الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى وثانية في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظتي دمشق والقنيطرة

د. نسيبة المرعشلي* **د. وسام حسن***

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى وثانية في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظتي دمشق والقنيطرة من وجهة نظر المديرين. ودلالة الفروق لدى أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية وفق متغيرات البحث: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (257) مديراً ومديرة من مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي دمشق والقنيطرة، وطَبَّقَ الباحث استبانة ضمت (86) بنداً موزعة على سبعة محاور، وخلص البحث إلى النتائج الآتية:

1. إنَّ متوسط الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي دمشق والقنيطرة كان بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (3.89).
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية وفق متغير الجنس.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية وفق متغير المؤهل العلمي.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية وفق متغير عدد سنوات الخبرة لصالح فئة (10 سنوات فأقل).

* أستاذة مساعدة– كلية التربية الرابعة– القنيطرة
* عضو هيئة تعليمية- كلية التربية الرابعة- القنيطرة

The training needs of the principals of basic education of the first and second cycle in the light of total quality standards in the governorates of Damascus and Quneitra

Dr.Wessam Hasan* **Dr.Nusebah Almarashl***

Abstract

The research aims to identify the **training needs of the principals of basic education of the first and second cycle in the light of total quality standards in the governorates of Damascus and Quneitra from the principals'point of view,and to know** the significance of differences among the research sample to identify the training needs according to the research variables (sex, educational qualification, years of experience). The researcher depends on the descriptive method. The sample consisted of (257) female and male principles of basic education schools in the governorates of Damascus and Quneitra.The researcher applyed the questionnaire which included (86) statements which were distributed into seven domain.The study concluded the followin

*Associate professor in the fourth Faculty of Education in Quneitra
*Assistant professor in the fourth Faculty of Education in Quneitra
Damascus University

. مقدمة:

حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، وحظيت عمليات التطوير في الأداء الإداري للمؤسسات التربوية بجانب كبير من هذا الاهتمام، إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر التغيير والتجديد، والسعي نحو تجويد المنظومة الإدارية التربوية، لأنَّ التطوير إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تولّد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والتغيير والتطوير وإعادة هندسة العمليات الإدارية من جهة والإصلاح التربوي من جهة أخرى بوصهما وجهين لعملة واحدة.

ووفقاً لنظرية المؤسسات، فإن الإصلاح يحتاج إلى تطوير وتحسين وتجويد وتغيير جوهري في العمليات، ويكون منظماً كلما تبنت المؤسسات التربوية ذلك التطوير والتغيير في سلوكها، وثقافتها، وبنائها. وهناك أساليب ومداخل كثيرة لإحداث التطوير والتحسين للمؤسسات التربوية منها تطوير العمليات الاستراتيجية للمؤسسة التربوية، ومنها التطوير بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأيضاً من تلك المداخل التطويرية تطبيق الإدارة التشاركية، والإدارة بالشفافية، والإدارة بالتغيير، وكذلك مدخل إعادة هندسة العمليات الادارية الذي يُعدُّ أبرز المداخل الإدارية لإحداث التطوير الذي يُعرف بالهندرة (Baldwin, 2002, 12).

وتسعى المؤسسات التربوية في سورية لزيادة قدرتها الابتكارية والإبداعية وجودتها النوعية كي تحقق حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية والتغيير يمثل الوسيلة الأولية لإحداث الجودة اللازمة والطريق الذي يسبق التوجه نحو تطبيق نظام الجودة والتخلص من النظم التقليدية والبيروقراطية في إدارة المدارس، والتوجه نحو النظم الحديثة والمعاصرة؛ حتى تتمكن من الدخول في طور المنافسة والتفوق وتحقيق متطلبات المجتمع والتنمية وسوق العمل.

ومن هنا فإنه على المؤسسات التربوية في سورية أن تتفاعل مع المتغيرات العالمية ومتطلبات الواقع الجديد وشروطه وضروریاته وأن تمتلك المرونة والديناميكية اللازمة للارتقاء نحو المستقبل، لأن تلك المؤسسات ملزمة بالتأقلم والتكيف مع الواقع الذي فرضه عصر العولمة والتحولات مستخدمة التقنيات الحديثة.

هذا الأمر يتطلب وجود قيادات ذات رؤية استشرافية نحو المستقبل لإحداث تطور شامل في المجال المعرفي والثقافي والمهني والبحثي والمجتمعي، وتعزيز ثقافة الجودة،

والتميز، والتركيز على وضع الإستراتيجيات، وتحديث الهياكل التنظيمية، وتغيير النظم التقليدية، وتطوير المهارات الحالية، والقيم المشتركة، والأنماط القيادية الفاعلة.

وتعدُّ فلسفة إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية حديثة أخذت شكلاً أو نظاماً إدارياً شاملاً قائماً على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة، بحيث تشمل هذه التغييرات: الفكر، والسلوك، والقيم، والمعتقدات التنظيمية، والمفاهيم الإدارية، ونمط القيادة الإدارية ....وغيرها، بغية تحسين مكونات المؤسسة كلها وتطويرها، للحصول على أعلى جودة في مخرجاتها بأقل تكلفة (الخطيب والخطيب، 2004، ص35).

كما يُعدُّ مفهوم إدارة الجودة الشاملة أسلوباً إدارياً يستند إلى مفهوم النظم، وينظر إلى المؤسسة نظرة شاملة لإحداث تغييرات إيجابية مرغوب فيها؛ وذلك بتناول كل جزء داخل المؤسسة وتطويره بالشكل المطلوب للوصول إلى جودة أفضل، وزيادة فاعلية الأداء والإنتاج من خلال تطوير النظام القائم وتحسينه، وذلك بمشاركة العاملين في المؤسسة جميعهم بهدف تحقيق رغبات العملاء ومتطلباتهم؛ سواء أكانوا الداخليين أم الخارجيين (أبو الهيجاء، 2007، 26).

إن نجاح أي محاولة للارتقاء بنوعية التعليم في ظل المتغيرات المتسارعة التي يشهدها عالمنا اليوم في المجالات كلها لا يعتمد فقط على برنامج تطويري، بل لابدَّ من تجويد الإدارة مسبقاً، فالتعليم الجيد بحاجة إلى الإدارة الفعالة التي تعدُّ نقطة الانطلاق والبداية نحو النجاح لتحقيق الجودة والتميز في أية مؤسسة (المصلح، 2002، 20-3).

وبذلك يمكن القول: إنَّ الدول المتقدمة والنامية على السواء تسعى جاهدة إلى تطوير النظم التعليمية فيها بشتى الوسائل؛ وذلك عن طريق إيجاد قيادات تربوية فاعلة مؤهلة ومدربة تدريباً يتناسب مع تحديات العصر، فتطوير المؤسسة التعليمية يتطلب قيادة فاعلة تواكب التغيرات والطموحات، وتنطلق من الواقع. ومن اللافت للنظر أن مستقبل التعليم في دول العالم جميعها لم يتوقف فقط على وضوح الرؤية بالنسبة إلى فلسفة التعليم وأهدافه ولا على تطوير مناهجه وأساليبه ، ولا على توفير أفضل الإمكانيات المادية له ولا على حسن إعداد المعلمين وتدريبهم أو إحكام علاقته بالمجتمع المحلي ومطالبه، وإنَّما أصبح يتوقف على توفير القيادات الواعية لإدارته والاستراتيجيات الحديثة في الإدارة (مصطفى، 2005، 492).

وبناءً على ما سبق ركَّزَ هذا البحث على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء مدخل الجودة الشاملة من وجهة نظر المديرين في مدارس التعليم الأساسي والثانوية في محافظة دمشق، بوصفهم حلقة مهمة في التأثير في نوعية المخرجات التعليمية للمؤسسات التربوية، وحلقة مهمة من حلقات البناء في المجتمع إذْ تنعكس سلوكياتهم وممارساتهم الإدارية على أعضاء الهيئة التعليمية، ومن ثم يتأثر بها الطلبة والمجتمع كلّهم.

1 . مشكلة البحث:

يُعدُّ التدريب مطلباً رئيساً لنجاح أي مؤسسة، خاصة تلك المؤسسات التي تعتمد على أطر بشرية كبيرة، ويتوقف نجاحها وتحقيقها لأهدافها على نجاح تلك الأطر وكفاءتهم، ووزارة التربية تضم كوكبة كبيرة من الإداريين والمعلمين تنفق عليهم أغلب ميزانيتها، لذا كان تدريبهم وتأهيلهم من المطالب الملحة لنجاح الوزارة في أداء عملها، وتجويد مخرجاتها.

والمدرسة هي الوجه الميداني لوزارة التربية، فإذا كانت إمكانيات المدرسة المادية والبشرية قوية، وحظيت بإدارة ناجحة متميزة، فإنها ستسهم في تحقيق الأهداف المرجوة منها، ومدير المدرسة هو قائدها التربوي، ومشرفها المقيم، فبقدر تأهيله وتدريبه تتطور المدرسة، ويتحسَّن مستواها التربوي، لذا كان الاهتمام بمديري ومديرات المدارس وتدريبهم من أهم الأولويات التي تعنى بها وزارة التربية، وتلتمَّس احتياجاتهم التدريبية وتسعى لتحقيقها هدف قائم لدى الوزارة؛ لأنَّه هو المنطلق الأول لرفع كفاءاتهم، ونجاح العملية التعليمية.

وأكَّدت العديد من البحوث والدراسات كدراسة كل من: أبو عاشور (2014)، العمايرة (2014)، النابت (2014)، أنَّ مديري المدارس لديهم حاجات تدريبية مرتفعة في مجال التقنيات التعليمية الحديثة، وفي مجال تقويم الأداء الوظيفي للعاملين، فضلاً عن حاجتهم لتعرُّف أساليب تفعيل الشراكة المجتمعية مع المجتمع المحلي، وحاجتهم للاطلاع على مهارات التخطيط التربوي، وغيرها من الحاجات الإدارية والفنية والتقنية، والعلاقات الإنسانية في التعامل مع العاملين معهم.

