسا: وحدتا المعهد وأقسامه

يشكل معهد التربية قسما من أقسام دائرة التربية ويتكون من :

1- وحدة البرامج التدريبية: تقوم بتصميم البرامج التدريبية للدورات وإعدادها، والإشراف على تنفيذها، وتقويمها ومتابعتها.

2- **وحدة المواد التدريبية وتقسم على ثلاث أقسام** :

أ- **قسم المواد التدريبية المطبوعة** : يقوم بتحرير المواد التعليمية الجديدة المتضمنة في برامج الدورات المختلفة ، وإخراجها وطباعتها ، ومتابعة المواد المطبوعة القديمة والتوصية

بمراجعتها وتحديثها وتطويرها بناء على التغذية الراجعة من الميادين ، كما يتولى مسؤولية إصدار مجلة المعلم / الطالب التي أصبحت منذ بداية عام 1989 مجلة محكمة .

ب- قسم الوسائل السمعية/البصرية : في هذا القسم جهاز متكامل لإنتاج الوسائل السمعية / البصرية بشتى أنواعها ، ويوجد استديو لتسجيل الأفلام التربوية ذات الصلة بالحاجات التدريبية التي تشتمل عليها البرامج التدريبية ، بالإضافة إلى وجود مكتبة للأفلام المنتجة يقوم القسم بتسجيل نسخ عنها وإرسالها إلى مراكز التطوير التربوي بهدف توظيفها في عمليات التدريب .

ج- قسم الإنتاج : يشمل المعدات والآلات اللازمة لإنتاج المواد التعليمية المطبوعة (تعيينات وأوراق عمل ومجمعات تعليمية .....) المدرجة في البرامج التدريبية وتوزيعها على مراكز التطوير التربوي . وينتج هذا القسم خمسين مادة جديدة سنويا أو ما يزيد، ويعيد إنتاج ما بين (1000 ـــــ 1200) مادة تعليمية مطلوبة سنويا للدورات التدريبية.

كما يقوم بتوزيع مجلة المعلم / الطالب التي تعتبر وسيطا تدريبيا .

3- **مكتبة متخصصة** تحتوي على أحدث الكتب والمراجع والدوريات في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم والبحث التربوي والمنهاج وطرق التدريس والمراجع المتخصصة ، وقد بلغ عدد محتوياتها ما يقارب (20) ألفا من الكتب والمراجع والدوريات .

4- **قسم التسجيل والتقويم** : يتولى مهمات الإشراف على تسجيل المتقدمين لامتحانات دورات المعهد ومتابعة تحصيلهم وتزويد مراكز التطوير بتغذية راجعة حول مدى تقديمهم في التحصيل ، إلى أن يستكملوا جميع متطلبات النجاح في الدورة ، وبناء على ذلك يتم منحهم شهادات النجاح في الدورات . ويتم إعداد هذه الشهادات وتوقيعها في معهد التربية، وترسل إلى مراكز التطوير في الميادين لتوزيعها على المتدربين الناجحين.

ويعمل في معهد التربية مجموعة من الخبراء يتعاونون مع خبراء قسم التعليم المدرسي الذي يشكل قسما من أقسام دائرة التربية والتعليم لإعداد البرامج والمواد التدريبية كل حسب تخصصه ، بحيث تناط بكل واحد من الخبراء مسؤولية الإشراف على الدورات التدريبية التي تقع ضمن تخصصه سواء من حيث البرنامج التدريبي ، واختيار المواد التدريبية ، واقتراح أساليب التدريب الملائمة ، وإعداد الاختبارات والإشراف على تصحيحها ، وللإشراف على التدريب الميداني ، وبذالك فإن خبراء دائرة التربية و التعليم في الرئاسة تقع عليهم مسؤولية الإشراف على التدريس في مستوى الرئاسة، أما الإشراف الميداني فهو مهمة منوطة بمراكز التطور التربوي في الأقطار الخمسة.

ويعد مركز التطور التربوي مسئولا عن الإشراف على تنفيذ دورات التـــدريب التـــي ينظمها معهد التربية وذلك من خلال تعيين مشرف من المشرفين العاملين في مركز التطـــوير التربوي ليكون مسئولا عن الإشراف على تنفيذ الدورات التدريبية في الميدان ومتابعة سيرها. وتحدد هذه المسؤولية في استقطاب المتدربين / المتدربات للـــدورة، وتســـجيلهم ، ومتابعـــة دوامهم ، والتقرير عن سير فعاليات التدريب ، وتنظم برنامج الزيارات الميدانيـــة ، وإجـــراء الامتحانات وتوجيه المتدربين / المتدربات وإرشادهم (**طرخان،1999: 16،17**).

سادسا: البرامج التدريبية لدورات التربية في أثناء الخدمة:

فيما يلي وصف لخطوات إعداد البرامج التدريبية وأنواعها:

1- **تصميم البرامج التدريبية لدورات التدريب في أثناء الخدمة** :

يتبع تصميم البرامج التدريبية وإعدادها في معهد التربية نسقا واضحا يمثـــل حصـــيلة تجربة المعهد عبر سنوات عمله الطويلة، ويسير هذا النسق وفق الخطوات التالية:

أ- تحديد الفئات المستهدفة للتدريب ومعرفة مستوياتهم الأكاديميـــة والتربويـــة وخصائصـــهم ومراكزهم الوظيفية (مشرفون تربويون، مديرون ومديرات: معلمون ومعلمات في أي مرحلـــة وفي أي تخصص.....).

ب- تحديد الحاجات التدريبية للملتحقين بالبرنامج باستخدام أدوات خاصة بتحديد الحاجـــات ، بحيث يتم تحليلها وتصنيفها وترتيبها حسب درجة أولويتها.

ت- تحديد الأهداف التدريبية المشتقة من الحاجات وصياغتها على شـــكل نتاجـــات تدريبيـــة محددة.

ث- اختيار محتوى البرنامج التدريبي في ضوء الأهداف المنشودة وتنظيم هذا المحتوى على شكل نشاطات أو موضوعات تدريبية ؟

ج- تحديد المواد التدريبية الملائمة (المقروءة والمسموعة والمرئية).

ح- تحديد طرائق التدريب المناسب وإجراءه (حلقات ، ندوات ، مشاغل تربوية ، تجـــارب ، عروض ، رحلات ميدانية ، لعب ادوار، عصف ذهب .....الخ).

خ- تحديد أساليب وأدوات التقويم الملائمة لكل موضوع تدريبي ولكل من الموضوعات التـــي تمثل وحدة تدريبية واحدة (الاختبارات الفترية).

د- مراجعة البرنامج من قبل لجنة مختصة (لجنة البرامج التدريبية) قبل إنتاجه بصورته الأولية.

ذ- إرسال البرنامج لتجريبه في الميادين وتزويد معهد التربية بتغذية راجعة تطويرية.

ر-إعداد خطة لتنفيذ البرنامج تشتمل على الموضوعات وأيام التدريب وقادة النشاطات ،

والتقرير المستمر عن تنفيذ موضوعاته باستخدام نماذج خاصة بتقويم نشاطات التدريب **(خضر وآخرون،2006: 12)**.

2- أنوع البرامج التدريبية :

تتنوع البرامج التدريبية التي يقدمها معهد التربية بتنوع حاجات الفئة المستهدفة وبما يتماشى مع السياسات التربوية المقرة من قبل الوكالة ، وحتى العام التدريبي 1999 / 2000 استقرت أنواع البرامج وتسمياتها على النحو التالي:

1:2- دورات التأهيل التربوي (الدورات الأساسية):

أ- برامج التدريب الأساسية للمعلمين والمعلمات من حملة شهادة الدراسة الثانوية ومدتها سنتان تدريبيتان ، وتشتمل كل سنة تدريبية على (30) لقاء تدريبيا بواقع يوم واحد كل أسبوع ومدة اللقاء الأسبوعي يتراوح (4 /3) ساعات يوميا ، ويلي كل سنة تدريبية دورة صيفية مدتها (12) يوما وبواقع (5) ساعات تدريبية كل يوم ، وتتصف هذه الدورة التي تتم في العطلة الصيفية بأنها دورة تطبيقية عملية يتدرب فيها المعلمون والمعلمات على تطبيق المعارف النظرية عمليا . ويمنح المتدرب / المتدربة عند نجاحه في المتطلبات الرئيسية شهادة الدبلوم في التربية ويشتمل برنامج الدورة على ما يلي :

الموضوعات ت التربوية والنفسية ، استراتيجيات التعليم والإدارة الصفية ، موضوعات أكاديمية في فروع المعرفة التي تعلم في الصفوف الابتدائية وأساليب تدريسها وتقويتها . ويطلب إلى المتدربين والمتدربات تقديم (3) امتحانات فترية في كل عام تدريبي ، وامتحان شامل بعد انتهاء الدورة الصيفية في كل عام ، (يشمل الامتحان جميع الموضوعات التي وردت في برنامج الدورة بما في ذالك الدورة الصيفية) ويزار كل متدرب / متدربة (3) زيارات توجيهية في كل عام تزوده في تغذية راجعة عن أدائه التعليمي ، حيث يتم تنفيذها من قبل المشرفين التربويين الميدانيين بالتعاون مع خبراء معهد التربية . وفي نهاية الدورة تتم زيارة عملية من لجنة مشتركة من معهد التربية والمشرفين التربويين لتقويم أدائه التعليمي،

كما يطلب إلى كل متدرب / متدربة القيام ببحث إجرائي أو مشروع تطويري كمتطلب للنجاح في الدورة(**طرخان،1999: 19**).

ب- برامج التدريب الأساسي للمعلمين والمعلمات من حملة الشهادات الجامعية الأولى والمعينين للعمل في المرحلة الإعدادية من الصفوف (7ـــ10)، ومدتها عام تدريبي واحد ، تشمل على (30) لقاء تدريبيا ، بواقع لقاء واحد كل أسبوع مدته (3ـــ4) ساعات ، تلي ذلك دورة صيفية مدتها (12) يوما بواقع (5) حصص يوميا . ويشتمل برنامج التدريب لهذه الفئة على موضوعات تربوية نفسية وإستراتيجية التعليم والإدارة الصفية، وتكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم وأساليب التدريس الخاصة بالموضوعات التي يدرسها الملتحقون والملتحقات بالدورة التدريبية. ويقوم المتدربون / المتدربات في الدورة الصيفية بالتدرب المكثف على تطبيق المعارف النظرية تطبيقا عمليا وبخاصة في مجالات تخصصهم ، ويطلب إلى المتدربين / والمتدربات أداء (3) امتحانات فترية في أثناء العلم التدريبي وتقديم امتحان شامل بعد الانتهاء من الدورة الصيفية وإعداد بحث أو مشروع تطويري ، كما يزار المتدربون /المتدربات (3) زيارات عمليه توجيهية وزيارة تقويمية واحدة يتم تنفيذها من قبل لجنة مشتركة فيها خبراء معهد التربية والمشرفون في الميادين.

2:2- دورات القيادة التربوية : وهي دورات موجهة نحو تدريب مديري المدارس ومديرتها والكفايات الإدارية والإشرافية اللازمة لهم لإدارة مدارسهم بدرجة من الكفاية والفاعلية ، وكذلك الحال بالنسبة لدورات المشرفين التربويين فهي موجهة نحو تدريبهم ليكونوا قادرين على أداء مهماتهم الإشرافية بدرجة من الكفاية والفاعلية . ومدة هذه الدورات سنة تدريبية واحدة يتخللها (30) لقاء تدريبا (4/3) ساعات لكل لقاء أسبوعي، تليها دورة صيفية مدتها (12) يوما وبواقع (5) حصص يوميا. وقد صمم برنامج دورات المديرين والمشرفين في ضوء تحليل عمل كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي وتحديد الكفايات الأساسية لكل منهما ، وبذلك فهو برنامج قائم على الكفايات الأساسية لكل منهما. ويزور المديرون /والمديرات والمشرفون / المشرفات زيارات توجيهية تدريبية بالإضافة إلى زيارات تقويمية ويطلب إليهم تقديم امتحانات فترية وشاملة . ويذكر في هذا المجال إن الامتحانات ينظر إليها في معهد التربية كوسيط تدريبي، ويطلب إلى جميع الملتحقين /الملتحقات بهذه الدورات إجراء بحث أو مشروع تطويري كمتطلب لإتمام الدورة بنجاح وذلك وفق أنظمة وتعليمات النجاح الخاصة بهذا النوع من الدورات(**خضر وآخرون،2006: 12**).

3:2- دورات الحاجات الخاصة:

وهي دورات يتم تنظيمها لتلبية الحاجات خاصة لما تنطوي عليه من أهمية للمدارس والمعلمين /المعلمات والطلبة، وتتمثل ابرز هذه الحاجات في التوجيه والإرشاد والتربية المهنية /التدريب اليدوي، التربية الصحية، وعلم المكتبات ...الخ. ومدة هذا النوع من الدورات سنة تدريبية واحدة ويشرف عليها خبراء متخصصون . وتطبق على الملتحقين والملتحقات أنظمة وتعليمات النجاح في هذه الدورات من اختبارات فترية شاملة إعداد مشروعات تطويرية والنجاح في التربية العملية .

4:2- دورات التعليم النوعي (المواد المتخصصة):

وهي دورات ينظمها معهد التربية للمعلمين والمعلمات على اختلاف تخصصاتهم وتهدف إلى تحسين كفايتهم الأكاديمية والتربوية ليصبحوا أكثر قدرة على أداء مهماتهم التربوية ، ومدة هذه الدورات تصل إلى حدها الأقصى عاما تدريبا ودورة صيفية وتنظم هذه الدورات لتلبية حاجات حقيقة يتم تحديدها بصورة مسبقة

ومن أمثلة هذه الدورات دورة تدريس الرياضيات المعاصرة ،ودورة خاصة بمعلمي الصفوف الابتدائية الأولى ، ودورات التربية المهنية ، واللغة العربية ، والتربية الإسلامية ، والعلوم والمواد الاجتماعية والتربية الرياضية ،والحاسوب ..الخ وتطبق على الملتحقين والملتحقات أنظمة وتعليمات النجاح في هذه الدورات من اختبارات فترية شاملة وإعداد مشروعات تطويرية والنجاح في التربية العلمية(**طرخان، 1999: 21**).

5:2- دورات المعلمين والمعلمات الجدد:

استخدمت هذه الدورات لتلبي حاجات المتدربين والمتدربات الذين تم تعينهم حديثا ، ليعلموا المرحلتين الإعدادية والابتدائية سواء كانوا من حملة الشهادات الجامعية أم الدبلوم وغير مؤهلين تأهيلا تربويا . وتطبق على الملتحقين والملتحقات أنظمة وتعليمات النجاح في هذه الدورات من اختبارات فترية وشاملة والنجاح في التربية العلمية(**خضر وآخرون،2006: 12**).

3- المكونات الرئيسية للبرنامج التدريبي :

يشتمل البرنامج التدريبي على المكونات الرئيسية التالية:

1:3- النظرة الشاملة، تتكون من:

ـــــ مقدمة تعريفية بالبرنامج.

ـــــ وصف لطبيعة الدورة ومسوغاتها.

ـــــ مدة الدورات.

ـــــ متطلبات الالتحاق بالدورة.

ـــــ والنتاجات التدريبية المتوقعة.

ـــــ تقويم أداء المتدربين.

2:3- وصف المحتوى التفصيلي لبرنامج الدورة التدريبي ، ويتكون من :

ـــــ الموضوعات التدريبية

ـــــ عدد الحلقات التدريبية الخاصة بكل موضوع تدريبي.

ـــــ الوسائل التدريبية ذات الصلة بكل موضوع وتشمل على الوسائط المقـروءة والمسـموعة والمرئية.

ـــــ الأساليب والنشاطات التدريبية الملائمة لكل موضوع تدريبي .

ـــــ والنتاجات التدريبية التي يؤدي إليها كل موضوع تدريبي(**طرخان،1999**: **22**).

4- تقويم أداء المتدربين والمتدربات:

في ضوء متطلبات النجاح في كل دورة، وفي ضوء تعليمات النجـاح والرسـوب والإكمـال المعمول بها في معهد التربية يتم تقويم أداء المتدربين /المتدربات علي النحو التالي:

- يعد معهد التربية أسئلة الاختبارات الفترية والنهائية للـدورات الأساسـية بينمـا يعـد المشرفون التربويون الاختبارات الفترية للدورات الأخرى .ويقـوم خبـراء الرئاسـة بتصحيح إجابات متدربين / متدربات الدورات الأساسية ، ويقوم المشرفون التربويون بتصحيح إجابات متدربين / متدربات الدورات الأخرى وترسل إلـي معهـد التربيـة لتزويدهم بتغذية راجعة عنها .
- تتشكل لجان تقويم أداء المتدربين والمتدربات في التعليم الصفي من خبـراء الرئاسـة وممثلين عن الميادين .
- يصحح البحوث والمشاريع للدورات الأساسية خبراء الرئاسة كل حسب تخصصه .
- يمنح معهد التربية الشهادات للخريجين والخريجات .
- والجدول التالي يوضح تقديرات العلامات لمتطلبات النجاح في دورات معهد التربية :

جدول (2)

تقديرات العلامـــات لمتطلبـــات النجاح في الدورات التي يعقدها معهد التربية

الرقم	المتطلبات	العلامات للدورات التدريبية التي تستغرق سنة واحدة	العلامات للدورات التدريبية التـــي تستغرق سنتين أو أكثر
.1	**التربية العملية**	**100**	**100**
.2	**الاختبارات الفترية**	**100**	**100**
.3	**الامتحان النهائي الشامل**	**200**	**300**
.4	**البحث التربوي أو المشروع التطويري**	**50**	**50**
.5	**المشاركة الفاعلة في الحلقات الدراسية ونشاطاتها**	**25**	**25**
.6	**المشاركة الفاعلة في الدورات الصيفية ونشاطاتها**	**25**	**25**
	المجموع :	**500**	**600**

(خضر وآخرون،2006: 14)

- ويعتبر المتدرب ناجحا في المتطلب إذا حصل علي (60%) من مجموع العلامـــات المقررة لذلك المتطلب في الدورات الأساسية .
- أما بالنسبة للدورات الأخرى فيعتبر المتدرب ناجحا في المتطلب إذا حصل على 50% من مجموع العلامات المقررة لذلك المتطلب .

المبحث الرابع

مهمات ناظر المدرسة في ظل الإدارة التربوية الحديثة

يعتبر ناظر المدرسة في ظل الإدارة التربوية الحديثة مشرفا تربويا مقيما، حيث يقوم بما يلي:

- **ناظر المدرسة والتخطيط**:

إن التخطيط عملية ذهنية منهجية منظمة تتضمن من بين أمور كثيرة دراسة وفحص المتغيرات البيئية وتصور الاتجاهات المستقبلية ، ومن ثم تحديد رسالة المنظمة وأهدافها المستقبلية ، ثم تحديد النشاطات والفعاليات والموارد والموازنات والخطط التشغيلية والخطط التكتيكية لإنجاز الأعمال والنشاطات ، ومن ناحية أخرى أصبح التخطيط لا يقتصر على وحدة معينة أو نشاط معين ، وإنما يشمل جميع النشاطات في المنظمة وبالتالي فإنه يشمل كل فرد وكل فرد معني بالتخطيط . (**حريم، 2006: 3**) أما هنري فايول فيقول بأن (التخطيط في الواقع يشمل التنبؤ بما سيكون في المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل) . والتخطيط يخفف من التكاليف ، الجهد ، الوقت ، وهو رؤية مستقبلية ضرورية جدا لأي مؤسسة وأكبر دليل على ذلك الخطط المختلفة التي تقوم بها الدول اليوم أو المؤسسات الكبرى التي تسمى بالخماسية غالبا ، كونها تمتد لفترة خمس سنوات أو أكثر أو اقل (**جابر، 2003:36**).

من المعروف أن أي برنامج لا يكتب له النجاح إلا إذا خطط له تخطيطاُ دقيقاُ فتحدد أهدافه وتوضح الأساليب والأنشطة الملائمة لتنفيذه والإشراف علية كما تحدد وسائل تقويمه تقويما يؤدي إلى التحسين والتطوير.

فإذا طبقنا ذلك على النشاط المدرسي نجد أنه يترتب على الناظر وضع خطة متكاملة تشتمل الأهداف المنشودة المراد تحقيقها والأنشطة المقترحة لتحقيق هذه الأهداف وما يلزمها من مواد وأدوات لتنفيذها ووسائل التقويم التي يمكن توظيفها للحكم على مدى تحقق الأهداف(**دياب، 1998: 49**).

- **ناظر المدرسة والتنظيم** :

لقد عرف التنظيم بأنه ترتيب منسق للأعمال اللازمة لتحقيق الهدف وتحديد السلطة والمسؤولية المعهود بها للأفراد الذين سيتولون تنفيذ هذه الأعمال . كما عرف التنظيم بالإطار الذي يضم القواعد واللوائح والصلات بين الأفراد ، ويحدد سلطات العاملين ومسؤولياتهم وواجباتهم لتحقيق أهداف الخطة بعد ما تم تجميع أوجه النشاطات اللازمة لذلك (**زويلف وآخرون،1996: 155**).

التنظيم مهمة ضرورية لناظر المدرسة في عمله في جميع المجالات لتكون المدرسة

خلية نشطة لكل فرد من أفرادها ليقوم بواجبة ويحترم مسؤوليته ويستجيب بروح الرغبة والتعاون لكل ما هو في مصلحة المدرسة وفائدتها (**دياب، 1998: 50**).

- **ناظر المدرسة والمهام الإدارية والفنية:**

أ- مسؤوليات إدارية:

حصر غياب الطلاب وتأخرهم وقبول الطلاب الجدد والمحولين وإعادة القيد في حدود الأنظمة المقررة وتوزيع الطلاب على الفصول الدراسية تنظيم الحياة المدرسية والنشاط المدرسي وإعداد اجتماعات هيئة التدريس وإدارتها وتوفير الأثاث المدرسي والكتب المدرسية المقررة ووسائل التعليم وأجهزة المعامل والمكتبة المدرسية والمحافظة على سلامة المبنى ورعايته وصيانته .

ب- مسؤوليات فنية :

توجيه المعلمين إلى تحسين أدائهم وممارساتهم التعليمية ومناقشة الموجهين فيما يتعلق بتحسين العملية التعليمية التعلمية والإشراف على نواحي النشاط المختلفة وعلى برامج التوجيه وأساليبه ورفع المستوي التعليمي في المدرسة (ألتحصيلي للطلاب والمهني للمعلمين) توجيه التجارب والدراسة والبحوث وتقديم التقارير اللازمة إلى الدائرة (**دياب،** 1998: 52).

وهو يشير ببساطة إلى عدد الأشخاص الذين يشرف عليهم ويفهم ضمناُ هنا أن التنسيق بالمنظمة يقوم غالبا على العلاقات المباشرة بين المنفذ ومرؤوسيه وأنه ينبغي ألا تكون هذه العلاقات من الكثرة أو القلة بحيث تعوق قدراته على الرقابة (**رمزي وعبد القوي ،1995: 172**).

- **ناظر المدرسة والتقويم والمراقبة:**

تعتمد القدرة على الرقابة على نوع من التغذية المرتدة كما يقوم على سبيل المثال منظم الحرارة بمراقبة درجات الحرارة التي تعلو أو تنخفض عن مستوى معين. وتعمل المراقبة الإدارية بالطريقة ذاتها أي على مبدأ التعدية المرتدة الذي يفرض تقييم اختلاف نتائج العمل عن النتائج المخطط لها واتخاذ قرارات ذكيه حكيمة بالإجراءات التي يجب اتخاذها بشأن ذلك (**السمرة ،1989: 64**).

أما بالنسبة لزمن الرقابة الذي تمارس فيه فيمكن ملاحظة الأنواع التالية:

1ــ الرقابة المسبقة . وتعني بمراقبة مكونات النشاط وعناصره وبرنامجه قبل بدء عملية التنفيذ. ويمارس هذا النوع من الرقابة في النشاطات الحساسة والخطرة والمكلفة وهي رقابة وقائية.

2ــ الرقابة المتزامنة. وهي رقابة مرافقة للنشاط أثناء تنفيذه كي لا تتراكم الأخطاء أو يتسع الانحراف وبالتالي يكون الثمن باهظا.

3ــ الرقابة اللاحقة. وهي رقابة تأتي بعد انجاز العمل وعند تسليمه سواء أكان سلعة أم خدمة وتعتبر رقابة شاملة بالنسبة لأنواع الرقابة حسب طبيعة النشاط المراقب . وهي الرقابة التي تحدد إذا ما نجحت المنظمة في تحقيق أهدافها أم لا (**العتيبي ،2005: 199**).

ولكي نضمن نجاح عملية الرقابة لابد من توافر عدة شروط في الأداة الرقابية وهي:

1ــ أن تكون الأداة الرقابية قادرة على كشف الانحرافات في الخطط والتبليغ عنها بسرعة .

2ــ يجب أن تكون الأداة الرقابية الملائمة قليلة التكلفة نسبيا.

3ــ يجب أن تكون أدوات الرقابة مرنة أي قابلة للتعديل.

4ــ يجب أن تتضمن الأداة الرقابية اتحاد إجراءات تصحيحية (**عباس ،1995: 20**)

تتضمن أعمال التقويم التي يمارسها ناظر المدرسة ما يلي :

1- تقويم عمل المعلمين خلال العام الدراسي .

2- القيام بتقويم مردود الزيارات الصفية للمعلمين .

3- تقويم عمل آذن المدرسة .

4- تقويم الخطط العلاجية الموضوعية والتي نفذت في المدرسة .

5- تقويم الاختبارات المدرسية ونتائجها .

6- تقويم الأعمال الكتابية للمعلمين وللطلاب .

7- تقويم عمل اللجان المدرسية المختلفة ولجان المواد الدراسية .

8- تقويم أوجه النشاط المنهجي اللاصفي وبرامجها .

9- تقويم طرق إعداد المعلمين وتنفيذها .

10- تقويم العلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي .

11- تقويم فاعلية الوسائل التعليمية العلمية في المدرسة .

12- تقويم الممارسات التعليمية تقويما ذاتيا .

- **ناظر المدرسة والمنهاج الدراسي** :

يتضمن عمل ناظر المدرسة في هذا المجال ما يلي :

1- دراسة أهداف المنهاج دراسة تحليلية فاحصة .

2- الاطلاع على محتوى المنهاج الدراسي لمعرفة مدى ملائمته للأهداف المنشودة .

3- التعرف إلى طرق تحليل المحتوي الدراسي والقدرة على تنفيذها والإشراف عليها .

4- التعرف إلى عمليات المنهاج مثل :

إثراء المنهاج وإغناؤه ، تكييف المنهاج ومواءمته ، تحديث المنهاج وتطويره.

5- حصر وتحديد الموضوعات الدراسية التي تحتاج إلى عمليات الإثراء أو التكييف أو التحديث وذلك من خلال إعداد استبيانات أو استطلاع رأي يقدم للمعاملين منذ بداية العام المدرسي .

6- العمل على تلبيه الحاجات المتعلقة بالمنهاج .

7- متابعة تنفيذ المنهاج ومعرفة مدي ملائمة ما قطع من المنهاج بالنسبة للزمن .

8- تقويم المنهاج المدرسي بمفهومه الواسع (**دياب**، 1998: 52،53).

v دليل مدير المدرسة لإنجاز المهمات الإدارية والإشرافية في مدارس وكالة الغوث

الإدارة التعليمية هي مجموعة العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء في داخل المنظمات التعليمية أو بينها وبين نفسها لتحقق الأغراض المنشودة من التربية وهي وسيلة وليست غاية في ذاتها ولكي تحقق الإدارة التعليمية أهدافها لابد من تعبئة القوة البشرية والمادية وتوجيهها توجيهاً كافيا بحيث توزع المسؤوليات علي جميع العاملين لطريق الشورى وحسب إمكاناتهم وقدراتهم وتخصصاتهم وتشمل العناصر البشرية العاملين والتلاميذ وأهاليهم وأفراد المجتمع المحلى ومؤسساته أما الجانب المادي فيشمل الأبنية والتجهيزات والأدوات والأموال.

