



هَدِيَّة GIFT

جامعة القديس يوسف
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
معهد الآداب الشرقية
بيروت

هَدِيَّة GIFT



دور مدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء المعلم الصفي في دولة البحرين

رسالة ماجستير في التربية

هَدِيَّة GIFT

أعدها
محمد علي حميد محمد أحمد يوسف

وأشرف عليها
الأستاذ الدكتور جوزف أنطون

١٩٩٨/١٤١٩

شكرو وتقدير

يسرّني وأنا أضع اللّمسات الأخيرة في هذه الرّسالة أن أنسب الحق إلى أهله فأتوجّه بوافر الشّكر والتّقدير لجميع الأساتذة الأفاضل الذين كانوا عوناً لي في إخراج هذه الرّسالة، وأخصّ بالشّكر والثناء الأستاذ الدكتور جوزف أنطون المشرف على هذه الرّسالة، والذي كان له الدّور الأكبر في توجيهي الوجهة العلمية الصّحيحة منذ أن كانت فكرة مستترة إلى أن تبلورت وأصبحت حقيقة، فله مني جزيل الشكر والتّقدير وجزاه الله عني خير جزاء.

ويُسرّقني أن أتوجّه بالشّكر إلى الأستاذ الدكتور أفرام البعلبكي لما قدّمه لي من ملاحظات قيّمة في خطة البحث التي أضاعت لي الطريق لإنجازه.

كما أتوجّه بالشّكر كذلك إلى الدكتور عبد علي محمد حسن من جامعة البحرين، والدكتور عبد علي حبيب من وزارة التّربية والتّعليم على جهودهما المباركة في تقديم المساعدة، ولا يفوتني أن أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى الاستاذ محمد خير خميسة اختصاصي المناهج بوزارة التّربية والتّعليم على ما بذله من جهد وعناء في قراءة هذه الرّسالة. وإلى الهيئة الإدارية والتّعليمية بمدرسة جابر بن حيان الابتدائية للبنين على ما قدّموه لي من مساعدة أثناء الدّراسة.

وأخيراً أقدم شكري وخالص تقديري إلى والديّ العزيزين، وزوجتي الغالية "أم حسين" وإلى أبنائي الصّغار الذين تحملوا معي عناء الدّراسة وقدّموا لي الدّعم الكافي للوصول إلى هذه المرحلة، وإلى كل من أسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في إبراز هذه الرّسالة.

مخطط البحث

الموضوع	الصفحة
- شكر وتقدير	أ
- مخطط البحث	ب - هـ
- لائحة الجداول	و - ز
- لائحة الملاحق	ح
المقدمة	١ - ١٠
- الباحث للدراسة	١
- الإشكالية	٣
- الأهمية والأهداف	٥
- الصعوبات	٦
- أقسام الدراسة	٦
- حدود الدراسة	٧
- منهجية الدراسة	٧
- أهم المصطلحات المعتمدة	٧
- أهم المصادر والمراجع	٩
الفصل الأول : إدارة المدرسة الابتدائية في دولة البحرين	١٢ - ٣٧
تمهيد	١٢
أولاً : مفهوم الإدارة عموماً	١٢
ثانياً : الإدارة التعليمية	١٤
- مبادئ الإدارة	١٦
- خصائص الإدارة	١٧
ثالثاً : الإدارة المدرسية	١٨
رابعاً : نشأة إدارة المدرسة الابتدائية في دولة البحرين	١٩
خامساً : مدير المدرسة الابتدائية في دولة البحرين وواجباته	٢٧
سادساً : اختيار مدير المدرسة في دولة البحرين	٣٠

الموضوع	الصفحة
سابعاً : إعداد مدير المدرسة الابتدائية في دولة البحرين	٣٢
خاتمة الفصل	٣٦
الفصل الثاني : دور مدير المدرسة الابتدائية الإشرافي في دولة البحرين	٣٩ - ٦١
تمهيد	٣٩
أولاً : مفهوم الإشراف التربوي وتطوره	٤٠
ثانياً : أهداف الإشراف التربوي	٤٢
- العمل على توضيح غايات التربية وأهدافها العامة بكل المعنيين بالعملية التربوية	٤٣
- توعية المعلمين بمشكلات تلاميذهم.	٤٣
- تحسين الظروف المدرسية	٤٤
- رفع الروح المعنوية لدى المعلمين.	٤٤
- التقييم	٤٤
ثالثاً : دور مدير المدرسة في الإشراف التربوي	٤٥
- أهمية الدور الإشرافي لمدير المدرسة بشكل عام.	٤٥
- أهمية الدور الإشرافي لمدير المدرسة الابتدائية بشكل خاص.	٤٦
- واجبات مدير المدرسة في ما يتعلق بالإشراف التربوي.	٤٧
رابعاً : مجالات ممارسة الإشراف التربوي من قبل مدير المدرسة	٤٨
- المعلم	٤٨
- المتعلم	٤٩
- المنهج	٤٩
خامساً : أنواع الإشراف التربوي	٥٠
- الإشراف الاستبدادي	٥٠
- الإشراف الديمقراطي	٥١
- الإشراف الدبلوماسي	٥١
- الإشراف السلبي	٥١
- الإشراف العلمي	٥١
- الإشراف الإبداعي	٥٢

الموضوع	الصفحة
سادساً : طرائق الإشراف التربوي وأساليبه	٥٢
- الزيارات الصفية	٥٤
- الاجتماعات الفردية مع المعلم	٥٥
- الاجتماعات الجماعية مع المعلمين	٥٦
سابعاً : واقع الإشراف التربوي في دولة البحرين	٥٦
- مفهوم الإشراف التربوي المعتمد في البحرين	٥٦
- تطوّر الإشراف التربوي ومراحله	٥٧
- أساليب التوجيه التربوي	٥٩
خاتمة الفصل	٦١
الفصل الثالث : الدراسات السابقة	٦٣ - ٨٤
تمهيد	٦٣
أولاً : الدراسات العربية	٦٣
ثانياً : الدراسات الأجنبية	٨٠
خاتمة الفصل	٨٢
الفصل الرابع : إعداد العمل الميداني وتنفيذه	٨٦ - ٩٦
تمهيد	٨٦
أولاً : أهمية الدراسة الميدانية	٨٧
ثانياً : فرضيات الدراسة	٨٨
ثالثاً : متغيرات الدراسة	٨٨
رابعاً : منهجية الدراسة	٨٩
خامساً : المجموعة والعينة	٨٩
سادساً : أدوات الدراسة	٩١
- الاستمارة	٩١
- الوثائق	٩٢
سابعاً : تنفيذ العمل الميداني	٩٤
- شبكة التحليل	٩٥
- خطة المعالجة الإحصائية للبيانات	٩٦

الموضوع	الصفحة
الفصل الخامس : تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها	٩٨ - ١٤٧
تمهيد	٩٨
أولاً : تصورات المعلمين والمديرين حول الاستمارة ومناقشتها	٩٨
- مجال التخطيط للمواقف التعليمية	٩٨
- مجال تنظيم المواقف التعليمية التعليمية	١٠٦
- مجال إدارة الصف	١١٥
- مجال تقييم التعلم	١٢٤
- مجال تطوير المعلم المهني	١٣١
ثانياً : تحليل الوثائق التربوية ومناقشتها	١٣٨
أهم النقاط التي أثارها هذه الدراسة	١٤٨ - ١٥٠
الخاتمة	١٥١ - ١٥٣
الملاحق	١٥٥ - ١٩٢
تمهيد	١٥٥
أولاً : القرارات الوزارية	١٥٥
ثانياً : البرامج الدراسية	١٥٥
ثالثاً : الاستثمارات	١٥٥
رابعاً : الرسائل الرسمية	١٥٦
خامساً : الجداول	١٥٦
المصادر والمراجع	١٩٣ - ١٩٨
أولاً : المصادر والمراجع العربية	١٩٣
ثانياً : المصادر والمراجع الأجنبية	١٩٨

لائحة الجداول

رقم الجدول	بيان الجداول	الصفحة
١	إجابات المعلمين والمديرين عن الأسئلة المتعلقة بالتخطيط للمواقف التعليمية.	٩٩
٢	إجابات المعلمين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بالتخطيط للمواقف التعليمية.	١٠٠
٣	إجابات المديرين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بالتخطيط للمواقف التعليمية.	١٠١
٤	إجابات المعلمين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بالتخطيط لمواقف التعليمية.	١٠٢
٥	إجابات المعلمين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بالتخطيط للمواقف التعليمية.	١٠٤
٦	إجابات المديرين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بالتخطيط للمواقف التعليمية.	١٠٥
٧	إجابات المعلمين والمديرين عن الأسئلة المتعلقة بتنظيم المواقف التعليمية/ التعليمية.	١٠٦
٨	إجابات المعلمين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بتنظيم المواقف التعليمية.	١٠٨
٩	إجابات المديرين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بتنظيم المواقف التعليمية.	١٠٩
١٠	إجابات المعلمين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بتنظيم المواقف التعليمية.	١١٠
١١	إجابات المعلمين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بتنظيم المواقف التعليمية.	١١٢
١٢	إجابات المديرين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بتنظيم المواقف التعليمية.	١١٣
١٣	إجابات المديرين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بتنظيم المواقف التعليمية.	١١٥
١٤	إجابات المعلمين والمديرين عن الأسئلة بإدارة الصف.	١١٦
١٥	إجابات المعلمين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بإدارة الصف.	١١٧
١٦	إجابات المديرين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بإدارة الصف.	١١٨
١٧	إجابات المعلمين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بإدارة الصف.	١١٩