ولاحظ الباحث بعد قيامه بدراسة استطلاعية على عدد من مديري المدارس بلغ عددهم (14) مديراً ومديرة، استخدم الباحث بطاقة المقابلة، وطَرَحَ عليهم السؤال الآتي: ما رأيك بالبرامج التدريبية التي تقيمها وزارة التربية؟، وخلص الباحث إلى أنَّ المديرين لديهم احتياجات تدريبية فعلية عدّة لا تُلَبَّى في البرامج التدريبية التي يخضعون لها، ذلك بسبب

اعتماد غالبية البرامج التدريبية على اجتهادات الموجهين التربويين والمختصين، وليست مبينية على أسس علمية للكشف عن الحاجات التدريبية الفعلية، فضلاً عن وجود محسوبيات في الترشُّح لتلك البرامج التدريبية، وبذلك فإنَّ معظم البرامج التدريبية على اختلاف مستوياتها يُنظر إليها من قبل المنتفعين نظرةً سلبية، ولا تلقى الاهتمام والعناية منهم. وعليه تكمن مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:

. ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى وثانية في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظتي دمشق والقنيطرة؟

2 . أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث في النقاط الآتية:

1/2 – إلقاء الضوء على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري المدارس في مؤسسات التعليم في سورية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، بحيث تتمكن تلك الإدارة المسؤولة عن المدارس من تعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب القصور التي قد تبيّنها نتائج البحث.

2/2 – إنَّ التغيرات والتحديات المتسارعة على مختلف الأصعدة قد جعلت من مدخل إدارة الجودة الشاملة ضرورة لازمة للمؤسسات كلّها، ولاسيّما المؤسسات التعليمية، لما تضطلع به هذه المؤسسات من دور ريادي في تعليم العنصر البشري وتثقيفه وتزويده بالمهارات اللازمة لمواجهة التحديات المستقبلية.

3/2 – قد تفيد نتائج البحث الحالي أصحاب القرار وواضعي السياسات التربوية في وزارة التربية بتعرُّف حاجات مديري المدارس الأساسية، من أجل بناء برامج تدريبية على أسس علمية صحيحة، وتكون ملبيّة لحاجات الفئة المستهدفة.

4/2 – أهمية البحث في الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمديرين، فنجاح أي خطة تدريبية يتوقف ابتداءً على معرفة الاحتياجات الفعلية للمتدربين؛ وذلك لتوفير الوقت والجهد والمال، وتوجيه العملية التدريبية للوجهة الصحيحة، وتحسين مخرجاتها.

5/2 – الحاجة إلى وضع برامج تدريبية متطورة وحديثة في التنمية المهنية لمديري المدارس من خلال الاطلاع على المستجدات الدولية في هذا المجال.

3 . أهداف البحث: هدف البحث إلى تعرّف:

1/3 – الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى وثانية في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظتي دمشق والقنيطرة من وجهة نظر المديرين.

2/3 – دلالة الفروق لدى أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية وفق متغيرات البحث: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

4 . أسئلة البحث: سعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس لآتي:

1/4 – ما أهم الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى وثانية في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظتي دمشق والقنيطرة من وجهة نظر المديرين؟

5 . متغيرات البحث:

1/5– الجنس: (ذكور، إناث).

2/5– المؤهل العلمي للمدير: (معهد، إجازة جامعية، دبلوم فأعلى).

3/5– عدد سنوات الخبرة: (10 سنوات فأقل، من 11– 20 سنة، 21 سنة فأكثر).

4/5 – إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

6 . فرضيات البحث: سعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

1/6 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية، وفق متغير الجنس.

2/6 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية، وفق متغير المؤهل العلمي.

3/6 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية، وفق متغير سنوات الخبرة.

7 . حدود البحث:

1/7 – **الحدود البشرية:** طُبّقت أدوات البحث على عينة من مديري التعليم الأساسي: (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية) بمدارس محافظتي دمشق والقنيطرة.

2/7 – **الحدود المكانية:** أُجْرِيَ البحث في مدارس التعليم الأساسي: (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية) بمحافظتي دمشق والقنيطرة.

3/7 – **الحدود الزمنية:** طَبَّقَ الباحث أداة البحث بتاريخ (2016/3/7– 2016/5/3م).

3/7 – **الحدود العلمية:** تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى وثانية في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظتي دمشق والقنيطرة؛ وهي:

(المهارات الإدارية، المهارات التقنية، المهارات الفنية، المهارات الإدراكية التصورية، مهارات تطوير المشاركة المجتمعية، مهارات اتخاذ القرار، مهارات التحسين المستمر).

8 . تعريف مصطلحات البحث النظرية والإجرائية:

1/8- التدريب (Training): "الجهود المنظمة، والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجدّدة تستهدف إحداث تغييرات إيجابية في اتجاهاتهم وسلوكاتهم من أجل تطوير كفاية أدائهم" (الطعاني، 2002، 14).

2/8- الاحتياجات التدريبية (Training needs): "مجموعة من المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، والقدرات الفنية، والسلوكية يراد إحداثها أو تغييرها أو تعديلها، أو تنميتها لدى المتدرب، لمواكبة تغييرات معاصرة أو نواحٍ تطويرية" (الطعاني، 2007، 30).

الاحتياجات التدريبية إجرائياً: هي مجموعة من الكفايات والمهارات المفقودة أو الضعيفة عند مديري مدارس التعليم الأساسي، ونقصها يؤثر سلباً في الأداء المهني والوظيفي للمدير، وتقاس في هذا البحث من خلال استجابة أفراد عينة البحث من المديرين بمحافظتي دمشق والقنيطرة على بنود الاستبانة المستخدمة في هذا البحث.

3/8 – إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management): يعرفها جابلونسكي (Jablonski) بأنَّها: استخدام فرق العمل استخداماً تعاونياً لأداء الأعمال بتحريك المواهب والقدرات للعاملين كافة في المنظمة لتحسين الإنتاجية والجودة تحسيناً مستمراً (عليمات، 2004، 18).

أمَّا روبرت بنهرد (Robert Benhard): فقد عرف إدارة الجودة الشاملة بأنها: خلق ثقافة متميزة في الأداء، تتضافر فيها جهود المديرين والموظفين تضافراً متميزاً لتحقيق توقعات العملاء؛ وذلك بالتركيز على جودة الأداء في المراحل الأولى، وصولاً إلى الجودة المطلوبة بأقل كلفة وأقصر وقت ممكن (الترتوري وجويحان، 2006، 31).

4/8- مدارس التعليم الأساسي: هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وتنتهي بنهاية الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية؛ وتشمل حلقتين: الحلقة الأولى تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس (المرحلة الابتدائية)، والحلقة الثانية تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع (المرحلة الإعدادية) (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2014، 4).

5/8 – مدير المدرسة: هو الشخص المعين من قبل وزارة التربية في مدارس مرحلة التعليم الأساسي، ليشغل هذه الوظيفة بمسؤولياتها الإدارية والفنية في مدرسته، وهو المسؤول الأول عن عملية التعلُّم والتعليم الصفي، التي صفوفها من الصف الأول في المرحلة الابتدائية إلى الصف التاسع الإعدادي، وتعني كلمة الجنسين حيثما وردت (مدير).

9 . دراسات سابقة:

1/9 – دراسات عربية:

ـ دراسة علي (2009)، سورية: بعنوان: (الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض أطفال مدينة اللاذقية "دراسة ميدانية على رياض أطفال مدينة اللاذقية").

هدفت الدراسة إلى تعرُّف الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض أطفال مدينة اللاذقية، وترتيب هذه الاحتياجات حسب درجة الأهمية كما تراها المديرات، وتعرّف حتياجاتهن التدريبية كما يراها الموجهون التربويون، فضلاً عن الكشف عن مدى اختلاف الاحتياجات اللازمة لمديرات رياض الأطفال باختلاف متغيرات الدراسة وهي: (المستوى التعليمي، والمؤهل التربوي، وعدد سنوات الخبرة في إدارة مؤسسات رياض الأطفال، وتابعية الروضة، والدورات التدريبية). تألفت عينة الدراسة من (62) مديرة من مديرات رياض الأطفال في مدينة اللاذقية. استخدمت الباحثة بطاقة مقابلة لمديرات رياض الأطفال، واستبانة مؤلفة من (60) فقرة؛ تضمنت أربعة مجالات هي: (مجال التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتقويم). ومن أهم نتائج الدراسة: جاء ترتيب الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض الأطفال من وجهة نظرهن على النحو الآتي: أولاً (التدريب على كيفية مشاركة الأهل في عملية التقويم بالروضة)، وفي المرتبة الثانية (الإلمام بمهارة التخطيط لتفعيل مشاركة الأهل في وضع الخطة)، وفي المرتبة الثالثة (توجيه المعلمات لتنمية المهارات الإبداعية لدى الأطفال)، وفي المرتبة الرابعة (الإلمام بوضع الخطة الفصلية والشهرية والأسبوعية للروضة)، وخامساً (الإلمام بأساليب تقويم مدى تحقق أهداف الروضة). عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض الأطفال وفق متغير المؤهل التربوي. ووجود فروق دالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض الأطفال وفق متغير سنوات الخبرة لصالح المديرات اللواتي لديهن سنوات خبرة أكثر. ووجود فروق دالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض الأطفال وفق متغير الدورات التدريبية لصالح المديرات اللواتي تلقين دورات تدريبية.