والإدارة التعليمية مجالان:

المجال الإداري والمجال الإشرافي التربوي كما أسلفنا وتهتم الإدارة الحديثة بالجانب الإشرافي من عمل المدير حيث أصبح مشرفا تربويا مقيما أن هذا المنهج الجديد لا يعني التقليل من أهمية الجانب الإداري لعمل مدير المدرسة فقد أثبتت الدراسات أن للتنظيم الإداري الفعال دورا أساسيا أو فاعلا في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

وفيما يلي أبرز المهمات المتصلة بالمجال الإداري(**معهد التربية/الأنروا، 1987: 8**):

أولا: المهام الإدارية لمدير المدرسة

بعد أن تكتمل استعدادات مدير المدرسة لبدء العام الدراسي وبداية تنفيذ الخطة الإدارية التي تم إعدادها مسبقا يبدأ المدير في تنفيذ الأنشطة والإجراءات الإدارية المقترحة في الخطة وتشمل هذه المهام ما يلي :-

1ـ **الاجتماعات الإدارية** :-

يقوم المدير بعقد سلسلة من الاجتماعات الإدارية مع المعلمين لمناقشة قضايا إدارية تهم النظامية للتلاميذ وتحتاج الاجتماعات المدرسية والنظام المدرسي وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلى وأولياء الأمور والمشكلات النظامية للتلاميذ، وتحتاج الاجتماعات المدرسية إلى إعداد مسبق وبحيث يتضح هدف الاجتماع والمشاركين فيه وتاريخه والزمن الذي استغرقه واهم القرارات الإدارية التي اتخذت فيه.

وهذه الاجتماعات أنواع منها :

اجتماعات مدرسية إدارية لدراسة التعليمات الإدارية الصادرة من مدير التعليم ؛ ودراسة توزيع المهام الإدارية على المعلمين، توزيع الكتب والطلاب على الفصول، تنظيم ملفات الطلاب، وزيادة الفصول، وانتقال الطلاب من مدرسة لأخرى والتزام الطلاب بالدوام .

وأيضا الاجتماعات المدرسية الفنية وتشمل دراسة نتائج الطلاب وتوزيع الجدول المدرسي والواجبات الفنية .

أما الاجتماعات الزمرية فتتناول فئة من المعلمين مثل معلمي المواد الدراسية المختلفة لبحث أسباب الضعف في تحصيل الطلاب في المادة وإثراء المادة الدراسية والتعاون بين المعلمين إن الاجتماع الناجح الفعال الذي يحقق الأهداف المنشودة التي يسعي المدير إلى تحقيقها يقوم على تخطيط وتحضير مسبق يتمثل في الخطوات التالية :

أ ـ **وضع خطة الاجتماع** :

ويجب أن تكون على قدر من التخطيط المسبق بحيث تكون الأهداف واضحة ومحددة بدقة .

ب ـ **التأكد من أن الاجتماع ضروري** :

إذ لابد أن يحدد الهدف بوضوح والتأكد من أهميته وهل هذا الاجتماع هو الأهم والوسيلة الأفضل لتحقيق الهدف المنشود أم أن هناك بديلا يغني عنه ؟

ت ــ **اختيار الوقت المناسب** :

ينبغي أن يحظى الاجتماع وموضوعه باهتمام المشاركين ومواقفهم كي ينال مشاركتهم الفاعلة ولكي تحقق ذلك ينبغي اختيار الوقت المناسب لعقد الاجتماع بحيث لا يكون التعب قد نال من المشاركين عقب يوم عمل شاق وفي ساعة متأخرة من الدوام فهناك من يرى أن يكون الاجتماع قبل بدء اليوم الدراسي حيث ينظم جدول الحصص ساعة وقد تكون هذه الاجتماعات في نهاية اليوم الدراسي أو خلاله .

ث ــ **اختيار المشاركين بعناية ودقة** :

لا بد أن يكون عدد المشاركين مناسبا بحسب طبيعة الموضوع الذي سوف يعرض وهم هنا هيئة التدريس والعاملون في المدرسة (**العاجز،1998: 84،85**).

ج ــ **إعداد جدول الأعمال** :

وعلى المدير أن يكون على دراية بإدارة الاجتماعات والتخطيط لها ومعرفة الإستراتيجية المناسبة لإدارة الاجتماع (المناقشة ، روح الفريق ، ثقة العاملين بالمؤسسة والقيادة ، نشر المعلومات الصحيحة والاتصالات ، المداولة ، التدريب على المواقف الحقيقية) كما يجدر التركيز على هدفيه اللقاء وما ينتج عنه اتخاذ قرارات كما يجدر بالمدير اختيار الزمان والمكان المناسبين للاجتماع وتوفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للاجتماع كل ذلك لن يتحقق أخي المدير إلا إذا امتلكت مهارات تصورية ومهارات إنسانية ومهارات فنية (**معهد التربية/الأنروا، 1998: 34**).

كل اجتماع بحاجة إلى جدول أعمال فالمجتمعون يجب أن يعرفوا الموضوعات التي سيتناولها الاجتماع وكم هو الوقت الذي يحتاجونه لذلك ويستحسن أن يؤخذ رأي المشاركين فيما يجب أن يتضمنه جدول الأعمال حيث أن جدول الأعمال لا يعني بتلك القائمة من الفقرات أو البنود أو العناوين التي تهدف إلى تذكير المدير بالموضوعات المطروحة بل ينبغي أن يكون هذا الجدول منطلقا لعمل ونشاطات جميع المشاركين في الاجتماع ولذا يجب أن يوضح الاجتماع:

ا- توجيهات الاجتماع وموضوعاته .

ب- المجالات التي سوف تناقش .

ج- والنتاجات النهائية المتوقعة .

ويعتبر جدول الأعمال من أهم وثائق الاجتماع فإذا ما أحسن إعداده سيكون له اثر كبير على إدارة الاجتماع والحفاظ على الوقت والجهد وعلى فاعليته في تحقيق الأهداف المنشودة أو التوصل إلى القرارات اللازمة .

وجدول الأعمال الجيد يحتوى على كل التفصيلات التي توضح الأهداف وتيسر العمل وتبين عمليات الاجتماع ومجرياته وحدوده ولذا ينبغي ألا يكون مقتضبا وغامضا .

ح ــ **مكان الاجتماع** :

أما فيما يتعلق بمكان الاجتماع فالأفضل أن تعقد اجتماعات هيئة التدريس في حجرة واسعة خاصة مريحة تشرح الصدر وأن تكون المقاعد فيها معدة بحيث يري كل الأعضاء بعضهم بعضا وجها لوجه وربما كان ذلك على هيئة مائدة مستديرة حيث يسهل ذلك عملية النقاش وتبادل الآراء.

خ ــ **تسجيل وقائع الاجتماع** : ويشمل الآتي :ـ

1- زمان الاجتماع وتاريخه ومكانه .
2- من يرأس الاجتماع .
3- أسماء جميع الذين حضروا الاجتماع والذين تغيبوا عنه .
4- جدول الأعمال وأية بنود إضافية أخرى .
5- القرارات التي تم التوصل إليها والتي لم يتم الاتفاق عليها .
6- اسم الشخص الذي كلف بتدوين الوقائع وإعداد المحضر .
7- المناقشات الرئيسة التي حدثت وساهمت في تحقيق أهداف الاجتماع .
8- الوقت الذي انتهي فيه الاجتماع أو رفعت فيه الجلسة .
9- موعد الاجتماع القادم وزمانه ومكانه وربما طريقة الدعوة إليه .

ويستحسن الاحتفاظ بمحضر دائم للاجتماع ويكون التسجيل بطريقة سليمة منظمة يتنافى فيها التكرار وضياع الوقت وأن يمر المحضر في نهاية الاجتماع على جميع المجتمعين للتوقيع عليه .

ويعتبر هذا السجل وهو سجل محاضر الاجتماعات مرجعاً هاماً لهيئة التدريس ترجع إليه عند الحاجة أو إذا أرادت تقييم عملها وكفاءتها(**العاجز،1998: 85،86**).

تعتبر الاجتماعات من الوسائل المهمة في قيام عمليات اتصال إدارية فعالة بين الموظفين أنفسهم أو بينهم وبين الإدارة لأنها توفر فرص التفاعل الاجتماعي والوظيفي وتسمح بتبادل الأفكار والآراء والاتجاهات ووجهات النظر والمعلومات بين الأفراد المعنيين من المؤسسة على اختلاف مستوياتهم الإدارية وأن الإدارة الفعالة للاجتماع تساهم في تحقيق أهدافه وتشعر المشتركين فيه بالرضا والسعادة.

تقع إدارة الاجتماع بكفاءة على عاتق المدير الذي يـــرأس الاجتمـــاع لأن إتقـــان مهـــارة الاجتماعات مؤشر من مؤشرات فعاليته (**معهد التربية/الأنروا، 1987: 34**).

2 ــ إدارة شئون التلاميذ

فإذا كانت التربية تهدف على إعداد المواطن القادر علي التكيـــف والنمـــو المتكامـــل جسميا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا وتهدف لبناء ذاته ومجتمعه فـــإن الاهتمـــام بـــإدارة شـــئون التلاميذ إحدى المهمات الرئيسية، التي تلعب دورا مميزا وفاعلا في تحقيق أهـــداف التربيـــة، حيث لم يعد المنهج المدرسي كافيا وحدة في بناء شخصية التلميذ ونموه، لأن تهيئة الظـــروف المناسبة للمتعلم والتخطيط لها تساهم في تقدمه وإبداعه وإعداده لمواجهـــة عصـــر الانفجـــار المعرفي والتقدمي التكنولوجي،وتشتمل هذه المهمة الرئيسية علي المهمات الفرعية التالية:

أ- تنظيم التشكيلات المدرسية.

ب- تنظيم قبول التلاميذ الجدد تسجيلهم ومتابعتهم.

ت- تنظيم السجلات والملفات.

ث- رعاية النظام والانضباط المدرسي.

ج- تنظيم وإدارة نشاطات التلاميذ المنهجية الصفية واللاصفية.

ح- تنظيم البرامج الإعلامية في المدرسة.

خ- رعاية الشؤون الصحية للتلاميذ.

د- رعاية الشؤون الاجتماعية وخدمات التوجيه والإرشاد المدرسي.

ذ- تنظيم الامتحانات المدرسية العامة وإدارتها ونتائجها.

ر- تنظيم إصدار المصدقات والوثائق المدرسية الخاصة بالتلاميذ.

3 ــ رعاية شئون العاملين.

أ- تنظيم عمليات مشاركة العاملين ومساهماتهم بالمهمات الإدارية المختلفة التـــي تتصـــل باللجان والنشاطات المدرسية المختلفة.

ب- تنظيم عمل المعلمين في إطار إعداد الجدول المدرسي.

ت- إدارة دوام المعلمين في المدرسة وتنظيمه.

ث- إدارة السجلات والملفات الخاصة للعاملين في المدرسة وتنظيمها.

ج- تنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين بالمدرسة ورعايتها.

ح- رعاية حاجات العاملين المختلفة ومتطلباتهم والعمل علي تلبيتها.

خ- تنظيم وإدارة شؤون المتدربين قبل الخدمة وفي أثنائها والمعلمين البدلاء.

د- تنظيم وإدارة عملية التواصل بين العاملين في المدرسة باتجاهاتها ومستوياتها وأساليبها المختلفة.

ذ- ممارسة صلاحيات المدير في اتخاذ الإجراءات المناسبة المتصلة بالعاملين في المدرسة.

ر- إعداد التقارير الفترية والسنوية عن العاملين في المدرسة وتقديمها إلي الإدارة والمسئولين في النظام التربوي.

4 ــ تنمية العلاقات مع المجتمع المحلي.

أ- تنظيم دراسة واقع المجتمع المحلى.

ب- تنظيم برنامج خدمة المدرسة للمجتمع المحلى.

ت ــ تنظيم برنامج استفادة المدرسة من إمكانات المجتمع المحلي المادية والبشرية.

5 ــ الصلة بين أولياء الأمور والمدرسة المشاركة في نشاطات المدرسة.

6 ــ تنظيم التسهيلات المادية المدرسية.

7 ــ إدارة وتنظيم برامج الصيانة اللازمة للبناء المدرسي والتجهيزات المدرسية.

8 ــ إدارة وتنظيم المشروعات التحسينية الخاصة بالبناء المدرسي والتجهيزات المدرسية.

9 ــ إدارة الشؤون المالية.

10 ــ تنظيم وإدارة الموارد المالية التي تقدمها وكالة الغوث وأفراد المجتمع المحلي.

11 ــ تنظيم الاتصال والتواصل بين المدرسة والإدارة التربوية.

12 ــ التقويم الختامي ومتابعة الجوانب الإدارية.

ثانيا: المهام الإشرافية لمدير المدرسة

بعد أن تعرفنا كيف ننظم ونتابع ونقوم المجال الإداري سنتعرف كيف نخطط وننفذ ونتابع ونقوم لتحسين المجال التربوي.إن مدير المدرسة الناجح كما تعرف أيها الزميل مشرف تربوي مقيم، عليه أن يولي المجالات التالية اهتماما كبيرا.

1. اثر المنهاج الدراسي وتحسين تنفيذه.
2. دراسة وتحديد احتياجات المنهاج التربوي المدرسي المقرر ومشكلاته باتجاه إثراء عناصره وتطويرها.
3. وضع برنامج لتلبية احتياجات المناهج وإثرائه وتحسين طرائق تنفيذه في ضوء نتائج الدراسة والإمكانات المتاحة.
4. وضع نظام للتقويم المستمر لألوان النشاط المتصل بإثراء المنهاج ونتاجاته.
5. تنمية العاملين في المدرسة مهنيا.

6. القيام بدراسات وبحوث إجرائية موجهة نحو تحسين العمل وممارسات العاملين.
7. دراسة وتحليل لحفظ المواد الدراسية ومذكرات الدروس التي يعدها المعلمون وتزويدهم بالتغذية الراجعة الهادفة اللازمة.
8. توظيف أساليب وأدوات التدريب والنمو المهني المتاحة في حدود الإمكانات القائمة.
9. إيجاد نظام مستمر للتقويم المستمر للعمل العاملين في المدرسة ومتابعتهم فرديا ورمزيا وجماعيا.
10. العمل على توفير فرص النمو المتكامل للمتعلمين جسميا وعقليا واجتماعيا ونفسيا ورعايتها.
11. إقامة نظام فعال للتقويم التكويني والمتابعة ودراسة مستويات التحصيل المدرسي للطلبة وتحديدها.
12. العمل على تحسين وتطوير أساليب وأدوات القياس والتقويم لمختلف مباحث الدراسة المقررة في المنهاج. (**العاجز،1998: 86، 95**)

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد

أولاً: الدراسات العربية

ثانياً: الدراسات الأجنبية

التعليق على الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد:

لقد اهتمت إدارة التعليم بوكالة الغوث الدراسية بتعزيز الدور الإداري لمـــديري المـــدارس وذلك من خلال عمل دورات و ورشات عمل لتطوير أداء وكفايات مديريها ،وأقامـــت وزارة التربية والتعليم العديد من ورشات العمل والدورات التدريبية لتطوير كفايات المـــديرين،وعملت يوما دراسيا قدمت به العديد من التوصيات وأوراق العمل حول الإدارة التعليمية فـــي قطـــاع غزة ، والممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في لواء غزة .

وتناول الباحث هذه الدراسات بما يفيد بحثه وقد صنفها وفق الآتي:

أولاً: الدراسات العربية

1- دراسة صبح (1982):

وهي بعنوان (حول الإدارة التعليمية في قطاع غزة " دراسة تقويمية").

وهدفت هذه الدراسة إلى بيان تطور الإدارة التعليمية في القطاع وانعكاس ذلك على النظـــام التعليمي وتفسير الواقع.

من أجل تحقيق الهدف من الدراسة الميدانية تم إعداد استبيان .فقد اســـتخدم الباحـــث أســـلوب الحصر الشامل علي المجتمع الأصلي من : (موجهين ، رؤساء أقسام ، نظار ووكلاء مدارس) 187 شخص .و 80 وكيلا.

و كشفت نتائج الدراسة بان المديرية تنفذ عدة أنواع من الـــدورات التدريبيـــة أهمهـــا تلـــك الدورات التي تتم عن طريق المحاضرات والزيارات والبرامج.

كما بينت الدراسة أنه توجد فرص عمل لا بأس بها لدى المرؤوسين للمشـــاركة فـــي اتخـــاذ القرار.

وكشفت النتائج عن قصور في الإمكانيات البشرية في المديرية ويتمثل هذا النقص في عـــدم كفاءة الإداريين وعدم متابعة الإداريين للمستحدثات الإدارية والتربوية وقلة أعـــداد العـــاملين بالمديرية.

ومن المقترحات والتوصيات في هذه الدراسة:

- بإنشاء قسم جديد بالمديرية خاص بالتخطيط والتطوير والمتابعة.

- اقتراح الدورات التدريبية والندوات والمؤتمرات العلمية والتي من شأنها النهوض بمستوي الموظفين بالمديرية من مدرسين وإداريين.
- اقتراح الخطط اللازمة لإنشاء مدارس فنية ومراكز تدريبات وأقسام جديدة في مناطق مختلفة من القطاع وذلك بالتنسيق مع قسم التخطيط والتطوير والمتابعة.
- أن تكون مناهج الدورات التي تعقدها المديرية جيدة ومتطورة ومنظمة لصيغة دورية.
- تنويع أساليب الدورات التدريبية بين المحاضرات والتدريب العملي والزيارات.

تقويم نتائج هذه الدورات تقويما دقيقا ويفضل قياس التغير في أداء المتدرب قبل وبعد اشتراكه في الدورة.

2- دراسة جميل (1990):

وهى بعنوان (تطوير نظام تدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين).

وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة سلبيات وايجابيات نظام التدريب المعمول به وذلك من خلال هذه البرامج . فقد استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل علي المجتمع الأصلي من وشملت عينة الدراسة العديد من القيادات التربوية منهم مديري ووكلاء المدارس وموجهين ، رؤساء أقسام ،و مشرفو المواد التربوية والتعليمية في دولة البحرين توصلت الدراسة إلى أن تدريب القيادات التربوية يتم بدون تحديد دقيق إلى الاحتياجات التدريبية للمتدربين ، و كشفت نتائج الدراسة بان المديرية تنفذ عدة أنواع من الدورات التدريبية أهمها تلك الدورات التي تتم عن طريق المحاضرات والزيارات والبرامج.

وان أعداد البرامج التدريبية المقدمة يقتصر فقط على المختصين دون اشتراك المتدربين في التخطيط لها ، وإنها تركز على أساليب المحاضرة والإلقاء ، كما وتعاني من عدم ارتباط موضوعاتها بالاتجاهات المعاصرة المستخدمة في الإدارة والتدريب .

3_ دراسة طرخان (1993):

وهى بعنوان (أثر برنامج تدريب المديرين أثناء الخدمة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن على تطوير البني المفاهمية الإدارية والإشرافية لديهم).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى اثر برنامج تدريب المديرين في أثناء الخدمة بمدارس وكالة الغوث الدولية بالأردن على تطوير البني المفاهمية الإدارية والإشراف لديهم ، وهل تختلف درجة تطوير البني باختلاف الجنس المؤهل التربوي ، وسنوات الخدمة ، والعمر . وتكونت عينة الدراسة من مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث والملتحقين بدورة تدريب

المديرين في أثناء الخدمة وعددهم (32) مديرا ومديرة. واستخدم الباحث في هذه الدراسة استبانه لقياس اثر برنامج التدريب ، وتوصلت الدراسة إلى أن هنالك اثر ايجابي لبرنامج تدريب المديرين على تطوير البني المفاهمية الإدارية والإشرافية ، وانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a =0, 05) لأثر عامل الجنس لصالح الإناث ، وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر عوامل المؤهل والخبرة والعمر، ومن أهم التوصيات ، استمرار برنامج تأهيل مديري ومديرات المدارس في وكالة الغوث وعقد دورات تدريبية إنعاشية لهم لإكسابهم المهارات والخبرات والكفايات المتنوعة وتزويدهم بكل ما استجد في مختلف مجالات العملية التربوية .

4- دراسة المشوخي(1998) :

وهي بعنوان (واقع التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي في المرحلة الثانوية لمحافظات غزة.

وهدفت هذه الدراسة إلى وضع قائمة معايير تبقي علاقة التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. والوقوف على الممارسات الحالية لواقع التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي ومقارنة هذا الواقع مع المعايير المتبناة.
و التعرف على مدى تطابق أو اختلاف استجابات المدراء وأولياء الأمور حول واقع التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي.

قام الباحث بتنظيم استبانه تم توزيعها على عينة الدراسة وتكونت العينة من المدراء و أولياء الأمور بالمدارس الثانوية حيث اختير 35 مدير مدرسة ثانوية و 10 من أولياء الأمور في كل مدرسة وبلغ عددهم 350 ولي أمر.

أسفرت نتائج الدراسة عن أن لم يكن لهذه الدراسة الوقوف على واقع التعاون بين الإدارة المدرسة والمجتمع المحلي فقط بل مقارنة الواقع بمعايير وضوابط إذا تم تحقيقها والعمل بها تكن هناك علامة تعاونية مثمرة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

ومن المقترحات تطوير التعاون بين إدارة المدرسة والمجتمع المحلي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة هو بمقدرات للمدراء لدراسة وتطوير أساليب وطرق حديثة للتعارف والاتصال بين المدرسة والمجتمع المحلي وتقديم الحوافز والمكافآت التشجيعية للمدارس التي تهتم بالتعارف مع المجتمع المحلي.
أوصى المشوخي أن على الإدارة المدرسية أن تكون أكثر انفتاحا على المجتمع المحلي وذلك بإتباع الأساليب والطرق الضرورية للاتصال مع المجتمع المحلي مثل/ مجالس الآباء والمعلمين اليوم المفتوح وبرامج ومعارض ثقافية يدعي إلها الجمهور.

5- دراسة أبو عودة(1998):

وهي بعنوان: "واقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في لواء غزة".

وهدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في لواء غزة (محافظات غزة) في ضوء متغيرات كل من: نوع المدرسة (ذكور-إناث)، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في لواء غزة (محافظات غزة) من 49 مديراً ومديرة، ويشمل أيضاً جميع المعلمين والمعلمات الواقعين تحت إدارتهم وعددهم 1373 معلماً ومعلمة، وشملت العينة جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرتي التعليم في (غزة - خان يونس) بلواء غزة.

وأداة الدراسة هي الاستبيان ومكون من 86 فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ما يلي:

في ضوء ما أسفرت عنه مناقشة نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:-

توجيه عملية التأهيل والتدريب لمديري المدارس الثانوية من اتجاهه الحالي الذي يركز على قضايا تربوية وتعليمية نظرية في البرامج التأهيلية والتدريبية لها أهميتها في رفع مستوى الأداء وزيادة كفاية وكفاءة مدير المدرسة مهنيا، و إدخال التقنيات الحديثة لأداء المدرسة الثانوية مثل الحاسوب وبرامج التربية والتعليم، وأن تقوم التقنيات التربوية في الجامعات بتصميم برامج قصيرة المدى لتحديث خبرات المديرين وذلك لمسايرة التطور الفكري والإداري المعاصر حيث يضمن نقل التوجه من الماضي لدي مديري المدارس الثانوية إلى توجه نحو المستقبل.

مقترحات هذه الدراسة يقترح الباحث بدراسة تجريبية لأثر الدورات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في قيامهم بالمهام الإدارية والفنية.

6_ دراسة أبو سريس (1998):

وهى بعنوان(فاعلية برنامج تدريب المديرين الذي ينظمه معهد التربية في أثناء الخدمة من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية في تطوير درجة ممارستهم لمهامهم الإشرافية) .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريب المديرين (HT) الذي ينظمه معهد التربية في أثناء الخدمة من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس الوكالة في الضفة الغربية في تطوير درجة ممارساتهم لمهامهم الإشرافية ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانه تضمنت سبعا وستين مهمة إثرائية موزعة على ثمانين مجالات إشرافية تدرب المديرين

والمديرات عليها في البرنامج وهي التخطيط والمنهاج ، والنمو المهني للمعلمين والتلاميذ التعليم والتعلم والاختبارات والتقييم والتقنيات الإشرافية . والعلاقات الإنسانية وتكونت عينة الدراسة من (64) مديرا ومديرة. وتوصلت الدراسة إلى أن وجهات نظر المديرين والمديرات نحو فاعلية برنامج تدريب المديرين (HT) في تطوير درجة ممارساتهم لمهامهم الإشرافية المكتسبة منه كانت ايجابية وتختلف أهمية المجالات الإشرافية من وجهة نظر المديرين والمديرات بين مجال وأخر فكان أعلاه ممارسة مجال العلاقات الإنسانية وأدنا مجال التقنيات الإشرافية واختلفت وجهات نظر المديرين نحو فعالية البرنامج في تطوير درجة ممارساتهم لمهامهم الإشرافية باختلاف متغير الجنس ولصالح المديرات ، وباختلاف متغير المؤهل العلمي الأعلى درجة ، لصالح الخبرة القصيرة . وأوصى الباحث بالاستمرار في برنامج التدريب والذي أظهرت النتائج انه فاعل، مع إدخال مساقات جديدة

7- دراسة أحمد(1999):

وهي بعنوان: "رفع كفاءة الإدارة المدرسية دراسة ميدانية".

وهدفت الدراسة إلى تعرف احتياجات مديري مدارس التعليم الأساسي وبعض السلبيات التي يرى المديرون أنها تعوق رفع مستوى كفاءتهم وأسباب نجاح المديرين في إدارة وتنظيم مدارسهم.

حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لشمول العينة جميع أفراد المجتمع الأصلي وشملت عينة الدراسة 100 من مديري المدارس الأساسية بمحافظة الإسكندرية.

واستخدم الباحث استبانة مكونة من خمسة مجالات هي:

الخبرات داخل المدرسة _ الخبرات خارجها _ الاحتياجات في مجال التدريب _ بعض السلبيات _ سر نجاح المدير.

وأشارت النتائج إلى وجود بعض السلبيات التي تعيق عمل مدير المدرسة مثل الروتين الإداري والقوانين المرتبطة بالتعليمات الوزارية وتدخل الرؤساء للضغط على النظار لقبول تحويل تلاميذ للمدرسة برغم ضيق المكان.

كما أشارت النتائج إلى معوقات العملية التعليمية الناتج عن نظام الفترات وعدم استجابة الإدارة لبعض المتطلبات.

وأوصى البحث بضرورة التوعية المطلوبة لأولياء الأمور، وإتاحة الفرصة للمدير لأن يكون المحرك للعملية التعليمية دون الرجوع للإدارة التعليمية، وأن يكون موعد التدريب العطلة الصيفية.

8- دراسة العمري (1999)

وهي بعنوان (نموذج مقترح لتدريب مديري المدارس الإعدادية بقطاع غـزه فـي ضـوء حاجتهم التدريبية).

وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية لمديري ومديرات المـدارس الإعداديـة بقطاع غزه، و المقارنة بين الحاجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعداديـة بوكالـة الغوث ومديري ومديرات المدارس الإعدادية الحكومية، و المقارنة بين الحاجـات التدريبيـة لمديري المدارس الإعدادية للذكور ومديرات المدارس الإعدادية للإناث.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك في تحديـد الحاجـات التدريبيـة لمـديري المدارس الإعدادية في قطاع غزة واستخدم المنهج البنائي وذلك في بنـاء النمـوذج المقتـرح لتدريب مديري المدارس الإعدادية في قطاع غزة في ضوء حاجتهم التدريبية التي تم تحديـدها وشملت عينة الدراسة على جميع عناصر مجتمع الدراسـة أي (92) مـديراً ومـديرة وقـام الباحث بتطوير استبانه موجهة إلى مديري ومديرات المدارس في قطاع غزة.

وأسفرت نتائج هذه الدراسة بالنسبة إلى مدة التدريب كان أفضـل خيـار لـدى مـديري ومديرات المدارس الإعدادية في قطاع غزة أن تكون عاما كاملا أم بالنسبة إلى وقت التـدريب كان أفضل خيار لدى أفراد العينة أن يكون خلال العام الدراسي أما بالنسبة إلى أماكن التدريب كان أفضل خيار هو أن يكون مكان التدريب مركز التطوير التربوي في غـزة إمـا بالنسـبة للمدربين فإن اغلب أفراد العينة اختاروا أن يكون المدربون من الخبـراء المتخصصـين فـي تدريب المتدربين. ومن توصيات الباحث الاهتمام بتطوير كفاءة مديري المـدارس الإعداديـة ومديراتها في قطاع غزة وذلك لتمكينهم بالقيام بمهامهم خير قيـام ، تصـميم وتنفيـذ بـرامج تدريبية لمديري المدارس الإعدادية في قطاع غزة وفق حاجاتهم التدريبية .