١٢١	إجابات المديرين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بإدارة الصف.	١٨
١٢٢	إجابات المعلمين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بإدارة الصف.	١٩
١٢٣	إجابات المديرين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بإدارة الصف.	٢٠
١٢٤	إجابات المديرين والمعلمين عن الأسئلة بتقييم التعلم.	٢١
١٢٥	إجابات المعلمين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بتقييم التعلم.	٢٢
١٢٦	إجابات المديرين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بتقييم التعلم.	٢٣
١٢٧	إجابات المعلمين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بتقييم التعلم.	٢٤
١٢٨	إجابات المديرين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بتقييم التعلم.	٢٥
١٢٩	إجابات المعلمين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بتقييم التعلم.	٢٦
١٣٠	إجابات المديرين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بتقييم التعلم.	٢٧
١٣١	إجابات المعلمين و المديرين عن الأسئلة المتعلقة بالتطور المهني للمعلم.	٢٨
١٣٢	إجابات المعلمين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بالتطور المهني.	٢٩
١٣٣	إجابات المديرين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بالتطور المهني.	٣٠
١٣٤	إجابات المعلمين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بالتطور المهني للمعلم.	٣١
١٣٥	إجابات المديرين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بالتطور المهني للمعلم.	٣٢
١٣٦	إجابات المعلمين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بالتطور المهني للمعلم.	٣٣
١٣٧	إجابات المديرين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بالتطور المهني للمعلم.	٣٤
١٣٩	النشاطات التمهيدية المذكورة في وثائق المدارس.	٣٥
١٤٣	تفاصيل النشاطات التمهيدية في مدارس البنين.	٣٦
١٤٧	تفاصيل النشاطات التمهيدية في مدارس البنات.	٣٧

لائحة الملاحق

رقم الملحق	بيان الملحق	الصفحة
١-	القرارات الوزارية	١٥٥
٢-	البرامج الدراسية	١٥٥
٣-	الاستثمارات	١٥٥
٤-	الرسائل الرسمية	١٥٦
٥-	الجدول الإحصائية	١٥٦

المقدمة

الباعث للدراسة :

لقد تغيّر دور المدرسة الابتدائية في النّصف الثّاني من القرن العشرين في البلدان العربية بعامة وفي البلدان العربية التي نالت استقلالها بعد النّصف الثّاني من القرن المذكور بخاصة. فبعد أن لعبت المدرسة الابتدائية، لفترة طويلة، دور المؤسسة التّمييزية، عندما كان الوصول إليها غير متيسّر لكلّ النّاس، ودور المؤسسة المهنية التي تُخرّج كوادِر البلد العليا عندما كانت الأميّة هي القاعدة ومعرفة القراءة والكتابة هي الشّدوذ، أصبحت المدرسة الابتدائية اليوم أحد عناصر البنية التّحتية للدولة الحديثة. أي، بعد أن تلاشى دور التّعليم الابتدائي في تخريج متعلّمين يمكن استخدامهم في سوق العمل؛ تعاظمت مُهمة المدرسة الابتدائية في التّأسيس للمزيد من التّعلّم في المراحل التّعليمية التّالية، وبعد أن عمّم التّعليم الابتدائي ولامست نسبة التّمدّرس حافة الـ ١٠٠ ٪، فقدت المدرسة الابتدائية وظيفتها التّمييزية، وضاعفت اهتمامها بالتّربية المدنية والتّنشئة الوطنية والصّهر المجتمعي. فليس من شك بأن المدرسة الابتدائية قد اكتسبت أهميّة مضاعفة باعتبارها المرحلة الأساسيّة التي تُبنى عليها المراحل التّعليمية التّالية، فهي بمثابة الموزع الذي يمدّ المواطنين بالمعرفة، والمهارات والقيم الضّرورية التي تسمح بتطوير الذات ومتابعة التّعلّم الذي أصبح حقاً من حقوق الإنسان الأساسيّة.

تعتبر المدرسة الابتدائية، بما هي مؤسسة تقدّم خدمة تربيّة لعدد من الأفراد ، مجتمعاً صغيراً يخضع لمعظم التّفاعلات و موازين القوى التي نشهد أعراضها في المجتمع الكبير. فهي بالتّالي تحتاج، لتكون فعّالة، من جهة أولى، ولكي تتسق أفعالها، وتتفق توجّهاتها، وتتضافر جهودها مع أفعال، وتوجّهات، وجهود المدارس الابتدائية الأخرى التي تعمل في خدمة المجتمع الكبير عينه من جهة أخرى . لا بدّ للمدرسة الابتدائية (ولأية مدرسة أخرى) أن تتبع نهجاً واضحاً في التّنظيم، واتخاذ القرار، وفي استثمار الموارد البشرية و المادية بما يخدم الغايات الكبرى التي تسعى إلى تحقيقها.

لذلك، لم يكن بدّ من إيجاد صيغة لتكوين إدارة مدرسيّة قادرة على التّحكّم بدورة عمل

المدرسة وتطوير ممارسات جميع العاملين فيها عبر سلسلة من أفعال القيادة، والتخطيط، والتنظيم.

يضطلع مدير المدرسة إذا بدور مهم في المؤسسة التعليمية بشكل عام، وفي تسيير العملية التربوية وإنجاحها، بشكل خاص. فهو المسؤول عن تصريف الأمور الإدارية المتشعبة فيها، وعن توفير بيئة تربوية إيجابية و صحية تؤمن للطلبة الجو المناسب للتعلم، مع كل ما يتطلبه ذلك من متابعة المنهج وتطبيقه، ومحاولة تحسينه وتطويره، و التأكد من حدوث التعلم والتربية عند الطلبة. وقد اتفقت كل الدراسات والأبحاث في هذا المجال على أهمية دوره وفاعليته. هذا يعني أنه ليس من السهل على الشخص غير المؤهل بأن يقوم بدور مدير المدرسة، إذ لم يعد من الممكن أن تُدار المدرسة استناداً إلى اجتهادات فردية أو بالمراهنة على الشخصية المحببة، وحسن التصرف فقط، بل أصبح من الضروري أن يكون مدير المدرسة مُعدّاً إعداداً مهنياً بحسب القواعد والأسس العلمية في الإدارة التربوية.

وإذا كان من غير المتوقع أن يلم المدير بتفاصيل جميع المواد الدراسية التي يدرّسها المعلمون، فإن امتلاكه المعرفة في ميدان الإشراف التربوي، والقدرة على تنمية العاملين معه مهنياً، هي من المتطلبات الأساسية التي يجدر به إتقانها، حتى يتمكن من مساعدة معلمي مدرسته على تطوير أدائهم، وتفعيله باتجاه إتقانهم لأدوارهم على أنواعها: التخطيط، وتنظيم المواقف التعليمية التعليمية وإدارة الصف، وتقييم التعلم، والمساعدة على التطوير المهني الذاتي والمستمر.

يرى البعض أن وظيفة مدير المدرسة هي من أهم الوظائف وأخطرها في السلم الوظيفي للنظام التعليمي^(١) بالنظر إلى ما يمكن أن تجره قراراته، ومبادراته، و مواقفه من انعكاسات إيجابية أو سلبية على مناخ المدرسة الثقافي، والتلاميذ، والمجتمع.

وبما أنه من الصعب جداً الإحاطة بجميع الأدوار التي يقوم بها المدير في المدرسة

(١) - طبعاً في حالة الأنظمة اللامركزية و الأنظمة المفتوحة التي تسمح لمدير المدرسة باتخاذ المبادرات في الجوانب المختلفة من دورة العمل اليومية.

الابتدائية في دراستي، فقد حاولت التركيز على دور مدير المدرسة في تحسين أداء المعلم الصّفي في المرحلة الابتدائية، وقد دفعني إلى هذا الاختيار إقتناعي ب :

- ١ - أهمية المدرسة الابتدائية كأساس للانطلاق في المسيرة الطويلة لتجربة التلميذ التعليمية.
- ٢ - أثر هذه المدرسة في تكوين شخصية الطفل نفسياً، وخلقياً، وفكرياً، وسلوكياً.
- ٣ - الإدارة الفعّالة التي تحوّل المدرسة إلى ورشة تعلم حقيقية.

ستحاول هذه الدراسة، في سعيها إلى البحث في دور المدير التّمهيني، إبراز ممارسات مدير المدرسة الابتدائية في مجال التّثمية المهنية لمعلمي مدرسته كما يراها المدير نفسه ومعلّمو المدرسة من جهة، وكما تتحدث عنها أو تذكرها الوثائق الصّادرة عن المدرسة من جهة أخرى. كما تأمل الدّراسة بأن تسهم نتائجها في إثراء المعطيات اللازمة لتخطيط برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وتأهيلهم أثناء الخدمة على أسس موضوعية منسجمة مع الخبرات والمهارات التي لاحظ المدير غيابها، أو ضعفها عند المعلمين؛ يسعى إلى إكسابهم إياها. بالإضافة إلى ما تقدم وفي توضيح عرض الموضوع ، رأيت أن أعرض بعض جوانبه على الوجه الآتي :

الإشكالية :

تطوّرت المدرسة في وقتنا الحاضر تطوراً كبيراً، فانتقلت من دور التّلقين والحفظ إلى مؤسسة تُعنى بالمساعدة على تكوين شخصية الطفل وتربيته من جميع النّواحي الجسميّة، والنّفسية، والخلقية. ومع تطوّر بنية المدرسة الابتدائية وتغير مهامها و تعقّدها، تغيرت مهام المدير وتعاظمت مسؤولياته. فبعد أن كانت مهمات المدير الأساسية تتركّز حول الأمور الإدارية البحتة والمالية، مثل: السّهر على انتظام دورة عمل المؤسسة بحسب القوانين و الأنظمة المرعية الإجراء، وكتابة النّقاير المالية والإدارية، و الضّغط على المعلمين من أجل إنهاء المناهج المقررة ... الخ، اكتسبت وظيفة المدير مؤخراً طابعاً تربوياً فنياً لا يقل أهمية عن طابعها الإداري والمالي. فلم يعد يقتصر دور المدير على الاهتمام بالجوانب التّسييرية للمؤسسة، بل شهد هذا الدّور تحولات نوعية جذرية وضعت مسألة تنمية المعلمين المهنية في قلب مهمات مدير المدرسة العصري الفعّال. بعبارة أخرى، لقد تحوّل مدير المدرسة من مدقّق في أعمال المعلمين والطّلبة إلى راعٍ لكل منهم ، بهدف تجويد الفعل التّربوي من جميع جوانبه.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأعمال التفتيشية التي كان يقوم بها مدير المدرسة دون أن يعي، في معظم الأحيان، طبيعتها (البوليسية)، قد اختفت، إلا نادراً، من قائمة الأعمال التي يفترض أن يقوم بها مدير المدرسة. فالجميع يعلم أنه لم يبق سوى النزر القليل من هذه المراقبة المربعة التي كانت لسلطة مدير المدرسة تقليدياً وأخذت محلها مهمة الإشراف.