ـ دراسة أبو شاويش (2010)، فلسطين: بعنوان: (دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة).

هدفت الدراسة إلى تعرف دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية هي: (المراجعة الذاتية المسندة، والتخطيط الإستراتيجي، والتمكين، والتوثيق) لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، ووجهة نظر المشرفين التربويين، والبحث عن سبل تحسين هذا التطوير، وتعرّف الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين أنفسهم لهذا الدور تعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة). تألفت عينة الدراسة من (221) مديراً ومديرة، و(49) مشرفاً تربوياً. أعدَّ الباحث استبانة تألفت من (55) فقرة موزعة على أربعة أبعاد؛ تمثل كفايات إدارية لمدير المدرسة؛ هي على النحو الآتي: (المراجعة الذاتية المسندة، والتخطيط الإستراتيجي، والتمكين، والتوثيق). ومن أهم نتائج الدراسة الآتي: كان لبرنامج إطار ضمان الجودة دور إيجابي في تنمية كفايات مديري المدارس الإدارية الآتية: (المراجعة الذاتية المسندة، والتخطيط الإستراتيجي، والتمكين، والتوثيق). وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين ومتوسطات تقديرات المشرفين التربويين لدور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة، والذاتية المسندة، والتخطيط الإستراتيجي، والتمكين، والتوثيق) لصالح المديرين. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة، والتخطيط الإستراتيجي، والتمكين) تعزى إلى متغير الجنس لصالح المديرين، أمَّا بالنسبة إلى بعد التوثيق فلا توجد فروق دالة إحصائياً. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة، والتخطيط الإستراتيجي، والتمكين، والتوثيق) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخبرة.

ـ دراسة السريحي (2012)، السعودية: بعنوان: (درجة توافر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس).

هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة توافر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري

المدارس، وتعرف الفروق بين متوسطات درجات تقدير الصعوبات التي تحدّ من التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية تعزى إلى متغير الخبرة والمؤهل العلمي، وتعرّف الفروق في توفر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة. تألفت عينة الدراسة من (200) مدير اختيروا بأسلوب العينة العشوائية الطبقية. تألفت أداة الدراسة من (58) فقرة، وزعت على ثلاثة محاور هي: (آليات التنمية المهنية، والصعوبات التي تواجه آليات التنمية المهنية، والحلول المقترحة لمواجهة مشكلات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية). ومن أهم نتائج الدراسة: إنَّ أكثر الآليات التي تتعلق بالتنمية المهنية المستدامة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية كانت محصورة في إدارة فريق العمل ثم الاتصال والتواصل ثم التدريب والتطوير المستمر، في حين لوحظ تأخر أساليب إدارة التفويض وإدارة الاجتماعات. إنَّ مستوى وجود الصعوبات التي تواجه آليات التنمية المهنية المستدامة من وجهة نظر المديرين كانت بدرجة متوسطة باستثناء عدم توافر الموارد اللازمة لتنفيذ التنمية المهنية، وعدم توافر الوقت اللازم لجعل التنمية المهنية جزءاً من الحياة اليومية لتحقيق النمو المهني المستمر. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في توافر آليات التنمية المهنية المستدامة كلّها وفق متغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

ـ دراسة أبو عاشور (2014)، الإمارات العربية المتحدة: بعنوان: (الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية بمنطقة العين التعليمية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين والمديرين أنفسهم).

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية بمنطقة العين التعليمية، من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين والمديرين أنفسهم. وتعرُّف أثر متغير المسمَّى الوظيفي في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس. تكوَّنت عينة الدراسة من (71) مديراً ومديرةً، و(543) معلماً ومعلمة، و(63) موجهاً وموجهة تربوية. ولتحقيق أهداف الدراسة طوَّر الباحث أداة لجمع البيانات تكوَّنت من (44) فقرة موزعة على ستة مجالات. ومن أهم نتائج الدراسة: كانت الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس وفقاً للمجالات على النحو الآتي: شؤون الطلبة، توظيف التقنيات التربوية، الشؤون المالية واللوازم، تطوير العمل الفني والإداري. تطوير المناهج المدرسية، علاقة المدرسة

بالمجتمع المحلي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استبانة الدراسة بين متوسط استجابات الموجهين التربوين والمديرين لصالح الموجهين التربويين. وبين متوسط استجابات المعلمين والمديرين لصالح المعلمين.

ـ دراسة العمايرة (2014)، الأردن: بعنوان: (الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها ومساعديهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم).

هدفت الدراسة إلى تعرُّف الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها ومساعديهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات الدراسة: الجنس، والتصنيف الوظيفي، والمنطقة التعليمية، وسنوات الخبرة. تألفت عينة الدراسة من (242) مديراً ومديرة، ومديراً مساعداً ومديرة مساعدة. وطُبِّقَتْ استبانة الاحتياجات التدريبية بلغ عدد بنودها (98) بنداً. ومن أهم نتائج الدراسة: إنَّ أفراد العينة بحاجة كبيرة إلى التدرُّب على المجالات: التقنيات التربوية، والتقويم، وبدرجة متوسطة إلى التدرُّب على المجالات: اتخاذ القرارات، والمجال الفني المهني التطويري، والتخطيط والتظيم المدرسي، والمجتمع المحلي. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الجنس. ووجود فروق دالة إحصائياً في درجة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير التصنيف الوظيفي لمصلحة المدير المساعد والمديرة المساعدة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية. ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الخبرة لمصلحة ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات).

ـ دراسة النابت (2014)، السعودية: بعنوان: (الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم بمحافظة بقعاء).

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس بمحافظة بقعاء بمجال تنمية المهارات الذاتية والإدارية والفنية، والإنسانية، والتصورية الإدراكية في ضوء مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم من وجهة نظرهم. والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في درجات تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس التي قد تُعزى للخبرة الإدارية، والدورات التدريبية، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي. وطُبِّقَتْ استبانة مكوَّنة من (41) بنداً تقيس الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس. وبلغت عينة الدراسة (70) مديراً، ومن أهم نتائج الدراسة: أنَّ درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم كانت بدرجة كبيرة جداً. ووجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين رتب المتوسطات في درجة الاحتياجات التدريبية بالمجالات (المهارات الادراكية، الإنسانية، الإدارية) لمديري المدارس وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا. وتبيّن وجود فروق في درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس وبالمجالات (الذاتية، والإدراكية والتصورية، والإدارية)، وفقاً لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح المديرين الذين خبرتهم من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات مقابل الذين خبرتهم أقل من خمس سنوات، ولصالح الذين خبرتهم من خمس سنوات الى أقل من عشر سنوات مقابل من (10) سنوات فأكثر. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الجنس.

2/9 – دراسات أجنبية:

. دراسة نل Neil (2008)، أستراليا:

عنوان الدراسة:

The use of cases in the leadership development of principals: A recent initiative in one large education system in Australia.

(استخدام دراسة الحالة في تطوير قيادة المديرين: مبادرة حديثة في أحد الأنظمة التعليمية الكبيرة في أستراليا).

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى توثيق التطوير، واستخدام دراسة الحالات في أحد الأنظمة التعليمية الكبرى في أستراليا، وهدفت إلى تعميق الفهم في جملة أطلقت مؤخراً متعلقة بالقيادة وهي: (أمور قيادية).

أدوات الدراسة: استخدمت الاستبانة، وبطاقة دراسة الحالة.

عينة الدراسة: عينة من المديرين العاملين في إدارة التربية.

نتائج الدراسة: أثبتت هذه الأساليب بعد التعامل مع المديرين في ورشات عمل، وتدريبهم على أساليب جديدة لتطوير قدراتهم المهنية، ومن خلال المتابعة الميدانية؛ فاعليتها في تطوير المديرين مهنياً وتقديم الدعم لهم في الأمور القيادية.

دراسة تيسفاو وهوفمان Tesfaw & Hofman (2012)، أثيوبيا:

عنوان الدراسة:

Instructional Supervision and Its Relationship with Professional Development: Perception of Private and Government Secondary School Teachers in Addis Ababa.

(الممارسات الإشرافية التربوية وعلاقتها بالتنمية المهنية المستدامة، كما يُدركها مديرو مدارس التعليم الخاص والحكومي في أديس أبابا).

هدفت الدراسة إلى تعرُّف تصورات المعلمين نحو دور الإشراف التربوي في تجقيق التنمية المهنية، وبشكل أكثر تحديداً إلى الاستخدام الفعلي والمثالي للممارسات الإشرافية التربوية المختارة: (مثل: الإشراف العيادي والتدريب بالأقران، والتدريب المعرفي، والتوجيه، والتأمل الذاتي، وخطط النمو المهني). في المدارس الثانوية في أديس أبابا. كما سعت الدراسة إلى استكشاف هل هناك اختلافات في تقدير درجة التصورات للمعلمين تعزى إلى الخبرة في مواقفهم تجاه الممارسات الإشرافية ورضاهم عنها، والكشف عن العلاقة بين إدراكهم للممارسات مع التطوير المهني لديهم؟ وطُبِّقَتْ أدوات الدراسة في (20) مدرسة حكومية وخاصة من المدارس الثانوية في أديس أبابا، وشملت عينة الدراسة (200) مدرس، وكانت الأداة الرئيسة في الدراسة هي الاستبانة لجمع البيانات، ومن أبرز نتائج الدراسة: أنَّ الممارسات جميعها في التنمية المهنية ما عدا تدريب الأقران، تمارس في كثير من الأحيان بدرجة قليلة، ويفضّل المعلمون المبتدئون استخدام النمط التقليدي في التوجيه أكثر من المعلمين ذوي الخبرة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة في مواقفهم والاتجاه نحو العمليات الإشرافية التي تمارس في مدارسهم، ووجود علاقة ارتباطية بين الأساليب الإشرافية والتطوير المهني للمعلمين.