ومن المقترحات اقترح الباحث إجراء دراسات لتحديد حاجات مديري المدارس الإعدادية مـن وجهة نظر أكثر من طرف كالمديرين أنفسهم والمشرفين التربويين، ووضع برنامج ومقررات متخصصة في كلية التربية في قطاع غزة وتدريب القادة التربـويين ومـن ضـمنهم مـديرو المدارس.

9_ دراسة الجندي (1999):

وهى بعنوان(الواقع التدريبي والتدريب المأمول علـى الاحتياجـات التدريبيـة للمشـرفين التربويين في فلسطين من وجهتي نظرهم ونظر رؤسائهم).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف واقع تدريب المشرفين التربويين في فلسطين على احتياجاتهم التدريبية ، وعلى التدريب المأمول على تلك الاحتياجات من وجهة نظرهم ونظر رؤسـائهم ،

وعلاقتها ببعض المتغيرات المستقلة وللإجابة عن أسئلة الدراسة أعدت الباحثة أداتين للدراسة الأولى هي استبانه الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين ، واحتوت الأداة الثانية عددا من الأسئلة التي استخدمت في المقابلات الشخصية التي آجرتها الباحثة مع عدد من مسئولي التدريب ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في فلسطين وجميع رؤساء أقسام الإشراف التربوي والنواب الفنيين ، ومسئولي التدريب في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، وعددهم (156) مشرفا (21) رئيسا وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :
جاء الترتيب التنازلي لمجلات الاحتياجات التدريبية كما يلي : العلاقات الإنسانية والاتصال والتواصل ، والقيادة والتخطيط والنمو المهني وتطوير المعلمين ، والقياس والتقييم التربوي ، والمناهج المدرسية ، والبحث والدراسات وبنفس الترتيب من وجهة نظر الرؤساء ما عدا مجال التخطيط الذي جاء قبل مجال القيادة . وترى عينه الدراسة إن المشرفين التربويين قد تدربوا على مجال العلاقات الإنسانية والاتصال والتواصل بدرجة عالية ، وعلى مجال البحث والدراسات بدرجة قليلة ، وعلى باقي المجالات بدرجة متوسطة ، كما رأت إن المشرفين التربويين بحاجة إلى التدريب على مجال البحث والدراسات بدرجة عالية ، وعلى باقي المجالات بدرجة متوسطة

10- دراسة مطر(1999)

وهي بعنوان: (واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمديري ومديرات مدارس الغوث في منطقة الخليل التعليمية كما يراها المديرون ومعلمو الصف).

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإشرافية لمديري ومديرات مدارس الغوث في منطقة الخليل التعليمية كما يراها المديرون والمعلمون وبيان أثر كل من الجنس والمؤهل والخبرة الإدارية للمدير، على الممارسات الإشرافية الفنية.

وقد اشتملت الدراسة علي جميع مديري ومديرات المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية و البالغ عددهم 24 مديراً ومديره، للإجابة علي أسئلة الدراسة قام الباحث بتطوير استبانه ، وذلك علي شكل فقرات محددة بلغ عددها بصورتها النهائية(55) ممارسة إشرافية موزعة على سبعة مجالات إشرافية هي: التخطيط، والمناهج، والأساليب الإشرافية الفردية والجماعية، وطرق التدريس والوسائل التعليمية، والنمو المهني للمعلمين، والطلاب، والتقويم. وقد اشتمل كل مجال على عدد من الممارسات الإشرافية التي يفترض في مدير المدرسة أن يمارسها باعتباره مشرفا تربويا مقيما.

ومن نتائج هذه الدراسة قد يعزى ذلك إلى أن مدير المدرسة هو مشرف تربوي مقيم في مدرسته و مسئول عن عملية الإشراف الفني والإداري، ويبدو أن ذلك يرجع إلى أن تحسنا

طرأ على المديرين وإعدادهم مهنيا، وتأهيلهم وإعطائهم دورات مستمرة أثناء الخدمة وتزويدهم بالنشرات التربوية الحديثة التي تطلعهم على أحدث الأساليب الإشرافية والنظريات التربوية الحديثة بالإضافة إلى أن المديرين والمديرات يعرفون دورهم في هذا الجانب.ومن مقترحات و توصيات هذه الدراسة أن تنظم الجهات المعنية برامج تدريبية خاصة بالإشراف التربوي للمديرين أثناء الخدمة، لإكسابهم مهارات إشرافية في البنود التي أظهرت الدراسة أنهم يمارسونها بدرجة متوسطة، مثل تشجيع المعلمين على تحليل الوحدات الدراسية، وإعداد مشروعات إثرائية، ودروس توضيحية وتقويم المناهج والكتب المدرسية.

11- دراسة عوليمات(2001):

وهي بعنوان:"مشكلات الإدارة في المدارس الأساسية في محافظة المفرق الأردنية).

ولهذا هدف البحث إلى التعرف على المشكلات التي تواجه إدارات المدارس الأساسية في محافظة المفرق، لتشخيص جوانب القوة والضعف في عملية التعلم والتعليم في العمل التربوي، لغرض تعزيز جوانب القوة، ووضع الحلول لمعالجة جوانب الضعف. تكوّن مجتمع البحث من جميع مدراء المدارس الأساسية في محافظة المفرق والبالغ عددهم (241) مديراً ومديرة حيث تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية تكونت من (128) مديراً ومديرة قام الباحث بتوزيع الاستبيانات على عينة الدراسة وقد قام الباحث بتطوير أداة تكونت من (50) فقرة تتعلق بالمشكلات الإدارية التي تواجهها الإدارة المدرسية بدرجات متفاوتة ، حيث تم تطبيقها على عينة البحث بعد التأكد من هدفها وثباتها ، ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم تحليل استجابات أفراد العينة ، ومناقشة المشكلات التي شكلت الثلث الأعلى وفقاً لدرجة الحِدة والوزن المئوي لتحقيق أهداف البحث وتفسير النتائج استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وفيما يلي تفصيلاً لمنهجية البحث وإجراءاته.

وبعد مناقشة النتائج أوصى البحث بعدد من النقاط منها : تحديد عدد طلبة الصف الواحد بما يتناسب وعملية التعلم والتعليم في المدارس الأساسية، والتعاون المتبادل بين الإدارة والمجتمع المحلي ، وتوفر الأجهزة لمادة الحاسوب والتدرب عليها ، وعقد الدورات المستمرة في ذلك لتحقيق الأهداف التربوية .وفقاً لنتائج البحث السابقة يوصي بالآتي: قيام الإدارة بحث وتشجيع أعضاء الهيئة التدريسية وتدريبهم من خلال الدورات المستمرة لمشاركة الطلبة في الصف وتوجيه الأسئلة إليهم التي من شأنها تنمية سمة الابتكار والإبداع ، وتشجيع الحرية الفردية على كافة المجالات لأن ذلك سيرفع مستوى الطلبة المتأخرين دراسياً.

12- دراسة الطالب(2001):

وهي بعنوان: "أثر برنامج تطوير الإدارة المدرسية على أداء مديري ومديرات المدارس في محافظة جرش".

وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تطوير الإدارة المدرسية على أداء مديري المدارس ومديراتها في محافظة جرش.

وقد تكونت عينة الدراسة من جميع المديرين والمديرات الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي وعددهم 27 مديراً ومديرة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة تألفت من 57 فقرة غطت المجالات الخمسة للبرنامج، وهي: التخطيط والعمل في فريق، والدور الإشرافي لمدير المدرسة، والبحث الإجرائي، والقيادة الإبداعية وقيادة التغيير.

وقد توصلت الدراسة إلى أن أثر برنامج تطوير الإدارة المدرسية على تطوير أداء المديرين والمديرات الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي كان واضحاً فيما يتعلق بمجالات هذا البرنامج.

كما أوصت الدراسة بالاستمرار في تطبيق برنامج تطوير الإدارة المدرسية وتعميمه على مدارس المملكة، ومشاركة الطلبة والمجتمع المحلي في إعداد الخطة التطويرية، والتركيز في التدريب على بناء استبانة لتحديد الحاجات التدريبية وتنظيم البرامج في ضوئها، والتأكيد على تجريب المدرسة لاستراتيجيات تعليمية حديثة.

13_ دراسة عاشور (2001-2002):

وهي بعنوان (مدى إسهام برنامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات الإدارية).

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج من مديري مدارس محافظة إربد، ومن أجل تحقيق أغراض الدراسة تم تطوير استبانه تضمنت (55) فقرة بعد التحكيم، موزعة على جزأين، حيث يتضمن الجزء الأول (43) فقرة موزعة على ستة مجالات، بينما يتضمن الجزء الثاني (12) فقرة تتعلق ببعض الكفايات الإدارية. وقد تم التحقق من صدق الأداة (الاستبانة) عن طريق عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإدارة التربوية، كما تم التأكد من ثبات الأداة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) ، وكذلك تم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا)، وقد بلغت قيمة الثبات (0.85)، وللإجابة عن

أسئلة الدراسة تم استخدام تحليل التباين الأحادي واختبار (ت)، وأجريت المقارنات البعدية. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مدراء المدارس الذين شاركوا في البرنامج في محافظة إربد وعددهم (183) مديراً ومديرة، واشتملت عينة الدراسة على جميع المدراء، وتم استرجاع (171) استبانة، بنسبة (93.44٪).. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المؤشر العام لدى مديري المدارس نحو برنامج تطوير الإدارة المدرسية هو مؤشر إيجابي، ويسهم برنامج تطوير الإدارة المدرسية بدرجة متوسطة في امتلاك مديري المدارس للكفايات الإدارية. بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي :

1- الاستمرار في تقديم برامج تدريبية لمديري المدارس من فترة لأخرى، وذلك لأن نتائج هذه البرامج تنعكس إيجاباً في إكسابهم الكفايات الإدارية في العمل المدرسي. 2- تشجيع مديري المدارس على الالتحاق بجميع البرامج والندوات التدريبية، بغض النظر عن سنوات الخبرة لديهم، من أجل تجديد وتطوير خبراتهم في مجال الإدارة المدرسية.

14- **دراسة حلس (2002)**:

وهي بعنوان (دراسة تقويمية لبرامج تأهيل النظار العاملين بمدارس وكالة الغوث بقطاع غزة).

ومن أهداف هذه الدراسة هو نشأه وتطور معهد تعليم العاملين لمدارس وكالة الغوث بصفة عامه و تأهيل مديري المدارس بصفة خاصة، وتقويم دورات تأهيل مديري مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة وتصور مستقبلي مقترح لتطوير دورات لمديري المدارس فاستخدم الباحث في هذه الدارسة المنهج الوصفي الذي يصف أنماط و أساليب التأهيل المتبعة في بعض الدورات التأهيلية لمديري مدارس وكالة الغوث.

وتشمل هذه الدارسة المجتمع من جميع مديري مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة و الذين درسوا في برامج تأهيل المدراء وبلغ عددهم (105 مديراً وناظره) وقام الباحث بتطوير الاستبانة حول البرنامج ألتأهيلي لمديري مدارس وكالة الغوث وشملت الإستبانه 78 فقرة وتم التحقق من صدق وثبات الاستبانة بعد عرضها علي المحكمين ومن نتائج هذه الدارسة :

- عدم وضوح أهداف البرنامج ألتأهيلي لبرنامج الإدارة المدرسية.
- قلة الوقت المخصص للبرنامج وعدم مناسبته للمتدربين .
- قلة كفاءة المدربين، و منفذي البرنامج ألتأهيلي لدورات الإدارة المدرسية.
- تغلب الجانب النظري علي الجانب التطبيقي لموضوعات البرنامج ألتأهيلي لدورات الإدارة المدرسية .

في ضوء ما توصلت له الدراسة من توصيات وهي

- تضمين البرامج التأهيلية مواد تعليمية يحتاجها النظار في أعمالهم المدرسية وتدريبهم عليها وكيفية تنفيذها.
- استخدام أساليب تدريبية غير تقليدية بالدورة ، و العمل علي استخدام أساليب علمية حديثة و متطورة تتناسب مع التطور التربوي مثل التدريب الميداني و المؤتمرات .

وتقترح الدراسة ما يلي :

- تحديد الحاجات التأهيلية لمديري المدارس قبل إعداد وتخطيط البرامج التأهيلية و ذالك بتوزيع استبيان خاص بالحاجات التأهيلية لهم .
- إعداد دورات لتدريب جميع المدراء العامين في مدارس وكالة الغوث علي أجهزة الحاسوب .

15- دراسة الهباش(2002):

وهي بعنوان: "المشكلات التي تواجه المديرين الجدد في مدارس محافظات غزة وسبل مواجهتها".

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أكثر المشكلات شيوعاً التي تواجه المديرين الجدد في مدارس محافظات غزة.

واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الجدد التابعين للمدارس الحكومية وعددهم 93 مديراً ومديرة، ومدارس وكالة الغوث الدولية وعددهم 31 مديراً ومديرة الذي تم تعيينهم قبل ثلاث سنوات من عام 1998م حتى عام 2001م.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة لهذا الغرض اشتملت على 120 فقرة موزعة على 7 مجالات، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها، واستخدم الباحث المعالجات الإحصائية المناسبة.

ومن نتائج هذه الدراسة بأن يتم الإعلان في مدارس الوكالة عن الحاجة لمساعد مدير " نائب المدير أو الوكيل" لشروط منها خبرة في التدريس لا تقل عن 10 سنوات، والتقارير السنوية لآخر خمس سنوات لا تقل عن جيد جداً – وهي تقريباً نفس شروط التعيين لمنصب مدير المدرسة، ثم يعقد للمتقدمين اختبار تحريري في مجال الإدارة ومن ينجح منهم تعقد له مقابلة شخصية، ومن يجتاز الاختبارات، يعمل " كمساعد مدير"، تعقد له دورات تدريبية أثناء الخدمة وذلك قبل وصوله لمنصب مدير المدرسة.

ومن مقترحات و توصيات هذه الدراسة ضرورة التنسيق بين كل من الإدارة المركزية والإدارات المدرسية على وضع خطط واقتراحات تطويرية خاصة بكل مدرسة على حدة

ضمن واقع المدرسة، وكما يوصي الباحث بضرورة إجراء دراسات أخرى في محاولة للبحث عن آليات ووسائل لتجويد الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية طبقاً لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، وإجراء دراسة تتناول الصعوبات والعقبات التي تواجه المديرين الجدد وغيرهم من وجهة نظر المعلمين.

16- دراسة الأشقر(2003):

وهي بعنوان: "دور إدارة المدرسة الثانوية في تنمية المجتمع المحلي بمحافظات غزة وسبل تطويره".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الذي يجب أن تقوم به إدارة المدرسة الثانوية في محافظات غزة لتنمية المجتمع وتطويره. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات التربوية، وشملت عينة الدراسة جميع مديري ووكلاء ومديرات ووكيلات المدارس الثانوية بمحافظات غزة والبالغ عددهم 170 إداري، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من 60 فقرة، موزعة على 4 مجالات، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة، كما تم التأكد من ثباتها عن طريق التجزئة النصفية، وإعادة القياس ومعامل ألفا كرونباخ.

يوصي الباحث على أن دعوة القائمين على الإدارة العملية التربوية إلي تعزيز وتوثيق العلاقة مع إدارة المدرسة من أجل تعزيز دور الإدارة المدرسية لخدمة وتنمية المجتمع وذلك بتوفير الفرص لتطوير قدرات وصقل خبرات العاملين في مجال الإدارة المدرسية وتوفير برامج ودورات وورش عمل إدارية لكافة المديرين في المدارس الثانوية لبناء الخبرات واكتساب مهارات جديدة.

وأقترح الباحث على إعداد برامج ونشاطات هادفة لزيادة وتمتين الاتصال وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي في شتي مجالات ومناح الحياة التي تهم المجتمع والمدرسة ، وإجراء دراسات أخري لتطوير أداء المدرسة والمشرفين التربويين والمعلمين في المدارس.

17- دراسة الحسنات(2003):

وهي بعنوان: " دور الإدارة المدرسية في تحسين مخرجات التعليم الثانوي العام بمحافظات غزة".

وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع أدوار الإدارة المدرسية في محافظات غزة، والتعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تحسين مخرجات التعليم الثانوي العام في محافظات غزة، و قد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم اختيار عينه قوامها "(358) معلماً ومديراً وعاملين في الإدارة العليا ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (88) فقرة، وقد تم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها.

ومن نتائج هذه الدراسة نصت على تشجيع المعلمين على حضور الدورات التدريبية لزيادة فعالية الأداء .

ومن مقترحات و توصيات هذه الدراسة أن يراعي في تدريب مديري المدارس تنوع النشاطات والبرامج التدريبية وفق المرحلة التعليمية التي يعملون بها، مع التأكد على أن تتضمن برامج التدريب المؤتمرات والندوات وحلقات وورش العمل والزيارات الميدانية ، وطرح المشكلات والعمل على حلها وتمثيل الأدوار، وزيادة الاهتمام بالدورات التدريبية لمديري المدارس قبل العمل وأثناءه ، وإعداد تصور لخطة مقترحة لإعداد مديري التعليم الثانوي في محافظة غزة وتدريبهم.

18 - دراسة أبو جبل(2004، 2005):

وهي بعنوان: (**أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم العليا الحكومية في محافظات غزة وانعكاساتها على أداء المعلمين).**

تهدف الدراسة إلى ما يلي :

التعرف إلى الأنماط القيادية التربوية السائدة في مدارس مرحلة التعليم الأساسية العليا الحكومية بمحافظة غزة ، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة في تحديد أنماط القيادة التربوية السائدة في المدارس العليا الحكومية في محافظات غزة على مدير المدرسة والمعلمين .

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهر موضوع الدراسة.

اختار الباحث عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة بواقع 50% من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا الحكومية بمحافظة غزة والبالغ عددها 127 معلمه و معلم . بعد الإطلاع علي الأدب التربوي و الدراسات السابقة المتعلقة بمشكله الدراسة قام الباحث ببناء الإستبانه بعد صياغتها النهائية 49 فقره موزعة علي 3 مجالات .

ومن نتائج هذه الدراسة قيام وزارة التربية والتعليم العالي بعمل نشـــرات، وأوراق عمـــل، ودورات لمديري المدارس يتم فيها تعزيز استخدام الأسلوب الديمقراطي في الإدارة التربوية، ونبذ الأسلوب الأوتوقراطي (التسلطي) أو الترسلي في التفاعل بين جميـــع عناصـــر العمليـــة التربوية.

ومن مقترحات و توصيات هذه الدراسة قيام وزارة التربية والتعليم العـــالي بعمـــل نشـــرة توضيحية، وأوراق عمل، ودورات تربوية، لمديري المدارس، يتم التركيز فيها تعزيـــز مبـــدأ استخدام الأسلوب الديمقراطي، ونبذ الأسلوب التسلطي، والترسلي فـــي التعامـــل بـــين جميـــع عناصر العملية التعليمية، حتى التوصل إلى مخرجات يتم عن طريقها التأكد من نجاح الموقف التعليمي.

19- دراسة عساف (2005):

وهي بعنوان: (واقع الإدارة المدرسية في محافظات غـــزة فـــي ضـــوء معـــايير الإدارة الإستراتيجية).

وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة واقع الإدارة المدرسية، ورصد مدى تطبيـــق نمـــط الإدارة الإستراتيجية فيها في محافظة غزة والتعرف على هذا الـــنمط (الإدارة الإســـتراتيجية)، ومـــا قدرته على الإصلاح خاصة في ظل التغيير الكمي والنوعي في البيئة، وزيادة حـــدة المنافســـة لإنتاج العنصر البشري الأفضل، والتغير التكنولوجي، ونقص الموارد في بعض الأحيان.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله بوصـــف الظاهرة موضوع الدراسة و تحليل بياناتها .

اشتملت عينة الدراسة علي : 128 مدير / ه في محافظة غـــزة للعـــام الدراســـي 2004-2005 وقد وزعت الإستبانه علي أفراد العينة بنسب 100% من أفراد المجتمع الأصلي .بعـــد الإطلاع علي الأدب التربوي و الدراسات السابقة المتعلقة بمشكله الدراســـة واســـتطلاع رأي مديري المدارس ومديراتها عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غيـــر الرســـمي قـــام الباحث ببناء الاستبانة في صورتها الأولية و التي اشتملت علي 63 فقط ... ومن نتـــائج هـــذه الدراسة بان إمكانيات المدرسة البشرية – من قبل مدارسنا الحكومية الفلسطينية وذلـــك مـــن خلال برنامجي (المدرسة وحدة التدريب ، والمراجعة الذاتية والتطوير المهني) واللذين كـــان الهدف منهما ، هو تعزيز دور المدرسة كوحدة تطوير أساسية وذلك بتطـــوير قـــدرة الهيئـــة التعليمية لبناء وتطبيق ومتابعة وتقييم الخطط المدرسية ، بما فيها تطوير الهيئة والاستفادة مـــن المصادر المتاحة في المجتمع المحلي.

ومن توصيات ومقترحات هذه الدراسة هي ضرورة تبصير مديري المدارس بأهمية وضرورة الدورات حول مبادئ الإدارة الإستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي، والإطلاع على تجارب الآخرين من الدول في هذا المجال مع زيادة الحوافز المادية والمعنوية للمدير.

20- دراسة خضر وعمرو(2006):

وهى بعنوان" درجة فاعلية برامج تدريب القيادات التربوية في وكالة الغوث الدولية في الأردن في أثناء الخدمة- من وجهة نظر القيادات التربوية نفسها- وتطويرها مستقبلا".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة فاعلية البرنامج التدريبية المقدمة للقيادات التربوية في وكالة الغوث الدولية في أثناء الخدمة من وجهة نظر القيادات التربوية نفسها . وبيان سبيل تطويرها مستقبلا.تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين الذين حضروا دورات الإشراف التربوي(SS) للأعوام من 2002 -2005 وعددهم (45) مشرفا، ومن جميع المديرين/المديرات الذين حضروا دورات الإدارة المدرسية(HT) لفترة ذاتها وعددهم (60)مديرا ومديرة. ومن جميع المعلمين /المعلمات الذين حضروا الدورات الخاصة بهم للأعوام من 2002- 2005 (EB) وعددهم (230)معلما ومعلمة وقد اعتمد الباحثان مجتمع الدراسة كاملا عينة لها.

وقد تكونت أداة الدراسة من استبانه ضمنت ثلاثة جوانب رئيسة (التعليمات الخاصة وأهداف الدراسة والمعلومات اللازمة عن المستجيب. المجالات الرئيسية السبعة وفقراتها إل(25). والمقترحات التطويرية). وتم التحقيق من صدق الأداة وثباتها بالطرق السيكومترية.

وفي ضوء هذه النتائج، يوصي الباحثان باستمرار العمل بالبرامج التدريبية المقدمة للقيادات التربوية وتحسين طرق التدريب المستخدمة . وزيادة الأنشطة التدريبية التطبيقية في المواد التدريبية وبما يتناسب مع تخصصات المتدربين.

الدراسات الأجنبية:

21. دراسة عابدين (Abdeen, 1987):

وهي بعنوان: "دراسة سلوك العمل الواقعي والمثالي لمديري المدارس العربية الخاصة في القدس أثناء تأديتهم لمهامهم".

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر المعلمين والمديرين لأهمية المديرين في القيادة التربوية، وتطوير المنهاج، وتطوير العاملين، وتقويمهم، والإشراف على أعمالهم الوظيفية، لتحديد ما هو مثالي، وما هو واقعي في الممارسة العملية.

وأداة الدراسة الاستبيان وعينة الدراسة شملت مجتمع الدراسة كله وهو 39 مديراً ومديرة للمدارس العربية الخاصة في القدس بفلسطين، وشملت أيضاً 114 معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً من المدارس.

ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

أ- كانت نظرة تقدير المديرين لأنفسهم أعلى من نظرة المعلمين، حيث يرى المعلمون عدم فاعلية مديريهم بشكل كان خاصة في مجال تطوير المناهج المدرسية.

ب- لا يملك المديرون التدريب الكافي في القيادة التربوية.

ج- المديرون في حاجة ماسة ليكونوا قادرين على التوجيه والإشراف وتطوير المناهج، وتحديد الأهداف، والتخطيط، والتقويم، والإدارة العامة.

22_ دراسة باكس (Bax،1995)

وهى بعنوان" التعرف إلى أهمية تقيم برنامج تدريب الإدارة المدرسية والمعلمين ورصد مؤشرات النجاح الدالة على فعالية برنامج التدريب"

دراسة . هدفت إلى التعرف إلى أهمية تقييم برامج تدريب الإدارة المدرسية المعلمين، ورصد مؤشرات النجاح الدالة على فاعلية تلك البرامج . وتكونت عينة الدراسة من (54) متدربا شاركوا في برامج تدريبية مختلفة ، وطور الباحث أداة لتقييم البرامج التدريبية.

أشارت النتائج إلى أن المشاركة الفاعلة للمتدربين في الأنشطة التدريبية وتوظيف الخبرات القديمة لديهم في مواجهة المواقف الجديدة ، واكتساب مهارات جديدة للتعامل مع المشاكل التي تواجههم واستغلا الموارد المتاحة بشكل أفضل وتبادل الآراء والتجارب مع المتدربين كل هذه الأمور مؤشرات ايجابية نحو برامج التدريب وأوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في تقييم المراحل التدريبية المختلفة ، لما لها من أهمية في معرفة مدى النجاح التي تحققه تلك البرامج.

23_ دراسة فيلبس (Philips،1997)

وهى بعنوان " بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أهمية البرنامج التدريبي للمعلمين والإدارة المدرسة في تقديم التغذية الراجعة إلى المتدربين بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية تقديم التغذية الراجعة للمتدربين بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي. والأمور التي يجب التركيز عليها في تقديم تلك التغذية . وقد تكونت عينة الدراسة من (55) معلما اشتركوا في برامج تدريبية واستخدم الباحث استبانه تحتوي على

مجموعة من الأسئلة . وأشارت هذه الدراسة إلى أهم التوصيات والنتائج بعد تقديم هذا البرنامج أن تقديم التغذية الراجعة للمديرين ساعدتهم في تحسين الأداء، وتطوير العلاقة بين المدرب والمتدربين، كما أشارت إلى أفضل الطرق والأساليب التدريبية المتبعة في البرنامج التدريبي والتي مان لها إلى القيام بالأنشطة التدريبية وكيفية زيادة فاعلية التدريب.

24_ دراسة آهلين(Aahlin 2000)

وهي بعنوان "التحديات في التغيرات التربوية ودور التدريب في دور الهيئة التدريسية والتطورات المهنية في منطقة فلسطين واليابان ".

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور تدريب الإدارة والمعلم الفلسطيني في تحسين عملية التعليم وأفضل الطرق لإعداده مهنيا من خلال إجراء مقارنة بين واقع التعليم في فلسطين واليابان وذلك للاستفادة من التجربة اليابانية في ذلك . وقامت الباحثة بإجراء المقابلات الميدانية مع عدد من المعلمين ومديري المدارس و المسئولين في مديرات التربية ووزارة التربية والتعليم في فلسطين. وأظهرت النتائج أن هناك تطور كبير حدث على التعليم منذ استلام وزارة التربية والتعليم مهام التعليم منذ عام 1994 وبينت النتائج أهمية الدورات التدريبية التي يلتحق بها المعلمون في فلسطين لما لها من اثر واضح في رفع الأداء لديهم وتزويدهم بالطرق والأساليب المناسبة لتطبيق المناهج المقرر . وأوصت الباحثة بتوفير الحوافر المادية والمعنوية المختلفة للمعلم في فلسطين وذلك لتشجيعه في المحافظة عل تطوره المهني وتحين الأداء لديه.

25. دراسة دوجلاس (Doglas, W,(1994):

وهي بعنوان: "تفعيل دور المدير: مخططات العلاقات العامة لمدارس مختارة من مقاطعة (Wisconsin)".

