



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية المقارنة

الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف

دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية

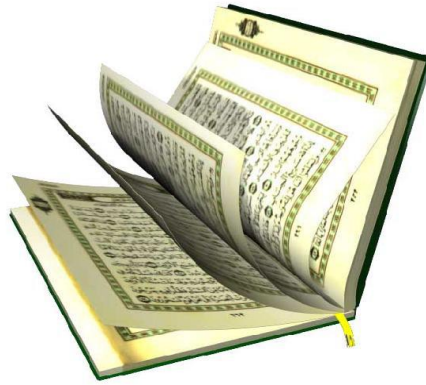
إعداد الطالب
حسن صالح الدماس

إشراف
الدكتور عيسى علي
الأستاذ في قسم التربية المقارنة

دمشق: ١٤٣٩ - ١٤٤٠ هـ

٢٠١٨ - ٢٠١٩ م

بسم الله الرحمن الرحيم



قال تعالى:

"قالوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ"

البقرة: آية (٣٢)

شكر وتقدير

الحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه الذي أعاني ووقفتي، وهياً لي الأسباب لإنجاز هذه الرسالة واعترافاً بالفضل إلى أهله ووفاء لكل من وقف إلى جانبي وساعدني في مرحلة إنجاز هذه الرسالة، أتوجه بالشكر الجزيل والامتنان إلى الدكتور عيسى علي لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، ولتوجيهاته القيمة، التي أغنت الرسالة بمراحلها المختلفة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى السادة أعضاء لجنة الحكم الأفاضل على جهودهم المبذولة في قراءة هذه الرسالة وتدقيقها والحكم عليها.

وأتوجه بالشكر إلى مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، على تعاونهم في تطبيق الجانب الميداني للدراسة وتقديم المعلومات اللازمة.

والشكر موصول للأستاذ باسم العيسى لتفضله بتدقيق الرسالة لغوياً.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأصدقاء والزملاء وإلى كل من ساهم وساعد في إنجاز هذه الرسالة.

الباحث

حسن صالح الدماس

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوعات
١١-١	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
٢	مقدمة
٣	١ - مشكلة الدراسة
٥	٢ - أهمية الدراسة
٦	٣ - أهداف الدراسة
٦	٤ - أسئلة الدراسة
٧	٥ - فرضيات الدراسة
٨	٦ - متغيرات الدراسة
٨	٧ - منهج الدراسة وأداتها
٩	٨ - المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها
٩	٩ - حدود الدراسة
٩	١٠ - مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية
٢٩-١٢	الفصل الثاني: الدراسات السابقة
١٣	١- الدراسات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية
١٣	١-١ الدراسات العربية المتعلقة بالاحتياجات التدريبية
١٧	٢-١ الدراسات الأجنبية المتعلقة بالاحتياجات التدريبية
٢٠	٢- الدراسات المتعلقة بمدخل الإدارة بالأهداف
٢٠	١-٢ الدراسات العربية المتعلقة بمدخل الإدارة بالأهداف
٢٤	٢-٢ الدراسات الأجنبية المتعلقة بمدخل الإدارة بالأهداف
٢٧	٣- التعقيب على الدراسات السابقة

الصفحة	الموضوعات
٤٦-٣٠	الفصل الثالث: الاحتياجات التدريبية
٣١	١- مفهوم الاحتياجات التدريبية
٣٣	٢- تحديد الاحتياجات التدريبية
٣٤	٣- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية
٣٦	٤- خصائص الاحتياجات التدريبية
٣٦	٥- مصادر التعرف على الاحتياجات التدريبية
٣٩	٦- أدوات جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية
٤١	٧- معايير اختيار أدوات جمع البيانات
٤٢	٨- تصنيف الاحتياجات التدريبية
٤٤	٩- معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية
٦٣-٤٧	الفصل الرابع: الإدارة بالأهداف
٤٨	١- نشأة الإدارة بالأهداف وتطورها
٤٩	٢- مفهوم الإدارة بالأهداف وتعريفاتها
٥١	٣- فلسفة الإدارة بالأهداف
٥٢	٤- عناصر الإدارة بالأهداف
٥٤	٥- مقومات الإدارة بالأهداف
٥٥	٦- مبادئ الإدارة بالأهداف
٥٦	٧- خصائص مدير المدرسة في ظل مدخل الإدارة بالأهداف
٥٧	٨- مراحل (خطوات) تطبيق الإدارة بالأهداف
٥٩	٩- فوائد تطبيق الإدارة بالأهداف
٦١	١٠- معوقات تطبيق الإدارة بالأهداف وسبل التغلب عليها

الصفحة	الموضوعات
٧٧-٦٤	الفصل الخامس: واقع التعليم الأساسي وإدارته المدرسية في الجمهورية العربية السورية
٦٥	١- واقع التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية
٦٥	١-١ نشأة التعليم الأساسي وتطوره في سورية
٦٧	٢-١ مفهوم التعليم الأساسي في سورية
٦٨	٣-١ أهداف التعليم الأساسي في سورية
٧٠	٤-١ مبادئ التعليم الأساسي في سورية
٧١	٢- الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية
٧١	١-٢ أهمية الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية
٧٢	٢-٢ شروط التكليف بالإدارة في مرحلة التعليم الأساسي في سورية
٧٢	٣-٢ واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي سورية
٧٤	٤-٢ واقع تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي في سورية
٧٥	٥-٢ مشكلات الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية
٧٦	٦-٢ تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في سورية
٩٠-٧٨	الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية
٧٩	١- منهج الدراسة
٧٩	٢- المجتمع الأصلي للدراسة
٨٠	٣- عينة الدراسة
٨٤	٤- أداة الدراسة
٨٥	٥ - صدق الاستبانة
٨٨	٦ - ثبات الاستبانة

الصفحة	الموضوعات
٨٩	٧- إجراءات تطبيق الدراسة
٩٠	٨- المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة
٩١-١٢٤	الفصل السابع: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها
٩٢	١- عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها
١٠٤	٢- عرض نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها
١٢٣	٣ - المقترحات
١٢٥-١٣٦	قائمة المصادر والمراجع
١٢٦	أولاً- المصادر
١٢٦	ثانياً- المراجع العربية
١٣٥	ثالثاً- المراجع الأجنبية
١٣٧-١٥١	قائمة الملاحق
١٣٨	ملحق رقم (١) أسماء السادة محكمي الاستبانة
١٣٩	ملحق رقم (٢) الاستبانة في صورتها الأولية
١٤٤	ملحق رقم (٣) الاستبانة في صورتها النهائية
١٤٩	ملحق رقم (٤) كتاب تسهيل مهمة موجّه من جامعة دمشق إلى وزارة التربية
١٥٠	ملحق رقم (٥) كتاب تسهيل مهمة موجّه من وزارة التربية إلى مديرية التربية في مدينة دمشق
١٥١	ملحق رقم (٦) كتاب تسهيل مهمة موجّه من مديرية التربية في مدينة دمشق إلى مدارس التعليم الأساسي
١٥٢-١٥٨	ملخص الدراسة باللغة العربية
I - VII	ملخص الدراسة باللغة الإنكليزية

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
٨٠	توزع المناطق التعليمية في مدينة دمشق حسب مجتمعاتها التربوية	١
٨١	توزع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة	٢
٨٤	مجالات استبانة الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف	٣
٨٦	معاملات ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه	٤
٨٧	معاملات ارتباط المحاور الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبانة	٥
٨٨	معاملات الارتباط لقياس ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية	٦
٨٩	معاملات الثبات بالإعادة وألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للاستبانة	٧
٩٢	درجات الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف في الاستبانة والقيم الموافقة لها	٨
٩٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف لإجابات أفراد عينة الدراسة	٩
٩٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاحتياجات التدريبية في مجال تحديد الأهداف لإجابات أفراد عينة الدراسة	١٠
٩٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط لإجابات أفراد عينة الدراسة	١١
١٠٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاحتياجات التدريبية في مجال المتابعة والمراجعة الدورية لإجابات أفراد عينة الدراسة	١٢
١٠٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاحتياجات التدريبية في مجال تقييم الإنجاز لإجابات أفراد عينة الدراسة	١٣
١٠٤	نتائج اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	١٤

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
١٠٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير المؤهل العلمي	١٥
١٠٨	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على الاستبانة حسب متغير المؤهل العلمي	١٦
١٠٩	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات المتجانسة في تباين الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير المؤهل العلمي	١٧
١١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير عدد سنوات الخبرة	١٨
١١٣	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير عدد سنوات الخبرة	١٩
١١٤	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات المتجانسة في تباين الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير عدد سنوات الخبرة	٢٠
١١٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير عدد الدورات التدريبية المتبعة	٢١
١١٧	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير عدد الدورات التدريبية	٢٢
١١٨	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات المتجانسة في تباين الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير عدد الدورات التدريبية	٢٣
١٢٠	نتائج اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير الحلقة التعليمية	٢٤

فهرس الأشكال البيانية

الصفحة	اسم الشكل البياني	رقم الشكل
٨٢	توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس	١
٨٢	توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي	٢
٨٣	توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة	٣
٨٣	توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية المتبعة	٤
٨٤	توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الحلقة التعليمية	٥
٩٣	المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتياجات التدريبية في مجالات الدراسة والدرجة الكلية لإجابات أفراد العينة	٦
١٠٥	المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير الجنس	٧
١٠٨	المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير المؤهل العلمي	٨
١١٢	المتوسطات الحسابية لإجابات عينة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير عدد سنوات الخبرة	٩
١١٧	المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير عدد الدورات التدريبية	١٠
١٢١	المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير الحلقة التعليمية	١١

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- مقدمة.

١ - مشكلة الدراسة.

٢ - أهمية الدراسة.

٣ - أهداف الدراسة.

٤ - أسئلة الدراسة.

٥ - فرضيات الدراسة.

٦ - متغيرات الدراسة

٧ - منهج الدراسة وأداتها.

٨ - المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها.

٩ - حدود الدراسة.

١٠ - مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

مقدمة:

نتيجة للتطور المعرفي والتقني الكبير في عصرنا الحالي، يشهد العالم تحولات معرفية متزايدة أخذت تتضاعف بشكل كبير متزامنة مع النمو الهائل بأعداد السكان، ورافق هذا التطور اهتمامات عدة تهدف إلى تحسين كفايات الأفراد وتأهيلهم؛ ليتمكنوا من أداء المهام المنوطة بهم بمهارة وكفاءة عالية، وقد كان لهذا أثر كبير على التربويين، فأعادوا النظر في نتائج التعلم التي تعد رافداً أساسياً لحاجات المجتمع، إذ إن الأساليب التقليدية للمؤسسة التربوية لم تعد تفي بالغرض المطلوب.

لذلك كان لا بد في قلب التغيرات المتسارعة التي أصبحت سمة للحياة المعاصرة، أن تتجه الأنظار نحو النظم التربوية ومؤسساتها المختلفة للارتقاء بمسؤولياتها في بناء الفرد وفق منظور تربوي أشمل. (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص ١٢٤)، وبهذا يكون على المؤسسات التربوية والتعليمية مواكبة هذا التطور؛ لسد الفجوة الناتجة عن هذا التسارع في التغيير، معتمدة في تحقيق ذلك على الإدارة المدرسية التي يقع على عاتقها تنفيذ السياسات والخطط التربوية، إذ إنها تتحمل مسؤولية كبيرة في متابعة التغيير الحاصل، وخاصة ما يرتبط منها بأداء المدير والمعلم بالأساليب الحديثة في إنجاز الأعمال الإدارية؛ وذلك لأن نجاح أي إدارة يتوقف على الطريقة التي تدار بها، ومدى قدرتها على استغلال كافة الظروف والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، لتوجيه النشاطات نحو الأهداف المطلوب تحقيقها.

وعلى الإدارة المدرسية التطور وفق متطلبات العصر، حيث لم تعد الإدارة مجرد تسيير شؤون المدرسة تسييراً روتينياً، ولم يعد هدف مدير المدرسة المحافظة على النظام في مدرسته، وتأكد من سير العمل فيها وفق الجدول الموضوع، وحصر حضور التلاميذ وتغيبهم، والعمل على إتقانهم للمواد الدراسية، بل أصبح محور العمل يدور حول التلميذ، وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي، والتي تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو. (العبيدي، ٢٠٠٤، ص ٢٢). وهذا يدل على أن الأداء الجيد لمدير المدرسة يعد شرطاً أساسياً لنجاح العملية التعليمية في المدرسة، حيث إن الاهتمام بمدير المدرسة ورفع مستوى أدائه وتوفير السبل المعينة التي تكفل نجاحه في عمله أمر بالغ الأهمية، لما له من انعكاسات على فاعلية المدرسة وكفاءتها، ومن هنا جاءت أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس وفق الأساليب الإدارية الحديثة.

ولذلك كان من الواجب علينا السعي إلى تحسين اختيار من يتولى زمام الأمور في المدرسة، وحسن إعدادهم وتدريبهم، وتزويدهم بالمهارات الأساسية والدفع بهم إلى أقصى أنواع الممارسة احترافاً ومهنية.

(البديري، ٢٠٠١، ص ٤٠). ويمكن للمؤسسات التعليمية استخدام أساليب إدارية حديثة، قادرة على استثمار كافة الموارد المادية والبشرية، مثل مدخل الإدارة بالأهداف (Management By Objectives) والمعروف بالرمز (MBO) كمدخل إداري حديث غير تقليدي.

حيث أشار إليه بيتر دركر (Peter Drucker) في كتابه: (ممارسة الإدارة)، الذي صدر في العام ١٩٥٤، إلى هذا المدخل الجديد، والذي يقول فيه: "إنه على كل مؤسسة سواء أكانت في القطاع الحكومي أم الخاص أن تضع لها أهدافاً واضحة تسعى إلى تحقيقها، وأن تكون كافة المستويات الإدارية والموظفين على علم ودراية بهذه الأهداف وكيفية تحقيقها، فتحديد الأهداف وآلية تحقيقها مع تحديد المسؤوليات والمهام والمتطلبات لكل قسم بل لكل موظف يعد الركيزة الأساسية لإدارة فعالة تنتهج الإدارة بالأهداف". (رضا، ٢٠١٤، ص ١١). حيث يعتمد هذا المدخل في تطبيقه على الديمقراطية والتشاركية بين الرئيس والمرووسين، ويحقق تنبيه في المؤسسة التعليمية حالة من التفاعل والتكامل بين كافة العناصر التي تناسب التطور المعرفي الدائم في شتى مجالات الحياة، وفي المجال التربوي بشكل خاص، فكان لابد من تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي، لطبيعة المرحلة العمرية فيها وكونها مرحلة تأسيسية لما بعدها، في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف، وذلك لما لها من مزايا يمكن أن تحسن المهارات الأدائية وتزيد من القدرات المعرفية وتطورها.

حيث إن الإدارة بالأهداف واحدة من أهم الأساليب الإدارية الحديثة التي تتميز ببساطتها وإمكانية تطبيقها في مختلف المؤسسات، وهي أسلوب من أساليب العمل الإداري التي لا تمثل نظاماً إدارياً في حد ذاتها، وأهم ما يميزها في أنها تضع كل تركيزها واهتمامها حول مطلب تحقيق الأهداف المنشودة. (علي، ٢٠٠٦، ص ٤٣). وبما أن الأداء الجيد لمدير المدرسة يعد من أهم المتطلبات الأساسية التي تنشدها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها، وهو شرط أساسي لنجاح العملية الإدارية في المدرسة، فإن الباحث وجد أن هناك حاجة لإجراء مثل هذه الدراسة التي تتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي وتطوير أدائهم في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.

١ - مشكلة الدراسة:

نظراً لضعف مواكبة الإدارة المدرسية للتطورات المتسارعة في عصر العولمة والقصور في إدراك كل ما هو جديد على الساحة التربوية، فقد أصبحت هناك حاجة ماسة إلى التطوير المستمر لكل أركان العملية التربوية وبالأخص مدير المدرسة، لما يلعبه من دور مهم للارتقاء بالعملية التعليمية، وأن أي

نقص أو ضعف لديه يمثل معضلة تشل العمل داخل المدرسة، وهذا يدفعنا إلى مراجعة الأساليب والطرق التي تدار بها مدارسنا في ظل التحولات الحديثة للعلوم التربوية والإدارية، لذلك كان لابد من الكشف عن جوانب القصور لدى مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي، وخاصة في مجال التدريب على الأساليب الإدارية الحديثة، مثل أسلوب الإدارة بالأهداف.

وذلك لما لهذا الأسلوب من دور كبير في تطوير المهارات وتحسين الأداء، إذ إنه يتضمن مشاركة الجميع في تحديد أهداف المؤسسة التعليمية، وأيضاً في أسلوب العمل اللازم لتحقيقها، وفق خطوات تبدأ بمشاركة الرؤساء للمؤوسين في تحديد الأهداف، ثم وضع خطط لتحقيق تلك الأهداف، ووضع المعايير لمراقبة الأداء، وأخيراً قياس مدى تحقق تلك الأهداف. (النوح، ٢٠١١، ص ٨٥). ورغم اهتمام وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بتطوير الإدارة المدرسية من خلال تطوير مدير المدرسة وتأهيله، إلا أنه ما زال المدير يواجه بعض الصعوبات التي تعترضه خلال عمله، مثل: حاجته إلى الإعداد والتأهيل، وضرورة الإلمام بالتخطيط والتوجيه والتقييم، وما تتضمنه هذه العمليات من مهارات وكفايات. (الشماس، ٢٠٠٧، ص ٥٧). ورغم امتلاك بعض مديري المدارس تلك المهارات إلا أنهم لا يستطيعون توظيفها بالشكل المطلوب، وكذلك البرامج التدريبية، التي لا تتناسب مع متطلبات تطوير التعليم في ضوء التحديات الجديدة للإدارة المدرسية، وهذا يعني إن ما هو موجود في مدارسنا يوحي بوجود قصور وضعف في المهارات اللازمة للأداء لدى مديري المدارس، مما يسبب إعاقة أمام أي تطوير في العملية التعليمية، حيث أشارت العديد من الدراسات التي أجريت في سورية إلى وجود هذا القصور في أداء مديري المدارس، مثل دراسة محمود (٢٠١١)، ودراسة الناصيف (٢٠١٣)، ودراسة كلاوي (٢٠١٣)، ودراسة ارحيمو (٢٠١٥) التي تم التأكيد فيها على وجود مجموعة من العوامل التي تؤثر في أداء مديري المدارس منها: الاعتماد على الأساليب التقليدية، وكثرة الأعباء الإدارية، وقلة الدعم المالي للمدرسة من الجهات المسؤولة صاحبة القرار، وقلة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، وهذا ما لاحظته الباحثة بصفته معلم في مدارس التعليم الأساسي وتنقل بين العديد منها أن هناك الكثير من مديري المدارس تقتصرهم المهارات الضرورية اللازمة للقيام بالأعمال المنوطة بهم على أكمل وجه، وهم ما زالوا ينطلقون في أداء واجباتهم من مفاهيم قديمة لا تفي بمتطلبات المرحلة الحالية، معتمدين في تسيير أعمالهم الإدارية على الأساليب التقليدية، وفي ظل التحولات الحديثة بالعلوم التربوية والإدارية، فإنه لابد من تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمديرين في ضوء التحديات الجديدة للإدارة المدرسية وفي ضوء متطلبات تطوير التعليم

(مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٢٩). حيث تم التأكيد في المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم المنعقد بتاريخ (٢- ٥ شباط/ ١٩٩٨) على ضرورة إيجاد صيغة متطورة لتأهيل الإداريين في المدارس، وإجراء المزيد من الدراسات في مجال إعداد الإداريين وتدريبهم على نظم الإدارة الحديثة. (وزارة التربية، ١٩٩٨، ص ١٣٧). لذلك أصبح من الضروري تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة، بحيث يكون تطبيقها بعد تحديد الاحتياجات التدريبية الحقيقية الفعلية، وهذا يتم بالاعتماد على الدراسة العلمية للواقع وبعيداً عن الارتجالية، ونظراً للقصور الملاحظ في المهارات التي يمتلكها مديرو مدارس التعليم الأساسي وحاجتها للتطوير في ظل الاتجاهات التربوية الحديثة، ولما لذلك من تأثير في نوعية المخرجات التربوية، وبالتالي فهي قضية مهمة تحتاج إلى الدراسة والبحث، ومن ثم تحديد وسائل العلاج المناسبة التي يعتقد الباحث أنها تتمثل في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي وفق مدخل الإدارة بالأهداف كمنهج إداري حديث، وبهذا فقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف؟

٢- أهمية الدراسة:

- تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية مدخل الإدارة بالأهداف، وأيضاً للأسباب الآتية:
- ١-٢ تسليط الضوء على الإدارة بالأهداف كونها تمثل اتجاهاً إدارياً معاصراً في المجال التربوي يمكن أن يسهم في تطوير الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي.
- ٢-٢ تسليط الضوء على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف كما يراها مديرو المدارس أنفسهم.
- ٣-٢ قد تسهم هذه الدراسة في تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف في مجال الإدارة المدرسية لمدارس التعليم الأساسي.
- ٤-٢ إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في بناء البرامج التدريبية وتصميمها لمديري مدارس التعليم الأساسي، انطلاقاً من الاحتياجات التدريبية الفعلية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.
- ٥-٢ ما يمكن أن تقدمه نتائج الدراسة الحالية من فوائد للقائمين على العملية التعليمية، من خلال تبني السياسات التي تدعم ممارسة الإدارة بالأهداف، لما لها من آثار إيجابية في تطوير أداء مديري المدارس.

٢-٦ تعد هذه الدراسة استجابة للتطورات الحاصلة في الإدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة كاتجاه الإدارة بالأهداف.

٣- أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ٣-١ التعرف إلى الإدارة بالأهداف من حيث: المفهوم، والأهمية، والمقومات.
- ٣-٢ التعرف إلى الاحتياجات التدريبية من حيث المفهوم، والخصائص.
- ٣-٣ التعرف إلى مفهوم التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وأهدافه، ومبادئه.
- ٣-٤ التعرف إلى واقع الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
- ٣-٥ تحديد درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.
- ٣-٦ تحديد درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في كل من المجالات الآتية: (تحديد الأهداف، والتخطيط، والمتابعة والمراجعة الدورية، وتقييم الإنجاز السنوي).

٣-٧ الكشف عن دلالة تأثير المتغيرات المستقلة: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والحلقة التعليمية)، على استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.

٤- أسئلة الدراسة:

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ٤-١ ما الإدارة بالأهداف؟ وما مفهومها وأهميتها ومقوماتها؟
- ٤-٢ ما الاحتياجات التدريبية؟ وما مفهومها وخصائصها؟
- ٤-٣ ما مفهوم التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟ وما أهدافه ومبادئه؟
- ٤-٤ ما واقع الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟
- ٤-٥ ما درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف؟

- ٦-٤ ما درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في كل من المجالات الآتية: (تحديد الأهداف، التخطيط، المتابعة والمراجعة الدورية، تقييم الإنجاز السنوي)؟
- ٧-٤ ما تأثير المتغيرات المستقلة (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والحلقة التعليمية)، على استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف؟
- ٨-٤ ما الاقتراحات التي يمكن الاستفادة منها في تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف في ضوء نتائج الدراسة الميدانية والأدبيات النظرية؟

٥- فرضيات الدراسة:

- تسعى الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفرضيات الآتية:
- ١-٥ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير الجنس: (ذكور، إناث).
- ٢-٥ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي: (معهد، إجازة في التربية، دبلوم تأهيل تربوي فأعلى).
- ٣-٥ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة: (من ١ - ٥ سنوات، من ٦ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).
- ٤-٥ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية المتبعة: (أقل من ٣ دورات تدريبية، من ٣ - ٥ دورات تدريبية، أكثر من ٥ دورات تدريبية).

٥-٥ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير الحلقة التعليمية: (حلقة أولى، حلقة ثانية).

٦- متغيرات الدراسة:

تكونت متغيرات الدراسة من متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة وهي على الشكل الآتي:

٦-١ المتغيرات المستقلة وهي :

٦-١-١ الجنس: (ذكور، إناث) .

٦-١-٢ المؤهل العلمي: (معهد، إجازة في التربية، دبلوم تأهيل تربوي فأعلى).

٦-١-٣ عدد سنوات الخبرة: (من ١ - ٥ سنوات، من ٦ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

٦-١-٤ الدورات التدريبية المتبعة: (أقل من ٣ دورات، من ٣ - ٥ دورات، أكثر من ٥ دورات).

٦-١-٥ الحلقة التعليمية: (حلقة أولى، حلقة ثانية).

٦-٢ المتغيرات التابعة وهي :

استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف في المجالات الآتية: (تحديد الأهداف، والتخطيط، والمتابعة، وتقييم الإنجاز) ٧- منهج الدراسة وأداتها:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والذي يحاول من خلاله، وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها، والربط بين مدلولاتها، والوصول إلى الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع، بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف، ويعرّف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: "المنهج الذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقات بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها". (أبو حطب وصادق، ٢٠١٠، ص ١٠٤).

وللإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها تم تصميم استبانة كأداة للدراسة، واعتمد الباحث في إعدادها من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة، وهذه الاستبانة موجهة إلى مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، بهدف تحديد درجة الاحتياجات التدريبية لديهم في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.

٨ - المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي الرسمية في مدينة دمشق والبالغ عددهم (٤١١) مديراً ومديرة، للعام الدراسي (٢٠١٨ / ٢٠١٩م). (وزارة التربية، دائرة التخطيط والإحصاء).

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٦٥) مديراً ومديرة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي الرسمية في مدينة دمشق، وبذلك تكون نسبة العينة (٤٠.١٤%) تقريباً من المجتمع الأصلي، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

٩ - حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٨ / ٢٠١٩م).
الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي.
الحدود الموضوعية: وتتمثل في دراسة درجة الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف في المجالات الآتية: (تحديد الأهداف والتخطيط والمتابعة وتقييم الإنجاز).

١٠ - مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

١٠-١ الاحتياجات التدريبية (Training Needs):

- تُعرف الاحتياجات التدريبية بأنها: "فجوة بين الوضع الراهن لمستوى كفاءة الموارد البشرية من جهة، ومستوى الكفاءة المطلوب الوصول إليها سواء في المهارات، أو المعارف، أو السلوكيات والتصرفات من جهة ثانية". (عقيلي، ٢٠٠٩، ص ٤٥٨).

- وتعرف الاحتياجات التدريبية بأنها: "جملة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد بقصد تطوير أدائهم والسيطرة على المشكلات التي تعترض الأداء والإنتاج". (الخطيب، ٢٠٠٦ سابق، ص ٣٢١).

- ويعرف الشامي الاحتياجات التدريبية بأنها: "مجموع التغيرات المطلوب إحداثها كماً وكيفاً في معارف ومهارات وسلوكيات العاملين، بغرض الوصول إلى مستويات الأداء المطلوبة، وتهيئة بيئة العمل المرغوب فيها داخل المنظمة". (الشامي، ٢٠٠٦، ص ٢٣٥).

- نلاحظ في التعريفات السابقة للاحتياجات التدريبية، أن التعريف الذي أورده عقيلي يركز على الفرق بين مستوى كفاءة موجودة ومستوى كفاءة مطلوبة، أما التعريفين الذين أوردهما كل من الخطيب والشامي فإن الاهتمام فيهما كان على التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد.

• ويعرف الباحث الاحتياجات التدريبية إجرائياً بأنها: مجموعة المعارف والمهارات التي يراد تعديلها لدى مديري المدارس لتجعلهم أكثر كفاءة وفاعلية في أداء مهامهم المطلوبة.

١٠-٢ مدير المدرسة (School Headmaster):

- ويعرف (الطعاني) مدير المدرسة بأنه: "الشخص الذي تعينه وزارة التربية والتعليم في المدرسة من أجل تنظيم جميع مرافقها، والإشراف على المعلمين من الناحيتين الفنية والإدارية، والعمل على تسيير اليوم الدراسي بفاعلية وكفاءة". (الطعاني، ٢٠٠٥، ص ٢٠٩).

- وتعرف وزارة التربية مدير المدرسة: بأنه "الشخص المسؤول مباشرة أمام الإدارة التربوية عن إدارة المدرسة ونظامها وانضباطها، وعن تحقيق الأهداف بما ينسجم والسياسة التربوية للدولة وعن مراقبة سير التدريس وأعمال الهيئة التعليمية والتدريسية والإداريين والمستخدمين، وهو مسؤول أيضاً عن سلوك التلاميذ وتطور تقدمهم في الدراسة". (وزارة التربية، ٢٠١٥، ص ١٦).

• تعريف الباحث مدير المدرسة إجرائياً: يتبنى الباحث تعريف وزارة التربية لمدير المدرسة.

١٠-٣ مرحلة التعليم الأساسي (Basic Education Stage):

- وتعرفها وزارة التربية بأنها: "مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي مجانية والزامية وتتألف من حلقتين، الحلقة الأولى: تبدأ من الصف الأول إلى الصف السادس والحلقة الثانية: تبدأ من الصف السابع إلى الصف التاسع". (وزارة التربية، مرجع سابق، ص ٤).

تعريف الباحث مرحلة التعليم الأساسي إجرائياً: يتبنى الباحث تعريف وزارة التربية لمرحلة التعليم الأساسي.

١٠-٤ الإدارة المدرسية (School Management): - وتعرف بأنها: "عبارة عن نظام يقوم بعملية تخطيط وتنسيق وتوجيه يحدث داخل مؤسسة تعليمية يطلق عليها المدرسة، وذلك وفقاً لسياسة معينة من أجل الوصول إلى أهداف تربوية عامة". (العاجز والبناء، ٢٠٠٤، ص ٢).

- ويعرفها (العمايمة) بأنها: "مجموعة عمليات وظيفية تتفاعل ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة لإعداد النشء بما يتفق مع أهداف المجتمع والدولة". (العمايمة، ٢٠٠٢، ص ١٨).

- نلاحظ في التعريفين السابقين للإدارة المدرسية، إنهما قد اشتركا في الاهتمام بوظيفة الإدارة المدرسية، والتي تؤديها وفقاً للسياسة التي تنتهجها الدولة، من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة.
- ويعرف الباحث الإدارة المدرسية إجرائياً: بأنها مجموعة الجهود المنظمة من تخطيط وتوجيه ومتابعة وتقييم للعمل داخل المدرسة وفقاً للموارد والامكانيات المتاحة من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

١٠-٥ الإدارة بالأهداف (Management By Objectives)

- وتعرف بأنها: "أسلوب إداري يشترك فيه الرئيس والمروؤسون في تحديد الأهداف التي ينبغي على الوحدات الإدارية التي يعملون فيها تحقيقها، ثم تحديد مسؤولية كل موظف على شكل نتائج مطلوب تحقيقها، ثم كتابة خطة واحدة لتحقيق تلك النتائج". (البناء، ٢٠١٣، ص ٣٩٦).
- وتعرف الإدارة بالأهداف أيضاً بأنها: "نظام إداري يركز على الأهداف والنتائج المتوقعة، حيث يراعى وضوح الأهداف وواقعيتها، وتقييم الأداء في ضوء قياس النتائج التي تم تحقيقها". (الغورين، ٢٠١٠، ص ١٠٦).
- ويعرفها (أوديورن، Odiorne) بأنها: "طريقة يقوم من خلالها الرئيس والمروؤوس معاً بتحديد الأهداف العامة للمنظمة، وتحديد مجالات النتائج المتوقعة واستخدام تلك النتائج في توجيه الأداء الإداري وفي تقييم إنجازات العاملين في المنظمة". (علي، ٢٠٠٨، ص ١٥١).
- نلاحظ في التعريفات السابقة للإدارة بالأهداف، بأن جميعها تركز على تحقيق النتائج، وليس على النشاطات الموصلة إليها، وتقييم الأداء يتم في ضوء ما تم تحقيقه من نتائج.
- ويعرف الباحث الإدارة بالأهداف إجرائياً بأنها: مدخل إداري معاصر يستند إلى مشاركة كل من الرئيس والمروؤوسون في المدرسة لتحديد الأهداف التربوية والتخطيط لتحقيقها وأسلوب تنفيذها وتقويمها.

خلاصة الفصل:

قام الباحث في هذا الفصل بوصف الإطار العام للدراسة، من حيث تحديد مشكلة الدراسة، وأهميتها، وأهدافها، وأسئلتها، وفرضياتها، ومنهجها، والمجتمع الأصلي للدراسة وعينتها، وكذلك حدود الدراسة والتعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة، وسيتم في الفصل الثاني عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالاحتياجات التدريبية، والدراسات السابقة المتعلقة بمدخل الإدارة بالأهداف، ثم التعقيب عليها ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، ومدى الاستفادة منها.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمهيد:

- ١ - الدراسات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية.
- ١-١ الدراسات العربيّة المتعلقة بالاحتياجات التدريبية.
- ١ - ٢ الدراسات الأجنبيّة المتعلقة بالاحتياجات التدريبية.
- ٢ - الدراسات المتعلقة بمدخل الإدارة بالأهداف.
- ١-٢ الدراسات العربيّة المتعلقة بمدخل الإدارة بالأهداف.
- ٢-٢ الدراسات الأجنبيّة المتعلقة بمدخل الإدارة بالأهداف.
- ٣ - التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمهيد:

اطّلع الباحث على بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية؛ للوقوف على أهم الموضوعات التي تناولتها، والتعرف إلى الطرق والإجراءات التي تبنتها، وأهم النتائج التي توصلت إليها، ثم التعقيب على هذه الدراسات؛ لتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وما تميزت به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، وعرض الباحث الدراسات السابقة وفق محورين هما: المحور الأول يتضمن: الدراسات السابقة المتعلقة بالاحتياجات التدريبية، أما المحور الثاني، فإنه يتضمن: الدراسات السابقة المتعلقة بمدخل الإدارة بالأهداف، وكل محور يتضمن قسمين من الدراسات، هما: الدراسات العربية والدراسات الأجنبية، وتم ترتيب الدراسات بحسب التسلسل الزمني بدءاً من الأقدم إلى الأحدث.

١ - الدراسات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية:

١-١ الدراسات العربية المتعلقة بالاحتياجات التدريبية:

١-١-١ دراسة (نوال، ٢٠٠٨)، اليمن، بعنوان:

"الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظة عدن".

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظة عدن، وقد وضعت قائمة بمتطلبات التدريب لمديري ومديرات المدارس. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) من المديرين والوكلاء والمعلمين في محافظة عدن، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة عدن كانت عالية في المجالات جميعها، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقديراتهم لدرجة الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات: (الوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، والدورات التدريبية).

١-١-٢ دراسة (العميرة، ٢٠١٠)، الأردن، بعنوان:

"الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها ومساعدتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم".

هدفت الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها، ومساعدتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستُخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، أما عينة الدراسة، فقد تكونت من (٢٤٢) مديراً ومديرة ومساعداً ومديرة مساعدة، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير التصنيف الوظيفي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة على الدرجة الكلية وجميع مجالات الدراسة باستثناء مجال التقييم، ولصالح ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات).

١-١-٣ دراسة (القفي، ٢٠١١)، المملكة العربية السعودية، بعنوان:

"الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة".

هدفت الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة للمشرف التربوي في مجال نشر المعرفة وتوظيفها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت العينة من (١٢٠) مشرفاً بمنطقة الباحة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة كان من أهمها: أن الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مجال نشر المعرفة، جاءت بدرجة كبيرة، في مجالي إعداد برامج تدريبية للعاملين في الميدان التربوي، وتوظيف الأساليب الإشرافية لنشر المعرفة، وكذلك في محور توظيف المعرفة، أيضاً جاءت الاحتياجات التدريبية كبيرة، في مجال الإلمام بطرق التدريس الحديثة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، بينما هناك فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

١-١-٤ دراسة (سلامة، ٢٠١٢)، فلسطين، بعنوان:

"الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الإدارية في مديريات التربية والتعليم في غزة من وجهة نظرهم".

هدفت الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الإدارية بمديريات التربية والتعليم من وجهة نظرهم، وقد استخدم الباحث في سبيل تحقيق تلك الأهداف المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة

الدراسة هي الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من رؤساء الأقسام الإدارية في مديريات التربية والتعليم بمحافظة غزة، والبالغ عددهم (١١٢) رئيس قسم ممثلين جميع أفراد المجتمع الأصلي، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الإدارية تعزى لكل من متغير الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

١-١-٥ دراسة نصر (٢٠١٣)، سورية، بعنوان:

"الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين".

هدفت الدراسة التعرف إلى أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة ريف دمشق في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والموجهين التربويين، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، أما عينة الدراسة، فقد بلغ عددها (٦٩٤) معلماً ومعلمة، و(١٤٩) موجهاً تربوياً، وكان من أهم نتائج الدراسة: إن الدورات التدريبية التي يخضع لها المعلمون في أثناء الخدمة غير كافية من وجهة نظر المعلمين والموجهين، ووجود فروق دالة إحصائية حسب متغير الجنس لصالح الذكور، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائية حسب متغير المؤهل العلمي لصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي فأعلى، ووجود فروق دالة إحصائية حسب متغير الخبرة لصالح من لديهم خبرة عشر سنوات وما فوق.

١-١-٦ دراسة الجهوري (٢٠١٣)، سلطنة عُمان، بعنوان:

"الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان".

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادة التربويين في المديريات العامة للتربية والتعليم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٨٨) قيادي تربوي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن القيادات التربوية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان بحاجة عالية للتدريب في المجالات التدريبية التالية: التخطيط الاستراتيجي، التنظيم والتطوير الإداري، القيادة الإدارية، إدارة الأزمات، ضبط الجودة، تقييم الأداء، التطوير المهني للعاملين، الاتصال. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أي من المتغيرات: المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية، والمؤهل العلمي.

١-١-٧ دراسة (النايت، ٢٠١٤)، المملكة العربية السعودية، بعنوان:

"الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم".
بمحافظة بقعاء".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس بمحافظة بقعاء في مجال تنمية المهارات (الذاتية، والإنسانية، والتصورية، والإدراكية) في ضوء مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم من وجهة نظرهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم بناء استبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) مديراً، وكان من أهم نتائج الدراسة: إن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس بشكل عام كانت كبيرة، وكان من أبرز الاحتياجات التدريبية بمجال المهارات الإنسانية تنمية القدرة على تكوين علاقات إنسانية فعالة مع أولياء أمور الطلاب.

١-١-٨ دراسة (الحولي، ٢٠١٦)، فلسطين، بعنوان:

"الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في غزة في ضوء مجالات تنمية الموارد البشرية".

هدفت الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظات غزة في ضوء مجالات تنمية الموارد البشرية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات اللازمة، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة، والبالغ عددهم (٥٩٠) مديراً ومديرة، وهم المجتمع الكلي للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة كان من أهمها: وجود فروق في تقديرات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية تعزى إلى: متغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير سنوات الخدمة لصالح الذين سنوات خدمتهم أقل من (٥) سنوات، ومتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا في مجال العلاقات الإنسانية.

١-١-٩ دراسة (أبو دية، ٢٠١٨)، فلسطين، بعنوان:

"تصور مقترح لتلبية الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول في مدارس وكالة الغوث في غزة".

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة في الدراسة، أما عينة الدراسة، فقد بلغ عددها (١٩٤) معلماً ومعلمة في مدارس محافظات غزة، وكان من أهم نتائج الدراسة: إن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي جاءت بدرجة

متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات التالية: (سنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية، والتخصص في الثانوية).

٢-١ الدراسات الأجنبية المتعلقة بالاحتياجات التدريبية:

١-٢-١ دراسة بفافو (Pfau, 1997)، أوغندا، بعنوان:

"Determining The Practical Needs of School Headmasters In Uganda".

"تحديد الاحتياجات العملية لمديري المدارس في أوغندا".

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في أوغندا، وذلك من خلال استطلاع آراء أفراد العينة حول مهام مدير المدرسة في المجالات التالية: (الإدارة العامة، وإدارة الموظفين، وتنمية المعلمين مهنيًا، والإدارة المالية، وإدارة السجلات المدرسية، وإدارة الموارد والتجهيزات، والاتصال، وإدارة الاجتماعات، وإدارة المدرسة، وتطوير المناهج، والتسهيلات المدرسية، وشؤون الطلاب). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٤٧) مديراً، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن جميع المهام المذكورة عدت احتياجات تدريبية مهمة لمدير المدرسة.

١-٢-٢ دراسة بترسون (Peterson, 2001)، الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:

"The Professional Development of Principals: Innovations and Opportunities".

"تنمية مديري المدارس مهنيًا: الابتكارات والفرص المتاحة".

تعاني مدارس الولايات المتحدة من نقص في مديري المدارس المدربين، وهذا دفع العديد من المؤسسات والمقاطعات التعليمية إلى إعداد برامج لتدريب مديري المدارس وتنفيذها في أثناء الخدمة، وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم مجموعة من هذه البرامج والمقارنة بينها. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، واشتملت العينة على مديري المدارس الذين خضعوا لبرامج التدريب، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: وجود اختلافات في أثر هذه البرامج في إكساب مديري المدارس مهارات إدارية وفنية، وأوصت الدراسة بضرورة بناء برامج تدريبية لمديري المدارس تركز على قيادة المدرسة من أجل جودة أعلى للتعليم.

١-٢-٣ دراسة براون وآخرون (Brown, et al, 2002)، بريطانيا، بعنوان:

"Professional Development and Management Training Needs for Heads of Departments in Secondary Schools".

"احتياجات التدريب الإداري والتطوير المهني لرؤساء الأقسام بالمدارس الثانوية".

هدفت الدراسة إلى التحقق من التطوير المهني والاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام في المدارس الثانوية، ومناقشة الجدول القائم حول قصور بعض برامج التطوير المهني والتدريب، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد كانت أداة البحث المستخدمة هي (الاستبانة، والمقابلة)، وتكونت عينة الدراسة من رؤساء الأقسام في المدارس الثانوية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن معظم الأفراد المكلفين بالعمل الإداري يمتلكون المعرفة والمهارات التي تجعلهم يؤدون دورهم بشكل فعال، كما توصلت نتائج المقابلات إلى أن زيادة الإفراط في تحديد الاحتياجات التدريبية يزيد من حساسية الأفراد والشعور بالإحباط بسبب قلة فرص مشاركتهم باتخاذ القرارات المدرسية.

١-٢-٤ دراسة هاموند (Hammond, 2006)، الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:

"School Leadership Study: Developing Successful Headmasters"

"دراسة القيادة المدرسية: تطوير مديرين ناجحين".

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى المواد التدريبية لثمانى برامج تدريبية مهنية في تدريب مديري المدارس على قيادة المدرسة، وذلك في خمس ولايات أمريكية، وتضمن التحليل سياسات التدريب، والتكلفة المالية لهذه البرامج، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اعتماد الملاحظة كأداة للدراسة، حيث تضمنت الدراسة ملاحظة سلوك عينة من المديرين بلغ عددهم (٩٠) مديراً ومديرة من الذين خضعوا للبرامج التدريبية، من أجل فحص تأثير البرامج التدريبية على قيادتهم لمدارسهم، ومن أهم نتائج الدراسة: إن هناك تأثيراً قوياً للبرامج التدريبية في قيادة المديرين لمدارسهم، ودعت الدراسة إلى ضرورة تنظيم البرامج التدريبية، لكي تصبح القيادة المدرسية أكثر مرونة واستيعاباً للمتغيرات المجتمعية والبيئية.

١-٢-٥ دراسة كاموزسو و دورهان (Camuzsu and Duruhan, 2011)، تركيا، بعنوان:

"Primary School Teachers' Training Needs for In-service Training Pertaining to the Teaching- Learning Process."

"الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى أثناء الخدمة فيما يخص عمليات التعليم والتعلم".

هدفت الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى في أثناء الخدمة فيما يخص

تنظيم العملية التعليمية التعلمية وتطبيقاتها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة (١٠٢) من المعلمين والمعلمات من معلمي الحلقة الأولى في مدينة غازي عنتاب في تركيا، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود حاجة كبيرة للتدريب المهني لمعلمي الحلقة الأولى، وعدم وجود فروق دالة إحصائية حول الاحتياجات التدريبية اللازمة حسب متغير الجنس.

١-٢-٦ دراسة بودا و برنارد (Boadu and Bernard , 2013)، غانا، بعنوان:

"Training Needs Assessment of Faculty of Education Tutors in the Central Region, Ghana".

"تقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في المنطقة الوسطى، غانا".

هدفت الدراسة إلى تقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية في المنطقة الوسطى من غانا. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت العينة من (١١١) معلماً ومعلمة في كليات التربية بالمنطقة الوسطى، وكان من أهم نتائج الدراسة: إن معظم المعلمين كان لهم موقف إيجابي نحو التطوير حسب الفرص المتاحة، وأن برامج التدريب الموجودة مناسبة لتخصصاتهم.

١-٢-٧ دراسة كارنيوتي و مينيرت (Kurniawati and Minnaert , 2017) إندونيسيا، بعنوان:

"Evaluating the Impact of Teacher Training Program on the Primary Teachers' Attitudes, Knowledge and Teaching Strategies Regarding Special Educational Needs."

"تقييم أثر برنامج تدريب المعلمين على مواقف المعلمين الأساسية ومعارفهم واستراتيجياتهم التعليمية فيما يتعلق بالاحتياجات التعليمية الخاصة".

هدفت الدراسة التعرف إلى آثار برنامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على المواقف المعتادة لمعلمي المدارس الابتدائية ومعارفهم حول استراتيجيات التدريس، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدم لهذا الغرض اختبار قبلي واختبار بعدي تم تطبيقه على عيني الدراسة، حيث تم إعداد مجموعتين (مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (٣٣)، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (٣٤))، وتألف برنامج التدريب من (٣٢) ساعة، وهي عبارة عن جلسات تدريبية وجهاً لوجه، وتم قياس المواقف والمعارف قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وأيضاً بعد تنفيذه، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود آثار إيجابية لبرنامج التدريب على المتغيرات الآتية (المواقف، والمعرفة عن استراتيجيات التدريس).

٢- الدراسات المتعلقة بمدخل الإدارة بالأهداف :

٢-١ الدراسات العربية المتعلقة بمدخل الإدارة بالأهداف:

٢-١-١ دراسة (العدوان، ٢٠٠٦)، الأردن، بعنوان:

"أثر تصورات مديري ومعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لإمكانية تطبيق نمط الإدارة بالأهداف"

هدفت الدراسة التعرف إلى تصورات مديري ومعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لإمكانية تطبيق نمط الإدارة بالأهداف في محافظة البلقاء. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وصُممت استبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٧) مديراً ومديرة و(٤٨٥) معلماً ومعلمة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن تصورات مديري المدارس الثانوية في محافظة البلقاء لإمكانية تطبيق نمط الإدارة بالأهداف مرتفعة، بينما كانت تصورات المعلمين متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المديرين وتصورات المعلمين لإمكانية تطبيق نمط الإدارة بالأهداف وكانت الفروق لصالح المديرين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المديرين وإمكانية تطبيق نمط الإدارة بالأهداف تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين لإمكانية تطبيق نمط الإدارة بالأهداف تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

٢-١-٢ دراسة (الحربي، ٢٠٠٨)، المملكة العربية السعودية، بعنوان:

"دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفايات لمديري المدارس في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم".

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور الإدارة بالأهداف في تطوير كفايات مديري المدارس في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة هي أداة للدراسة، وكانت عينة الدراسة مؤلفة من (٢٦١) مديراً ومديرة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن دور الإدارة بالأهداف لتطوير كفايات مديري المدارس كان بدرجة عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

٢-١-٣ دراسة (الشحي، ٢٠٠٩)، سلطنة عُمان، بعنوان:

"إمكانية تطوير إدارة المدارس المتوسطة في محافظة مسقط في ضوء مبادئ مدخل الإدارة بالأهداف".

هدفت الدراسة التعرف إلى إمكانية تطوير إدارة المدارس في محافظة مسقط في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من مديري ومعلمي مدارس المرحلة المتوسطة، والبالغ عددهم (١٠٢) من المديرين والمديرات و(٢٨٨) معلماً ومعلمة، وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج كان من أهمها: إن استجابات أفراد العينة على محاور الدراسة لإمكانية تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف في المدارس المتوسطة كانت مرتفعة.

٢-١-٤ دراسة (النوح، ٢٠١١)، المملكة العربية السعودية، بعنوان:

واقع وأهمية تطبيق مديري المدارس في مدينة الرياض لأسلوب الإدارة بالأهداف".

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى تطبيق مديرو مدارس التعليم العام في مدينة الرياض لأسلوب الإدارة بالأهداف، ومدى أهمية تطبيقهم لهذا الأسلوب من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت العينة من (٢٤٠) مديراً ومعلماً، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن مديري المدارس يرون أن الإدارة بالأهداف تطبق بدرجة عالية، بينما يرى المعلمون أن الإدارة بالأهداف تطبق بدرجة متوسطة، واتفق المديرون والمعلمون على أن تطبيق الإدارة بالأهداف يحتاج إلى مجهود كبير.

٢-١-٥ دراسة (خوالدة، ٢٠١٢)، الأردن، بعنوان:

"درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في جامعة العلوم الإسلامية في عمان من وجهة نظر العاملين".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في جامعة العلوم الإسلامية في عمان من وجهة نظر العاملين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وتم أخذ كل أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٤٤١) كعينة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة كان أهمها: إن درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في جامعة العلوم الإسلامية في عمان من وجهة نظر العاملين فيها كانت متوسطة بشكل عام، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة تطبيق الإدارة بالأهداف تعزى للدور الوظيفي.

٢-١-٦ دراسة (عيسى، ٢٠١٤)، فلسطين، بعنوان:

"درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية في وكالة الغوث الدولية للإدارة بالأهداف، وعلاقتها بدرجة أداء مديري مدارس وكالة الغوث".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية في وكالة الغوث الدولية للإدارة بالأهداف وعلاقتها بدرجة أداء مديري مدارس وكالة الغوث من وجهة نظر المديرين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وكانت عينة الدراسة مكونة من جميع مديري المدارس ومديراتها التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة والبالغ عددهم (٢٤٥) مديراً ومديرة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية بوكالة الغوث في محافظات غزة للإدارة بالأهداف كانت بدرجة مرتفعة، وكذلك كشفت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المناطق التعليمية في وكالة الغوث الدولية تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة.

٢-١-٧ دراسة (قطان، ٢٠١٤)، المملكة العربية السعودية، بعنوان:

"درجة ممارسة الإدارة بالأهداف بجامعة أم القرى ومدى تحقيقها لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي في المعيار الثاني (السلطات والإدارة)".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة الإدارة بالأهداف في العمل الإداري بجامعة أم القرى، والتعرف إلى درجة تحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي للمعيار الثاني "السلطات والإدارة" من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية للطالبات، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة، وتكونت عينة الدراسة من القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة أم القرى والبالغ عددها (١٠٩)، وتوصلت الدراسة نتائج عدة أهمها: إن ممارسة الإدارة بالأهداف بجامعة أم القرى كانت بدرجة كبيرة، ويوجد تأثير كبير لممارسة الإدارة بالأهداف في العمل الإداري في تحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي بالجامعة.

٢-١-٨ دراسة (شبير، ٢٠١٥)، فلسطين، بعنوان:

"واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في الجامعات الفلسطينية بغزة وأثرها على مشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في الجامعات الفلسطينية بغزة وأثرها

على مشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٣٧٧) مفردة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مكونات الإدارة بالأهداف ومشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرار، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المفحوصين حول واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وأثرها على مشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات تعزى إلى الجامعة.

٢-١-٩ دراسة (ارحيمو، ٢٠١٥)، سورية، بعنوان:

"متطلبات تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة إدلب".

هدفت الدراسة التعرف إلى متطلبات تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة إدلب، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة والمقابلة كأداتين في الدراسة، وكانت العينة مكونة من (٥٢٣) مديراً ومعلماً، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، كان من أهمها: وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بتحديد متطلبات تطبيق الإدارة بالأهداف تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على إجازة في التربية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وأيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

٢-١-١٠ دراسة (اشتية، ٢٠١٥)، فلسطين، بعنوان:

"درجة تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من معلمي المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية والتي بلغ عدد أفرادها (٢٣٠) معلماً ومعلمة، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين في مجال الإدارة بالأهداف تعزى لمتغير الجنس، وأيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين في مجالي الإدارة بالأهداف والرضا الوظيفي تعزى إلى المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة .

٢-١-١١ دراسة (الشمرى، ٢٠١٧)، المملكة العربية السعودية، بعنوان:

"درجة تطبيق مديري المدارس للإدارة بالأهداف وسبل تحسينها".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق مديري المدارس للإدارة بالأهداف في مدارس حفر الباطن في المملكة العربية السعودية وسبل تحسينها. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم أخذ المجتمع كاملاً كعينة للدراسة والتي بلغ عددها (٤١٢) مديراً ومديرة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في محافظة حفر الباطن جاءت بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

٢-٢ الدراسات الأجنبية المتعلقة بمدخل الإدارة بالأهداف:

٢-٢-١ دراسة شيتي وكارلزل (Shetty and Carlisle, 2000)، الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:

"Application of Management by Objectives in a University Setting: an Exploratory Study of Academic Management staff's Reactions."

"تطبيقات الإدارة بالأهداف في البيئة الجامعية: دراسة استكشافية لردود أفعال أعضاء هيئة التدريس الأكاديمية الإدارية".

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى تطبيق الإدارة بالأهداف في البيئة الجامعية، والتعرف إلى المتغيرات الإيجابية الناتجة عن تطبيقها، والكشف عن التصورات والتوقعات نحو الإدارة بالأهداف، وفقاً لمتغيرات الرتبة الأكاديمية، والمنصب، والخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت العينة من (٢٨٠) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية برتبة أستاذ وأستاذ مساعد في كلية الآداب في مدينة مدوبسترن في الولايات المتحدة، وكان من أهم نتائج الدراسة: أن فاعلية تطبيق الإدارة بالأهداف ضمن البيئات الجامعية كان لها أثر مباشر في تحسين العمليات الإدارية، كما أنها ساعدت على زيادة فاعلية إدارة الجامعة عن طريق مشاركة جميع أعضائها في وضع الأهداف المطلوب تحقيقها خلال العام الدراسي، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تصورات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات: الرتبة الأكاديمية، والمنصب، والخبرة.

٢-٢-٢ دراسة ريموند (Raymond , 2008)، الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:

"A Longitudinal Analysis of the Administrative Attitudes toward the System of Management by Objectives".

" تحليل المواقف الإدارية تجاه نظام الإدارة بالأهداف".

هدفت الدراسة إلى مقارنة توقعات مديري المدارس نحو الإدارة بالأهداف. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) مديراً في مقاطعة بنسلفانيا، وقد قسم الباحث مديري المدارس إلى خمس مجموعات وفق خبراتهم بنظام الإدارة بالأهداف وهو ما يسمى إدارة المديرين للأهداف، وكانت أبرز نتائج الدراسة هي: فاعلية تخطيط الأهداف وتحديدها، ووجود تأثير للإدارة بالأهداف في تطور الشخص في إنجاز العمل، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية وفق متغير الخبرة، حيث إن الذين لا يمتلكون خبرة في الإدارة بالأهداف لديهم توجه سلبي نحوها، في حين أن الذين يمتلكون خبرة في الإدارة بالأهداف لديهم توجه إيجابي أكثر نحو الإدارة بالأهداف وتطوير العمل.

٢-٢-٣ دراسة ونسل (Wenceslaus , 2010)، نيجيريا، بعنوان:

"Relevance and Benefits of Management By Objectives to Secondary School Management in Anambra State Nigeria: Teachers' views".

"ملائمة وفوائد الإدارة بالأهداف لإدارة المدارس الثانوية في ولاية انامبرا، نيجيريا، من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة التعرف إلى ملائمة وفوائد الإدارة بالأهداف في إدارة المدارس الثانوية في ولاية انامبرا بنيجيريا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة في الدراسة لجمع المعلومات اللازمة، وتم اختيار عينة مكونة من (١١٥٩) معلماً ومعلمة، من معلمي المدارس الثانوية في المناطق التعليمية في انامبرا، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن أسلوب الإدارة بالأهداف مفيد في تحقيق التحسن المستمر في إدارة المدارس الثانوية، وأوصت الدراسة أنه على مديري المناطق التعليمية في جميع أنحاء ولاية انامبرا تطبيق الإدارة بالأهداف لتحسين إدارة مدارسهم.

٢-٢-٤ دراسة ليندبرغن (Lindberg, 2011)، السويد، بعنوان:

"Effects of management by objectives: Studies on Upper Secondary Schools and the Influence of Stress and Self-Efficacy on School Leaders".

"أثر الإدارة بالأهداف في إدارة المدارس الثانوية: دراسة على المدارس الثانوية العليا وتأثير الإجهاد والكفاءة الذاتية على المديرين".

هدفت الدراسة التعرف على أثر الإدارة بالأهداف في إدارة المدارس في المرحلة الثانوية العليا في السويد، ويتركز هدف الدراسة أيضاً على زيادة الفهم في كيفية تطبيق الإدارة بالأهداف، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج شبه التجريبي والمنهج التاريخي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تم توزيعها عن طريق البريد الإلكتروني لوزارة التربية والتعليم، وذلك في فترتين متباعدتين هما العام ١٩٩٨ والعام ٢٠٠٨ وقياس الفروق بين الاستجابتين، وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس الثانوية العليا، وتوصلت الدراسة إلى أهمية العامل الاقتصادي بالنسبة للمديرين في تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف ولكي يتسنى للإدارة أن تطبق أسلوب الإدارة بالأهداف يجب أن تراعي العوامل الاقتصادية والاجتماعية للمدرسين، وأن تطبق الإدارة بالأهداف له تأثير محايد في الطلاب، بينما كان أثره إيجابياً في المدرسين.

٢-٢-٥ دراسة إفانس و أوبينا (Evans and Obinna, 2016)، نيجيريا، بعنوان:

"Management by Objective: A Top- down Planning Technique for Effective Nigerian Secondary School Management in 21Century".

"الإدارة بالأهداف: تقنية التخطيط من أعلى إلى أسفل لإدارة فعالة للمدرسة الثانوية النيجيرية في القرن ٢١".

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى إدراك مديري ومعلمي المدارس الثانوية لأهمية وفوائد الإدارة بالأهداف، كأسلوب تخطيط للإدارة الفعالة للمدارس الثانوية في نيجيريا في القرن ٢١، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت استبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من مديري ومعلمي المدارس الثانوية في المناطق التعليمية الثلاث (اموهيا، وأبا، وأوهافيا) في ولاية أوبيا، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) معلماً و (٢٠) مديراً، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن للإدارة بالأهداف فائدة في تحقيق التحسن المستمر في إدارة المدارس الثانوية، وأيضاً أن تطبيق الإدارة بالأهداف يعزز القيادة التعاونية للمدارس، وهي تعمل على تعزيز مستوى الأخلاق والقيم في المؤسسة.

٣ - التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة (العربية، والأجنبية) والتي تناولت **الاحتياجات التدريبية**، أن معظم تلك الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية حول تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث إن معظم دراسات هذا المحور اتفقت مع الدراسة الحالية في تناولها للاحتياجات التدريبية، لكنها اختلفت معها في طريقة تناول موضوع الدراسة، فقد هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف، بينما تناولت الدراسات السابقة موضوع الاحتياجات التدريبية من جوانب متعددة كدراسة، وأيضاً دراسة (الحولي، ٢٠١٦) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء مجالات تنمية الموارد البشرية، وأيضاً دراسة (Kurniawati and Minnaert, 2017) التي تناولت دور برنامج تدريبي للمعلمين في أثناء الخدمة على المواقف المعتادة لمعلمي المدارس الابتدائية.

أما من حيث **المنهج** المستخدم فقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت مع البعض الآخر مثل دراسة (العميرة، ٢٠١٠)، ودراسة (النايت، ٢٠١٤) حيث كان المنهج المتبع في الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي، وكذلك دراسة (Kurniawati and Minnaert, 2017) التي كان المنهج المتبع فيها هو المنهج التجريبي.

ومن حيث **الأداة** المستخدمة في الدراسة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات في الدراسة، باستثناء دراسة كل من: (Brown, et al , 2002)، ودراسة (الحولي، ٢٠١٦) فقد تم استخدام المقابلة إلى جانب الاستبانة كأداتين في الدراسة، وكذلك دراسة (Hammond , 2006) كانت الأداة المستخدمة هي الملاحظة.

ومن حيث **مجتمع الدراسة وعينتها** فقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار مجتمع الدراسة وعينتها وهو مديري المدارس، واختلفت مع البعض الآخر مثل دراسة (نصر، ٢٠١٣)، ودراسة (Camuzsu and Duruhan, 2011) وأيضاً دراسة (Boadu and Bernard, 2013)، وكذلك دراسة (Kurniawati and Minnaert, 2017) ودراسة (أبو دية، ٢٠١٨)، حيث كانت العينة فيها من المعلمين، وأيضاً اختلفت مع دراسة كل من (Brown, et al , 2002) ودراسة (سلامة، ٢٠١٢)، ودراسة (الجهوري، ٢٠١٣م)، حيث كانت عينة الدراسة فيها من القيادات التربوية ورؤساء الأقسام الإدارية في مديريات التربية والتعليم.

أما الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) والتي تناولت مدخل الإدارة بالأهداف، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها للإدارة بالأهداف، ولكنها تختلف معها في طريقة تناولها لموضوع الدراسة، فالدراسة الحالية هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف، في حين تناولت الدراسات السابقة موضوع الإدارة بالأهداف بشكل مستقل عن الاحتياجات التدريبية كدراسة (Shetty & Carlisle, 2000) التي هدفت التعرف إلى مدى تطبيق الإدارة بالأهداف في البيئة الجامعية، والتعرف إلى التغيرات الإيجابية الناتجة عن تطبيقها، ودراسة (العدوان، ٢٠٠٦) التي هدفت التعرف إلى تصورات مديري ومعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لإمكانية تطبيق نمط الإدارة بالأهداف (الحري، ٢٠٠٨) التي هدفت التعرف إلى دور الإدارة بالأهداف في تطوير كفايات مديري المدارس، ودراسة (Wenceslaus, 2010) التي هدفت التعرف إلى ملائمة وفوائد الإدارة بالأهداف لإدارة المدارس الثانوية، وكذلك دراسة (النوح، ٢٠١١) التي هدفت التعرف إلى مدى تطبيق مديرو مدارس التعليم العام في مدينة الرياض لأسلوب الإدارة بالأهداف.

أما من حيث المنهج المستخدم في الدراسة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض دراسات المحور الثاني من حيث المنهج المتبع في الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت مع البعض الآخر في مثل دراسة (Lindberg, 2011) التي اعتمدت المنهج شبه التجريبي والمنهج التاريخي، ودراسة كل من (النوح، ٢٠١١) ودراسة (خوالدة، ٢٠١٢) ودراسة (قطان، ٢٠١٤) حيث اعتمدت جميعها المنهج الوصفي المسحي.

ومن حيث الأداة المستخدمة في الدراسة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم دراسات المحور الثاني في الأداة وهي الاستبانة، باستثناء دراسة (ارحيمو، ٢٠١٥) حيث اعتمدت في الدراسة الاستبانة والمقابلة. ومن حيث مجتمع الدراسة وعينتها فقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار مجتمع الدراسة وهو مديري المدارس، واختلفت مع البعض الآخر مثل دراسة (العدوان، ٢٠٠٦) ودراسة (الشحي، ٢٠٠٩) ودراسة (ارحيمو، ٢٠١٥) ودراسة (Evans and Obinna, 2016) حيث تكونت العينة فيها إلى جانب مديري المدارس من المعلمين أيضاً، وكذلك دراسة كل من (Wenceslaus, 2010)، و(اشتية، ٢٠١٥) حيث تكونت العينة فيهما من المعلمين، ودراسة (خوالدة، ٢٠١٢) تكونت العينة فيها من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، ودراسة (قطان، ٢٠١٤) تكونت العينة فيها من القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة أم القرى.

- أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- ١- وضع تصور عام لموضوعات الإطار النظري.
- ٢- ساعدت الدراسات السابقة في تحديد منهج الدراسة الحالية.
- ٣- الإفادة من الدراسات السابقة في تحديد مستويات متغيرات الدراسة الحالية.
- ٤- ساعدت في اختيار أداة الدراسة الحالية وتحديد مجالاتها.

- وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

- ١- اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تبحث في الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف في سورية.
- ٢- تربط الدراسة الحالية بين الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ومدخل الإدارة بالأهداف وهذا ما لم تعمل عليه أي من الدراسات السابقة.

خلاصة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة (العربية، والأجنبية) تمكن الباحث من التعرف إلى الإدارة بالأهداف وإلى عناصرها ومراحل تطبيقها، وكذلك التعرف إلى الاحتياجات التدريبية وطريقة تحديدها، لكنه لم يجد أي دراسة من الدراسات السابقة سواء أكانت تلك التي تناولت موضوع الاحتياجات التدريبية أم التي تناولت موضوع الإدارة بالأهداف، تربط بين الاحتياجات التدريبية ومدخل الإدارة بالأهداف، حيث تناولت الدراسة الحالية موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف بشكل منهجي وأسلوب علمي، لذلك يمكن أن تكون هذه الدراسة مقدمة لدراسات قادمة قد تسهم في تطوير الإدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة مثل مدخل الإدارة بالأهداف، ولهذا كان لابد من تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية لمديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي والسعي لتطوير الإدارة المدرسية وفقاً للأساليب الإدارية الحديثة.

الفصل الثالث

الاحتياجات التدريبية

تمهيد:

- ١- مفهوم الاحتياجات التدريبية.
- ٢- تحديد الاحتياجات التدريبية.
- ٣- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.
- ٤- خصائص الاحتياجات التدريبية.
- ٥- مصادر التعرف على الاحتياجات التدريبية.
- ٦- أدوات جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية.
- ٧- معايير اختيار أدوات جمع البيانات.
- ٨- تصنيف الاحتياجات التدريبية.
- ٩- معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية.

الفصل الثالث

الاحتياجات التدريبية

تمهيد

يعد تحديد الاحتياجات التدريبية الركيزة الأساسية في نجاح أي برنامج تدريبي، فلا يمكن أن يكون للبرامج التدريبية أي جدوى إذا لم تُبنى على تحديد واضح للاحتياجات التدريبية الفعلية، وأن عدم تحديدها بشكل منهجي وأسلوب علمي يؤدي إلى إفشال تلك البرامج، فإذا كان التحديد دقيقاً تم تصميم برامج تدريبية تلبي الاحتياجات التدريبية الحقيقية للعاملين وإلا ستكون تلك البرامج مضيعة للوقت والجهد والمال. ومن الضروري أن تعكس البرامج التدريبية الاحتياجات الحقيقية التي تتمثل في زيادة الإنتاجية والأداء الأفضل، وهناك الكثير من المؤسسات التي تقوم بالتخمين في نوعية التدريب المطلوب، وأحياناً تعقد دورات تدريبية غير ضرورية للعاملين، لذا من المهم للغاية أن تقوم هذه المؤسسات قبل أن تختار البرنامج التدريبي بتحديد الاحتياجات التدريبية لعاملاتها، وأن تستخدم المناهج العلمية الدقيقة المطبقة في تحديد الاحتياجات (برس، ٢٠٠٥، ص ١٦٠). وفي هذا الفصل سيم الحديث عن مفهوم الاحتياجات التدريبية وأهمية تحديدها، وخصائصها، ومصادر التعرف إليها، وتصنيفها، ومعوقاتهما.

١- مفهوم الاحتياجات التدريبية:

تعد الاحتياجات التدريبية تعبيراً عن المعارف، والمهارات، والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة، من أجل القيام بأداء مهام محددة، بشكل أكثر كفاءة وفاعلية، ويحدث الاحتياج التدريبي، عندما تكون هناك فجوة بين الأداء الفعلي للفرد، وما يحتاج إليه من معارف ومهارات من أجل القيام بأداء مهام محددة على النحو المطلوب. (معمار، ٢٠١٠، ص ٤١). وعرف عقيلي الاحتياجات التدريبية بأنها: "الفجوة بين ما يملك الفرد من معارف ومهارات واتجاهات حالية، وبين معارف ومهارات واتجاهات مطلوبة، لأداء عمله الحالي أو المستقبلي بفاعلية وكفاءة". (عقيلي، مرجع سابق، ص ٤٥٨). ويرى الخلفيات أن الاحتياجات التدريبية تعني الفجوة الحاصلة بين وضع قائم ووضع مرغوب فيه، ويمكن سدها عن طريق التدريب المخطط، والهادف إلى إكساب العاملين المعارف والمهارات وتنمية

اتجاهاتهم السلوكية، حيث إن مفهوم الاحتياجات التدريبية يتعلق ببعدين زمنيين، هما: الحاضر والمستقبل، أي الوضع الحالي، وما يجب أن يكون عليه الوضع في فترة زمنية مقبلة (المستقبل)، ويمكن بلورة هذه الاحتياجات حاضراً ومستقبلاً كما يلي:

١-١ مجالات معرفية أو اتجاهات أو مهارات ناقصة يراد تكميلها حاضراً أو تطويرها مستقبلاً.
٢-١ مشاكل محددة (تنظيمية، إنسانية) يراد حلها أو علاجها حاضراً أو تطوير القدرات لتفاديها مستقبلاً.
وبهذا فإن الاحتياجات التدريبية تعبر عن الفروق بين المستوى المطلوب من المهارات والمعارف والاتجاهات لأداء عمل محدد، والمستوى المتوافر منها عند الفرد الذي يؤدي هذا العمل، ومن هذا المنطلق لا تقتصر الاحتياجات التدريبية على جوانب القصور أو الخلل فقط، ولكنها تمتد أيضاً إلى جوانب تطويرية أخرى يراد تنميتها أو تعديلها أو تغييرها أو صقلها. (الخليفات، ٢٠١٠، ص ٦٠).
ويشير الدغيم إلى أن الاحتياجات التدريبية هي طريقة علمية ودقيقة تمثل نقطة البداية الأساسية للعملية التدريبية، وهي الأساس الذي يركز عليه التدريب السليم من أجل تحقيق الكفاءة، وتحسين الأداء، والارتقاء بالمعلومات والمهارات، كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية يجعل الأنشطة التدريبية هادفة وذات معنى، وتعود على المؤسسة والمتدربين بالفائدة من خلال توفير الجهد والمال لجعل من النشاط التدريبي نشاطاً واقعياً. ويمكن أن تكون الاحتياجات التدريبية عبارة عن معلومات، أو اتجاهات، أو مهارات، أو قدرات فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تعديلها بسبب التغيرات، أو التنقلات، أو الترفيعات، أو حل مشكلات، أو نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية حالية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو حل لمشكلات محددة. (الطعاني، ٢٠٠٧، ص ١٦٤).

ويرى الديبان أن الاحتياجات التدريبية هي: "مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها، بصورة إيجابية في معارف العاملين ومهاراتهم وسلوكياتهم، سواء أكان للتغلب على نقاط الضعف أو المشاكل التي تحول دون تحقيق النتائج المرجوة، أم لرفع معدلات الأداء وتحسينها. وتتعلق الاحتياجات التدريبية لمدير المدرسة بالمهارات الفنية والإدارية والاجتماعية؛ لمساعدته على رفع مستوى أدائه الوظيفي في الإدارة. (الديبان، ٢٠٠٩، ص ١٣).

وبناءً على ما سبق يمكن أن نستنتج مفهوم الاحتياجات التدريبية بأنها: معلومات، وخبرات، ومهارات، واتجاهات، وقدرات يُراد إحداثها أو تغييرها أو تعديلها لدى العاملين، للتغلب على نواحي القصور والضعف في أدائهم وسد الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المرغوب، ومواكبة تغيرات معاصرة.

٢ - تحديد الاحتياجات التدريبية:

يكتسب موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية أهمية كبيرة لأي منظمة، فهو بمثابة مرحلة التشخيص، الذي يسبق تقرير نوع العلاج ومقداره، حيث تستطيع المؤسسة من خلاله أن تحديد النواحي المطلوب تطويرها وتحسينها، ويجب أن يكون تحديد الاحتياجات بناء على أساس واقعي وعلمي، وعلى دراسة فعلية لواقع المنظمة والفرد والوظيفة، ومن هنا جاء اهتمام الباحث بدراسة واقع عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وذلك لما للاحتياجات التدريبية من أهمية كبرى في نجاح التدريب.

وتعرف عملية تحديد الاحتياجات التدريبية بأنها: "العملية التي يمكن من خلالها تحديد مجموعة من التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات واتجاهات وسلوك العاملين؛ للتغلب على المشاكل التي تعترض سير العمل والإنتاج". (الشترى، ٢٠٠٣، ص ١٢). ولهذا فإن تحديد الاحتياجات التدريبية وحصرها، تمثل محور الارتكاز لبناء الخطط والبرامج التدريبية، ولكي يكتسب التدريب الفاعلية المنشودة، من الضروري أن يسبق بنشاط علمي هادف، يعتمد الدراسة العلمية والعملية، من أجل الكشف الدقيق عن الاحتياجات التدريبية، بغرض تصميم البرامج والدورات التدريبية اللاحقة. (الطعاني، ٢٠٠٢، ص ٢٩)

حيث يستند تحديد الاحتياجات التدريبية إلى الفجوة بين مستوى الأداء الحالي ومستوى الأداء المستهدف للفرد، وهذا يعني أنه حتى نتمكن من تحديد الاحتياجات التدريبية للفرد لابد من معرفة مستوى أدائه الحالي، وتحديد مستوى الأداء المطلوب بلوغه، ويجب أن نأخذ بالحسبان مقدار الفجوة بين مستوى الأداء الحالي ومستوى الأداء المطلوب، ومدى توافر الفرص والإمكانات التي تساعد الفرد على تطوير أدائه، والانتقال من المستوى الراهن والذي لا يخلو من الضعف والقصور، إلى مستوى الأداء الأفضل. (الطراونة، ٢٠١١، ص ١١). وقد عرف توفيق تحديد الاحتياجات التدريبية بأنها: "عملية تحليل مجالات عدم التوازن بين الأداء المستهدف والأداء الحالي من جهة، والفرص التدريبية المتاحة من جهة أخرى (توفيق، ٢٠٠٥، ص ٢١٢).

ويستنتج الباحث مما سبق إن تحديد الاحتياجات التدريبية عملية تهدف إلى تشخيص الوضع الراهن، وتحديد المستويات المطلوبة لمعرفة ما يجب أن يتدرب عليه العاملون، ويمثل تحديد الاحتياجات التدريبية العنصر الرئيسي في تصميم البرامج التدريبية، والأساس الذي ترتكز عليه العملية التدريبية، فأى خلل في تحديد الاحتياجات سيؤثر على الجهود المبذولة من أجل الارتقاء بمستوى مهارات وكفاءات العاملين.

٣- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

إن تحديد الاحتياجات التدريبية بطرق علمية، يسهم في الحد من الارتجال في تصميم البرامج التدريبية، وكذلك في ترشيد الانفاق على تلك البرامج، وعدم فشلها، إذ إنه يعد بمثابة المدخل الموضوعي لتصميم البرامج التدريبية، حيث إنه يساعد في تحديد النقص المطلوب، وتعويضه عن طريق التدريب، وذلك من خلال اختيار نوع التدريب المناسب والفئات المستهدفة، وبالتالي تخفيض النفقات وتقليل التكاليف.

وتتجلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في أمور عدة من أهمها:

٣-١ يؤدي تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية، إلى الحد من العشوائية والارتجال في طرح برامج تدريبية مكلفة وغير مناسبة للمشاركين فيها.

٣-٢ تحديد الاحتياجات الفعلية يساعد في تنمية الموارد البشرية، وتلمس الاحتياجات الضرورية للتدريب لدى العاملين.

٣-٣ تمكين الأفراد من تلافي القصور في أدائهم، والوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب، وإتاحة الفرصة للعاملين بالمشاركة، وإبداء الرغبة في البرامج التي تناسب أعمالهم.

٣-٤ تعد فرصة للرؤساء للتعرف على مستوى أداء العاملين لديهم، وتحديد مشكلات الأداء، وتشخيص الاحتياجات التدريبية المناسبة.

٣-٥ تعد الخطوة الأولى في التخطيط للتدريب، من قبل الإدارات المختلفة. ويتم ذلك من خلال مقارنة المهارات اللازمة لأداء الوظيفة بمؤهلات الموظف، والتأكد من مدى توافر المهارات المطلوبة للعمل، وعليه يتم تحديد الأفراد الذين يحتاجون إلى تدريب.

٣-٦ إن التحديد العلمي للاحتياجات التدريبية يسهل التخطيط المالي للأنشطة التدريبية، وتغطية نفقات البرامج التي صممت على ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية. (الكبيسي، ٢٠١٠، ص ١٠٣).

٣-٧ تعد العامل الحقيقي في رفع كفاءة العاملين لتأدية الأعمال المسندة إليهم.

٣-٨ فهي الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.

٣-٩ تعد العامل المؤثر الذي يوجه التدريب، إلى الاتجاهات الصحيحة المناسبة.

٣-١٠ تساهم في توجيه الإمكانيات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه الصحيح.

٣-١١ عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقاً يؤدي إلى ضياع الجهد والوقت والمال.

٣-١٢ تعد الركيزة الأساسية في التخطيط للبرامج التدريبية. (الخطيب والعنزي، ٢٠٠٨، ص ١٦٢).

٣-١٣ تحديد مستوى الأداء المطلوب والنتائج المتوقعة.

٣-١٤ تحديد مجال التدريب المطلوب.

٣-١٥ تحديد مستوى الفئة المستهدفة من التدريب، من حيث المستويات المعرفية والمهارية، وكذلك الاتجاهات الموجودة لديهم.

٣-١٦ وضع معايير وأسس لتقويم نتائج التدريب وقياسها. (رزق، ٢٠٠٩، ص ٢٥).

٣-١٧ تخطيط التدريب على أساس واقعي للاحتياجات التدريبية الفعلية، تتيح الفرص العادلة لتقدم العاملين وزيادة كفاءتهم وتحسين أدائهم.

٣-١٨ يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في الكشف عن معوقات العمل التي تعاني منها المنظمة.

٣-١٩ تحديد الاحتياجات يكشف عن مستوى الأفراد المطلوب تدريبهم ومستوى أدائهم.

٣-٢٠ عند تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن للمنظمة أن تتعرف إلى نقاط الضعف الموجودة لدى العاملين. (الطعاني، ٢٠٠٦، ص ١٦٧).

إن نجاح وفعالية أي برنامج تدريبي تقاس بمدى تلبية احتياجات المتدربين ورغباتهم، وتزويدهم بمهارات ومعارف وخبرات جديدة، فنجاح البرنامج التدريبي، لا يرتبط بمدى تحقيق الفائدة العملية أو المهارية للمشاركين من خلال إضافة معلومات جديدة أو إكسابهم مهارات خاصة، وإنما يكمن نجاح البرنامج في مدى تلبية الاحتياجات التدريبية، التي تسعى المنظمة إلى الوفاء بها، حيث إن الارتباط المتكامل بين المناهج التدريبية من ناحية وبين مجالات تطوير المعارف والمهارات للمتدربين وأدائهم في العمل من ناحية أخرى، يجعل عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عاملاً حاسماً في فاعلية العملية التدريبية ككل، ونقطة البداية والانطلاقة الرئيسة لأي جهد تدريبي في المنظمة، فعملية تحديد الاحتياجات التدريبية تمثل مرحلة التشخيص بالنسبة للعملية التدريبية، فهي أشبه بالطبيب الذي لا يستطيع أن يصف العلاج قبل فحص المريض وتحديد نوع المرض. (توفيق، ٢٠٠٦، ص ٢١٩).

ويمكن أن نستنتج مما سبق أن تحديد الاحتياجات التدريبية أهمية كبيرة وحاسمة لفاعلية البرنامج التدريبي ونجاحه، وهي الأساس لكل عناصر العملية التدريبية، حيث من الصعب تحديد الأشخاص الذين يشملهم التدريب، وأهداف التدريب، ومحتوى البرنامج التدريبي، ونوع التدريب والنتائج المتوقعة منهم، بدون التحديد الدقيق والموضوعي للاحتياجات التدريبية.

٤- خصائص الاحتياجات التدريبية:

هناك العديد من الخصائص لتحديد الاحتياجات التدريبية من أهمها:

٤-١ صعوبة حصر الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية في التطبيق العملي، وذلك في ظل سرعة التغيرات في أساليب العمل ومعداته وتغيرات البيئة، مما يعني بروز مشكلات جديدة، بالتالي فإن أي تحديد للاحتياجات التدريبية لن يكون نهائياً، ولابد أن يتسم بقدر من المرونة لاستيعاب التعديلات المحتملة وفق أولويات المنظمة.

٤-٢ صياغة الاحتياجات التدريبية بشكل أهداف تدريبية تسعى المنظمة إلى تحقيقها، وتصنف هذه الأهداف إلى:

٤-٢-١ أهداف عادية: وتشمل الأهداف التقليدية، كتدريب العاملين الجدد، وتدريب المشرفين على تطبيق أساليب عمل جديدة .

٤-٢-٢ أهداف حل المشكلات: وتعنى أساساً بإيجاد حلول لمشكلات إنسانية أو فنية محددة تعاني منها المنظمة، وذلك من خلال تدريب أفراد قادرين على التعامل مع تلك المشاكل.

٤-٢-٣ أهداف ابتكارية: وتسعى إلى تحقيق نتائج غير عادية ومبتكرة، بحيث ترتفع بمستوى الأداء في المنظمة نحو مجالات وآفاق لم يسبق التوصل إليها؛ لغرض مسايرة متطلبات البيئة وتحقيق تميز وتقدم عن المنظمات الأخرى المنافسة. (أبو شيخة ، ٢٠١٠ ، ص ٣٩٨).

ويتضح مما سبق أن للاحتياجات التدريبية خصائص يمكنها أن تسهم في تقدم العاملين وزيادة كفاءتهم، إذ أنها تتيح فرصة الاطلاع على مستوى أدائهم، وكفاءتهم المعرفية، فهي بذلك تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة والتخطيط بشكل صحيح، مما يخفف في النفقات ويقلل من الهدر.

٥- مصادر التعرف على الاحتياجات التدريبية:

هناك العديد من المصادر التي يمكن اللجوء إليها في تحديد الاحتياجات التدريبية، التي تساعد في التعرف على احتياجات الفرد التدريبية، ومن هذه المصادر ما يلي :

٥-١ تحليل المنظمة: ويقصد به دراسة الأوضاع التنظيمية، والأنماط الإدارية لتحديد مشكلات الأداء الحالية في المنظمة، وكذلك تحديد متطلبات الأداء المرتبطة بخطط التطوير، ثم يتم بعد ذلك تصنيف هذه المشكلات، ومتطلبات التطوير تتمثل في المجالات التي يمكن للتدريب أن يسهم في مواجهتها، وهي الأساس لتحديد الاحتياجات التدريبية، ومن خلال الدراسة على مستوى المنظمة، يتم تحديد مجموعة

الوظائف التي يجب دراستها تفصيلياً لتحديد احتياجاتها التدريبية، فعند تحليل المنظمة بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية فإن التركيز ينصب على معرفة المكان (القسم أو الإدارة أو الفرع) الذي يحتاج إلى تدريب، وماهية هذا التدريب لمعالجة المشاكل التي يعاني منها. (أبو شيخة، مرجع سابق، ص ٤٠٢) إن من أفضل السبل للتعرف على الاحتياجات التدريبية في المنظمة، هو دراسة أنظمة شؤون الأفراد (الموارد البشرية)، حيث كثيراً ما تدلنا مثل هذه الأنظمة على نقاط الضعف التي تظهر الحاجة إلى التدريب وموقعها ونوعها، وذلك من خلال ما يلي:

١-١-٥ الترقيات: فعندما تتم ترقية موظفٍ ما من وظيفة محددة إلى أخرى أعلى منها ذات مسؤوليات أكبر، فإننا نتوقع أن تكون هناك فجوة بين إمكانيات هذا الموظف ومعارفه، وبين متطلبات أدائه لمهام وظيفته الجديدة فيتطلب ذلك إجراء تدريب.

٢-١-٥ النقل: فنقل الموظف من عمل إلى آخر قد يكشف لنا عن الحاجة إلى نوع من التدريب لإحداث التكيف المطلوب بين الشخص المنقول وعمله الجديد.

٣-١-٥ تقويم الأداء: كثيراً ما تشير تقارير الأداء الوظيفي إلى مؤشرات عن الحاجة للتدريب.

٤-١-٥ حوادث العمل: قد يكون وقوع حادث في العمل عائداً إلى كون الموظف غير ملم بكيفية أداء عمله بشكل سليم، ويشير ذلك إلى أن هناك حاجة تدريبية في هذا المجال لتغطية النقص الموجود. ٥-١-٥ الوظائف الجديدة: عندما يتم استحداث وظائف جديدة في المنظمة لإنجاز عمل محدد (مؤقت أو دائم)، فإن شاغلي هذه الوظائف الجديدة في الغالب يحتاجون إلى أن يتم تدريبهم على كيفية أداء مهام العمل الجديدة.

٦-١-٥ إدخال تكنولوجيا جديدة: كاستخدام الآلات والمعدات الجديدة التي لم تكن معروفة من قبل، مما يستدعي القيام بتدريب العاملين عليها وجعلهم أكثر قدرة على التعامل معها. (الخلفيات، مرجع سابق، ص ٧٩).

٢-٥ تحليل الوظيفة: في هذا المستوى تتم دراسة متكاملة لمجموعة من الوظائف، التي تواجه مشكلات الأداء على مستوى المنظمة، والواجبات الوظيفية من المعارف والمهارات، وتحديد المستوى المطلوب من الأداء، وكيف يتم الأداء، وفي سبيل ذلك يتم جمع المعلومات اللازمة عن نوع العمليات وطبيعتها، ومدى سهولتها وتعقدها، وأنواع العمليات والوظائف ومحتوياتها، والمهارات والقدرات المطلوبة لشغلها، وذلك عن

طريق دراسة قوائم توصيف الوظائف بالمنظمة، التي تشمل مهام كل وظيفة من الوظائف، وعن طريق هذه الدراسة فإنه من الممكن الخروج ببعض المؤشرات التدريبية، التي من أهمها:

١-٢-٥ اختلاف مهارات العاملين وقدراتهم عن متطلبات الوظائف التي يشغلونها.

٢-٢-٥ عدم تناسب المؤهل العلمي أو الخبرة العملية لبعض الأفراد مع متطلبات أداء وظائفهم.

٣-٢-٥ اختلاف أنماط السلوك الفعلي للأفراد عن الأنماط المحددة في قوائم توصيف الوظائف.