3/9 . التّعليق على الدّراسات السّابقة: من خلال استعراض الدّراسات السّابقة لوحظ أنّ هذا البحث يتفق معها من حيث:

1. أهمية موضوع تعرُّف الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، كدراسة كل من: أبو عاشور (2014)، العمايرة (2014)، النابت (2014).

2. أهمية برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس كدراسة: أبو شاويش (2010).

وساعدت الدراسات السابقة الباحث فيما يأتي: تحديد وصوغ مشكلة البحث الحالية. وزيادة التفهم لأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في محافظتي دمشق والقنيطرة، صياغة فرضيات البحث الحالية، الإفادة من الاستبانات الخاصة بالاحتياجات التدريبية في تقديم استبانة جديدة، وتعرّف الأسس النظرية والعملية لبناء أداة البحث، وتحديد المدى الزمني لتطبيق أدوات البحث، الإفادة من الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات في الدراسات السابقة. واستخدام الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث الحالي.

كما لوحظ أنّ هذا البحث يختلف مع الدّراسات السّابقة من حيث:

1. التّطرق إلى موضوع تعرُّف الاحتياجات التدريبية في ضوء معايير الجودة الشاملة لدى مديري المدارس (التعليم الابتدائي، والتعليم الإعدادي) في محافظتي دمشق والقنيطرة.

2. مكان البحث وعينته، إذْ إنَّ إجراءات هذا البحث طُبّقت على عينة من مديري المدارس (التعليم الابتدائي، والتعليم الإعدادي) في محافظتي دمشق والقنيطرة.

10 . الإطار النظري:

بدأ الاهتمام يتبلور حديثاً بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية؛ لأنه أسلوب إداري متميز قادر على مواجهة التحديات والمستجدات المحيطة من ناحية، وقادر على تحقيق الأهداف المرجوة من برامج التدريب والتنمية المهنية من ناحية أخرى. وانطلاقاً ممَّا سبق تحاول الإدارات التربوية والتعليمية في سورية البدء بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية والتدريبية، وتحفيزاً للإدارات والقيادات التربوية لتبني تطبيقها، بهدف تحسين مخرجات التعليم ومخرجات برامج التنمية المهنية، ومواجهة العولمة والمنافسة على المستويين المحلي والعالمي.

وأهم المبادئ الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في البرامج التدريبية:

يُلاحظ من خلال استعراض التعريفات المختلفة لمصطلح الجودة الشاملة أنها تركز على الرضا وتلبية حاجات المستفيدين في المؤسسة التربوية، وفي هذا البحث يتم التركيز على برامج التنمية المهنية لتحقيق حاجات المتدربين في المقام الأول، وذلك من خلال تعزيز القوى العاملة لتحسين أدائهم، ولتطبيق مبدأ الجودة الشاملة لابدَّ أن نتعرف مبادئها الرئيسية؛ وهي على النحو الآتي:

1 . رضا المتدرب (Focus on the Satisfaction):

يعد التركيز على المتدرب المبدأ الأساسي في جودة العمل في مؤسسات التنمية المهنية، إذْ يسعى إلى توفير حاجات المتدربين ومتطلباتهم، وتحقيق رغباتهم وتنمية قدراتهم، وتحقيق درجة عالية من الرضا من المستفيدين وهو المطلب الأساسي لتحقيق جودة عالية في مؤسسات التنمية المهنية. ويعدُّ معيار النجاح في المؤسسات التربوية التي تطبق إدارة الجودة الشاملة هو مدى رضا المتدرب أو المستفيد عن تلك الخدمات والمنتجات؛ وذلك على النقيض من الإدارة التقليدية التي تقوم على المفهوم السائد بأن المؤسسة أكثر معرفة بحاجات العملاء ورغباتهم، وكيفية تحقيقها من العملاء أنفسهم؛ فضلاً عن تحديد الحاجات والعمل على تحقيقها بمعزل تام عن العميل المستفيد من تلك الخدمة أو المنتج (البكر، 2001، 94).

وجد الباحث أن التركيز على المتدرب كمبدأ لتحقيق الجودة، يؤكد ضرورة تحقيق متطلبات المديرين وحاجاتهم، وتوقعاتهم من الخدمة من خلال الالتزام بمتطلباتهم وحاجاتهم، ومحاولة معرفة مدى رضاهم عن الخبرات التدريبية المقدَّمة، ويؤكد محاولة تعرف حاجات المدير المستقبلية، التي تتمثل في زيادة قدراته ومهاراته الإدارية، لأن عدم تلبية هذه الحاجات من المؤسسة يعني الإخفاق وعدم النجاح.

2ـ التحسين المستمر (Continual Improvement): هو الهدف الدائم لأداء المؤسسات، ويمكن تحقيق ذلك من خلال عقد ورش عمل للعاملين في المدرسة من إدارة ومعلمين وعاملين بغية تحقيق التعاون، ممَّا يساعد على التحسين المستمر وتجويد الأداء تجويداً دورياً. ينبغي أن يكون التحسين المستمر لأداء العاملين في المدرسة هو الهدف الدائم، وأن يستمر التطوير والتحسين دون نهاية مهما بلغت كفاءة الأداء وفعاليته أيضاً، ولما كان مستوى الجودة ورغبات المستفيدين (إدارة المدرسة) وتوقعاتهم غير ثابتة، جاءت أهمية تقويم الجودة والعمل على تحسينها تحسيناً منتظماً وفق المعلومات التي تُجْمَعُ وتُحَلَّلُ بصورة دورية (عبد العليم والأحمدي، 2008، 122-123).

3ـ تحفيز خبرات القوى العاملة (Mobilizing Expertise of the Workforces):

يرتكز نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة أو إخفاقها في برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال على الأفراد الذين يعملون داخل مراكز التنمية المهنية أو مؤسساتها،

لذلك لابدَّ أن يعامل هؤلاء الأفراد باحترام وتقدير للإسهام إسهاماً فعالاً في تحقيق الجودة، وتلبية حاجات المديرين، وعلى ذلك تكون الخطوة الأولى لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية بعدّ المستفيدين جميعاً شركاء مهمين في تطبيق الجودة الشاملة، ويرتكز هذا المبدأ على الآتي:

- تأهيل الأفراد للتغيير من خلال التغلب على العوائق التي قد تنشأ من جراء مقاومة التغيير، ومن خلال السيطرة على المخاوف التي تصاحب التغيير.
- توافر التدريب على إدارة الجودة الشاملة لدى العاملين جميعهم.
- وضع برامج يشترك فيها العاملون جميعهم.
- تفويض السلطة للعاملين والسماح لهم باتخاذ بعض القرارات (العزاوي، 2000، 49).

4 ـ التركيز على العمليات والنتائج (Focus on the Processes as well as the Results):

تستخدم إدارة الجودة الشاملة النتائج المعيبة كرمز أو مؤشر لعدم الجودة في العمليات ذاتها، وعلى ذلك يجب على مؤسسات التنمية المهنية التي تسعى إلى تطبيق الجودة الشاملة إيجاد حلول مستمرة للمشكلات التي تعترض سبيل تحسين الخدمة التي تقدمها؛ ومن ثم لابدَّ أن يكون للعمليات نصيب كبير من التركيز والاهتمام، ولا يكون التركيز فقط على النتائج المحققة. إن هذا المبدأ يوضح أن الجودة الشاملة تعتمد النتائج المترتبة على استخدام العميل (المدير) للخبرات التربوية، بوصف ذلك من المؤشرات الأساسية للحكم على مدى كفاية المهارات الإدارية لديه؛ فإذا كانت هذه النتائج مرضية للمدير، وتحقق الإشباع له؛ فإن ذلك يدلُّ على ارتفاع مستوى هذه العمليات وكفايتها وفعاليتها (كورنسكي، 2000، 194).

5 . اتخاذ القرارات استناداً إلى الحقائق (Decision making on facts):

يؤكد هذا المبدأ الحاجة إلى بيانات متكاملة وشاملة قبل اتخاذ القرارات المهمة، وهذه القرارات منها ما يتعلق بعناصر الإدارة في المدرسة كلها من حاجات وخبرات ومهارات، وما يرتبط بها من مدخلات وعمليات ومخرجات للنظام التدريبي في مراكز التنمية المهنية المشرفة على مؤسسات رياض الأطفال؛ فضلاً عن القرارات المتعلقة بحل المشكلات التربوية، مما يتطلب قاعدة معرفية كبيرة بخصائص المدير واحتياجاته؛ وتوفير حصيلة معرفية عن الإمكانيات والظروف المرتبطة بالروضة، سواء أكانت مادية

أم معرفية أم تشريعية، ويجب أن تكون البيانات متكاملة ودقيقة ومتاحة للجميع، ولن تحقق المعلومات الهدف منها ما لم توفّره لأولئك المعنيين بها مباشرة، ويعود ذلك إلى سببين؛ هما: السبب الأول هو معرفة الحقائق التي تجعل بالإمكان تقديم المشورة الضرورية في الوقت المناسب، والسبب الثاني هو لفت الانتباه إلى أي خلل خطير في خطة التطوير حتى يتم تفادي المشكلات الإضافية (النعيمي، 2006، 41)، وقد وجد الباحث وجوب أن ترتكز القرارات على البيانات الفعلية عوضاً عن الآراء الشخصية للعاملين في مراكز التنمية المهنية أو مؤسساتها؛ لأن البيانات والحقائق برأي الباحث تساعد على الكشف عن الأسباب الحقيقية للمشكلة عوضاً عن الآراء والتكهنات الشخصية، ممَّا يساعد على إيجاد حلول جذرية.