هدفت الدراسة إلى بحث كيفية سن قوانين فعالة خاصة بالعلاقات العامة للمدرسة ودور المدير في تطوير وإنجاز برامج فعالة، كما هدفت الدراسة إلى تحديد مقدرة المدير في خلق علاقات عامة فعالة وكيفية التعامل مع العقبات والصعوبات المتمثلة في بعض البرامج.

واستخدم الباحث المقابلة الشخصية ضمت مجموعة أسئلة صممت لاستخراج الإجابة المتعلقة بمميزات مخططات العلاقات العامة للمدرسة.

وشملت عينة الدراسة 20 مديراً من أرياف المقاطعة.

وأظهرت النتائج الدور الحاسم للمدير والإدارة في تطوير برامج مخططات العلاقات العامة للمدرسة، كما توصلت الدراسة إلى فهم كيفية كون العلاقات العامة فعالة في المدرسة وكذلك التعامل مع العناصر المطلوبة لتفعيل هذه البرامج والمزيد من التدريب والدراسة للمديرين.

التعليق علي الدراسات السابقة:

من خلال إطلاع الباحث على الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية فوجد أنها استهدفت الإدارة المدرسية بشكل عام، ومدير المدرسة بشكل خاص، لوضع تصور لإدارة مدرسية تكون قادرة على قيادة وإدارة المدرسة والقيام بالمهام الإدارية والفنية المنوطة بها، وهذا مما وجه الباحث ليتناول هذا الموضوع الهام، والمتمثل في دور الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية، وما يجب أن يتوفر في مدير المدرسة من أنماط إدارية ومهارات فنية وإدارية تجعله قادراً على تطوير وتحسين العملية التعليمية.

وقسم الباحث الدراسات السابقة إلى ستة مجموعات:

المجموعة الأولى: وهي الدراسات المتعلقة بتطوير الإدارة المدرسية وخاصة مديري المدارس، وتوصلت الدراسات السابقة إلى أهمية الدورات التدريبية والبرامج التطويرية في تطوير أداء المديرين والمديرات،

وهدفت الدراسة إلى تعرف احتياجات مديري مدارس التدريبية لرفع مستوى كفاءتهم الإدارية وهدفت أيضا إلي تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية. وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية في دراسة تطوير وتدريب المدراء.

كما في دراسة خضر وعمرو(2006)، ودراسة الجندي (1999)، ودراسة آهلين(2000 Aahlin)، ودراسة طرخان (1993)، ودراسة جميل (1990)، دراسة باكس(Bax،1995)، ودراسة فيلبس (Philips،1997)، دراسة أبو سريس (1998)، ودراسة الطالب(2001)، ودراسة أحمد (1999)، ودراسة عاشور (2001-2002) و دراسة العمري (1999)، ودراسة عابدين (Abdeen, 1987).

المجموعة الثانية:وهي الدراسات المتعلقة بالأنماط الإدارية التي يتبعها المديرون في مدارسهم وأثرها على سير العمل في المدرسة وتوفير جو من التعاون والمحبة بين جميع العاملين في المدرسة، وتوصلت الكثير من الدراسات إلى أن إتباع المدير للنمط الديمقراطي يزيد من ثقة العاملين بأنفسهم وتوفر جو من المشاركة الإيجابية والإبداع، ورضا المعلمين وجميع العاملين عن العمل، كما هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجهه إدارات المدارس والتعرف

علي أهم سمات القيادة التربوية السائدة لدي مديري المدارس. كما في دراسة عوليمات(2001) ، ودراسة أبو جبل (2004،2005) ، ودراسة الهباش(2002).

المجموعة الثالثة: وتناولت الدراسات السابقة مدى ممارسة المدير للمهارات الفنية والإدارية في المدرسة ودوره كمشرف مقيم ودوره في تنمية المعلمين مهنياً، وتحسين العملية التعليمية بشكل عام، كما في دراسة أبو عودة(1998)، (1990)، و دراسة مطر (1999)، ودراسة أبو سريس (1998)،

وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية في دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين مهنياً ودوره كمشرف مقيم لكنها ستكون شاملة لدور المدير في تنمية جميع جوانب العملية التعليمية، من مناهج وطرق تدريس وطلاب ومعلمين. وتم الاستفادة من هذه الدراسات في الإطار النظري، ولتصميم أداة الدراسة (الاستبانة) وتحليل وتفسير نتائج الدراسة.

المجموعة الرابعة:تناولت الدراسات السابقة مدى التعرف إلى واقع ادوار الإدارة المدرسية والتعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تحسين مخرجات التعليم. ورصد مدى تطبيق نمط الإدارة الإستراتيجية فيها وما قدرته على الإصلاح خاصة في ظل التغيير الكمي والنوعي في البيئة، وزيادة حدة المنافسة لإنتاج العنصر البشري الأفضل، والتغير التكنولوجي، ونقص الموارد في بعض الأحيان.كما ورد في دراسة الحسنات(2003)، ودراسة عساف (2005).

المجموعة الخامسة: تناولت الدراسات وهدفت وضع قائمة معايير تبقي علاقة التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. والوقوف على الممارسات الحالية لواقع التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي ومقارنة هذا الواقع مع المعايير المتبناة. والتعرف على مدى تطابق أو اختلاف استجابات المدراء وأولياء الأمور حول واقع التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي.وإلي التعرف على الدور الذي يجب أن تقوم به إدارة المدرسة لتنمية المجتمع وتطويره. كما ورد في دراسة (المشوخي،1998) و دراسة (الأشقر، 2003).

تختلف هذه الدراسة الحالية " دراسة الباحث " عن الدراسات السابقة فيما يلي :

1- تناولت هذه الدراسة عملية تطوير وتدريب مديري المدارس وتطوير العملية التعليمية من جانب (الإدارة) وليس من جانب (التربية).

2- شمل الإطار النظري على محتوى التدريب الذي يخص مديري المدارس من المهـــام الإدارية والفنية والذي له علاقة بالجانب التربوي أما قسم التدريب بجميـــع خطواتـــه يمثل جانب الإدارة.

3- الدراسات السابقة تناولت موضوع التقويم على التدريب بمقاييس تربوية ولكـــن هـــذه الدراســـــــة تنـــــــاول التقـــــــويم بمقـــــــاييس خاصـــــــــة بـــــــالإدارة.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

أولا: منهج الدراسة

ثانيا: مجتمع الدراسة.

ثالثا: عينة الدراسة.

رابعا: أداة الدراسة

خامسا: صدق الإستبانه

سادسا: ثبات الإستبانه

سابعا: المعالجات الإحصائية.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

تمهيد:

بعد الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة وخاصة في مطابقة فقرات الإستبانه التي تناسب الدور الذي يلعبه التدريب برنامج التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية في تطوير كفايات مديري المدارس، يعتبر هذا الفصل من أهم فصول الدراسة لأنه يعالج مشكلة هذه الدراسة ويجسد وقائعها بأرقام حقيقية تعكس مدى مصداقية هذه الدراسة وتطبيقها على ارض الواقع.

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة(الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

أولا: منهج الدراسة:

لما كان الهدف من الدراسة الحالية التعرف على دور التدريب في برنامج التربية و التعليم في وكالة الغوث الدولية في تطوير كفايات مديري المدارس في قطاع غزة في تحسين العملية التعليمية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لمناسبته لهدف الدراسة

ثانيا: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من فئة مديري المدارس ومديراتها: وتشمل جميع مديري ومديرات المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في مرحلتي التعليم (الإعدادية والابتدائية) بمحافظات غزة في العام الدراسي (2007م) والبالغ عددهم(194) مدير ومديرة.

ثالثا: عينة الدراسة:

وقد تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لجميع مفردات المجتمع وقد أمكن جمع بيانات الدراسة من (189) من المجتمع الأصلي أي بنسـبة (97.42 %) والجـداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (3)

توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية	الترتيب
ذكر	107	56.61	1
أنثى	82	43.39	2
المجموع	189	100	–

ظهرت نتائج جدول رقم (3) والذي صنف أفراد عينة الدراسة حسب الجنس ، كان نصيب الترتيب الأول لصالح فئة " ذكر" بنسبة 56.61 . جاء الترتيب الثاني لصالح فئة "أنثى" بنسبة43.39. جاءت نسبة الذكور أكبر من الإناث لأفراد عينة الدراسة لوجود "مساعد مدير" من فئة الذكور يعمل في مدارس البنات.

ملاحظة : لقد حصل كل مساعدي مديري المدارس على نفس دورة التدريب المقدمة من برنامج التعليم الخاصة بمديري المدارس.

جدول رقم (4)

توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب السن

السن	العدد	النسبة المئوية	الترتيب
30-40سنة	49	25.93	2
40-50سنة	102	53.97	1
50-60سنة	38	20.11	3
المجموع	189	100	–

ظهرت نتائج جدول رقم (4) والذي صنف أفراد عينة الدراسة حسب السن ، وكان نصيب الترتيب الأول من فئة 50-40 سنة بنسبة 53.97 . وجاء في الترتيب الثاني فئة العمر

30-40 سنة بنسبة 25.93 . وجاء في الترتيب الثالث فئة العمر 50-60 سنة بنسبة 20.11.

تعتبر فئة(40-50) من أفراد عينة الدراسة هي الأكبر عددا لان هذه الفئة تمثل الرعيل الثاني والثالث من مديري المدارس الذين عملوا في حقل التعليم بعد تأسيسه في الخمسينات.

جدول رقم (5)

توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية	الترتيب
أعزب	6	3.17	2
متزوج	176	93.12	1
مطلق	3	1.59	4
أرمل	4	2.12	3
المجموع	189	100	–

ظهرت نتائج رقم(5) والذي صنف أفراد عينة الدراسة حسب الحالة الاجتماعية جاء نصيب الترتيب الأول لصالح فئة متزوج بنسبة 93.12 ، وجاء الترتيب الثاني لصالح فئة الأعزب 3.17 . وجاء نصيب الترتيب الثالث لصالح فئة الأرمل بنسبة 2.12 ، وجاء في الترتيب الرابع لصالح فئة مطلق بنسبة 1.59 .

تمثل فئة متزوج من أفراد عينة الدراسة هي الأكبر معدل وذلك لوجود علاقة وارتباط مع الفقرة السابقة.ويرجع ذلك عند استقطاب مديري المدارس يشترط عليهم بأن يمتلك خبرة لمدة خمس سنوات، ولا ننسى عند تخرج المعلم من الجامعة وعند حصوله على وظيفة معلم يتراوح عمره مابين (23-25) سنة، بالإضافة إلى سنوات الخبرة لكي يصبح مديرا يتراوح عمره في ذلك الوقت حوالي(30) عاما، إن هذا العمر الزمني حسب الثقافة الفلسطينية يعتبر سن زواج متأخر ولهذا السبب الأغلبية العظمى من المديرين متزوجين.

جدول رقم (6)

توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب المؤهل

المؤهل	العدد	النسبة المئوية	الترتيب
دبلوم	24	12.70	2
بكالوريوس	154	81.48	1
ماجستير	11	5.82	3
المجموع	189	100	–

ظهرت نتائج جدول رقم (6) والذي صنف أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي وجاء نصيب الترتيب الأول لصالح فئة مؤهل بكالوريوس بنسبة 81.48 وجاء الترتيب الثاني لصالح فئة مؤهل دبلوم بنسبة 12.70 ، وجاء نصيب الترتيب الثالث لصالح ماجستير بنسبة 5.82 . تمثل فئة بكالوريوس هي الأكبر من أفراد عينة الدراسة وذلك لوجود جامعات كثيرة في غزة والتي ساهمت في إعطاء مديري المدارس حملة "الدبلوم" الحصول على درجة البكالوريوس. إن هذه الفئة كانت تمثل الشريحة الأكبر بين صفوف مديري المدارس في السابق .

جدول رقم (7)

توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية	الترتيب
1- 5 سنوات	20	10.58	3
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	24	12.70	2
من 10 سنوات فأكثر	145	76.72	1
المجموع	189	100.00	–

جاءت نتائج جدول رقم (7) والذي صنف أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة وجاء في الترتيب الأول لصالح فئة (عشر سنوات فأكثر) بنسبة 76.72 . وجاء نصيب الترتيب الثاني لصالح فئة (5-10) بنسبة 12.70 ، وجاء نصيب الترتيب الثالث لصالح فئة (1-5) بنسبة 10.58 .

تمثل فئة "10سنوات فأكثر" هي الأكبر نسبة ويعود السبب إلى أن فئة (40-50) سنة اكبر فئة عمرية ويعني ذلك بأن لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات .

رابعا: أداة الدراسة :

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من مدراء المدارس ومديراتها عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي قام الباحث ببناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

- تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الاستبانة.
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي شملت (80) فقرة.
- عرض الاستبانة على (6) من المحكمين التربويين بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، وجامعة الأزهر، وجامعة القدس المفتوحة، والبعض الأخر يعملون في مديرية التربية والتعليم والملحق رقم (3) يبين أعضاء لجنة التحكيم.

وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم حذف (4) فقرات من الاستبانة

كذلك تم تعديل صياغة بعض الفقرات وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد صياغتها النهائية (76) فقرة موزعة على أربعة مجالات، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي(بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا) لتحديد دور التدريب في برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية في تطوير كفايات مديري المدارس بقطاع غزة وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (76، 380) درجة والملحق رقم (4) يبين الاستبانة في صورتها النهائية.

خامسا: صدق الاستبانة:

1 ــ صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وأصول التربية وعلم الإدارة وأصولها وممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من

المجالات الأربع للاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلــك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات (76) فقرة موزعة كما في الجدول رقم (8):

جدول (8)

يبين عدد فقرات الاستبانة حسب كل مجال من مجالاتها

المجال	البعد	عدد الفقرات
المجال الأول : محتوى التدريب	المهام الإدارية لمديري المدارس	21
	المهام الفنية لمديري المدارس	13
المجال الثاني: -الاحتياجات التدريبية		8
المجال الثالث: - برنامج التدريب	الأساليب التدريبية	11
	المكان والزمان	9
	كفاءة المدربين	7
المجال الرابع: التقويم والمتابعة		7
مجموع فقرات الاستبانة ككل		76

2 ــ صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (40) فرداً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكذلك تم حساب معامل ارتبـــاط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمـــي إليـــه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

المجال الأول: محتوى التدريب:

أ- المهام الإدارية لمديري المدارس:

الجدول (9)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المهام الإدارية لمديري المدارس مع درجته الكلية

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
A1	.إعداد البرنامج المدرسي	0.297	دالة عند 0.01
A2	إعداد الخطة السنوية للمدرسة	0.461	دالة عند 0.01
A3	الإشراف علي اللجان المدرسية	0.664	دالة عند 0.01
A4	تنظيم الاجتماعات للهيئة التدريسية	0.666	دالة عند 0.01
A5	إعداد الخطة المالية.	0.584	دالة عند 0.01
A6	تفويض المسؤوليات للمعلمين والطلاب .	0.460	دالة عند 0.01
A7	ضبط سير النظام المدرسي	0.558	دالة عند 0.01
A8	إعداد لوائح دوام العاملين بالمدرسة	0.608	دالة عند 0.01
A9	الإشراف على توزيع الكتب المدرسية والقرطاسية .	0.609	دالة عند 0.01
A10	تسجيل و قبول التلاميذ الجدد	0.623	دالة عند 0.01
A11	العمل علي توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي .	0.505	دالة عند 0.01
A12	ملاحظة ومتابعة التلاميذ.	0.598	دالة عند 0.01
A13	حصر احتياجات المدرسة والمطالبة بتلبيتها .	0.545	دالة عند 0.01
A14	تعزيز العلاقة الاجتماعية بين العاملين	0.596	دالة عند 0.01
A15	. حصر الحالات الاجتماعية من التلاميذ وتقديم المساعدات	0.670	دالة عند 0.01
A16	مراجعة سجلات العهدة والتوريدات .	0.575	دالة عند 0.01
A17	العمل علي تنسيق الخدمات الاجتماعية والصحية في المدرسة.	0.510	دالة عند 0.01
A18	إعداد السجلات والملفات و التقارير اللازمة	0.570	دالة عند 0.01
A19	تنظيم المراسلات المدرسية	0.638	دالة عند 0.01
A20	المحافظة على النظافة العامة بالمدرسة.	0.564	دالة عند 0.01
A21	رعاية المباني والأجهزة والتوريدات المختلفة وصيانتها	0.550	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ر) المحسوبة أكبر من قيم (ر) الجدولية عنـــد مستوى دلالة (0.01)، لجميع فقرات المحور الأول من المجال الأول "" وهـــذا يؤكـــد أن هذا المحور يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ب - المهام الفنية لمديري المدارس:

الجدول (10)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المهام الفنية لمديري المدارس مع درجته الكلية

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
B1	الإشراف علي الاجتماعات مع المشرفين الفنيين	0.482	دالة عند 0.01
B2	تنظيم برامج علاجية لضعاف التحصيل	0.647	دالة عند 0.01
B3	الإشراف على النشاطات المتعلقة بالمناهج و الوسائل التعليمية .	0.443	دالة عند 0.01
B4	الإشراف علي توظيف المكتبة المدرسية والمراجع والوسائل التعليمية.	0.516	دالة عند 0.01
B5	تطوير النمو المهني للمعلمين.	0.752	دالة عند 0.01
B6	متابعة تحصيل التلاميذ ومستوياتهم.	0.514	دالة عند 0.01
B7	متابعة عمل المعلمين وكذلك التلاميذ .	0.578	دالة عند 0.01
B8	الإشراف على إعداد الاختبارات المدرسية وتنفيذها وتحليل نتائجها	0.624	دالة عند 0.01
B9	تنظيم الأنشطة المرافقة للمنهاج والإشراف علي تنفيذها ومتابعتها.	0.731	دالة عند 0.01
B10	تنفيذ برامج التوجيه والإرشاد ومتابعتها	0.660	دالة عند 0.01
B11	الإشراف علي تنفيذ البرامج من خلال آليات محددة	0.650	دالة عند 0.01
B12	الاطلاع على كراسات إعداد الدروس ومناقشة المعلمين فيها.	0.421	دالة عند 0.01
B13	متابعة وتقويم العمل.	0.719	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ر) المحسوبة أكبر من قيم (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، لجميع فقرات المحور الثاني من المجال الأول " " وهذا يؤكد أن هذا المحور يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

المجال الثاني الاحتياجات التدريبية:

الجدول (11)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني الاحتياجات التدريبية مع درجته الكلية

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
C1	عمل تحليل الفرد لتحديد ما يحتاجه من مهارات ومعارف أو معلومات	0.713	دالة عند 0.01
C2	عمل تحليل العمليات لتحديد ما يحتاجه المتدرب	0.588	دالة عند 0.01
C3	توظيف الوسائل التعليمية بطريقة إيجابية لتعديل سلوك المتدربين	0.529	دالة عند 0.01
C4	تبادل الخبرات والمعلومات والمعارف بين المتدربين	0.704	دالة عند 0.01
C5	تزويد المتدرب بفرص الاتصال والتواصل بينهم وبين المحاضرين والمشرفين	0.791	دالة عند 0.01
C6	إلمام المتدرب بالاتجاهات الحديثة في الإدارة	0.784	دالة عند 0.01
C7	استخدام المتدربين لإستراتيجيات لحل الخلافات الطارئة في العمل	0.807	دالة عند 0.01
C8	تعريف المتدرب بإستراتيجية اتخاذ القرار	0.833	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ر) المحسوبة أكبر من قيم (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) لجميع فقرات المجال الثاني "الاحتياجات التدريبية " وهذا يؤكد أن هذا المجال يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

المجال الثالث:- برنامج التدريب:

أ-الأساليب التدريبية

الجدول (12)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الأساليب التدريبية مع درجته الكلية

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
D1	عرض أسلوب التدريب العملي أثناء فترة الدورة	0.589	دالة عند 0.01
D2	استخدام أسلوب المحاضرات	0.313	دالة عند 0.01
D3	عرض أسلوب تمثيل الأدوار بين المتدربين	0.641	دالة عند 0.01
D4	المشاركة في التدريب عبر أسلوب عرض المؤتمرات و الندوات	0.756	دالة عند 0.01
D5	استخدام أسلوب نمذجة السلوك " المحاكاة"	0.765	دالة عند 0.01
D6	تفعيل أسلوب ورش العمل في التدريب	0.552	دالة عند 0.01
D7	استخدام أسلوب تدريب الحساسية بين المجموعات	0.732	دالة عند 0.01
D8	عقد جلسات أسلوب الحوار المفتوح	0.660	دالة عند 0.01
D9	استغلال أسلوب الحلقات الدراسية	0.453	دالة عند 0.01
D10	تطبيق أسلوب المناقشات الجماعية	0.429	دالة عند 0.01
D11	تنفيذ وتطبيق دور المباريات الإدارية	0.783	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ر) المحسوبة أكبر من قيم (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، لجميع فقرات المحور الأول من المجال الثالث " الأساليب التدريبية " وهذا يؤكد أن هذا المحور يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ب - المكان والزمان

الجدول (13)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المكان والزمان مع درجته الكلية

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
E1	يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي في مركز التطوير	0.521	دالة عند 0.01
E2	يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي في أحد المدارس القريبة	0.637	دالة عند 0.01
E3	يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي في ظرف مناسب لعمله	0.383	دالة عند 0.01
E4	يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي بعد انتهاء اليوم الدراسي	0.487	دالة عند 0.01
E5	يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي في الإجازة الصيفية	0.345	دالة عند 0.01
E6	يزداد برنامج التدريب فعالية لو منح المتدرب إجازة تفرغ للعمل أثناء فترة التدريب	0.331	دالة عند 0.01
E7	أن تكون مدة التدريب من أسبوعين إلي ثلاثة من بداية العام الدراسي	0.354	دالة عند 0.01
E8	أن تكون مدة التدريب من شهر إلي شهرين أثناء العام الدراسي	0.433	دالة عند 0.01
E9	أن تكون مدة التدريب يوم من كل أسبوع لمدة عام مع التفرغ من العمل	0.404	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ر) المحسوبة أكبر من قيم (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، لجميع فقرات المحور الثاني من المجال الثالث "المكان والزمان " وهذا يؤكد أن هذا المحور يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ج-كفاءة المدربون

الجدول (14)

معامل ارتباط كل فقرة من كفاءة المدربون مع درجته الكلية

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
F1	أسلوب التدريب المراد استخدامه	0.560	دالة عند 0.01
F2	المادة التدريبية المراد إكسابها للمتدربين	0.523	دالة عند 0.01
F3	نوعية المتدربين المهنية والتخصصية	0.657	دالة عند 0.01
F4	المتوفر من خبراء معهد التربية من مركز التطوير المركزي بغزة	0.359	دالة عند 0.01
F5	كفاءة المدربين المحليين ممن يحملون مؤهلات تربوية عالية	0.702	دالة عند 0.01
F6	كفاءة موجهي المواد الدراسية بغزة الذين أشرفوا علي البرنامج	0.691	دالة عند 0.01
F7	الخبرة العملية والنظرية التي يمتلكها المدرب في ضبط وتنظيم مجموعات المتدربين	0.674	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ر) المحسوبة أكبر من قيم (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، لجميع فقرات المحور الثالث من المجال الثالث "كفاءة المدربون " وهذا يؤكد أن هذا المحور يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

المجال الرابع:- التقويم والمتابعة

الجدول (15)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الرابع التقويم والمتابعة مع درجته الكلية

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
G1	قياس التغيرات في الأداء وذلك بمقارنة النتائج بمقاييس الكفاءة	0.476	دالة عند 0.01
G2	التطورات التي طرأت علي العمل في الإدارات التي يعمل فيها المتدرب	0.601	دالة عند 0.01
G3	تقييم البرنامج التدريبي من خلال مدي تحقيق أهدافه	0.592	دالة عند 0.01
G4	المناقشات في الحلقات الدراسية	0.527	دالة عند 0.01
G5	الاختبارات الشفوية و التحريرية	0.630	دالة عند 0.01
G6	إعداد البحوث أو أوراق عمل	0.653	دالة عند 0.01
G7	الزيارات الميدانية التقويمية	0.692	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ر) المحسوبة أكبر من قيم (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، لجميع فقرات المجال الرابع "التقويم والمتابعة " وهذا يؤكد أن هذا المجال يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

يتضح من الجداول السابقة(9،10،11،12،13،14،15) أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات مع الدرجة الكلية للاستبانة قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول (16) يوضح ذلك.

الجدول (16)

مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية

	المجموع	المهام الإدارية لمدير المدرسة	المهام الفنية لمدير المدرسة	الاحتياجات التدريبية	الأساليب التدريبية	المكان والزمان	كفاءة المدربون	التقويم والمتابعة
المجموع	1							
المهام الإدارية لمدير المدرسة	0.683	1						
المهام الفنية لمدير المدرسة	0.789	0.521	1					
الاحتياجات التدريبية	0.785	0.318	0.579	1				
الأساليب التدريبية	0.759	0.386	0.462	0.748	1			
المكان والزمان	0.517	0.361	0.349	0.484	0.325	1		
كفاءة المدربون	0.639	0.383	0.475	0.419	0.385	0.383	1	
التقويم والمتابعة	0.771	0.302	0.484	0.718	0.584	0.503	0.691	1

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (40-2) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق رقم (16) أن جميع المجالات ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

سادسا: ثبات الاستبانة:

تم تقدير ثبات الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام طريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

1-طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون التالية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2\,ر}{1 + ر}$$

حيث ر معامل الارتباط قبل التعديل والجدول (17) يوضح ذلك:

الجدول (17)

يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

المجال	البعد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
المجال الأول : محتوى التدريب	المهام الإدارية لمدير المدرسة	**21**	0.783	0.784
	المهام الفنية لمدير المدرسة	**13**	0.879	0.881
المجال الثاني: -الاحتياجات التدريبية		**8**	0.548	0.708
المجال الثالث: - برنامج التدريب	الأساليب التدريبية	**11**	0.798	0.801
	المكان والزمان	**9**	0.667	0674
	كفاءة المدربين	**7**	0.532	0.536
المجال الرابع: التقويم والمتابعة		**7**	0.758	0.761
مجموع فقرات الاستبانة ككل		**76**	0.551	0.710

* تم استخدام معامل جتمان للنصفين غير المتساويين.

يتضح من الجدول السابق رقم (17) أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد التعديل جميعها فوق (0.536) وأن معامل الثبات الكلي (0.710) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2-طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل والجدول (18) يوضح ذلك:

الجدول (18)

يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل

المجال	البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المجال الأول : محتوى التدريب	المهام الإدارية لمدير المدرسة	21	0.894
	المهام الفنية لمدير المدرسة	13	0.850
المجال الثاني: -الاحتياجات التدريبية		8	0.867
المجال الثالث: - برنامج التدريب	الأساليب التدريبية	11	0.834
	المكان والزمان	9	0.715
	كفاءة المدربون	7	0.682
المجال الرابع: التقويم والمتابعة		7	0.694
مجموع فقرات الاستبانة ككل		76	0.935

يتضح من الجدول السابق رقم (18) أن معاملات ألفا كرونباخ جميعها فوق (0.682) وأن معامل الثبات الكلي (0.935) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

سابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية

2- اختبار T.test لعينتين مستقلتين Independent sample .

3- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA (1 × 2)، ثم تلي ذلك اختبار شـــيفيه " sheffe" لإيجاد الفروق بين المتوسطات.

4- لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون "Pearson".

5- لإيجاد معامل ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصـــفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

ثالثا:النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

رابعا:النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

خامسا: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد:

تهدف الدراسة الحالية لمعرفة **دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة** وعلاقتها بمتغيرات الدراسة: الجنس، والسن، والحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

أولا: ينص السؤال الأول على:

ما دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في كل من المجالات التالية: (محتوى التدريب، الاحتياجات التدريبية، تصميم برنامج التدريب، تقويم برنامج التدريب).