٤-٢-٥ ضعف الأداء الفعلي للعاملين، مقارنة بمعايير الأداء. (عقيلي ، مرجع سابق، ص ٤٦٠)

٣-٥ تحليل الفرد: ويعرفه (الياغي) بأنه: "قياس أداء الفرد في وظيفته الحالية، وتحديد مدى نجاحه في أدائها، وكذلك تحديد المهارات والمعلومات والأفكار والاتجاهات التي تلزمه لأداء الوظيفة التي يشغلها، وتمكنه من أداء وظائف أخرى جديدة مستقبلية". (آل فرحان، ٢٠١٢، ص ١٤).

ومن مصادر تعرف الاحتياجات التدريبية عند تحليل الفرد هي ما يلي:

١-٣-٥ توصيف الوظائف والأعمال ومقارنتها بمؤهلات شاغليها وخبراتهم: إذا أردنا التعرف على الاحتياجات التدريبية ينبغي علينا أن نقوم بتصنيف الوظائف، وأن نضع لكل صنف منها المؤهلات والخبرات اللازمة لأدائه على الوجه الصحيح.

٢-٣-٥ معدلات الأداء: ويعد مصدراً مهماً يقاس به مدى قيام الفرد بعمله، وهو يحدد كمية الإنتاج المفروض أن يؤديها شاغل الوظيفة في زمن محدد، وهي وسيلة فعالة لإيجاد علاقة تربط بين الإنتاج والوقت اللازم لإنتاج كم محدد بمواصفات محددة، حيث توجد علاقة قوية بين معدلات الأداء والاحتياجات التدريبية تتلخص في التالي:

أ- انخفاض معدلات أداء العامل، قد يكون مؤشراً يدل على حاجة العامل إلى التدريب، على أساليب جديدة في الإنتاج تؤدي إلى رفع كفاءته وفاعليته.

ب- معدلات الأداء تساعد على وضع البرامج التدريبية والمادة العلمية التطبيقية اللازمة للوصول بالأفراد إلى المستوى المطلوب للعمل.

ت- معدلات الأداء تعد مقياساً يمكن أن تقاس به كفاءة العامل وفاعليته في العمل، مما يساعد على كتابة التقارير المختلفة عنه، التي تحدد طرق تنميته فنياً وإدارياً. (السكرانة، ٢٠٠٩، ص ٧١)

٥-٣-٣ تقارير الكفاءة: وتعد من المصادر المهمة في التعرف على الاحتياجات التدريبية، حيث تعد تقارير الكفاءة خلاصة رأي الرئيس في مرؤوسيه خلال فترة زمنية محددة، وهي تبين مواطن القوة والضعف لديهم، وعلاقة تقارير الكفاءة بالاحتياجات التدريبية تتمثل في الآتي:

أ- تعد التقارير وسيلة لتقدير الاحتياجات التدريبية السنوية للمنظمة، فهي تظهر النقص في خبرات العاملين وسلوكهم واتجاهاتهم أثناء ممارستهم أعمالهم.

ب- تبين نوع التدريب المطلوب، لرفع مستوى الأداء عند العاملين.

ت- تبين التقارير مدى الحاجة إلى تدريب العاملين الجدد أثناء العمل، ومدى استعدادهم لشغل وظائفهم. (الزيادي، ٢٠٠٦، ص ١٥٨).

٥-٣-٤ آراء العاملين أنفسهم في مدى كفاءتهم وفاعليتهم في العمل: إن العامل نفسه هو أكثر الناس لديه القدرة على تحديد نواحي الضعف في أدائه، التي يمكن معالجتها بالتدريب، ويمكن معرفة ذلك أيضاً عن طريق الاجتماعات التي يعقدها خبير التدريب مع العاملين أنفسهم، والتعرف منهم على نواحي القصور والضعف في الأداء، وأيضاً استمارات الاستقصاء التي ترسل إلى العاملين للتعرف على نوع البرامج التي يحتاجون إليها لرفع الأداء. (Kroehnert , 2006 , p15).

وبناء على ما سبق يتبين أن مصادر التعرف على الاحتياجات التدريبية كثيرة ومتنوعة، وهذا يساعد في جعل تحديد الاحتياجات التدريبية يتم بصورة شاملة ودقيقة، ولكن يمكننا القول أن من أبرزها هو العامل نفسه فهو أكثر الناس لديه القدرة على تحديد نواحي الضعف في أدائه، التي يمكن معالجتها بالتدريب، وكذلك تحليل العمل وتوصيف الوظائف، وتحديد المتطلبات الأساسية لشغلها، والتعرف على مؤهلات وخبرات شاغليها، وكذلك مقارنة معدلات الأداء المطلوبة للوظائف بمعدلات أداء العاملين، فهذه المصادر يمكنها أن تعطي مؤشراً عاماً على الاحتياجات التدريبية اللازمة للعاملين.

٦- أدوات جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية:

هناك العديد من أدوات جمع البيانات الأكثر استخداماً لتحديد الاحتياجات التدريبية وهي:

٦-١ المقابلة: وهي مواجهة شخصية بين خبير التدريب والعاملين؛ بهدف التعرف على احتياجاتهم التدريبية، وعند إجراء المقابلة يجب مراجعة الأسئلة للتأكد من أنها تلبّي الهدف، وأن يكون القائم بالمقابلة موضوعياً، لا ينحاز لآراء أحد وألا يستنتج الإجابات عشوائياً.

٦-٢ الاستبانة: وهي من أكثر طرق جمع المعلومات استخداماً، وهي عبارة عن استمارة تتضمن عدداً من بنود الأسئلة، يُطلب الإجابة عليها من قبل العاملين، بهدف التعرف على احتياجاتهم التدريبية. ومن مزايا الاستبانة أنه يمكن للقائمين عليها من الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الأفراد، في أقصر وقت وأقل التكاليف، وهي تقدم بيانات مركزة وواضحة.

٦-٣ الاختبارات: وقد تكون اختبارات شفوية أو تحريرية، توضع من قبل خبراء التدريب بهدف الوصول إلى الاحتياجات التدريبية للعاملين، وهي أداة لتشخيص أوجه القصور في الأداء، مما يساعد في تخطيط العمليات التدريبية مستقبلاً.

٦-٤ تحليل المشكلات: الهدف منها معرفة السبب الحقيقي لمشكلة ما، فيما إذا كان التدريب هو العلاج الأمثل لحلها، حيث يتم تحليل مشكلات العمل عن طريق دراسة أسبابها، وكيفية علاجها، وتحديد الإجراءات اللازمة لحلها.

٦-٥ تقييم الأداء: وهو مؤشر واضح عن الواجبات التي لم تتجز، وأسباب عدم إنجازها، ومدى حاجة العاملين للتدريب، ويساعد تقويم الأداء في الكشف عن المعوقات التي قد يكون للتدريب أثر فعال في علاجها، ويقدم معلومات دقيقة عن أداء الفرد في عمله.

٦-٦ دراسة التقارير والسجلات والوثائق: حيث إنها تبين نقاط الضعف الموجودة لدى العاملين، التي يمكن علاجها عن طريق التدريب، وينبغي التعرف إلى أوجه القصور في الأداء من خلال تقارير المختصين، ومن مزايا هذا الأسلوب أنه يظهر مشاكل الأداء بشكل تام، ويقدم اقتراحات جيدة لمعالجة نقاط الضعف، ويحدد نوع التدريب اللازم.

٦-٧ اللجان الاستشارية: حيث تلجأ المنظمة إلى جهات خارجية، خبيرة ومحترفة، للمساعدة في الكشف عن الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها العاملين، وتشكل اللجان الاستشارية من خبراء لهم علاقة وثيقة وخبرة بالنشاط أو الوظيفة المطلوب دراستها. (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦، ص ٣٠٩).

٦-٨ الملاحظة: وهي ملاحظة الباحث للوضع القائم، وإعطائه معلومات دقيقة عن الحالة، وتعد من الأساليب الفعالة في جمع المعلومات، حيث تتم ملاحظة المتدربين أثناء أدائهم الأعمال الموكلة إليهم، على أن تتم الملاحظة في ظروف العمل العادية، وتتميز الملاحظة بأنها تعطي بيانات واقعية عن الأداء الحالي، وتلقي الضوء على المتغيرات الخارجية التي تؤثر في الأداء.

٦-٩ آراء العاملين: حيث يعد العامل هو الأقدر على تحديد نوع التدريب الذي يحتاج إليه، وتؤدي عملية إشراك العاملين في تحديد احتياجاتهم التدريبية، إلى رفع معنوياتهم ونجاح العملية التدريبية.

٦-١٠ قوائم الاحتياجات: بحيث يعطى الموظف قائمة تحتوي على عدد من الفقرات تمثل الأعباء التي يقوم بها في وظيفته، والاحتياجات التدريبية التي يمكن أن تكون لديه. (الخليفات، مرجع سابق، ص ٦٩).
يتضح مما سبق تعدد أدوات جمع المعلومات، بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية، ويأتي هذا التنوع ليتناسب مع تعدد الاحتياجات التدريبية، والمرحلة التي تمر بها المنظمة، وعدد العاملين فيها، وهي الأدوات الأكثر شيوعاً واستخداماً في جمع المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية.

٧- معايير اختيار أدوات جمع البيانات:

هناك معايير لاختيار أدوات جمع البيانات حول الاحتياجات التدريبية من أهمها:

٧-١ الموضوعية: ويقصد بها ألا تعتمد المعلومات التي يتم جمعها على حكم الشخص أو رأيه الذي يقوم بجمعها.

٧-٢ الصدق: بمعنى أن تتصف المعلومات التي يتم جمعها بالدقة والموضوعية، وأن تعبر بدقة عن الاحتياجات التدريبية الحقيقية للعاملين في المؤسسة التي يتم مسحها.

٧-٣ الثبات: أي أن المعلومات التي يتم جمعها هي نفس المعلومات عن العاملين في المؤسسة، وتعبر عن احتياجاتهم التدريبية فيما لو قمنا بجمع المعلومات في وقتين مختلفين.

٧-٤ التحرر من عوامل التحيز والإفساد: هناك بعض العوامل المتداخلة التي يمكن أن تؤثر في دقة المعلومات التي نقوم بجمعها والمتعلقة بالاحتياجات التدريبية، ولذلك يجب أن يتم ضبط هذه العوامل وألا نفسح المجال لإفساد صدق المعلومات التي نقوم بجمعها ودقتها.

٧-٥ توزيع النتائج: حتى يكون المتدرب على علم بواقع احتياجاته التدريبية وأولوياتها مما يشكل نوعاً من التغذية الراجعة له.

٧-٦ العملية: أن تكون الإجراءات والأدوات التي يتم على أساسها جمع المعلومات سهلة والإدراك والفهم. (الخطيب والخطيب، مرجع سابق، ص ٦٠)

يتبين مما سبق أن معايير اختيار أدوات جمع المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية جميعها ضرورية ومهمة، ولا يمكن لأي باحث أن يستخدم أداة دون توافر تلك المعايير فيها، وذلك لأن وجود أي نقص

منها في الأداة المستخدمة يمكن أن يؤثر في دقة المعلومات التي نجمعها والمتعلقة بالاحتياجات التدريبية، مما يؤثر في تصميم البرامج التدريبية.

٨- تصنيف الاحتياجات التدريبية:

ويمكن تصنيفها وفق المعايير الآتية:

٨-١ الاحتياجات التدريبية الاعتيادية: وهي الاحتياجات التي تتعلق بتدريب الأفراد الجدد، وكذلك الأفراد الحاليين الذين تُراد ترقية أو نقلهم إلى وظائف أعلى، وتتصف تلك الاحتياجات عادة بالنمطية والتشابه في جميع المنظمات، وتشتمل على معلومات تنشيطية وتعريفية بخصوص أعمال المنظمة المطلوب تهيئة الأفراد لأدائها، وأساسيات عامة في العمل الإداري.

٨-٢ الاحتياجات التدريبية الفنية: وهي الاحتياجات التي تتعلق بضرورة تدريب الأفراد على تشغيل الأجهزة وصيانة المعدات، إما بسبب وجود نقص في قدرات الأفراد ومهاراتهم في كيفية استخدام هذه الأجهزة، أو بسبب حصول المنظمة على أجهزة حديثة يراد تعريف العاملين بكيفية استخدامها، وقد تسمى أحياناً بالاحتياجات التدريبية النابعة من التطور التكنولوجي.

٨-٣ الاحتياجات التدريبية الاجتماعية والإنسانية: وهي التي تهتم بتحسين علاقات الأفراد العاملين فيما بينهم من جهة، وبين رؤسائهم من جهة أخرى، كذلك تهتم بعلاقات المنظمة مع زبائنهم وعملائها، بهدف تطوير تلك العلاقات والسعي لزيادة عدد العملاء، بما يولد سمعة للمنظمة في المحيط الذي تعمل فيه ويجعل صورتها مشرقة دائماً.

٨-٤ الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمهام القيادية: وهي الاحتياجات التي تتعلق بتطوير القدرات الذهنية والفكرية الخاصة بالمهام القيادية للأفراد العاملين، بغرض إعدادهم لتولي مناصب قيادية مهمة داخل المنظمة، حيث تتطلب تلك الوظائف مهارات خاصة باتخاذ القرارات، والتعامل مع العاملين في محيط العمل أو في فن التفاوض مع الجهات الخارجية. (الدباغ، ٢٠٠٨، ص ٩٥).

وأيضاً أورد عليوة التصنيف التالي للاحتياجات التدريبية، وهو كما يلي:

٨-٥ تصنيفها حسب الهدف إلى:

٨-٥-١ احتياجات عادية لتحسين أداء الأفراد مثل: دورات للمدرسين الجدد في أصول التدريس.
٨-٥-٢ احتياجات تشغيلية لرفع كفاءة العمل مثل: الدورات المتعلقة بكيفية استخدام نظام إداري جديد أو طريقة عمل جديدة.

٨-٥-٣ احتياجات تطويرية لزيادة فعالية المنظمة مثل: دورات إعداد كوادر متكاملة لتشغيل وحدة فنية، أو تخصيص منح للراغبين في العمل مستقبلاً في المنظمة، أو العاملين حالياً؛ بهدف تأمين الحصول على كوادر ماهرة مستقبلاً.

٨-٦-٦ تصنيفها حسب الفترة الزمنية إلى:

٨-٦-١ احتياجات عاجلة (آنية غير مخططة).

٨-٦-٢ احتياجات قريبة المدى (مخططة).

٨-٦-٣ احتياجات مستقبلية (تطويرية/ خطة بعيدة المدى).

٨-٧-٧ تصنيفها حسب حجم التدريب أو كثافته إلى:

٨-٧-١ احتياجات فردية.

٨-٧-٢ احتياجات جماعية.

٨-٨-٨ تصنيفها حسب طريقة التدريب أو أسلوبه إلى:

٨-٨-١ احتياجات لتدريب عملي في الموقع/ تطبيقي.

٨-٨-٢ احتياجات لتدريب معرفي في قاعات/ نظري.

٨-٩-٩ تصنيفها حسب مكان التدريب أو جهته إلى:

٨-٩-١ احتياجات تدريبية داخل العمل: اعتماداً على الخبرات الداخلية.

٨-٩-٢ احتياجات تدريبية خارج العمل: اعتماداً على مراكز وهيئات تدريبية أو مؤسسات مماثلة. (علوية،

٢٠٠١، ص ١٧٠)

وهناك من يصنفها وفق المعايير التالية:

٨-١٠ الضيق والشمول: قد تأخذ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية طابعاً ضيقاً، فتشمل موظفاً واحداً، أو مجموعة قليلة من الموظفين، أو تشمل أعداداً كبيرة من الموظفين على مستوى المؤسسة ككل، أو على مستوى مهنة محددة كالمشرفين أو المعلمين ...

٨-١١ التوجيه والتركيز: قد تكون الاحتياجات التدريبية احتياجات عادية منتظمة، مثل: تدريب العاملين الجدد، أو تدريب الموظفين لأغراض الترقية أو النقل لوظائف أخرى، وقد تكون احتياجات تطويرية إبداعية ذات توجه مستقبلي، تتعلق بنمو الفرد وفعالياته أو نمو المؤسسة وفعاليتها وقدراتها على مواجهة التغيرات المتلاحقة. (عطوي، ٢٠٠١، ص ٢١٢).

٨-١٢ **المدى الزمني:** قد تكون الاحتياجات التدريبية قصيرة المدى، فتجري مقارنة أداء الأفراد الوظيفي بمعايير محددة عليهم أن يصلوا إليها مباشرة أو بعد مدة زمنية قصيرة، وقد تكون الاحتياجات ذات أهداف بعيدة المدى حيث من الممكن تدريب القوى العاملة لسنوات قادمة قد تمتد سنوات عدة.

٨-١٣ **الكم والكيف:** وقد تكون الاحتياجات نوعية، يصعب وضعها في عبارات يمكن قياسها، كالاحتياجات التدريبية في مجالات القيادة والاتجاهات والدافعية، كما أنها قد تكون احتياجات كمية يعبر عنها بعدد، مثل عدد مديري المدارس الذين سيشترون في تدريب محدد. (أبو عطوان، ٢٠٠٨، ص ٥٣). نلاحظ مما سبق أن تصنيف الاحتياجات التدريبية ورد وفق معايير متعددة، فمنهم من صنفها وفق حسب الفترة الزمنية، وكذلك حسب حجم التدريب، وأيضاً حسب طريقة التدريب، وغيرها من التصنيفات، إذ إنها تختلف من منظمة لأخرى بناء على الغاية المرجوة منها، لذلك تنوعت معايير تصنيفها، ولكنها جميعها تقوم على تحديد الاحتياجات التدريبية وفق طريقة محددة يمكن أن تسهم في عملية التحديد الدقيق للاحتياجات.

٩- معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية:

هناك العديد من المعوقات التي تعترض تحديد الاحتياجات التدريبية وهي:

- ٩-١ عدم إدراك أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.
- ٩-٢ الاعتراف بصعوبة تحديد الاحتياجات التدريبية وعدم توافر من يقوم بها.
- ٩-٣ الخوف من عدم مطابقة البرامج التدريبية للاحتياجات التدريبية.
- ٩-٤ عدم توافر الوقت والموارد اللازمة.
- ٩-٥ شيوع الأساليب التقليدية وعدم الرغبة في تغييرها.
- ٩-٦ مقاومة التغيير خوفاً من كشف الضعف والقصور.
- ٩-٧ عدم وجود معاهد متخصصة لإعداد خبراء متخصصين في تحديد الاحتياجات التدريبية.
- (الكبيسي، مرجع سابق، ص ١١٤).

٩-٨ المعوقات المتعلقة بالأفراد، والتي تتمثل في الآتي:

- ٩-٨-١ عدم وعي الأفراد في إدارة التدريب بأهمية الاحتياجات التدريبية.
- ٩-٨-٢ الاهتمام بالكم وليس بالكيف في محصلة التدريب، أي كم عدد من اجتاز التدريب، دون التركيز على نوعية السلوك، والمهارات المكتسبة من الدورات التدريبية.

- ٩-٨-٣ عدم التعاون بين العاملين في إدارة التدريب والعاملين في الإدارات الأخرى.
- ٩-٩-٩ **المعوقات المتعلقة بالمؤسسة**، التي تشمل ما يلي:
- ٩-٩-١ التسرع في تنفيذ البرامج التدريبية، دون الاعتماد على تحديد الاحتياجات التدريبية.
- ٩-٩-٢ عدم التنسيق بين إدارة التدريب والإدارات الأخرى بخصوص تحديد الاحتياجات التدريبية.
- ٩-٩-٣ عدم النظر إلى التدريب كنشاط جماعي تعاوني، يبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية.
- ٩-٩-٤ عدم العدالة في توزيع البرامج التدريبية. (أبو النصر، ٢٠٠٩، ص ١٠٣).
- ٩-٩-٥ غموض مفهوم الاحتياجات التدريبية.
- ٩-٩-٦ نقص المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية بشكل دقيق.
- ٩-٩-٧ مشكلات تتعلق بأدوات جمع المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية.
- ٩-٩-٨ عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين.
- ٩-٩-٩ مشكلة توقيت تحديد الاحتياجات التدريبية، مما يجعل الجهد المبذول قبل التدريب وبعده جهداً ضائعاً.
- ٩-٩-١٠ تعقد ظاهرة الاحتياجات التدريبية، سواء أكان للفرد أم المؤسسة أم المجتمع. (محمود، ٢٠٠٦، ص ٢٠٩)
- ٩-٩-١١ عدم القدرة على التمييز بين الاحتياج إلى التدريب والرغبة في التدريب، ولما لذلك من آثار ضارة، إذ إن الفرصة التي منحت لهذا الفرد كانت على حساب فرد آخر في المنظمة.
- ٩-٩-١٢ تحديد الاحتياجات التدريبية في وحدة تنظيمية ما بمعزل عن الاحتياجات التدريبية للوحدات التنظيمية الأخرى، الأمر الذي قد يؤدي إلى تكرار الجهود وتحمل نفقات أكثر.
- ٩-٩-١٣ الاعتقاد الخاطئ بأن مختلف المشكلات التي تواجهها المنظمة يمكن إيجاد حل لها من خلال التدريب، في حين أن هناك مشكلات لا تعود في أسبابها إلى انعدام أو المعرفة والمهارة اللازمتين أو ضعفها لأداء واجبات وظيفة ما. (الخليفات، مرجع سابق، ص ٨٥).
- يمكن أن نستنتج مما سبق أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعترضها العديد من المعوقات، ينبع معظمها من عدم إدراك أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية، كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية عملية صعبة، تحتاج أشخاص أكفاء يمتلكون الخبرة الكافية للقيام بهذه العملية، إجراء الدراسة العلمية اللازمة لها، وعدم الاعتماد على التخمين والتقليد، والتركيز على الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية أيضاً.

خلاصة الفصل:

بناءً على ما سبق يمكننا القول أن تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي، أصبح أمر ضروري وذلك لسد الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المطلوب، إذ أن التحديد الدقيق يمكن أن يسهم في تصميم البرامج التدريبية المناسبة ومعالجة القصور في الأداء، ولا يمكن الوصول إلى الأهداف المنشودة إلا من خلال التحديد الصحيح والواقعي للاحتياجات الفعلية، الذي أصبحنا اليوم بأمس الحاجة إليه، وخاصة بعد تعرض البلاد للأزمة الحادة التي أصابت كل القطاعات ومنها القطاع التربوي، فقد أصبح مديري المدارس بحاجة ماسة للتدريب على كل ما هو جديد أكثر من أي وقت مضى، وذلك للنهوض بالعملية التعليمية بشكل أفضل، إذ إن تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن أن يساعد في حصر الأفراد الذين يحتاجون للتدريب، ونوع التدريب المطلوب منهم، كما يمكنه أن يسهم في تحسين الأداء لمديري المدارس، ووضع خطط تدريبية طويلة الأمد، والوصول إلى النتائج المرجوة من العملية التدريبية، ومواكبة التطورات المتلاحقة والمتسارعة في مجال المعرفة، وذلك لا يمكن أن يتم إلا من خلال تبني مدخل إداري حديث يحقق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، ألا وهو مدخل الإدارة بالأهداف، والذي يمكن تطبيقه على إدارة المدارس ببسر وسهولة، في حال تم هذا بدراسة حقيقية للاحتياجات التدريبية الفعلية لمديري المدارس في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.

الفصل الرابع

الإدارة بالأهداف

تمهيد:

- ١ - نشأة الإدارة بالأهداف وتطورها.
- ٢ - مفهوم الإدارة بالأهداف وتعريفاتها.
- ٣ - فلسفة الإدارة بالأهداف.
- ٤ - عناصر الإدارة بالأهداف.
- ٥ - مقومات الإدارة بالأهداف.
- ٦ - مبادئ الإدارة بالأهداف.
- ٧ - خصائص مدير المدرسة في ظل مدخل الإدارة بالأهداف.
- ٨ - مراحل (خطوات) تطبيق الإدارة بالأهداف.
- ٩ - فوائد تطبيق الإدارة بالأهداف.
- ١٠ - معوقات تطبيق الإدارة بالأهداف وسبل التغلب عليها.

الفصل الرابع

الإدارة بالأهداف

تمهيد:

للإدارة بالأهداف ميزات يمكن الاستفادة منها في المجال التربوي، إذا ما تم تطبيقها وفق أسلوب علمي، فهي تساعد على السير بخطوات أكثر سرعة نحو التطوير ورفع الكفاءة لمديري المدارس، وهي تساعد على الابتكار من خلال حرية اختيار أسلوب العمل، إذ إن الفرد لا يحاسب على طريقة أدائه، بل على نتائج عمله، وتقييم الأداء يكون من خلال قياس ما تم تحقيقه من نتائج. وفي هذا الفصل سيتم الحديث عن مفهوم الإدارة بالأهداف، وعناصرها، ومقوماتها، ومبادئها، ومراحل تطبيقها، وكذلك فوائدها، ومعوقات تطبيقها.

١ - نشأة الإدارة بالأهداف وتطورها:

ترجع الجذور الفكرية لهذا المدخل إلى النظريات والمدارس التي سادت الفكر الإداري في مطلع القرن العشرين وحتى الخمسينيات منه، وخاصة أفكار تيلور (Taylor)، وماكس فيبر (Max Veber)، والتون مايو (Elton Mayo) التي نادى بضرورة وضع محكمين وتنظيمهم، ورقابة محكمة، والتركيز على كتابة اللوائح، ورسم الخرائط التنظيمية، وتحديد الاختصاصات التفصيلية، في شكل دليل مفصل يبين اختصاصات كل منصب، وعلاقاته وسلطاته وشروط عمله، والتركيز على الفرد واحتياجاته. (العمارة، ٢٠٠٠، ص ٥٥).

ولم تكن هناك كتابة محددة وواضحة حول الإدارة بالأهداف، إلى أن قام بيتر دركر (Peter Drucker) بنشر كتابه "الإدارة في التطبيق" الذي صدر في العام ١٩٥٤م، وقد أشار بيتر دركر إلى أن المفاهيم الأساسية للإدارة بالأهداف كان قد وضعها لوثر جوليك (L. Gulick) في كتاباته عن التنظيم الإداري في ثلاثينيات القرن الماضي، وفي العام ١٩٦٥م قام جورج أوديورن (G. Odiorne) بتوضيح هذا المفهوم بشكل أكبر وهو من رواد هذا المدخل في الولايات المتحدة الأمريكية والذي استحق أن يسمى: "رائد الإدارة الحديثة"، وكذلك الكاتب البريطاني جون همبل (J. Humble) يعد من رواد هذا المدخل

أيضاً الذي أدخل الإدارة بالأهداف للهند، وذلك في العام ١٩٩٧م، واستمر انتشار الإدارة بالأهداف وزادت المعرفة بها في تلك الفترة. (أحمد، ٢٠١١، ص ١٧٩).

ويمكن القول إن مراحل تطور الإدارة بالأهداف خلال الفترة الماضية تتمثل في المراحل التالية:

- ١- مرحلة تقييم الأداء (من الخمسينيات حتى أوائل الستينيات)، وكان التركيز فيها على تقييم الأداء.
- ٢- مرحلة التحديد المشترك للأهداف والمعايير (من منتصف الستينيات حتى أوائل السبعينيات)، وكان التركيز فيها على محاولة إيجاد التوافق بين أهداف المؤسسة وأهداف الأفراد العاملين فيها.
- ٣- مرحلة التخطيط طويل الأجل والتخطيط الاستراتيجي (من بداية السبعينيات حتى الآن)، وكان التركيز فيها على الأهداف بعيدة المدى للمؤسسة، بحيث أصبح التوجه فيها شمولي النظرة. (العجمي، ٢٠٠٨، ص ٣٣٥).

نلاحظ مما سبق أن مدخل الإدارة بالأهداف، استطاع الاستمرار ليصبح أسلوباً مميزاً في الإدارة، وينال اهتمام الكثير من رواد الإدارة من أمثال أوديون (Odiorne)، وهمل (Humble) وذلك كونه اتجاهاً حديثاً، ومعاصراً يتميز بإمكانية التطبيق العلمي والعملية.

٢- مفهوم الإدارة بالأهداف وتعريفاتها:

الهدف لغة:

هدف إليه هدفاً: دخل، وهدف إلى الشيء: قصد وأسرع، وهدف إلى الأمر: رمى "كأن جعله هدفاً له". (المعجم الوسيط، ٢٠١١، ص ٩٧٧).

الإدارة بالأهداف اصطلاحاً:

هي "العملية الإدارية التي تقوم بها الإدارة، التي يساهم فيها الرؤساء والمرؤوسون ويتم فيها تحديد الغايات والأهداف، وتوضيح مسؤوليات الجميع ووظائفهم؛ من أجل تحقيق الأهداف والغايات المرسومة". (الحري، ٢٠١٢، ص ٢٦).

وهي "أسلوب إداري يشترك فيه الرئيس والمرؤوسون في كافة المستويات الإدارية في تحديد الأهداف التي ينبغي تحقيقها داخل وحداتهم الإدارية ثم وضع خطة يتم التوافق عليها لتحقيق تلك الأهداف مع تحديد مسؤوليات كل موظف على شكل نتائج متوقعة". (البناء، مرجع سابق، ص ٣٩٦).

وقد أدرج العمر تعريف كل ربحي الحسن وزيادة الخوري للإدارة بالأهداف كالتالي: "إنها أسلوب إداري يتميز بتركيزه الرئيس على غايات التنظيم وأهدافه والنتائج المتوقعة، التي ينبغي للتنظيم الوصول إليها

ضمن جدول زمني محدد، وكذلك وضع معايير يمكن بواسطتها تقسيم فعالية تحقيق هذه الأهداف". (العمر، ٢٠١٣، ص ١١١).

إن الإدارة بالأهداف هي نظام إداري يركز على النتائج بدلاً من التركيز على الأنشطة، فليست العبرة في كيفية القيام بالأعمال، وإنما ماذا نريد أن ننجز من الأعمال، كما أن نظام الإدارة بالأهداف مصمم لكي يضمن تنفيذ المديرين لأهداف المؤسسة، إذ يتوقع منهم أن يحددوا أهدافهم الخاصة المبنية على أهداف المؤسسة، ويتم التعبير عن مثل هذه الأهداف بعبارات يمكن قياسها، وبذلك يمكن للمديرين تقييم أدائهم والتحكم به بشكل أفضل. (العمارة، مرجع سابق، ص ١٥٢).

وبين بيتر دركر (Peter Drucker) مفهوم الإدارة بالأهداف في كتابه "الإدارة في التطبيق" كما يلي: "إن ما تحتاج إليه المنظمات الإدارية (مبدأ إداري) ينمي الإحساس بالمسؤولية لدى الأفراد العاملين فيها، ويوفر لهم في الوقت نفسه التوجيه الكافي، وينشئ روح الفريق ويجعل أهدافهم الشخصية منسجمة مع الأهداف العامة للتنظيم، والأسلوب الذي يمكن أن يحقق ذلك هو أسلوب الإدارة بالأهداف". (عبد العليم والشريف، مرجع سابق، ص ١١٨).

ويعرف جون همبل (John Humble) الإدارة بالأهداف على أنها: "النظام الديناميكي الذي يوحد وينسق بين حاجات المؤسسة لبلوغ أهدافها في زيادة الإنتاج والنمو والتقدم، وحاجات الإداري في المشاركة وتطوير نفسه، وحاجات العاملين في المشاركة في وضع الأهداف استعداداً لتنفيذها". (العمر، مرجع سابق، ص ١١٠).

وأشار (البستان وآخرون) إلى الإدارة بالأهداف على أنها:

- ١-٢ مدخل علمي يتضمن كافة الإجراءات التطبيقية والموصلة لأهداف المؤسسة.
- ٢-٢ الإدارة بالأهداف تركز على الأهداف وسبل تحقيقها في إطار فلسفة المجتمع.
- ٣-٢ الإدارة بالأهداف أسلوب تفاعلي يتطلب تعاوناً بين الرؤساء والمرؤوسين لتحقيق الأهداف.
- ٤-٢ إن الأهداف يتم اشتقاقها من الأهداف العامة للمؤسسة، من خلال مشاركة الرؤساء والمرؤوسين، على أن تكون الأهداف قابلة للقياس، ومحددة بزمان، ويمكن تحقيقها.
- ٥-٢ الإدارة بالأهداف تؤسس على ترابط الأهداف والغايات وتكاملها لكافة مستويات المؤسسة.
- ٦-٢ تشجع الإدارة بالأهداف على الرقابة الذاتية لدى العاملين. (البستان وآخرون، ٢٠١٠، ص ٢٢٧).

فالإدارة بالأهداف نظام تطبيقي يركز على النتائج، ويمكن استخدامها من أجل الاستفادة المثلى من جميع موارد التنظيم المادية والبشرية، وذلك عن طريق الربط المتكامل بين جميع أفراد التنظيم وبين البيئة التي يتعاملون معها، ومن هنا يبدو أن نظام الإدارة بالأهداف قد استجمع كل ما انتهى إليه أنصار المدارس الفكرية في الإدارة العامة، والربط بينهم جميعاً في صورة تطبيقية، الغرض منها تحقيق أهداف المؤسسة سواء كانت خدمية أم إنتاجية. (محمد، ٢٠٠٨، ص ٣٤).

وبناءً على ما سبق يمكن أن نستنتج مفهوم الإدارة بالأهداف على أنها: عبارة عن نظام إداري يشترك فيه الرئيس والمؤسسون في تحديد الأهداف التي ينبغي تحقيقها، ووضع خطة عملية يتم التوافق عليها لتحقيق تلك الأهداف، وتنتم مراجعة التقدم نحو الهدف بشكل دوري، ويكون التقييم على أساس الإنجاز.

٣- فلسفة الإدارة بالأهداف:

تستند فلسفة الإدارة بالأهداف إلى مجموعة من الدعائم والقيم، التي من أهمها الاعتراف بأهمية العنصر الإنساني، كمخلوق إيجابي محب للعمل وراغب فيه، ومتنوع الدوافع وقادر على ممارسة التوجيه الذاتي، وضرورة إمام القائد بطبيعة مرويوسيه؛ ليكون على دراية بالدوافع التي تحركهم، وأن تكون هناك ديناميكية في الإدارة بحيث تمارس الإدارة وظائفها بمنطلق الوعي بالظروف المحيطة والإمكانات وأنسب طرق التكيف مع هذه الظروف، وكذلك يجب أن تكون نظم التقويم جزءاً لا يتجزأ من التخطيط للتنمية المهنية للعاملين في المدرسة والنظام التعليمي ككل، فمحور التركيز في مدخل الإدارة بالأهداف هو التنبؤ بالمستقبل، والتأثير فيه أكثر من مجرد الاستجابة للأحداث، فهو طريقة جديدة للتفكير ومنهج يجمع وظائف الإدارة، وهي: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والقيادة، والرقابة الذاتية، ويعمل على التنمية المستمرة للموارد المتاحة البشرية والمادية، والتعاون بين الرؤساء والمؤوسين على تحديد أهداف متطورة، وتحقيق النتائج المطلوبة بناء على معايير موضوعة. (حسان والعجمي، ٢٠٠٧، ص ٤٧٤).

فالإدارة بالأهداف تشكل فلسفة إدارية قائمة بذاتها، فهي تطرح تصوراً مميزاً عن وظيفة الإدارة والسلوك الإداري، إنها فلسفة تقوم على افتراضات أساسية، وهي:

- ٣-١ يميل العاملون في المؤسسة إلى معرفة النواحي المتوقعة منهم أن يقوموا بها وفهمها.
- ٣-٢ إن العاملين في المؤسسة لديهم رغبة قوية، بالاشتراك في عملية اتخاذ القرارات التي تؤثر في حياتهم ومستقبلهم.

٣-٣ يرغب العاملون في الوقوف على أدائهم في المؤسسة، وهل كان هذا الأداء جيداً أم رديئاً.

- ٣-٤ يتجه أداء المؤسسة إلى التحسن، عندما يكون هناك تفاهم بين الرؤساء والمرووسين على الأمور التي سينجزها المرووسون.
- ٣-٥ يميل أداء العاملين إلى التحسن في المؤسسة:
- ٣-٥-١ عندما يفهمون جيداً أهداف المؤسسة التي يعملون فيها، يسعون لتحقيقها.
- ٣-٥-٢ عندما يدركون وجود ترابط بين أهدافهم وأهداف المؤسسة التي يعملون فيها.
- ٣-٥-٣ عندما يشاركون في تحديد أهداف بعيدة المدى مطلوب منهم تحقيقها.
- ٣-٥-٤ عندما تكون هناك تغذية راجعة والوقوف على ما أنجزوه وما لم ينجزوه.
- ٣-٥-٥ عندما يحصلون على فرصة للتعلم وتحسين مهاراتهم. (درة، ٢٠٠٤، ص ٩٦ - ٩٧).
- ٣-٦ ترتكز على الأهداف وليس على الأنشطة وردود الأفعال، حيث إن الأهداف هي التي توجه الرؤساء والمرووسين، فالمشاركة في وضع الأهداف تعزز دوافعهم وإنجازاتهم.
- ٣-٧ يشترك الرؤساء والمرووسون في وضع أفضل الطرق والوسائل لبلوغ الأهداف المحددة.
- ٣-٨ التعاون الوثيق بين كافة أفراد المؤسسة يعد ركيزة أساسية في فلسفة الإدارة بالأهداف. (شريف، ٢٠٠٣، ص ٢٠٣).
- يتضح مما سبق أن فلسفة الإدارة بالأهداف ترتكز على عدّة أمور، من أهمها أنه كلما كان التركيز على النتائج أكبر، كانت احتمالات النجاح في الوصول إلى هذه النتائج أكثر، وكلما زادت درجة المشاركة للمرووسين في تحديد الأهداف والتخطيط لتنفيذها كان لديهم الحافز على العمل بشكل أكبر، وأن الإنسان محب بطبيعته للعمل والابتكار إذا توافرت له الظروف المناسبة.
- ٤ - عناصر الإدارة بالأهداف:

أورد الباحثون عناصر الإدارة بالأهداف بنماذج عدّة، فمنهم من أوردها على الشكل الآتي:

أورد حسين عبد العظيم عناصر الإدارة بالأهداف كما يلي:

٤-١ النموذج الأول:

- ٤-١-١ الأهداف: وهي بيان بالنتائج أو الإنجازات التي يخطط لتحقيقها خلال فترة محددة من الزمن.
- ٤-١-٢ التنسيق: أي تنسيق بين جميع الإدارات والأقسام لتحقيق الهدف الأساسي.

٤-١-٣ المشاركة في تحديد الأهداف: إن مشاركة جميع العاملين بالمدرسة في تحديد الأهداف، التي تسعى إلى تحقيقها يؤدي إلى وجود الحافز لدى العاملين لتحقيق تلك الأهداف؛ لأنها نابعة منهم ولم تفرض عليهم. (حسين، ٢٠٠٤، ص ٢٤٣).

وأيضاً أوردها شِل (Shell) على الشكل التالي:

٤-٢ النموذج الثاني:

٤-٢-١ تحديد أهداف واضحة المعالم للمنظمة من خلال عملية يشترك فيها كل من الرؤساء والمرؤوسون.

٤-٢-٢ وضع أهداف لكل رئيس ومرؤوس يسهم تحقيقها في تحقيق الأهداف العامة للمنظمة.

٤-٢-٣ التقييم الدوري للأداء بحيث يستعرض كل من الرئيس والمرؤوس ما تم إنجازه، وتقديم تفسيرات لأي فشل قد يقع.

٤-٢-٤ تقديم المكافآت لكل العاملين الذين يبلغون النتائج التي تم تحديدها مسبقاً.

(Shell, 2002, p264).

وأوردها توفيق وفق النموذج التالي:

٤-٣ النموذج الثالث:

٤-٣-١ التخطيط: وهو الوظيفة الأولى من وظائف الإدارة التي تقوم عليها الوظائف الإدارية الأخرى، والتخطيط عملية مستمرة تتضمن تحديد طريق سير الأمور، ويشمل التخطيط وضع الأهداف والمعايير، ورسم السياسات والإجراءات، وإعداد الموازنات، ووضع برامج العمل والجدول الزمني.

٤-٣-٢ التنظيم: وهو عملية دمج الموارد البشرية والمادية من خلال هيكل رسمي يبين المهام والسلطات ويشمل الهيكل التنظيمي، وتحديد المسؤوليات والعلاقات، واختيار المديرين وتطويرهم.

٤-٣-٣ التوجيه: لتحقيق الأهداف التنظيمية من خلال إرشاد وتوجيه المرؤوسين وتحفيزهم، حيث يشمل التحفيز، والقيادة، والاتصال.

٤-٣-٤ الرقابة: وهي المعنية بمتابعة كل الوظائف السابقة لتقييم أداء المنشأة تجاه تحقيق أهدافها، وتشمل تحديد المعايير الرقابية، وقياس الأداء، تشخيص المشكلات وعلاجها. (توفيق، مرجع سابق، ص ٣٢).

نلاحظ مما سبق تعدد وجهات نظر الباحثين في عناصر الإدارة بالأهداف، وذلك نتيجة كون الإدارة بالأهداف قائمة على فلسفة ومبادئ متميزة، تختلف عن الممارسات التقليدية للإدارة، لكن جميعهم يتفقون في أن الإدارة بالأهداف نظام تطبيقي وعملي للإدارة، يشترك بموجبه الرئيس والمرؤوسون في تحديد الأهداف التي يجب الوصول إليها، يلي ذلك إعداد خطة واضحة ومحددة لتحقيق تلك الأهداف، ثم القيام بالرقابة والمراجعة الدورية لخطوات التنفيذ، وفي النهاية يتم تقييم الأداء بشكل كامل، وهذه العناصر أساسية وهامة ولا غنى عن وجودها عند تطبيق الإدارة بالأهداف.

٥- مقومات الإدارة بالأهداف:

يتطلب استخدام مدخل الإدارة بالأهداف، مجموعة من المقومات الأساسية اللازمة لنجاح العملية الإدارية في المؤسسة، ومن أهمها:

٥-١ الإدارة الديمقراطية الذاتية للمؤسسة: وهو من أهم مقومات نجاح استخدام مدخل الإدارة بالأهداف، فتطبيق الإدارة بالأهداف يستلزم نوعاً من التنظيم الإداري الديمقراطي يتحقق فيه شرطان أساسيان، وهما: الرقابة الذاتية الدائمة للعاملين في المؤسسة، والإدارة الجماعية للمؤسسة.

٥-٢ النظرة الإدارية المتكاملة: إن الإدارة بالأهداف مدخل إداري مصمم لتوفير التكامل بين الأهداف التنظيمية المختلفة للمؤسسة، ويتم ذلك من خلال إسهام العاملين في تحقيق تلك الأهداف.

٥-٣ فهم المسؤولين ومساندتهم لتطبيق مدخل الإدارة بالأهداف: إن نجاح هذا المدخل مرتبط بتوفير الظروف الملائمة لتطبيقه، وهذا يعتمد بدرجة كبيرة على الإدارة العليا للمؤسسة، التي يترتب عليها تقديم الدعم الفعلي لتوفير مناخ ملائم، يشعر العاملين فيه بذاتهم ومكانتهم في المؤسسة، ويسمح لهم بالمشاركة في سائر مراحل العمل.

٥-٤ فعالية عمليات الاتصال والتغذية الراجعة: من العناصر المهمة في التنظيم الإداري لمدخل الإدارة بالأهداف هو التغذية الراجعة المستمرة، والاتصال بين الأفراد، حيث لابد من توافر قنوات اتصال سواء أكان بشكل عمودي أم أفقي، وبقدر ما تكون قنوات الاتصال فعالة في الحصول على معلومات صحيحة ومتكاملة وسريعة، تكون الفرصة مهيأة لإعادة النظر في الأهداف، أو في تقرير أهداف جديدة. (علي، ٢٠١٤، ص ١٥٣).

نستنتج مما سبق أن للإدارة بالأهداف مقومات أساسية، لابد من توافرها حتى يصبح بالإمكان تطبيقها، فنجاح العملية الإدارية يستلزم المناخ الإداري الملائم الذي يتوافر فيه إدارة ديمقراطية، تتضمن قنوات

اتصال فعالة، وتمارس المتابعة والرقابة الإدارية، وبهذا يمكن إيجاد السبل المناسبة لتحسين أداء المؤسسة والعاملين فيها، والوصول إلى الأهداف المرجوة.