هذه المهام تسمى اليوم بعدد واسع من الأسماء. وعلى ما يبدو، فقد اختير بعضها لا بغرض تمييز هذه المهنة عن غيرها، وإنما لإبطال صورتها السلبية الأصلية^(١). وقد أصبح الإشراف التربوي حالياً من أساسيات العملية التربوية الناجحة، بعد أن اكتسب بحلّة من التفهم والعون والتشجيع للمعلم، وبعد أن تجاوز النصّح والوعظ الآتي للمعلم إلى بناء علاقة مستديمة معه، ومتابعة نموه المهني بشكل متكامل، سواء على مستوى الممارسة الصفّية التقنيّة، أو على مستوى المواقف من المعرفة، والعلم، وتكافؤ الفرص، أو على مستوى الاتجاهات الشخصيّة نحو التّمية المهنية و التّطوير الذاتّي.

لقد وعت وزارة التّربية في دولة البحرين أهمية الدّور الذي تلعبه الإدارة المدرسيّة في تحقيق الغايات الكبرى للسياسة التّعليمية العليا، كما وعت خطورة الموقع الذي يتبوّؤه المدير في لجم أو دفع التّطوير التربوي في مؤسّسته. لذلك بذلت جهوداً عظيمة من أجل تطوير الإدارة المدرسيّة لتساير أهم النّظم الإدارية الحديثة. وقد نفذت الوزارة فعلياً، وبالتّعاون مع اليونيسف، مشروع التّأهيل التربوي أثناء الخدمة لمديري المدارس التي تضم المرحلتين الابتدائية والإعدادية ولمعلّميها، وذلك خلال سنة ١٩٧٣م. كما نفذت برنامجاً لتطوير كفاءات المديرين بالتّسيق مع الجامعة الأمريكيّة في بيروت. وتوالى المؤتمرات والندوات الدّراسية بهدف رفع فاعلية الإدارة إلى المستوى التربوي الحضاري. الأمر الذي حدا بجامعة البحرين إلى أن تقوم بالتّعاون مع وزارة التّربية والتّعليم، ببناء برنامج خاص لإعداد المديرين وتأهيلهم.

على الرّغم من أهمية الدّور الذي يضطلع به مدير المدرسة كما رأيت سلفاً، فإن ميدان علوم الإدارة التّعليمية لا يزال، بالنّسبة لمديري المدارس و سائر العاملين في الحقل التربوي، من

(١) - إيزابيل فايفر، و جين دنلاب، الإشراف التربوي على المعلّمين: دليل لتحسين التّدريس، ص ٢٠.

الفروع المعرفية الجديدة التي لم يتسن لها الوقت الكافي لتمتّز بثقافة المؤسسات، وتتجسد بسلوك الأفراد. من هنا، وبشكل متناقض جداً، نجد أن اهتمام المسؤولين عن الشأن التربوي، بهذا الفرع المعرفي الجديد، لم ينعكس على حقل الدراسات والبحوث، وبقيت حصيلة ما أنجز في هذا الميدان محدودة جداً، إذا ما قورنت بما تمّ بحثه ودراسته في سائر ميادين التربية.

بعد أن أمضى جميع مديري المدارس الابتدائية و مديريها المساعدين حوالى سنتين يدرسون علوم الإدارة المدرسية، كان من المتوقع أن تتبدل الممارسات الإدارية البحتة تبديلاً جذرياً وأن تتحول إلى ممارسات قيادة تربوية. إلا أن غالبية المشتغلين بالنواحي الإدارية يركّزون على الجانب الإداري، ويهملون الجانب الإشرافي المرتبط عضويّاً بعملهم التربوي. بحيث اقتصر تدخل المديرين الميداني على الزيارات الصّفية التي يُنفّذونها، والتي يقومون من خلالها برصد الملحوظات العابرة حول الإجراءات التي يُنفّذ من خلالها الموقف التعليمي، دون الاحتكام في معظم الحالات، إلى معايير واضحة مُستلّة من نظرية تربوية متبلورة. ولا تخدم هذه الممارسة أو مثيلاتها المعلم، نظراً إلى صفتها الارتجالية بعامة، و إلى ندرتها بخاصة، وانخراطها ضمن لائحة الطقوس التي يُنفّذها المدير بشكل روتيني؛ لِيتمكّن من ذكرها في تقرير الإنجاز السنوي.

تتكون إشكالية هذه الدراسة من التناقض الذي تحمله الوضعية التي سبق ذكرها : إذ إنني من جهة، أجد المدير المدرب، كما أجد من جهة أخرى، الممارسة الإدارية الخام البعيدة عن كل ما يمكن أن يقدّمه للتدريب الإداري أو الفني من هذه الناحية .

وقد قادتني هذه الإشكالية إلى طرح الأسئلة الآتية:

- ما هو الدور الذي يؤديه مدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء المعلم الصّفي في دولة البحرين:
- أ - كما يراه مديرو المرحلة الابتدائية ومعلّموها ؟
- ب - كما يظهر في الوثائق الرّسمية الصّادرة عن المدرسة؟

الأهمية والأهداف :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما تلقّيه من أضواء على أحد وجوه ممارسات مدير المدرسة الابتدائية في دولة البحرين، ومن محاولتها رسم المعالم الأساسية للدور الفعلي الذي يضطلع به مدير

المدرسة الابتدائية في تحسين أداء المعلم الصّفيّ. هذا يعني أن الدّراسة الحالية سوف تكشف للقائمين على العملية التّربويّة ، ضمن حدود دائرة فعلها حقيقة ما يجري في الميدان، كما ستسمح لهم بمراجعة الكثير من الأحكام الإيجابية والسّلبية المتعلّقة بفاعلية المدير المدرّب، والتي رسخت في الأذهان استناداً إلى منطق تطوّر الأشياء، وليس استناداً إلى حقيقة ما يجري على الأرض.

من هنا يمكنني ، استناداً إلى المنظور السّابق، تصنيف ما تقوم به هذه الدّراسة في خانة تقييم المردود العملي لبرامج التّدريب التي خضع لها مديرو المدارس في دولة البحرين.

الصّعوبات :

لعلّ ما يزيد من أهمية هذه الدّراسة أنها الدّراسة الأولى في دولة البحرين التي تستهدف إبراز ممارسات مدير المدرسة الابتدائية في مجال تنمية أداء المعلم الصّفيّ ، ولأنها الدّراسة الأولى في هذا المجال، فقد عانيت من غياب الدّراسات السّابقة حول دور مدير المدرسة الإشرافي في مدارس دولة البحرين، التي كان من المفترض أن تعينني على تلمس بعض جوانب الطّريق البحثي الذي أردته أن يكون ريادياً، فارتضيته صعباً، وهذا ما استدعى اللجوء إلى الوثائق الرّسمية الصّادرة عن إدارات المدارس للوقوف على الواقع الفعلي لدور مدير المدرسة الإشرافي .

أقسام الدّراسة :

لقد رأيت أن أقسّم الدّراسة إلى خمسة فصول تناولت في كل فصل منها مجالاً واحداً على الشّكل التّالي :

- الفصل الأول : إدارة المدرسة الابتدائية في دولة البحرين . وأشرت في هذا الفصل إلى الإدارة العامة ، والإدارة التّعليمية ، ثم الإدارة المدرسية . بعد ذلك تناولت إدارة المدرسة الابتدائية في دولة البحرين حتى يومنا هذا .
- الفصل الثّاني : الدّور الإشرافي لمدير المدرسة الابتدائية في دولة البحرين ، متناولاً فيه مفهوم الإشراف ودور مدير المدرسة في الإشراف التّربوي أو مجالات الممارسات الإشرافية، وأنواع الإشراف .
- الفصل الثّالث : بعض الدّراسات السّابقة التي تطرّقت لموضوع هذه الدّراسة العربيّة منها والأجنبيّة .

- الفصل الرابع : إعداد العمل الميداني وتنفيذه .
- الفصل الخامس : تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها ، من أجل معرفة مدى اضطلاع مدير المدرسة بدوره الإشرافي .

وقدمت الكلام عن الدور الإداري لمدير المدرسة للوقوف على حقيقة واقع مدير المدرسة الابتدائية من حيث أساليب اختياره وإعداده، وأخرت الكلام عن دوره الآخر وهو الدور الإشرافي والذي يتمثل في تنمية المعلمين مهنيًا تمهيداً للدراسة الميدانية التي سيتضح لنا من خلالها ما يجري في الميدان.