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإيجاد المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل محور من محاور الاستبانة والجداول التالية توضح ذلك:

المجال الأول: محتوى التدريب

أ- المهام الإدارية لمدير المدرسة

جدول (19)

ترتيب كل فقرة من الفقرات في المحور الأول " المهام الإدارية لمدير المدرسة"

تبعاً لمجموع الاستجابات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب (ن = 189)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	.إعداد البرنامج المدرسي	4.450	0.710	88.995
2	إعداد الخطة السنوية للمدرسة	4.344	0.710	86.878
3	الإشراف علي اللجان المدرسية	4.196	0.868	83.915
4	تنظيم الاجتماعات للهيئة التدريسية	4.153	0.833	83.069
5	إعداد الخطة المالية.	3.989	0.869	79.788
6	تفويض المسؤوليات للمعلمين والطلاب .	4.048	0.877	80.952
7	ضبط سير النظام المدرسي	4.122	0.845	82.434
8	إعداد لوائح دوام العاملين بالمدرسة	4.159	0.897	83.175
9	الإشراف على توزيع الكتب المدرسية والقرطاسية .	3.995	0.997	79.894
10	تسجيل و قبول التلاميذ الجدد	4.238	0.918	84.762
11	العمل علي توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي .	4.122	0.819	82.434
12	ملاحظة ومتابعة التلاميذ.	4.074	0.890	81.481
13	حصر احتياجات المدرسة والمطالبة بتلبيتها .	3.974	0.866	79.471
14	تعزيز العلاقة الاجتماعية بين العاملين	4.037	0.907	80.741
15	. حصر الحالات الاجتماعية من التلاميذ وتقديم المساعدات	3.979	0.887	79.577
16	مراجعة سجلات العهدة والتوريدات .	4.005	0.884	80.106

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
17	العمل علي تنسيق الخدمات الاجتماعية والصحية في المدرسة..	3.995	0.896	79.894
18	إعداد السجلات والملفات و التقارير اللازمة	4.222	0.834	84.444
19	تنظيم المراسلات المدرسية	4.280	0.813	85.608
20	المحافظة على النظافة العامة بالمدرسة.	4.116	0.861	82.328
21	رعاية المباني والأجهزة والتوريدات المختلفة وصيانتها	4.053	0.880	81.058

يتضح من الجدول السابق رقم (19) أن أعلى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة (1) والمتعلقة بـــ " **إعداد البرنامج المدرسي** " احتلت المرتبة الأولـــى بـــوزن نسبي قدره (88.995%)
- الفقرة (2) والمتعلقة بـــ " **إعداد الخطة السنوية للمدرسة** " احتلت المرتبـــة الثانيـــة بوزن نسبي (86.878 %)
- الفقرة (19) والمتعلقة بـــ " **تنظيم المراسلات المدرسية** " احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (85.608%)

يتضح من الجدول السابق رقم(19) أن أدنى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة (5) والمتعلقة بـــ " **إعداد الخطة المالية** " احتلت المرتبة التاسعة عشر بـــوزن نسبي قدره (79.788%)
- الفقرة (15) والمتعلقة بـــ " **حصر الحـــالات الاجتماعيـــة مـــن التلاميـــذ وتقـــديم المساعدات** " احتلت المرتبة العشرون بوزن نسبي (79.577%).
- الفقرة (13) والمتعلقة بـــ " **حصر احتياجات المدرسة والمطالبة بتلبيتها.**" احتلـــت المرتبة الحادية والعشرين بوزن نسبي (79.471%).

كما يتضح من جدول محتوى التدريب الخاص بالمهام الإدارية رقم(19)، بأنـــه يمثـــل معدل مرتفع من أفراد العينة، وهذه النتائج المرتفعة تعزي إلى ما يلي

1-تغطية محتوى التدريب حاجات مديري المدارس المهنية.

2- وضع المسئولين والمشرفين الأولوية والاهتمام على محتوى التدريب.

3- حصول الفقرات المتمثلة في إعداد البرنامج المدرسي، وإعداد الخطة الســـنوية للمدرسة، وتنظيم المراسلات المدرسية على أعلى تقدير ونسب لأنها تمثـــل صـــلب العمـــل الإداري المدرسي، ويتم تطبيقها عمليا في الحياة المدرسية يوميا.

ب- المهام الفنية لمدير المدرسة

جدول (20)

ترتيب كل فقرة من الفقرات في المحور الثاني " المهام الفنية لمدير المدرسة"

تبعاً لمجموع الاستجابات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب (ن = 189)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	الإشراف علي الاجتماعات مع المشرفين الفنيين	4.101	0.796	82.011
2	تنظيم برامج علاجية لضعاف التحصيل	4.000	0.857	80.000
3	الإشراف على النشاطات المتعلقة بالمناهج و الوسائل التعليمية .	4.127	0.795	82.540
4	الإشراف علي توظيف المكتبة المدرسية والمراجع والوسائل التعليمية.	3.899	0.789	77.989
5	تطوير النمو المهني للمعلمين.	4.016	0.795	80.317
6	متابعة تحصيل التلاميذ ومستوياتهم.	4.037	0.808	80.741
7	متابعة عمل المعلمين وكذلك التلاميذ .	4.042	0.818	80.847
8	الإشراف على إعداد الاختبارات المدرسية وتنفيذها وتحليل نتائجها	4.042	0.830	80.847
9	تنظيم الأنشطة المرافقة للمنهاج والإشراف علي تنفيذها ومتابعتها.	3.862	0.958	77.249
10	تنفيذ برامج التوجيه والإرشاد ومتابعتها	3.852	0.825	77.037
11	الإشراف علي تنفيذ البرامج من خلال آليات محددة	3.772	0.879	75.450
12	الاطلاع على كراسات إعداد الدروس ومناقشة المعلمين فيها.	4.069	0.799	81.376
13	متابعة وتقويم العمل.	4.238	0.773	84.762

يتضح من الجدول السابق أن أعلى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة (13) والمتعلقة بـــ " **متابعة وتقويم العمل** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (84.762%)
- الفقرة (3) والمتعلقة بـــ " **الإشراف على النشاطات المتعلقة بالمناهج و الوسائل التعليمية** " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (82.540%)
- الفقرة (1) والمتعلقة بـــ " **الإشراف علي الاجتماعات مع المشرفين الفنيين** " احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (82.011%)

يتضح من الجدول السابق أن أدنى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة (9) والمتعلقة بـــ " **تنظيم الأنشطة المرافقة للمنهاج والإشراف علي تنفيذها ومتابعتها** " احتلت المرتبة الحادية عشرة بوزن نسبي قدره (77.249%)
- الفقرة (10) والمتعلقة بـــ " **تنفيذ برامج التوجيه والإرشاد ومتابعتها** " احتلت المرتبة الثاني عشر بوزن نسبي (77.037%).
- الفقرة (11) والمتعلقة بـــ " **الإشراف علي تنفيذ البرامج من خلال آليات محددة** " احتلت المرتبة الثانية عشرة7 بوزن نسبي (75.450%).

كما يتضح من الجدول السابق رقم(20) الخاص بالمهام الإشرافية والفنية حيث أن جميع نتائج فقراته تمتاز بتقدير مرتفع من أفراد العينة ويعزى ذلك إلى ما يلي:

1- تمثل عملية التقويم والمتابعة للعمل هي التتويج لعملية التعليم حيث يولي المسئولون والمشرفين الاهتمام الأكبر لعملية التقويم لأنها تمثل الأرقام الحقيقية لعملية التعليم.
2- يركز برنامج التدريب على الإشراف على النشاطات المتعلقة بالمنهاج والاجتماعات مع المشرفين والفنيين لذا حظيت هذه الفقرة على نسبة عالية من أفراد العينة.
3- نظرا لوجود الضغط الشديد والإجهاد ومحدودية الفترة الزمنية والوقت في عملية التعلم اليومية وكثافة المنهاج التعليمي، يولي مديرو المدارس اهتماما اقل على الأنشطة المرافقة للمنهاج، وتنفيذ برامج التوجيه والإرشاد ومتابعتها والإشراف على تنفيذ البرامج من خلال آلية محددة.

المجال الثاني: الاحتياجات التدريبية

جدول (21)

ترتيب كل فقرة من الفقرات في المجال الثاني " الاحتياجات التدريبية"

تبعاً لمجموع الاستجابات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب (ن = 189)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	عمل تحليل الفرد لتحديد ما يحتاجه من مهارات ومعارف أو معلومات	3.905	0.935	78.095
2	عمل تحليل العمليات لتحديد ما يحتاجه المتدرب	3.815	0.865	76.296
3	توظيف الوسائل التعليمية بطريقة إيجابية لتعديل سلوك المتدربين	3.894	0.844	77.884
4	تبادل الخبرات والمعلومات والمعارف بين المتدربين	3.767	0.856	75.344
5	تزويد المتدرب بفرص الاتصال والتواصل بينهم وبين المحاضرين والمشرفين	3.942	0.888	78.836
6	إلمام المتدرب بالاتجاهات الحديثة في الإدارة	3.905	0.813	78.095
7	استخدام المتدربون لإستراتيجيات لحل الخلافات الطارئة في العمل	3.815	0.801	76.296
8	تعريف المتدرب بإستراتيجية اتخاذ القرار	3.831	0.901	76.614

يتضح من الجدول السابق رقم(21) أن أعلى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة (5) والمتعلقة بـ " **تزويد المتدرب بفرص الاتصال والتواصل بينهم وبين المحاضرين والمشرفين** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (78.836%)
- الفقرة (6) والمتعلقة بـ " **إلمام المتدرب بالاتجاهات الحديثة في الإدارة** " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (78.095%)
- الفقرة (1) والمتعلقة بـ " **عمل تحليل الفرد لتحديد ما يحتاجه من مهارات ومعارف أو معلومات** " احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (78.095%)

يتضح من الجدول السابق رقم(21) أن أدنى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة (2) والمتعلقة بـ " **عمل تحليل العمليات لتحديد ما يحتاجه المتدرب** " احتلت المرتبة السادسة عشر بوزن نسبي قدره (76.296%)
- الفقرة (7) والمتعلقة بـ " **استخدام المتدربون لإستراتيجيات لحل الخلافات الطارئة في العمل** " احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي (76.296%).

- الفقرة (4) والمتعلقة بـــ " **تبادل الخبرات والمعلومات والمعـــارف بـــين المتـــدربين** " احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي (75.344%).

بالنظر إلى الجدول رقم (21) الخاص بمجال الاحتياجات التدريبية.

نالت فقرات هذا الجدول على تقدير جيد بنسب تتراوح بين 78.87% ـــــ (34 % 75) ويعزي ذلك إلى ما يلي:

1- تبرهن النتائج المرتفعة من هذا الجدول على اهتمام مسئولي برنامج التـــدريب علـــى دراسة الاحتياجات التدريبية. وخاصة فقرة إلمام المتدرب بالاتجاهات الحديثـــة فـــي الإدارة. وذلك بعد تعزيز البرنامج بالاتجاهات الحديثة بـــالإدارة ومواكبـــة العصـــر والعولمة.

2- حصلت فقرة الاتصال والتواصل على أعلى نسبة ويرجع ذلك الســـبب إلـــى أن دورة التدريب تقام في مركز التطوير ويشرف عليها موجهون وإداريون ومشـــرفون مـــن برنامج التعليم بوكالة الغوث، فالدورة تعـــزز الامتـــداد للتواصـــل بـــين المـــدربين والمتدربين.

3- حصلت الفقرة التي تخص تبادل الخبرات والمعلومات والمعارف بين المتدربين علـــى نسب قليلة من أفراد العينة ويعزى ذلك لما سبق ذكره عن ضغط العمـــل والمنهـــاج المتكدس، وفيه يأتي المدير إلى البرنامج التدريبي منهك ومتعب متفـــرغ للمحاضـــرة ولا يولي اهتماما إلى النقاش مع المتدربين لا يسمح ذلك بتبادل الخبرات والمعلومـــات وخاصة إذا كان أسلوب التدريب يركز على نظام الإلقاء وعدم إعطاء الفرصة للنقاش مثل " أسلوب المحاضرة ".

المجال الثالث: برنامج التدريب

أ- الأساليب التدريبية

جدول (22)

ترتيب كل فقرة من الفقرات في المحور الأول " الأساليب التدريبية"

تبعاً لمجموع الاستجابات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب (ن = 189)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	عرض أسلوب التدريب العملي أثناء فترة الدورة	3.984	0.872	79.683
2	استخدام أسلوب المحاضرات	3.942	0.912	78.836
3	عرض أسلوب تمثيل الأدوار بين المتدربين	3.767	0.945	75.344
4	المشاركة في التدريب عبر أسلوب عرض المؤتمرات و الندوات	3.624	1.037	72.487
5	استخدام أسلوب نمذجة السلوك " المحاكاة"	3.545	0.992	70.899
6	تفعيل أسلوب ورش العمل في التدريب	3.704	0.921	74.074
7	استخدام أسلوب تدريب الحساسية بين المجموعات	3.471	1.050	69.418
8	عقد جلسات أسلوب الحوار المفتوح	3.767	0.967	75.344
9	استغلال أسلوب الحلقات الدراسية	3.720	0.979	74.392
10	تطبيق أسلوب المناقشات الجماعية	3.735	0.959	74.709
11	تنفيذ وتطبيق دور المباريات الإدارية	3.370	1.087	67.407

يتضح من الجدول السابق رقم(22) أن أعلى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة (1) والمتعلقة بـــ " **عرض أسلوب التدريب العملي أثناء فترة الـــدورة** " احتلـــت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (79.683%)
- الفقرة (2) والمتعلقة بـــ " **استخدام أسلوب المحاضرات** " احتلت المرتبة الثانيـــة بـــوزن نسبي (78.836%)
- الفقرة (3) والمتعلقة بـــ " **عرض أسلوب تمثيل الأدوار بين المتدربين** " احتلت المرتبـــة الثالثة بوزن نسبي (75.344%)

يتضح من الجدول السابق رقم(22) أن أدنى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة (5) والمتعلقة بـــ " **استخدام أسلوب نمذجة السلوك** " **المحاكاة** " احتلت المرتبـــة التاسعة بوزن نسبي قدره (70.899%)
- الفقرة (7) والمتعلقة بـــ " **استخدام أسلوب تدريب الحساسية بين المجموعات** " احتلـــت المرتبة العاشرة بوزن نسبي (69.418%).
- الفقرة (11) والمتعلقة بـــ " **تنفيذ وتطبيق دور المباريات الإداريـــة** " احتلـــت المرتبـــة الحادية عشرة بوزن نسبي (67.407%).

ويتضمن هذا الجدول رقم(22) الخاص بمجال الأساليب التدريبية والذي حظيـــت فيـــه فقرة أسلوب التدريب العملي أثناء فترة الدورة على أعلى تقدير من أفراد العينـــة، وأســـلوب المحاضرات، وعرض أسلوب تمثيل الأدوار بين المتدربين.

ويعزى ذلك إلى ما يلي:

1- اختار أفراد العينة هذه الأساليب ووضعها في الأولوية، وذلك يرجع إلى المزج بين الإلقاء النظري المتمثل في أسلوب المحاضرة والذي يعد تقليديا، وبين التطبيق العملي المتمثل في أسلوب العملي وأسلوب تمثيل الأدوار بين المتدربين واللذين يعتبران أسلوبان غير تقليديان.

2- أما حصول الفقرات المتمثلة في أسلوب نمذجة السلوك، وأسلوب الحساسية، وتطبيق دور المباريات الإدارية، على أقل نسبة من أفراد العينة ويولي أفراد العينة أقل أهمية لهذه الأساليب وذلك لعدم تفعيلها في برنامج التدريب ويرجع ذلك لان من مساوئ هذه الأساليب أنها تحتاج إلى تكلفة عالية وتحتاج أيضا إلى خبراء لإعداد هذه الأساليب مثل أسلوب المباريات الإدارية، لأن هذا النوع من الأسلوب يتناسب لتدريب أفراد في مستوى الإدارة العليا والذي يرتكز محور عمله على اتخاذ القرارات وحل المشاكل.

ب- المكان والزمان

جدول (23)

ترتيب كل فقرة من الفقرات في المحور الثاني" المكان والزمان " تبعاً لمجموع الاستجابات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب (ن = 189)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي في مركز التطوير	4.111	0.821	82.222
2	يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي في أحد المدارس القريبة	3.889	0.871	77.778
3	يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي في ظرف مناسب لعمله	4.122	0.851	82.434
4	يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي بعد انتهاء اليوم الدراسي	3.513	1.035	70.265
5	يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي في الإجازة الصيفية	3.677	0.960	73.545
6	يزداد برنامج التدريب فعالية لو يمنح المتدرب إجازة تفرغ للعمل أثناء فترة التدريب	4.132	0.950	82.646
7	أن تكون مدة التدريب من أسبوعين إلي ثلاثة من بداية العام الدراسي	3.937	0.848	78.730
8	أن تكون مدة التدريب من شهر إلي شهرين أثناء العام الدراسي	3.767	0.994	75.344
9	أن تكون مدة التدريب يوم من كل أسبوع لمدة عام مع التفرغ من العمل	4.026	0.992	80.529

يتضح من الجدول السابق رقم(23) أن أعلى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة (6) والمتعلقة بـ " **يزداد برنامج التدريب فعالية لو يمنح المتدرب إجازة تفرغ للعمل أثناء فترة التدريب** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (82.646%)
- الفقرة (3) والمتعلقة بـ " **يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي في ظرف مناسب لعمله** " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (82.434%)
- الفقرة (1) والمتعلقة بـ " **يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي في مركز التطوير** " احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (82.222%)

يتضح من الجدول السابق أن أدنى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة (8) والمتعلقة بـــ " **أن تكون مدة التدريب من شهر إلي شـــهرين أثنـــاء العـــام الدراسي** " احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي قدره (75.344%)
- الفقرة (5) والمتعلقة بـــ " **يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي في الإجازة الصيفية** " احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي (73.545%).
- الفقرة (4) والمتعلقة بـــ " **يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي بعـــد انتهـــاء اليـــوم الدراسي** " احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي (70.265%).

وشمل هذا الجدول رقم(23) الخاص فقرات المحور الثاني " المكان والزمان " لبرنامج التدريب يتضح من هذه الفقرات والتي نالت على (82.4%) على معدل مرتفع مـــن أفـــراد العينة، وظهر التباين والاختلاف في أفراد العينة على ضعف اختيار الفقرات (8.5.4).

ويعزى ذلك إلى ما يلي:

1- يتميز نظام التعليم في وكالة الغوث الدولية وخاصة في المرحلة الابتدائيـــة بأنـــه نظام " الفترة الصباحية والفترة المسائية " يصعب في هذه الحالة على مديري المـــدارس إمـــا في فترة الدوام أو بعد الدوام الخروج إلى المحاضرات، وذلك يضع هـــؤلاء المتـــدربين فـــي حرج بين الحفاظ على المدرسة وتحمل عبء مسؤولية التعليم، والخروج من المدرســـة إلـــى مركز التطوير لتلقي محاضرات التدريب، يشعر مديري المدارس بأن الوقـــت غيـــر ملائـــم لظروف عمله وخاصة مديري الفترة الصباحية للذهاب إلى المحاضرات بعد الدوام الدراســـي لأن ذلك يعتبر إرهاقا وتعبا.

2- ونظرا للضغط المنهجي التعليمي على مدار العام، يواجه أيضا المديرين صعوبة لتلقي المحاضرات في أثناء الإجازة الصيفية لأنها تعتبـــر فتـــرة راحـــة لمعالجـــة الضـــغط والإجهاد.

ج- كفاءة المدربون

جدول (24)

ترتيب كل فقرة من الفقرات في المحور الثالث " كفاءة المدربون"

تبعاً لمجموع الاستجابات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب (ن = 189)

م	يتم اختيار المدربين حسب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	أسلوب التدريب المراد استخدامه	4.042	0.927	80.847
2	المادة التدريبية المراد إكسابها للمتدربين	4.037	0.821	80.741

م	يتم اختيار المدربين حسب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
3	نوعية المتدربين المهنية والتخصصية	3.968	0.812	79.365
4	المتوفر من خبراء معهد التربية من مركز التطوير المركزي بغزة	3.926	0.761	78.519
5	كفاءة المدربين المحليين من يحملون مؤهلات تربوية عالية	3.772	0.932	75.450
6	كفاءة موجهي المواد الدراسية بغزة الذين أشرفوا علي البرنامج	3.905	0.820	78.095
7	الخبرة العملية والنظرية التي يمتلكها المدرب في ضبط وتنظيم مجموعات المتدربين	3.979	0.785	79.577

يتضح من الجدول السابق رقم(24) أن أعلى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة (1) والمتعلقة بـــ " **أسلوب التدريب المراد استخدامه** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (80.847%)
- الفقرة (2) والمتعلقة بـــ " **المادة التدريبية المراد إكسابها للمتدربين** " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (80.741%)
- الفقرة (7) والمتعلقة بـــ " **الخبرة العملية والنظرية التي يمتلكها المدرب في ضبط وتنظيم مجموعات المتدربين** " احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (79.577%)

يتضح من الجدول السابق رقم(24) أن أدنى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة (4) والمتعلقة بـــ " **المتوفر من خبراء معهد التربية من مركز التطوير المركزي بغزة** " احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (78.519%)
- الفقرة (6) والمتعلقة بـــ " **كفاءة موجهي المواد الدراسية بغزة الذين أشرفوا علي البرنامج** " احتلت المرتبة السادسة بوزن نسبي (78.095%).
- الفقرة (5) والمتعلقة بـــ " **كفاءة المدربين المحليين من يحملون مؤهلات تربوية عالية** " احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي (75.450%).

يمثل هذا الجدول رقم(24) الخاص بفقرات المحور الثالث "اختيار كفاءة المتدربين، حظيت الفقرات (1.2.7)على أعلى معدل تقدير من أفراد العينة أما فقرات (4.6.5) نالت نسبة أقل في المعدل والتقدير من أفراد العينة والمتمثلة في الفقرات " المتوفر من خبراء معهد التربية من مركز التطوير بغزة، وكفاءة موجهي المواد الدراسية الذين اشرفوا على البرنامج بغزة وكفاءة المدربين المحليين من يحملون مؤهلات تربوية عالية "

ويعزى ذلك إلى ما يلي:

1- اختيار المدربين على حسب الأسلوب، حيث يعتبر أسلوب المحاضرة هو الأكثر شيوعا وهذا الأسلوب يعتبر من الأساليب التقليدية والذي يعتمد فيه على المحاضر

في عملية الإلقاء ولا يوظف فيه التكنولوجيا العلمية الحديثة، فالفئة المسئولة عن إدارة المحاضرات في دورة التدريب من المشرفين والمحاضرين المحليين.

2- يتميز برنامج التدريب في وكالة الغوث الدولية بالأردن (المركز ألام) والذي يوظف الكوادر على درجة علمية عالية من الكفاءة لإدارة برنامج التدريب، ولكن بسبب الظروف السياسية الصعبة في قطاع غزة والضفة الغربية لا يسمح لهما بالقدوم إلى غزة والضفة الغربية والعكس وأنه صعب على جميع مديري المدارس السفر إلى الأردن لتلقي الدورة " نظرية التكلفة " والاستفادة.

المجال الرابع:التقويم والمتابعة

جدول (25)

ترتيب كل فقرة من الفقرات في المجال الرابع " التقويم والمتابعة"

تبعاً لمجموع الاستجابات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب (ن = 189)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	قياس التغيرات في الأداء وذلك بمقارنة النتائج بمقاييس الكفاءة	3.952	0.852	79.048
2	التطورات التي طرأت علي العمل في الإدارات التي يعمل فيها المتدرب	3.810	0.796	76.190
3	تقييم البرنامج التدريبي من خلال مدي تحقيق أهدافه	3.894	0.812	77.884
4	المناقشات في الحلقات الدراسية	3.815	0.794	76.296
5	الاختبارات الشفوية و التحريرية	3.884	0.790	77.672
6	إعداد البحوث أو أوراق عمل	3.921	0.750	78.413
7	الزيارات الميدانية التقويمية	3.937	0.903	78.730

يتضح من الجدول السابق رقم(25) أن أعلى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة (1) والمتعلقة بـ " **قياس التغيرات في الأداء وذلك بمقارنة النتائج بمقاييس الكفاءة** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (79.048%)
- الفقرة (7) والمتعلقة بـ " **الزيارات الميدانية التقويمية** " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (78.730%)
- الفقرة (6) والمتعلقة بـ " **إعداد البحوث أو أوراق عمل** " احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (78.413%)

يتضح من الجدول السابق رقم(25) أن أدنى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة (5) والمتعلقة بـ " **الاختبارات الشفوية و التحريرية** " احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (77.672%)
- الفقرة (4) والمتعلقة بـ " **المناقشات في الحلقات الدراسية** " احتلت المرتبة السادسة بوزن نسبي (76.296%).

- الفقرة (2) والمتعلقة بـــ " **التطورات التي طرأت علي العمل في الإدارات التـــي يعمـــل فيها المتدرب** " احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي (76.190%).

يمثل هذا الجدول رقم(25) الخاص بفقرات المجال الرابع " التقويم والمتابعة حظيت الفقرات " 1.7.6 " على أعلى معدل وتقدير من أفراد العينة.

1- تعتبر فقرة قياس التغيرات في الأداء وذلك بمقارنة النتائج بمقـــاييس الكفـــاءة هـــي الأعلى ويعزى ذلك إلى التغير والتعديل في السلوك الناجم عن برنـــامج التـــدريب وذلك من خلال قياس التغيرات التي حدثت والتي طرأت على التحســـن فـــي الأداء بمقارنة النتائج بمقاييس الكفاءة.

2- وتمثل فقرة الزيارات الميدانية التقويمية للنظار فـــي مدارســـهم وعـــادة تـــتم هـــذه الزيارات الميدانية في نهاية البرنامج وعند ممارسة العمل " التطبيق العملي " وتـــتم هذه العملية لجميع المشاركين بالبرنامج دون استثناء.

3- تعتبر فقرة إعداد البحوث أو أوراق العمل والتي يتم التعديل الواضـــح فـــي ســـلوك المتدربين، وردود الأفعال الايجابية عن سلوكهم، يمتلك كل متدرب الاستعداد والثقة بالنفس من تقديم أوراق عمل وأبحاث وتعيينات تظهر كفاءته بدرجة عالية.

4- فيما يتعلق بالاختبارات الشفوية والتحريرية لم تحظ هذه الفقرة على أولويـــة مـــن أفراد العينة. ويرجع ذلك إلى عدم وجود حوافز ماديـــة أو معنويـــة بعـــد إجـــراء الاختبارات الشفوية والتحريرية فالقياس الأدنى للنجاح في هذه الاختبارات "60%".

ولقد تم ترتيب مجالات الاستبانة حسب الوزن النسبي لها والجدول (26) يوضح ذلك:

جدول (**26**)

ترتيب كل مجال من مجالات الاستبانة تبعاً لمجموع الاستجابات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب (ن = 140)

البعد	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب حسب

					المجال
المهام الإدارية لمدير المدرسة	16358	86.550	12.454	82.429	
المهام الإدارية لمدير المدرسة	9839	52.058	7.532	80.090	
المجال الأول:محتوى التدريب	26197	138.608	18.818	81.534	1
المجال الثاني: -الاحتياجات التدريبية	5835	30.873	5.159	77.183	3
الأساليب التدريبية	7679	40.630	7.363	73.872	
المكان والزمان	6648	35.175	4.610	78.166	
كفاءة المدربون	5222	27.630	4.159	78.942	
المجال الثالث: - برنامج التدريب	19549	103.434	13.465	76.618	4
المجال الرابع: التقويم والمتابعة	5143	27.212	3.806	77.748	2
الاستبانة ككل	**56724**	**300.127**	**36.384**	**78.981**	

يتضح من الجدول السابق رقم(26) أن **المجال الأول محتوى التدريب** احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (81.534%) تلي ذلك **المجال الرابع التقويم والمتابعة** احتل المرتبة الثانية بوزن نسبي (77.748%) تلي ذلك **المجال الثاني الاحتياجات التدريبية** احتل المرتبة الثالثة بوزن نسبي (77.183%) وأخيراً جاء **المجال الثالث برنامج التدريب** على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (76.618%).