٦- مبادئ الإدارة بالأهداف:

ترتكز الإدارة بالأهداف على المبادئ التالية:

٦-١ مبدأ المشاركة: حيث تتم إتاحة الفرصة للمرؤوسين في المشاركة باقتراحاتهم بما يتعلق بأعمالهم، ويتفرع عن هذا المبدأ ما يلي:

٦-١-١ التفويض ومنح الصلاحيات اللازمة للمرؤوسين لتحقيق النتائج المطلوبة.

٦-١-٢ المسؤولية المشتركة النابعة من مشاركة المرؤوسين للرئيس في تحديد الأهداف.

٦-١-٣ التوفيق بين مصالح الأفراد ومصالح المؤسسة التي يعملون فيها.

٦-٢ مبدأ تحديد الأهداف: من خلال تحديد الأهداف يتم تحديد طرق وأساليب الوصول إلى النتائج، وهذا يتطلب وضوح الأهداف، ويتفرع عن هذا المبدأ ما يلي:

٦-٢-١ التمييز بين الغايات والوسائل.

٦-٢-٢ وضوح الهدف النهائي حتى يتم تحديد الأهداف الفرعية الموصلة إليه.

٦-٢-٣ التدرج في تحقيق الأهداف من الفرعية إلى العامة.

٦-٢-٤ المرونة في صياغة الأهداف.

٦-٢-٥ الاعتماد على الوسائل والأساليب المناسبة وفق سياسات المؤسسة واستراتيجياتها المؤسسة لتحقيق الأهداف.

٦-٣ مبدأ تأييد الإدارة العليا: تمثل نقطة الدفع اللازمة للإدارة بالأهداف وقوتها.

٦-٤ مبدأ الرقابة الذاتية: أن يكون كل فرد في المؤسسة رقيباً على نفسه في أثناء عمله، وتمثل الرقابة الذاتية مرتكزاً تطبيقياً للإدارة بالأهداف.

٦-٥ مبدأ المراجعة والمحاسبة على أساس الإنجازات: يركز هذا المبدأ على الرقابة المستمرة لقياس مدى التقدم في العمل، وتحقيق الأهداف المرسومة مسبقاً، ومن ثم تحسين الأداء في ضوء ذلك.

٦-٦ مبدأ وضع الشخص المناسب في المكان المناسب: ويرتكز هذا المبدأ على اختيار الكوادر بناءً على إمكانياتهم، ومدى ملائمتهم للعمل المكلفين به، والقدرة على الوصول إلى النتائج المرجوة. (أحمد، مرجع سابق، ص ١٨٢-١٨٣).

٦-٧ التمييز بين الأهداف ووسائل تحقيقها: ويتضمن هذا المبدأ هدفاً عاماً تسعى المنظمة إلى تحقيقه، فضلاً عن تحديد مجموعة من الوسائل اللازمة لإنجاز الهدف وتحقيقه.

٦-٨ الصياغة الجيدة للأهداف: الأهداف المصاغة جيداً تعد مقياساً للنقد ومعياراً لجودة الأداء الذي يمكن قياسه، على أن تكون هذه الأهداف واقعية وقابلة للتحقيق.

٦-٩ وضوح الهدف النهائي: إن وضوح الهدف النهائي في ظل الظروف المتغيرة مهم للغاية، ومن المحتمل أن يكون لكل تغير في الظروف بعض التأثير في طبيعة الهدف، وبدون الوضوح للهدف النهائي فإن الفوضى قد تصيب الأهداف الفرعية وتؤدي إلى انخفاض كفاءة الأداء. (توفيق، ٢٠٠٨، ص ٣٩).

نلاحظ مما سبق أن مبادئ الإدارة بالأهداف تحتاج إلى ركائز أساسية تستند إليها تلك المبادئ، حتى يصبح بالإمكان تطبيقها، فهي تحتاج إلى مديري مدارس يمتلكون قدر كبير من المهارة والكفاءة المعرفية، كما أنها تحتاج إلى أساليب خاصة في العمل، ربما تختلف عما هو متبع حالياً في مدارس التعليم الأساسي، التي تتمثل في أن يمنح الرئيس التفويض الكافي للمرؤوسين، والابتعاد عن المركزية، وتشجيع المرؤوسين على الإبداع والابتكار وتحمل المسؤولية، وأن يطبق الأسلوب الديمقراطي عند تبادل الأفكار، وتقييم الإنجاز للمرؤوسين بدقة وعدالة.

٧- خصائص مدير مدرسة التعليم الأساسي في ظل مدخل الإدارة بالأهداف:

إن تطبيق الإدارة بالأهداف يتطلب خصائص محددة لمدير المدرسة من أهمها:

٧-١ الديمقراطية: من خلال الاستماع للمرؤوسين وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في تحديد الأهداف واتخاذ القرارات، وتقبل تصوراتهم بشأن كيفية تنفيذ الأعمال المسندة إليه.

٧-٢ أن يكون المدير كمستشار أو خبير: حيث لا يتدخل في عمل المرؤوسين إلا للمساعدة، وبناءً على طلب المرؤوسين.

٧-٣ مراعاة العلاقات الإنسانية: داخل المؤسسة مع المرؤوسين، فيكون ذا خبرة واسعة بمرؤوسيه، ومتعاوناً معهم، يقوم على توفير المناخ الوظيفي المناسب.

٧-٤ التمتع بالكفاءة العالية في الإدارة والقدرة على التخطيط: وهنا لا بد للمدير أن يتمتع بشخصية قوية، قادر على اتخاذ القرارات الصحيحة، ويستطيع التصرف لإنجاز الأهداف في الوقت المحدد لها.

٧-٥ التمتع بالنظرة الموضوعية: التي تؤهله لكشف قدرات العاملين، والعمل على رفع معنوياتهم وتنمية مهاراتهم، وتكليف كل شخص بالمسؤوليات التي تتناسب كفاءته.

٦-٧ أن يكون المدير صاحب هدف محدد في عمله: بحيث يتفرغ للأعمال المهمة مع تفويض مرؤوسيه ببعض الأعمال الروتينية، وأن يراعي في عملية التفويض الكفاءة العالية. (بستان وآخرون، مرجع سابق، ص ٢٣٨).

يتضح مما سبق أن تطبيق الإدارة بالأهداف في مرحلة التعليم الأساسي، يحتاج إلى مدير يمتلك خصائص معينة، تميزه عن غيره من الذين يمارسون الإدارة التقليدية، بحيث تمكنه من القدرة على متابعة الأهداف بشكل دوري وإجراء التعديلات اللازمة عند حاجة ، وكذلك القدرة على رفع معنويات العاملين في المدرسة وتنمية مهاراتهم.

٨- مراحل (خطوات) تطبيق الإدارة بالأهداف:

ويمكن تحديد خطوات تطبيق الإدارة بالأهداف كالاتي:

٨-١ وضع الأهداف والاستراتيجيات العامة: إن التحديد الصحيح والصياغة السليمة للأهداف يبنى عليه خطط وإجراءات المؤسسة، لذلك يجب أن تتصف هذه الأهداف بالمواصفات التالية:

٨-١-١ أن يكون الهدف واضحاً ومصاغاً صياغة دقيقة، حتى يمكن ملاحظة إنجازه من عدمه.

٨-١-٢ أن يكون الهدف واقعياً بما يتوافق مع الإمكانيات البشرية والمادية للمؤسسة.

٨-١-٣ أن يكون الهدف قابلاً للقياس، بحيث يصاغ بشكلٍ كمي، كما يجب توضيح الزمن اللازم لإنجاز الهدف.

٨-١-٤ أن يشترك كل من الرؤساء والمرؤوسين في وضع الأهداف.

٨-٢ دراسة الوضع البشري والمادي للمؤسسة وتقويمهما: حيث تتم دراسة شاملة لإمكانيات المؤسسة البشرية والمادية وأيضاً دراسة البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة؛ وذلك للتعرف على الاحتياجات البشرية والمادية اللازمة للمؤسسة، وهذا يساعد متخذي القرارات على اتخاذ القرار السليم فيما يتعلق بالأهداف وتحديد أولوياتها، واختيار الأساليب والوسائل المناسبة.

٨-٣ تجزئة الأهداف العامة إلى أهداف فرعية، محددة ومصاغة بدقة ووضوح: وهنا يتم تحديد الأهداف قريبة المدى واشتقاقها من الأهداف العامة، ويجب مشاركة المرؤوسين الذين سيقومون بإنجاز هذه الأهداف مع رؤسائهم في عملية التحديد، ويشترط في هذه الأهداف ما يلي:

٨-٣-١ أن تكون هذه الأهداف ملبية حاجات المؤسسة والأفراد.

٨-٣-٢ أن تكون مصاغة بشكل دقيق ومحدد.

٨-٣-٣ أن تكون هذه الأهداف قابلة للقياس والتقويم.

٨-٣-٤ أن تتناسب الأهداف مع الإمكانيات البشرية والمادية للمؤسسة.

٨-٤ توزيع المهام والصلاحيات والمسؤوليات على العاملين في المؤسسة: حيث يتعرف كل فرد وجماعة على الهدف المطلوب تحقيقه، وقد تتطلب بعض الأهداف والأنشطة أن يكون المسؤول عن التنفيذ فرداً أو جماعة، ويفضل تحديد هؤلاء بصورة تشاورية، لتوزيع الواجبات والمسؤوليات بين العاملين في المؤسسة.

٨-٥ وضع برنامج العمل موضع التنفيذ: بحيث يقوم كل عامل في المؤسسة بالمهام والأدوار المسندة إليه. وللقيام بهذه المرحلة لا بد في البداية من إنجاز ما يلي:

٨-٥-١ وضع برنامج العمل بصورة تتضح فيها الإجراءات الواجب اتباعها لتأمين الموارد البشرية والمادية اللازمة للقيام بالأنشطة الموصلة للنتائج المتفق عليها في الوقت المحدد.

٨-٥-٢ وضع خطة العمل موضع التنفيذ مع التأكد من التزام جميع الأطراف بالواجبات والمسؤوليات المحددة لها، بحيث يتم العمل على إنجازها خلال الوقت المحدد، وبالكمية والجودة المطلوبة، وضمن التكلفة المتوقعة.

٨-٦-١ التقويم والتغذية الراجعة: وهنا يتم قياس مدى الإنجاز المحقق من الأهداف المطلوبة، فمن خلال هذه الخطوة يتمكن العاملون من معرفة ما يفعلونه وكيف يفعلونه، وفي التغذية الراجعة يمكن تحليل النتائج وتقييمها لتتم إعادة النظر في الوسائل والإجراءات المتبعة، وتقسّم هذه الخطوة إلى خطوات فرعية، وهي:

٨-٦-١ جمع البيانات عن سير العمل من أجل تكوين فكرة متكاملة عما وصلت إليه الأهداف من إنجاز.

٨-٦-٢ تحليل البيانات لتحديد العلاقات السببية التي أدت إلى النتائج، واكتشاف مواطن القوة والضعف.

٨-٦-٣ تفسير البيانات لمعرفة أسباب القوة من أجل تعزيزها والضعف لتقاديها بحيث يمكن معها في ضوء ذلك وضع أهداف مناسبة للمستقبل.

٨-٦-٤ تحديد أهداف عمل ومستويات إنتاج محددة للفترة القادمة، بما يتناسب مع المتغيرات ونتائج تحليل البيانات وتفسيرها.

٨-٧ القيام بالمكافآت والعقوبات التي تتناسب مع الإنجاز: وهذه الخطوة تتضمن وجود حوافز من أجل الإنجاز، التي تكمن في رغبة العامل إنجاز الأهداف التي التزم بها. (العمامرة، ٢٠١٢، ص ١٥٨-١٦٠).

يتبين مما سبق أنه ليس هناك اختلاف جوهري بين الباحثين في خطوات تطبيق الإدارة بالأهداف، حيث تتحد جميعها في تحديد الأهداف العامة للمنظمة وصياغتها، وتوزيع المهام والمسؤوليات على العاملين، وأيضاً تنفيذ ما اتفق عليه باستخدام الموارد المتاحة، وكذلك المراجعة الدورية للأهداف التي تم تحقيقها، وتقييم الإنجاز في نهاية الفترة المحددة، وهي خطوات ممكنة التطبيق، حيث يمكن تطبيقها في مجال الإدارة المدرسية، إذا توافرت لها المناخ المناسب.

٩- فوائد تطبيق الإدارة بالأهداف:

يحقق تطبيق الإدارة بالأهداف فوائد عدة لكل من المؤسسة، والرؤساء، والمرؤوسين، وفيما يلي أهم هذه الفوائد:

٩-١ فوائد الإدارة بالأهداف بالنسبة للمؤسسة: وينتج عن تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف العديد من الفوائد، التي من أهمها:

- ٩-١-١ تؤدي إلى زيادة الإنتاج وتحسين الأداء للعاملين في المؤسسة.
- ٩-١-٢ معرفة جميع أعمال المؤسسة ومتابعتها في ضوء الأهداف المحددة.
- ٩-١-٣ تبين الأفراد الذين لا يستطيعون الوصول إلى معايير الإنجاز المطلوبة، مما يساعد المؤسسة على تحديد الأفراد المطلوب تدريبهم.
- ٩-١-٤ تؤدي مشاركة العاملين في تحديد الأهداف، إلى انخفاض معدل الغياب، كما تؤدي إلى ارتفاع الروح المعنوية وتحمل المسؤولية، والعمل الجماعي وزيادة درجة رضاهم.
- ٩-١-٥ تزويد المؤسسة بأسس موضوعية لتقييم الأداء.
- ٩-٢ فوائد الإدارة بالأهداف بالنسبة للرؤساء، ويمكن أن نبين أهمها:
- ٩-٢-١ تمكن من تحقيق الاتصال الفعال بصورة أفضل؛ نظراً لأن الرئيس والمرؤوسين قد اتفقوا على النتائج المتوقعة في العمل.
- ٩-٢-٢ تؤدي إلى توفير الوقت للقيام بالأعمال الإدارية؛ بسبب تفويض السلطة لبعض المهام.
- ٩-٢-٣ تساعد الرؤساء على حسن التقدير لاستغلال الموارد المتاحة، في ضوء ما هو مطلوب منهم، وعمل ما هو ضروري لإنجاز أهداف المؤسسة.
- ٩-٢-٤ تركيز اهتمام الرؤساء على النتائج بدلاً من التركيز على الأنشطة الموصلة إليها.

٩-٣ فوائد الإدارة بالأهداف بالنسبة للمرؤوسين، ومن أبرزها ما يلي:

٩-٣-١ نظراً لمشاركة المرؤوسين في تحديد الأهداف، فهي تقوي لديهم الشعور بالانتماء للمؤسسة.
٩-٣-٢ تشجع المرؤوسين على تطوير أنفسهم، من خلال تحليل نقاط القوة والضعف لديهم، ومن ثم يتعرفون على ما يجب أن يفعلوه.

٩-٣-٣ يتعرف المرؤوسون على مدى تقدمهم في العمل، فترتفع الروح المعنوية لديهم.

٩-٣-٤ يصبح لدى المرؤوسين فكرة موضوعية عما يستحقونه من حوافز بناء على أدائهم الفعلي. (حسين، مرجع سابق، ص ٢٤٤).

٩-٤ تركز الإدارة بالأهداف على الوقاية بدلاً من البحث لاحقاً عن العلاج، وذلك من خلال فهم جميع العاملين أدوارهم وما هو مطلوب منهم بدقة.

٩-٥ تعمل الإدارة بالأهداف على تنمية القدرة على التخطيط لدى الرؤساء والمرؤوسين، مما يسهم في زيادة الوعي بأهداف المؤسسة والمقدرة على اختيار البدائل المناسبة لتحقيقها.

٩-٦ تنمية التفاهم والاتصال بين القيادات الإدارية والمستويات الدنيا من العاملين، مما يسهم في تحسين الإنتاج وارتفاع مستوى الأداء.

٩-٧ الإدارة بالأهداف وسيلة مناسبة لتفويض السلطات، وتحديد المسؤوليات، وتوزيع الأعمال والأعباء.

٩-٨ تسهم الإدارة بالأهداف في تحقيق المشاركة الفعالة للعاملين في المؤسسة، في أجواء من الديمقراطية، وفي تحديد أفضل الطرق والأساليب لتحفيز العاملين على أداء عملهم اليومي.

٩-٩ تشجع الإدارة بالأهداف العاملين على تطوير ذاتهم، في ضوء ما يبذلونه من جهد وما يترتب على ذلك من نتائج، وخاصة عندما يتم الحكم على الأداء من خلال النتائج وليس من خلال الآراء الشخصية.

٩-١٠ تسمح الإدارة بالأهداف في التعرف والكشف عن المواهب الكامنة لدى الرؤساء والمرؤوسين، واستعداداتهم واتخاذها كمعيار من المعايير الرئيسية في الترقيات للمناصب الأعلى. (العمامرة، مرجع سابق، ص ١٦٧)

يتبين مما سبق أن لتطبيق الإدارة بالأهداف فوائد كثيرة، يمكن الاستفادة منها عند تطبيقها في إدارة مدارس مرحلة التعليم الأساسي، فهي توجه الجهود نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وهي تلزم المديرين بالتخطيط لأعمالهم والتفكير المسبق لكيفية الوصول إلى الأهداف، وهذا يقلل من فرص الفشل ويساعد

في مواجهة المواقف الطارئة، كما إنها تسهم في تحسين أداء المديرين، إذ إنها تساعدهم على اختيار الطرائق التي يديرون بها أعمالهم، وسير العملية التعليمية في مدارسهم.

١٠ - معوقات تطبيق الإدارة بالأهداف وسبل التغلب عليها:

تتميز الإدارة بالأهداف بالعديد من المزايا، إلا أنه هناك بعض معوقات تطبيقها وهي:

١-١٠ قد يدفع هذا المدخل العاملين للقبول والإقبال على أهداف سهلة الإنجاز، والابتعاد عن الأهداف المهمة، التي تحتاج إلى جهد إضافي، مما يؤدي إلى الالتزام بالأهداف البسيطة المعروفة والمتكررة، كبديل عن التفكير الفعال في اتخاذ القرار المناسب.

٢-١٠ الصعوبة في تحديد ووضع مقاييس كمية دقيقة لمعرفة مدى الإنجاز في الأهداف المراد تحقيقها.

٣-١٠ جهل بعض المديرين بمدخل الإدارة بالأهداف وكيفية تطبيقه.

٤-١٠ التكلفة الاقتصادية وإهدار الوقت، حيث إن مشاركة العاملين في وضع الأهداف واشتقاقها يؤدي إلى إهدار بعض الوقت المخصص لإنجاز الأعمال المطلوبة منهم. (العمر، مرجع سابق، ص ١٣٥).

٥-١٠ صعوبة دمج أهداف الإدارات والأقسام مع الأهداف العامة للمؤسسة الإدارية.

٦-١٠ لا يضع أسلوب الإدارة بالأهداف أساساً لتحديد الأهداف أو كيفية اشتقاقها من الأهداف العامة، كما يؤدي استخدامه للتركيز على أهداف قصيرة المدى وإهمال للتخطيط طويل المدى، كما أن صعوبة تحديد الأهداف الفرعية من خلال أسس موضوعية يؤدي إلى أخطاء، أهمها:

١-٦-١٠ وضع أهداف أقل أو أعلى من المستوى المطلوب.

٢-٦-١٠ جهل المستويات الإدارية الدنيا بالأهداف العليا.

٣-٦-١٠ صعوبة ربط الأهداف بالعائد منه.

٤-٦-١٠ جهل المرؤوسين بأهدافهم المطالبين بتحقيقها.

٥-٦-١٠ التمسك بالأهداف التقليدية الروتينية والخوف من تغييرها.

٧-١٠ شعور بعض الإدارات التنفيذية في المستويات الدنيا بعدم المشاركة في وضع الأهداف التي تخصهم، وما يترتب على ذلك من عدم ثقة في قدراتهم وقصور في معلوماتهم.

٨-١٠ زيادة العبء على الرؤساء والمرؤوسين، وذلك في صياغة الأهداف وترجمتها لأهداف فرعية وما يتطلب هذا من أعمال، ومستندات، وإعداد، وتخطيط، والعمل على اختصار الوقت يؤدي إلى خلل في صياغة الأهداف التي هي أساس الأسلوب.

- ١٠-٩ اعتقاد بعض المديرين أن الإدارة بالأهداف هي الحل السحري لجميع المشاكل الإدارية.
 - ١٠-١٠ الافتراض أن المعلومات اللازمة لتحديد الأهداف متوافرة بصورة مستمرة وبالنوعية المطلوبة، وهو الأمر الذي من الصعب تحقيقه. (Rudani , 2013, p198).
 - بالرغم من وجود تلك المعوقات لتطبيق الإدارة بالأهداف إلا أنه هناك وسائل مساعدة للتغلب عليها وهي:
 - ١- نشر الوعي بمدخل الإدارة بالأهداف، واختيار المدير الأكثر كفاءة، والعمل على منحه الصلاحيات والإمكانيات المعينة له في إنجاز أعماله.
 - ٢- تحديد الأهداف بدقة ووضوح وقابلة للقياس.
 - ٣- المتابعة المستمرة لجميع الإجراءات من مرحلة تحديد الأهداف إلى تحقيقها.
 - ٤- الاهتمام بالمتابعة والتقييم لمعرفة مدى التقدم ومعالجة أي خلل إذا وجد. (البستان وآخرون، مرجع سابق، ص ٢٤٣).
 - ٥- توافر نظام متطور لتدفق المعلومات، يساعد على تحديد أي انحرافات، لسرعة اتخاذ القرارات.
 - ٦- وضع المستويات الإدارية في موقف المعرفة المستمرة والحديثة لآخر مستجدات المؤسسة ومدى تقدمها في اتجاه تحقيق أهدافها المرسومة.
 - ٧- شمول تحقيق الإدارة بالأهداف للجانب الأخلاقي يساعد الأفراد في المؤسسة على السلوك الأمثل لتحقيق الأهداف المرجوة. (الكلاذه، ٢٠١٣، ص ١٤٧).
 - على الرغم من وجود هذه فوائد كثيرة للإدارة بالأهداف، إلا أن تطبيقها لا يخلو من بعض السلبيات، من أبرزها أن بعض المديرين اعتادوا الأساليب الإدارية التقليدية، لذلك يبدي بعضهم مقاومة لأي تغيير يمكن أن يطرأ على ما اعتاد، كما أن بعضهم يتخوف من الفشل عند تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة، لذا يبتعدون عن تطبيق أي أسلوب إداري جديد، ولهذا لا بد من التغلب على هذه السلبيات، حتى يصبح بالإمكان الاستفادة من مزايا الإدارة بالأهداف في تحسين مخرجات التعليم في مدارس التعليم الأساسي.
- خلاصة الفصل:**

في ضوء ما سبق يتبين أن استخدام الإدارة بالأهداف يمكن أن يحدث تحولاً في مفهوم إدارة المدارس، بحيث أصبحت إدارة المدرسة، تعني أن المديرين يعرفون ما هو المطلوب منهم تحقيقه من أهداف، من خلال تقريرهم لما ينبغي أن يقوموا به، ثم التنسيق بين الموارد المتاحة ومدى القدرة على استغلالها، والتزامهم بالأهداف يجعلهم يوجهون ويراقبون أنفسهم ذاتياً في سبيل تحقيقها، ويمكنهم معرفة مدى تقدمهم

في سير العمل، كما أن الإدارة بالأهداف تساعد على تحسين العلاقات بين الرئيس والمرؤوسين، وهي تساعد على خلق روح الفريق في العمل بشكل لا يتوافر في أي أسلوب إداري آخر، وهي توفر معايير موضوعية لتقييم الأداء، حيث أن تطبيقها أحدث تغييرات جذرية واضحة في قياس الأداء الإداري للمديرين، ولكن رغم كل هذه المزايا التي تتمتع بها الإدارة بالأهداف، إلا أنه هناك الكثير من الصعوبات التي يمكن أن تواجه تطبيقها، وخاصة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي، كونها مرحلة حساسة تهتم بالأطفال في مرحلة عمرية مبكرة، وكون هذا المدخل حديث نسبياً، وعدم معرفة معظم المديرين بكيفية تنفيذه، لذلك كان لابد من أن يسبق تطبيق الإدارة بالأهداف، القيام بدراسة علمية ومنهجية جادة وواعية للاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي، وفي الفصل القادم سندرس واقع التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية وإدارته المدرسية، بهدف التعرف على هذا الواقع وكذلك واقع تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي والمشكلات التي تعاني منها الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي.

الفصل الخامس

واقع التعليم الأساسي وإدارته المدرسيّة في الجمهورية العربيّة السوريّة

تمهيد:

١ - واقع التعليم الأساسي في الجمهورية العربيّة السوريّة

١-١ نشأة التعليم الأساسي وتطوره في سورية.

٢-١ مفهوم التعليم الأساسي في سورية.

٣-١ أهداف التعليم الأساسي في سورية.

٤-١ مبادئ التعليم الأساسي في سورية.

٢ - الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربيّة السوريّة

١-٢ أهمية الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

٢-٢ شروط التكليف بالإدارة في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

٣-٢ واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

٤-٢ واقع تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي في سورية.

٥-٢ مشكلات الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

٦-٢ تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

الفصل الخامس

واقع التعليم الأساسي وإدارته المدرسية

في الجمهورية العربية السورية

تمهيد:

يؤدي التعليم دوراً كبيراً في نجاح كافة خطط التنمية فهو يمثل العنصر الفاعل لتحقيق التقدم، ولذلك بُذلت الجهود وما زالت تُبذل من أجل التوسع في التعليم ورفع كفايته، وتحتل مرحلة التعليم الأساسي مكان الصدارة بالنسبة لمراحل التعليم المختلفة، إذ تُعدُّ هذه المرحلة حجر الزاوية في بناء النظام التربوي وتحديث اتجاهاته؛ لأنها تشكّل المرحلة القاعدية التي تغطي الفترة الحاسمة في حياة الأطفال واليافعين (٦ - ١٥) سنة، وقد تحددت وظائف هذه المرحلة في توفير النمو المتكامل للمتعلمين، واكتسابهم للمهارات الأساسية للتعلم، وتزويدهم بالمعارف الملائمة لخصائص نموهم وإعدادهم للحياة والمواطنة في مجتمعاتهم، وتأتي أهمية مرحلة التعليم من كونها مرحلة أساسية ينبغي أن يحصل عليها كل أبناء الشعب والذي لا يمكن الاستغناء عنه، وهي مرحلة إلزامية يحصل فيها المتعلم على الحد الأدنى من المعارف والمهارات.

١ - واقع التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

١-١ نشأة التعليم الأساسي وتطوره في سورية:

شهد التعليم في الجمهورية العربية السورية تغييرات وتطورات ملحوظة منذ الاستقلال والتحرر من الاحتلال الفرنسي، حيث شملت هذه التغييرات البنية التحتية والمحتوى والإدارة وقد جاءت مترافقة ومتزامنة مع التغييرات الاجتماعية والسياسية، وتركز الاهتمام على التعليم في المرحلة الابتدائية من أجل سد منابع الأمية من جهة، ولتكوين الحد الأدنى والضروري من العلم والثقافة والمهارات لدى الناشئة.

وأصبح للتعليم مكانه متميزة في سورية منذ قيام ثورة الثامن من آذار في عام (١٩٦٣)، وأصبح الاهتمام يزداد أكثر مع ظل الحركة التصحيحية (١٩٧٠) حيث تجلّى هذا الاهتمام بعقد المؤتمرات والندوات التربوية، التي هدفت إلى مراجعة الخطط التربوية وتحديد المعوقات التي تعرقل تنفيذها، واقتراح سبل تطويرها، ومن أهم هذه المؤتمرات، المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم ما قبل الجامعي، الذي عقد

في مدينة دمشق بتاريخ (١١ - ١٦ / نيسان / ١٩٨٧) تحت شعار (نحو تربية في مجتمع التقدم والاشتراكية) والذي كان من أبرز توصياته: الأخذ بنظام مرحلة التعليم الأساسي ذي السنوات التسع بحيث تشكل المرحلة الأولى والأساسية من مراحل التعليم، واختيار محتوى التعليم الأساسي في ضوء متطلبات البناء التربوي المتكامل لبناء المواطن القادر على تحقيق إنتاج إيجابي في الحياة. (وزارة التربية، ١٩٨٧، ص ٥٤). وبناءً على ذلك تم صدور المرسوم رقم (٣٢) تاريخ ٢٠٠٢/٤/٧ والمتضمن دمج مرحلتنا التعليم الابتدائي والإعدادي في مرحلة واحدة تسمى مرحلة التعليم الأساسي وهي مجانية وإلزامية، ومدة الدراسة فيها تسع سنوات، وتنتهي الدراسة في هذه المرحلة بامتحان عام يمنح الناجحون فيه شهادة التعليم الأساسي، وبدأت وزارة التربية بتطبيق هذا القانون على أرض الواقع في العام الدراسي (٢٠٠٣/٢٠٠٢). (وزارة التربية، ٢٠٠٢، ص ١).

ومن جهة أخرى عملت وزارة التربية على إعادة تأهيل المعلمين من خريجي معهد إعداد المعلمين، والقائمين على رأس عملهم للوصول بهم إلى مستوى الخريج الجامعي حيث بدأت ذلك في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٤ من خلال مشروع تعميق التأهيل التربوي للمعلمين، عن طريق برنامج معلم الصف في نظام التعليم المفتوح بالتعاون مع وزارة التعليم العالي، كما أصدرت الوزارة القرار رقم ٩٤٣/٢٠٠٣ تاريخ ٢٠١٠/٤/١ المتضمن تشكيل اللجنة التوجيهية العليا لتطوير وتأليف المناهج الدراسية وذلك بهدف وضع مناهج دراسية جديدة تواكب التطور المستمر في المجال التربوي. (هيئة تخطيط الدولة، ٢٠١١، ص ٥٧). وفي العام ٢٠١٤ عدلت المادة ١/ من النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي بالقرار رقم ٤٤٣/٢٣ تاريخ ٢٠١٤/١٢/١٥ بحيث يوزع تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي إلى حلفتين: الحلقة الأولى من الصف الأول وحتى الصف السادس، والحلقة الثانية من الصف السابع وحتى الصف التاسع. مع بقاء العلاقة كما كانت سابقاً من توزيع المدرسين والمدرسين المساعدين على تلاميذ الصفين الخامس والسادس، والحفاظ على اللباس المدرسي كما هو عليه. (وزارة التربية، ٢٠١٤، ص ٧).

وفي ظل الظروف الصعبة التي تشهدها البلاد خلال فترة الأزمة، وما كان لها من تأثير على مدى التزام التلاميذ بالدوام وإكمال العام الدراسي لنهايته، ولوجود نسبة من التلاميذ لم تتمكن من التقدم لامتحانات النهائية وكانت نتيجتها الرسوب في العام الدراسي، فقد أصدرت وزارة التربية القرار رقم ٥٤٣/١٨٢٦ تاريخ ٢٠١٦/٥/١٦ القاضي بإقامة دورات إكمال من خلال افتتاح مراكز للتلاميذ المكملين

في مرحلة التعليم الأساسي، وإجراء دورات للمنهاج الدراسي بطريقة مكثفة للتلاميذ المكملين، ومدتها شهران، وإجراء امتحان في نهاية الدورة يسمح بتعديل نتيجة التلميذ. (وزارة التربية، ٢٠١٦، ص ٢٧).

يتبين مما سبق أن الجمهورية العربية السورية عملت جاهدة خلال الفترة الماضية إلى تطوير التعليم، حيث أنها أصدرت العديد من القرارات والقوانين التي من شأنها أن ساهمت في تطوير العملية التعليمية، فقد سعت إلى القضاء على الأمية من خلال تطبيق إلزامية التعليم في مرحلة التعليم الأساسي، وكما أنها عملت على تأهيل الكوادر التدريسية، للنهوض بمستوى التعليم إلى درجة متقدمة.

١-٢ مفهوم التعليم الأساسي في سورية:

يسعى التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية إلى إعداد جميع المتعلمين للمواطنة الواعية المنتجة خلال المراحل الأولى من دون استثناء، وربط التعليم بالحياة والجوانب النظرية بالجوانب لتطبيقية، ويسعى إلى معاونة المتعلمين على اكتساب القدر الضروري من القيم الخلقية والدينية، وقد تم تعريف "التعليم الأساسي" في المؤتمر العلمي الثالث بكلية التربية بجامعة دمشق لعام (٢٠٠٣) بأنه "تعليم شامل إلزامي، ينبغي توفيره لكل فرد من أفراد المجتمع ليعينه على تطوير قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن، ويهيئ له الفرص لتفتح مواهبه، وممارسة اهتماماته، وتلبية احتياجاته وتكوين شخصيته المتكاملة الفاعلة؛ ليكسبها المعارف والمهارات التي تمكنه من القيام بالأدوار المنتظرة منه في تنمية مجتمعه وتطويره" (عمار، ٢٠٠٣، ص ٢٢١). ويشير "بشارة وإلياس" إلى أن التعليم الأساسي هو "الحد الأدنى الضروري من التعليم الذي يحتاجه كل فرد، سواء كان صغيراً أم يافعاً أم راشداً لتزويده بالمعارف والاتجاهات والمهارات والقيم التي يحتاجها في مجالات الحياة كافة، وتنمية الشخصية وتكاملها، بما يجعله قادراً على الحصول على احتياجاته الحياتية الأساسية، وتطوير ذاته باستمرار، وعلى المساهمة في تنمية مجتمعه وتطويره" (بشارة وإلياس، ٢٠٠٧، ص ٣٧).

فقد كان النظام التعليم ما قبل الجامعي في سورية إلى وقت قريب، يعتمد نموذج المراحل الثلاث: (ابتدائي، وإعدادي، وثانوي)، ولكن الرغبة الملحة للقائمين على العملية التعليمية في سورية في تتبع التطورات العلمية والإدارية والتنظيمية فرضت تحولات جوهرية على شكل النظام التعليمي تجلت بالانتقال إلى نظام المرحلتين (أساسي، وثانوي).

وتعرف مرحلة التعليم الأساسي كما ورد في النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي بأنها: "مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية". وتقسم مرحلة التعليم الأساسي إلى حلفتين، هما:

١- الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس

٢- الحلقة الثانية للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع.

وهناك أنماط أخرى للمدارس في سورية غير الأنماط الموجودة في المدن والتجمعات الريفية، إنها مدارس المعلم الوحيد ومدارس الصفوف المجمع، والهدف من وجودها تأمين التعليم في هذه المرحلة لكافة الأطفال في سورية، وتعرف مدرسة المعلم الوحيد: بأنها "مدرسة يعلم فيها معلم واحد مستوى تعليمياً واحداً، أو أكثر، وتعرف مدرسة الصفوف المجمع: بأنها "مدرسة ملاكها معلمان أو ثلاثة معلمين يعلمون فيها أكثر من مستوى تعليمي". (النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي، ٢٠١٥، ص ٢).

ونستنتج مما سبق أن التعليم الأساسي في سورية يهتم بتزويد الأطفال بالحد الأدنى والضروري من الخبرات العلمية والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها في حياته، كما نلاحظ أن هذه المرحلة متوافرة لكل الأطفال في سورية، بحيث تم إيجاد أنماط للمدارس تتفق وأحوال البيئات المختلفة التي يعيشون فيها، حتى يمكن لمن ينهي هذه المرحلة أن يواجه الحياة ويسهم في تطوير المجتمع، ويمكنه مواصلة تعليمه.

١-٣ أهداف التعليم الأساسي في سورية:

تهدف التربية في مرحلة التعليم الأساسي إلى بناء شخصية المتعلم المتوازنة، بجوانبها: الوجدانية، والعلمية، والفكرية، والاجتماعية، والنفسية، والجسدية، عن طريق اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تطوير نفسه، واستخدام التقنيات والتفاعل مع القضايا الاجتماعية والوطنية والعالمية بشكل إيجابي، وفق مستواه العمري، وتوظيفها في المواقف الحياتية، ويتحقق ذلك من خلال الأهداف العامة الآتية:

١-٣-١ تأكيد الهوية الوطنية والقومية، الانتماء للوطن والأمة والاعتزاز بثقافة الأمة العربية وحضارتها، وتنمية حس المواطنة، والحرص على المصالح الوطنية.

١-٣-٢ تنمية الوعي بأهمية الوحدة الوطنية والتسامح وقبول الآخر ونبذ التعصب بأشكاله المختلفة.

١-٣-٣ تنمية إدراك الناشئة لثقافة المقاومة ودورها في حماية الوطن، والحفاظ على ممتلكاته والتمسك بالأرض والحقوق والدفاع عنها.

١-٣-٤ فهم الحقائق والمبادئ والمفاهيم العلمية الأساسية، في العلوم، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية، والفنون، والموسيقى التي تتناسب مع نموه العقلي، وتنمية قدراته العقلية وتمكينه من التواصل الإنساني بأشكاله المختلفة.

١-٣-٥ التنشئة على حب اللغة العربية، وتمكين المتعلم من اكتساب أساسيات اللغة، وامتلاك مهارات التواصل بها.

١-٣-٦ تنمية القدرة على العلاقة بين الإنسان والبيئة وتفسير ما ينتج عنها، والمساهمة في حل ما يواجهه من قضايا ومشكلات، والاستثمار الأمثل للموارد والمحافظة عليها.

١-٣-٧ فهم القضايا المعاصرة وأبرز المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التي شهدتها الوطن العربي والعالم في مختلف العصور.

١-٣-٨ تقدير الشخصيات التاريخية والسياسية والعلمية والأدبية، في سورية والوطن العربي والعالم، التي لها دور في تطور المجتمعات وخدمة الإنسانية.

١-٣-٩ اكتساب المهارات الأساسية في اللغات الأجنبية التي تتناسب مع عمره.

١-٣-١٠ تعزيز القيم الروحية النابعة من الديانات السماوية، وفهم دورها في تكوين البنية الأخلاقية للإنسان، واكتساب أنماط السلوك الإيجابية.

١-٣-١١ تقدير قيمة العمل المنتج في كامل مجالاته، وضرورة إتقانه وتشجيع المبادرات الذاتية.

١-٣-١٢ تنمية الحس الجمالي، وتقدير روعة الطبيعة والإبداع الفني بأشكاله المختلفة، واكتساب المهارات الأساسية للعمل الفني المبدع.

١-٣-١٣ تنمية المهارات الحركية المناسبة للنمو الجسدي، واستخدام قواعد المحافظة على الصحة.

١-٣-١٤ تنمية مهارات التفكير وروح المبادرة في حل المشكلات، واقتراح الحلول واتخاذ القرارات المسؤولة تجاه القضايا الاجتماعية والسكانية والبيئية والصحية.

١-٣-١٥ تنمية الوعي بضرورة التقيد بالأنظمة العامة، والمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.

١-٣-١٦ تنمية الوعي بحقوق الإنسان والطفل والمرأة، والقدرة على ممارسة الحقوق والواجبات.

١-٣-١٧ اكتساب القدرة على تنظيم الوقت واحترامه وحسن استخدامه.

١-٣-١٨ تنمية القدرة على التعلم الذاتي والعمل ضمن فريق، والعمل التطوعي، وتوظيف مصادر المعرفة المتنوعة، في المواقف الحياتية المختلفة. (النظام الداخلي للتعليم الأساسي، مرجع سابق، ص ٣).

يتضح مما سبق أن أهداف مرحلة التعليم الأساسي تركزت حول تحقيق النمو المتكامل في شخصية المتعلم، من خلال إكسابه القدر الكافي من المعارف والمهارات التي تناسب عمره، وتمكنه من توظيفها في المواقف الحياتية المختلفة، بحيث يمتلك القدرة على التواصل الإنساني بكافة أشكاله، وتنمية قدرته على التعلم الذاتي، وحل المشكلات التي في مستواه العمري، والتنشئة على حب الوطن.

١-٤ مبادئ التعليم الأساسي في سورية:

أهم مبادئ التعليم الأساسي في سورية، هي:

١-٤-١ تعليم موحد للجميع على أساس أنهم أعضاء في مجتمع واحد تجمعهم أهداف وطموحات مشتركة تتطلب قدراً مشتركاً من التعليم والثقافة، بما يضمن تماسك المجتمع وفق هويته الثقافية والعربية.

١-٤-٢ تعليم مدته تسع سنوات يوائم التوجيهات التربوية الحديثة ومتطلبات الحياة المعاصرة واحتياجات التنمية؛ ساعياً نحو توسيع قاعدة التعليم الأساسي وسد منابع الأمية، وتزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات، والاتجاهات، والقيم الأساسية الضرورية، ومراعاة خصائصهم ومطالب نموهم في كل مرحلة عمرية.

١-٤-٣ الشمولية من حيث تنمية كافة جوانب شخصية المتعلم في إطار متوازن ومتكامل.

١-٤-٤ الربط بين النظرية والتطبيق، والفكر والعمل، والتعليم والحياة وفق مبدأ تكامل الخبرة.

١-٤-٥ إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي في إطار مفهوم التربية المستمرة وغرس القيم اللازمة للإتقان في التعلم والعمل.

١-٤-٦ المرونة في توجيه مخصصاته حيث يُعد المتعلم لمواصلة التعليم في المراحل اللاحقة أو يُهيئه من أجل الالتحاق بسوق العمل وفق استعداداته وإمكاناته وكفاياته.

١-٤-٧ إعداد المتعلم للإسهام في التنمية الاجتماعية. (وزان، ٢٠١١، ص ٨٢).

بناء على ما سبق يتبين أن مبادئ التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية تركز على إعداد المتعلم وفق استعداداته وإمكاناته، والبناء المتوازن لكافة جوانب شخصية المتعلم مع مراعاتها لخصائص ومطالب نمو المتعلم في كل مرحلة عمرية، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتأمين التعليم لجميع الأطفال في سورية وفق منهاج موحد ومبدأ تعليمي واحد للجميع.

٢- الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

٢-١ أهمية الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

تكتسب الإدارة المدرسية أهمية كبيرة في سورية وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي التي تعد حجر الأساس في بناء النظام التربوي، فهي تشكل البنية الأولى في تكوين شخصية الفرد نفسياً ومعرفياً، وتأتي أهمية الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي من الأمور الآتية:

٢-١-١ المرحلة العمرية للتلامذة: إذ إنهم ينتسبون إلى هذه المرحلة وهم في السنة السادسة من العمر، ومن المعروف أن علماء التربية والنفس يجمعون على ما للسنوات الأولى من حياة الإنسان من أثر بليغ في تكوينه العقلي والنفسي والجسدي، كما أن التلامذة في نهاية هذه المرحلة التعليمية يدخلون في مرحلة المراهقة التي تترافق بتغيرات جسدية ونفسية وعقلية وفيها تبدأ قدرات الإنسان بالنمو والتطور وتتضح ميوله واتجاهاته.

٢-١-٢ التعليم الأساسي هو الذي يزود التلامذة بالقدر الضروري من هذه المعارف والخبرات والمهارات المهنية، وبذلك تكون قد ربطت بين التعليم والعمل.

٣-١-٣ مسألة التعليم الذي يلي التعليم الأساسي والصلة بين هذين التعليمين، إذ إن اقتصار التعليم الأساسي على أساسيات المعارف والمهارات والاتجاهات، يفتح الباب أمام تعليم آخر أكثر تخصصاً وتعميقاً، وهو التعليم الثانوي، أو أمام تعليم آخر غالباً تدريباً مهنيّاً.