لقد آثرت هذا التقسيم لأنني رأيت فيه ما يساعدني على الوصول إلى رسم صورة واقعية عن مدى اضطلاع مدير المدرسة بدوره الإشرافي، المرتبط أساساً بمبادراته لتنمية المعلمين مهنيًا وتحسين أدائهم الصفي والتقسيمات السابقة في تلك الفصول تخدم هذا الغرض .

حدود الدراسة :

من جهة أولى، جرى تطبيق إحدى أدوات الدراسة (الاستمارة) في جميع مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم في دولة البحرين، أي أنها وزعت على مديري المدارس الابتدائية ومعلميها، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، والتربوية، أو سنوات الخدمة في التعليم. من جهة أخرى، اقتصرَت الدراسة على الوثائق الصادرة عن المدرسة على عينة ممثلة من تلك المدارس. لذلك، أفضل أن يتم التعامل مع نتائج هذه الدراسة على أنها مؤشرات تحمل الكثير من الحقيقة حول دور المدير في مدارس البحرين الابتدائية، وليس على أساس أنها حقائق ثابتة يمكن تعميمها و البناء عليها بدون حذر أو خطر.

منهجية الدراسة :

اتبعت في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد كان اختياري للمنهج الوصفي نظراً لما يسمح به من إمكانيات للتعرف على واقع الإدارة المدرسية من حيث نشأتها وتطورها، وبيّن مجالات الإشراف التربوي وأنواعه وطرائقه. أما المنهج التحليلي فقد اخترته لأنه يتسق مع طبيعة البيانات المجمعة بواسطة الاستمارة، كما يسمح بتحليل الوثائق الصادرة عن إدارات المدارس، ويسهل عملية استنتاج مضامينها ومناقشتها.

أهم المصطلحات المعتمدة :

أذكر في هذا البحث بعض المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في المحيط الجامعي الأكاديمي، علماً بأنها ما زالت تشهد بعض الاختلافات في دلالاتها بحسب خلفية مستخدميها. لذلك، رأيت ضرورة تعريف بعض المفاهيم و المصطلحات التي وردت في هذه الدراسة تجنباً للالتباسات المحتملة، وضماناً لمزيد من الدقة، و سعياً لبلورة لغة مشتركة بين الباحث و القارئ تسمح بالتواصل السهل و الواضح.

دور مدير المدرسة الإشرافي (The Principal Supervisory Role) :

يعني ذلك جميع النشاطات التي يقوم بها مدير المدرسة، والرّامية إلى توجيه المعلمين في صفوفهم، عن طريق اعتماد طرائق التّوجيه المختلفة، بهدف تمكين المعلم من القيام بمهام عمله على أفضل وجه ممكن، ومساعدته في مواجهة القضايا والصّعوبات التي تعترضه في عمله، وفي إيجاد الحلول الممكنة لها.

الإشراف التربوي (Educational Supervision) :

عملية تعاونية أطرافها المدير والمعلم والتلميذ. وهي تهدف إلى تعرّف أهداف التّعليم وتفهمها، ومساعدة المعلم ليعي أبعاد هذه الأهداف، ويعمل على تحقيقها باعتماد الطّرائق والوسائل المتنوعة.

مدير المدرسة (Principal) :

مسؤول تربوي مخول بتنظيم أمور المدرسة الإدارية والأكاديمية، وهو المسؤول الأول عن إدارة المدرسة، وتنفيذ السّياسة التربويّة، وتحقيق أهدافها بصفته رئيساً لمجلس إدارة المدرسة.

المرحلة الابتدائية (Primary Stage) :

تمثّل هذه المرحلة أولى درجات السّلم التّعليمي النّظامي في دولة البحرين، وتشمل الفئات العمرية من ست إلى اثنتي عشرة سنة ضمناً، بدءاً من الصّف الأول الابتدائي وانتهاءً بالصّف السّادس الابتدائي، وتشمل الحلقتين الحلقة الأولى والثّانية من التّعليم الأساسي في دولة البحرين.

أداء المعلم الصّفي (Teacher's Class Performance) :

مجموعة الطرائق والوسائل والإجراءات التي يخطّط لها المعلم في عمليات التّعليم الصّفيّ ويقوم بتنفيذها لتحقيق الأهداف والغايات المرسومة، والتي تنعكس على شكل نتائج تتمثّل في أداء الطّالب، وتحصيله المهارات والكفاءات والاتجاهات والمواقف والقيم المختلفة.

المُعلّم (The Teacher) :

هو الشّخص الذي يقوم بتدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو إما مُعلّم فصل في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي في الصّنف من الأول إلى الثّالث، أو مُعلّم مشارك في الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي (المواد المترابطة) من الصّنف الرّابع إلى الصّنف السادس.

الخبرة الإدارية (Administrative Experience) :

تعني عدد السّنّوات التي أمضاها المدير في الاضطلاع بمهام الإدارة المدرسيّة في المرحلة الابتدائية.

الخبرة التّعليميّة (Instructional Experience) :

تعني عدد السّنّوات التي أمضاها المُعلّم في الاضطلاع بمهام التّدريس في المرحلة الابتدائية.

أهم المصادر والمراجع :

لقد اعتمدت في هذه الدّراسة على مصادر ومراجع سيأتي ذكرها في سياق البحث، ولكن أهمها كان:

- الإدارة التّعليمية والإدارة المدرسية ، عبد الله بن عبد الرحمن الفايز ، الرياض ، مطبعة سفير ١٩٩٢/١٤١٣ ، وقد أفدت منه في الفصل الأول عن مفهوم الإدارة .
- دور مدير المدرسة الإلزامية في الأردن كمشرف فني مقيم : دراسة ميدانية أعدّها محمد موسى عقيلان ، أطروحة دكتوراه في التّربية، كلية التّربية ، جامعة عين شمس ، ١٤٠٥ / ١٩٨٥ ، وقد أفدت منها في الإطار النظري عن طرائق الإشراف التربوي وأساليبه .
- التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربية ، دراسة لفهد إبراهيم الحبيب ، مكتب

التربية لدول الخليج ، ١٩٩٦/١٤١٧ ، وقد أفدت منها في الإطار النظري عن مفهوم الإشراف التربوي وتطوره .

- الإشراف التربوي ، محمد حامد الأفندي ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨١/١٤٠١ ، وقد أفدت منه في الفصلين الثاني والثالث عن تعريف الإشراف التربوي .
- الإدارة والإشراف التربوي : اتجاهات حديثة ، رداح الخطيب وآخرون ، الرياض ، مطابع الفرزوق التجارية ، ١٩٨٧/١٤٠٧ . وقد أفدت منه في الفصلين الثاني والثالث من الباب الأول عن مجالات الإشراف التربوي .

وبعد هذه الكتب رجعت إلى منشورات وزارة التربية والتعليم التي وجدت في بعضها ما يسند موضوع هذه الدراسة ومنها :

- أ - الإحصائية الاستقرارية ، قسم الإحصاء التربوي ، ١٩٩٥/١٩٩٦ .
- ب - لائحة تنظيم الحصص رقم ٤٣ لسنة ١٩٨٦ م .
- ج - لائحة تعيين سكرتير رقم ٤٤ لسنة ١٩٨٦ م .
- د - نظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية ، ١٩٨٩ م .
- هـ - مشروع واجبات نظام الهيئة الإدارية والتعليمية الصادرة عن إدارة التعليم .
- و - مشروع واجبات مدير المدرسة الصادر عن إدارة التعلم العام .
- ز - القرار الوزاري رقم ٤٢٣ لسنة ٨٨ في تاريخ ١٢/٢/١٩٨٨ م بشأن تشكيل لجنة تطوير المدرسة .
- ح - القرار الوزاري رقم ٣٧٥ لسنة ٩٠ في تاريخ ٢٤/٤/١٩٩٠ م بشأن تطبيق نظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية .

وقد اعتمدت على هذه المصادر والمراجع لأنها توفر بعداً نظرياً في الإدارة بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص ، ولأنها تمثل أيضاً واقع الإدارة المدرسية في دولة البحرين .

وفي مطلق الأحوال فإنني أقوم بهذه الدراسة ، وأنا على علم بأنها خطوة على الطريق ، وأتمنى أن تتبناها خطوات أخرى من قبل الباحثين الآخرين لإلقاء المزيد من الضوء على الموضوعات التربوية المهمة ، والمفيدة لشباننا ومجتمعنا .

الفصل الأول

إدارة المدرسة الابتدائية في دولة البحرين

أعرض في هذا الفصل مفهوم الإدارة العامة، ثم الإدارة التعليمية، ثم الإدارة المدرسية؛ لأنها جزء من الإدارة التعليمية. بعد ذلك أتناول إدارة المدرسة الابتدائية في دولة البحرين، ثم واجبات مدير المدرسة الابتدائية ومهامه، وطريقة اختياره، ووسائل إعداده وتدريبه التي يفترض أن تمكنه من القيام بدوره على الوجه الأكمل. واعتبرت هذا الفصل مدخلاً للموضوع المدروس، بهدف الوصول إلى دور المدير الإشرافي، وتناولته عن طريق استعراض المفاهيم والنظريات المختلفة التي وردت في الأدبيات والتي تناولت موضوع الإدارة بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص.