6 . الوقاية بدلاً من التفتيش (Prevention Versus Inspection): تستند إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية إلى فكرة الوقاية لدى العاملين في مؤسسات التنمية المهنية، فالجودة هي نتاج للعملية الوقائية والتوجيه، وليست نتاجاً للعملية التفتيشية؛ لذا فإن إدارة الجودة الشاملة تهتم بتطوير فكرة الوقاية لدى العاملين لأنَّ ذلك يؤدي إلى تقليص التكاليف وزيادة الإنتاجية، والعمل بمبدأ الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها؛ ممَّا يتطلب استخدام مقاييس لقياس الجودة في أثناء تنفيذ النشاطات، عوضاً عن استخدام المقاييس بعد وقوع الأخطاء (النعيمي، 2006، 41).

7. التغذية الراجعة (Feedback): تكون التغذية الرجعية من خلال التوجيهات، أو المعلومات الشفوية، أو التقارير أو البيانات الإحصائية، وثمة نقطة أساسية في عملية التغذية الرجعية هي ضرورة الحصول على المعلومات في الوقت المناسب، على أن يتم إيصال هذه المعلومات إلى الجهات المعنية لاتخاذ الخطوات اللازمة لعملية إصلاح الأخطاء وإدخال التعديلات والتحسينات على برامج التنمية المهنية (Fry, 2003, 195).

. معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في البرامج التدريبية:

وجد بعض المهتمين أن تطبيق مدخل الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية المختلفة يواجه عادةً بمجموعة صعوبات أو عقبات التي تحدُّ من كفاءة عملية تطبيق برامج التدريب والتنمية المهنية، وربما تؤدي إلى إخفاقها، ومن أهم هذه العقبات ما يأتي:

1) البيروقراطية الإدارية: لأنَّها تعتمد ثقافة تنظيمية لا تتلاءم مع الثقافة التنظيمية لإدارة الجودة الشاملة، إذْ تعتمد البيروقراطية التوزيع الهرمي للسلطة المحدد وفق قواعد

صارمة، وتحديد الأعمال في صورة واجبات وظيفية رسمية، والتركيز على التشريعات والقوانين واللوائح والرقابة المحكمة، والاتصالات الرسمية على أن تكون في اتجاه واحد، ولا تشجع البيروقراطية على المشاركة وتفويض السلطة، ومن ثمَّ لا تسمح بالعمل الجماعي وروح الفريق، وهذه الأمور لا تتفق مع الثقافة التنظيمية لإدارة الجودة الشاملة التي تقوم على إعطاء الصلاحيات وتدعيم العمل الجماعي وروح الفريق والابتكار.

2) المركزية: هي أيضاً تمثل عائقاً أمام تطبيق مدخل الجودة الشاملة نظراً لاختلاف الثقافة التنظيمية لكل منهما، فالمركزية تقوم على تجميع السلطات خاصة حق إصدار القرارات في يد الإدارة العليا، في حين تقوم إدارة الجودة الشاملة على إعطاء أكبر قدر من الصلاحيات والمشاركة في المستويات الإدارية الأدنى.

3) مقاومة التغيير: تشير إلى ردود الأفعال سواء أكانت مخططة أم غير مخططة، ويظهر هذا الخوف من آثار التغيير ومقاومته؛ ممَّا يعوق تطبيق إدارة الجودة الشاملة التي تتطلب أيضاً ثقافة تنظيمية تقوم بدور في تغيير الفكر والأداء (اليحيوي، 2001، 111).

ممَّا سبق يُلاحظ أنَّ معوقات نجاح تطبيق مدخل الجودة الشاملة في مؤسسات التدريب والتنمية المهنية يعود بعضها إلى أخطاء في عملية التطبيق ذاتها؛ مثل: التقليد والمحاكاة لتجارب بعض المؤسسات الأخرى، وتعجيل النتائج، وإقرار التطبيق قبل إعداد البيئة الملازمة، ووجود صعوبات تقليدية؛ مثل: قلة الأطر والتغييرات الإدارية المستمرة، فضلاً عن عجز الميزانيات، والخوف من التغيير إلى جانب البيروقراطية، والمركزية في إصدار القرارات.

ولضمان فعالية برامج التدريب لمديري المدارس، بحيث تحقق الأهداف المأمولة منها، لابدَّ من الاستعانة بمدربين من ذوي الخبرة والاختصاص، واستخدام أساليب متنوعة وفعَّالة في تنفيذها؛ مثل: حلقات النقاش، وورش العمل، والمباريات الإدارية، وسلة القرارات، ودراسة الحالة، وتمثيل الأدوار، والتدريب في موقع العمل، وإقامة المؤتمرات، وعقد الندوات والمحاضرات، والعمل مع أصحاب الخبرات، وتبادل الزيارات والرحلات العلمية، والتعلم من الأقران والزملاء، والتعلُّم الذاتي، والتنمية الذاتية من خلال القراءات الحرة للدوريات العلمية، والكتب الحديثة المرتبطة بمجال العمل في المدرسة، والتدريب على استخدام التقنيات الحديثة.

11 . منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الذي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، فالمنهج الوصفي التحليلي يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر" (عباس وآخرون، 2007، 161)، يضاف إلى ذلك أنه يُساعد الباحث على الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعدُّ البحوث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات، فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيم وتفسر.

12. المجتمع الأصلي للبحث:

تكوَّن المجتمع الأصلي من جميع مديري مدارس التعليم الأساسي (ابتدائي، وإعدادي) الحكومية في محافظتي دمشق والقنيطرة، البالغ عددهم (642) مديراً ومديرة (مديرية التخطيط في وزارة التربية، 2016). والجدول (1) يبيّن توزع أفراد المجتمع الأصلي للبحث:

الجدول (1) توزع أفراد المجتمع الأصلي للبحث

المرحلة التعليمية	المديرين	دمشق	القنيطرة	المجموع الكلي
المرحلة الابتدائية	الذكور	35	47	82
	الإناث	243	89	332
	المجموع الكلي	278	136	414
المرحلة الإعدادية	الذكور	89	23	112
	الإناث	72	44	116
	المجموع الكلي	161	67	228
	المجتمع الأصلي الكلي	439	203	642

13 . عينة البحث:

لتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث أسلوب العينة العشوائية الطبقية في السحب، لأنَّ المجتمع الأصلي غير متجانس من حيث الخصائص العمرية والمستويات العلمية، وهي العينة التي يُقَسَّمُ فيها المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثل خصائص المجتمع، ثمَّ يجري الاختيار العشوائي ضمن كل فئة أو طبقة، إذ إن هذه العينة (الطبقية) تعطي النسب نفسها الموجودة في مجتمع الدراسة. واختار الباحث العينة بعد الرجوع إلى مديرية التخطيط والعلاقات الدولية في وزارة التربية التي سُحبت العينات العشوائية (الطبقية)

منها، واختار عدداً من المديرين عشوائياً، بحيث يكون كل مدير أو مديرة في كل مرحلة تعليمية (ابتدائي أو إعدادي) مرشحاً لتطبيق الاستبانة عليه، وعليه يُمكن القول: إن الاختيار كان بطريقة طبقية (المرحلة التعليمية)، وبطريقة عشوائية (مدير أو مديرة)، وسحبت عينة بنسبة تمثيل بلغت (40.03%) من المجتمع الأصلي بواقع (257) مديراً ومديرة، ويمكن توضيح نسبة السحب من المجتمع الأصلي، وتوزع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث من خلال الجداول رقم (2)، ورقم (3):

الجدول (2) المجتمع الأصلي لعينة البحث ونسبة العينة المسحوبة وفق متغير المرحلة التعليمية والجنس

م	المرحلة التعليمية	المجتمع الأصلي		المجموع	نسبة السحب %	العينة المسحوبة		المجموع
		ذكور	إناث			ذكور	إناث	
.1	ابتدائي (دمشق)	35	243	278	%39.92	14	97	111
.2	إعدادي (دمشق)	89	72	161	%40.37	36	29	65
.3	ابتدائي (القنيطرة)	47	89	136	%39.70	19	35	54
.4	إعدادي (القنيطرة)	23	44	67	%40.29	9	18	27
	المجموع الكلي	194	448	642	%40.03	78	179	257

الجدول (3) توزّع أفراد عينة البحث من المديرين وفق متغيرات البحث

المتغير	الفئة	أفراد العينة	النسبة
المؤهل العلمي	معهد	36	%14
	إجازة جامعية	102	%39.7
	دبلوم فأعلى	119	%46.3
	المجموع الكلي	257	% 100
سنوات الخبرة	10 سنوات وما دون	94	%36.6
	من 11 – 20 سنة	93	%36.2
	أكثر من 20 سنة	70	%27.2
	المجموع الكلي	257	% 100
الجنس	الذكور	78	%30.35
	الإناث	179	%69.65
	المجموع الكلي	257	% 100

14- أداة البحث:

1/14- استبانة الاحتياجات التدريبية:

. مرحلة الاطلاع واختيار بنود الاستبانة ومحاورها:

اطلع الباحث على بعض الدراسات التي تناولت موضوع الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، وكان الهدف من الرجوع إليها معرفة بنود تقدير درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء معايير الجودة الشاملة التي تناولها الباحثون في دراساتهم، كدراسة كل من: السلطان (2008)، عالِم (2008)، مغاري (2009)، عاشور (2011)، القرشي (2011)، النبيه (2011)، النابت (2014)، أبو صبحة (2015)، حسن (2016)؛ ثم **طوَّر الباحث** في ضوء هذه الاستبانات بنوداً معينةً لتتألف منها استبانة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة بما تتضمنه من بنود، صيغَ (86) بنداً موزعة وفق ما يشير إليه الجدول (4):

الجدول (4) توزع بنود استبانة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس

معايير استبانة الاحتياجات التدريبية	أرقام البنود	عدد البنود
المعيار الأول: (المهارات الإدارية).	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17	17
المعيار الثاني: (المهارات التقنية).	18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29	12
المعيار الثالث: (المهارات الفنية).	30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44	15
المعيار الرابع: (المهارات الإدراكية التصورية).	45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53	9
المعيار الخامس: (مهارات تطوير المشاركة المجتمعية).	54، 55، 56، 57، 58، 59، 60، 61	8
المعيار السادس: (مهارات اتخاذ القرار).	62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72، 73	12
المعيار السابع: (مهارات التحسين المستمر).	74، 75، 76، 77، 78، 79، 80، 81، 82، 83، 84، 85، 86	13

وتكون الإجابة عن عبارات الاستبانة بواحدة من الإجابات الآتية حسب مقياس ليكرت: (موافق بدرجة مرتفعة جداً، موافق بدرجة مرتفعة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة منخفضة، موافق بدرجة منخفضة جداً). فالعبارات تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو الآتي: (5-4-3-2-1).