٢-١-٤ وتأتي أهمية التعليم الأساسي من الهدف الذي حددته منظمة اليونسكو للتعليم الأساسي، وهو مساعدة كل فرد على تولي مصيره بنفسه، عن طريق تنمية بعض المهارات والقدرات، وتحصيل قدر كاف من المعرفة بثقافتها ومقتضياتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. (الشماس، مرجع سابق، ص ٨٨).

في ضوء ما سبق يمكننا القول أن أهمية الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي، تأتي من الموقع المتميز الذي يشغله التعليم الأساسي في السلم التعليمي، وأيضاً من كونه المسؤول الأول عن بناء وترسيخ القاعدة التعليمية لأي تعليم لاحق، وعن تشكيل مواقف المتعلمين واتجاهاتهم نحو المدرسة والدراسة، وذلك لطبيعة المرحلة العمرية للمتعلمين في هذه المرحلة، كما أنها المرحلة التي يعول عليها في تزويد المتعلمين بالقدر الضروري من المعارف والمهارات، والتي تسهم في بناء شخصية المتعلم بكل جوانبها.

٢-٢ شروط التكليف بالإدارة في مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

هناك شروط للتكليف بالإدارة تم تحديدها في النظام الداخلي للتعليم الأساسي لابد من توافرها للتكليف بالإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي، وهذه الشروط هي:

١-٢-٢ أن يحمل الإجازة الجامعية، ويفضل حامل دبلوم التأهيل التربوي، وأن يتقن أعمال الحاسوب.

٢-٢-٢ ألا تقل خدماته في التعليم عن خمس سنوات.

٣-٢-٢ ألا تقل علامته التوجيهية عن ٧٥% من المعدل في السنتين السابقتين للتكليف.

٤-٢-٢ أن يكون قد اتبع دورة مشرف وحدة طليعية بالنسبة لمديري الحلقة الأولى.

٥-٢-٢ أن يتمتع بكفاية إدارية وتربوية، وشخصية قيادية، وسمعة حسنة.

٦-٢-٢ أن يكون قد اتبع دورات تدريبية تربوية وإدارية.

٧-٢-٢ يفضل من يجيد إحدى اللغات الأجنبية.

٨-٢-٢ يمكن تكليف حامل أهلية التعليم الابتدائي أو الإعدادي بإدارة المدرسة عند عدم توافر المجازين.

٩-٢-٢ ألا يكون معاقباً بعقوبة حسم ٥% أو تأخير ترفيع أو حجب ترفيع.

١٠-٢-٢ يشترط بالراغبين بالترشيح للتكليف كإداريين اتباع الدورات المؤهلة لذلك ويمكن التكليف وكالة بالأعمال الإدارية لحين اتباع الدورة. (النظام الداخلي للتعليم الأساسي، مرجع سابق، ص ١٤).

نلاحظ مما سبق أن شروط التكليف بالإدارة في مرحلة التعليم الأساسي هي شروط بسيطة، يمكن أن تنطبق على معظم المعلمين في كل المدارس، كما أنها لا تشترط بمن يرغب بالترشيح للإدارة أن يكون متبع دورات تدريبية في مجال الإدارة، إنما يمكن أن يتبع الدورات بعد تكليفه بالإدارة، وهذا يعني أنه يمكن للمكلف بالإدارة أن يشغل هذا المنصب لسنتين أو ثلاث سنوات، إلى حين افتتاح دورة في مجال الإدارة، وما ينتج عن ذلك من مشاكل وصعوبات يعانيتها مدير المدرسة أثناء العمل؛ سببها عدم الإلمام بالمهام الإدارية في المدرسة، وما يترتب على هذا التخبط من تأثير سلبي على سير العملية التعليمية.

٣-٢ واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي سورية:

على المدير واجبات عدة عليه القيام بها خلال فترة إدارته للمدرسة في مرحلة التعليم الأساسي، فهو مسؤول عن إدارة المدرسة ونظامها وانضباطها، ولا سيما في الأمور الآتية:

١-٣-٢ تنفيذ القوانين والأنظمة والتعليمات الوزارية.

٢-٣-٢ متابعة تطبيق التعليم الإلزامي وصحة البيانات الإحصائية والتقارير المرفوعة ومتابعة المتسربين في مدرسته.

٢-٣-٣ سير التدريس في المدرسة، ومساعدة أعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية على أداء واجباتهم المختلفة العائدة إلى المدرسة، وأخذ توقيعهم عليها، والتعاون معهم على العناية بالتلاميذ المقصرين وتلافي تقصيرهم.

٢-٣-٤ القيام بمهمة مشرف الوحدة كما هو وارد في النظام الداخلي لمنظمة طلائع البعث في الحلقة الأولى.

٢-٣-٥ مراقبة سلوك التلاميذ والوقوف على مدى تقدمهم في الدروس والمستوى الذي وصلوا إليه في مختلف فترات السنة الدراسية.

٢-٣-٦ متابعة صحة التلاميذ وفق المعلومات المدونة في بطاقتهم الصحية.

٢-٣-٧ قيادة فريق الإرشاد في مدرسته.

٢-٣-٨ الإشراف على العملية الامتحانية في مدرسته.

٢-٣-٩ رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ومتابعة تنفيذ خطة الدمج في مدرسته.

٢-٣-١٠ السماح بزيارة المدرسة لغير الرسميين في حدود أهداف المدرسة وضمن التوجهات العامة للوزارة وبإشرافه المباشر.

٢-٣-١١ الاطلاع على دفاتر التحضير اليومي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية والتوقيع عليها يومياً. (النظام الداخلي للتعليم الأساسي، مرجع سابق، ص ١٥).

يتضح مما سبق أن واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الإلزامي هي واجبات إشرافية غايتها تنفيذ القوانين والأنظمة والتعليمات الوزارية، وجميعها أمور روتينية تقليدية يقوم بها مدير المدرسة بشكل يومي، وهي تستغرق من وقته الكثير، مما يجعل من الصعب عليه متابعة كل ما هو جديد على الساحة التربوية، وخاصة في مجال الإدارة المدرسية، يهمل أداء مهامه الأساسية في تطوير وتجويد مخرجات العملية التعليمية، كما يتبين لنا مما سبق قلة الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة، وتقيد الحرفي بالتعليمات الصادرة عن الجهات العليا مما يدل على أنه هناك مركزية شديدة متبعة في النظام التعليمي الموجود في مدارسنا، وهذا لا يتناسب مع تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف.

٢-٤ واقع تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي في سورية:

عملت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية خلال العقد الماضي على النهوض بالكادر الإداري في مدارس التعليم الأساسي، من خلال إعادة تدريبهم وتأهيلهم، وفق خطط أعدتها مديرية الإعداد والتدريب، ومن أهم الدورات التدريبية التي خضع لها مديرو المدارس بهدف رفع مستوى أدائهم في الميدان التربوي كانت على الشكل التالي:

٢-٤-١ دورات لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، تحت عنوان "دور الأطر التربوية في تعزيز صحة البيئة المدرسية". بتاريخ ٢٠١٠/٢/٢١م الهدف منها اطلاع مديري المدارس على الدور المهم المنوط بهم في تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ، وكانت مدتها يوماً واحداً، وبلغ عدد المديرين الذين شملتهم الدورة (٨٠) مديراً ومديرة.

٢-٤-٢ دورة تدريبية مركزية للإدارة في التعليم الأساسي، بالتعاون مع منظمة طلائع البعث تهدف إلى تأهيل المرشحين للإدارة بمدارس التعليم الأساسي تربوياً وإدارياً وكانت مدتها (١٥) يوماً.

٢-٤-٣ دورة تدريبية لمديري التعليم الأساسي بعنوان: "توحيد العمل الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي"، وهدفها التنمية الإدارية للمديرين القائمين على رأس عملهم بما يتناسب مع تطورات العملية التعليمية.

٢-٤-٤ دورة تدريبية لمديري ومعلمي مدارس الحلقة الأولى بعنوان: "أساليب تطبيق المنهج الصحي المدرسي"، هدفها الحفاظ على الصحة العامة في المجتمع من خلال تنفيذ أنشطة صحية علمية في البيئة المدرسية والمجتمع المحلي، مدتها (٣) أيام، وكان عدد المشاركين فيها (٣٠) مديراً ومديرة.

٢-٤-٥ دورة تدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي ومعاونيهم، هدفها زيادة خبرة المشاركين بتحسين نوعية التعليم الأساسي، وكانت مدتها (٧) أيام.

٢-٤-٦ دورة تدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي في مركز التأهيل والتدريب المهني، بعنوان: "المهام الإدارية لمدير المدرسة"، هدفها زيادة المعارف بالعمل الإداري وتلافي الأخطاء الإدارية التي تحدث في المدارس، مدتها (٤) أيام. (وزارة التربية، ٢٠١٠، ص ٣-١١).

٢-٤-٧ دورة تدريبية لمديري ومعلمي مدارس التعليم الأساسي، بعنوان "الوسائل التعليمية والتجهيزات المخبرية"، وكانت مدتها يوماً واحداً، بتاريخ ٢٥ / ٩ / ٢٠١٣م، وبلغ عدد المديرين الذين شملتهم الدورة (٣٠) مديراً ومديرة. (وزارة التربية، ٢٠١٣، ص ٨).

٢-٤-٨ دورة تدريبية لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، بعنوان: "السلامة المرورية". وكانت مدة الدورة يوماً واحداً، بتاريخ ١٥/٤/٢٠١٤م، وبلغ عدد المديرين الذين شملتهم الدورة (٥٠) مديراً ومديرة. (وزارة التربية، ٢٠١٥، ص ٢٣).

نلاحظ مما سبق أن واقع تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي يعاني من قصور يتمثل في قلة عدد الدورات التدريبية، وكذلك عدد المشاركين فيها فهو عدد قليل جداً ولا يتناسب مع عدد مديري المدارس، كما أن معظم البرامج التدريبية مصممة بطريقة ارتجالية بعيدة عن الاحتياجات التدريبية الفعلية لمديري المدارس، وهي لا تحتوي على برامج متعلقة بتنمية مهارات المديرين في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة مثل الإدارة بالأهداف، واعتمادها على الجانب النظري، ومدة الدورة التدريبية قصيرة، وهذا يعني أن الدورات التدريبية لا تفي بالمطلوب منها لأنها بعيدة عن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس.

٢-٥ مشكلات الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

إن الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي تعاني من وجود مشكلات جمّة، ناتجة عن تأثر القطاع التربوي في سورية بالأزمة التي عصفت بالبلاد، وما كان لها من أثر واضح على العملية التعليمية، حيث أرهقت هذه الأزمة عمل الإدارات داخل المؤسسات التربوية، وخاصة الإدارة المدرسية التي تواجه مشكلات كثيرة في تنفيذ مهامها وتسيير شؤونها، حيث ما زال مدير المدرسة في مدارس التعليم الأساسي يواجه الكثير من الصعوبات في عمله مثل:

٢-٥-١ حاجته إلى الإعداد والتأهيل والتعرف إلى الميادين المرتبطة بعمله كمدير، والإلمام بها مثل التخطيط والتوجيه والتقييم وما تتضمنه هذه العمليات من مهارات وكفايات.

٢-٥-٢ اتساع توقعات المجتمع والسلطات التعليمية عن دور المدير فهو القدوة والقائد والمرشد والوسيط وهذه التوقعات ترفع مستوى مساءلة المدير وتضعه موضع انتقاد دائم إذ تحمله السلطات التعليمية وأولياء الأمور مسؤولية نجاح المدرسة أو فشله.

٢-٥-٣ حاجة مدير المدرسة على التوفيق بين المهام الإدارية والفنية وما يتطلبه ذلك من مهارات دقيقة في التنظيم والتفويض وإدارة الوقت. (العلان، ٢٠٠٧، ص ٥٧).

٢-٥-٤ عدم توافر الوقت الكافي لدى مدير المدرسة لإنجاز جميع الأعمال المكلف بها.

٢-٥-٥ كثرة الإجازات المرضية للهيئة التعليمية وضعف مساهمة بعض أعضاء الهيئة التعليمية في الأنشطة اللاصفية.

٢-٥-٦ كثافة التلاميذ في الشعبة الصفية الواحدة مما يؤثر على كفاءة النظام التربوي.

٢-٥-٧ لا تزال جدوى البرامج التدريبية لمديري المدارس ضعيفة، نظراً للحاجة إلى توفير الحوافز الأساسية والتجهيزات والتقنيات التي تعزز مردود هذه الدورات. (خليل، ٢٠٠٩، ص ١١٥).

يتبين مما سبق أن مشكلات الإدارة المدرسية، معظمها يتعلق بالمشكلات الناتجة عن الأعباء والمهام الموكلة لمدير المدرسة مقارنة بالوقت المتاح له لإنجاز تلك المهام، وكذلك حجم الصلاحيات الممنوحة لتنفيذها، ونوعية البرامج التي خضع لها قبل وأثناء الخدمة؛ مما يسبب ضعف في أدائهم الإداري، وتجعلهم يركزون على أداء الأعمال الروتينية في إنجاز الأعمال الإدارية.

٢-٦ تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

من خلال ما سبق نستنتج أن الإدارة بالأهداف أسلوب إداري ينمي الإحساس بالمسؤولية لدى الأفراد، وهو يوجه تركيز الفرد على الهدف بدلاً من تركيزه على النشاط الذي يقوم به، كما أنه يزيد من درجة الالتزام والإحساس بالمسؤولية لتحقيق الأهداف، إذ إن الإدارة بالأهداف نظام متشدد وكثير المتطلبات، وتطبيقه في مدارس مرحلة التعليم الأساسي، يتطلب وجود إدارة على مستوى عال من المهارة والخبرة، يتمتع فيها المدير بكفايات عالية بحيث يمتلك القدرة على تحديد الأهداف وصياغتها، وأن يكون على دراية وإلمام واسع بسمات المعلمين وبخصائص نمو الطلاب، وباحتياجاتهم وميولهم والقدرة على إثارة دوافعهم إلى التعليم، وفاعلية الإدارة بالأهداف لن تتحقق بالمستوى المطلوب ما لم يعمل الإداريين على تحديد أهدافاً معينة لأنفسهم ولمدارسهم، فإذا كانوا لا يسعون لتحقيق أهداف معينة ومخطط لها، فإنهم لن يتمكنوا من الوصول بالمدرسة إلى الغاية المنشودة، لكن بداية عليهم تحديد الموارد اللازمة لإنجاز الأهداف، وتعريف المعلمين في المدرسة بها، وكذلك التحديد الدقيق للأنشطة المختلفة والتي تسهم بدورها في تحقيق أهداف المدرسة، وهذا يتم من خلال دفع الأفراد للعمل في رؤية واضحة للأهداف يشارك الجميع في صياغتها والالتزام بتحقيقها، وضرورة ربط الخطط بالأداء، وتغيير طرق الثواب والعقاب وربطها بالإنجاز، ومع ذلك فإن وضع الإدارة بالأهداف موضع التنفيذ في مدارس مرحلة التعليم الأساسي، يتطلب اعتماد الأسلوب العلمي في كيفية تطبيقها، والمشاركة الفعلية من قبل المرؤوسين في تحديد الأهداف والتخطيط لإنجازها، ويتم ذلك من خلال برنامجاً تدريبياً متكاملًا ومدرّساً لمديري المدارس على كيفية تطبيق الإدارة بالأهداف، مما يزيد من فرص نجاحها، والابتعاد عن الفشل عند تطبيقها، كما حصل في بعض الشركات الصناعية العامة في سورية، حيث تم وضع قرار تطبيق الإدارة بالأهداف حيز التنفيذ

دونما أي إعداد مسبق بحيث لم يخضع المديرين والعاملين في تلك الشركات إلى دورات تدريبية فعلية، وأحياناً يتم التدريب في غياب دراسات حقيقية للاحتياجات التدريبية، وليست لدى المديرين والعاملين في تلك الشركات المعرفة الكافية عن مفهوم الإدارة بالأهداف وكيفية تطبيقها.

لذلك كان لابد من تحديد الاحتياجات التدريبية الحقيقية والفعلية لمديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف قبل الشروع بتطبيق هذا المدخل، والتطبيق العملي لهذا الأسلوب يتوقف على مدى وضوح الأهداف وتفهم المدير للإدارة بالأهداف وخطوات تنفيذها، ويمكن تطبيقها في مدارسنا عندما تتوافر الشروط اللازمة، مثل وجود مديرين مدربين على تطبيق الإدارة بالأهداف، وتطبيق اللامركزية في المدارس، والأهم هو وعي مديري المدارس لضرورة التغيير من النمط التقليدي إلى الأساليب الإدارية الحديثة، إذا أرادوا أن يعملوا على تحسين مخرجات التعليم في مدارسهم، ومما يؤكد نجاح الإدارة بالأهداف أن الكثير من الشركات والمؤسسات التعليمية في أوروبا وأمريكا وحتى في أفريقيا قاموا بتطبيقها.

خلاصة الفصل:

نستنتج مما سبق أن الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي تعاني من وجود مشكلات عديدة أدت إلى قصور في الأداء الإداري، وذلك بسبب عدة عوامل من أهمها: اعتماد مديري المدارس على الأساليب التقليدية في إدارة المدرسة، والتي يغلب عليها الجانب الروتيني في أداء المهام الإدارية، وكذلك ضعف في التأهيل الأكاديمي للمديرين، نتيجة عدم تلبية البرامج التدريبية للاحتياجات التدريبية الفعلية لهم، وذلك لأنها تنظم دون دراسة علمية للاحتياجات التدريبية الحقيقية، وإنما تنظم بشكل ارتجالي استناداً على التخمين لتلك الاحتياجات، وبعيداً عن كل ما هو جديد في مجال الإدارة المدرسية، وأيضاً هناك قصور في تأمين مستلزمات التطوير الإداري مثل المستلزمات المادية والكوادر البشرية المؤهلة، ونظراً لما أشرنا إليه سابقاً من وجود ضعف في استخدام الأساليب الإدارية الحديثة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي، فإننا نسعى من خلال الجانب الميداني في هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف كاتجاه تربوي معاصر.

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

- ١- منهج الدراسة.
- ٢- المجتمع الأصلي للدراسة.
- ٣- عينة الدراسة.
- ٤- أداة الدراسة.
- ٥- صدق الاستبانة.
- ٦- ثبات الاستبانة.
- ٧- إجراءات تطبيق الدراسة.
- ٨- المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضاً للخطوات الإجرائية، التي تم من خلالها إجراء الجانب الميداني، بما في ذلك تحديد منهج الدراسة، ومن ثم تحديد مجال الدراسة ممثلاً بالمجتمع الأصلي والعينة التي تمت عليها الدراسة، والأداة التي تم استخدامها، والتحقق من صلاحيتها للتطبيق، واختيار القوانين الإحصائية الملائمة لاستخلاص النتائج، وتهدف الدراسة الميدانية إلى تحديد درجة الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.

١ - منهج الدراسة:

استُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بوصفه المنهج المناسب لأغراض الدراسة، فالمنهج الوصفي التحليلي يهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، والدراسة الحالية تنطوي على وصف ظاهرة وتحليلها ودراسة العلاقة بين متغيراتها؛ وذلك للتعرف على درجة الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف، باستخدام استبانة الدراسة، وقد قام الباحث بجمع المعلومات، ومن ثم تحليلها كمياً باستخدام برنامج (SPSS) وتم استخدام مجموعة من الاختبارات والقوانين الإحصائية التي سيتم شرحها بالتفصيل لاحقاً، والتي من خلالها تم اختبار فرضيات الدراسة والإجابة عن أسئلتها، ثم تم بعد ذلك التحليل الكيفي للنتائج من خلال التفسير والمناقشة في ضوء الدراسات السابقة، حيث تمت مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الأبحاث السابقة وبيان الاتفاق والاختلاف بينها.

٢ - المجتمع الأصلي للدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع مديري المدارس الرسمية في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق والبالغ عددهم (٤١١) مديراً ومديرة، للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م. (وزارة التربية، دائرة التخطيط والإحصاء).

٣- عينة الدراسة:

تم سحب عينة بطريقة عشوائية بلغ عدد أفرادها (١٦٥) مديراً ومديرة من مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي الرسمية في محافظة دمشق للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩)، أي بنسبة (٤٠.١٤%) من أفراد المجتمع الأصلي، وقد سحبت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وفق الخطوات التالية:

١-٣ تم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة وهم مديرو مدارس مرحلة التعليم الأساسي الرسمية ومديراتها في مدينة دمشق.

٢-٣ تم تحديد المناطق التعليمية في مدينة دمشق حسب مجتمعاتها التربوية، وذلك وفق دائرة التخطيط والإحصاء التابعة لمديرية تربية مدينة دمشق، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١)

توزع المناطق التعليمية في مدينة دمشق حسب مجتمعاتها التربوية

م	المناطق التعليمية	م	المناطق التعليمية
١	المهاجرين	٧	ساروجا
٢	الميدان	٨	كفر سوسة
٣	القدم	٩	المزة
٤	القنوات	١٠	دمر
٥	الصالحية	١١	ركن الدين
٦	الشاغور	١٢	برزة

يتبين من الجدول (١) توزع المناطق التعليمية حسب مجتمعاتها التربوية في مدينة دمشق، حيث تم

تحديدها استناداً إلى الدليل الإحصائي لدائرة التخطيط والإحصاء في مديرية تربية دمشق.

٣-٣ بعد ذلك تم سحب أسماء المدارس بشكل عشوائي من كل منطقة تعليمية، وبهذه الطريقة تم التوصل إلى أسماء المدارس المطلوبة، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٦٥) مديراً ومديرة من مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق، أي بنسبة (٤٠.١٤%) من المجتمع الأصلي، والجدول الآتي يوضح توزع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة:

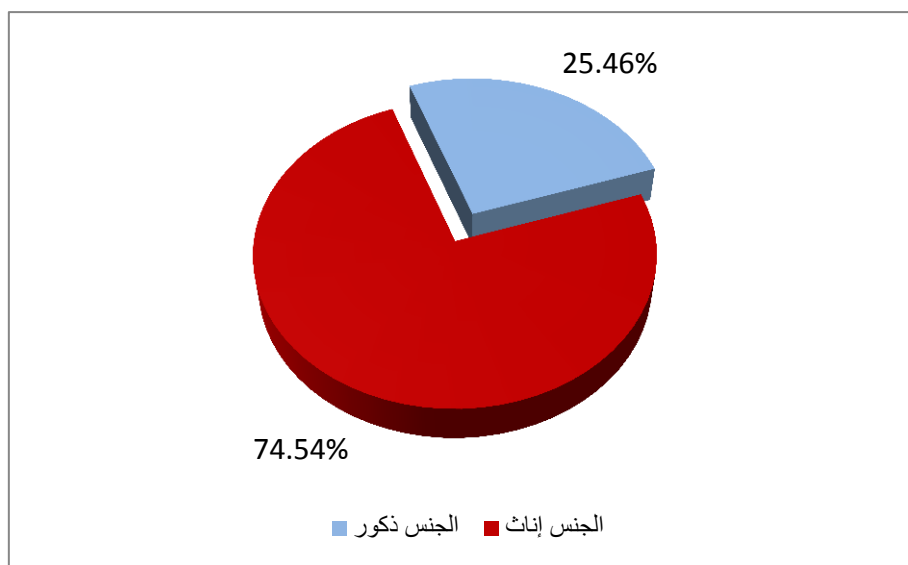
جدول (٢)

توزع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٤٢	%٢٥.٤٦
	إناث	١٢٣	%٧٤.٥٤
	المجموع	١٦٥	%١٠٠
المؤهل العلمي	معهد	٢٩	%١٧.٥٨
	إجازة جامعية	١١٨	%٧١.٥٢
	دبلوم فأعلى	١٨	%١٠.٩٠
	المجموع	١٦٥	%١٠٠
عدد سنوات الخبرة	من ١ - ٥ سنوات	٤٩	%٢٩.٧٠
	من ٦ - ١٠ سنوات	٧٤	%٤٤.٨٤
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٢	%٢٥.٤٦
	المجموع	١٦٥	%١٠٠
الدورات التدريبية المتبعة	أقل من ٣ دورات	٦٨	%٤١.٢١
	من ٣ - ٥ دورات	٥٤	%٣٢.٧٣
	أكثر من ٥ دورات	٤٣	%٢٦.٠٦
	المجموع	١٦٥	%١٠٠
الحلقة التعليمية	حلقة أولى	١١٣	%٦٨.٤٨
	حلقة ثانية	٥٢	%٣١.٥٢
	المجموع	١٦٥	%١٠٠

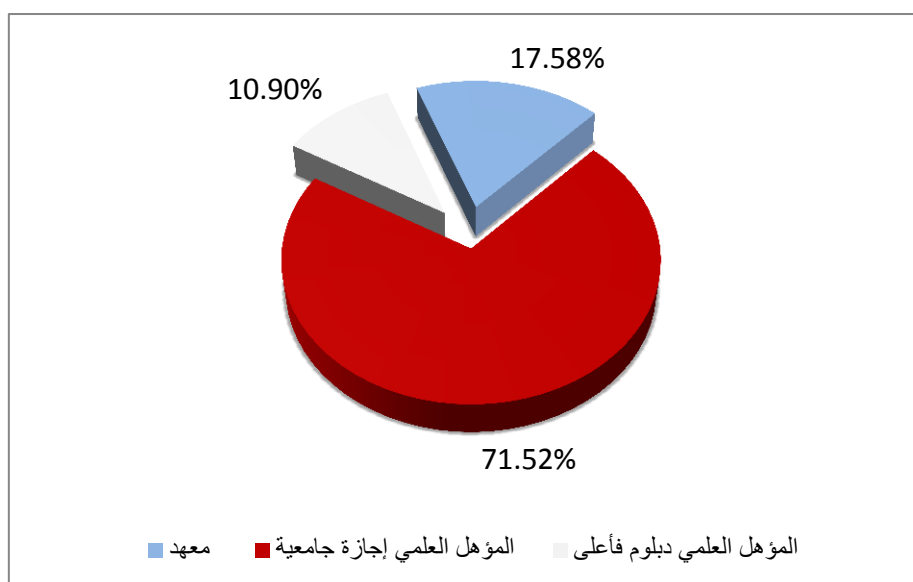
يتبين من الجدول (٢) توزع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة، حيث تم تصنيف المتغيرات ضمن فئات، وتوضيح عدد أفراد العينة في كل فئة وكذلك النسبة المئوية لها، كما تم تمثيل هذه النسب في أشكال بيانية توضح حجم العينة لكل متغير في الدراسة. وفق الأشكال البيانية الآتية:

الشكل الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس:



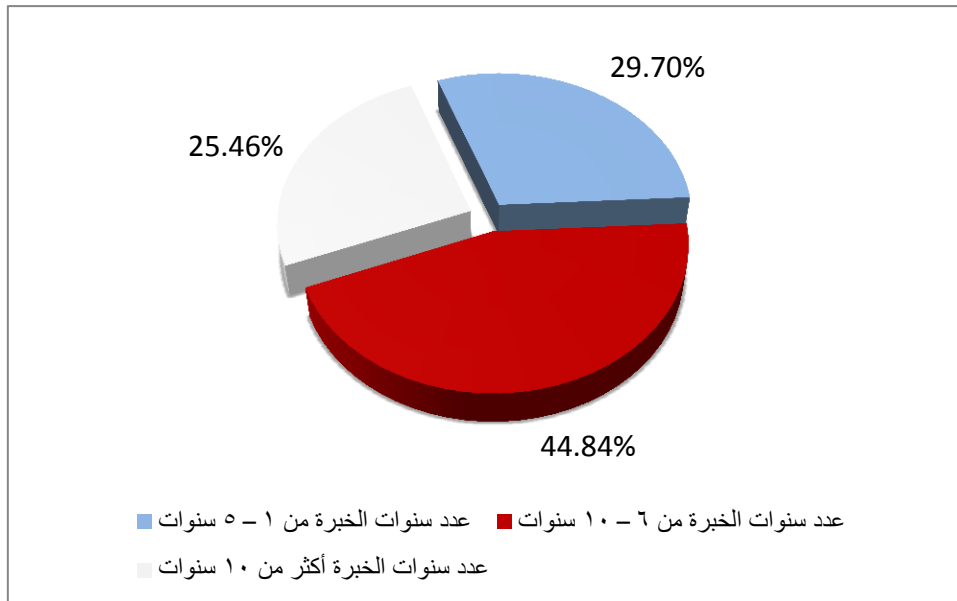
شكل رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

والشكل الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي:



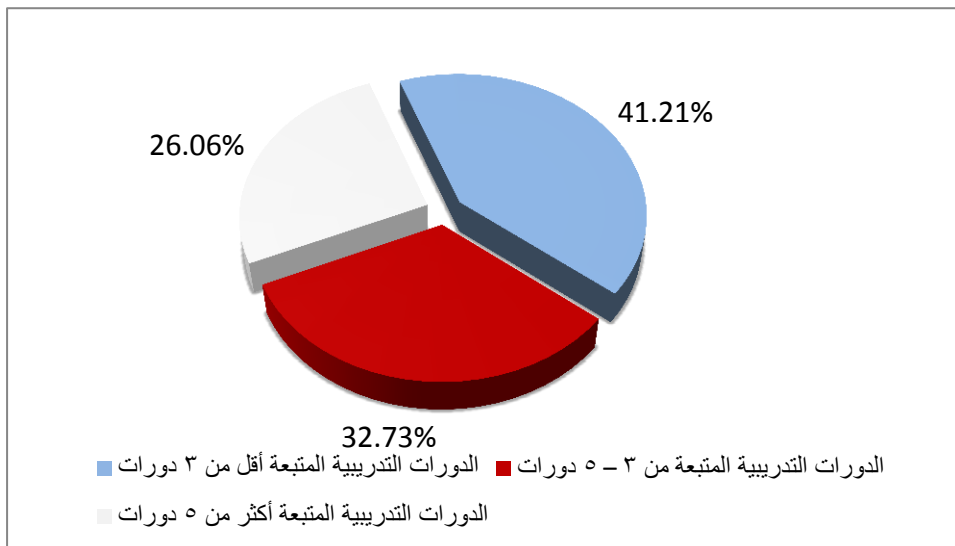
شكل رقم (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

والشكل الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة:



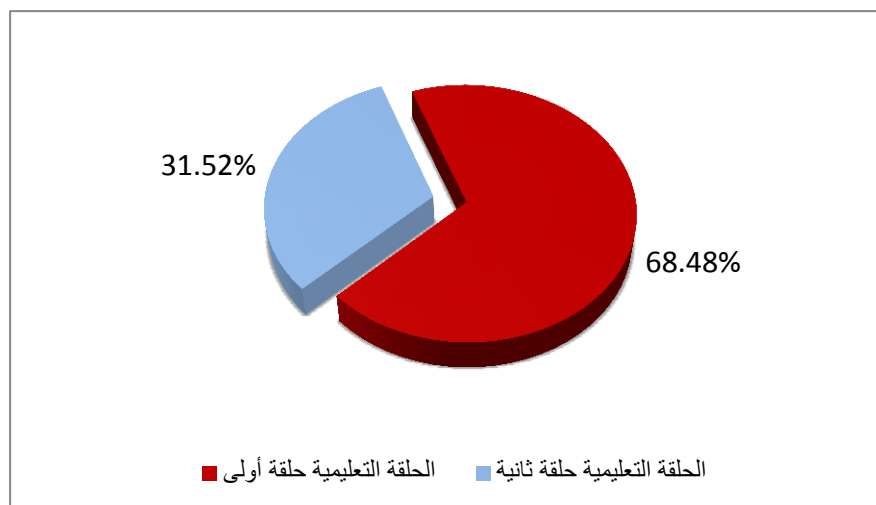
شكل رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة

والشكل الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية المتبعة:



شكل رقم (٤): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية المتبعة

والشكل الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الحلقة التعليمية:



شكل رقم (٥): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الحلقة التعليمية

٤ - أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، إذ إن الاستبانة تعد من أكثر الوسائل استخداماً وانتشاراً في الحصول على البيانات من الأفراد، وتعرف الاستبانة بأنها: "أداة ذات أبعاد وبنود تستخدم للحصول على معلومات أو آراء يقوم بالاستجابة لها المفحوص نفسه، وهي كتابية تحريرية". (الآغا والأستاذ، ٢٠٠٣، ص ١١٦).

وتستخدم الاستبانة للتعرف إلى "الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف". حيث قام الباحث بإعدادها من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال الإدارة بالأهداف، وكذلك الدراسات التي أجريت في مجال الاحتياجات التدريبية.

جدول (٣)

مجالات استبانة الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.

أرقام البنود	عدد البنود	مجالات الاستبانة	
١٣ - ١	١٣	تحديد الأهداف	المجال الأول
٢٧ - ١٤	١٤	التخطيط	المجال الثاني
٤١ - ٢٨	١٤	المتابعة والمراجعة الدورية	المجال الثالث
٥٤ - ٤٢	١٣	تقييم الإنجاز السنوي	المجال الرابع
٥٤ - ١	٥٤	الاستبانة ككل	

يتبين من الجدول (٣) أن مجالات الاستبانة تحتوي على مجموعة من البنود التي تقيس درجة تحقيق

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي، والبالغ عددها (٥٤) بنداً. وقد تم وضع لكل بند خمسة خيارات للإجابة وفق مقياس ليكرت (Likert) الخماسي المتدرج كما يلي: (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً) حيث تُعطى الدرجة (٥) لـ كبيرة جداً، والدرجة (٤) لـ كبيرة، والدرجة (٣) لـ متوسطة، والدرجة (٢) لـ قليلة، والدرجة (١) لـ قليلة جداً.

الخصائص السيكمومترية للاستبانة:

للتأكد من صلاحية هذه الاستبانة للدراسة الحالية، تم إجراء دراسة سيكمومترية للتحقق من صدق الاستبانة وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق لاعتماد نتائجها في الدراسة، وذلك بعد أن تم عرضها على المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة عليها، على الشكل الآتي:

٥- صدق الاستبانة Validity:

ويقصد بصدق الاستبانة "أن تقيس الاستبانة ما وضعت لقياسه". (الرجاوي، ٢٠١٠، ص ١٠٥).

وتم التأكد من صدق الاستبانة من خلال:

٥-١ صدق المحكمين "الصدق الظاهري":

بعد أن تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق والبالغ عددهم (١٢) محكماً، (ملحق رقم ١، ص ١٣٨)، وذلك للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم بغية التأكد من صلاحية الاستبانة من ناحية الغرض الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح صياغة بنود الاستبانة؛ للتأكد من مناسبة الفقرات ووضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية، وانتمائها للمجال، وقد تم تعديل عبارات الاستبانة بشكل يضمن الاستفادة من جميع تلك الملاحظات، ومع هذه التعديلات من حذف للعبارات المكررة وتعديل بعضها الآخر، تقلص عدد البنود من (٦٧) بنداً في الاستبانة بصورتها الأولية، (ملحق رقم ٢، ص ١٣٩)، إلى (٥٤) بنداً في صورتها النهائية، (ملحق رقم ٣، ص ١٤٤).

الدراسة الاستطلاعية:

فبعد أن تم عرض الاستبانة على السادة المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة عليها تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٢) مديراً ومديرة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وقد تم اختيارها بطريقة عرضية، وهي من خارج عينة الدراسة، حيث أجريت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من وضوح عبارات الاستبانة، وتلافي الصعوبات التي يمكن أن تحدث خلال التطبيق ليتم ضبطها وتلافيها.

٥-٢ صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بالاتساق الداخلي مدى ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد تم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معاملات ارتباط المجالات الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبانة، وذلك وفق الآتي:

أ- حساب ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه: والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (٤)

معاملات ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

تقييم الإنجاز السنوي		المتابعة والمراجعة الدورية		التخطيط		تحديد الأهداف	
معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
0.431**	٤٢	0.539**	٢٨	0.363*	١٤	0.530**	١
0.607**	٤٣	0.607**	٢٩	0.379*	١٥	0.535**	٢
0.446**	٤٤	0.324*	٣٠	0.452**	١٦	0.616**	٣
0.552**	٤٥	0.664**	٣١	0.546**	١٧	0.440**	٤
0.428**	٤٦	0.602**	٣٢	0.576**	١٨	0.391*	٥
0.532**	٤٧	0.523**	٣٣	0.442**	١٩	0.379*	٦
0.625**	٤٨	0.455**	٣٤	0.354*	٢٠	0.360*	٧
0.385*	٤٩	0.482**	٣٥	0.541**	٢١	0.458**	٨
0.362*	٥٠	0.652**	٣٦	0.621**	٢٢	0.434**	٩
0.356*	٥١	0.374*	٣٧	0.571**	٢٣	0.366*	١٠
0.596**	٥٢	0.334*	٣٨	0.606**	٢٤	0.454**	١١
0.445**	٥٣	0.457**	٣٩	0.582**	٢٥	0.410**	١٢
0.345*	٥٤	0.464**	٤٠	0.602**	٢٦	0.378*	١٣
		0.559**	٤١	0.451**	٢٧		

** دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١) * دال عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول (٤) أن معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الأول (تحديد الأهداف) بالدرجة الكلية لهذا المجال تراوحت بين (٠.٣٦٠-٠.٦١٦)، كما تراوحت معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الثاني (التخطيط) بالدرجة الكلية لهذا المجال بين (٠.٣٥٤-٠.٦٢١)، وتراوحت معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الثالث (المتابعة والمراجعة الدورية) بالدرجة الكلية لهذا المجال بين (٠.٣٢٤-٠.٦٦٤)، كما تراوحت معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الرابع (تقييم الإنجاز السنوي) بالدرجة الكلية لهذا المجال بين (٠.٣٤٥-٠.٦٢٥)، وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) مما يدل على أن بنود كل مجال متسقة مع بعضها ومع المجال الذي تنتمي إليه وتقيس شيئاً واحداً.

ب- حساب ارتباط المجالات الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبانة: والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (٥)

معاملات ارتباط المحاور الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبانة

المجالات	تحديد الأهداف	التخطيط	المتابعة والمراجعة الدورية	تقييم الإنجاز السنوي	الدرجة الكلية
تحديد الأهداف	١	0.662**	0.614**	0.518**	0.643**
التخطيط		١	0.597**	0.471**	0.572**
المتابعة والمراجعة الدورية			١	0.683**	0.672**
تقييم الإنجاز السنوي				١	0.629**

** دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١)

يتبين من الجدول (٥) أن معاملات ارتباط المجالات مع بعضهما البعض ومع الدرجة الكلية للاستبانة كانت مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وهذا يعطي مؤشراً على أن كل مجال ينسجم مع ما تقيسه الاستبانة ككل، وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، مما يدل على صدقها البنوي.

٦- ثبات الاستبانة Reliability:

للتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام الطرق الآتية:

٦-١ طريقة الثبات بالإعادة (Test- Retest Method):

تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (٤٥) مديراً ومديرة من مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وهم من خارج عينة الدراسة وبعد (١٥) يوماً تم إعادة التطبيق على أفراد العينة نفسها، وقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب درجة الارتباط بين درجات أفراد العينة في التطبيقين، وبلغت معامل الثبات (٠.٧٥٦)، مما يدل على ثبات الاستبانة في التطبيقين واستقرارها.

٦-٢ معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha):

تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ بعد تقدير درجات الاستبانة كاملة، وقد بلغت قيمة معامل ألفا (٠.٧٨٦) وهي قيمة جيدة، مما يشير إلى ثبات الاستبانة.

٦-٣ طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية للاستبانة للتأكد من الاتساق الداخلي، وذلك بتجزئة الاستبانة إلى قسمين (البنود الفردية، والبنود الزوجية)، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية ودرجات البنود الزوجية، بعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان (Spearman):

- معامل الارتباط المعدل $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية ودرجات البنود الزوجية، وتم الحصول على النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط لقياس ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية

المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
تحديد الأهداف	0.769	0.869
التخطيط	0.692	0.818
المتابعة والمراجعة الدورية	0.674	0.805
تقييم الإنجاز السنوي	0.687	0.814
الدرجة الكلية	0.705	0.827

يتبين من الجدول (٦) أن قيمة معامل الارتباط المعدل مرتفعة ودالة إحصائياً، وبناءً على ذلك يمكن القول: إن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات للاستبانة بالطرائق الثلاث السابقة:

جدول (٧)

معاملات الثبات بالإعادة وألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للاستبانة

المجال	الثبات بالإعادة	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
تحديد الأهداف	0.752**	0.891	0.869
التخطيط	0.804**	0.682	0.818
المتابعة والمراجعة الدورية	0.723**	0.764	0.805
تقييم الإنجاز السنوي	0.746**	0.807	0.814
الدرجة الكلية	0.756**	0.786	0.827

نلاحظ من الجدول (٧) أن معاملات الثبات بالإعادة ومعاملات ثبات ألفا كرونباخ ومعاملات ثبات التجزئة النصفية، جميعها جاءت مرتفعة على كل مجالات الاستبانة، وكذلك على الدرجة الكلية للاستبانة، وهي معاملات ثبات جيدة ومناسبة لأغراض البحث العلمي.

٧- إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة، وتحكيمها من قبل عدد من السادة المحكمين، والحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه من جامعة دمشق إلى وزارة التربية (ملحق رقم ٤، ص ١٤٩)، وبدورها وزارة التربية وجهت كتاب تسهيل مهمة إلى مديرية التربية في مدينة دمشق (ملحق رقم ٥، ص ١٥٠)، وبموجب هذا الكتاب تم الحصول على الدليل الإحصائي لمدارس التعليم الأساسي للعام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩م، الذي يوضح أسماء المناطق التعليمية في مدينة دمشق حسب مجتمعاتها التربوية، وأسماء المدارس الرسمية في مرحلة التعليم الأساسي التابعة لها، وكذلك عنوان كل مدرسة في دمشق، بعد ذلك تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه من مديرية التربية في مدينة دمشق إلى إدارة المدارس في مرحلة التعليم الأساسي (ملحق رقم ٦، ص ١٥١)، ثم قام الباحث بتحديد عينة الدراسة الاستطلاعية وذلك بعد أن تم تحكيم الاستبانة من قبل السادة المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة عليها، وأيضاً تم تحديد عينة الدراسة السيكومترية للأداة، ثم استخراج مؤشرات الصدق والثبات للاستبانة، وبعدها تم تحديد عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة، وبعدها قام الباحث بالذهاب إلى عدد من مدارس مرحلة التعليم

الأساسي في مدينة دمشق، وأجرى مقابلة مع مديري تلك المدارس من أجل إعطاء فكرة مناسبة عن الدراسة، ثم تم تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، وبعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة على أفراد العينة، تم تفرغ درجات الاستبانة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار (٢٣) من أجل استخراج النتائج ومعالجتها إحصائياً.

٨- المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- تم استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخراج النتائج وفق ما يلي:
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للتحقق من الثبات بالإعادة، وصدق الاتساق الداخلي، وقياس الارتباط في الفرضيات.
- معامل سبيرمان (Spearman) للأنصاف المتساوية للتحقق من الثبات بالتجزئة النصفية.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لحساب ثبات المقياس.
- اختبار (T- TEST) ستودنت لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات في الفرضيات.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات في الفرضيات.
- اختبار شيفيه (Scheffé) للمقارنات المتعددة بين المجموعات المتجانسة في تباين الفروق في المتوسطات.

خلاصة الفصل:

يتبين مما سبق أهمية الإجراءات الميدانية، فمن خلالها يتم تحديد معالم الدراسة وطريقة معالجة المشكلة، والأدوات المعتمدة في جمع البيانات اللازمة لتحقيق الأهداف، وأيضاً يتم توضيح المنهج المتبع وخطوات إعداد الاستبانة، لتحديد درجة الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف، حيث تم التأكد من صدقها وثباتها وصلاحياتها للبحث العلمي، كما إنها تتضمن إجراءات تطبيق الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة، حيث تم استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، الإصدار (٢٣) لمعالجة البيانات واستخراج النتائج.