أولاً : مفهوم الإدارة عموماً :

لقد ظهرت الحاجة إلى الإدارة بصيغتها الأولية، أي بمعنى تنظيم سلوك الناس، منذ بدء الحياة الإنسانية. عندما شعر الأفراد بأن ظروف الحياة المحيطة بهم تحتم عليهم التعاون فيما بينهم، وتنسيق جهودهم من أجل تحقيق الأهداف التي يسعون إليها.

ومع تعقد أشكال الاجتماع، وتطور المجتمعات، ازدادت الحاجة إلى صيغ أكثر فاعلية من الإدارة بمعنى التسيير. وتعتبر القوانين التي وضعها ابن خلدون في العمران والاجتماع والسياسة، في أحد وجوهها، اللبنات الأولى في علم الإدارة الحديث. لقد شكّلت 'الإدارة' بمعناها العام هاجساً دائماً للمسؤولين، والعاملين في شؤون السياسة والقيادة، وإن اختلفت التسميات. فالإدارة تمثل عنصراً هاماً في تسريع تقدم المجتمعات ونموها، لما لها من دور كبير في تنظيم العمل، وتسيير المؤسسات بما يسهل تحقيق الأهداف التي يصبو إليها المجتمع.

ومع أن الممارسات الحرفية للإدارة قد صاحبت تطور المجتمعات منذ نشأتها، فإن أول مفهوم علمي للإدارة قد ظهر في أوائل القرن العشرين، الذي شهد تطوراً هائلاً في البحث العلمي. الأمر الذي بلور المفاهيم والأساليب، وأصبحت الإدارة عاملاً حاسماً في تحديد تطور الأمم الاقتصادية والحضاري. فلم تعد الموارد الاقتصادية التي تملكها دولة ما، هي المحدد الوحيد لتقدمها وتطورها، بل أمست الكيفية التي تُدار بموجبها هذه الموارد تشكل أحد العناصر الأساسية في حسن استثمار الموارد، ووظيفتها، لما فيه خير المجتمع .

فكم من الأمم من الله عليها بـمـوارد اقتصادية وفيرة، ذهبت هباء منثوراً؛ لسوء إدارتها، وعدم القدرة على الاستفادة منها بما يعود على المجتمع بالنفع والفائدة. وكم من الأمم استطاعت، بفضل حسن إدارتها لمواردها القليلة، تحقيق الكثير من التقدّم و الرفاهية لأبنائها. من هنا تتضح أهمية توظيف العنصر البشري في تقدّم المجتمع، واستغلال موارده وإمكاناته، عن طريق الإدارة العلمية الهادفة.

وما أحوّنا في دولة البحرين إلى إدارة علمية متطورة سليمة، تستخدم الأساليب الموضوعية الحديثة مع توفير الوسائل التي تساعدنا في القيام بدورها. ولن يكون لنا ذلك إلا بتبني أحدث مفاهيم الإدارة ومتابعة تطوّراتها، مع توفير المناخ الثقافي الذي يسمح للإداريين بلعب دورهم، وللمديرين بتطبيق الأساليب العلمية السليمة، واتخاذ القرارات التي تفيد مجتمعنا البحريني.

لقد تكلمت الكثير على الإدارة و أهميتها، و فاعليتها، لكنني لم أحدد حتى الآن الإدارة مفهوم الإدارة وعناصرها. فلا بدّ لي عند هذه المحطة من دراستي، من الإشادة بالجهد الكبير الذي بذله العلماء، ورجال الفكر الإداري، والمربون من عرب وأجانب في محاولة دائبة لبلورة مفهوم الإدارة، بالرغم من اختلاف وجهات نظرهم في هذا المجال.

رأى عبد المجيد في تعريف قصير للإدارة بأنها "القدرة على تنسيق وترتيب العديد من ضروب النشاط الاجتماعي"^(١). كما حدّد سيد الهواري الإدارة بأنها "تنفيذ الأعمال بوساطة آخرين عن طريق تخطيط مجهوداتهم وتنظيمها ورقابتها"^(٢). أما عبد الكريم درويش فرأى أن الإدارة بمفهومها العام هي "توفير نوع معين من التعاون والتنسيق بين الجهود البشرية المختلفة من أجل تحقيق هدف معين"^(٣). و الإدارة كما يقول العطار هي "تعبير اصطلاح إطلاقه على كل جهد جماعي في أية منظمة خاصة أو عامة بقصد هدف معين، ومن ثم يسري هذا المعنى، أيا كانت المنظمة، سواء أكانت شركة تجارية، أم هيئة حكومية، غير أن هذا الجهد الجماعي بحاجة إلى تنظيم وتنسيق حتى يتحقق هدف المنظمة"^(٤).

(١) علي عبد المجيد، الأصول العلمية للإدارة، ص ٩.

(٢) سيد محمد الهواري، الإدارة العامة: المبادئ والنظريات، ص ١٠.

(٣) عبدالكريم درويش، ليلي تكلّا، أصول الإدارة العامة، ص ٤٩.

(٤) فؤاد العطار، مبادئ الإدارة العامة، ص ٧.

أكد هاشم أن الإدارة تعني ذلك "النشاط الذي يعتمد على التفكير والعمل الذهني، المرتبط بالشخصية الإدارية، وبالجوانب والاتجاهات السلوكية المؤثرة، بتحضير الجهود الجماعية نحو تحقيق هدف مشترك باستخدام الموارد المتاحة، وفقاً لأسس ومفاهيم علمية^(١) .

ولا يختلف تعريف الإدارة عند المفكرين الأجانب عما ورد أعلاه على الرغم من اختلاف مفهوم الإدارة من شخص إلى آخر. يقول "دانيال فريفتس" (Daniel Friffiths) وهو أحد المفكرين الغربيين في تعريفه للإدارة، بأنها "تقوم أساساً على اتخاذ القرارات المناسبة للوصول إلى أهداف معينة، كما يرى أن الوظيفة الأساسية في عمل الإدارة هو التوجيه والرقابة على عملية تنفيذ القرارات^(٢) . أما "رولد كامبل" (Roald Campell) فيصف الإدارة بأنها "العملية التي تقوم على التنظيم في اتخاذ القرارات وتنفيذ الإجراءات الضرورية لتحقيق الأهداف^(٣) . وأخيراً يعرف "دونالد كلو" (Donald Jclobgh) الإدارة بأنها فن قيادة وتوجيه أنشطة مجموعة من البشر نحو تحقيق هدف مشترك^(٤) .

من خلال هذه التعريفات العربية والأجنبية لمفهوم الإدارة ألاحظ تقارباً في العناصر والدلالات، كما ألاحظ أن بعض جوانب الإدارة قد أهملت. فعمليات الإدارة في أية مؤسسة كانت ليست سوى وسيلة لتسهيل نجاح هذه المؤسسة. فمفهوم الإدارة يغطي أفعال التخطيط والتنظيم وتنمية القوى العاملة والمتابعة .

ثانياً : الإدارة التعليمية :

لقد أصبح التعليم ضرورة من ضروريات الحياة في الوقت الحاضر وحقاً لكل إنسان على مدى الحياة، فمن طريق التعليم تتقدم الأمة، وتأخذ مكانها المناسب بين الأمم الأخرى. غير أن هذه العملية لا يمكن أن تتم بشكل صحيح، أو يكتب لها النجاح إلا بتوفير الإمكانيات المادية والبشرية، إضافة إلى الاهتمام والإشراف الجيد، حتى تأخذ مسارها الصحيح، و لا يمكن أن يتم ذلك إلا بالإدارة التعليمية.

(١) زكي محمود هاشم ، الإدارة التعليمية ، ص ٩.

(٢) Daniel Griffiths, Administration Theory and Change in Organizations, P. ١٦١ .

(٣) Roald Campell, E Bridges R. Nystrands Introduction to Educational Administration P: ٤٧

(٤) Donald J. Clough, Concepts in Management Science. P: ٨

فكما أنَّ الإدارة العامة تُعنى بتنفيذ السَّياسة العامة للدولة و نقلها إلى حيز الواقع، كذلك تلتزم الإدارة التعليمية بتنفيذ السَّياسة التربويَّة وتجسيدها على أرض الواقع. تشترك الإدارة التعليمية مع الإدارة العامة في عمليات التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والمتابعة، والتقييم، واتخاذ القرارات، ووضع القوانين واللوائح التي تنظم العمل في كل منها.

ويُعرّف محمود مرسي الإدارة التعليمية بأنها "مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل في ما بينها داخل المنظمات، أو في ما بينها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية^(١). أما "ستيفن كنكسفيش" (Stephen J. Knexevich) فيرى أنَّ الإدارة التعليمية هي عبارة عن "مجموعة من العمليات التنظيمية التي تشرف على ضمان فعالية الخدمات التربويَّة من خلال تطبيق السَّياسة التعليمية^(٢). وقد عرّف بستان الإدارة بأنها "علم وفن تُسيّر العناصر البشرية في إطار المؤسسات التعليمية ذات الأنظمة واللوائح التي تهدف إلى تحقيق أهداف معينة، بوجود تسهيلات وإمكانات مادية في زمان ومكان محددين^(٣). ويقول صلاح جوهر في تعريفه للإدارة التعليمية بأنها "العملية التي يتم بها تعبئة الجهود البشرية والمادية، وتوجيهها من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وهي في هذا الإطار تُعنى بالنواحي الإدارية والفنية معاً، وتهتم بالمعلمين، والمناهج وطرق التدريس، والأنشطة المدرسيَّة، والإشراف الفني، وتمويل البرامج التعليمية، وتنظيم العلاقات بين المؤسسات التعليمية والمجتمع، وغير ذلك من النواحي التي تؤثر في العملية التعليمية^(٤).