ويتضح من الجدول السابق رقم(26) أن **محور المهام الإدارية لمدير المدرسة** احتل على المرتبة الأولى بوزن نسبي (82.429%) تلي ذلك **محور المهام الفنية لمدير المدرسة** احتل على المرتبة الثانية بوزن نسبي (80.090%) تلي ذلك **محور كفاءة المدربون** احتل المرتبة الثالثة بوزن نسبي (78.942%) تلي ذلك **محور المكان والزمان** احتل المرتبة الرابعة بوزن نسبي (78.166%)تلي ذلك **محور التقويم والمتابعة** احتل المرتبة الخامسة بوزن نسبي (77.748%) تلي ذلك **محور الاحتياجات التدريبية** احتل المرتبة السادسة بوزن نسبي (77.183%) وأخيراً جاء **محور الأساليب التدريبية** في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (73.872%).

يتضح من الجدول رقم(26) الخاص بترتيب كل من المجالات التدريبية حسب الأهمية:

1- يمثل المجال الأول حسب الترتيب أعلى درجة من أفراد العينة لأنه يحتوي على المحتوى التدريبي والذي يمثل المهام الإدارية والفنية للعملية التدريبية ، ويعتبر هذا المجال هو صلب برنامج التدريب لمديري المدارس ، ويتميز هذا المجال بوضوح أهدافه وسهولة تحقيقه في الحياة العملية .

2- يمثل المجال الرابع المتابعة والتقويم اقل نسبة معدل من المذكور أعلاه، وهو أيضا يتميز بوضوح أهدافه وسهوله تطبيقه، وخاصة فقرة مقياس التغيرات في الأداء بمقارنة النتائج بمقياس الكفاءة.

3- لقد سبق الذكر بالحديث عن المحتوى التدريبي الذي يمثل مجال محتوى التدريب والذي يمثل محور المهام الإدارية والفنية والذي يعتبر صلب العملية التدريبية ، حظيت هذه الفقرة على أعلى تقدير من أفراد العينة ، أما محور كفاءة المدربين جاء في المرتبة الثالثة للترتيب خلف محور المهام الإدارية ، ومحور المهام الفنية ويرجع ذلك إلى اهتمام المتدربين بالمحتوى التدريبي أولا لأنه يمثل صلب العملية التدريبية ويلي ذلك المحاضر أو المدرب لأنه هو صاحب الدور المحوري للعملية التدريبية .

4- يولي المتدربين أهمية أقل إلى الزمان والمكان، والاحتياجات التدريبية وذلك حسب وجهة نظر المتدربين لا توجد أهمية كبرى للزمان والمكان.

اختبار فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى:

" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين محتوى التدريب ورفع كفايات مديري المدارس".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكفايات مديري المدارس وكل مجال من مجالات البرنامج التدريبي والجدول (27) يوضح ذلك:

جدول (27)

معاملات ارتباط بيرسون بين كفايات مديرية المدارس وكل مجال من مجالات البرنامج التدريبي

المتغيرات		محتوى التدريب		الاحتياجات التدريبية	تصميم برنامج التدريب			التقويم والمتابعة
		مهام إدارية	مهام فنية		الأساليب التدريبية	مكان التدريب وزمانه	كفاءة المدربين	
رفع كفايات مديري المدارس	معامل ارتباط بيرسون	0.824	0.901	0.844	0.806	0.628	0.764	0.781
	مستوى المعنوية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	عدد أفراد العينة	189	189	189	189	189	189	189

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين كفايات مديري المدارس وبين كل مجال من مجالات البرنامج التدريبي وهذه *النتيجة تتحقق صحة الفرضية الأولى الثانية والثالثة.*

1. **" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المهام الإدارية ورفع كفايات مديري المدارس".**

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المهارات الإدارية ورفع كفايات مديري المدارس ويبين الجدول رقم (27) أن قيمة معامل الارتباط يساوي (0.824) ومستوى المعنوية تساوي (0.000) وهى أقل من (0.05) مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المهارات الإدارية لدى المدراء وبين رفع كفايات المدراء وهذا يؤكد صحة الفرضية التي تنص على أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المهارات الإدارية ورفع كفايات مديري المدارس.وهذه النتيجة تتفق مع دراسة مطر ولا تتفق مع دراسة أبو عودة.

2. **"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المهام الفنية ورفع كفايات مديري المدارس".**

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المهارات الفنية و رفع كفايات مديري المدارس ويبين الجدول رقم (27) أن قيمة معامل الارتباط يساوي (0.901) ومستوى المعنوية تساوي (0.000) وهى أقل من (0.05) مما يعني وجود علاقة ذات دلالة

إحصائية بين المهارات الفنية لدى المدراء وبين رفع كفايات المدراء وهذا يؤكد صحة الفرضية التي تنص على أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المهارات الفنية وكفايات مديري المدارس.وهذه النتيجة تتفق مع دراسة مطر ولا تتفق مع دراسة أبو عودة.

3. **"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تحديد الاحتياجات التدريبية ورفع كفايات مديري المدارس".**

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين الاحتياجات التدريبية ورفع كفايات مديري المدارس ويبين الجدول رقم (27) أن قيمة معامل الارتباط يساوي (0.844) ومستوى المعنوية تساوي (0.000) وهى أقل من (0.05) مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاحتياجات التدريبية لدى المدراء وبين رفع كفايات المدراء وهذا يؤكد صحة الفرضية التي تنص على أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاحتياجات التدريبية وكفايات مديري المدارس.وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العمري ودراسة حلس.

الفرضية الثانية:

"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تصميم البرنامج التدريبي ورفع كفايات مديري المدارس"

1. **"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الأساليب التدريبية ورفع كفايات مديري المدارس".**

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين الأساليب التدريبية ورفع كفايات مديري المدارس ويبين الجدول رقم (27) أن قيمة معامل الارتباط يساوي (0.806) ومستوى المعنوية تساوي (0.000) وهى أقل من (0.05) مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأساليب التدريبية لدى المدراء وبين رفع كفايات المدراء وهذا يؤكد صحة الفرضية التي تنص على أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأساليب التدريبية ورفع كفايات مديري المدارس.وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العمري ودراسة حلس.

2. **"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مكان و زمان التدريب ورفع كفايات مديري المدارس".**

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين مكان و زمان التدريب ورفع كفايات مديري المدارس ويبين الجدول رقم (27) أن قيمة معامل الارتباط يساوي (0.628) ومستوى المعنوية تساوي (0.000) وهى أقل من (0.05) مما يعني وجود علاقة ذات

دلالة إحصائية بين مكان وزمان التدريب لدى المدراء وبين رفع كفايات المدراء وهذا يؤكد صحة الفرضية التي تنص على أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مكان وزمان التدريب ورفع كفايات مديري المدارس.وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العمري ودراسة حلس.

4. **"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كفاءة المدربين ورفع كفايات مديري المدارس".**

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين كفاءة المدربين ورفع كفايات مديري المدارس ويبين الجدول رقم (27) أن قيمة معامل الارتباط يساوي (0.764) ومستوى المعنوية تساوي (0.000) وهى أقل من (0.05) مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كفاءة المدربين لدى المدراء وبين رفع كفايات المدراء وهذا يؤكد صحة الفرضية التي تنص على أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كفاءة المدربين ورفع كفايات مديري المدارس.وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العمري ودراسة حلس.

الفرضية الثالثة:

"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التقويم و المتابعة ورفع كفايات مديري المدارس".

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين التقويم و المتابعة ورفع كفايات مديري المدارس ويبين الجدول رقم (27) أن قيمة معامل الارتباط يساوي (0.781) ومستوى المعنوية تساوي (0.000) وهى أقل من (0.05) مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التقويم و المتابعة لدى المدراء وبين رفع كفايات المدراء وهذا يؤكد صحة الفرضية التي تنص على أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التقويم و المتابعة ورفع كفايات مديري المدارس.وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حلس.

الفرضية الرابعة المتعلق بمتغير الجنس:

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a £ 0.05) حول دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس".

وللتحقق من صحة هذه الفرض لقد تم استخدام أسلوب "T. tst"

جدول (28)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحساب	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المهام الإدارية لمدير المدرسة	ذكر	107	86.598	12.475	0.060	0.952	غير دالة إحصائياً
	أنثى	82	86.488	12.504			
المهام الفنية لمدير المدرسة	ذكر	107	51.093	7.900	2.028	0.044	دالة عند 0.05
	أنثى	82	53.317	6.867			
المجال الأول: محتوى التدريب	ذكر	107	137.692	19.342	0.764	0.446	غير دالة إحصائياً
	أنثى	82	139.805	18.159			
المجال الثاني: - الاحتياجات التدريبية	ذكر	107	30.103	5.858	2.373	0.019	دالة عند 0.05
	أنثى	82	31.878	3.879			
الأساليب التدريبية	ذكر	107	39.794	7.720	1.792	0.075	غير دالة إحصائياً
	أنثى	82	41.720	6.761			
المكان والزمان	ذكر	107	35.131	4.866	0.149	0.882	غير دالة إحصائياً
	أنثى	82	35.232	4.281			
كفاءة المدربون	ذكر	107	26.944	4.545	2.630	0.009	دالة عند 0.01
	أنثى	82	28.524	3.418			
المجال الثالث: برنامج التدريب	ذكر	107	101.869	15.029	1.836	0.068	غير دالة إحصائياً
	أنثى	82	105.476	10.852			
المجال الرابع: التقويم والمتابعة	ذكر	107	26.776	4.048	1.810	0.072	غير دالة إحصائياً
	أنثى	82	27.780	3.407			
الاستبانة ككل	ذكر	107	296.439	40.285	1.598	0.112	غير دالة إحصائياً
	أنثى	82	304.939	30.121			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (187) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (187) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق رقم(28) أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في المحور الأول المهام الإدارية لمدير المدرسة من المجال الأول، والمجال الأول محتوى التدريب، والأساليب التدريبية والزمان والمكان من المجال الثالث، والمجال الثالث برنامج التدريب، والمجال الرابع التقويم والمتابعة، والدرجة الكلية للمجالات ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك المحاور تعزى لمتغير الجنس.

يتضح من الجدول السابق رقم(28) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في المحور الأول المهام الفنية لمدير المدرسة من المجال الأول، والمجال الثاني الاحتياجات التدريبية، والمحور الثالث كفاءة المدربين من المجال الثالث، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تلك المحاور تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث.

تتلخص نتائج الفرضية الرابعة في: " عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≥ a) حول دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة

الغوث الدولية في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس. وبهذا يرفض الباحث الفرض الذي وضعه جزئياً ويقبل الفرض الصفري جزئياً.

يظهر من نتائج العينة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الأول المتمثل في المهام الإدارية لمدير المدرسة.... الخ.كما ذكر أعلاه، أن في هذا المضمار لم يلعب متغير الجنس دورا في إيجاد فروق في هذه الفرض حيث اثبت كل من الذكور والإناث أن لديهم نفس القدرة على تغطية المهام الإدارية بنفس الآلية والمستوى.

أما بالنسبة للمهام الفنية لمدير المدرسة في المجال الأول، والمجال الثاني الاحتياجات التدريبية، والمحور الثالث كفاءة المدربين من المجال الثالث، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تلك المحاور تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث.

وتعزى تلك الفروق إلى الاهتمام بالجانب الفني في عملية التعليم إلى عنصر الإناث أكثر من الذكور لان المهام الفنية تحتاج إلى صبر ومثابرة ودقة متناهية في العمل فعنصر النساء أكثر تحملا ودقة في هذا الجانب.

إن هذه الدراسة تتفق مع دراسة العمري(1999) والتي تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس بخصوص الاحتياجات التدريبية.وجاءت هذه الدراسة غير متفقة مع دراسة خضر وعمر(2006) لوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الذكور في مجال تقويم التدريب ومحتوى التدريب" المواد التدريبية". وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الطالب (2001)في موضوع التخطيط لبرنامج التدريب وأيضا في الدور الفني والإشرافي"المهام الفنية" لمديري المدارس لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس.وتتفق أيضا مع دراسة عاشور(2001-2002) في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس.

وجاءت هذه الدراسة متفقة مع دراسة مطر(1999) ودراسة أبو سريس(1998) في المهام الفنية وكانت الفروق لصالح الإناث.إن هذه الدراسة لا تتفق مع دراسة حلس (2002)ودراسة الجندي(1999) لوجود الفروق التي جاءت لصالح الذكور في الاحتياجات التدريبية وكفاءة المدربين. وان هذه الدراسة تتفق مع دراسة طرخان (1993) في هذا المتغير والذي يدل على وجود فروق لصالح الإناث.

نتائج الفرضية الرابعة المتعلق بمتغير السن:

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a £ 0.05)حول دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة تعزى لمتغير السن (تحت سن 30 ، من 30-40 ، من 40-50 ، من 50-60).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحـــادي On Way NOV .

جدول (29)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير السن (ن =189)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المهام الإدارية لمدير المدرسة	بين المجموعات	144.062	2	72.031	0.462	0.631	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	29016.711	186	156.004			
	المجموع	29160.772	188				
المهام الفنية لمدير المدرسة	بين المجموعات	4.502	2	2.251	0.039	0.961	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	10659.858	186	57.311			
	المجموع	10664.360	188				
المجال الأول: محتوى التدريب	بين المجموعات	192.196	2	96.098	0.269	0.764	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	66382.831	186	356.897			
	المجموع	66575.026	188				
المجال الثاني: - الاحتياجات التدريبية	بين المجموعات	5.352	2	2.676	0.100	0.905	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4997.600	186	26.869			
	المجموع	5002.952	188				
الأساليب التدريبية	بين المجموعات	4.761	2	2.381	0.043	0.957	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	10187.313	186	54.770			
	المجموع	10192.074	188				
المكان والزمان	بين المجموعات	4.581	2	2.290	0.107	0.899	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	3990.657	186	21.455			
	المجموع	3995.238	188				
كفاءة المدربون	بين المجموعات	2.576	2	1.288	0.074	0.929	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	3249.498	186	17.470			
	المجموع	3252.074	188				
المجال الثالث: برنامج التدريب	بين المجموعات	11.337	2	5.668	0.031	0.970	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	34073.087	186	183.189			
	المجموع	34084.423	188				
المجال الرابع: التقويم والمتابعة	بين المجموعات	2.288	2	1.144	0.078	0.925	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2721.246	186	14.630			
	المجموع	2723.534	188				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	205.097	2	102.548	0.077	0.926	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	248661.856	186	1336.892			
	المجموع	248866.952	188				

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 188) وعند مستوى دلالة (0.05) =3.04

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 188) وعند مستوى دلالة (0.01) =4.71

يتضح من الجدول السابق رقم (29) أن قيمة "ف" المحسوبة أقـــل مـــن قيمـــة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع مجالات الاستبانة، أي أنه لا توجد فـــروق ذات دلالة إحصائية في هذه المحاور تعزى لمتغير السن.

يظهر هذا الجدول الخاص بالفرض الثاني " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة تعزى لمتغير السن .

تتلخص نتائج الفرض الثاني المتعلق بمتغير السن في: " **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≥ a) حول دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة تعزى لمتغير السن(تحت سن 30 ، من 30-40 ، من 40-50 ، من 50-60).**

وبهذا يرفض الباحث الفرض الذي وضعه ويقبل الفرض الصفري.ويعزو الباحث ذلك إلى أن السبب المباشر هو التدريب عند تعيين مديري المدارس ، يعمل القائمون على برنامج التعليم بنفس الدورة التدريبية بجميع المدراء دون استثناء وبهذه الطريقة لا يلعب السن دورا في إيجاد فروق في هذه الفرض . وان هذه الدراسة تتفق مع دراسة طرخان (1993) في هذا المتغير حول المهام الفنية والإشرافية والذي يدل على عدم وجود فروق لأثر عوامل السن.

نتائج الفرضية الرابعة المتعلق بمتغير الحالة الاجتماعية:

ينص الفرض الثالث على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≥ a) حول دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية(أعزب ، متزوج، مطلق، أرمل).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي On Way NOV .

جدول (30)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير الحالة لاجتماعية (ن =189)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المهام الإدارية لمدير المدرسة	بين المجموعات	1248.028	3	416.009	2.757	0.044	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	27912.744	185	150.880			
	المجموع	29160.772	188				
المهام الفنية لمدير المدرسة	بين المجموعات	297.466	3	99.155	1.769	0.155	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	10366.894	185	56.037			
	المجموع	10664.360	188				
المجال الأول: محتوى التدريب	بين المجموعات	2752.532	3	917.511	2.660	0.049	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	63822.494	185	344.986			
	المجموع	66575.026	188				
المجال الثاني: - الاحتياجات التدريبية	بين المجموعات	48.907	3	16.302	0.609	0.610	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4954.045	185	26.779			
	المجموع	5002.952	188				
	بين المجموعات	169.928	3	56.643	1.046	0.374	

الأساليب التدريبية	داخل المجموعات	10022.146	185	54.174			غير دالة إحصائياً
	المجموع	10192.074	188				
المكان والزمان	بين المجموعات	60.352	3	20.117	0.946	0.420	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	3934.886	185	21.270			
	المجموع	3995.238	188				
كفاءة المدربون	بين المجموعات	23.165	3	7.722	0.442	0.723	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	3228.909	185	17.454			
	المجموع	3252.074	188				
المجال الثالث: برنامج التدريب	بين المجموعات	69.618	3	23.206	0.126	0.944	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	34014.805	185	183.864			
	المجموع	34084.423	188				
المجال الرابع: التقويم والمتابعة	بين المجموعات	19.186	3	6.395	0.437	0.726	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2704.348	185	14.618			
	المجموع	2723.534	188				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	3663.475	3	1221.158	0.921	0.432	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	245203.477	185	1325.424			
	المجموع	248866.952	188				

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (3، 188) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.65

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (3، 188) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.88

يتضح من الجدول السابق رقم (30) أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع مجالات الاستبانة عدا المحور الأول من المجال الأول (المهام الإدارية لمدير المدرسة) والمجال الأول محتوى التدريب، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المحاور تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية عدا ما ذكر.

يتضح من الجدول السابق رقم (30)أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في المحور الأول من المجال الأول (المهام الإدارية لمدير المدرسة، والمجال الأول محتوى التدريب، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية ، ولمعرفة اتجاه تلك الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه البعدي.

جدول (31)

نتائج اختبار شيفيه S Tst للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها

في محور المهام الإدارية لمدير المدرسة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	أعزب م=87.167	متزوج م=86.881	مطلق م=66.333	أرمل م=86.250
أعزب م=87.167	0			
متزوج م=86.881	0.286	0		
مطلق م=66.333	*20.833	*20.547	0	
أرمل م=86.250	0.917	0.631	19.917	0

* دالة عند مستوى دلالة (0.05 ≥α)

يتضح من الجدول السابق رقم (31) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحالة الاجتماعية في محور المهام الإدارية لمدير المدرسة" بين (أعزب) و(مطلق) لصالح الأعزب، وبين (المتزوج) و(مطلق) لصاح المتزوج، ولم تتضح فروق بين الحالات الأخرى.

ويرجع ذلك إلى التفرغ وعدم اتساع المسؤوليات خارج البيئة المدرسية إن المطلق ملتزم بمسؤوليات اجتماعية خاصة إذا كان هناك التزام في تربية الأولاد والإشراف على الأسرة أما بالنسبة إلى الأعزب فيصب جل اهتمامه وتكريس جهده في عمله الإداري لأنه يحتاج إلى تخطيط ، تنظيم ، تنفيذ ، إشراف ، ومراقبة وتقويم إن الأعزب متفرغ من المسؤوليات الاجتماعية وأيضا لديه القدرة على إدارة هذه العمليات الإدارية بنجاح .

أما الفروق بين المتزوج والمطلق فجاءت إلى صالح المتزوج ويعزى ذلك إلى الاستقرار الاجتماعي والاستقرار الأسري نعم أن هناك التزامات ومسؤوليات للمتزوج ولكن يصحب ذلك استقرارا نفسيا يؤثر ايجابيا على العملية الإدارية والعكس فإن المطلق يعيش في اضطراب نفسي وقلق ، إن عدم الاستقرار بحياته يؤثر على العملية الإنتاجية فيخفض منسوب الأداء ويؤثر عليه سلبا .

أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال الأول فقد قام الباحث باختبار شيفيه البعدي والجدول (32) يوضح ذلك:

جدول (32)

نتائج اختبار شيفيه **S Tst** للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها

في المجال الأول محتوى التدريب تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	أعزب م=139.667	متزوج م=139.119	مطلق م=108.667	أرمل م=137.000
أعزب م=139.667	0			
متزوج م=139.119	-0.547	0		
مطلق م=108.667	*31.000	*30.453	0	
أرمل م=137.000	2.667	2.119	28.333	0

* دالة عند مستوى دلالة (0.05 ≥α)

يتضح من الجدول السابق رقم (32) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحالة الاجتماعية في محور المهام الإدارية لمدير المدرسة" بين (أعزب) و(مطلق) لصالح الأعزب، وبين (المتزوج) و(مطلق) لصاح المتزوج، ولم تتضح فروق بين الحالات الأخرى.

ويرجع ذلك إلى التفرغ وعدم اتساع المسؤوليات خارج البيئة المدرسية إن المطلق ملتزم بمسؤوليات اجتماعية خاصة إذا كان هناك التزام في تربية الأولاد والإشراف على الأسرة أما بالنسبة إلى الأعزب فيصب جل اهتمامه وتكريس جهده في عمله الإداري والفني لأنه يحتاج إلى تخطيط ، تنظيم ، تنفيذ ، إشراف ، ومراقبة وتقويم ودقة ومتابعة إن الأعزب متفرغ من المسؤوليات الاجتماعية وبناء عليه لديه القدرة على إدارة هذه العمليات الإدارية بنجاح.

تتلخص نتائج الفرض الثالث المتعلق بمتغير الحالة الاجتماعية في: " لا **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≥ a) حول دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب ، متزوج، مطلق، أرمل).** عدا المحور الأول من المجال الأول والدرجة الكلية للمجال الأول وبهذا يرفض الباحث الفرض الذي وضعه بصورة جزئية ويرفض الفرض الصفري جزئياً.

نتائج الفرضية الرابعة المتعلق بمتغير المؤهل العلمي:

ينص الفرض الرابع على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≥ a) حول دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي(دبلوم ، بكالوريوس، ماجستير).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحـــادي On Way NOV .

جدول (33)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ن =189)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المهام الإدارية لمدير المدرسة	بين المجموعات	519.901	2	259.950	1.688	0.188	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	28640.872	186	153.983			
	المجموع	29160.772	188				
المهام الفنية لمدير المدرسة	بين المجموعات	500.787	2	250.393	4.582	0.011	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	10163.573	186	54.643			
	المجموع	10664.360	188				
المجال الأول: محتوى التدريب	بين المجموعات	1997.858	2	998.929	2.877	0.059	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	64577.169	186	347.189			
	المجموع	66575.026	188				
المجال الثاني: -الاحتياجات التدريبية	بين المجموعات	133.325	2	66.663	2.546	0.081	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4869.627	186	26.181			
	المجموع	5002.952	188				
الأساليب التدريبية	بين المجموعات	497.960	2	248.980	4.777	0.009	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	9694.114	186	52.119			
	المجموع	10192.074	188				
المكان والزمان	بين المجموعات	119.386	2	59.693	2.865	0.060	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	3875.852	186	20.838			
	المجموع	3995.238	188				
كفاءة المدربون	بين المجموعات	171.274	2	85.637	5.170	0.007	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	3080.800	186	16.563			
	المجموع	3252.074	188				
المجال الثالث: برنامج التدريب	بين المجموعات	2064.971	2	1032.486	5.998	0.003	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	32019.452	186	172.148			
	المجموع	34084.423	188				
المجال الرابع: التقويم والمتابعة	بين المجموعات	93.764	2	46.882	3.316	0.038	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	2629.770	186	14.139			
	المجموع	2723.534	188				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	12262.418	2	6131.209	4.820	0.009	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	236604.53	186	1272.067			
	المجموع	248866.95	188				

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 188) وعند مستوى دلالة (0.05) =3.04

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 188) وعند مستوى دلالة (0.01) =4.7

يتضح من الجدول السابق رقم (33) أن قيمة "ف" المحسوبة أقـــل مـــن قيمـــة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في المحور الأول من المجـــال الأول (المهـــام الإداريـــة

لمدير المدرسة، والمجال الأول محتوى التدريب، والمجال الثـــاني الاحتياجـــات التدريبيـــة، ومحور المكان والزمان من المجال الثالث، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية فـــي هذه المحاور تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويتضح من الجدول السابق رقم (33) أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر مـــن قيمـــة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في المحور الثاني من المجال الأول (المهام الفنية لمـــدير المدرسة من المجال الأول محتوى التدريب ، والأساليب التدريبيـــة وكفـــاءة المـــدربين مـــن المجال الثالث برنامج التدريب، والمجال الرابع التقويم والمتابعة، والدرجة الكلية للاستبانة أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، ولمعرفـــة اتجـــاه تلـــك الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه البعدي.

جدول 34)

نتائج اختبار شيفيه S Tst للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها

في محور المهام الفنية لمدير المدرسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم م=51.625	بكالوريوس م=52.584	ماجستير م=45.636
دبلوم م=51.625	0		
بكالوريوس م=52.584	0.959	0	
ماجستير م=45.636	5.989	*6.948	0

* دالة عند مستوى دلالة (0.05 ≥α)

يتضح من الجدول السابق رقم (34) على وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية فـــي المؤهـــل العلمي في محور المهام الفنية لمدير المدرسة" بـــين (بكـــالوريوس) و(ماجســـتير) لصـــالح البكالوريوس ولم تتضح فروق بين المؤهلات الأخرى.

وجاءت هذه الدراسة متفقة مع دراسة الجندي (1999) دراســـة الطالـــب(2001) و دراسة عاشور (2001-2002) في المهـــام الفنيـــة وجـــاءت متفقـــة مـــع دراســـة بـــاكس (Bax،1995) في هذا المجال وذلك لوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهـــل العلمي في مجالات التدريب في تقديرات مديري المدارس لدرجة فاعلية البرنامج التدريبي.

وان هذه الدراسة لا تتفق مع دراسة طرخان (1993) في هذا المتغير والـــذي يـــدل على عدم وجود فروق لأثر عوامل المؤهل العلمي.

إن هذه النتيجة لا تتفق مع دراسة أبو عودة (1998) ودراسة مطـــر (1999) لعـــدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في الممارسات والمهام الفنية .

جدول (35)

نتائج اختبار شيفيه S Tst للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها

في محور أساليب التدريب تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم م=42.208	بكالوريوس م=40.831	ماجستير م=34.364
دبلوم م=42.208	0		
بكالوريوس م=40.831	1.377	0	
ماجستير م=34.364	*7.845	*6.468	0

يتضح من الجدول السابق رقم (35) على وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية فـــي المؤهـــل العلمي في محور المهام الفنية لمدير المدرسة" بين (الدبلوم) و(الماجستير) لصـــالح الـــدبلوم وبين (بكالوريوس) و(ماجستير) لصالح البكالوريوس ولم تتضـــح فـــروق بـــين المـــؤهلات الأخرى.

إن هذه الدراسة تتفق مع دراسة حلس (2002) ودراسة فيلـــبس (Philips،1997) دراســـة آهلين(Aahlin 2000) وجاءت هذه الدراسة غير متفقة مع دراسة خضر وعمر(2006) لوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في أساليب التدريب.

جدول (36)

نتائج اختبار شيفيه S Tst للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها

في محور كفاءة المدربون تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم م=27.625	بكالوريوس م=27.903	ماجستير م=23.818
دبلوم م=27.625	0		
بكالوريوس م=27.903	0.278	0	
ماجستير م=23.818	*3.807	*4.084	0

يتضح من الجدول السابق رقم (36) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤهل العلمي في محور المهام الفنية لمدير المدرسة" بين (الدبلوم) و(الماجستير) لصالح الدبلوم وبين (بكالوريوس) و(ماجستير) لصالح البكالوريوس ولم تتضح فروق بين المؤهلات الأخرى.