. صدق استبانة الاحتياجات التدريبية:

1) الصدق الظاهري: بهدف التحقق من صلاحية بنود استبانة الاحتياجات التدريبية عُرِضت الاستبانة على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة دمشق بلغ عددهم (6) محكمين، لبيان رأيهم في صحة كل بند، ودرجة ملاءمته للمحور الذي ينتمي إليه، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يُسْتَبْعَدْ أي بند من بنود الاستبانة، لكن عُدِّلَ بعضها من حيث الأسلوب والصياغة، ومن ثَمَّ بلغ المجموع النهائي لبنود هذه الاستبانة بصورتها النهائية (86) بنداً وزِّعَتْ على المحاور المكوّنة لها.

2) صدق البناء الداخلي: وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية، إذْ قام الباحث بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالمحاور الفرعية، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (5):

الجدول (5) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية لاستبانة الاحتياجات التدريبية

محاور استبانة الاحتياجات التدريبية	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
المعيار الأول: (المهارات الإدارية).	0,834**	0,000
المعيار الثاني: (المهارات التقنية).	0,646**	0,000
المعيار الثالث: (المهارات الفنية).	0,691**	0,000
المعيار الرابع: (المهارات الإدراكية التصورية).	0,711**	0,000
المعيار الخامس: (مهارات تطوير المشاركة المجتمعية).	0,818**	0,000
المعيار السادس: (مهارات اتخاذ القرار).	0,800**	0,000
المعيار السابع: (مهارات التحسين المستمر).	0,742**	0,000

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع المحاور الفرعية مرتفع، ما يدلُّ على أنَّ استبانة الاحتياجات التدريبية متجانسة في قياس الغرض الذي وضعت من أجله، وتتسم بالصدق الداخلي.

ـ ثبات استبانة الاحتياجات التدريبية: اعتمد الباحث في حساب ثبات الاستبانة على الطرائق الآتية:

إنَّ إعادة تطبيق الاستبانة يدلُّ على الاستقرار عبر الزمن، لذلك طُبِّقَتِ الاستبانات على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، وحُسِبَ معامل الارتباط

سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وبيرسون حسب الإعادة، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (6):

الجدول (6) نتائج الثبلات بالإعادة والثبات بالتنصيف وألفا كرونباخ لاستبانة الاحتياجات التدريبية

محاور استبانة الاحتياجات التدريبية	الثبات بالإعادة	الثبات بالتنصيف	ألفا كرونباخ
المعيار الأول: (المهارات الإدارية).	0.881	0.815	0.747
المعيار الثاني: (المهارات التقنية).	0.839	0.776	0.711
المعيار الثالث: (المهارات الفنية).	0.859	0.782	0.724
المعيار الرابع: (المهارات الإدراكية التصورية).	0.871	0.790	0.733
المعيار الخامس: (مهارات تطوير المشاركة المجتمعية).	0.840	0.791	0.736
المعيار السادس: (مهارات اتخاذ القرار).	0.853	0.798	0.728
المعيار السابع: (مهارات التحسين المستمر).	0.867	0.804	0.739
الدرجة الكلية	0.0.879	0.806	0.741

يلاحظ من الجدول (6) أنَّ قيم معاملات الثبات جميعها، مرتفعة وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

15 . عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

أ . عرض نتائج سؤال البحث الرئيس:

1- ما أهم الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى وثانية في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظتي دمشق والقنيطرة من وجهة نظر المديرين؟

لحساب درجة أهم الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى وثانية في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظتي دمشق والقنيطرة من وجهة نظر المديرين وفق تقدير أفراد عينة البحث حُسِبَ المتوسط الحسابي لكل بند ثمَّ لكل محور، وحُدِّدَتِ المستويات كما يشير إليها الجدول (7):

الجدول (7) درجة تقدير / الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس/

المتوسط	مستوى المعوّق
1 – 1.8	ضعيف جداً
1.81 – 2.60	ضعيف
2.61 – 3.40	متوسط
3.41 – 4.20	مرتفع
4.21 – 5	مرتفع جداً

وجرى ذلك بالاعتماد على استجابات الاستبانة 5-1 ÷ 5 = 0.8

وجاءت النتائج على الشكل الآتي:

الجدول (8) الدّرجة الكلية لمتوسط المحاور كافة في استبانة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس

م	محاور استبانة الاحتياجات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	المتوسط الحسابي الرتبي	المستوى
.1	المعيار الأول: (المهارات الإدارية).	66.32	9.175	4	3.90	مرتفع
.2	المعيار الثاني: (المهارات التقنية).	44.32	8.095	7	3.69	مرتفع
.3	المعيار الثالث: (المهارات الفنية).	59.73	6.821	1	3.98	مرتفع
.4	المعيار الرابع: (المهارات الإدراكية التصورية).	34.92	4.537	5	3.88	مرتفع
.5	المعيار الخامس: (مهارات تطوير المشاركة المجتمعية).	31.71	3.412	2	3.96	مرتفع
.6	المعيار السادس: (مهارات اتخاذ القرار).	46.48	5.578	6	3.87	مرتفع
.7	المعيار السابع: (مهارات التحسين المستمر).	51.18	5.227	3	3.93	مرتفع
	الدّرجة الكلية	334.66	26.747		3.89	مرتفع

يلاحظ من الجدول (8) أنَّ متوسط الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي دمشق والقنيطرة كان بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (3.89). فقد تبيّن من وجهة نظر أفراد عينة البحث أنّ أكثر المهارات احتياجاً وفق تقدير المديرين هو المعيار الثالث: (المهارات الفنية) الذّي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.98)، وهو مستوى مرتفع، يليه في المرتبة الثّانية معيار مهارات تطوير المشاركة المجتمعية بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.96)، يتبعه في المرتبة الثّالثة معيار مهارات التحسين المستمر بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.93)، ثم جاء في المرتبة الرابعة معيار المهارات الإدارية بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.90)، يتبعه في المرتبة الخامسة معيار المهارات الإدراكية التصورية بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.88)، يليه في المرتبة السادسة معيار مهارات اتخاذ القرار بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.87)، وأخيراً جاء في المرتبة السابعة معيار المهارات التقنية بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.69).

وقد تعزى الدرجة المرتفعة في الاحتياجات التدريبية إلى أنَّ معظم برامج التنمية المهنية المقدَّمة لمديري المدارس لا تلبي تلبية كافية حاجات المتدربين، ولا تحقق الأهداف التي يسعى المتدربون إلى تحقيقها من خلال برامج التنمية المهنية التي يتبعونها. فضلاً عن ضعف التخطيط لحصر الاحتياجات التدريبية والمشكلات التي

تستلزم علاجاً ببرامج التنمية المهنية، وضعف إشراك مديري المدارس في تحديد أهداف برامج التنمية المهنية، فضلاً عن ضعف امتلاك المدربين المؤهلات المهنية الكافية لإدارة المواقف التدريبية المختلفة من تخطيط، وتنظيم، وإشراف، وتنفيذ، وتقييم، واتخاذ القرارات، وضبابية أهداف الدورات التدريبية، وضعف التجديد في موضوعات الدورات، وضعف تلبية الاحتياجات التدريبية لمدير الروضة، وبُعد مكان الدورة عن مكان إقامة المدير، واقتصار البرامج على الجانب النظري، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق مدير المدرسة، وغياب الحوافز المادية لمدير المدرسة كمكافأة على جهوده، كما يعاني المديرون من الإجراءات الاعتيادية الطويلة لعملية الترشيح إلى الدورات التدريبية.

ويُعزى حصول محور: (المهارات الفنية) على المرتبة الأولى إلى أَنَّ مديري المدارس لا يمتلكون مهارات تقويم الأداء الوظيفي للعاملين معهم في المدرسة، وحاجتهم إلى رفع كفاياتهم على استخدام نتائج تقويم الأداء الوظيفي في تحسين الأداء المهني للعاملين معهم؛ كما أَنَّهم لا يمتلكون مهارات البحث العلمي، ومهارات الاتصال الالكتروني، ومهارات التعامل الإيجابي مع الصراعات وفن إدارة الخلافات، من أجل العمل على خلق مناخ تنظيمي إيجابي في المدرسة.

ويُعزى حصول محور: (مهارات تطوير المشاركة المجتمعية) على المرتبة الثانية إلى أنَّ مديري المدارس يؤمنون بأن العلاقة بين المدرسة والمجتمع علاقة عضوية مباشرة، وأن توطيد هذه العلاقة يعدُّ من الضروريات للمدرسة، لأن المدرسة مؤسسة اجتماعية يقوم مديرو المدارس بإرساء علاقات جيدة مع المجتمع المحلي لأنَّ أفراد المجتمع المحلي قد يكونون المعينين للمديرين في مساعدتهم على حل مشكلات المدرسة، لذلك جاءت درجة احتياج أفراد العينة على هذا المجال مرتفعة. وهذا ما يتفق مع دراسة النابت (2014) التي أكَّدت أنَّ درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس كانت بدرجة كبيرة جداً.