فالإدارة التعليمية شأنها شأن بقية الإدارات، ليست إلا وسيلة لغاية، بحيث تصبح مجموعة من العمليات المتداخلة التي تتكامل فيما بينها، لتحقيق الأغراض التربويَّة المنشودة في التربية. وهي تعنى بالإجراءات والطرائق التي تحقق هذه الأغراض. وتعنى بالعناصر البشرية والمادية من معلمين، وعاملين، وطلبة، وأولياء أمور، وأبنية، وتجهيزات، وأموال، وأدوات، ومناهج، وطرائق تدريس، وأنشطة مدرسيَّة.

(١) محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها، ص ١١.

(٢) Stephen J. Kenzevich, Administration of Public Education P. 22

(٣) أحمد عبد الباقي بستان، حسن جميل طه، مدخل إلى الإدارة التربويَّة، ص ٣٩.

(٤) صلاح جوهر، المدخل في إدارة وتنظيم التعليم، ص ٧٩.

مبادئ الإدارة التعليمية :

للإدارة التعليمية مبادئ يجب مراعاتها حتى تتوفر لها أسباب النجاح في تحقيق أهدافها .
يمكن أن نوجزها كالآتي:

المشاركة (Participation) :

هي أسلوب في الإدارة، يقضي بالتَّحاور و التَّشاور مع العاملين في الوحدة التربويَّة مهما كان حجمها، سواء عن طريق التَّفَاعُل المباشر، أو عن طريق التَّمثِيل، كما يقضي بعدم تسلط الرِّئيس في تحديد المسؤوليات، وعدم انفرادِه باتِّخاذ القرار من دون الرُّجوع إلى أعضاء الإدارة الآخرين.

تُمثِّل المشاركة في ما يأتي :

- احترام فردية كل عضو من أعضاء الإدارة، و إعطائه الفرصة حتى يتمكن من إبداء رأيه.
- تنسيق الجهود والتَّشجيع على العمل التَّعاوني، و إتاحة الفرصة لإبراز المواهب.
- المشاركة في وضع البرامج، وتحديد السِّياسة وتنفيذها.
- تكافؤ المسؤوليات .
- وضع الرِّجل المناسب في المكان المناسب .
- توزيع المسؤوليات والاختصاصات، والحرص على عدم تداخلها.
- الحرص على السِّمة الإنسانيَّة في علاقات رئيس الإدارة مع العاملين معه.

القيادة الجماعية (Team Leadership) :

هي أحد مظاهر الديمقراطية. تهدف القيادة الجماعية إلى إشراك الآخرين في الإدارة من أجل إنكاء روح التَّكافل والتَّضامن ، وإثارة الدَّافعية، ورفع المعنويات، وتكثيف الشُّعور بالمسؤولية الجماعية، و تجنب الخطأ. وهي تفاعل اجتماعي، يتوقف نجاحه على مدى صلابة بناء الجماعة نفسها، وولاء أفرادها للمؤسسة والمناخ التَّعاوني، أو التَّنَافُسي السائد فيها. ويجدر بكل من يشارك في القيادة الجماعية أن يتصف بالمرونة، والانفتاح الذَّهني، والمبادرة، وحسن التَّصرف. المرونة وسعة الأفق يساعدان على قبول وجهة نظر الآخر واحترامها، والإصغاء

إليها، ومناقشتها على أنها إحدى الصيغ التي يمكن أن تحمل الحقيقة و ليس على أساس أنها فكرة مخالفة، أو مختلفة عن وجهة النظر السائدة.

العلاقات الإنسانية (Human relations) :

تُبنى العلاقات الإنسانية على حسن المعاملة، والاحترام المتبادل، والتعاون، وتقدير جهود الآخرين و شخصياتهم، و إلغاء الحواجز المصطنعة بين الرئيس و مرؤوسيه، حتى يشعر الجميع بأنهم أسرة واحدة يشاركون في تحمل المسؤولية لتحقيق أهداف المؤسسة.

الكفاءة في الإدارة (Efficient Performance) :

الكفاءة عنصر هام في تحقيق أهداف الإدارة التعليمية. تقاس كفاءة الأداء بمقارنة مزدوجة يلتزم فيها الكم بالكيف. أي مقارنة ما تم إنجازه بما يفترض تنفيذه، ومقارنة النوعية التي أنجز فيها العمل المنجز بالنوعية التي كان يفترض أن يتم بموجبها.

خصائص الإدارة التعليمية :

تتسم الإدارة التعليمية بالخصائص التالية:

- ١- **الحيوية :** لأن العملية التربوية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة الأفراد والمجتمع، وبحاضر الأمة ومستقبلها بصورة عامة.
- ٢- **ارتباطها بالمجتمع :** ما تقوم به الإدارة التعليمية ، من عمل في جميع أجهزتها الإدارية والفنية التربوية بدءاً من الإدارة التربوية المركزية وانتهاءً بأصغر موظف في النظام التعليمي ، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع وآماله وتطلعاته.
- ٣- **تعدد وظائفها وتداخلها :** إن الهدف الرئيس من وجود الإدارة التعليمية هو تسيير العمل التربوي والتعليمي الذي يقوم به الناس وتنظيمه . وللإدارة التعليمية في كل مجال وبأي اتجاه مسؤوليات ووظائف ذات أهمية بالغة تتشابك ويتداخل بعضها مع بعض، ويؤثر بعضها ببعض. فإدارة المناهج، وإدارة الامتحانات، وإدارة تدريب المعلمين كلها تقوم بواجبات متميزة عن بعضها الآخر، ولكنها متداخلة ومكملة لبعضها، وتؤثر إحداها في الآخر.
- ٤- **حاجتها للتأهيل التربوي والمهني :** تعتمد المؤسسات التربوية في عملها على الإنسان، لذا فعلى الإداري الناجح العلم بكل جوانب الإنسان، وما يؤثر فيه ويتأثر به. ويتطلب العمل

التربوي سواء كان إدارياً أو تعليمياً الإعداد العميق الذي لا يقتصر على الجانب العلمي التربوي، وإنما ينبغي أن يشمل كذلك الإعداد المهني الذي يزوده بالطرق والأساليب والوسائل التربوية، لتكون العملية الإدارية والفنية قادرة على تحقيق ما وُضع لها من أهداف.

ثالثاً: الإدارة المدرسية :

بالرغم من أن المدرسة هي أصغر تنظيم في الهيكل الإداري فأنها تأتي في المرتبة الأولى من الأهمية؛ باعتبارها خلية الإنتاج الأساسية في النظام التعليمي، من جهة أولى؛ والقناة المباشرة التي يتواصل عبرها النظام التعليمي مع المستهلك الفعلي لخدماته، أي مع المجتمع على امتداد مساحته، واختلاف مناطقه، وتنوع فئاته. ونظراً لهذه الأهمية الوظيفية التي تتميز بها المدرسة، كان من الطبيعي أن تكتسب الإدارة المدرسية أهمية تتسق مع أهمية المدرسة، ووزناً يوازي ثقل المدرسة في النظام التعليمي.

لقد تطور مفهوم الإدارة المدرسية تبعاً لتطور مفهوم التربية. فعندما كانت التربية تُعرف سابقاً بأنها تقوم بنقل التراث الثقافي والمعرفي من جيل إلى جيل، اقتصر هدف الإدارة المدرسية على إكساب التلاميذ المعرفة عن طريق تلقينهم المواد الدراسية، من دون الأخذ بعين الاعتبار ما إذا كانت هذه المواد الدراسية تُلبّي حاجات هؤلاء التلاميذ، أو تتناسب مع قدراتهم. هذا يعني أن الإدارة المدرسية كانت تهتم، في ظل هذا المفهوم الضيق للتربية، بالنواحي الإدارية الروتينية التي تتمثل في وضع الجدول الدراسي وتنفيذه، وحفظ النظام المدرسي، وحصر غياب التلاميذ والعاملين في المدرسة. وعندما تطوّرت النظرة إلى التربية وشملت النمو المتكامل للفرد في مختلف الجوانب المعرفية والروحية والشخصية والعقلية والجسمية، اتسع مجال الإدارة المدرسية، ولم يعد مقتصرًا على العناية بالنواحي الإدارية، بل اكتسب درجات أكبر من الشمولية والتكامل. فأصبحت الإدارة المدرسية تُعنى بكل ما يتصل بالتلاميذ، وبأعضاء هيئة التدريس، وبالمناهج وطرائق التدريس، والإشراف الفني، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وغير ذلك من النواحي التي تتصل بالعملية التربوية بشكل مباشر أو غير مباشر. ولأن مفهوم الإدارة المدرسية قد اتسع وتمدّد، تعددت آراء المفكرين ورجال التربية حوله، وتباينت وجهات نظرهم في تحديده. عرّف أحمد عبد الرحمن عيسى الإدارة المدرسية بأنها: العملية المدرسية بأكملها، من جميع جوانبها وبكل ما يدور فيها، أي عالم المدرسة الذي يحيا التلاميذ فيه حياة

تكوينية يتطبعون خلالها بطابع الإطار الذي رسمته الدولة^(١) . وعُرِّفت الإدارة المدرسية أيضا بأنها مجموعة من العمليات يقوم بها أكثر من فرد ، و ذلك بالمشاركة والتعاون والفهم المتبادل. وفي العادة، يتولى جهاز يتألف من مدير المدرسة ومعاونيه، والمدرسين الأوائل، والمدرسين والموجهين، والإداريين، تنفيذ متطلبات الإدارة المدرسية. و يرى أحمد إبراهيم أحمد أن الإدارة المدرسية هي ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة، وفلسفة تربوية تصفها الدولة، رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة، الأمر الذي يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمامها بنجاح^(٢) . و يعرفها أحد الباحثين بأنها عبارة عن مجموعة من الجهود المنظمة التي يقوم بها أفراد داخل إطار واحد وهو المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة التي تنعكس آثارها على المجتمع^(٣) . وأخيراً يشير "نبراي" إلى أن الإدارة المدرسية هي عبارة عن عملية اجتماعية تعنى بالمحافظة على الطاقات البشرية، واستشارتها، ومراقبتها، وتوحيدها في ظل نظام متكامل يهدف إلى تحقيق أغراض تربوية سبق تحديدها^(٤) .