الفصل السابع

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

- ١ - عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها.
- ٢ - عرض النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها.
- ٣ - مقترحات الدراسة.

الفصل السابع

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف، ومعرفة مدى تحقق الأهداف التي سعت إليها الدراسة، كما سيتم عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها ومناقشتها.

١ - عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

للإجابة على أسئلة هذه الدراسة وفرضياتها، أعطيت كل درجة من درجات الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي، قيمةً متدرجة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$0.8 = \frac{1 - 5}{5} = \frac{1 - \text{عدد مستويات ليكرت}}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

جدول (٨)

درجات الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف في الاستبانة والقيم الموافقة لها

درجات الاحتياجات التدريبية	القيمة المعطاة لدرجة الاحتياجات التدريبية	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
كبيرة جداً	5	5.00 – 4.21
كبيرة	4	4.20 – 3.41
متوسطة	3	3.40 – 2.61
قليلة	2	2.60 – 1.81
قليلة جداً	1	1.80 – 1.00

وفي ضوء الجدول (٨) يمكن تحديد درجات الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف والقيم الموافقة لها على الاستبانة.

١-١ عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

- ما درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف؟

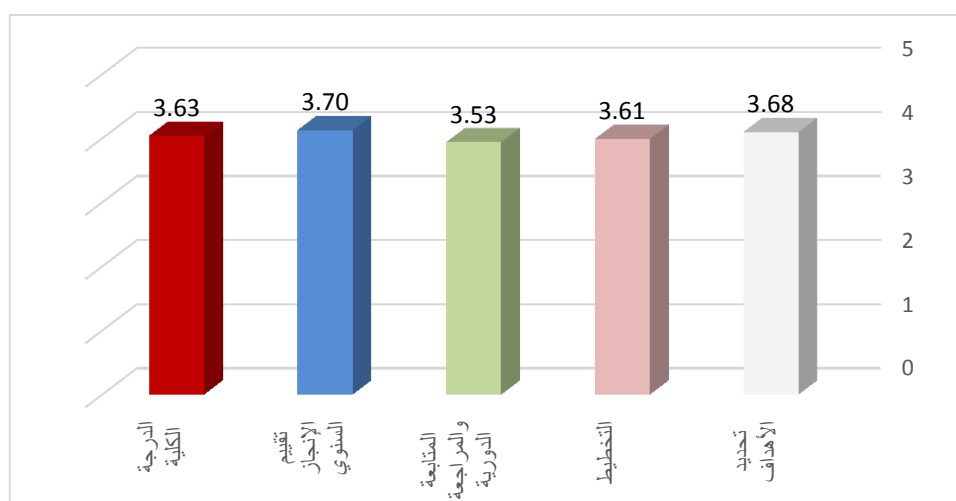
تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف على الاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف لإجابات عينة الدراسة.

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياجات التدريبية	الرتبة
١	تحديد الأهداف	3.68	0.690	كبيرة	٢
٢	التخطيط	3.61	0.716	كبيرة	٣
٣	المتابعة والمراجعة الدورية	3.53	0.773	كبيرة	٤
٤	تقييم الإنجاز السنوي	3.70	0.658	كبيرة	١
	الدرجة الكلية	3.63	0.709	كبيرة	

والشكل الآتي يمثل المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتياجات التدريبية في مجالات الدراسة والدرجة الكلية:



شكل (٦): المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتياجات التدريبية في مجالات الدراسة والدرجة الكلية لإجابات أفراد العينة

يلاحظ من الجدول (٩) والشكل رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لدرجات الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف على الاستبانة جاءت بدرجة كبيرة، حيث كان المتوسط الحسابي (٣.٦٣) على الدرجة الكلية، والانحراف المعياري (٠.٧٠٩)، وذلك وفق مجالات الدراسة على الشكل الآتي: في المرتبة الأولى مجال تقييم الإنجاز السنوي بمتوسط حسابي (٣.٧٠)، وانحراف معياري (٠.٦٥٨)، وتلاه في المرتبة الثانية مجال تحديد الأهداف بمتوسط حسابي (٣.٦٨)، وانحراف معياري (٠.٦٩٠)، وجاء مجال التخطيط في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٦١)، وانحراف معياري (٠.٧١٦)، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال المتابعة والمراجعة الدورية بمتوسط حسابي (٣.٥٣)، وانحراف معياري (٠.٧٧٣).

حيث أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية في المجالات الأربعة للدراسة بشكل عام، والتي تعبر عن درجة الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف جاءت بدرجة كبيرة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى كثرة الصعوبات التي يواجهها مديرو المدارس نتيجة اكتظاظ المدرسة بالأعداد الكبيرة للطلاب خلال فترة الأزمة، وقصور في توافر الإمكانيات اللازمة لمواكبة تلك الأعداد، مما زاد في الأعباء الإدارية على مديري المدارس؛ أو لأنهم لا يملكون المهارات اللازمة للقيام بمهامهم، وقد يعود ذلك إلى كثرة الأعمال المطلوبة منهم وإلى ضيق وقتهم.

أما بالنسبة لمجالات الدراسة فقد جاء بالمرتبة الأولى مجال تقييم الإنجاز السنوي بمتوسط حسابي (٣.٧٠)، وانحراف معياري (٠.٦٥٨)، أي أن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال جاءت بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى قلة اهتمام مديري المدارس بأهمية تقييم الأداء في إحداث تعديلات يمكن أن تطور العملية التعليمية، وضعف إدراكهم للأثر الإيجابي لعملية التقييم في تحسين الأداء التعليمي في المدرسة، وربما يعود ذلك لقلة امتلاكهم الخبرات الكافية التي تؤهلهم للقيام بعملية التقييم، وأحياناً لا يعتمد مديري المدارس معايير واضحة في عملية التقييم، وفي المرتبة الثانية جاء مجال تحديد الأهداف بمتوسط حسابي (٣.٦٨)، وانحراف معياري (٠.٦٩٠)، أي أن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال جاءت بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى الإدراك النسبي لدى مديري المدارس لأهمية الأهداف في تحقيق التنمية الشاملة للمدرسة؛ وهذا لأنهم لا يمتلكون الخبرة الكافية لتطبيق الإدارة بالأهداف، ولا يسعون من وراء تحديد الأهداف إلى تطوير المخرجات التربوية في مدارسهم، واعتماد الكثير من مديري المدارس على الأهداف الروتينية، التي تتكرر كل عام دراسي، دون

المحاولة لإيجاد أهداف ابتكارية جديدة وفق الاتجاهات التربوية المعاصرة، وربما يعود ذلك إلى التقصير في الحوافز التشجيعية من قبل مديرية التربية، لمن يضع أهداف ابتكارية، من شأنها أن تطور العملية التعليمية، أو ربما يعود ذلك إلى ضعف امتلاك مديري المدارس القدرة الكافية على تحديد الأهداف، إذ إن عملية تحديد الأهداف تتطلب مهارة كبيرة، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال التخطيط بمتوسط حسابي (٣.٦١)، وانحراف معياري (٠.٧١٦)، وهذا يعني أن استجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال جاءت بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود نقص في الكفايات اللازمة لدى مديري المدارس لبناء خطة مدرسية واضحة ومحددة، وكثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق مدير المدرسة مما يجعل من الصعب التفرغ للمهام الأكثر صعوبة مثل التخطيط، وربما يعود ذلك إلى قلة في عدد الدورات التدريبية المتبعة من قبل بعض مديري المدارس في مجال التخطيط؛ اعتقاداً منهم أن عملية التخطيط عملية روتينية يستطيع مدير المدرسة القيام بها دون الحاجة إلى التدريب، أو ربما بسبب الوضع العام بالمدارس كنقص التمويل وقلة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال المتابعة والمراجعة الدورية بمتوسط حسابي (٣.٥٣)، وانحراف معياري (٠.٧٧٣) وهذا يعني أن استجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال جاءت بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى قلة إدراك مديري المدارس لأهمية المتابعة والمراجعة الدورية في تصحيح الانحرافات والوقوف على ما تم تحقيقه من أهداف، وغياب الرقابة الذاتية لديهم حيث إن نظام الإدارة بالأهداف يتطلب نوعاً من الرقابة الذاتية، أو قلة عدد الدورات التدريبية المتبعة من قبل مديري المدارس، التي كان من الممكن أن تزيد من خبرتهم في هذا المجال، وكثرة الأعباء الإدارية لمديري المدارس، مما يجعل من المتابعة والمراجعة الدورية أمراً في غاية الصعوبة، وبحول دون إجراء تعديلات بناءة يمكن أن تفيد في تطوير العملية التعليمية والتأكد من تحقيق الأهداف كما هو مخطط لها، وهذا يدل على أن درجة الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف جاءت بدرجة كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (خوالدة، ٢٠١٢) حيث جاء فيها أن درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في جامعة العلوم الإسلامية في عمان كانت متوسطة بشكل عام، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (عيسى، ٢٠١٤) التي كانت النتيجة فيها أن درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية للإدارة بالأهداف على الدرجة الكلية جاءت مرتفعة.

ولمعرفة درجة الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي على كل بند في مجالات الاستبانة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة

على كل بند من بنود الاستبانة وتحديد درجة الاحتياجات التدريبية ثم ترتيبها وفقاً للمتوسط الحسابي الأكبر من خلال دراسة كل مجال من مجالات الاستبانة على الشكل الآتي:

٢-١ عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

- ما درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي في مجال تحديد الأهداف؟
للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاحتياجات التدريبية في مجال تحديد الأهداف على الاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاحتياجات التدريبية في مجال تحديد الأهداف لإجابات عينة الدراسة

م	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياجات التدريبية	الترتبة
١	إشراك جميع المعلمين في تحديد أهداف الخطة المدرسية.	2.49	0.782	قليلة	13
٢	وضع أهداف شاملة لتطوير جميع جوانب العملية التعليمية.	4.43	0.664	كبيرة جداً	1
٣	وضع أهداف تتلاءم مع البرامج المدرسية الموجودة.	4.09	0.680	كبيرة	6
٤	توضيح الأهداف لجميع المعلمين في المدرسة.	3.32	0.796	متوسطة	9
٥	القدرة على صياغة الأهداف بشكل واضح ومحدد.	4.16	0.653	كبيرة	5
٦	وضع الأهداف بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة للمدرسة.	4.37	0.734	كبيرة جداً	2
٧	تحديد الأهداف في ضوء الحاجات التعليمية.	3.72	0.683	كبيرة	8
٨	القدرة على ربط الأهداف بالنتائج المتوقعة.	3.86	0.570	كبيرة	7
٩	إفساح المجال أمام المعلمين في المدرسة للمبادرة بمقترحات تطويرية.	2.52	0.693	قليلة	12
١٠	القدرة على تجزئة الهدف الرئيس إلى مجموعة أهداف فرعية.	4.28	0.587	كبيرة جداً	3
١١	وضع أهداف مدرسية قابلة للقياس والتنفيذ.	3.26	0.756	متوسطة	10
١٢	القدرة على ترتيب الأهداف المدرسية حسب الأهمية والأولوية.	3.23	0.685	متوسطة	11
١٣	عد الأهداف المدرسية المعيار والمرجع لاتخاذ القرارات.	4.19	0.691	كبيرة	4
الدرجة الكلية لمجال تحديد الأهداف		3.68	0.690	كبيرة	

يلاحظ من الجدول (١٠) أن عدد عبارات المجال الأول (تحديد الأهداف) بلغ (١٣) عبارة، حيث جاءت

تلك العبارات وفق رأي عينة الدراسة على الشكل الآتي: ثلاث (٣) عبارات جاءت بدرجة احتياج كبيرة

جداً، وخمس (٥) عبارات جاءت بدرجة احتياج كبيرة، وثلاث (٣) عبارات جاءت بدرجة احتياج متوسطة، واثنان (٢) جاءت بدرجة احتياج قليلة، أما المتوسطات الحسابية لدرجات الاحتياجات التدريبية في مجال تحديد الأهداف على الاستبانة لأعلى ثلاث فقرات في هذا المجال كانت على الشكل الآتي: الفقرة رقم (٢) التي نصت على (وضع أهداف شاملة لتطوير جميع جوانب العملية التعليمية)، احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٤.٤٣) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج كبيرة جداً، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن وضع الأهداف يحتاج إلى إلمام ومعرفة كبيرة في كيفية وضعها وصياغتها، والفقرة رقم (٦) التي نصت على (وضع الأهداف بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة للمدرسة)، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٤.٣٧) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج كبيرة جداً، ويمكن أن يعزى ذلك إلى قلة الخبرة لدى بعض المديرين الجدد في وضع أهداف بناءً على الإمكانيات المتوفرة للمدرسة حتى يتم تحقيقها ببسر وسهولة، والفقرة رقم (١٠) التي نصت على (القدرة على تجزئة الهدف الرئيس إلى مجموعة أهداف فرعية) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٤.٢٨) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج كبيرة جداً، ويمكن أن يعزى ذلك إلى ضعف في الإمكانيات والكفاءات اللازمة لدى مديري المدارس للقدرة على تجزئة الهدف الرئيسي إلى أهداف فرعية بدقة، أما المتوسطات الحسابية لدرجات الاحتياجات التدريبية في مجال تحديد الأهداف على الاستبانة لأدنى ثلاث فقرات في هذا المجال كانت على الشكل الآتي: الفقرة رقم (١) التي نصت على (إشراك جميع المعلمين في تحديد أهداف الخطة المدرسية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٢.٤٩) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج قليلة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن إشراك المعلمين في تحديد أهداف الخطة المدرسية، لا يحتاج إلى مهارة كبيرة، لهذا فإن الاحتياج التدريبي فيها جاء بدرجة قليلة، والفقرة رقم (٩) التي نصت على (إفساح المجال أمام المعلمين في المدرسة للمبادرة بمقترحات تطويرية) في المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٢) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج قليلة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى حرص مديري المدارس على الاستفادة من مبادرات المعلمين في سبيل تطوير العملية التعليمية، والفقرة رقم (١٢) التي نصت على (القدرة على ترتيب الأهداف المدرسية حسب الأهمية والأولوية) في المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٣) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس لديهم قدر لا بأس به من القدرة على ترتيب الأهداف حسب الأهمية والأولوية حتى يتم تنفيذها بدءاً من الأهم إلى المهم.

٣-١ عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

- ما درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي في مجال التخطيط؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط على الاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط لإجابات عينة الدراسة

م	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياجات التدريبية	الرتبة
14	ربط الخطط بالأهداف الموضوع مسبقاً	4.13	0.621	كبيرة	4
15	عرض الخطط بشكل واضح ومحدد.	3.37	0.537	متوسطة	9
16	تطوير خطة العمل بما يتوافق مع متطلبات تحقيق الأهداف في المدرسة.	4.23	0.765	كبيرة جداً	2
17	تحديد الوسائل الكفيلة بتحقيق الأهداف.	4.16	0.812	كبيرة	3
18	تفويض بعض الصلاحيات للمعلمين المتميزين في المدرسة.	3.34	0.778	متوسطة	10
19	التعاون مع المعلمين في وضع الخطط المدرسية.	3.31	0.825	متوسطة	11
20	اقتراح الحلول المناسبة لتجاوز المشكلات والتغلب عليها.	4.08	0.692	كبيرة	5
21	السعي إلى تطوير الخطط باستمرار ومعالجة مناهي القصور فيها.	3.62	0.718	كبيرة	8
22	تحديد الفترات الزمنية اللازمة لتنفيذ كل جزء من أجزاء الخطة المدرسية.	3.76	0.634	كبيرة	7
23	وضع خطة مدرسية تلبي الحاجات الفعلية للمدرسة.	4.34	0.763	كبيرة جداً	1
24	توزيع المهام على المعلمين وفق إمكانياتهم.	2.54	0.681	قليلة	13
25	تشكيل فريق عمل لمواجهة الطوارئ والأزمات.	3.88	0.749	كبيرة	6
26	التعاون مع المشرف التربوي للمدرسة في إعداد الخطة المدرسية.	2.51	0.814	قليلة	14
27	تشجيع التعاون مع أولياء الأمور لتبادل الأفكار وتحسين العملية التعليمية.	3.28	0.647	متوسطة	12
الدرجة الكلية لمجال التخطيط		3.61	0.716	كبيرة	

يلاحظ من الجدول (١١) أن عدد عبارات المجال الثاني (التخطيط) بلغ (١٤) عبارة، حيث جاءت تلك

العبارات وفق رأي عينة الدراسة على الشكل الآتي: اثنتان (٢) جاءت بدرجة احتياج كبيرة جداً، وست (٦)

عبارات جاءت بدرجة احتياج كبيرة، وأربع (٤) عبارات جاءت بدرجة احتياج متوسطة، واثنان (٢) جاءت بدرجة احتياج قليلة، أما المتوسطات الحسابية لدرجات الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط على الاستبانة لأعلى ثلاث فقرات في هذا المجال كانت على الشكل الآتي: الفقرة رقم (٢٣) التي نصت على (وضع خطة مدرسية تلبي الحاجات الفعلية للمدرسة) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٤.٤٣) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج كبيرة جداً، ويمكن أن يعزى ذلك إلى ضعف في قدرة مديري المدارس على المواءمة بين ما هو مطلوب وما هو متاح وعدم القدرة على وضع خطة يمكنها تنسيق الموارد المتاحة للمدرسة وتوجيهها، والفقرة رقم (١٦) التي نصت على (تطوير خطة العمل بما يتوافق مع متطلبات تحقيق الأهداف في المدرسة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٤.٢٣) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج كبيرة جداً، ويمكن أن يعزى ذلك إلى قلة إلمام مديري المدارس بالمهارات اللازمة لتطوير خطة عملية وفق متطلبات تحقيق الأهداف المدرسية، وكذلك قلة الصلاحيات الممنوحة لهم بسبب المركزية الشديدة المتبعة في النظام التعليمي، والفقرة رقم (١٧) التي نصت على (تحديد الوسائل الكفيلة بتحقيق الأهداف) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٤.١٦) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج كبيرة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى قلة الخبرة لدى بعض مديري المدارس في تحديد وسائل تحقيق الأهداف إذ إنها تتم بطريقة علمية منظمة، يتم بموجبها حصر الموارد المادية والبشرية في المدرسة وتحديد طريقة استغلالها وتوجيهها وتوزيعها لتحقيق الأهداف المرجوة، أما المتوسطات الحسابية لدرجات الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط على الاستبانة لأدنى ثلاث فقرات في هذا المجال كانت على الشكل الآتي: الفقرة رقم (٢٦) التي نصت على (التعاون مع المشرف التربوي للمدرسة في إعداد الخطة المدرسية) احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٢.٥١) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج قليلة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى حرص مديري المدارس على تبادل الأفكار مع المشرف التربوي والاستفادة من خبراته في إعداد الخطة المدرسية، والفقرة رقم (٢٤) التي نصت على (توزيع المهام على المعلمين وفق إمكانياتهم) في المرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٤) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج قليلة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى سعي مديري المدارس لتوزيع المهام بناءً على الكفاءة حتى لا يكون هناك تقاعس في الأداء لدى بعض المعلمين إذا كانت المهام الكلفين بها أكبر من إمكانياتهم، والفقرة رقم (٢٧) التي نصت على (تشجيع التعاون مع أولياء الأمور لتبادل الأفكار وتحسين العملية التعليمية) في المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٨) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج متوسطة، ويمكن أن

يعزى ذلك إلى سعي مديري المدارس إلى تبادل الأفكار مع أولياء الأمور والاستفادة قدر الإمكان من خبرة بعضهم في المجال التربوي التي من شأنها يمكن أن تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية.

١-٤ عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:

- ما درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي في مجال المتابعة والمراجعة الدورية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاحتياجات التدريبية في مجال المتابعة والمراجعة الدورية على الاستبيان، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاحتياجات التدريبية في مجال المتابعة لإجابات أفراد عينة الدراسة.

م	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياجات التدريبية	الرتبة
28	متابعة أداء جميع المعلمين في المدرسة بشكل مستمر.	3.62	0.749	كبيرة	6
29	مراجعة خطط العمل بصفة منتظمة وإجراء التعديلات اللازمة.	3.74	0.863	كبيرة	5
30	تنسيق جهود المعلمين في المدرسة لتحقيق الأهداف.	3.17	0.682	متوسطة	12
31	تزويد المعلمين بالخبرات والمعارف التي تساعدهم في تحسين الأداء.	4.39	0.756	كبيرة جداً	1
32	التعامل مع الأزمات والمتغيرات الطارئة خلال تنفيذ الأعمال والنشاطات.	4.06	0.729	كبيرة	3
33	متابعة جوانب سير العمل المدرسي للتأكد من سيره على الوجه المطلوب.	3.21	0.782	متوسطة	11
34	الاجتماع بشكل دوري مع المعلمين في المدرسة لدراسة ما تم تحقيقه من أهداف.	3.46	0.865	كبيرة	8
35	إجراء التعديلات المناسبة على الأهداف إذا دعت الحاجة.	3.51	0.843	كبيرة	7
36	إبراز دور الرقابة الذاتية للحيلولة دون وقوع الأخطاء.	4.18	0.731	كبيرة	2
37	ممارسة الرقابة الإدارية في متابعة تنفيذ الخطط.	3.26	0.872	متوسطة	10
38	إشراك المعلمين في مراجعة الخطة المدرسية المتعلقة بأدوارهم.	2.48	0.798	قليلة	14
39	اعتماد الأهداف الموضوعية كوسيلة رقابة لمتابعة الأداء.	3.11	0.685	متوسطة	13
40	القدرة على تنمية روح التنافس البناء بين المعلمين لتحقيق الأهداف.	3.37	0.783	متوسطة	9
41	تقديم الدعم المناسب لجميع المعلمين في المدرسة الذي يساعدهم في تحقيق الأهداف.	3.89	0.692	كبيرة	4
الدرجة الكلية لمجال المتابعة والمراجعة الدورية		3.53	0.773	كبيرة	

يلاحظ من الجدول (١٢) أن عدد عبارات المجال الثالث (المتابعة والمراجعة الدورية) بلغ (١٤) عبارة، حيث جاءت تلك العبارات وفق رأي عينة الدراسة على الشكل الآتي: واحدة (١) جاءت بدرجة احتياج كبيرة جداً، وسبع (٧) عبارات جاءت بدرجة احتياج كبيرة، وخمس (٥) عبارات جاءت بدرجة احتياج متوسطة، وواحدة (١) جاءت بدرجة احتياج قليلة، أما المتوسطات الحسابية لدرجات الاحتياجات التدريبية في مجال المتابعة والمراجعة الدورية على الاستبانة لأعلى ثلاث فقرات في هذا المجال كانت على الشكل الآتي: الفقرة رقم (٣١) التي نصت على (تزويد المعلمين بالخبرات والمعارف التي تساعد في تحسين الأداء) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٤.٣٩) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج كبيرة جداً، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن تزويد المعلمين بالخبرات والمعارف، يحتاج إماماً كبيراً بالأساليب الإدارية الحديثة حتى يتسنى لمدير المدرسة القدرة على القيام بهذه المهمة، والفقرة رقم (٣٦) التي نصت على (إبراز دور الرقابة الذاتية للحيلولة دون وقوع الأخطاء) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٤.١٨) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج كبيرة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى كثرة الأعمال الروتينية الموكلة إلى مديري المدارس، مثل تنظيم السجلات، والتفقد اليومي وغيرها، وضيق وقتهم، وحرصهم على إنجازها خلال فترة الدوام اليومي، والفقرة رقم (٣٢) التي نصت على (التعامل مع الأزمات والمتغيرات الطارئة خلال تنفيذ الأعمال والنشاطات) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٤.٠٦) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج كبيرة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى قلة عدد الدورات التدريبية المتبعة من قبل مديري المدارس التي كان من الممكن أن تزيد من خبرتهم في مجال التعامل مع الأزمات والمتغيرات الطارئة، أو لكثرة الصعوبات التي يواجهها مديرو المدارس نتيجة اكتظاظ المدرسة بالأعداد الكبيرة للطلاب خلال فترة الأزمات، أما المتوسطات الحسابية لدرجات الاحتياجات التدريبية في مجال المتابعة والمراجعة الدورية على الاستبانة لأدنى ثلاث فقرات في هذا المجال كانت على الشكل الآتي: الفقرة رقم (٣٨) التي نصت على (إشراك المعلمين في مراجعة الخطة المدرسية المتعلقة بأدوارهم) احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٢.٤٨) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج قليلة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى حرص مدير المدرسة على مشاركة المعلمين في مراجعة الخطة المدرسية، لتتم المراجعة بكل دقة وموضوعية، وإطلاعهم على المهام التي ينبغي عليهم إنجازها، والفقرة رقم (٣٩) التي نصت على (اعتماد الأهداف الموضوعية كوسيلة رقابة لمتابعة الأداء) في المرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي قدره (٣.١١) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى حرص مديري المدارس على التقيد بالأهداف الموضوعية من

قبل وزارة التربية واعتمادها كمحك في متابعة الأداء داخل المدرسة، والفقرة رقم (٣٠) التي نصت على (تنسيق جهود المعلمين في المدرسة لتحقيق الأهداف) في المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي قدره (٣.١٧) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن تحقيق الأهداف المرجوة يبسر وسهولة يحتاج إلى أن يسعى مديري المدارس إلى تنسيق الجهود بين المعلمين وتحفيزها.

١-٥ عرض نتائج السؤال الخامس ومناقشتها:

- ما درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي في مجال تقييم الإنجاز السنوي؟
تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاحتياجات التدريبية في مجال تقييم الإنجاز السنوي على الاستبيان، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاحتياجات التدريبية في مجال تقييم الإنجاز لإجابات عينة الدراسة

م	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياجات التدريبية	الرتبة
42	تقييم أداء المعلمين في ضوء ما تحقق من أهداف .	4.08	0.563	كبيرة	5
43	التركيز على تحقيق الأهداف وليس على النشاطات الموصلة إليها.	4.39	0.714	كبيرة جداً	2
44	الاجتماع مع المعلمين في المدرسة لمناقشة نقاط القوة ونقاط الضعف في الأداء.	3.31	0.689	متوسطة	10
45	ربط الحوافز في المدرسة بالأداء وإنجاز المهام.	3.36	0.724	متوسطة	9
46	القدرة على وضع معايير محددة لتقييم الأداء حسب الخطة.	4.18	0.657	كبيرة	3
47	مقارنة الأداء الفعلي للمعلمين في المدرسة مع الأداء المطلوب.	4.46	0.598	كبيرة جداً	1
48	مراعاة الموضوعية والدقة في تقييم الأداء.	3.24	0.738	متوسطة	11
49	التأكد من أن الأهداف المدرسية تحققت كما هو مخطط لها.	3.96	0.592	كبيرة	6
50	إفساح المجال أمام المعلمين للتقييم الذاتي.	3.19	0.674	متوسطة	12
51	إشراك المعلمين في تقييم الإنجاز السنوي للأداء.	3.39	0.532	متوسطة	8
52	تكريم المعلمين المتميزين في تنفيذ أهداف الخطة المدرسية.	3.86	0.723	كبيرة	7
53	تحديد أسباب عدم تنفيذ بعض الأهداف في خطة المدرسة لتلافيها في العام القادم.	4.15	0.648	كبيرة	4
54	كتابة تقرير نهائي يتضمن الإنجاز السنوي لأداء العاملين في المدرسة.	2.54	0.713	قليلة	13
الدرجة الكلية لمجال تقييم الإنجاز السنوي		3.70	0.658	كبيرة	

يلاحظ من الجدول (١٣) أن عدد عبارات المجال الرابع (تقييم الإنجاز السنوي) بلغ (١٣) عبارة، حيث جاءت على الشكل الآتي: اثنتان (٢) جاءت بدرجة احتياج كبيرة جداً، وخمس (٥) عبارات جاءت بدرجة احتياج كبيرة، وخمس (٥) عبارات جاءت بدرجة احتياج متوسطة، وواحدة (١) جاءت بدرجة احتياج قليلة، أما المتوسطات الحسابية لدرجات الاحتياجات التدريبية في مجال تقييم الإنجاز السنوي على الاستبانة لأعلى ثلاث فقرات كانت على الشكل الآتي: الفقرة رقم (٤٧) التي نصت على (مقارنة الأداء الفعلي للمعلمين في المدرسة مع الأداء المطلوب) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٤.٤٦) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج كبيرة جداً، ويعزى ذلك إلى أن مقارنة الأداء الفعلي مع الأداء المطلوب تحتاج أن يمتلك مدير المدرسة المهارة والخبرة الكافية حتى يتمكن من القيام بهذه العملية، والفقرة رقم (٤٣) التي نصت على (التركيز على تحقيق الأهداف وليس على النشاطات الموصلة إليها) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٤.٣٩) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج كبيرة جداً، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس اعتادوا التقييم من خلال النشاطات المطبقة وليس على الأهداف وخاصة عندما تكون تلك الأهداف غير قابلة للقياس، والفقرة رقم (٤٦) التي نصت على (القدرة على وضع معايير محددة لتقييم الأداء حسب الخطة) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٤.١٨) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج كبيرة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى الصعوبة في تحديد بعض المعايير التي تقيس نسبة الإنجاز للأداء بشكل دقيق، وهذا نتيجة لقلّة الدورات التدريبية المتبعة من قبل مديري المدارس التي يمكن أن تزيد من خبرتهم في هذا المجال، أما المتوسطات الحسابية لدرجات الاحتياجات التدريبية في مجال تقييم الإنجاز السنوي على الاستبانة لأدنى ثلاث فقرات كانت على الشكل الآتي: الفقرة رقم (٥٤) التي نصت على (كتابة تقرير نهائي يتضمن الإنجاز السنوي لأداء العاملين في المدرسة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٤) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج قليلة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن كتابة التقرير النهائي أصبح بالنسبة لمديري المدارس أمراً اعتيادياً روتينياً يتكرر كل عام دراسي، فلم يعد يحتاج إلى مهارات كبيرة للقيام به، والفقرة رقم (٥٠) التي نصت على (إفساح المجال أمام المعلمين للتقييم الذاتي) في المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي قدره (٣.١٩) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى سعي مديري المدارس للاستفادة من الأثر الإيجابي لعملية التقييم الذاتي في تعزيز الدافعية لدى المعلمين من أجل تقدم العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة، والفقرة رقم (٤٨) التي نصت على (مراعاة الموضوعية والدقة في تقييم الأداء) في المرتبة

الحادية عشر بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٤) وهذا يعني إنها جاءت بدرجة احتياج متوسطة، ويعزى ذلك إلى حرص مديري المدارس في الحصول على النتائج المرجوة من التقييم والوقوف الأداء الفعلي للمعلمين.

٢- عرض نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها:

١-٢ عرض النتائج المرتبطة بالفرضية الأولى ومناقشتها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات إجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير الجنس: (ذكور، إناث).

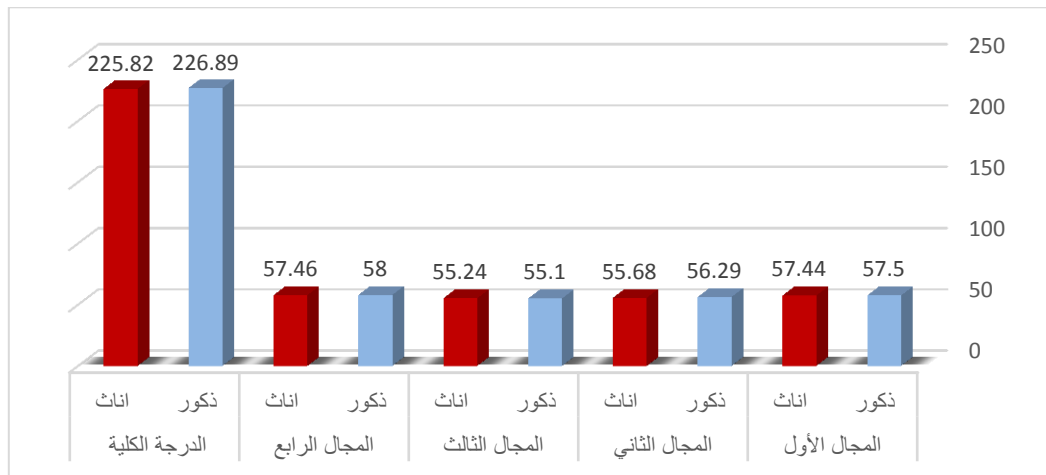
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، تبعاً إلى متغير الجنس (ذكور، وإناث)، باستخدام اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٤)

نتائج اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
تحديد الأهداف	ذكور	42	57.50	6.805	0.051	163	0.960	غير دال
	إناث	123	57.44	6.734				
التخطيط	ذكور	42	56.29	8.065	0.406	163	0.685	غير دال
	إناث	123	55.68	8.383				
المتابعة والمراجعة الدورية	ذكور	42	55.10	9.001	0.096	163	0.924	غير دال
	إناث	123	55.24	8.546				
تقييم الإنجاز السنوي	ذكور	42	58.00	9.178	0.154	163	0.878	غير دال
	إناث	123	57.46	9.158				
الدرجة الكلية	ذكور	42	226.89	29.255	0.147	163	0.861	غير دال
	إناث	123	225.82	29.154				

والشكل البياني الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير الجنس:



شكل رقم (٧): المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير الجنس

يتضح من خلال الجدول (١٤) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (ت) على الدرجة الكلية بلغت (٠.١٤٧) عند القيمة الاحتمالية (٠.٨٦١) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (٠.٠٥) وكذلك مجالات الاستبانة: (تحديد الأهداف، التخطيط، المتابعة والمراجعة الدورية، تقييم الإنجاز السنوي) بلغت الدلالة الإحصائية لاختبار (ت) لتلك المجالات على التوالي (٠.٠٥١، ٠.٤٠٦، ٠.٠٩٦، ٠.١٥٤) عند القيم الاحتمالية (٠.٩٦٠، ٠.٦٨٥، ٠.٩٢٤، ٠.٨٧٨)، وهي أيضاً أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (٠.٠٥)، كما يتبين أيضاً من هذا الجدول، والشكل رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية بين درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات إجابات عينة الدراسة في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

ويمكن أن يعزى ذلك إلى كون مديري المدارس ذكوراً وإناثاً يتعرضون لنفس الخبرات والإعداد والتأهيل، وكلاهما يعمل في الظروف نفسها، وكون الاحتياجات التدريبية على الأساليب الإدارية الحديثة تعد من المتطلبات الأساسية لكلا الجنسين؛ وذلك لتشابه المهام والواجبات المطلوبة منهم، كما أن الاحتياجات

التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تمثل احتياجات مهنية بحتة، وليس لها علاقة بجنس المدير سواء أكان ذكراً أم أنثى، وكذلك خضوعهم لنفس القرارات والتعليمات الواردة من قبل مديرية التربية، كما أن برامج التدريب تطبق بالآلية نفسها على مديري المدارس من كلا الجنسين، وهم يعيشون نفس ظروف العمل في الإدارة، ويخضعون لنفس القوانين والأنظمة والعبء الوظيفي بدون تمييز بينهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (العمايرة، ٢٠١٠) ودراسة (Camuzsu, Duruhan, 2011)، ودراسة (سلامة، ٢٠١٢) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة كذلك مع دراسة (العدوان، ٢٠٠٦) ودراسة (عيسى، ٢٠١٤) ودراسة (اشتيه، ٢٠١٥)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تطبيق الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير الجنس، وتتفق أيضاً مع دراسة (ارحيمو، ٢٠١٥) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتطلبات تطبيق الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير الجنس، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (نصر، ٢٠١٣) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير الجنس وكانت لصالح الذكور، ودراسة (الحولي، ٢٠١٦) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير الجنس وكانت لصالح الإناث، وكذلك تختلف مع دراسة (الشمري، ٢٠١٧) التي جاءت فيها النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مديري المدارس للإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير الجنس، وكانت لصالح الإناث أيضاً.

٢-٢ عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي: (معهد، إجازة في التربية، دبلوم تأهيل تربوي فأعلى).

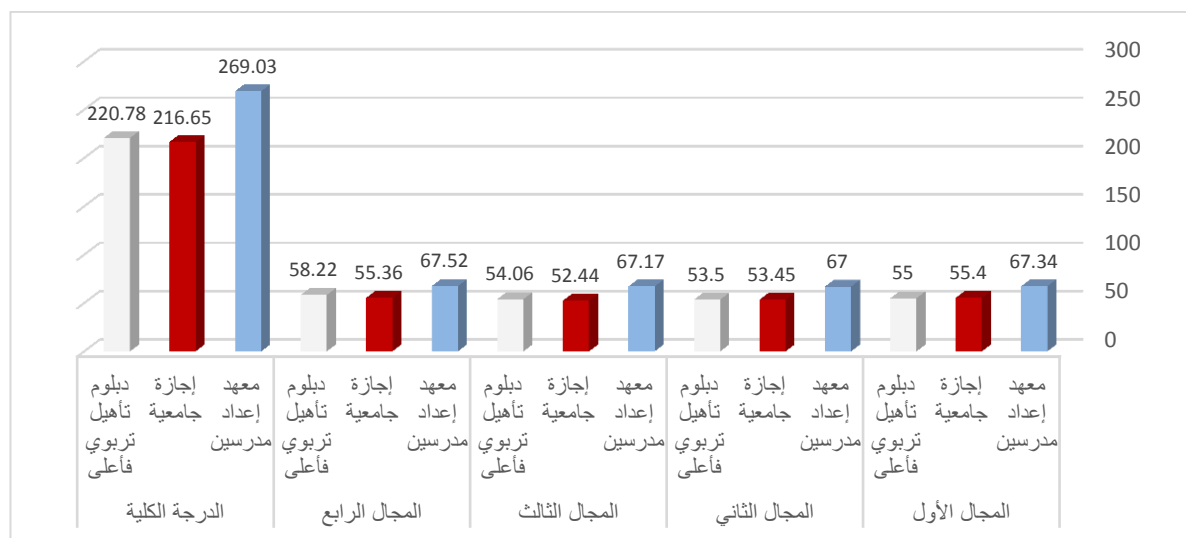
للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف حسب متغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير المؤهل العلمي.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	مستويات المتغير	المجال
67.34	6.002	29	معهد	تحديد الأهداف
55.40	5.022	118	إجازة جامعية	
55.00	1.283	18	دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	
57.45	6.731	165	المجموع	
67.00	6.542	29	معهد	التخطيط
53.45	6.797	118	إجازة جامعية	
53.50	3.204	18	دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	
55.84	8.283	165	المجموع	
67.17	6.415	29	معهد	المتابعة والراجعة الدورية
52.44	7.102	118	إجازة جامعية	
54.06	2.437	18	دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	
55.21	8.637	165	المجموع	
67.52	5.540	29	معهد	تقييم الإنجاز السنوي
55.36	8.860	118	إجازة جامعية	
58.22	3.439	18	دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	
57.81	9.136	165	المجموع	
269.03	24.450	29	معهد	الدرجة الكلية
216.65	22.161	118	إجازة جامعية	
220.78	2.557	18	دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	
226.31	29.092	165	المجموع	

والشكل البياني الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي:



شكل رقم (٨): المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير المؤهل العلمي. وللكشف عن الدلالة لإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستويات متغير المؤهل العلمي، جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

جدول (١٦)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات لإجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي:

ANOVA							
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار عند ٠.٠٥
تحديد الأهداف	بين المجموعات	3444.078	2	1722.039	69.973	.000	دال
	داخل المجموعات	3986.831	162	24.610			
	المجموع	7430.909	164				
التخطيط	بين المجموعات	4384.887	2	2192.443	51.732	.000	دال
	داخل المجموعات	6865.695	162	42.381			
	المجموع	11250.582	164				
المتابعة والمراجعة الدورية	بين المجموعات	5078.827	2	2539.413	57.503	.000	دال
	داخل المجموعات	7154.167	162	44.162			
	المجموع	12232.994	164				
تقييم الإنجاز السنوي	بين المجموعات	3441.493	2	1720.746	27.208	.000	دال
	داخل المجموعات	10245.683	162	63.245			
	المجموع	13687.176	164				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	64492.405	2	32246.203	70.298	.000	دال
	داخل المجموعات	74310.831	162	458.709			
	المجموع	138803.236	164				

يتبين من خلال الجدول (١٦) أن القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (٠.٠٥) في جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية أيضاً، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (معهد، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي فأعلى). ولتحديد جهة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه بهدف التعرف إلى مقدار الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ومستوى دلالتها، والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول رقم (١٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات المتجانسة في تباين الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير المؤهل العلمي

المجال		المؤهل العلمي	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
تحديد الأهداف	معهد	إجازة جامعية	11.947*	1.028	.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	12.345*	1.489	.000	دال
	إجازة جامعية	معهد	-11.947*	1.028	.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	.398	1.255	.951	غير دال
	دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	معهد	-12.345*	1.489	.000	دال
		إجازة جامعية	-.398	1.255	.951	غير دال
التخطيط	معهد	إجازة جامعية	13.551*	1.349	.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	13.500*	1.953	.000	دال
	إجازة جامعية	معهد	-13.551*	1.349	.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	-.051	1.647	1.000	غير دال
	دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	معهد	-13.500*	1.953	.000	دال
		إجازة جامعية	.051	1.647	1.000	غير دال
المتابعة والمراجعة الدورية	معهد	إجازة جامعية	14.732*	1.377	.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	13.117*	1.994	.000	دال
	إجازة جامعية	معهد	-14.732*	1.377	.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	-1.615	1.682	.631	غير دال
	دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	معهد	-13.117*	1.994	.000	دال
		إجازة جامعية	1.615	1.682	.631	غير دال

تقييم الإنجاز السنوي	معهد	إجازة جامعية	12.153*	1.648	.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	9.295*	2.386	.001	دال
	إجازة جامعية	معهد	-12.153*	1.648	.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	-2.858	2.012	.367	غير دال
	دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	معهد	-9.295*	2.386	.001	دال
		إجازة جامعية	2.858	2.012	.367	غير دال
الدرجة الكلية	معهد	إجازة جامعية	52.382*	4.439	.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	48.257*	6.427	.000	دال
	إجازة جامعية	معهد	-52.382*	4.439	.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	-4.125	5.420	.749	غير دال
	دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	معهد	-48.257*	6.427	.000	دال
		إجازة جامعية	4.125	5.420	.749	غير دال

يتبين من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير المؤهل العلمي حيث جاءت الفروق على الدرجة الكلية في درجة الاحتياجات التدريبية بين (المعهد، والإجازة الجامعية) لصالح المعهد، وبين (المعهد، ودبلوم تأهيل تربوي فأعلى) لصالح المعهد، والفروق بين (الإجازة الجامعية، ودبلوم تأهيل تربوي فأعلى) فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما، أما بالنسبة لمجالات الدراسة: (تحديد الأهداف، التخطيط، المتابعة والمراجعة الدورية، تقييم الإنجاز السنوي) توجد فروق بين (المعهد، والإجازة الجامعية) لصالح المعهد، وبين (المعهد، ودبلوم تأهيل تربوي فأعلى) لصالح المعهد، وأما الفروق بين (الإجازة الجامعية، ودبلوم تأهيل تربوي فأعلى) فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما، وهذا يعني أن مديري المدارس من حملة شهادة المعهد هم الأكثر احتياجاً للتدريب من حملة شهادة الإجازة الجامعية والدراسات العليا. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس الذين يمتلكون المؤهلات العلمية قد اكتسبوا الخبرة والمهارة الإدارية اللازمة في أثناء دراستهم للحصول على المؤهل العلمي في الإجازة الجامعية والدراسات العليا، وعليه فإن مدير المدرسة ذو المؤهل العلمي أعلى تحسنت مهاراته بشكل أعلى من مدير المدرسة ذو المؤهل العلمي الأقل، في توظيف الأساليب الإدارية الحديثة في العمل الإداري وهذا يدل على أن مديري المدارس من حملة شهادة المعهد ليس لديهم إلمام بالأساليب الإدارية الحديثة، مما يجعلهم يعتمدون على الأساليب التقليدية في إنجاز أعمالهم، أو ربما لا يمتلكون القدرات والمهارات الكافية لأداء مهامهم في العمل الإداري، ويعود ذلك إلى أن بعضهم لم يلتحق ببرنامج التعميق التربوي وكسب بعض المعارف والمعلومات حول الأساليب الإدارية