ب- عرض نتائج فرضيات البحث:

اختبر الباحث الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حسب الباحث الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية في ضوء معايير الجودة الشاملة، تعزى إلى

متغير الجنس: (ذكور، إناث)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t-test)، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (9):

الجدول (9) نتائج اختبار ت ستودينت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة الذكور والإناث على استبانة الاحتياجات التدريبية

محاور الاستبانة	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المهارات الإدارية	ذكور	78	66.80	9.044	255	0.458	0.647	غير دال
	إناث	179	66.17	9.232				
المهارات التقنية	ذكور	78	42.86	8.768	255	1.581	0.115	غير دال
	إناث	179	44.76	7.854				
المهارات الفنية	ذكور	78	60.24	6.521	255	0.653	0.514	غير دال
	إناث	179	59.58	6.917				
المهارات الإدراكية التصورية	ذكور	78	35.05	4.361	255	0.248	0.805	غير دال
	إناث	179	34.88	4.599				
مهارات تطوير المشاركة المجتمعية	ذكور	78	32.24	3.126	255	1.349	0.178	غير دال
	إناث	179	31.56	3.485				
مهارات اتخاذ القرار	ذكور	78	46.85	5.555	255	0.578	0.564	غير دال
	إناث	179	46.37	5.595				
مهارات التحسين المستمر	ذكور	78	51.19	5.151	255	0.012	0.990	غير دال
	إناث	179	51.18	5.262				
الدرجة الكلية	ذكور	78	335.22	25.065	255	0.184	0.854	غير دال
	إناث	179	334.49	27.287				

مناقشة الفرضية: يظهر من خلال الجدول (9) أن قيمة ت = (0,184)، عند درجة حرية = (255)، والقيمة الاحتمالية (0,854)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا يدلُّ على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعايير جميعها بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة البحث الذكور، ومتوسط درجات الإناث على استبانة الاحتياجات التدريبية لدى المديرين.

وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ أفراد عينة البحث يقومون بأعمال متقاربة إلى حد كبير، إذْ إنَّ الوظائف والمهام الإدارية التي يقومون بها لا تختلف باختلاف النوع الاجتماعي

(الجنس) للمدير، إذ إنَّ الأنظمة والقوانين التي يتم العمل بموجبها متشابهة ومحددة مسبقاً من الإدارة المركزية في وزارة التربية، كما أنهم يعملون تحت إشراف نظام تعليمي واحد، ويخضعون للدورات التدريبية والتأهيلية نفسها؛ لذا من الطبيعي أن تكون استجاباتهم متقاربة بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي، كذلك تتشابه ظروف العمل والبرامج التدريبية التي يجري تداولها على مستوى المؤسسات التعليمية.

وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة العمايرة (2014) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الجنس. كما تتفق مع نتيجة دراسة النابت (2014) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الجنس.

– **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية وفق متغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حَسَبَ الباحث دلالة الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمدير: (معهد، إجازة جامعية، دبلوم فأعلى)؛ وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (One- Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (10):

الجدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA) لدلالة الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

معايير الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
المهارات الإدارية	بين المجموعات	1442.775	2	721.387	1.112	0.581	غير دالة
	داخل المجموعات	20108.696	254	79.168			
	المجموع	21551.471	256				
المهارات التقنية	بين المجموعات	1167.241	2	583.620	1.498	0.356	غير دالة
	داخل المجموعات	15606.954	254	61.445			
	المجموع	16774.195	256				
المهارات الفنية	بين المجموعات	84.581	2	42.291	0.908	0.405	غير دالة
	داخل	11826.352	254	46.560			

	المجموعات						
	المجموع	11910.934	256				
المهارات الإدراكية التصورية	بين المجموعات	8.553	2	4.277	0.206	0.814	غير دالة
	داخل المجموعات	5261.890	254	20.716			
	المجموع	5270.444	256				
مهارات تطوير المشاركة المجتمعية	بين المجموعات	13.825	2	6.912	0.592	0.554	غير دالة
	داخل المجموعات	2966.868	254	11.681			
	المجموع	2980.693	256				
مهارات اتخاذ القرار	بين المجموعات	261.829	2	130.914	1.316	0.414	غير دالة
	داخل المجموعات	7704.303	254	30.332			
	المجموع	7966.132	256				
مهارات التحسين المستمر	بين المجموعات	114.234	2	57.117	2.109	0.124	غير دالة
	داخل المجموعات	6879.532	254	27.085			
	المجموع	6993.767	256				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	7630.333	2	3815.167	2.521	0.103	غير دالة
	داخل المجموعات	175509.534	254	690.982			
	المجموع	183139.868	256				

يُلاحظ من الجدول (10) أنَّ قيمة (F) بلغت (2.521) والقيمة الاحتمالية (0.103)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0,05)؛ ممَّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المديرين أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية والمعايير الفرعية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ المديرين باختلاف مؤهلهم العلمي يعملون على تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، ويحرصون على تنمية قدراتهم وتوظيف مؤهلاتهم في العمل، ويعملون على إتاحة الفرصة للمعلمين لممارسة دورهم في العملية الإدارية، وتقديم خبراتهم التربوية داخل المدرسة، والمشاركة في عملية صنع القرار واتخاذه أحياناً، فقد

أثبتت الممارسة العملية أنّ تركيز سلطة اتخاذ القرارات في يد القائد لا يمكنه من اتخاذ قرارات سليمة، وأنه يؤدي إلى اختناق العمل، وإضعاف الروح المعنوية لأعضاء المؤسسة التعليمية، ويحجم الكفاءات الإدارية عن الإبداع؛ ممَّا ينعكس سلباً على جودة أداء المؤسسات التعليمية.

وهذا ما يتفق مع دراسة النابت (2014) التي أكَّدت وجود فروق ذات دلالّة إحصائية بين رتب المتوسطات في درجة الاحتياجات التدريبية بالمجالات (المهارات والادراكية، والإنسانية، والإدارية) لمديري المدارس وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية وفق متغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حسب الباحث دلالة الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة: (10 سنوات فأقل، من 11– 20 سنة، 21 سنة فأكثر)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (One- Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (11):

الجدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA) لدلالة الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

معايير الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
المهارات الإدارية	بين المجموعات	1547.210	2	773.605	9.823	0.000	دالة عند (0.01)
	داخل المجموعات	20004.261	254	78.757			
	المجموع	21551.471	256				
المهارات التقنية	بين المجموعات	384.314	2	192.157	3.978	0.003	دالة عند (0.01)
	داخل المجموعات	16389.880	254	64.527			
	المجموع	16774.195	256				
المهارات الفنية	بين المجموعات	201.924	2	100.962	5.190	0.000	دالة عند (0.01)
	داخل المجموعات	11709.010	254	46.098			

	المجموع	11910.934	256				
المهارات الإدراكية التصورية	بين المجموعات	49.028	2	24.514	6.193	0.000	دالة عند (0.01)
	داخل المجموعات	5221.415	254	20.557			
	المجموع	5270.444	256				
مهارات تطوير المشاركة المجتمعية	بين المجموعات	7.641	2	3.821	6.326	0.000	دالة عند (0.01)
	داخل المجموعات	2973.051	254	11.705			
	المجموع	2980.693	256				
مهارات اتخاذ القرار	بين المجموعات	81.595	2	40.797	7.314	0.000	دالة عند (0.01)
	داخل المجموعات	7884.537	254	31.041			
	المجموع	7966.132	256				
مهارات التحسين المستمر	بين المجموعات	77.121	2	38.561	5.416	0.000	دالة عند (0.01)
	داخل المجموعات	6916.645	254	27.231			
	المجموع	6993.767	256				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	6801.537	2	3400.768	7.899	0.000	دالة عند (0.01)
	داخل المجموعات	176338.331	254	694.245			
	المجموع	183139.868	256				

يُلاحظ من الجدول (11) أنَّ قيمة (F) بلغت (7.899) والقيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)؛ ممَّا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المديرين أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير

عدد سنوات الخبرة في الدرجة الكلية والمعايير الفرعية. وكما تبيّن بعد تطبيق اختبار بونفيروني (Bonferroni) لمقارنة الفروق بين المتوسطات أنَّ الفروق لصالح المديرين الذين لديهم من سنوات الخبرة (10 سنوات فأقل)، وجاءت النتائج وفق ما يشير إليها الجدول (12):

الجدول (12) نتائج اختبار (Bonferroni) لمقارنة الفروقات بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية

متغير البحث أ	متغير البحث ب	اختلاف المتوسط	قيمة (sig)	القرار
10 سنوات فأقل	من 11- 20 سنة	*9.931	0.003	دالة لصالح (10 سنوات فأقل)
	21 سنة فأكثر	*11.497	0.000	دالة لصالح (10 سنوات فأقل)
من 11- 20 سنة	21 سنة فأكثر	1.566	0.000	غير دالة

وقد جاءت هذه النتائج منطقية، إذ أشارت إلى أن أصحاب الخبرات القليلة هم بحاجة إلى التدريب في المجالات الآتية: تفعيل الشراكة المجتمعية مع المجتمع المحلي، وتطوير المهارات الفنية والإدارية،واتخاذ القرارات، والتقويم ...الخ؛ وذلك لشعور هذه الفئة أنها بحاجة إلى التدرب على هذه المجالات، ويعود ذلك لقلّة خبرتهم في العمل الإداري بالمدارس، بخلاف أصحاب الخبرة المتوسطة والطويلة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ مبادئ الأساليب الإدارية وإجراءات العمل بها صارت لدى المديرين ذوي الخبرة أسهل إدراكاً، وصاروا أكثر قدرة على تبسيط إجراءات العمل، وأكثر اتباعاً وخضوعاً للقوانين والأنظمة التي تسهل عملهم، وتضمن لهم حقوقهم، فضلاً عن إدراكهم أنَّ هذه القوانين والأنظمة تُطبَّق على الجميع دون تحيز – في حدود علمهم–، وتركيزهم على نشر المعلومات والإفصاح عنها في حينها، وبناء الثقة والمصداقية بين العاملين، وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة بفاعلية وعلنية، وهذه الخبرة ساعدتهم على تطوير السياسات التي تتبناها إدارة المدرسة في تعاملاتها، واختيار الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف التي وضعت للمدرسة بأقل وقت وجهد ممكنين.