من خلال التعريفات المتعددة، يمكنني الاستنتاج بأن الإدارة المدرسية هي كل الجهود والنشاطات المنسقة، والمنظمة، والمقيمة التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة؛ رغبة في إعداد الجيل بما يتفق وفلسفة المجتمع المنبثق من فلسفة الدولة. وهي عملية تفاعل بين العاملين في المدرسة، يقوم من خلالها كل فرد بحسب اختصاصه ومن موقعه بالمساهمة في بلورة القرار المفترض اتخاذه عن طريق تقديم وجهة نظر ومعلومات تفيد في إلقاء الضوء على بعض النقاط التي يمكن أن تساعد في تجويد المردود وتجنب بعض الأخطاء.

رابعاً : نشأة إدارة المدرسة الابتدائية في البحرين وتطورها :

تميل المدرسة الابتدائية في دولة البحرين إلى تنمية قدرات التلاميذ واستعداداتهم، وإشباع ميولهم ورغباتهم، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم، والسلوكيات، والمعارف، والمهارات

(١) أحمد عبدالرحمن عيسى ، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ص ٦٦.

(٢) أحمد إبراهيم أحمد ، نحو تطوير الإدارة المدرسية : دراسة نظرية وميدانية ، ص ٥.

(٣) عبدالله بن عبدالرحمن الفايز، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، ص ٢١.

(٤) يوسف إبراهيم نبراي ، الإدارة المدرسية الحديثة ، ص ١١.

العلمية والمهنية، بحيث يمكن لمن ينهي مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى. وبما أن مدرسة المرحلة الابتدائية هي قاعدة الهرم التعليمي، كان لا بد أن تكون هذه القاعدة قوية؛ لتتمكن من التأسيس للمراحل التالية. ومن الطبيعي أن يكون للإدارة المدرسية المكانة التي تستحقها إذا أرادت المدرسة الابتدائية أن تضطلع بالمهام الجسام الملقاة علي عاتقها.

لقد شهدت البحرين غرس البذرة الأولى لما يُسمى اليوم بالإدارة المدرسية عام ١٩١٩م، أي منذ تأسيس التعليم النظامي فيها إذ تم الاحتفال بتأسيس أول مدرسة، وهي مدرسة الهداية الخليفية للبنين في العام نفسه، فأقيم احتفال كبير شارك فيه كبار المسؤولين في البلد، وفي مقدمتهم الشيخ عيسى بن علي آل خليفة أمير البلاد حينذاك، ونجله الشيخ عبد الله بن عيسى آل خليفة " وزير المعارف " في ذلك الوقت. إلا أن التنظيم الحقيقي للإدارة المدرسية ظهر عام ١٩٦٠م عندما صدرت أول لائحة تنظيمية للإدارة المدرسية في ذلك الوقت. وقد حددت اللائحة المذكورة الوظائف الإدارية في المدرسة كالتالي:

١- مدير المدرسة .

٢- المدير المساعد .

٣- السكرتير .

بعدها، صدرت لائحة تحدد تنظيم الحصص التي يفترض أن يدرّسها مديرو المدارس في حالات محددة، كما تحدد شروط جواز تعيين مدير مساعد في المدرسة:

١- إذا كان عدد تلاميذ المدرسة لا يتجاوز المائة والخمسين تلميذاً فإن على مدير المدرسة أن يقوم بتدريس ما لا يقل عن اثنتي عشرة حصة في الأسبوع.

٢- إذا كان عدد تلاميذ المدرسة لا يتجاوز الثلاثمائة والخمسين تلميذاً، فإن على مدير المدرسة أن يقوم بتدريس ما لا يقل عن ست حصص في الأسبوع.

٣- إذا تجاوز عدد تلاميذ المدرسة الثلاثمائة والخمسين تلميذاً، فإن لمدير المدرسة ألا يدرس؛ ليتفرغ لشؤون المدرسة الإدارية.

٤- لمدير المدرسة أن يطلب مديراً مساعداً، يعينه على القيام ببعض النواحي الإدارية المعينة

إذا تجاوز عدد تلاميذ مدرسته الخمسمائة تلميذ على أن يقوم المدير المساعد بتدريس ما لا يقل عن اثنتي عشرة حصة في الأسبوع. (١)

ثم صدرت لائحة أخرى تعنى بنظام تعيين سكرتير للمدارس الابتدائية، وتضمنت الآتي:

- ١- لمدير المدرسة الابتدائية أن يطالب المديرية بتعيين سكرتير لمدرسته في حالتين فقط هما:
 - ١-١- إذا تجاوز عدد تلاميذ المدرسة الثلاثمائة تلميذ.
 - ٢-١- إذا تجاوز عدد تلاميذ المدرسة المائتين، وكانت المدرسة ابتدائية كاملة.
- ٢- هذا ولا يجوز لأي مدير مدرسة أن يعهد لأي مدرس بالشؤون السكرتارية دون علم المديرية وأخذ موافقتها، كما لا يجوز أيضاً تخفيض عدد حصص أي مدرس عن النصاب المقرر بحجة تعيينه سكرتيراً ثانياً (سكرتيراً مساعداً) إلا بعد الرجوع للمديرية وأخذ موافقتها. (٢)

وظل الجهاز الإداري في المدرسة بهذه الصورة بعد استقلال البحرين من الاستعمار البريطاني إلى عام ١٩٧٨م، حيث صدر أول قرار وزاري بشأن المعايير الخاصة بتعيين الهيئة الإدارية والإشرافية بالمدارس بمراحل التعليم وتضمن الآتي:

- ١- يعين مدير لكل مدرسة.
- ٢- يعين مدير مساعد للمدرسة التي لا يقل عدد تلاميذها عن ٤٥ تلميذاً.
- ٣- يعين المشرف الإداري على النحو التالي:
 - ٣-١- يعين المشرف الإداري بالمدرسة التي لا يوجد بها مدير مساعد على أن يتراوح عدد تلاميذها ما بين ٢٠٠ إلى ٤٥٠ تلميذاً.
 - ٣-٢- يعين المشرف الإداري بالمدرسة التي فيها مدير مساعد على أن لا يقل عدد تلاميذها عن ٤٥٠ تلميذاً.

وفي الثمانينيات شهدت الإدارة المدرسية في دولة البحرين تغييرات، وتطورات كبيرة، وجهوداً مركزة؛ لتطوير التعليم من أجل مسايرة المتطلبات التعليمية في البلاد، فلقد

(١) وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين، لائحة رقم ٤٣ / ٨٦، ص ١.

(٢) وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين، لائحة رقم ٤٤ - ٦٨ / ١، ص ١.

تغيرت أهداف الإدارة المدرسية، واتسع مجالها، ولم تعد عملية (روتينية) لتسيير شؤون المدرسة بشكل روتيني وفق تعليمات وأنظمة معينة، كالمحافظة على النظام، وإعداد الجداول المدرسية، ورصد حضور التلاميذ وغيابهم.

لقد أرادت وزارة التربية والتعليم منح الإدارة المدرسية حرية الحركة داخلياً وخارجياً، والعمل بمبدأ اللامركزية الإدارية، فطرح سعادة وزير التربية والتعليم خلال اجتماع لجنة التربية والتعليم رقم (٤٠٣) المنعقد بتاريخ ١٣ يناير ١٩٨٨م ضرورة تشكيل لجنة خاصة تعالج الإدارة المدرسية باعتبارها الخلية التربوية الأساسية في المجال التربوي، والتي يجب أن تتركز جميع الجهود والأنشطة التعليمية والإدارية حولها، حتى تتحول إلى وحدة فاعلة تتمتع بقدر كبير من الاستقلالية في اتخاذ القرارات التربوية والمالية. وبدأت الأوساط التربوية في الوزارة تتداول منذ ذلك الحين عبارة "المدرسة كوحدة تربوية أساسية".

وتحقيقاً لهذا التوجه، تم تشكيل لجنة تطوير المدرسة، بقرار وزاري رقم ٨٨/٦/٤٢٣م الصادر بتاريخ ٨٨/٢/١٢م برئاسة الوكيل المساعد للتعليم العام والفني، وتضم في عضويتها عدداً من المسؤولين في وزارة التربية والتعليم، وأساتذة من جامعة البحرين. وتتمثل مهمة هذه اللجنة في وضع تصور شامل لتطوير المدرسة؛ لتصبح وحدة تربوية أساسية لديها القدرات الذاتية على التطوير التربوي، والتقييم، والتجديد كما يتضح في ملحق رقم (١). وبعد أن وضع المشروع، رفع إلى لجنة التربية والتعليم في جلستها رقم (٤٧٣) بتاريخ ١٩٨٩/٩/٢٤م، وبعد الإطلاع عليه؛ تم إصدار القرار الوزاري رقم (٣٧٥)/١٦٨/١/٩٠ بتاريخ ١٩٩٠/٤/٢٤م بشأن تطبيق هذا النظام الحديث ابتداء من العام الدراسي ٩١/٩٠ في عشر (١٠) مدارس للبنين والبنات على سبيل التجريب، وكمرحلة أولى. وبالفعل، تم اختيار هذه المدارس لتوافر الإمكانيات المادية والبشرية المؤهلة فيها، واللازمة لتطبيق هذا النظام المطور [أنظر ملحق رقم (٢)].