جدول (37)

نتائج اختبار شيفيه S Tst للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها

في المجال الثالث برنامج التدريب تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم م=104.958	بكالوريوس م=104.143	ماجستير م=90.182
دبلوم م=104.958	0		
بكالوريوس م=104.143	-0.815	0	
ماجستير م=90.182	*14.777	*13.961	0

يتضح من الجدول السابق رقم (37) غلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤهل العلمي في محور المهام الفنية لمدير المدرسة" بين (الدبلوم) و(الماجستير) لصالح الدبلوم وبين (بكالوريوس) و(ماجستير) لصالح البكالوريوس ولم تتضح فروق بين المؤهلات الأخرى. إن هذه الدراسة تتفق مع دراسة العمري (1999) لوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في محور زمن التدريب من مجال تصميم التدريب، دلت نتائج هذه الدراسة على أن لا يعطى التدريب في فترة الإجازة السنوية بل في فترة تناسب عمل مديري المدارس.

جدول (38)

نتائج اختبار شيفيه **S Tst** للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها

في المجال الرابع التقويم والمتابعة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم م=26.958	بكالوريوس م=27.448	ماجستير م=24.455
دبلوم م=26.958	0		
بكالوريوس م=27.448	0.490	0	
ماجستير م=24.455	2.504	*2.994	0

يتضح من الجدول السابق رقم(38) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤهل العلمي في محور المهام الفنية لمدير المدرسة" بين (بكالوريوس) و(ماجستير) لصالح البكالوريوس ولم تتضح فروق بين المؤهلات الأخرى. إن هذه الدراسة تتفق مع دراسة حلس (2002) وجاءت متفقة مع دراسة باكس (Bax،1995) في مجال التقويم وذلك لوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالات التدريب في تقديرات مديري المدارس لدرجة فاعلية البرنامج التدريبي.

جدول (39)

نتائج اختبار شيفيه **S Tst** للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها

في الدرجة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم م=302.375	بكالوريوس م=302.091	ماجستير م=267.727
دبلوم م=302.375	0		
بكالوريوس م=302.091	0.284	0	
ماجستير م=267.727	*34.648	*34.364	0

يتضح من الجدول السابق رقم (39) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤهل العلمي في محور المهام الفنية لمدير المدرسة" بين (الدبلوم) و(الماجستير) لصالح الدبلوم

وبين (بكالوريوس) و(ماجستير) لصالح البكالوريوس ولم تتضح فروق بين المؤهلات الأخرى.

يثبت أفراد العينة انه توجد فروق ذات دلاله إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في المحاور الآتية المحور الأول (المهام الإدارية لمدير المدرسة ، والمجال الأول محتوى التدريب ، الاحتياجات التدريبية ، ومحور المكان والزمان ، ويرجع ذلك إلى مدراء المدارس سواء كان (دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير) يدفع بنفس الاهتمام والاتجاه إلى هذه المحاور.

أما بالنسبة إلى المحور الثاني من المجال الأول (المهام الفنية) لمدير المدرسة والأساليب التدريبية وكفاءة المتدربين والتقويم والمتابعة اثبت أفراد العينة أن هناك فروق في الدلالة الإحصائية بين الدبلوم والماجستير وجاءت النتيجة إلى صالح الدبلوم وبين البكالوريوس والماجستير وجاءت النتيجة لصالح البكالوريوس .

ويعزى ذلك بأن، مديري المدارس الحاصلين على درجة الماجستير ونظرا لتعمقهم بالمادة العلمية ، يشعر المدير بأن الدورة التدريبية لا تغير من سلوكه الكثير وخاصة في محاور المهام الفنية والأساليب التدريبية واختيار كفاءة المدربين. والتقويم والمتابعة ولا ننسى أن معظم درجات الماجستير في مجال التربية وإدارتها .

أما بالنسبة لمديري المدارس الحاصلين على درجة البكالوريوس يشعرون بأنهم بأمس الحاجة إلى برنامج التدريب لتلبية حاجتهم في الأمور الفنية والإشرافية لأنها مهارات لا بد من تقويتها وتعزيزها في الحياة العملية .

أما الفروق أيضا بين الدبلوم والبكالوريوس في محاور الأمور الفنية والإشرافية واختيار المدربين ومحور أساليب التدريب وبرنامج التدريب والتقويم والمتابعة جاءت الفروق لصالح الدبلوم وذلك يعزى إلى الفجوة في الدرجة العلمية بين البكالوريوس والدبلوم ومدى تأثيره في الحياة العملية.

تتلخص نتائج الفرض الرابع المتعلق بالمؤهل العلمي في: " **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05 £ a) حول دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم ، بكالوريوس، ماجستير)**. عدا المحور الأول من المجال الأول والدرجة الكلية للمجال الأول وكذلك المجال الثاني، وبهذا يقبل الباحث الفرض الذي وضعه بصورة جزئية ويرفض الفرض الصفري جزئياً.

نتائج الفرضية الرابعة المتعلق بمتغير الخبرة:

ينص الفرض الخامس على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 £ a) حول دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث

الدولية في قطاع غزة تعزى لمتغير الخبرة (1-5 سنوات ، 5-10 ســنوات، 10 ســنوات فأكثر).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحــادي On Way NOV .

جدول (40)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير الخبرة (ن =189)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المهام الإدارية لمدير المدرسة	بين المجموعات	202.637	2	101.318	0.651	0.523	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	28958.136	186	155.689			
	المجموع	29160.772	188				
المهام الفنية لمدير المدرسة	بين المجموعات	18.628	2	9.314	0.163	0.850	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	10645.732	186	57.235			
	المجموع	10664.360	188				
المجال الأول: محتوى التدريب	بين المجموعات	273.158	2	136.579	0.383	0.682	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	66301.869	186	356.462			
	المجموع	66575.026	188				
المجال الثاني: - الاحتياجات التدريبية	بين المجموعات	33.003	2	16.501	0.618	0.540	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4969.950	186	26.720			
	المجموع	5002.952	188				
الأساليب التدريبية	بين المجموعات	88.331	2	44.166	0.813	0.445	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	10103.743	186	54.321			
	المجموع	10192.074	188				
المكان والزمان	بين المجموعات	61.277	2	30.639	1.449	0.238	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	3933.961	186	21.150			
	المجموع	3995.238	188				
كفاءة المدربون	بين المجموعات	22.897	2	11.449	0.659	0.518	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	3229.177	186	17.361			
	المجموع	3252.074	188				
المجال الثالث: برنامج التدريب	بين المجموعات	419.092	2	209.546	1.158	0.316	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	33665.332	186	180.996			
	المجموع	34084.423	188				
المجال الرابع: التقويم والمتابعة	بين المجموعات	33.477	2	16.739	1.157	0.317	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2690.057	186	14.463			
	المجموع	2723.534	188				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	2238.931	2	1119.466	0.844	0.432	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	246628.021	186	1325.957			
	المجموع	248866.952	188				

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 188) وعند مستوى دلالة (0.05) =3.04

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 188) وعند مستوى دلالة (0.01) =4.71

يتضح من الجدول السابق رقم (40) أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع مجالات الاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المحاور تعزى لمتغير الخبرة.

تظهر نتيجة هذه الفرض بأنه لا يوجد فروق لمتغير الخبرة ويعزى ذلك إلى السبب المباشر هو التدريب عند تعيين مديري المدارس ، يعمل القائمون على برنامج التعليم بنفس الدورة التدريبية لجميع المدراء دون استثناء وبهذه الطريقة لا تلعب الخبرة دور في إيجاد فروق في هذه الفرض.

ولا ننسى بأن عامل السن والخبرة وجهان لعملة واحدة فأظهرت نتيجة أفراد العينة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المحاور التي تعزى أيضا لمتغير السن.

تتلخص نتائج الفرض الخامس المتعلق بمتغير الخبرة في: " **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 £ a) حول دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة تعزى لمتغير الخبرة (1-5 سنوات ، 5-10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)**. وبهذا يرفض الباحث الفرض الذي وضعه ويقبل الفرض الصفري.

وان هذه الدراسة تتفق مع دراسة طرخان (1993) في متغير الخبرة والذي يدل على عدم وجود فروق لأثر عوامل الخبرة. وجاءت متفقة مع دراسة باكس (Bax،1995) في مجال التقويم وذلك لوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجالات التدريب في تقديرات مديري المدارس لدرجة فاعلية البرنامج التدريبي.

وان هذه الدراسة لا تتفق مع دراسة أبو سريس (1998) في هذا المتغير لعامل الخبرة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الخبرة القصيرة.

وجاءت هذه الدراسة متفقة مع دراسة خضر وعمر(2006) لعدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجالات التدريب في تقديرات مديري المدارس لدرجة فاعلية البرنامج التدريبي. إن هذه الدراسة تتفق مع دراسة مطر (1999) ودراسة أبو عودة (1998) لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

. وجاءت هذه الدراسة متفقة أيضا مع دراسة الجندي (1999) دراسة الطالب(2001) و دراسة عاشور (2001-2002) لعدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجالات التدريب في تقديرات مديري المدارس لدرجة فاعلية البرنامج التدريبي.

الفصل السادس

النتائج و التوصيات

الفصل السادس
النتائج والتوصيات

أولا: النتائج:

توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى أن دور برنامج التدريب في برنـــامج التربيـــة والتعليم في وكالة الغوث الدولية له دور كبير وفعال في تطوير كفايات مديري المدارس فـــي قطاع غزة وأيضا له الدور الكبير في تحسين العملية التعليمية والتربوية.

1 ــ أن دور برنامج التدريب في برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث والخـــاص بتطـــوير كفايات مديري المدارس فقد حصل المجموع الكلي لفقرات استبانته على نسبة كبيرة مقدارها (78.98 %)، أما بالنسبة للمجالات فقد حصل مجال محتوى التدريب علـــى نســـبة مئويـــة مقدارها (81.534%) وهي نسبة كبيرة جداً، واحتل الترتيب الأول، ومجال التقويم والمتابعـــة حصل على نسبة مئوية مقدارها (77.748%) وهي نسبة كبيرة واحتـــل الترتيـــب الثـــاني، ومجال الاحتياجات التدريبية حصل على نسبة مئوية مقدارها (77.183 %) وهي نسبة كبيرة واحتل الترتيب الثالث، ومجال تصميم برنامج التدريب حصل على نســـبة مئويـــة مقـــدارها (76.618 %) ، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يقوم به برنـــامج التـــدريب فـــي تطـــوير وتحسين العملية التعليمية.

2ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) دور التدريب فـــي برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية في تطوير كفايات مديري المدارس بقطاع غـــزة تعزى لمتغير الجنس.

3ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المحور الأول من المجال الأول محتوى التدريب "المهام الإدارية " تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

4ــ **توجـــد** فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المحور الثـــاني من المجال الأول المهام الفنية، والأساليب التدريبية وكفاءة المدربون مـــن المجـــال الثالـــث" برنامج التدريب" والمجال الرابع التقويم والمتابعة،تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

5ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) دور التدريب فـــي برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية في تطوير كفايات مديري المدارس بقطاع غـــزة تعزى لمتغير الخبرة.

6ــ هناك اتفاق في بعض المجالات والمحاور التي تتعلق ببرنامج التدريب ودوره في تحسين وتطوير كفايات مديري المدارس، واختلاف في البعض الآخر، أما المجالات التي اتفقت فيها فهي مجال الاحتياجات التدريبية، تصميم برنامج التدريب، والتقـــويم والمتابعـــة بخصـــوص الحالة الاجتماعية وأما المجالات التي اختلفت فيها فهي المجـــال الأول "محتـــوى التـــدريب"،

المجال الثالث "تصميم برنامج التدريب" وأخيرا المجال الرابع"التقويم والمتابعة"،بخصوص المؤهل العلمي.

أما المحاور كانت جميعها متفقة بخصوص الحالة الاجتماعية فيما عدا المحور الأول "المهام الإدارية"من المجال الأول محتوى التدريب.

جاء المحور الأول "المهام الإدارية"من المجال الأول محتوى التدريب متفقا مع المحور الثاني" الزمان والمكان" من المجال الثالث"تصميم برنامج التدريب" بخصوص المؤهل العلمي.

أما محاور الاختلاف متمثلة في المحور الثاني من المجال الأول "محتوى التدريب" والمحور الأول "الأساليب التدريبية"والمحور الثالث "كفاءة المدربين من المجال الثالث "تصميم برنامج التدريب"فجاءت مختلفة بخصوص المؤهل العلمي لصالح الدبلوم ضد البكالوريوس والماجستير معا وجاءت لصالح البكالوريوس ضد الماجستير.

وبالإشارة إلى النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة، يتبين لنا أن برنامج التدريب في برنامج التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية له الدور الفعال والإيجابي في تطوير كفايات مديري المدارس وتحسين العملية التعليمية في حدود الإمكانيات المتاحة.

1. يعتبر برنامج التدريب بوكالة الدولية كثير الفعالية لأنه الشريان المتدفق لتدريب جميع كوادر التعليم من مديري، ومعلمين، ومشرفين...الخ.
2. نظرا لأهمية هذا البرنامج أجاب جميع أفراد العينة على فقرات الاستبانة بالإيجاب وبنسبة مرتفعة.
3. إن برنامج التدريب بوكالة الغوث الدولية مستمر في تقديم كثير من النشاطات التدريبية بدون توقف لبرنامج التعليم سنويا.

ثانيا: التوصيات

لقد تم تناول نتائج هذه الدراسة وبعد دراستها وتفسير نتائجها بدقة لقد تم التوصل إلى هذه المقترحات والتوصيات التالية:

1. العمل على استمرارية تقديم برامج التدريب بالوكالة لثبات فعاليتها الكبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة .
2. عند تحديد الاحتياجات التدريبية يحق التركيز على عملية التحليل " الفرد ، العمليات ، المنشأة " والمنشأة يقصد بها المدرسة .
3. العمل على التنوع في استخدام الأساليب التدريبية ولتوظيف التكنولوجيا في طريقة ألقائها التقليل من استخدام الأساليب التقليدية والنمطية.
4. أن يمنح المتدرب إجازة تفرغ من العمل أو يعطي حوافز أو تعويضات لو كان التدريب أثناء فترة إجازته لسنوية .
5. العمل على تزويد برامج التدريب بخبراء مختصين ، بحيث يكونوا مؤهلين كفاية من الناحية الأكاديمية والمهنية .
6. العمل على استخدام احدث نماذج قياس في عملية التقويم والمتابعة ، وان تكون عملية التقويم مستمرة في فترة تقديم البرامج ، وتجنب أساليب القياس التقليدية كل الاختبارات الشتوية والتحريرية ، والقياس عن طريق النقاش.
7. عند تحديد الاحتياجات التدريبية يجب العمل على تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية لشرط أن تتناسب وتتفق مع هذه الاحتياجات.
8. أن يتم تجهيز القاعات الخاصة بالتدريب بأحدث الوسائل التقنية والإمكانات لتلبية حاجة المتدربين من(إضاءة ، تهوية بيئة تدريبية صالحة).
9. العمل على الاهتمام بالجوانب النظرية مثل استخدام أسلوب المحاضرة والجانب التطبيقي من استخدام أسلوب المباريات الإدارية أو البريد والوارد.
10. ضرورة متابعة المتدربين والاهتمام بهم بعد عملية التدريب وعدم الالتقاء بما ثم في برنامج التدريب والحلقات التدريبية والحصول على التغذية الراجعة.
11. ضرورة العمل على وضوح أهداف التدريب لكي تلبي حاجة المتدرب.
12. أن يأخذ محتوى التدريب بعين الاعتبار المعرفة ، المهارات ، والاتجاهات.
13. العمل على مراعاة فترة التدريب بأن تكون قصيرة وغير طويلة إذا كانت تتجاوز الشهرين فأكثر ، يجب العمل على تجزئة المدة التدريبية إلى فترات .

14. تعطي حلقات التدريب في ثلاث مناطق جغرافية لتسهيل عملية التدريب " شمال ، الوسط ، الجنوب " قطاع غزة .
15. يتعاون برنامج التعليم بالوكالة مع الجامعات المحلية والكليات على تقديم الحلقات التدريبي لكي تشجع المتدربين على الحصول على هذه الدورات قبل أن ترسلهم مدراء مدارس .
16. العمل على تنظيم دورات تدريبية إنعاشية من حين إلى أخر في الإدارة لجميع مديري المدارس .
17. إعداد تخطيط مناسب للفترة الزمنية التي يقوم بها البرنامج التدريبي مراعيا الفترة الصباحية ، والفترة المسائية للعمل بالمدارس .
18. إنشاء مركز أبحاث خاص ببرنامج التدريب وعمل دراسات ميدانية لتلبية احتياجات المتدربين.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

ثانيا: المراجع الأجنبية

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو جيل، مطيع موسى(**2005/2004**) **الأنماط القيادية التربوية السائدة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي العليا الحكومية في محافظة غزة وانعكاساتها على أداء المعلمين**، رسالة ماجستير ، جامعة الأزهر،غزة.

أبو حادو، صالح(**2003**) رسالة دكتوراه: **اثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي**، مجلة المعلم / الطالب وكالة الغوث / اليونسكو، عمان ــ الأردن.

أبو حليمة، فائق حسني والمغربي، عربي حمودة(**1995**) **اتجاهات مديري المدارس في محافظة الزرقاء نحو درس التربية الرياضية من وجهة نظر مدرسي التربية الرياضية**، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، مج (23)، ع (1)، عمان، الجامعة الأردنية.

أبو دف، محمود خليل(**1998**) ورقة عمل بعنوان:**ملامح القيادة التربوية في ضوء التصور الإسلامي**، الإدارة التربوية في فلسطين ــ الواقع الطموح، غزة.

أبو سريس، خالد(**1998**) **فاعلية برنامج تدريب المديرين الذي ينظمه معهد التربية في أثناء الخدمة من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية في تطوير درجة ممارستهم لمهامهم الإشرافية**. رسالة ماجستير،نابلس جامعة النجاح.

أبو شيخة، نادر (**2000**) **إدارة الموارد البشرية** ، دار الصفاء لنشر والتوزيع – عمان.

أبو عودة ،فوزي حرب(**1998**) **واقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس في لواء غزة** ،رسالة ماجستير ،كلية التربية ، قامعة الزهر، غزة.

أبوعوده، فوزي حرب(**1998**) ورقة عمل بعنوان:**اختيار مدير المدرسة في محافظات غزة**، الإدارة التربوية في فلسطين ــ الواقع الطموح، غزة.

أحمد، إبراهيم أحمد (**1999**)**رفع كفاءة الإدارة المدرسية**، القاهرة مكتبة المعارف الحديثة

ارثربيل(**1999**) **مرشد الأذكياء الكامل إدارة الأفراد** (ترجمة) خالد العامري ، دار الفاروق للنشر والتوزيع القاهرة .

الأشقر، ياسر حسن(**2003**) **دور إدارة المدرسة الثانوية في تنمية المجتمع المحلي** ،رسالة ماجستير ،كلية التربية ، الجامعة الإسلامية : غزة.

آل خليفة ، فاطمة حسن و الربيعان ، عصام سعد(**2000**) **تطوير نموذج العوامل المؤثرة في تحديد الفرد لاحتياجاته التدريبية : دراسة ميدانية مطبقة على المنظمة الكويتية** ، المجلة العربية

للعلوم الإدارية ، مج 7 ع 1 .
البدري، طارق عبد الحميد(2003) **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربـــوي** ، دار الفكـــر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ــ الأردن.
بلال ، محمد **(2004)إدارة الموارد البشرية** ، دارة الجامعة الجديدة – مصر .
بلقيس، احمد**(1984) معهد التربية الهوية الثقافية الفلسطينية** ، مجلة المعلم/الطالب ، رئاسة الأنروا / اليونسكو ، عمان الأردن.
بهجت، أحمد الرفاعي**(1993) فاعلية دورة الإدارة المدرسية في إعداد مديري المدارس بسلطنة عمان، دراسات تربوية**، مج (8)، ج (54)، القاهرة: رابطة التربية الحديثة.
توفيق ، عبد الرحمن **(2001) التدريب عن بعد .. تنمية الموارد البشرية باستخدام الكمبيوتر والانترنت** ، مركز الخبرات المهنية للإدارة " بميك " ، القاهرة .
توفيق ، عبد الرحمن**(2002)** كيف **تصبح مدربا فعالا ومحترفا**،مركز الخبرات المهنية للإدارة (بمبيك) القاهرة ــ مصر .
توفيق ، عبد الرحمن**(2002)**العملية التدريبية، مركز الخبرات المهنية للإدارة " بميك " ، القاهرة .
جابر، جوليا**(2003) أدارة الإعمال بين العلم والممارسة** ، مؤسسة دار الرياحيني للطباعة والنشر.
جميل،عبيد علي محمد (1990) تطوير نظام تدريب القيادات التربوية في وزارة التربيـــة والتعلـــيم بدولة البحرين. رسالة دكتوراه، كلية التربية،جامعة عين شمس.ج م ع.
الجنيدي، نفوز **(1999) الواقع التدريبي والتدريب المأمول على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في فلسطين من وجهتي نظرهم ونظر رؤسائهم**.رسالة ماجستير،القدس جامعة القدس.
الحاج خليل، محمد**(1984)معهد التربية والتربية عن بعد** ،مجلة المعلم/ الطالب رئاسة الأنروا / اليونسكو ، عمان الأردن.
حرب، محمد**(1989) اختيار الوسائل التعليمية وإنتاجها وتوظيفها** ، دورة التربية الأنروا / اليونسكو ، عمان ــ الأردن.
حريم، حسين**(2006) مبادئ الإدارة الحديثة (النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة**) دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان ــ الأردن.
الحسنات ،صبحيه سليمان**(2003) دور الإدارة المدرسية في تحســين مخرجـــات التعلـــيم الثانوي العام بحافظات غزة** .رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأقصى : غزة.
حسين ،عبد الفتاح**(1997) إدارة الموارد البشرية مدخل متكامل** ، توزيع شركة البتراء، الأردن .
حسين، سلام عبد العظيم **اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة**، دار الفكر ناشـــرون وموزعون، عمان ــ الأردن.
حسين، سلامة عبد العظيم وعوض الله، عوض الله سليمان**(2006) اتجاهـــات حديثـــة فـــي**

الأقران التربوي، عمان، دار الفكر.
حسين، محمد حسين(**2001**) **الجلسات التدريبية من الإعداد حتى التقويم جـزء** 3، دار مجـدلاوي للنشر والتوزيع ــ عمان الأردن.
حلس ، ربحية(**2002**) دراسة بقومية لبرامج تأهيل النظار العاملين بمدارس وكالة الغـوث بقطاع غزة، رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة الأقصى، غزة.
حلس ،صديقة سليم(**1998**) ورقة عمل بعنوان:**الإدارة المدرسية في فلسطين بـين الواقـع والطموح**، اليوم الدراسي حول : الإدارة التربوية في فلسطين ــ الواقع الطموح، غزة
حلس ،صديقة سليم(**1998**) ورقة عمل بعنوان:**أهداف الإشراف التربوي وإستراتيجياته في فلسطين**، اليوم الدراسي حول : الإدارة التربوية في فلسطين ــ الواقع الطموح، غزة.
الخزامي،عبد الحكيم أحمد(**2001**)**تنمية مهارات مسئولي التدريب**،إيتـراك للنشـر،هليوبـوليس ــ مصر الجديدة.
خضر،غازي وعمرو،أيمن(**2006**) **درجة فاعلية برامج تدريب القيادات التربوية في وكالة الغوث الدولية في الأردن في أثناء الخدمة من وجهة نظر القيـادات التربويـة نفسـها – وتطورها مستقبلا** ، دراسة ميدانية الأنروا ،عمان،الأردن.
الخطيب، رداح وأبو فرسخ، وفاء(**1996**) **الأنماط القيادية السائدة في جـامعتي اليرمـوك والتكنولوجيا الأردنية كما يراها أعضاء هيئة التدريس**. مجلة اتحاد الجامعات العربيـة، ع (31).
الخطيب، عامر و العيلة، رياض(**1998**) **تخطيط وتصميم برنامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمـة في فلسطين** ، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية ، مج 1 ــ ع 2 .
دافيد راتشمان وآخرون(****)**الإدارة المعاصرة (ترجمة)** رفاعي ، رفاعي و عبد المتعال ، محمد، دار المريخ لنشر – الرياض " الملكة السعودية لنشر.
درة ،عبد الهادي(**2000**) **تقييم البرامج التدريبية في ضوء المنهج المبني على نظريـة الـنظم** ؛ المجلة العربية للإدارة ؛ مج 20 ؛ ع1 ؛ مصر الجديدة ؛ مصر.
الدقاق ، فهد(**1984**) **نشأت معهد التربية لمحة تاريخية** ، مجلة المعلم/ الطالـب رئاسـة الأنروا / اليونسكو ، عمان الأردن
دورة معهد التربية،الأنروا / اليونسكو (**1987**)) **دليل مدير المدرسة لإنجاز المهمـات الإداريـة والإشرافية في مدارس وكالة الغوث**، عمان. الأردن.
الدويك، تيسير(**1986**) **الدور الإشرافي لمدير المدرسة مفهومه ومقوماته ومجالاته** ، مجلة المعلم / الطالب وكالة الغوث / اليونسكو ، عمان ــ الأردن.
دياب، إسماعيل محمد(**2001**) **الإدارة المدرسية**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

دياب، سهيل(**1998**) ورقة عمل بعنوان:**مهمات مدير المدرسة كقائد تربوي**، اليوم الدراسي حول : الإدارة التربوية في فلسطين ــ الواقع الطموح، غزة.

ديسلر، جاري(**2003**) **إدارة الموارد البشرية** " ترجمة محمد عبد المتعال وآخرون ، دار المريخ للنشر،الرياض السعودية.

ربابعة ، علي(**2003**) **أدارة الموارد البشرية** " **تخصص نظم المعلومات الإدارية** " دارة صفاء لنشر و التوزيع – عمان .

رشيد، مازن فارس(**2001**) **إدارة الموارد البشرية** :الأسس النظرية والتطبيقات العملية، مكتبة العبيكان ، الرياض ــ السعودية.

رضا ، أكرم (**2003**) **برنامج تدريب المدربين** ، دار التوزيع والنشر الإسلامية ، القاهرة ، مصر.

رمزي، محمد توفيق و عبد القوي ، خير الدين(**1995**) **التنظيم الإداري** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

زهران ،حامد (**1977**) **علم النفس الاجتماعي** ، القاهرة : عالم الكتب

زويلف، مهدي حسن ، والعطايلة، على محمد(**1996**)**أدارة المنظمة ، نظريات وسلوك** ، دار المجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان ــ الأردن.

سالم ،فؤاد الشيخ وآخرون(**1994**) **المفاهيم الإدارية الحديثة** ،مركز الكتب الأردني ،عمان ــ الأردن.

السلمي، علي(**2001**) **إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية** ، دار غريب لطباعة لنشر والتوزيع – القاهرة.

السمرة، رائد(**1989**) **أسس إدارة الأعمال التجارية الصغيرة** ، شركة مركز الكتاب ، عمان، الأردن.

شاويش، مصطفى نجيب (**1990**) **إدارة الأفراد**، دار الشروق للنشر،عمان ــ الأردن

شاويش، مصطفى نجيب (**2000**) **إدارة الأفراد**، دار الشروق للنشر،عمان ــ الأردن

الشماع ، خليل(**2004**) **مبادئ الإدارة** " **مع التركيز علي إدارة الأعمال** " ، دار المسيرة لنشر والطباعة – عمان.

شوفيلد، ألن(**1995**) **المحاكاة في التدريب الإداري**(ترجمة) محمد حربي حسن ،المنظمة العربية للتنمية الإدارية ،مصر الجديدة ، القاهرة، مصر.

الصالحي ،نبيل محمود(**1998**) ورقة عمل بعنوان:**معوقات تطوير الإدارة التربوية في فلسطين في ضوء الاتجاهات الحديثة**، اليوم الدراسي حول : الإدارة التربوية في فلسطين ــ الواقع الطموح.