الحديثة، ليطور من مهاراته وقدراته في مجال أداء مهامه، وهؤلاء هم من الذين تم تعيينهم عن طريق مسابقة تثبيت الوكلاء، إذ إن بعضهم تم تثبيتهم وهم في مرحلة متقدمة من العمر، وليس لديهم الدافعية للالتحاق ببرنامج التعميق التربوي، وخبرته في استخدام الأساليب الإدارية الحديثة قليلة، والبعض الآخر هم من حملة شهادة إعداد المدرسين، والذين لم يحظوا ببرنامج تعميق تربوي، كزملائهم خريجي معهد إعداد المعلمين، وبذلك لم تتح لهم فرصة التعرف على الأساليب الإدارية الحديثة ومنها مدخل الإدارة بالأهداف، والاستفادة من ذلك في تطوير قدراتهم وصقل مهاراتهم، على عكس خريجي الإجازة الجامعية والدراسات العليا، الذين أتاح لهم دراستهم الجامعية التعرف على الأساليب الإدارية الحديثة، والاستفادة من ذلك في أداء مهامهم والأعمال المنوطة بهم، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (نصر، ٢٠١٣)، في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وكذلك تتفق مع دراسة (ارحيمو، ٢٠١٥) والتي جاءت النتيجة فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد متطلبات تطبيق الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وتختلف مع دراسة (نوال، ٢٠٠٨)، ودراسة (سلامة، ٢٠١٢)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وكذلك تختلف مع دراسة (العدوان، ٢٠٠٦) في عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المديرين لإمكانية تطبيق الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وكذلك دراسة (عيسى، ٢٠١٤) التي جاءت فيها النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وأيضاً دراسة (اشتية، ٢٠١٥)، والتي جاءت فيها النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ودراسة (الشمري، ٢٠١٧) كانت النتيجة فيها عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة تطبيق الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

٢-٣ عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها:

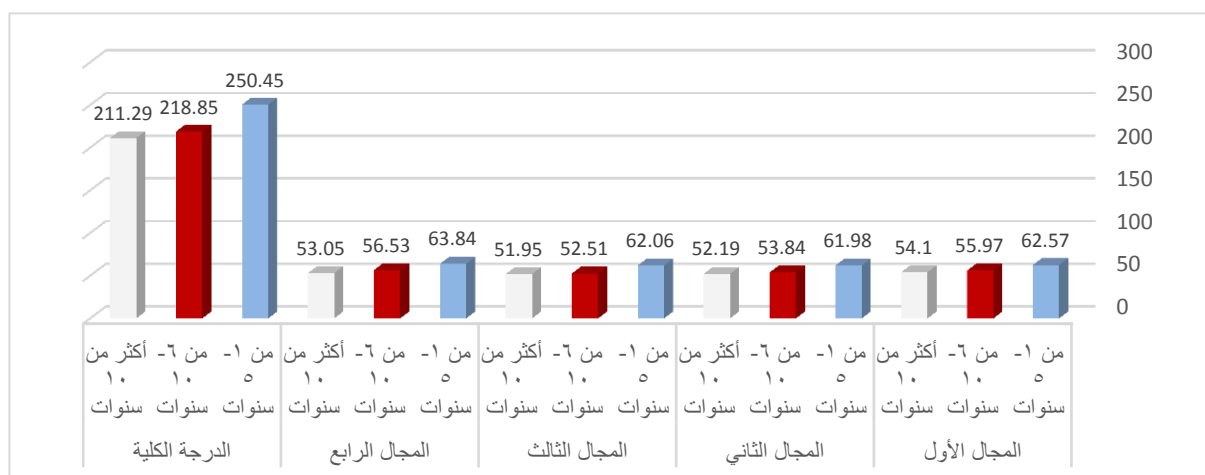
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة: (من ١ - ٥ سنوات، من ٦ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).
للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات مديري مدارس التعليم الأساسي على الاستبانة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير عدد سنوات الخبرة.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	مستويات المتغير	المجال
62.57	7.741	49	من ١-٥ سنوات	تحديد الأهداف
55.97	5.878	74	من ٦-١٠ سنوات	
54.10	1.665	42	أكثر من ١٠ سنوات	
57.54	6.731	165	المجموع	
61.98	8.516	49	من ١-٥ سنوات	التخطيط
53.84	8.060	74	من ٦-١٠ سنوات	
52.19	2.813	42	أكثر من ١٠ سنوات	
56.00	8.283	165	المجموع	
62.06	8.383	49	من ١-٥ سنوات	المتابعة والمراجعة الدورية
52.51	8.405	74	من ٦-١٠ سنوات	
51.95	3.200	42	أكثر من ١٠ سنوات	
55.50	8.637	165	المجموع	
63.84	6.722	49	من ١-٥ سنوات	تقييم الإنجاز السنوي
56.53	10.486	74	من ٦-١٠ سنوات	
53.05	3.944	42	أكثر من ١٠ سنوات	
57.81	9.136	165	المجموع	
250.45	30.542	49	من ١-٥ سنوات	الدرجة الكلية
218.85	26.570	74	من ٦-١٠ سنوات	
211.29	2.891	42	أكثر من ١٠ سنوات	
226.85	29.092	165	المجموع	

والشكل البياني يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات الخبرة:



شكل رقم (٩): المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير عدد سنوات الخبرة

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستويات متغير عدد سنوات الخبرة، جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

جدول (١٩)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات لإجابات أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات الخبرة

ANOVA							
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار عند ٠.٠٥
تحديد الأهداف	بين المجموعات	1919.344	2	959.672	28.207	0.000	دال
	داخل المجموعات	5511.565	162	34.022			
	المجموع	7430.909	164				
التخطيط	بين المجموعات	2703.072	2	1351.536	25.616	0.000	دال
	داخل المجموعات	8547.510	162	52.762			
	المجموع	11250.582	164				
المتابعة والمراجعة الدورية	بين المجموعات	3283.786	2	1641.893	29.722	0.000	دال
	داخل المجموعات	8949.208	162	55.242			
	المجموع	12232.994	164				
تقييم الإنجاز السنوي	بين المجموعات	2854.131	2	1427.066	21.341	0.004	دال
	داخل المجموعات	10833.045	162	66.871			
	المجموع	13687.176	164				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	42149.178	2	21074.589	35.323	٠.000	دال
	داخل المجموعات	96654.059	162	596.630			
	المجموع	138803.237	164				

يتبين من خلال الجدول (١٩) أن القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (٠.٠٥) بالنسبة لجميع المجالات والدرجة الكلية أيضاً، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. ولتحديد جهة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه بهدف التعرف إلى مقدار الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، ويبين الجدول الآتي النتائج:

جدول (٢٠)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات المتجانسة في تباين الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
تحديد الأهداف	من ٥-١ سنوات	6.598*	1.074	.000	دال
	أكثر من ١٠ سنوات	8.476*	1.227	.000	دال
	من ٥-١ سنوات	-6.598*	1.074	.000	دال
	أكثر من ١٠ سنوات	1.878	1.127	.252	غير دال
	من ٥-١ سنوات	-8.476*	1.227	.000	دال
	من ٥-١ سنوات	-1.878	1.127	.252	غير دال
التخطيط	من ٥-١ سنوات	8.142*	1.338	.000	دال
	أكثر من ١٠ سنوات	9.789*	1.527	.000	دال
	من ٥-١ سنوات	-8.142*	1.338	.000	دال
	أكثر من ١٠ سنوات	1.647	1.403	.504	غير دال
	من ٥-١ سنوات	-9.789*	1.527	.000	دال
	من ٥-١ سنوات	-1.647	1.403	.504	غير دال
المتابعة والمراجعة الدورية	من ٥-١ سنوات	9.548*	1.369	.000	دال
	أكثر من ١٠ سنوات	10.109*	1.563	.000	دال
	من ٥-١ سنوات	-9.548*	1.369	.000	دال
	أكثر من ١٠ سنوات	.561	1.436	.927	غير دال
	من ٥-١ سنوات	-10.109*	1.563	.000	دال
	من ٥-١ سنوات	-.561	1.436	.927	غير دال
تقييم الإنجاز السنوي	من ٥-١ سنوات	7.310*	1.506	.000	دال
	أكثر من ١٠ سنوات	10.789*	1.720	.000	دال
	من ٥-١ سنوات	-7.310*	1.506	.000	دال
	أكثر من ١٠ سنوات	3.479	1.580	.092	غير دال
	من ٥-١ سنوات	-10.789*	1.720	.000	دال
	من ٥-١ سنوات	-3.479	1.580	.092	غير دال
الدرجة الكلية	من ٥-١ سنوات	31.598*	4.499	.000	دال
	أكثر من ١٠ سنوات	39.163*	5.136	.000	دال
	من ٥-١ سنوات	-31.598*	4.499	.000	دال
	أكثر من ١٠ سنوات	7.566	4.719	.279	غير دال
	من ٥-١ سنوات	-39.163*	5.136	.000	دال
	من ٥-١ سنوات	-7.566	4.719	.279	غير دال

يتبين من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب عدد سنوات الخبرة حيث جاءت الفروق على الدرجة الكلية في درجة الاحتياجات التدريبية بين (من ٥ - ١ سنوات، ومن ٦ - ١٠ سنوات) لصالح من ٥ - ١ سنوات، وبين (من ١ - ٥ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات) لصالح من ٥ - ١ سنوات، والفروق بين (من ٦ - ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات) فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما، أما بالنسبة لمجالات الدراسة: (تحديد الأهداف، التخطيط، المتابعة والمراجعة الدورية، تقييم الإنجاز السنوي) توجد فروق بين (من ٥ - ١ سنوات، ومن ٦ - ١٠ سنوات) لصالح من ٥ - ١ سنوات، وبين (من ٥ - ١ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات) لصالح من ٥ - ١ سنوات، والفروق بين (من ٦ - ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات) فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد سنوات الخبرة من ٥ - ١ سنوات وعدد سنوات الخبرة من ٦ - ١٠ سنوات وعدد سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات والفروق لصالح عدد سنوات الخبرة من ٥ - ١ سنوات، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس الذين لديهم خبرة (من ١ - ٥ سنوات) لم يخضعوا لدورات تدريبية كافية تنمي مهاراتهم وتزيد خبرتهم في استخدام الأساليب الإدارية الحديثة، وهذا يجعل منهم أقل قدرة على القيام بالمهام والواجبات الإدارية، بخلاف الذين اكتسبوا خبرة طويلة في التعامل مع هذه المهام، وكذلك فإن مديري المدارس الذين لديهم سنوات خبرة أكثر يمتلكون أداء إدارياً أفضل، ولديهم وعي لحاجات العمل الأساسية في الإدارة المدرسية، وربما يعود ذلك إلى أن زيادة عدد سنوات الخبرة في ممارسة العمل الإداري تتيح الفرصة لخوض العديد من التجارب والتي تسهم في اكتساب المعلومات وصقل المهارات وممارستها عملياً، إذ إن الخبرة تأتي من خلال الأداء المستمر المتواصل واكتساب المعرفة، مما يجعل ذوي عدد السنوات الأكثر لديهم خبرة أكبر في العمل الإداري. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (العمامرة، ٢٠١٠)، ودراسة (نصر، ٢٠١٣)، ودراسة (الحولي، ٢٠١٦)، والتي جاءت فيها النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (سلامة، ٢٠١٢)، ودراسة (أبو دية، ٢٠١٨) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وكذلك تختلف هذه النتيجة مع دراسة (الحري، ٢٠٠٨)، ودراسة (اشتية، ٢٠١٥) حيث جاءت فيهما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

٢-٤ عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها:

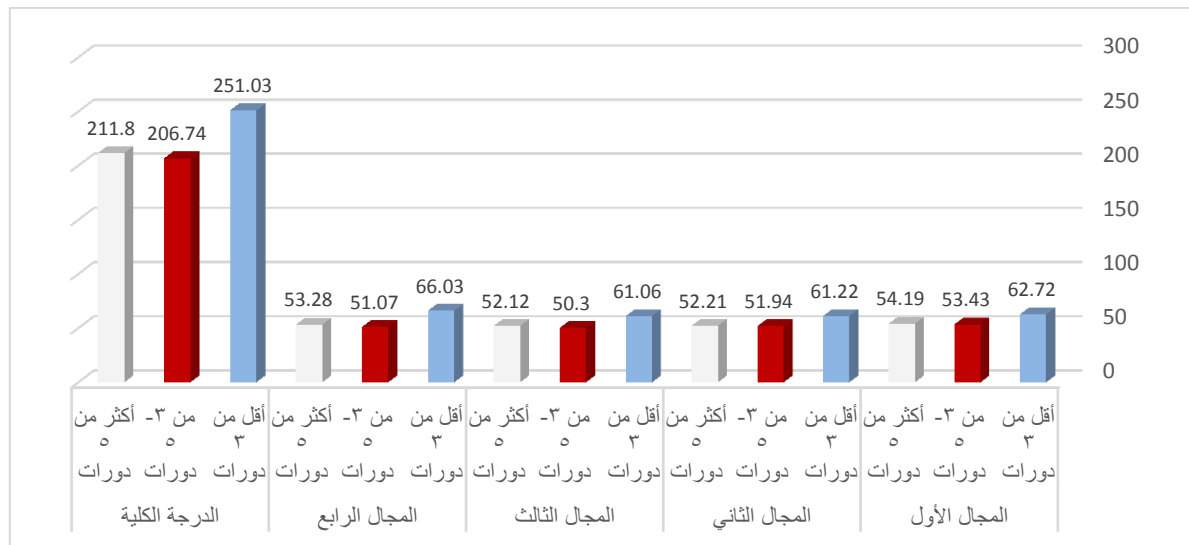
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية المتبعة: (أقل من ٣ دورات تدريبية، من ٣ - ٥ دورات تدريبية، أكثر من ٥ دورات تدريبية). وللتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على الاستبانة حسب متغير عدد الدورات التدريبية المتبعة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حسب متغير عدد الدورات التدريبية المتبعة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	مستويات المتغير	المجال
62.72	7.619	68	أقل من ٣ دورات	تحديد الأهداف
53.43	1.939	54	من ٣-٥ دورات	
54.19	1.694	43	أكثر من ٥ دورات	
57.45	6.731	165	المجموع	
61.22	9.740	68	أقل من ٣ دورات	التخطيط
51.94	4.768	54	من ٣-٥ دورات	
52.21	2.825	43	أكثر من ٥ دورات	
55.84	8.283	165	المجموع	
61.06	9.848	68	أقل من ٣ دورات	المتابعة والمراجعة الدورية
50.30	4.871	54	من ٣-٥ دورات	
52.12	3.223	43	أكثر من ٥ دورات	
55.21	8.637	165	المجموع	
66.03	5.826	68	أقل من ٣ دورات	تقييم الإنجاز السنوي
51.07	7.397	54	من ٣-٥ دورات	
53.28	3.737	43	أكثر من ٥ دورات	
57.81	9.136	165	المجموع	
251.03	30.203	68	أقل من ٣ دورات	الدرجة الكلية
206.74	10.672	54	من ٣-٥ دورات	
211.8	2.891	43	أكثر من ٥ دورات	
226.31	29.092	165	المجموع	

والشكل البياني يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة حسب متغير عدد الدورات التدريبية:



شكل رقم (١٠): المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير عدد الدورات التدريبية وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستويات متغير عدد الدورات التدريبية، جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

جدول (٢٢)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات لإجابات أفراد العينة حسب عدد الدورات التدريبية.

ANOVA							
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار عند ٠.٠٥
تحديد الأهداف	بين المجموعات	3221.503	2	1610.751	61.990	0.000	دال
	داخل المجموعات	4209.407	162	25.984			
	المجموع	7430.910	164				
التخطيط	بين المجموعات	3354.941	2	1677.471	34.418	0.000	دال
	داخل المجموعات	7895.641	162	48.739			
	المجموع	11250.582	164				
المتابعة والمراجعة الدورية	بين المجموعات	4041.551	2	2020.776	39.964	0.000	دال
	داخل المجموعات	8191.443	162	50.564			
	المجموع	12232.994	164				
تقييم الإنجاز السنوي	بين المجموعات	7926.880	2	3963.440	111.466	0.000	دال
	داخل المجموعات	5760.296	162	35.557			
	المجموع	13687.176	164				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	71295.809	2	35647.904	85.546	0.000	دال
	داخل المجموعات	67507.428	162	416.713			
	المجموع	138803.237	164				

يتبين من خلال الجدول (٢٢) أن القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (٠.٠٥) بالنسبة لجميع المجالات، وأيضاً على الدرجة الكلية، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية. ولتحديد جهة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للتعرف إلى مقدار الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، وذلك وفق الآتي:

جدول (٢٣)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات المتجانسة في تباين الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير عدد الدورات التدريبية.

المجال	مستويات المتغير	الخبرة	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
تحديد الأهداف	أقل من ٣ دورات	من ٣-٥ دورات	9.295*	.929	.000	دال
	دورات	أكثر من ٥ دورات	8.535*	.994	.000	دال
	من ٣-٥ دورات	أقل من ٣ دورات	-9.295*	.929	.000	دال
	دورات	أكثر من ٥ دورات	-.760	1.042	.767	غير دال
	أكثر من ٥ دورات	أقل من ٣ دورات	-8.535*	.993	.000	دال
	دورات	من ٣-٥ دورات	.760	1.042	.767	غير دال
التخطيط	أقل من ٣ دورات	من ٣-٥ دورات	9.276*	1.273	.000	دال
	دورات	أكثر من ٥ دورات	9.011*	1.360	.000	دال
	من ٣-٥ دورات	أقل من ٣ دورات	-9.276*	1.273	.000	دال
	دورات	أكثر من ٥ دورات	-.265	1.427	.983	غير دال
	أكثر من ٥ دورات	أقل من ٣ دورات	-9.011*	1.360	.000	دال
	دورات	من ٣-٥ دورات	.265	1.427	.983	غير دال
المتابعة والمراجعة الدورية	أقل من ٣ دورات	من ٣-٥ دورات	10.763*	1.296	.000	دال
	دورات	أكثر من ٥ دورات	8.943*	1.385	.000	دال
	من ٣-٥ دورات	أقل من ٣ دورات	-10.763*	1.296	.000	دال
	دورات	أكثر من ٥ دورات	-1.820	1.453	.458	غير دال
	أكثر من ٥ دورات	أقل من ٣ دورات	-8.943*	1.385	.000	دال
	دورات	من ٣-٥ دورات	1.820	1.453	.458	غير دال
تقييم الإنجاز السنوي	أقل من ٣ دورات	من ٣-٥ دورات	14.955*	1.087	.000	دال
	دورات	أكثر من ٥ دورات	12.750*	1.162	.000	دال

الدرجة الكلية	من ٣-٥ دورات	أقل من ٣ دورات	-14.955*	1.087	.000	دال
	أكثر من ٥ دورات	أكثر من ٥ دورات	-2.205	1.219	.198	غير دال
	أكثر من ٥ دورات	أقل من ٣ دورات	-12.750*	1.162	.000	دال
	دورات	من ٣-٥ دورات	2.205	1.219	.198	غير دال
الدرجة الكلية	أقل من ٣ دورات	من ٣-٥ دورات	44.289*	4.585	.000	دال
	دورات	أكثر من ٥ دورات	39.239*	4.901	.000	دال
	من ٣-٥ دورات	أقل من ٣ دورات	44.289*	4.585	.000	دال
	دورات	أكثر من ٥ دورات	5.05	5.141	.214	غير دال
	أكثر من ٥ دورات	أقل من ٣ دورات	39.239*	4.901	.000	دال
	دورات	من ٣-٥ دورات	5.05	5.141	.214	غير دال

يتبين من الجدول (٢٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب عدد الدورات التدريبية المتبعة، حيث جاءت الفروق على الدرجة الكلية في درجة الاحتياجات التدريبية بين (أقل من ٣ دورات، ومن ٣-٥ دورات) لصالح أقل من ٣ دورات، وبين (أقل من ٣ دورات، وأكثر من ٥ دورات) لصالح أقل من ٣ دورات، والفروق بين (من ٣-٥ دورات، وأكثر من ٥ دورات) فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما، أما بالنسبة لمجالات الدراسة: (تحديد الأهداف، التخطيط، المتابعة والمراجعة الدورية، تقييم الإنجاز السنوي) توجد فروق بين (أقل من ٣ دورات، ومن ٣-٥ دورات) لصالح أقل من ٣ دورات، وبين (أقل من ٣ دورات، وأكثر من ٥ دورات) لصالح أقل من ٣ دورات، والفروق بين (من ٣-٥ دورات، وأكثر من ٥ دورات) فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الدورات التدريبية أقل من ٣ دورات، وعدد الدورات التدريبية من ٣-٥ دورات، وعدد الدورات التدريبية أكثر من ٥ دورات، والفروق لصالح عدد الدورات التدريبية أقل من ٣ دورات، ونستنتج من ذلك أن مديري المدارس الذين اتبعوا أقل من ٣ دورات تدريبية هم الأكثر احتياجاً للتدريب، من الذين اتبعوا دورات تدريبية من ٣-٥ دورات ومن الذين اتبعوا أكثر من ٥ دورات. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن التحاق مديري المدارس بدورات تدريبية أكثر أكسبهم قدرات ومهارات إدارية جعلتهم أكثر قدرة على القيام بالمهام والواجبات المنوطة بهم، وتعرفوا من خلالها على بعض الأساليب الإدارية الحديثة، مما زاد في خبراتهم وكفاءتهم وطور في أدائهم وجعلهم أقل احتياجاً للتدريب ممن التحقوا بدورات تدريبية أقل، وبالتالي تقل الاحتياجات التدريبية كلما زاد عدد الدورات التدريبية. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Kurniawati & Minnaert, 2017) والتي جاءت فيها النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تأثير الدورات التدريبية المتبعة على متغيرات الدراسة،

وتختلف نتيجة هذا البحث مع دراسة (نوال، ٢٠٠٨) والتي جاءت فيها النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية.

٢-٥ عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير الحلقة التعليمية: (حلقة أولى، حلقة ثانية).

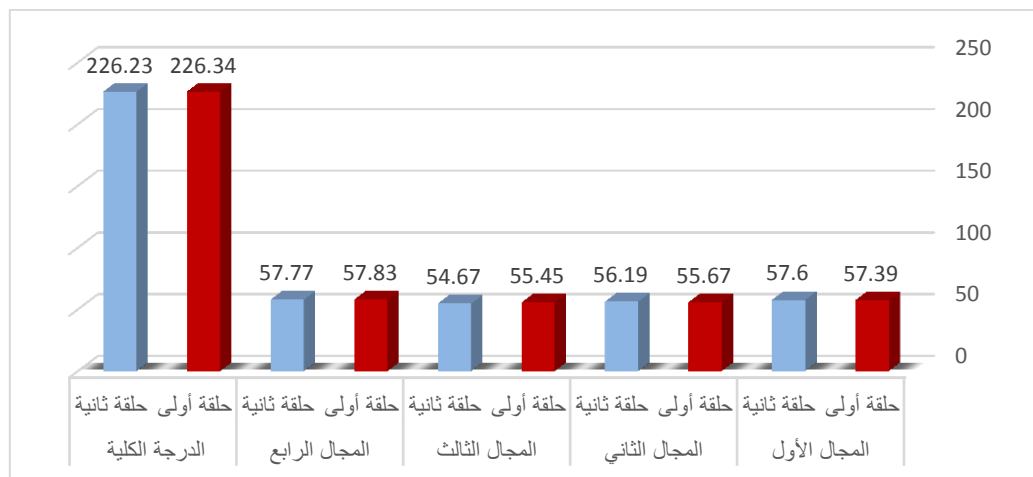
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، حسب متغير الحلقة التعليمية (حلقة أولى، حلقة ثانية)، باستخدام اختبار ت ستيودنت للعينات المستقلة وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٢٤)

نتائج اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات العينة حسب متغير الحلقة التعليمية

المجال	الحلقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
تحديد الأهداف	حلقة أولى	113	57.39	6.776	0.183	163	0.855	غير دال
	حلقة ثانية	52	57.60	6.696				
التخطيط	حلقة أولى	113	55.67	8.423	0.373	163	0.709	غير دال
	حلقة ثانية	52	56.19	8.037				
المتابعة والمراجعة الدورية	حلقة أولى	113	55.45	8.570	0.537	163	0.592	غير دال
	حلقة ثانية	52	54.67	8.840				
تقييم الإنجاز السنوي	حلقة أولى	113	57.83	9.249	0.041	163	0.968	غير دال
	حلقة ثانية	52	57.77	8.972				
الدرجة الكلية	حلقة أولى	113	226.34	29.124	0.023	163	0.981	غير دال
	حلقة ثانية	52	226.23	29.307				

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير الحلقة التعليمية:



شكل رقم (١١): المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير الحلقة التعليمية

نلاحظ من خلال الجدول (٢٤) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (ت) ستيوننت للدرجة الكلية بلغت (٠.٠٢٣)، عند القيمة الاحتمالية (٠.٩٨١) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (٠.٠٥) وكذلك مجالات الاستبانة: (تحديد الأهداف، التخطيط، المتابعة والمراجعة الدورية، تقييم الإنجاز السنوي) بلغت الدلالة الإحصائية لاختبار (ت) لتلك المجالات على التوالي (٠.١٨٣، ٠.٣٧٣، ٠.٥٣٧، ٠.٠٤١)، عند القيم الاحتمالية (٠.٨٥٥، ٠.٧٠٩، ٠.٥٩٢، ٠.٩٦٨)، وهي أيضاً أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (٠.٠٥)، كما يتبين لنا أيضاً من هذا الجدول والشكل رقم (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات تبعاً لمتغير الحلقة التعليمية. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير الحلقة التعليمية. ويمكن أن يعزى ذلك إلى كون مديري مدارس الحلقتين الأولى والثانية يعملون تحت نظام إشرافي وتعليمي واحد، ويخضعون للأنظمة والقوانين نفسها، وكذلك المهام الإدارية والفنية المنوطة بمديري مدارس الحلقتين الأولى والثانية هي مهام واحدة ومتشابهة يقوم بها المديرون على اختلاف مؤهلاتهم التربوية والأكاديمية، وكذلك الدورات التدريبية والتأهيلية التي يتم تقديمها لمديري المدارس لتنمية مهاراتهم مصدرها واحد ومادتها التدريبية واحدة، وأيضاً كل من الحلقتين تتبع لجهة إشرافية واحدة، ومعايير اختيار مديري المدارس في الحلقتين هي واحدة، وتقارب الظروف وتشابهها للحلقتين، والمرجعية لهما واحدة وهي مديرية التربية من حيث التعليمات والقرارات، وتشابه القوانين واللوائح التي تخضع لها الحلقتين معاً.

خلاصة نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها:

- إن المتوسطات الحسابية لدرجات الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (٣.٦٣)، والانحراف المعياري (٠.٧٠٩)، وذلك وفق مجالات الدراسة على الشكل الآتي: في المرتبة الأولى مجال تقييم الإنجاز السنوي بمتوسط حسابي (٣.٧٠)، وانحراف معياري (٠.٦٥٨)، وتلاه في المرتبة الثانية مجال تحديد الأهداف بمتوسط حسابي (٣.٦٨)، وانحراف معياري (٠.٦٩٠)، وجاء مجال التخطيط في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٦١)، وانحراف معياري (٠.٧١٦)، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال المتابعة والمراجعة الدورية بمتوسط حسابي (٣.٥٣)، وانحراف معياري (٠.٧٧٣)، أي أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى جميع محاورها جاءت بدرجة احتياج كبيرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير الجنس: (ذكور، إناث).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وهي لصالح مديري المدارس من حملة شهادة المعهد.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وهي لصالح مديري المدارس من لديهم خبرة من ١ - ٥ سنوات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية، وهي لصالح مديري المدارس الذين اتبعوا أقل من ٣ دورات تدريبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير الحلقة التعليمية: (حلقة أولى، حلقة ثانية).

٣- المقترحات:

في ضوء النتائج السابقة لهذه الدراسة يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- ١- إقامة ندوات ومحاضرات وورشات عمل؛ لتدريب مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي على الأساليب الإدارية الحديثة، وخاصة الإدارة بالأهداف.
- ٢- ضرورة تنظيم دورات تدريبية؛ لرفع كفاءة مديري المدارس حديثي العهد بالإدارة، وذلك من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات اللازمة حول مدخل الإدارة بالأهداف.
- ٣- بناء برامج تدريبية وتصميمها انطلاقاً من الاحتياجات التدريبية الفعلية لمديري المدارس، في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.
- ٤- تهيئة المناخ الإداري المناسب لتطبيق الإدارة بالأهداف، وتوفير السبل اللازمة لنجاحه على مستوى إدارة المدرسة.
- ٥- ضرورة دعم السلطات العليا في وزارة التربية لبرامج التدريب والتأهيل لمديري المدارس؛ وذلك لتطوير أدائهم وفق الإدارة بالأهداف، لما لها من نتائج إيجابية على العملية التعليمية.
- ٦- العمل من قبل السلطات العليا في وزارة التربية على تطوير معايير انتقاء مديري المدارس عند التعيين كالمؤهل العلمي العالي في الإدارة التربوية.
- ٧- تعزيز تنمية مهارات تحديد الأهداف، والتخطيط، والمتابعة، وتقييم الأداء وفق الأهداف، مما يدعم تبني أسلوب الإدارة بالأهداف.
- ٨- ضرورة تعزيز فلسفة الإدارة بالأهداف من قبل السلطات العليا في وزارة التربية واعتمادها في المؤسسات التعليمية، لما لها من دور في تحسين أداء المديرين.
- ٩- العمل على تحديد المستلزمات المادية والبشرية للخطة السنوية في المدرسة، من قبل المديرين وفق مدخل الإدارة بالأهداف.
- ١٠- توفير الوسائل التقنية والتكنولوجية الحديثة، التي تساعد المديرين على إنجاز الأعمال والمهام بالدقة والسرعة المطلوبين.

- ١١- العمل على التوجه إلى اللامركزية، ومنح مديري المدارس قدر من التفويض؛ للتخلص من البيروقراطية في الإدارة.
- ١٢- أن يعمل أصحاب القرار على رفع كفاية مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي، وفق مستجدات العصر في مجال الإدارة المدرسية.
- ١٣- توفير وسائل الاتصال الحديثة، ومصادر المعلومات اللازمة، التي تمكن المديرين من الاطلاع على كل ما هو في مجال الإدارة المدرسية.
- ١٤- إجراء دراسات تبحث العلاقة بين الإدارة بالأهداف والأداء الوظيفي لدى قطاعات تربوية أخرى مثل المشرفين التربويين.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً- المصادر

ثانياً- المراجع العربية

ثالثاً- المراجع الأجنبية

أولاً - المصادر:

- المعجم الوسيط، (٢٠١١). إصدار مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر.

ثانياً - المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح محمد علي، (٢٠٠٣). "أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان، الأردن.

- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال، (٢٠١٠). "مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية"، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

- أبو دية، دينا موسى عيسى، (٢٠١٨). "تصور مقترح لتلبية الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة"، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- أبو شيخة، نادر، (٢٠١٠). "إدارة الموارد البشرية: إطار نظري وحالات عملية"، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط١، عمان، الأردن.

- أبو عطوان، عبد الجليل، (٢٠٠٨). "معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- أبو النصر، مدحت محمد، (٢٠٠٩). "مهارات المدرب المتميز"، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط١، القاهرة، مصر.

- أحمد، أحمد إبراهيم، (٢٠١١). "الاتجاهات المعاصرة في التطوير التنظيمي بالمدارس"، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- ارحيمو، عائشة سليم، (٢٠١٥). "متطلبات تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة إدلب"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

- اشتية، أمية عبدالله، (٢٠١٥). "درجة تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- الآغا، إحسان والأستاذ، محمود، (٢٠٠٣). "مقدمة في تصميم البحث التربوي"، ط٣، مطبعة الرنتيسي للطباعة والنشر، غزة، فلسطين.

- آل فرحان، محمد بن مسفر بن عبد الله، (٢٠١٢). "الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى في ظل أدوارهم المهنية من وجهة نظرهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- البدرى، طارق عبد الحميد، (٢٠٠١). "الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية"، دار الفكر، عمان، الأردن.
- برس، يورك، (٢٠٠٥). "سلسلة المميزون الإدارية: إدارة الموارد البشرية"، ط١، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، القاهرة، مصر.
- البستان، أحمد وعبد الجواد، عبدالله وبولس، وصفي، (٢٠١٠). "الإدارة والإشراف التربوي: النظرية - البحث - الممارسة"، مكتبة الفلاح، الكويت.
- بشارة، جبرائيل وإلياس، أسما، (٢٠٠٧). "المناهج التربوية للمرحلة الأولية من التعليم الأساسي"، ط٢، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.
- البناء، هالة مصباح، (٢٠١٣)، "الإدارة المدرسية المعاصرة"، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- توفيق، عبد الرحمن، (٢٠٠٥). "مهارات أخصائي التدريب"، مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك)، القاهرة، مصر.
- توفيق، عبد الرحمن، (٢٠٠٦). "تحديد الاحتياجات التدريبية بين الهدر والاستثمار"، ط١، مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك)، القاهرة، مصر.
- توفيق، عبد الرحمن، (٢٠٠٨). "الإدارة بالأهداف السهل الممتنع لتحقيق النتائج"، مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك)، القاهرة، مصر.
- الجرجاوي، زياد، (٢٠١٠). "القواعد المنهجية لبناء الاستبيان"، ط٢، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين.
- الجهوري، شمسة بنت حمد بن علي، (٢٠١٣). "الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية في المديرية العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- الحربي، موسى، (٢٠٠٨) "دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفايات لمديري المدارس في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، المملكة العربية السعودية.

- الحريري، محمد سرور، (٢٠١٢). "الإدارة الحديثة الأسس العلمية والتطبيقية"، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- حسان، حسن والعجمي، محمد، (٢٠٠٧). "الإدارة التربوية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- حسين، سلامة عبد العظيم، (٢٠٠٤). "اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة"، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الحولي، علي، (٢٠١٦). "الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظات غزة في ضوء مجالات تنمية الموارد البشرية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح، (٢٠٠٦). "التدريب الفعال"، ط١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.
- الخطيب، أحمد، (٢٠٠٦)، "الإدارة الجامعية دراسات حديثة"، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- الخطيب، أحمد والعنزي، عبدالله، (٢٠٠٨). "تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية"، ط١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.
- الخلفيات، عصام، (٢٠١٠). "تحديد الحاجات التدريبية لضمان فاعلية البرنامج التدريبي"، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- خالدة، محمد فلاح علي، (٢٠١٢). "درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في جامعة العلوم الإسلامية العالمية في عمان من وجهة نظر العاملين"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٥٩)، ص ٢٢١-٢٤٨، عمان، الأردن.
- خليل، باسم محمد، (٢٠٠٩). "مشكلات الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي الرسمية بمدينة دمشق". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- الدباغ، عصام عبد الوهاب، (٢٠٠٨). "إدارة الأفراد"، ط١، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الديبان، عبد العزيز محمد، (٢٠٠٩). "الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في الرياض"، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١١١)، ص ١٢١-١٣٥، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- درّة، عبد الباري، (٢٠٠٤). "العامل البشري والإنتاجية في المؤسسات العامة"، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- رزق، عزة، (٢٠٠٩). "واقع برامج التدريب في المنظمات الأهلية في محافظات غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- رضا، هاشم حمدي، (٢٠١٤). "الإدارة بالأهداف"، ط١، دار الراية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- الزيايدي، عادل، (٢٠٠٦). "إدارة الموارد البشرية"، مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر.
- السكارنة، بلال، (٢٠٠٩). "التدريب الإداري"، ط١، دار وائل للنشر، عمّان الأردن.
- سلامة، نظام، (٢٠١٢) "الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الإدارية في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظرهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الشامي، رفعت عبد الحميد، (٢٠٠٦). "موسوعة العلم والفن في التعليم والتدريس منهج نظري ودليل عملي"، دار قرطبة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- شبير، محمد توفيق محمد، (٢٠١٥). "واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في الجامعات الفلسطينية بغزة وأثرها على مشاركة المروّوسين في اتخاذ القرارات"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الشنري، بندر سعد، (٢٠٠٣). "تقويم أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية في الأجهزة الأمنية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض المملكة العربية السعودية.
- الشحي، آدم، (٢٠٠٩). "إمكانية تطوير إدارة المدارس المتوسطة في محافظة مسقط في ضوء مبادئ مدخل الإدارة بالأهداف"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- شريف، عابدين محمد، (٢٠٠٣). "دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفاية الإدارية والمهنية لمديري المدارس"، المجلة التربوية، المجلد ١٧، العدد (٦٦)، ص ١٨٥ - ٢٢١، جامعة الكويت، الكويت.
- الشماس، عيسى، (٢٠٠٧). "التعليم الأساسي الضروري والأهداف"، مجلة المعلم العربي، العدد الأول، مطابع نقابة المعلمين، دمشق ، سورية.

- الشمري، خالد بن أحمد معيوف، (٢٠١٧). "درجة تطبيق المدارس للإدارة بالأهداف وسبل تحسينها"، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، شباط/ ٢٠١٧، العدد (٣١)، ص ١٤١ - ١٥٨، جامعة بابل، العراق.
- الطراونة، تحسين أحمد، (٢٠١١). " تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لعملية التخطيط للتدريب في الأجهزة الأمنية"، (ندوة الأساليب الحديثة في التخطيط والتدريب على الصعيدين النظري والعملي في الأجهزة الأمنية)، ٢٣ - ٢٥ / ٥ / ٢٠١١، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الطعاني، حسن أحمد، (٢٠٠٢). "التدريب: مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها"، ط٣، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الطعاني، حسن أحمد، (٢٠٠٥). " مصادر ضغط العمل لدى مديري المدارس الحكومية (الأساسية والثانوية) في محافظة الكرك من وجهة نظرهم". مجلة جامعة دمشق، العدد الثاني، المجلد (٢١)، العدد (٢)، ص ١٩٧ - ٢٤٣، دمشق، سورية.
- الطعاني، حسن أحمد، (٢٠٠٦). "التدريب الإداري المعاصر"، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الطعاني، حسن أحمد، (٢٠٠٧). "التدريب الإداري المعاصر"، ط٢، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العاجز، فؤاد و البناء، محمد، (٢٠٠٤). "الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق"، دار المقداد للطباعة، غزة، فلسطين.
- عبد العليم، أسامة محمد شاكر والشريف، عمر أحمد أبو هاشم، (٢٠١٠). "المداخل الإدارية الحديثة في التعليم"، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العبيدي، محمد جاسم، (٢٠٠٤). "سيكولوجية الإدارة التعليمية في المدرسة آفاق التطوير العام"، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العجمي، محمد، (٢٠٠٨). "الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- العدوان، فريال حسن مانع، (٢٠٠٦). "تصورات مديري ومعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لإمكانية تطبيق الإدارة بالأهداف"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- عطوي، جودت عزت، (٢٠٠١). "الإدارة المدرسية الحديثة - مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية"، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عقيلي، عمر وصفي، (٢٠٠٩). "إدارة الموارد البشرية المعاصرة بعد استراتيجي"، ط٢، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- العلان، سوسن عدنان، (٢٠٠٧). "المشكلات التربوية للتلاميذ في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- علي، عيسى، (٢٠٠٦). "الإدارة التربوية ونظرياتها"، منشورات جامعة دمشق، سورية.
- علي، عيسى، (٢٠٠٨). "إدارة مؤسسات ما قبل المدرسة"، منشورات جامعة دمشق، سورية.
- علي، عيسى، (٢٠١٤). "إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة"، منشورات جامعة دمشق، سورية.
- عليوة، السيد، (٢٠٠١). "سلسلة تنمية المهارات، تحديد الاحتياجات التدريبية"، ط١، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- عمار، سام، (٢٠٠٣). "المستلزمات النفسية والتربوية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية"، تقرير عن أعمال المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق، (٢٨ و ٢٩) نيسان، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (١٩)، العدد (١)، ص ٢١٩ - ٢٣٢، جامعة دمشق، سورية.
- العمايرة، محمد حسن، (٢٠٠٠). "مبادئ الإدارة المدرسية"، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العمايرة، محمد حسن، (٢٠٠٢). "تنمية مهارات مديري المدارس"، ط١، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- العمايرة، محمد حسن، (٢٠١٠). "الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها ومساعدتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (٢)، العدد (٤)، عمان، الأردن.

- العميرة، محمد حسن، (٢٠١٢). "مبادئ الإدارة المدرسية"، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العمرو، إبراهيم، (٢٠١٣). "الإدارة والإدارة التربوية"، دار البداية، عمان، الأردن.
- عيسى، صفاء علي، (٢٠١٤). "درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية في وكالة الغوث الدولية للإدارة بالأهداف وعلاقتها بدرجة أداء مديري مدارس وكالة الغوث من وجهة نظر المديرين"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.
- الغورين، عصام، (٢٠١٠). "نموذج الإدارة بالأهداف في الاتحادات الرياضية للألعاب الجماعية في الأردن وإمكانية تطبيقه"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، المجلد (٢٤)، العدد (٤)، ص ١١٠١ - ١١٢٨، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، الأردن.
- قطّان، هبة، (٢٠١٤). "درجة ممارسة الإدارة بالأهداف بجامعة أم القرى ومدى تحقيقها لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي في المعيار الثاني "السلطات والإدارة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- القفعي، خميس بن عبد الرحمن، (٢٠١١). "الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الكبيسي، عامر، (٢٠١٠). "التدريب الإداري والأمني: رؤية معاصرة للقرن الواحد والعشرين"، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- كلاوي، عبد الغني محمد، (٢٠١٣). "الثقة التنظيمية وعلاقتها بالأداء المدرسي في المدارس الثانوية العامة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- الكلالده، طاهر محمود، (٢٠١٣). "الاتجاهات المعاصرة في تنمية وإدارة الموارد البشرية"، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- محمد، محمد، (٢٠٠٨). "سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمود، حمدي شاكر، (٢٠٠٦). "مهارات التدريب"، الطبعة الأولى، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية.

- محمود، نورا حسن، (٢٠١١). "تطوير التخطيط التربوي للتعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- مصطفى، هاني، (٢٠٠٥). "بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية"، دار جرير للنشر، عمان، الأردن.
- معمار، صلاح صالح، (٢٠١٠). "التدريب: الأسس والمبادئ"، ط١، دار ديونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- النابت، نادر سعيد، (٢٠١٤). "الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم بمحافظة بقاء"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الناصيف، لميه زكريا، (٢٠١٣). "واقع الممارسات الإدارية في مدارس التعليم الثانوي بمدينة دمشق في ضوء الإدارة الاستراتيجية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- نصر، ميساء زيد، (٢٠١٣). "الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- نوال، جواد سالم، (٢٠٠٨). "الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة عدن"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.
- النوح، عبد العزيز بن سالم بن محمد، (٢٠١١). "واقع وأهمية تطبيق مديري المدارس في مدينة الرياض لأسلوب الإدارة بالأهداف"، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد ٣٧، ص ٨٣-١١٢، كلية المعلمين، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- هيئة تخطيط الدولة، (٢٠١١). "التعليم والتنمية البشرية"، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، منشورات رئاسة مجلس الوزراء، دمشق، سورية.
- وزارة التربية، (١٩٨٧). "المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم"، المنعقد بتاريخ (١١-١٦/نيسان/١٩٨٧)، منشورات وزارة التربية، دمشق، سورية.