وقد أكَّد معظم أفراد عينة البحث من (المديرين) الذّين يمتلكون سنوات الخبرة في العمل المدرسي؛ ضرورة الأخذ بمبادئ إدارة الجودة الشاملة ومؤشراتها من أجل تطوير واقع البرامج التدريبية المقدَّمة لهم، إذ يعكس ذلك رغبتهم في تطوير أداء هذه المؤسسة

التّعليمية عن طريق إجراء المزيد من الدّورات التّدريبية والدّراسات والبحوث الميدانية عن واقع هذه المؤسسة وسبل تطويرها، ومعرفة جوانب ضعفها وقصورها؛ وتلبية حاجاتها ومتطلباتها، الأمر الذّي يؤدي إلى تحسين أداء المدرسة؛ ومن ثم تحسين أداء الطالب الذّي يعدُّ المحور الرّئيسي في هذه المرحلة التّعليمية.

إنَّ الأفراد الذين لديهم عدد من سنوات خبرة في ممارسة العمل الإداري، يحرصون حرصاً دائماً على اكتساب كل شيء جديد في العلم لتنمية أنفسهم، والنهوض بواقع العمل في المؤسسات التعليمية، والتفاعل الدائم بين الخبرة القديمة والعلم الحديث للوصول إلى نهضة علمية متطورة.

وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة العمايرة (2014) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لمصلحة ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات). كما تتفق مع دراسة النابت (2014) التي أكَّدت وجود فروق في درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس بالمجالات (الذاتية، والإدراكية والتصورية، والإدارية)، وفقاً إلى متغير سنوات الخبرة لصالح المديرين الذين خبرتهم من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات، مقابل الذين خبرتهم لأقل من خمس سنوات، ولصالح الذين خبرتهم من خمس سنوات الى أقل من عشر سنوات مقابل من (10) سنوات فأكثر.

16 . مقترحات البحث: بناءً على نتائج البحث خلُص الباحث إلى المقترحات الآتية:

1/16– تأسيس مركز تدريبي متخصص لإعداد القادة التربويين في المؤسسات التعليمية وتدريبهم، يواكب المتغيرات والتطورات الجديدة في ميادين تدريب القيادات الحالية وإعداد قادة المستقبل.

2/16– زيادة الميزانية المخصصة لبرامج التدريب والتنمية المهنية لمديري المدارس، وذلك للإنفاق على أوجه النشاط، وتطوير إعداد المدير على نحو يتفق مع معايير الجودة الشاملة.

3/16– العمل على تطوير برامج التدريب والتنمية المهنية الحالية التي تنفذها وزارة التربية ومراكز التدريب، وإعادة النظر في محتواها والارتقاء بها وفق حاجة المديري لكل مجال، ورفع كفاءة التدريب الإداري في ضوء عمليات المتابعة والتقييم والتطوّرات العلمية التي تحدث في مجال التنظيم والإدارة.

4/16- الاتصال المستمر بين مراكز التدريب ومديري المدارس لتعرّف المشكلات التي تعترضهم في أعمالهم، وتصنيفها لمعالجتها معالجة دورية ومستمرة كي لا تشكل عقبة في انسيابية العمل الإداري، داخل المدرسة، وتنفيذه.

5/16- نشر ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، والتعريف بأساليبها الفنية، ومراحل تنفيذها، ومقومات نجاحها في إطار خطة تكون على مراحل، وخلال مدّة زمنية محدَّدة.

6/16- تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وخاصةً في برامج التنمية المهنية للمديرين داخل المؤسسات التعليمية، بما يحقق التنمية المستدامة للعاملين، تمهيداً لتحقيق مخرجات تربوية ذات جودة عالية.

7/16- التدريب المستمر للمديرين وأعضاء المجتمع التعليمي في المدرسة كلها؛ لأنَّ هذا التدريب وسيلة فعَّالة لبناء الفهم الواضح لمنهجية إدارة الجودة الشاملة، والارتقاء بمستوى الأداء، وتكوين الخبرة التي تساعد على أداء الأعمال أداء صحيحاً.

8/16- أن يعمل أصحاب القرار التربوي في وزارة التربية على رفع كفاية مديري المدارس في مجال تفعيل الشراكة المجتمعية مع المجتمع المحلي، ولا سيما المديرين ذوي الخبرة القليلة في العمل الإداري.

قائمة المراجع

. المراجع العربية:

- أبو الهيجاء، شيرين. (2007). ***إدارة الجودة الشاملة في التعليم.*** إربد: دار الكندي.
- أبو شاويش، بشير عبد الرحمن. (2010). دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة. ***رسالة ماجستير غير منشورة،*** قسم أصول التربية–الإدارة التربوية، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو صبحة، أسامة حسين. (2015). كفايات المشاركة المجتمعية اللازمة لمديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وسبل تنميتها. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة، فلسطين.
- أبو عاشور، خليفة مصطفى. (2014). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية بمنطقة العين التعليمية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين والمديرين أنفسهم. المج***لة الدولية للبحث في التربية وعلم النفس،*** المجلد (2)، العدد (1)، الإمارات العربية المتحدة، ص. ص: 9– 27.
- البكر، محمد. (2001). أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية. المجلة التربوية، العدد (60)، المجموعة (15)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.
- الترتوري، محمد؛ جويحان، أغادير. (2006). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- حسن، وسام. (2016). نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- الخطيب، أحمد؛ الخطيب، رداح. (2004). إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- السريحي، منصور. (2012). درجة توفر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس. ***رسالة دكتوراه غير منشورة،*** قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- السلطان، فهد. (2008). واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وأهم الآليات اللازمة لتطويره. ***مجلة رسالة التربية وعلم النفس،*** جامعة الملك سعود، العدد (31)، الرياض، السعودية، ص.ص: 1-66.
- الطعاني، حسن أحمد. (2007). التدريب مفهومه وفعاليته وبناء البرامج التدريبية وتقويمها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الطعاني، حسن. (2002). التدريب: مفهومه وفعالياته – بناء البرامج التدريبية وتقويمها. عمان: دار الشروق.
- عاشور، محمد علي. (2011). دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية، المجلد 38، ملحق 4.
- عالِم، خالد أحمد. (2008). درجة ممارسة القيادات التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- عباس، محمد؛ نوفل، محمد بكر؛ العبسي، محمد مصطفى؛ أبو عواد، فريال محمد. (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد العليم، أسامة.، الأحمدي، حميد. (2008). إدارة الجودة الشاملة في التعليم. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- العزاوي، محمد عبد الوهاب. (2000). أنظمة إدارة الجودة والبيئة. عمان: دار وائل.
- علي، وفيقة سليمان. (2009). الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض أطفال مدينة اللاذقية "دراسة ميدانية على رياض أطفال مدينة اللاذقية". ***رسالة ماجستير غير*** منشورة، قسم التربية المقارنة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

- عليمات، صالح ناصر. (2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الشاملة في المؤسسات التربوية "التطبيق ومقترحات التطوير". عمان: دار الشرق.
- العمايرة، محمد حسن. (2014). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية زمديراتها ومساعديهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (12)، العدد (4)، ص. ص: 10– 40.
- القرشي، محسن. (2011). المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية "دراسة ميدانية على المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- كورنسكي، روبرت. (2000). تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم والتدريب. بحث منشور في التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة. مركز الإمارات للبحوث والدراسات الإستراتيجية. الإمارات.
- مصطفى، يوسف. (2005). الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد. القاهرة: دار الفكر العربي.
- المصلح، إسماعيل. (2002). من أجل تميز التربية القطرية، إعادة هندسة للتفكير الإداري المهيمن. مؤتمر الجودة: الكفاءة والإتقان والتميز، المنعقد في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت.
- مغاري، تيسير محمد. (2009). نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- النابت، نادر. (2014). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم بمحافظة بقعاء. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- النبيه، إياد أحمد. (2011). فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.

- النعيمي، جبر. (2006). اتجاهات القيادة الأمنية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- وزارة التربية (2014). النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي. دمشق: منشورات وزارة التربية.
- اليحيوي، صبرية. (2001). تطبيق لإدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم العام للبنات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة، السعودية.

. المراجع الأجنبية:

- Baldwin, L.M. (2002). ***Total Quality Management in Higher Education: The Implications of Internal and External Stockholder Perception.*** Ph.D; New Mexico State University, http/www.lib umi. Dissertation preview.
- Fry, H; Et. al (2003). ***A Handbook For Teaching & Learning in Higher Education.*** second edition, kogan page, London.
- Neil, C. (2008). ***The use of cases in the leadership development of principals: ARescent initiative in one large education system in Australia.*** http://eric.ed.gov.
- Tesfaw, T. A; Hofman, R. H. (2012). Instructional Supervision and Its Relationship with Professional Development: Perception of Private and Government Secondary School Teachers in Addis Ababa. *Dissertations/Theses-Masters Theses;* Reports - Research ERIC Number: ED534226.