صبح ،فتحي أحمد(**1982**)**الإدارة التعليمية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير ، كلية التربية ،

الجامعة الإسلامية، غزة.
الصيرفي ، محمد(**2003**) **الإدارة الرائدة** ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ــ الأردن.
الصيرفي ،محمد عبد الفتاح(**2003**)**إدارة النفس البشرية العلاقات العامة** ،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
الصيرفي ،محمد عبد الفتاح(**2003**)**التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس**، دار الفكر العربي ، القاهرة.
الضامن ، ريم(**1999**) **التواصل الفعال في العملية الإدارية والإشرافية ودوره في تحسين الأداء** ، دورة التربية الأنروا / اليونسكو ، عمان ــ الأردن.
الطالب، أحمد(**2001**) **أثر برنامج تطوير المدرسة على أداء مديري ومديرات المدارس في** محافظة جرش ، معهد الإدارة العامة ، عمان.
طرخان، عبد المنعم (**1993**) **أثر برنامج تدريب المديرين أثناء الخدمة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن على تطوير البني المفاهمية الإدارية والإشرافية لديهم**. رسالة ماجستير،عمان الجامعة الأردنية
الطيب، حسن ابشر(**1998**)ال**حالات الإدارية منهجها ومقومات تأليفها، المجلة العربية للإدارة**، مج 18، ع 2، 1998، مصر الجديدة جمهورية مصر العربية.
الطيب، حسن ابشر(**1999**) **فلسفة التطوير الإداري ودور القيادات الإدارية في تحقيق فعالياته**، المجلة العربية للإدارة، مج 19، ع 1، مصر الجديدة جمهورية مصر العربية.
عاشور ،محمد علي(**2001/2000**)**مدى إسهام تطوير الإدارة المدرسية امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات الإدارية**.
العامري، خالد "ترجمة"(**2003**) **فن الإدارة المدرسية** ،القاهرة، دار الفاروق للنشر والتوزيع.
عباس ،سهيلة محمد(**2003**) **إدارة الموارد البشرية _ مدخل استراتيجي** ،دار وائل للنشر والتوزيع ،عمان – الأردن.
عباس، علي(**1995**) **الرقابة الإدارية على المال والأعمال في الشركات المساهمة والمؤسسات المصرفية** ، مكتبة تلاع العلي ، عمان ــ الأردن.
عبد ا لله، شوقي حسين(**1981**) **أصول الإدارة**، دار النهضة العربية، القاهرة ، مصر.
عبود،عبد الغني (**1995**) **إدارة التعليم في الوطن العربي** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
العتيبي ، صبحي جبر(**2005**) **تطور الفكر والأساليب في الإدارة** ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ــ الأردن.
عدس،محمد عبد الرحيم **1973**) **الإدارة والإشراف التربوي** ، مطبعة الزهراء ، عمان.
عساف ،محمود(**2005**) **واقع الإدارة المدرسية في محافظة غزة في ضوء معايير الإدارة**

الإستراتيجية ،رسالة ماجستير كلية التربية ،الجامعة الإسلامية :غزة.
عصفور ، وصفي(**1999**)**القيادة مفهومها ، وأنماطها وتطبيقاتها** ، دورة التربية الأنروا / اليونسكو ، عمان ــ الأردن.
عليوة، السيد(**2001**)**تحديد الاحتياجات التدريبية** ،ايتراك للنشر والتوزيع ــ هليوبوليس ــ مصر الجديدة ، القاهرة ، مصر
العمري،عطية محمد(**1999**) نموذج مقترح لتدريب مديري المدارس الإعدادية بقطاع غزة في ضوء حاجتهم التدريبية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ،الجامعة الإسلامية،غزة.
عوليمات ، صالح (**2001**) مشكلات الإدارة في المدرسة الأساسية في محافظة المفرق الأردنية.
الفرا وآخرون(**2003**)**الإدارة والمفاهيم والممارسات قسم إدارة الأعمال**،كلية التجارة،الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
الفرا،إسماعيل صالح(**1998**)ورقة عمل بعنوان:**العلاقة التكاملية بين المشرف التربوي ومدير المدرسة كمشرف**، محافظات غزة، الإدارة التربوية في فلسطين ــ الواقع الطموح، غزة.
فوريست، باتريك (**2001**) **نحو النجاح كيف تتطور فريق العمل** ، دار الفروق للنشر والتوزيع القاهرة ــ مصر.
القاضي، مشعل مسعود(**1998**) **دور التدريب المهني في إعداد القوى العاملة** ، مكتبة مدبولي للنشر ، عمان ــ الأردن .
الكبيسي، عامر(**1999**) **التخطيط للتنمية الإدارية في الوطن العربي**، المجلة العربية للإدارة ،مج 19 ، ع 2 ، مصر الجديدة جمهورية مصر العربية.
ماهر، احمد(**1999**) **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية للطبع والنشر .
محمود، بسام فضل(**2005**)**إدارة عمليتي التعليم والتعلم**، رسالة دكتوراه، جامعة العالم الأمريكية.
مرسي، محمد منير(**2001**) **الإدارة المدرسية الحديثة**، القاهرة، عالم الكتب.
المشهراوي،إبراهيم(**1998**) ورقة عمل بعنوان:**مهام مدير المدرسة كقائد تربوي**، الإدارة التربوية في فلسطين ــ الواقع الطموح، غزة.
المشوخي ،حمادة(**1998**) **واقع التعامل بين المجتمع المحلي وإدارة المدرسة الثانوية في محافظات غزة** . رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية، غزة.
مصطفي، أحمد (**2004**) **إدارة الموارد البشرية " الإدارة العصرية لرأس المال الفكري** ، المعادي الجديدة – القاهرة .

مطاوع، إبراهيم عصمت(**2002**)**التنمية البشرية بالتعليم والتعلم**، القاهرة، دار الفكر العربي.
مطر، إبراهيم(**1999**) **واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمدير المدرسة** ،رسالة ماجستير ،كلية التربية جامعة القدس.
المقوسي، أحمد(**1998**) ورقة عمل بعنوان:خصائص **القائد التربوي وأثرها غلي النظام التربوي**، الإدارة التربوية في فلسطين ــ الواقع الطموح، غزة.
هاشم ،زكي محمود(**1979**)**الإدارة العلمية** ، الناشر وكالة المطبوعات ، الكويت.
الهباش ،أسامة محمد(**2002**)**المشكلات التي تواجه المديرين الجدد في مدارس محافظات غزة وسبل مواجهتها** ، رسالة ماجستير كلية التربية ، الجامعة الإسلامية : غزة.
وهيب، رضا وآخرون(**1987**) **إدارة الأفراد**، مطبعة التعليم العالي، المكتبة الوطنية ،بغداد.
يحياوي، الهام(**2006**) **الجودة كمدخل لتحسين الأداء البشري للمؤسسات الصناعية الجزائرية** ، مجلة اتحاد غرف التجارة والصناعة في دولة الإمارات العربية المتحدة ، مج 27 ، ع 107
يعقوب، حسين(**2003**) **المدرسة والتربية الديمقراطية في إطار تعليم مفاهيم حقوق الإنسان**، مجلة المعلم / الطالب وكالة الغوث / اليونسكو، عمان ــ الأردن.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Aahlin. U. (2000). **Challenges of Educational Changes in training of the Teacher's role and Professional Development in Japan and Palestinian Area. M.**

Abdeen , Mohamed A**.(1987) . study of the actual and Ideal task behaviors of Arab private school principles in Jerusalem . "ph.d"**

Armstrong. M. **(1995**). **H. Handbook of Personnel Management Practice**. 5th ed. Kogan Page Limited. 120 Pentonville Road, London, NI 9JN.

Barrie G Dale &John S Oakland**,(1994) Quality Improvement Through Sstandards,**90 Tottenham Court Road, London WIP 9HE.

Bax. S.(1995)**Principles for evaluating teacher development activities.** Experiential Learning in Training Journal. 49 (3). 262-271.

Critten, Peter**(1993) Investing in People towards Corporate Capability**,

90 Tottenham Court Road, London, England WIP 9HE.

Doglas, W**(1994). School public relations programs in selected Wisconsin public school districts. Dissertation Abstract International,** VOL (55), NO. (5)The University of Wisconsin **.**

Donald KirkPatrick,(**1998) Evaluating Training Programs**, Berrett-Koehler, Inc. San Francisco, CA 94111-3320.

Gary Dessler **(2003) Human Resource Management** , Pearson Education International , Prentic Hall.
George T. Milkovich & John W. Boudreau,(**1994) Human Resources Management,** Richard D. IRWIN INC.USA.

Guthrie. J. P. and Schwoerer, C. E. **(1994). Individual and Contextual Influence On Self-Assessed Training Needs. Journal of organizational behavior,** 15:405-42.
Harold Koontz &Cyril O'Donnell**,(2003) Principles of Management,** McGraw-Hill Book Company, New York, USA.

John S. Oakland**,(2000) Total Quality Management**, 90 Tottenham Court Road, London, England WIP OLP.

John Walsh,(1987**) the Managers Problem Solver**, Marshall Editions LTD. Oyo Piccadilly, London YIV 9DD.

Laurie J Mullins**,(1989) Management and Organizational Behavior**, Pitman Publishing 128 Long Acre, London WC2E 9AN.

Peter Honey,(**1989) Managing Problem People and Behavioral skills for Leaders,** BBH Printing Services, Watford, England.

Philip H. Mirvis**,(1993)Building The Competitive Workforce Investing in Human Capital For Corporate Success**, John Wiley &Sons Inc, Canada.
Philips. D. (1997). **Teacher Training: observation and feedback**. A paper given to symposium. "Learning to Train" Edinburgh. University of Edinburgh.
R.wayne Mondy , Robert M.Noe, (**2005)Human Resource Management**, Pearson Education International , Prentic Hall.

الملاحق

ملحق رقم(1) التربية والتعليم بالوكالة
ملحق رقم(2) التربية والتعليم بالوكالة
ملحق رقم(3)الإستبانة الأولى
ملحق رقم(4)لجنة التحكيم
ملحق رقم(5)الإستبانة النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (1)

السيدة رئيس/ **برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية المحترمة**

نهديكم عاطر تحياتنا ،ونقدر لكم دوركم الكبير في تسهيل وتقديم المساعدة والـــدعم للباحثين والدارسين، من خلال تسخير وتوظيف إمكانيات برنامج التربية والتعليم لهم. في جميع المجالات التربوية والإدارية للسماح بتطبيق أدوات الدراسة المختلفة في هذا القطاع الهام..

ولذا نرجو التكرم من سيادتكم السماح لي بتطبيق استبانه علي جميع مديري المـــدارس بوكالة الغوث الدولية بقطاع غزة في رسالة الماجستير بعنوان:

(دورة التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في بقطاع غزة).

وتقبلوا منا فائق الشكر والتقدير لتعاونكم معنا

الباحث

جمال إبراهيم نتيل

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (2)

السيدة رئيس/ **برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية المحترمة**

تحية طيبة وبعد،

أحيط سيادتكم علما أنني أدرس كطالب ماجستير في قسم إدارة الأعمال في الجامعة الإسلامية وإن دراستي بعنوان " دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة".

أرجو التكرم من سيادتكم السماح لي للاطلاع علي الملفات والسجلات والتقارير والمواد المتعلقة بدورات التدريب وتطور معهد التربية والمواد المتوفرة في مركز التطوير التي تخدم دراستي.

دمتم ذخرا للعلم والتعليم ولكم مني كل الشكر والتحية

الباحث

جمال نتيل

الجامعة الإسلامية

ملحق رقم (3)

الاستبانة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ الدكتور/ ..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يسعدني أن أضع بين أيديكم فقرات هذه الاستبانة والتي تشكل أداة قياس ميدانية في صورتها الأولية لجمع المعلومات اللازمة لإجراء دراسة ميدانية بعنوان:" دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة.

وقد طور الباحث هذه الأداة بهدف التعرف على دور التدريب في برنامج التعليم بوكالة الغوث الدولية في تطوير كفايات مدراء المدارس الوكالة بقطاع غزة. وهذه الأداة مكونة من (80) فقرة موزعة على المجالات الثلاثة التالية:

1- محتوى التدريب : أ)الكفايات الإدارية. ب)الكفايات الفنية

2- الاحتياجات التدريبية

3-تصميم برنامج التدريب: أ)الأساليب التدريبية. ب) تحديد مكان وزمان التدريب.

ج) اختيار المدربين. د) تقيم البرامج التدريبية.

إن اهتمامكم بتقويم فقرات هذه الاستبانة سيكون له مرد وده الإيجابي والفعال في تطويرها، قبل توزيعها علـــى عينـــة الدراسة التي تشمل جميع مديري مدارس وكالة الغوث الدولية

يرجى من سيادتكم التكرم بوضع إشارة (3) في الحقل الذي تختارونه أمام كل فقرة من فقرات الإستبانة وكتابة أية ملاحظات ترونها في الفراغ المخصص لذلك.

أشكركم لحسن تعاونكم، وبارك الله فيكم

الباحث
جمال إبراهيم نتيل
الجامعة الإسلامية – غزة

أداة القياس المقترحة لدراسة دور التدريب في برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية في تطوير كفايات مديري المدارس بقطاع غزة.

الرقم	الفقرة	مناسبة الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
	أولاً: مجال محتوى التدريب **أ) الكفايات الإدارية لناظر المدرسة**					
	يساهم محتوي التدريب علي:					
1	إعداد البرنامج المدرسي					
2	إعداد الخطة السنوية للمدرسة					
3	الإشراف علي الاجتماعات واللجان.					
4	الإعداد لاجتماعات الهيئة التدريسية					
5	إعداد الخطة المالية.					
6	تفويض المسؤوليات للمعلمين والطلاب .					
7	إعداد لوائح دوام العاملين بالمدرسة وسير النظام المدرسي والتوقيت					
8	الإشراف على توزيع الكتب المدرسية والقرطاسية .					
9	تسجيل و قبول التلاميذ الجدد					
10	مقابلة أولياء الأمور لتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي .					
11	ملاحظة ومتابعة التلاميذ.					
12	حصر احتياجات المدرسة والمطالبة بتلبيتها .					
14	الإشراف على الحياة الاجتماعية بالمدرسة					
15	حصر الحالات الاجتماعية من التلاميذ وتقديم المساعدات					
16	مراجعة سجلات الدوام والعهدة والتوريدات .					
17	المساعدة في تنسيق الخدمات الاجتماعية والصحية في المدرسة..					
18	إعداد السجلات والملفات و التقارير اللازمة					

الرقم	الفقرة	مناسبة الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
	كالمراسلات.					
19	المحافظة على النظافة العامة بالمدرسة.					
20	رعاية المباني والأجهزة والتوريدات المختلفة وصيانتها					

ب) الكفايات الفنية

21	حضور الاجتماعات مع المشرفين الفنيين					
22	التخطيط لتنفيذ برامج علاجية لضعاف التحصيل					
23	الإشراف على النشاطات المتعلقة بالمناهج و الوسائل التعليمية .					
24	الإشراف علي توظيف المكتبة المدرسية والمراجع والوسائل التعليمية.					
25	العمل على تطوير النمو المهني للمعلمين.					
26	العمل على تلبية حاجات المعلمين ومساعدتهم.					
27	متابعة عمل المعلمين وكذلك التلاميذ .					
28	الإشراف على إعداد الاختبارات المدرسية وتنفيذها وتحليل نتائجها .					
29	دراسة أسباب ضعف التلاميذ تحصيلا ومساعدتهم في رفع مستواهم					
30	التخطيط لأوجه النشاط الصفي والإشراف على تنفيذه ومتابعته .					
31	التخطيط لبرامج التوجيه والإرشاد ومتابعة تنفيذ هذه البرامج					
32	الإشراف علي تنفيذ البرامج من خلال آليات محددة					
33	الاضطلاع على كراسات إعداد الدروس ومناقشة المعلمين .					
34	متابعة وتقويم العمل.					

الرقم	الفقرة	مناسبة الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
	المجال الثاني: الاحتياجات التدريبية:					
	تؤدى الاحتياجات التدريبية إلي:					
35	عمل **تحليل الفرد** لتحديد ما يحتاجه من مهارات ومعارف أو معلومات					
36	عمل **تحليل العمليات** لتحديد ما يحتاجه المتدرب					
37	توظيف الوسائل التعليمية بطريقة إيجابية لتعديل سلوك المتدربين					
38	التفاعل البناء بين المتدربين					
39	تبادل الخبرات والمعلومات والمعارف بين المتدربين					
40	تزويد المتدرب بفرص الاتصال والتواصل بينهم وبين المحاضرين والمشرفين					
41	تزويد المتدرب علي الإلمام بالاتجاهات الحديثة في الإدارة					
42	تزويد المتدربون بإستراتيجيات لحل الخلافات الطارئة في ميدان العمل					
43	تعريف المتدرب بإستراتيجية اتخاذ القرار المناسب					
	المجال الثالث:(تخطيط برنامج التدريب)					
	أ) الأساليب التدريبية					
	تثري الأساليب التدريبية برنامج التدريب من خلال ألآتي:					
44	عرض أسلوب **التدريب العملي** أثناء فترة الدورة					

الرقم	الفقرة	مناسبة الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
45	استخدام أسلوب **المحاضرات**					
46	عرض أسلوب **تمثيل الأدوار** بين المتدربين					
47	المشاركة في التدريب عبر أسلوب عرض **المؤتمرات و الندوات**					
48	استخدام أسلوب **نمذجة السلوك** " **المحاكاة**"					
49	تفعيل أسلوب **ورش العمل** في التدريب					
50	استخدام أسلوب **تدريب الحساسية** بين المجموعات					
51	عقد جلسات أسلوب **الحوار المفتوح**					
52	استغلال أسلوب **الحلقات الدراسية**					
53	تطبيق أسلوب **المناقشات الجماعية**					
54	تنفيذ وتطبيق دور **المباريات الإدارية**					

ب) المكان والزمان.

يفضل المتدرب

55	لو يكون التدريب في مكان العمل تحت إشراف المدرب					
56	لو يكون التدريب بمركز التطوير التربوي					
57	لو يكون التدريب في أحد المدارس القريبة					
58	لو يكون التدريب في مركز تدريب مخصص					
59	إن موعد عقد برنامج التدريب مناسبا لظروف عمله					
60	لو يكون التدريب بعد انتهاء اليوم الدراسي					
61	لو يكون التدريب في الإجازة الصيفية					
62	لو يمنح إجازة تفرغ للعمل أثناء فترة التدريب					

الرقم	الفقرة	مناسبة الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
63	إن تكون مدة البرنامج التدريبي كافي					
64	أن تكون مدة التدريب من أسبوعين إلي ثلاثة من بداية العام الدراسي					
65	أن تكون مدة التدريب من شهر إلي شهرين أثناء العام الدراسي					
66	أن تكون مدة التدريب من يوما كل أسبوع لمدة عام مع التفرغ من العمل					

ج)كفاءة المدربون

يتم اختيارا لمدربين حسب:

67	أسلوب التدريب المراد استخدامه					
68	كفاءة المدربون من مركز التطوير المركزي بغزة					
69	كفاءة المدربين المحليين من يحملون مؤهلات تربوية منن ماجستير وما فوق					
70	كفاءة موجهي المواد الدراسية بغزة الذين أشرفوا علي البرنامج					
71	إدارة الوقت المتاح أي الاستثمار الأمثل من قبل المدربين المحليين					
72	أهمية وفائدة التدريبات العملية التي قام بها المدربين المحليين في البرنامج					
73	قدرة أو كفاية المدربين المحليين في ضبط وتنظيم مجموعات المتدربين					

د) التقويم والمتابعة و يتم ذلك من خلال:

74	قياس التغيرات في الأداء وذلك بمقارنة النتائج بمقاييس الكفاءة					
75	التطورات التي طرأت علي العمل في الإدارات التي يعمل فيها المتدرب					

الرقم	الفقرة	مناسبة الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
76	تقييم البرنامج التدريبي بأنه حقق أهدافه					
77	المناقشات في الحلقات الدراسية					
78	الاختبارات الشفوية و التحريرية					
79	إعداد البحوث أو أوراق عمل					
80	الزيارات الميدانية التقويمية					

ملحق رقم (4)

قائمة بأسماء الأساتذة الذين قاموا بتحكيم الاستبانة

م	المحكم	التخصص	الجامعة
1.	الأستاذ الدكتور عزو عفانة	أستاذ المناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية
2.	الدكتور سامي أبو الرووس	أستاذ الإدارة الأعمال	الجامعة الإسلامية
3.	الدكتور سعد نبهان	أستاذ أصول التربية المساعد	جامعة القدس المفتوحة
4.	الدكتور زياد ثابت	أستاذ أصول التربية	مركز التطوير وكالة الغوث

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (5) الإستبانة النهائية

استبانة بعنوان:

(دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة)

أخي الناظر/ أختي الناظرة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحث بتطبيق إستبانة بهدف التعرف على الدور المطلوب من:(دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة) وذلك استكمالاً لنيل درجة الماجستير في إدارة الأعمال بالجامعة الإسلامية، وقد اشتملت الإستبانة على أربع مجالات وهي:

1- محتوي التدريب.
2- الاحتياجات التدريبية.
3- تصميم برنامج التدريب. .
4- تقويم برنامج التدريب.

ويتضمن كل مجال على عدد من الفقرات، فأرجو التكرم بقراءة هذه الفقرات(76) ووضع علامة صح في الخانة التي ترونها مناسبة لما يجب أن يكون عليه دور التدريب في تحسين العملية التعليمية.

علماً بأن البيانات التي سيتم جمعها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا

الباحث

جمال نتيل

الجامعة الإسلامية- غزة

1 - جنس الناظر/الناظرة ☐ ذكر ☐ أنثي

2 -السن ☐ تحت سن 3 ☐ 30-40 ☐ 40-50 ☐ 50 -6

3 -الحالة الاجتماعية ☐ أعزب ☐ متزوج ☐ مطلق ☐ أرمل

4 -المؤهل العلمي ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

5 -الخبرة (عدد سنوات الخدمة) ☐ -5 سنوات ☐ 5-10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

أداة القياس المقترحة لدراسة(دور التدريب
في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة)

الرقم	الفقرة	درجة ممارسة التدريب لمضمون هذه الفقرة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	المجال الأول : محتوى التدريب **أ)المهام الإدارية لناظر المدرسة**					
	يسهم محتوي التدريب في:					
1	إعداد البرنامج المدرسي					
2	إعداد الخطة السنوية للمدرسة					
3	الإشراف علي اللجان المدرسية					
4	تنظيم الاجتماعات للهيئة التدريسية					
5	إعداد الخطة المالية.					
6	تفويض المسؤوليات للمعلمين والطلاب					
7	ضبط سير النظام المدرسي					
8	إعداد لوائح دوام العاملين بالمدرسة					
9	الإشراف على توزيع الكتب المدرسية والقرطاسية .					
10	تسجيل و قبول التلاميذ الجدد					
11	العمل علي توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي .					
12	ملاحظة ومتابعة التلاميذ.					
13	حصر احتياجات المدرسة والمطالبة بتلبيتها .					

الرقم	الفقرة	درجة ممارسة التدريب لمضمون هذه الفقرة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
14	تعزيز العلاقة الاجتماعية بين العاملين					
15	حصر الحالات الاجتماعية من التلاميذ وتقديم المساعدات					
16	مراجعة سجلات العهدة والتوريدات .					
17	العمل علي تنسيق الخدمات الاجتماعية والصحية في المدرسة					
18	إعداد السجلات والملفات و التقارير اللازمة					
19	تنظيم المراسلات المدرسية					
20	المحافظة على النظافة العامة بالمدرسة.					
21	رعاية المباني والأجهزة والتوريدات المختلفة وصيانتها					
	ب)المهام الفنية					
22	الإشراف علي الاجتماعات مع المشرفين الفنيين					
23	تنظيم برامج علاجية لضعاف التحصيل					
24	الإشراف على النشاطات المتعلقة بالمناهج و الوسائل التعليمية .					
25	الإشراف علي توظيف المكتبة المدرسية والمراجع والوسائل التعليمية.					
26	تطوير النمو المهني للمعلمين.					
27	متابعة تحصيل التلاميذ ومستوياتهم.					
28	متابعة عمل المعلمين وكذلك التلاميذ .					
29	الإشراف على إعداد الاختبارات المدرسية وتنفيذها وتحليل نتائجها .					
30	تنظيم الأنشطة المرافقة للمنهاج والإشراف علي تنفيذها ومتابعتها.					
31	تنفيذ برامج التوجيه والإرشاد ومتابعتها					
32	الإشراف علي تنفيذ البرامج من خلال آليات محددة					

الرقم	الفقرة	درجة ممارسة التدريب لمضمون هذه الفقرة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
33	الاطلاع على كراسات إعداد الدروس ومناقشة المعلمين فيها.					
34	متابعة وتقويم العمل.					
	. **المجال الثاني: الاحتياجات التدريبية:**					
	تتضمن الاحتياجات التدريبية ما يلي:					
35	عمل **تحليل الفرد** لتحديد ما يحتاجه من مهارات ومعارف أو معلومات					
36	عمل **تحليل العمليات** لتحديد ما يحتاجه المتدرب					
37	توظيف الوسائل التعليمية بطريقة إيجابية لتعديل سلوك المتدربين					
38	تبادل الخبرات والمعلومات والمعارف بين المتدربين					
39	تزويد المتدرب بفرص الاتصال والتواصل بينهم وبين المحاضرين والمشرفين					
40	إلمام المتدرب بالاتجاهات الحديثة فيالإدارة					
41	استخدام المتدربون لإستراتيجيات لحل الخلافات الطارئة في العمل					
42	تعريف المتدرب بإستراتيجية اتخاذالقرار					
	المجال الثالث:(تصميم برنامج التدريب) **أ) الأساليب التدريبية**					
	تثري الأساليب التدريبية برنامج التدريب من خلال ألآتي:					
43	عرض أسلوب **التدريب العملي** أثناء فترة الدورة					
44	استخدام أسلوب **المحاضرات**					
45	عرض أسلوب **تمثيل الأدوار** بين المتدربين					

الرقم	الفقرة	درجة ممارسة التدريب لمضمون هذه الفقرة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
46	المشاركة في التدريب عبر أسلوب عرض **المؤتمرات و الندوات**					
47	استخدام أسلوب **نمذجة السلوك " المحاكاة"**					
48	تفعيل أسلوب **ورش العمل** في التدريب					
49	استخدام أسلوب **تدريب الحساسية** بين المجموعات					
50	عقد جلسات أسلوب **الحوار المفتوح**					
51	استغلال أسلوب **الحلقات الدراسية**					
52	تطبيق أسلوب **المناقشات الجماعية**					
53	تنفيذ وتطبيق دور **المباريات الإدارية**					
	ب) المكان والزمان.					
54	يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي في مركز التطوير					
55	يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي في أحد المدارس القريبة					
56	يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي في ظرف مناسب لعمله					
57	يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي بعد انتهاء اليوم الدراسي					
58	يزداد برنامج التدريب فعالية لو أعطي في الإجازة الصيفية					
59	يزداد برنامج التدريب فعالية لو يمنح المتدرب إجازة تفرغ للعمل أثناء فترة التدريب					
60	أن تكون مدة التدريب من أسبوعين إلي ثلاثة من بداية العام الدراسي					
61	أن تكون مدة التدريب من شهر إلي شهرين أثناء					

الرقم	الفقرة	درجة ممارسة التدريب لمضمون هذه الفقرة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	العام الدراسي					
62	أن تكون مدة التدريب يوم من كل أسبوع لمدة عام مع التفرغ من العمل					
	ج)كفاءة المدربون **يتم اختيار المدربين حسب:**					
63	أسلوب التدريب المراد استخدامه					
64	المادة التدريبية المراد إكسابها للمتدربين					
65	نوعية المتدربين المهنية والتخصصية					
66	المتوفر من خبراء معهد التربية من مركز التطوير المركزي بغزة					
67	كفاءة المدربين المحليين من يحملون مؤهلات تربوية عالية					
68	كفاءة موجهي المواد الدراسية بغزة الذين أشرفوا علي البرنامج					
69	الخبرة العملية والنظرية التي يمتلكها المدرب في ضبط وتنظيم مجموعات المتدربين					
	د) التقويم والمتابعة و يتم ذلك من خلال:					
70	قياس التغيرات في الأداء وذلك بمقارنة النتائج بمقاييس الكفاءة					
71	التطورات التي طرأت علي العمل في الإدارات التي يعمل فيها المتدرب					
72	تقييم البرنامج التدريبي من خلال مدي تحقيق أهدافه					
73	المناقشات في الحلقات الدراسية					
74	الاختبارات الشفوية و التحريرية					
75	إعداد البحوث أو أوراق عمل					
76	الزيارات الميدانية التقويمية					