- وزارة التربية، (١٩٩٨). "المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم"، المنعقد بتاريخ (٢-٥/شباط/١٩٩٨)، منشورات وزارة التربية، دمشق، سورية.
- وزارة التربية، (٢٠٠٢). "مرسوم التعليم الأساسي"، رئاسة الجمهورية العربية السورية، المرسوم رقم ٣٢/ تاريخ (٢٠٠٢/٤/٧)، دمشق، سورية.
- وزارة التربية، (٢٠١٠). "خطة وزارة التربية التدريبية للعام الدراسي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠م"، مديرية الإعداد والتدريب، وزارة التربية، دمشق، سورية.
- وزارة التربية، (٢٠١٣). "خطة وزارة التربية التدريبية للعام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣م"، مديرية الإعداد والتدريب، وزارة التربية، دمشق، سورية.
- وزارة التربية، (٢٠١٤). "خطة وزارة التربية التدريبية للعام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤م"، مديرية الإعداد والتدريب، وزارة التربية، دمشق، سورية.
- وزارة التربية، (٢٠١٥). "خطة وزارة التربية التدريبية للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥م"، مديرية الإعداد والتدريب، وزارة التربية، دمشق، سورية.
- وزارة التربية، (٢٠١٥). "النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي"، منشورات وزارة التربية، دمشق، سورية.
- وزارة التربية، (٢٠١٦). "خطة وزارة التربية التدريبية للعام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦م"، مديرية الإعداد والتدريب، وزارة التربية، دمشق، سورية.
- وزارة التربية، (٢٠١٨). "الدليل الإحصائي للعام الدراسي ٢٠١٨ - ٢٠١٩م"، دائرة التخطيط والإحصاء، دمشق، سورية.
- وزان، رزان، (٢٠١١). "تطوير الممارسات الإدارية لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.

ثالثاً - المراجع الأجنبية:

- Brown, M., & Boyle, B., & Boyle, T., (2002). **Professional development and management training needs for heads of department in secondary schools**, Journal of Educational Management, Vol. 40 Is: 1, pp.31 – 43.
- Boadu , K., & Acquah, B. Y. S. (2013). **Training Needs Assessment of College of Education Tutors in the Central Region, Ghana**, International Journal of Humanities and Social Science, 3 (10), 247 – 254
- Camuzsu, Stud Sevim and Duruhan, Kemal.(2011). **Primary school teachers' needs for in-service training pertaining to the teaching learning process**, e-international journal of educational research, Vol (2).No (1). P. 15-29.
- Evans Obinna, R. (2016). **Management by objective: A top down planning technique for effective Nigerian secondary school management in 21st century**, International Journal Of Education, Learning and Development, 3 (12), pp.70- 81.
- Hammond, L. (2006) . **School Leadership Study: Developing Successful Headmasters**, Stanford Educational Leadership Institute, England.
- Kroechnert, Gary (2006). **"Basic training for trainers"**, Third Edition, the McGraw – Hill Companies, Inc.
- Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2017). **Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs**, Educational Psychology , 37 (3), 287 - 297.
- Lindbergn, E.(2011). **Effects of management by objectives studies of upper secondary school and the influence of role stress and self- efficacy on school leaders**, school of business, Umea university, Sweden. Moore, D., McCabe, G., Duckworth, W, SC love , S(2003): The Practice of Business Statistics.
- Pfau, R.H,(1997). **Determining The Training Requires Of School Administrators in Uganda**, (ERIC Digests series no p 37- 150) from educational resources information center.
- Peterson, Kent(2001).**The Professional Development of Principals: Innovations and Opportunities**, Annual Meeting of the National Leadership

- Preparation, 1st, Racine, WI, February, 7-9,2001.
- Raymond, Bernabei, (2008). ***A Longitudinal Analysis of Administrator Attitudes toward a System of Management by Objectives***, Pennsylvania, USA, Articles,398.
 - Rudani, R. B. (2013). ***Principles Of Management***. New Delhi: McGraw Hill Education.
 - Shety, Y & Carlisle, H, (2000), ***Application of Management by Objectives in aUniversity Setting an Explorator Faculty Reactions***, Educational Administration Quarterly, 10,2,65,81.
 - Shell, Richard (2002). ***Management of Professionals***, 2nd , Marcel Dekker, New york .
 - Wenceslaus, O.(2010). ***Relevance and benefits of management by objectives to secondary school management in Anambra State: Teachers views***, International Journal of Educational ministration and Policy Studies, Vole 2, (), pp. 99 – 104.
 - - Moore, D., McCabe, G., Duckworth, W, SC love , S(2003): The Practice of Business Statistics. <https://www.diva-portal.org>

قائمة الملاحق

ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين.

ملحق رقم (٢) الاستبانة في صورتها الأولى.

ملحق رقم (٣) الاستبانة في صورتها النهائية.

ملحق رقم (٤) كتاب تسهيل مهمة موجّه من جامعة دمشق إلى وزارة التربية.

ملحق رقم (٥) كتاب تسهيل مهمة موجّه من وزارة التربية إلى مديرية التربية في مدينة دمشق.

ملحق رقم (٦) كتاب تسهيل مهمة موجّه من مديرية تربية دمشق إلى مدارس التعليم الأساسي.

ملحق رقم (١)

قائمة بأسماء السادة محكمي الاستبانة

م	الاسم	المرتبة العلمية	القسم أو التخصص
١	د. عيسى الشماس	استاذ	أصول التربية
٢	د. فاضل حنا	استاذ	التربية المقارنة
٣	د. آصف يوسف	استاذ	المناهج وطرائق التدريس
٤	د. علي سعود حسن	استاذ	المناهج وطرائق التدريس
٥	د. رمضان درويش	استاذ	القياس والتقويم
٦	د. سمية منصور	استاذة	التربية المقارنة
٧	د. عزيزة رحمة	استاذة مساعدة	القياس والتقويم
٨	د. ابتسام ناصيف	استاذة مساعدة	التربية المقارنة
٩	د. لينا شالاتي	استاذة مساعدة	التربية المقارنة
١٠	د. فتنون الغفير	مدرسة	التربية المقارنة
١١	د. رنا الزين	مدرسة	التربية المقارنة
١٢	د. خديجة غريب	مدرسة	التربية المقارنة



ملحق رقم (٢)
الاستبانة في صورتها الأولى

جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية المقارنة

المدير الفاضل/ المديرية الفاضلة...

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية لنيل درجة الماجستير في قسم / التربية المقارنة والإدارة التربوية /
بعنوان: "الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف".
بهدف تحديد هذه الاحتياجات والتعرف إليها. لذا يرجى التفضل بقراءة بنود الاستبانة المرفقة والإجابة
عليها عن طريق وضع إشارة (✓) في المربع المرفق حسب درجة الاحتياج وفق ما ترونه مناسباً.
علماً بأن نتائج هذه الدراسة ستكون للأغراض البحثية فقط.

وشكراً لحسن تعاونكم.....

أولاً: بيانات عامة

١ - الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

٢ - المؤهل العلمي:

☐ معهد ☐ إجازة جامعية ☐ دبلوم تأهيل تربوي فأكثر

٣ - عدد سنوات الخبرة:

☐ من ١ - ٥ سنوات ☐ من ٦ - ١٠ سنوات ☐ أكثر من ١٠ سنوات

٤ - عدد الدورات التدريبية:

☐ أقل من ٣ دورات تدريبية ☐ من ٣ - ٥ دورات تدريبية ☐ أكثر من ٥ دورات تدريبية

٥ - الحلقة التعليمية: ☐ حلقة أولى ☐ حلقة ثانية

قائمة الملاحق

يرجى قراءة بنود الاستبانة بدقة وموضوعية ثم وضع إشارة (✓) في المربع الذي يناسب رأيك أمام كل بند:

م	بنود الاستبانة	درجة الاحتياج التدريبي للمدير من وجهة نظره					ملاحظات وتعديلات السادة المحكمين
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	
المجال الأول: تحديد الأهداف							
١	توضيح أهداف المدرسة لجميع العاملين فيها.						
٢	استخدام الصلاحيات الممكنة لتحديد أهداف الخطة المدرسية.						
٣	إجراء مسح للإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتحقيق الأهداف.						
٤	تحديد الأهداف في ضوء الحاجات التعليمية.						
٥	صياغة الأهداف بطريقة واضحة ومحددة وقابلة للقياس.						
٦	القدرة على ربط الأهداف بالنتائج المتوقعة.						
٧	القدرة على تجزئة الهدف الرئيسي إلى مجموعة أهداف فرعية.						
٨	توزيع الأهداف على العاملين وفقاً لإمكاناتهم.						
٩	وضع الأهداف على شكل نتائج سلوكية متوقعة.						
١٠	القدرة على ترتيب الأهداف المدرسية حسب الأولوية.						
١١	القدرة على إعداد وتوزيع ميزانية المدرسة.						
١٢	توزيع الأدوار بين العاملين بشكل محدد لتحقيق الأهداف.						
١٣	مشاركة المعلمين في تحديد أهداف خطة المدرسة.						
١٤	توزيع البرنامج الأسبوعي ومراعاة ظروف المعلمين.						
١٥	اعتماد جميع الأهداف المتفق عليها مع العاملين في خطة المدرسة.						
١٦	تحديد الأهداف بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة للمدرسة.						
١٧	المشاركة مع المشرف التربوي للمدرسة في إعداد الخطة المدرسية.						
بنود يرغب السيد المحكم بإضافتها إلى هذا المجال:							
١ -							
٢ -							
٣ -							

قائمة الملاحق

م	بنود الاستبانة	درجة الاحتياج التدريبي للمدير من وجهة نظره					ملاحظات وتعديلات السادة المحكمين
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	
		المجال الثاني: التخطيط					
١٨	القدرة على تحديد الوسائل الكفيلة بتحقيق الأهداف.						
١٩	تفويض بعض الصلاحيات للعاملين في المدرسة.						
٢٠	التعاون مع المعلمين في المدرسة لتطوير الخطط التعليمية.						
٢١	اقتراح الحلول المناسبة لتجاوز المشكلات والتغلب عليها.						
٢٢	مناقشة العاملين في كيفية تحقيق الأهداف.						
٢٣	عرض الخطط بشكل واضح ومحدد.						
٢٤	السعي إلى تطوير الخطط باستمرار ومعالجة نواحي القصور فيها.						
٢٥	ربط الخطة بالأهداف الموضوعية مسبقاً.						
٢٦	تطوير خطة العمل بما يتوافق مع متطلبات تحقيق الأهداف.						
٢٧	تحديد الفترات الزمنية اللازمة لتنفيذ كل جزء من أجزاء الخطة المدرسية.						
٢٨	تحديد الموارد (المادية والبشرية) المطلوبة للتنفيذ في الخطة المدرسية .						
٢٩	المشاركة مع العاملين في وضع الخطة المدرسية.						
٣٠	القدرة على تنظيم السجلات المدرسية.						
٣١	وضع خطة تلبي الحاجات الفعلية للمدرسة.						
٣٢	تحفيز العاملين للمبادرة بمقترحات تطويرية.						
٣٣	تشكيل فريق عمل للطوارئ ومواجهتها.						
٣٤	مشاركة العامل في وضع خطة عمل خاصة به لتنفيذ ما يخصه من خطة المدرسة.						
٣٥	تشجيع التعاون مع المجتمع المحلي لتبادل الأفكار وتحسين العملية التعليمية.						
بنود يرغب السيد المحكم بإضافتها إلى هذا المجال:							
١ -							
٢ -							
٣ -							

م	بنود الاستبانة	درجة الاحتياج التدريبي للمدير من وجهة نظره					ملاحظات وتعديلات السادة المحكمين
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	
		المجال الثالث: المتابعة والمراجعة الدورية:					
٣٦	متابعة تنفيذ جميع العاملين للأعمال والنشاطات المتفق عليها.						
٣٧	متابعة تنفيذ الخطة بشكل مستمر .						
٣٨	مراجعة خطط العمل بصفة منتظمة وإجراء التعديلات اللازمة.						
٣٩	تنسيق الجهود بين العاملين أثناء العمل لتحقيق الأهداف.						
٤٠	القدرة على تزويد العاملين بالخبرات والمعارف التي تؤدي إلى تحسين الأداء.						
٤١	التعامل مع الأزمات والمتغيرات الطارئة.						
٤٢	إجراء التعديلات المناسبة على الأهداف إذا دعت الحاجة.						
٤٣	الاجتماع بشكل دوري مع العاملين في المدرسة لدراسة ما تم تحقيقه من أهداف.						
٤٤	إبراز دور الرقابة الذاتية للحيلولة دون وقوع الأخطاء.						
٤٥	ممارسة الرقابة الإدارية في متابعة تنفيذ الخطط والبرامج.						
٤٦	مراجعة الخطط المدرسية بشكل دوري وفق جدول زمني محدد.						
٤٧	إشراك العاملين في مراجعة الخطة المدرسية المتعلقة بأدوارهم.						
٤٨	استخدام أساليب متنوعة عند القيام بالمراجعة الدورية .						
٤٩	مساعدة العاملين في تنفيذ الأنشطة الموكلة. إليهم						
٥٠	القدرة على تنمية روح التنافس البناء بين العاملين.						
٥١	كتابة الملاحظات مباشرة عند انتهاء الفترة الزمنية المحددة للتنفيذ.						
بنود يرغب السيد المحكم بإضافتها إلى هذا المجال							
١ -							
٢ -							
٣ -							

م	بنود الاستبانة	درجة الاحتياج التدريبي للمدير من وجهة نظره					ملاحظات وتعديلات السادة المحكمين
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	
		المجال الرابع: تقييم الإنجاز السنوي:					
٥٢	القدرة على تقييم نتائج الأداء للعاملين في المدرسة.						
٥٣	التركيز على تحقيق الأهداف وليس على النشاطات الموصلة إليها.						
٥٤	التأكد من أن الأهداف تحققت كما هو مخطط لها.						
٥٥	تقييم الأداء في ضوء تحقيق النتائج المتوقعة.						
٥٦	الاجتماع مع العاملين لمناقشة نقاط القوة والضعف في الأداء.						
٥٧	تقديم الحوافز لزيادة دافعية العاملين.						
٥٨	مراعاة الموضوعية والدقة في تقييم الأداء.						
٥٩	التأكد من تحقيق البرنامج الدراسي للأهداف.						
٦٠	استخدام المعايير المناسبة لتقييم الأداء في ضوء الأهداف والخطط الموضوعة.						
٦١	اعتماد أسلوب تقييم الأداء الذاتي من ضمن الأساليب المتبعة.						
٦٢	التعاون مع العاملين في تقييم الإنجاز السنوي.						
٦٣	قياس مستوى أداء العاملين وفقاً للمهام التي أوكلت إليهم.						
٦٤	محاسبة العاملين وفقاً لما تحقق من أهداف.						
٦٥	تحديد أسباب عدم تنفيذ بعض الأهداف بخطة المدرسة لتلافيها في العام القادم.						
٦٦	كتابة تقرير نهائي يتضمن الاستراتيجيات المستقبلية للمدرسة.						
٦٧	تكريم العاملين المتميزين في الأداء.						
بنود يرغب السيد المحكم بإضافتها إلى هذا المجال							
١ -							
٢ -							
٣ -							



ملحق رقم (٣)
الاستبانة في صورتها النهائية

جامعة دمشق
كلية التربية
التربية المقارنة

المدير الفاضل/ المديرية الفاضلة...

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بإجراء بحث علمي لنيل درجة الماجستير في قسم / التربية المقارنة والإدارة التربوية /
بعنوان: "الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف".
بهدف تحديد هذه الاحتياجات والتعرف إليها. لذا يرجى التفضل بقراءة فقرات الاستبانة المرفقة والإجابة
عليها عن طريق وضع إشارة (✓) في المربع المرفق حسب درجة الاحتياج وفق ما يناسب رأيك .
علماً بأن نتائج هذه الدراسة ستكون للأغراض البحثية فقط.
تعريف الإدارة بالأهداف هي: "نظام إداري يركز على الأهداف والنتائج المتوقعة، حيث يراعى وضوح
الأهداف وواقعيتها، وتقييم الأداء في ضوء قياس النتائج التي تم تحقيقها".
وشكراً لحسن تعاونكم.....

أولاً: بيانات عامة

- ١ - الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- ٢ - المؤهل العلمي: ☐ معهد ☐ إجازة جامعية ☐ دبلوم تأهيل تربوي فأعلى
- ٣ - عدد سنوات الخبرة: ☐ من ١ - ٥ سنوات ☐ من ٦ - ١٠ سنوات ☐ أكثر من ١٠ سنوات
- ٤ - عدد الدورات التدريبية: ☐ أقل من ٣ دورات تدريبية ☐ من ٣ - ٥ دورات تدريبية ☐ أكثر من ٥ دورات تدريبية
- ٥ - الحلقة التعليمية: ☐ حلقة أولى ☐ حلقة ثانية

يرجى قراءة فقرات الاستبانة بدقة وموضوعية ووضع إشارة (✓) في المربع الذي يناسب رأيك أمام كل فقرة.

م	فقرات الاستبانة	درجة الاحتياج التدريبي للمدير من وجهة نظره				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: تحديد الأهداف						
١	إشراك جميع المعلمين في تحديد أهداف الخطة المدرسية.					
٢	وضع أهداف شاملة لتطوير جميع جوانب العملية التعليمية.					
٣	وضع أهدافاً تتلاءم مع البرامج المدرسية الموجودة.					
٤	توضيح الأهداف لجميع المعلمين في المدرسة.					
٥	القدرة على صياغة الأهداف بشكل واضح ومحدد.					
٦	وضع الأهداف بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة للمدرسة.					
٧	تحديد الأهداف في ضوء الحاجات التعليمية.					
٨	القدرة على ربط الأهداف بالنتائج المتوقعة.					
٩	إفساح المجال أمام المعلمين في المدرسة للمبادرة بمقترحات تطويرية.					
١٠	القدرة على تجزئة الهدف الرئيسي إلى مجموعة أهداف فرعية.					
١١	وضع أهداف مدرسية قابلة للقياس والتنفيذ.					
١٢	القدرة على ترتيب الأهداف المدرسية حسب الأهمية والأولوية.					
١٣	اعتبار الأهداف المدرسية المعيار والمرجع لاتخاذ القرارات.					
المجال الثاني: التخطيط						
١٤	ربط الخطط بالأهداف الموضوعية مسبقاً.					
١٥	عرض الخطط بشكل واضح ومحدد.					
١٦	تطوير خطة العمل بما يتوافق مع متطلبات تحقيق الأهداف في المدرسة.					

م	فقرات الاستبانة	درجة الاحتياج التدريبي للمدير من وجهة نظره				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١٧	تحديد الوسائل الكفيلة بتحقيق الأهداف.					
١٨	تقويض بعض الصلاحيات للمعلمين المتميزين في المدرسة.					
١٩	إشراك المعلمين في وضع الخطط المدرسية.					
٢٠	اقتراح الحلول المناسبة لتجاوز المشكلات والتغلب عليها.					
٢١	السعي إلى تطوير الخطط باستمرار ومعالجة نواحي القصور فيها.					
٢٢	تحديد الفترات الزمنية اللازمة لتنفيذ كل جزء من أجزاء الخطة المدرسية.					
٢٣	وضع خطة مدرسية تلبي الحاجات الفعلية للمدرسة					
٢٤	توزيع المهام على المعلمين وفقاً لإمكاناتهم.					
٢٥	تشكيل فريق عمل لمواجهة الطوارئ والأزمات.					
٢٦	التعاون مع المشرف التربوي للمدرسة في إعداد الخطة المدرسية.					
٢٧	تشجيع التعاون مع أولياء الأمور لتبادل الأفكار وتحسين العملية التعليمية.					
المجال الثالث: المتابعة والمراجعة الدورية.						
٢٨	متابعة أداء جميع المعلمين في المدرسة بشكل مستمر.					
٢٩	مراجعة خطط العمل بصفة منتظمة وإجراء التعديلات اللازمة.					
٣٠	تنسيق جهود المعلمين في المدرسة لتحقيق الأهداف.					
٣١	تزويد المعلمين بالخبرات والمعارف التي تساعدهم في تحسين الأداء.					
٣٢	التعامل مع الأزمات والمتغيرات الطارئة خلال تنفيذ الأعمال والنشاطات.					

م	فقرات الاستبانة	درجة الاحتياج التدريبي للمدير من وجهة نظره			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً
٣٣	متابعة جوانب سير العمل المدرسي للتأكد من سيره على الوجه المطلوب.				
٣٤	الاجتماع بشكل دوري مع المعلمين في المدرسة لدراسة ما تم تحقيقه من أهداف.				
٣٥	إجراء التعديلات المناسبة على الأهداف عند الحاجة.				
٣٦	إبراز دور الرقابة الذاتية للحيلولة دون وقوع الأخطاء.				
٣٧	ممارسة الرقابة الإدارية في متابعة تنفيذ الخطط .				
٣٨	إشراك المعلمين في مراجعة الخطة المدرسية المتعلقة بأدوارهم.				
٣٩	اعتماد الأهداف الموضوعية كوسيلة رقابة لمتابعة الأداء.				
٤٠	القدرة على تنمية روح التنافس البناء بين المعلمين لتحقيق الأهداف.				
٤١	تقديم الدعم المناسب لجميع المعلمين في المدرسة والذي يساعدهم في تحقيق الأهداف.				
المجال الرابع: تقييم الإنجاز السنوي.					
٤٢	تقييم أداء المعلمين في ضوء ما تحقق من أهداف.				
٤٣	التركيز على تحقيق الأهداف وليس على النشاطات الموصلة إليها.				
٤٤	الاجتماع مع المعلمين في المدرسة لمناقشة نقاط القوة والضعف في الأداء.				
٤٥	ربط الحوافز في المدرسة بالأداء وإنجاز المهام.				
٤٦	القدرة على وضع معايير محددة لتقييم الأداء حسب الخطة.				
٤٧	مقارنة الأداء الفعلي للمعلمين في المدرسة مع الأداء المطلوب.				
٤٨	مراعاة الموضوعية والدقة في تقييم الأداء.				

م	فقرات الاستبانة	درجة الاحتياج التدريبي للمدير من وجهة نظره				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٤٩	التأكد من أن الأهداف المدرسية تحققت كما هو مخطط لها.					
	فسح المجال أمام المعلمين للتقييم الذاتي.					
٥١	إشراك المعلمين في تقييم الإنجاز السنوي للأداء.					
٥٢	تكريم المعلمين المتميزين في تنفيذ أهداف الخطة المدرسية.					
٥٣	تحديد أسباب عدم تنفيذ بعض الأهداف في خطة المدرسة لتلافيها في العام القادم.					
٥٤	كتابة تقرير نهائي يتضمن الإنجاز السنوي لأداء العاملين في المدرسة.					

ملحق رقم (٤)

كتاب تسهيل مهمة موجّه من جامعة دمشق إلى وزارة التربية



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق

نائب رئيس الجامعة
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا
الرقم:

إلى وزارة التربية

يرجى السماح لطالب الماجستير حسن صالح الدماس المسجل في كلية التربية
بجامعتنا بالحصول على المعلومات من مدارس التعليم الأساسي لزوم البحث الذي
يعده بعنوان " الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء
مدخل الإدارة بالأهداف ". وذلك بإشراف السيد الدكتور عيسى علي.
علماً أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات لقاء ذلك.

شاكرين تعاونكم،،،

نائب رئيس جامعة دمشق

لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا



٢٧ تشرين الثاني ٢٠١٩ - ٢١ كانون الأول ٢٠١٩



ملحق رقم (٥)

كتاب تسهيل مهمة موجّه من وزارة التربية إلى مديرية التربية في مدينة دمشق



الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

التاريخ : / / ١٤٤٠ هـ

الموافق لـ: ١٨ / ٩ / ٢٠١٩ م

الرقم: ٤٣ / ٤ (٣/٤)

١٤

تسهيل مهمة طائب

مديرية التربية في محافظة دمشق

إشارة إلى الطلب المقدم من الطالب في كلية التربية حسن صالح الدماس الذي يرجو فيه تسهيل مهمته لتطبيق بحثه بعنوان "الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف".

وافق السيد الوزير ٢٠١٩/٢/١٧ م على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه في مدارس التعليم الأساسي التابعة لمديرتكم.

للاطلاع وإجراء ما يلزم

معاون وزير التربية

الدكتور فرح سليمان المطلق

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية
مكتب السيد الوزير
مكتب السيد معاون الوزير
مديرية التوجيه
مراسلات التوجيه

ملحق رقم (٦)

كتاب تسهيل مهمة موجه من مديرية التربية في مدينة دمشق إلى مدارس التعليم الأساسي



الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

الرقم: ٤٣/١م/٢١٢٩ (٣/٤)

التاريخ: ٢٠١٩/٢/١٨ م

تسهيل مهمة طالب

مديرية التربية في محافظة دمشق

إشارة إلى الطلب المقدم من الطالب في كلية التربية حسن صالح الدماس، الذي يرجو فيه تسهيل مهمته لتطبيق بحثه بعنوان " الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف " .

ووفق السيد الوزير ٢٠١٩/٢/١٧ م على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه في مدارس التعليم الأساسي التابعة لمديرتكم.

للاطلاع وإجراء ما يلزم

معاون وزير التربية

الدكتور فرح سليمان المطلق

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم: ٧٤١ (١/٢)

الموضوع: تسهيل مهمة

إلى إدارة م/ التعليم الأساسي (ج ١ + ج ٢).....

رسمي عام خاص مستولى عليها وما في حكمها

نعمم إليكم صورة طبق الأصل عن الكتاب الوزاري رقم ٤٣/١م/٢١٢٩ (٣/٤) تاريخ ٢٠١٩/٢/١٨ م المثبت أعلاه والمتضمن تسهيل مهمة الطالب في كلية التربية حسن صالح الدماس لتطبيق بحثه بعنوان " الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف " في مدارس التعليم الأساسي التابعة لمديرتنا.

للاطلاع وتنفيذ مضمونه أصولاً

دمشق في / ١٤٤٠ هـ / ٢٠١٩ م

مدير التربية

غسان الحام

صورة إلى:

- دائرة المناهج والتوجيه
- مكتب السيد المدير
- السيد مدير التربية المساعد لشؤون التعليم الثانوي/ الأساسي والطلّاع
- دائرة التعليم الأساسي/الخاص
- دائرة الرقابة الداخلية
- الموجه التربوي/الاختصاصي السيد للمتابعة الحثيثة

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة العربية

الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم، والكشف عن دلالة تأثير المتغيرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والحلقة التعليمية)، على استجاباتهم في درجة الاحتياجات التدريبية لديهم، حيث إن الإدارة بالأهداف واحدة من أهم الأساليب الإدارية الحديثة التي تتميز ببساطتها وإمكانية تطبيقها في مختلف المؤسسات، وهي أسلوب من أساليب العمل الإداري، تركيزها واهتمامها حول مطلب تحقيق الأهداف المنشودة، بحيث يكون تطبيقها بعد تحديد الاحتياجات التدريبية الحقيقية الفعلية، وهذا يتم بالاعتماد على الدراسة العلمية للواقع وبعيداً عن الارتجالية، ونظراً للقصور الملاحظ في المهارات التي يمتلكها مديرو مدارس التعليم الأساسي وحاجتها للتطوير في ظل الاتجاهات التربوية الحديثة، ولما لذلك من تأثير في نوعية المخرجات التربوية، وبالتالي فهي قضية مهمة تحتاج إلى الدراسة والبحث، ومن ثم تحديد وسائل العلاج المناسبة التي يعتقد الباحث أنها تتمثل في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي وفق مدخل الإدارة بالأهداف كمنهج إداري حديث، وبهذا فقد تحددت مشكلة الدراسة وفق الآتي:

١- مشكلة الدراسة: تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- ما الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف؟

٢- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية مدخل الإدارة بالأهداف، وأيضاً للأسباب الآتية:

١-٢ تسليط الضوء على الإدارة بالأهداف كونها تمثل اتجاهاً تربوياً معاصراً يمكن أن يسهم في تطوير الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي.

٢-٢ تعرّف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف كما يراها مديري المدارس أنفسهم.

٢-٣ قد تسهم هذه الدراسة في تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف في مجال الإدارة المدرسية لمدارس التعليم الأساسي.

٢-٤ إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في بناء البرامج التدريبية وتصميمها لمديري مدارس التعليم الأساسي، انطلاقاً من الاحتياجات التدريبية الفعلية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.

٢-٥ ما يمكن أن تقدمه نتائج الدراسة الحالية من فوائد للقائمين على العملية التعليمية، من خلال تبني السياسات التي تدعم ممارسة الإدارة بالأهداف، لما لها من آثار إيجابية في تطوير أداء مديري المدارس.

٢-٦ تعد هذه الدراسة استجابة للتطورات الحاصلة في الإدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة كاتجاه الإدارة بالأهداف.

٣- أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ٣-١ التعرف إلى الإدارة بالأهداف من حيث المفهوم، والأهمية، والمقومات.
- ٣-٢ التعرف إلى مفهوم التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وأهدافه، ومبادئه.
- ٣-٣ التعرف إلى واقع الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
- ٣-٤ تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.

- ٣-٥ تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في كل من المجالات الآتية (تحديد الأهداف، التخطيط، المتابعة والمراجعة الدورية، تقييم الإنجاز السنوي).
- ٣-٦ الكشف عن دلالة تأثير المتغيرات المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، الحلقة التعليمية) على استجابات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.

٤- أسئلة الدراسة:

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ٤-١ ما الإدارة بالأهداف؟ وما مفهومها وأهميتها ومقوماتها؟
- ٤-٢ ما مفهوم التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟ وما أهدافه ومبادئه؟

- ٤-٣ ما واقع الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟
- ٤-٤ ما درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف؟
- ٤-٥ ما درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في كل من المجالات الآتية: (تحديد الأهداف، والتخطيط، والمتابعة والمراجعة الدورية، وتقييم الإنجاز السنوي)؟
- ٤-٦ ما تأثير المتغيرات المستقلة (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والحلقة التعليمية) على استجابات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.
- ٤-٧ ما الاقتراحات التي يمكن الاستفادة منها في تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف في ضوء نتائج الدراسة الميدانية والأدبيات النظرية؟

٥- فرضيات الدراسة :

تسعى الدراسة للتحقق من صحة الفرضيات الآتية :

- ٥-١ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير الجنس: (ذكور، إناث).
- ٥-٢ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي: (معهد، إجازة في التربية، دبلوم تأهيل تربوي فأعلى).
- ٥-٣ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة: (من ١ - ٥ سنوات، من ٦ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).
- ٥-٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى

إلى متغير عدد الدورات التدريبية المتبعة: (أقل من ٣ دورات تدريبية ، من ٣ - ٥ دورات تدريبية ، أكثر من ٥ دورات تدريبية) .

٥-٥ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير الحلقة التعليمية: (حلقة أولى، حلقة ثانية).

٦- منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والذي يحاول من خلاله، وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها، والربط بين مدلولاتها، والوصول إلى الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع، بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.

٧- المجتمع الأصلي وعينة الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي الرسمية في مدينة دمشق والبالغ عددهم (٤١١) مديراً ومديرة، للعام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩م، وفق إحصائيات دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية بمدينة دمشق.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٦٥) مديراً ومديرة في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق. وبذلك تكون نسبة العينة (٤٠.١٤%) من المجتمع الأصلي. حيث تم سحب العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

٨- أداة الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها تم تصميم استبانة كأداة للدراسة، واعتمد الباحث في إعدادها من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة البحث، وتضمنت الاستبانة على (٥٤) فقرة، وأعطى لكل فقرة من فقرات الأداة قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات القيم على الترتيب (٥، ٤، ٣، ٢، ١) بحيث غطت هذه الفقرات كل مجالات الاستبانة والتي عددها أربعة وهي: المجال الأول: تحديد الأهداف، ويضم (١٣) فقرة. المجال الثاني: التخطيط، ويضم (١٤) فقرة. المجال الثالث: المتابعة والمراجعة الدورية ويضم (١٤) فقرة. المجال الرابع: تقييم الإنجاز السنوي ويضم (١٣) فقرة.

وهذه الاستبانة موجهة إلى مديري ومديرات مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية لديهم في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.

٩- حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ م.
- الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف .

١٠- متغيرات الدراسة :

تكونت متغيرات الدراسة من متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة وهي على الشكل الآتي:

١٠-١- المتغيرات المستقلة وهي :

أ - الجنس : (ذكور ، إناث) .

ب - المؤهل العلمي: (معهد، إجازة في التربية، دبلوم تأهيل تربوي فأعلى).

ت - عدد سنوات الخبرة: (من ١ - ٥ سنوات ، من ٦ - ١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ سنوات).

ث - الدورات التدريبية المتبعة : (أقل من ٣ دورات ، من ٣ - ٥ دورات ، أكثر من ٥ دورات).

ج - الحلقة التعليمية : (حلقة أولى، حلقة ثانية).

١٠/٢- المتغيرات التابعة وهي :

الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف.

١١- نتائج الدراسة:

١١-١ النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها:

إن المتوسطات الحسابية لدرجات الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (٣.٦٣)، والانحراف المعياري (٠.٧٠٩)، وذلك وفق مجالات الدراسة على الشكل التالي: في المرتبة الأولى

مجال تقييم الإنجاز السنوي بمتوسط حسابي (٣.٧٠)، وانحراف معياري (٠.٦٥٨)، وتلاه في المرتبة الثانية مجال تحديد الأهداف بمتوسط حسابي (٣.٦٨)، وانحراف معياري (٠.٦٩٠)، وجاء مجال التخطيط في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٦١)، وانحراف معياري (٠.٧١٦)، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال المتابعة والمراجعة الدورية بمتوسط حسابي (٣.٥٣)، وانحراف معياري (٠.٧٧٣)، أي أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى جميع محاورها جاءت بدرجة احتياج كبيرة.

١١-٢ النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير الجنس: (ذكور، إناث).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وهي لصالح مديري المدارس من حملة شهادة المعهد.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وهي لصالح مديري المدارس من لديهم خبرة من ١ - ٥ سنوات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية المتبعة، وهي لصالح مديري المدارس الذين اتبعوا أقل من ٣ دورات تدريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الأساسي في درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف تعزى إلى متغير الحلقة التعليمية: (حلقة أولى، حلقة ثانية).



Study Summary in English

Study Summary in English

Training Needs for the School Headmasters of the Basic Education Learning through Management By Objectives

This study aims at identifying the training needs for the school headmasters of basic education schools in Damascus through Management By Objective from the viewpoint of school headmasters. It also detects the effect of the dependent variables (gender, qualification, years of experience, number of training courses and learning section) upon their responses to the training needs for school headmasters of basic education schools. Management by Objectives is one of the most important modern management methods due to its simplicity and applicability in different institutes. It is also one of the managing methods that focuses on achieving the desired objectives. Management by Objectives can be applied after setting the real training needs depending on a scientific study and away from improvisation. Due to the obvious lacking of skills of principles of primary schools, the need to improve these skills because of the modern educational dimensions and their effect on the educational outputs, this issue is needs researching and identifying appropriate treatment methods. The researcher believes that treatment can be done through identifying the training needs of principles of primary schools according to the introduction of Management by Objectives as a modern managing method. Consequently, the research problem has been identified as the following:

Research problem: it is summarized with the main following question: what are the training Needs for the school headmasters of the primary school learning through the introduction to the Management by Objectives?

- 1- Research importance:** It emerges from the importance of the Introduction of Management by Objectives through the following points:
- 2-1) – Shedding light on Management by Objectives as being representative a contemporary educational trend that can contribute to the development of the school management in primary schools.
 - 2-2) – Identifying the necessary training needs for the school headmasters in the primary schools in Damascus in accordance to the Introduction of

Study Summary in English

Management by Objectives as considered by the school headmasters themselves.

2-3) – This research may contribute in applying Management By Objectives in the field of school management in the basic education schools.

2-4) – Benefiting from the research scores in building and designing the training programs for the school headmasters starting from the active training needs through the introduction to Management by Objectives.

2-5) – The scores presented by the current research of benefits for those who carry on the learning process through adopting policies that support the Management by Objectives that have positive effects on improving school headmasters performance.

2-6) – This study is considered to be a response to the current development in the school management in the light of contemporary administrative trends such as the Management by Objectives.

2- Research objectives: this research seeks to achieve the following objectives:

3-1)- To recognize the Management by Objectives in terms of conception, importance and fundamentals.

3-2)- To recognize the situation of the school administration in the primary schools in the Syrian Arab Republic.

3-3)- To recognize the situation of the school administration at the stage of basic education in Syria.

3-4) – To identify the training needs for the school headmasters of basic education schools in Damascus through Management By Objectives.

3-5) – To identify the necessary training needs for the school headmasters of basic education schools in Damascus through Management By Objectives in all fields (specifying objectives – planning – periodical reviewing & following – annual achievement assessment).

3-6) – To detect the significance of independent variables (gender, qualification, years of experience, number of training courses and learning section) upon individual responses of research sample about the training needs for school headmasters of primary learning schools in Damascus through Management By Objectives.

3- Research Questions: This study attempts to respond the following questions:

4-1) - What is Management By Objectives ? What is its conception, significance and fundamentals?

4-2) - What is the conception of basic education in the Syrian Arab Republic? What are its objectives and principles?

4-3)-What is the situation of the school administration at the stage of Basic education in the Syrian Arab Republic?

4-4) – What degree of training needs are needed for school headmasters of basic education schools in Damascus through Management By Objectives?

4-5) – What are the necessary training needs for school headmasters of the basic education schools in Damascus in the field of specifying objectives, planning, periodical reviewing & following, the annual achievement assessment?

4-6) – What effect independent variables (Gender - qualification – number of years' experience – number of training courses – learning section) have on individual responses about training needs for school headmasters of the basic education schools through Management By Objectives?

4-7)- What Suggestions can be made in applying to Management by Objectives in the light of the result of the study field and theoretical studies?

5 – Research Hypothesis: this research seeks to verify the accuracy of the following hypothesis:

5-1) – There are no statistically significant differences at (0.05) among average scores of school headmasters of basic education schools responses concerning the training needs through Management By Objectives contribute to gender variety (males – females).

5-2) - There are no statistically significant differences at (0.05) among average scores of the school headmasters of basic education schools responses concerning the training needs through Management By Objectives contribute to qualification variety (Teacher Training Institute – license in Education – Diploma in Education and over).

5-3) - There are no statistically significant differences at (0.05) among the average scores of the school headmasters of basic education schools responses concerning the training Needs through Management By

Objectives contribute to number of years' experience variety (from 1 – 5 years / from 6 – 10 years / more than 10 years).

5-4) - There are no statistically significant differences at (0.05) among average scores of the school headmasters of basic education schools responses concerning the training needs through Management By Objectives contribute to number of training courses variety (less than 3 training courses / from 3 – 5 training courses / more than 5 training courses).

5-5) - There are no statistically significant differences at (0.05) among average scores of the school headmasters of basic education schools responses concerning the training needs through Management By Objectives contribute to learning section variety (first section / second section).

6 – Research Methodology: the researcher uses the analytical descriptive methodology that through which he tries to describe the phenomenon the research objective and data analysis, link among indicators and to reach the conclusions that contribute in reality concept in order to identify the training needs for the school headmasters of the basic education schools through Management By Objectives.

7- Original Community and Research Sample: the original community consists of all school headmasters (males – females) of basic education schools in Damascus with amount of (411) male – female school headmasters for (2018 – 2019) in (planning & statistics department – Directorate of Education in Damascus). But the research sample consists of (165) male – female school headmasters of basic education schools in Damascus. So the percentage of the sample is (40.14 %) of the original community where the sample was easily chosen randomly.

8- Research Tool: there is a questionnaire as a research tool to respond the research questions and achieve its objectives. The researcher depended on reviewing previous studies relating to research problem. The questionnaire includes (54) items. Each item has been given graded values according to the Likert pentagram. Value categories have been specified respectively (1-2-3-4-5) where those items covered all the questionnaire fields which are (4):

- First field: specifying objectives which includes (13) items.

Study Summary in English

- Second field: planning which includes (14) items.
- Third field: periodical reviewing & following which includes (14) items.
- Fourth field: assessment of the annual achievement which includes (13) items.

This questionnaire is addressed to male/female school headmasters of basic education schools in Damascus in order to specify the training needs for them through Management By Objectives.

9- Research Limits:

- **Place limits:** in basic education schools in Damascus.
- **Time limits:** in the second term of (2018 – 2019).
- **Human limits:** on a sample of male – female school headmasters.
- **Objective limits:** the training needs for school headmasters of basic education schools through Management By Objectives.

10- Research Variables: They consisted of independent variables & dependent variables such as

10-1) – The Independent Variables:

- a- Gender (males – females).
- b- Qualification (Teacher Training Institute/ license in Education/ Diploma in Education and over).
- c- Years of experience (from 1-5 years/from 6-10 years/ more than 10 years).
- d- Training courses (less than 3 courses/from 3-5 courses/ more than 5 courses).
- e- Learning section (first section – second section).

10-2) – The Dependent Variables:

the training needs for school headmasters of basic education schools through Management By Objectives.

11- Research scores:

11-1) – Scores relating to research questions:

the arithmetic averages of the degree of the training needs for school headmasters of basic education schools in Damascus through Management By Objectives came largely. The arithmetic average of the total score was (3.63) and the standard deviation (0.709). They came as the following: the field of annual achievement assessment which its arithmetic average was (3.70) and its standard deviation (0.658) firstly,

Study Summary in English

the field of objectives specifying secondly (3.86) and (0.690) , the field of planning thirdly (3.61) and (0.716), the periodical reviewing and following lastly (3.53) and (0.716). Hence, the training needs for school headmasters of basic education schools in Damascus through Management By Objectives came largely.

11-2) – Scores Relating to Research Hypothesis:

- There are no statistically significant differences at (0.05) among the average scores of the school headmasters of basic education schools responses concerning the training needs through Management By Objectives contribute to gender variety (males – females).
- There are statistically significant differences at (0.05) among the average scores of the school headmasters of basic education schools responses concerning the training needs through Management By Objectives contribute to qualification variety (Teacher Training Institute, license in Education – Diploma in Educational and over). These difference are in favor of those who have certificates from the Teacher Learning Institute.
- There are statistically significant differences at (0.05) among the average scores of the school headmasters of basic education schools responses concerning the training needs through Management By Objectives contribute to the years of experience variety. These differences are in favor of those who have 1 – 5 years of experience.
- There are statistically significant differences at (0.05) among the average scores of the school headmasters of basic education schools responses concerning the training Needs through Management By Objectives contribute to number of training courses variety. These differences are in favor of those who have less than 3 training courses.
- There are no statistically significant differences at (0.05) among the average scores of the school headmasters of basic education schools responses concerning the training needs through Management By Objectives contribute to learning section variety (first section / second section).

Damascus University
Faculty of Education
Department of Comparative Education



Training Needs for the School Headmasters of the Basic Education Learning Through the Management By Objectives

A Domain Research in Damascus Schools

**A Thesis for Master Degree
in the Comparative Education & the Educational Management**

Presented by
Hasan Saleh Al Dammass

Supervised by
Dr. Issa Ali
Professor. in Department of the Comparative Education

Damascus 1439/1440 A H
2018 / 2019 A D