لقد خطت وزارة التربية والتعليم خطوة جريئة بنقل المدرسة من المركزية المطلقة إلى اللامركزية الجزئية، كما شرعت، إلى جانب ذلك، بتدريب الجهاز الإداري في المدرسة ليتمكن من تنفيذ هذا التجديد وتقييمه ذاتياً. وقد أرادت وزارة التربية من وراء هذا الإصلاح النوعي تحويل المدرسة إلى مؤسسة قادرة على اتخاذ معظم القرارات التربوية، وممارسة الاستقلال

الذَّاتي النَّسبي في المجالات الإدارية والمالية، و عدم الرَّجوع إلى الوزارة إلا في ما يخص القضايا الكبرى، أو القرارات الخطيرة التي يتعدى أثرها نطاق المدرسة الواحدة.

و بالفعل، فقد نظمت وزارة التَّربية والتَّعليم دورة تدريبية خلال الفترة من ٢٦-٣٠/٥/١٩٩٠م حضرها المديرون والمديرات، والمديرون المساعدون والمديرات المساعدات بمدارس التَّجربة العشر. وكان الهدف من الدَّورة المذكورة تعميق معرفة الجهاز الإداري المسؤول بالخلفية النَّظرية للمشروع الجديد، وتدريبه على بعض المهارات الضَّرورية في مجال انتخاب المجالس الإدارية وإداراتها، وفي مجال التَّقييم الذَّاتي، وفي الحقل المالي، وبخاصة في ما يتعلق بإعداد الميزانية السَّنوية للمدرسة. وتابعت وزارة التَّربية والتَّعليم عقد مثل هذه الدورات لبقية المدارس.

وتتوقع وزارة التَّربية والتَّعليم من تنفيذ هذا المشروع الإصلاحي أن يتم تطوير الإدارات المدرسيَّة بحيث تصبح قادرة على التَّجديد والتَّطوير من خلال التَّفاعل بين أفراد المجتمع المدرسي ذاته. وهكذا، ونتيجة لهذا التَّطوير، فقد اختلف التَّنظيم الداخلي الخاص بالمدرسة التي طالها الإصلاح (المدرسة وحدة تربويَّة أساسية) عنه في المدارس السَّابقة لهذا المشروع كما يتضح مما يلي:

الهيكل التَّنظيمي للمدرسة كوحدة تربويَّة أساسية :

أولاً: مجلس الإدارة :

يتألَّف مجلس إدارة المدرسة من سبعة أعضاء هم :

- | | |
|--------|--|
| رئيساً | ١- مدير المدرسة |
| عضواً | ٢- المدير المساعد |
| عضواً | ٣- المشرف الاجتماعي |
| عضواً | ٤- المدرس الأول (ينتخب سنوياً من مجموع المدرسين الأوائل) |
| عضواً | ٥- اختصاصي مركز مصادر التَّعلُّم |
| عضواً | ٦- المسجل (إن وجد) |
| أعضاء | ٧- خمسة معلِّمين (ينتخبون سنوياً من مجموع معلِّمي المدرسة) |

مسؤوليات مجلس إدارة المدرسة ومهامه :

- ١- يناقش مجلس إدارة المدرسة الأمور المتعلقة بسياسة المدرسة بشكل عام، والمشكلات الإدارية والتعليمية التي تُحوّل إليه من الأقسام، فيتخذ القرارات المناسبة بشأنها، ثم يحولها إلى مدير المدرسة، أو اللجان المدرسية، أو ذوي الاختصاص بالمدرسة لتنفيذها.
- ٢- يقوم مجلس إدارة المدرسة بمناقشة حاجة المدرسة من المعلمين، والإداريين، والمواد، ويتخذ بشأنها القرارات المناسبة، ثم يُحوّلها إلى مدير المدرسة؛ ليقوم بعد اعتمادها، ومتابعتها مع الجهات المختصة بوزارة التربية والتعليم.
- ٣- يقوم مجلس إدارة المدرسة بمناقشة المقترحات والخطط المتعلقة بتطوير المناهج، والممارسات التعليمية المقدمة من المدرسة، واتخاذ القرارات والتوصيات المناسبة بشأنها، قبل رفعها إلى الجهات المختصة في ديوان الوزارة.
- ٤- يقوم مجلس إدارة المدرسة بمناقشة الميزانية المقترحة للمدرسة، ثم يحولها إلى مدير المدرسة لاعتمادها ومتابعتها مع الجهات المختصة بوزارة التربية والتعليم.

ثانياً: مدير المدرسة :

يمثل القيادة العليا للمدرسة، فهو يرأس مجلس المدرسة و يشارك بالتالي في وضع السياسة العامة في المدرسة، كما يشترك مع المدرسين الأوائل، والموجهين، والمعلمين في توجيه عمل المدرسة وتقييمها بشكل عام، وعمل الهيئتين الإدارية والتعليمية بشكل خاص.

ثالثاً : المدير المساعد :

يشترك المدير المساعد مع المدير في رسم سياسة المدرسة، ومناقشتها مع الإدارة، ويعاون المدير في جميع مهامه. كما يقوم بتصريف شؤون المدرسة الإدارية والتعليمية ورئاسة مجلس إدارة المدرسة في حالة غياب مدير المدرسة.

رابعاً: المدرس الأول :

يقوم بالتدريس ، ويشرف على تنفيذ مناهج المادة ، ويتابع عمل المعلمين وتقييم أدائهم، وتطوير نموهم المهني ، ويكون عضواً في مجلس إدارة المدرسة.

خامساً: المعلم :

يعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية. يقوم بالتدريس ، ويشارك كعضو في مجلس إدارة المدرسة متى تم انتخابه من قبل زملائه، ويساهم في اتخاذ القرارات، والمشاركة في المسؤوليات، وفي إدارة المدرسة.

سادساً: المشرف الاجتماعي :

يقوم المشرف الاجتماعي بدور فعال في تسهيل سير الحياة المدرسية، وحل مشاكل الطلبة، ويعمل على تزويدهم بخدمات الإرشاد النفسي والاجتماعي، ويكون عضواً في مجلس إدارة المدرسة.

سابعاً: اختصاصي مركز مصادر التعلم :

يتولى تنظيم المركز وإدارته، ويشرف على محتويات المكتبة المدرسية ومصادر التعلم الأخرى ، وينسق مع الأقسام المختلفة من أجل توفير ما تحتاجه هذه الأقسام من خدمات، وتقديم العون والمشورة لزملائه المعلمين. وهو عضو في مجلس إدارة المدرسة.

ثامناً : السكرتير :

يشرف على القسم الإداري الذي يتولى المحاسبة ، والجوانب المالية ، ومتابعة المبنى المدرسي وصيانته، والسجلات المدرسية، وأعمال الطباعة والسكرتارية.^(١)

هذا وقد كان التنظيم الإداري لمدارس التعليم قبل تطبيق مشروع "المدرسة كوحدة تربوية أساسية"، يسير وفق المعايير التي تم تحديدها من قبل الوزارة خلال عام ١٩٧٩/٧٨م، حيث تتكون الإدارة المدرسية في مدارس التعليم على النحو التالي:

مدير المدرسة :

وهو المسؤول عن حسن سير العمل فيها، وتشجيع الانسجام والتعاون في سبيل تحقيق أهداف التربية والتعليم ، وهو الرئيس المباشر لجميع الموظفين العاملين.

(١) وزارة التربية والتعليم ، دولة البحرين ، نظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية، ص ٤-١٨.

المدير المساعد :

- ١- يساعد مدير المدرسة في أداء مهامه.
- ٢- يتولى مهام مدير المدرسة أثناء غيابه.
- ٣- يتابع الهيئة التعليمية و جميع الموظفين بالمدرسة من حيث الحضور والغياب.
- ٤- يقوم بالمساهمة في عمل و تنظيم جدول الدروس الأسبوعي.
- ٥- يشرف على النظافة العامة، ومتابعة عمل المستجدين بالمدرسة.
- ٦- يضبط التوقيت المدرسي.
- ٧- يشرف على الأنشطة المدرسية المختلفة.
- ٨- يتعاون مع مدير المدرسة في الإشراف على لجأ الامتحانات و تنظيمها.
- ٩- يشرف على إعداد البيانات والإحصاءات والمعلومات التي تطلب من المدرسة.
- ١٠- يتابع المراقبة اليومية ميدانيا، وتفقد جميع مرافق المدرسة بين حين وآخر.
- ١١- يحق لمدير المدرسة أن يعهد إليه باستلام المرتبات وتوزيعها على الموظفين.
- ١٢- عليه أن يرجع إلى مدير المدرسة في كل ما لديه من ملاحظات واقتراحات.
- ١٣- يقوم بتنفيذ كل ما يعهده إليه مدير المدرسة من أعمال يقتضيها صالح العمل.

السكرتير :

يتعاون مع مدير المدرسة تعاوناً تاماً في تأدية الأعمال الكتابية في المدرسة، ويقوم بحفظ السجلات، وإعداد لوائح بما تحتاجه المدرسة من أثاث وكتب، ومتابعة توفيرها من مخازن الوزارة في الوقت المناسب.

المشرف الإداري :

وهو من مدرسي المدرسة، يقوم بمساعدة إدارة المدرسة في الإشراف على النظام فيها، ونظافتها، ومتابعة مشاكل التلاميذ. ويُعين هذا المشرف في المدارس التي لا يوجد بها مدير مساعد ويتراوح عدد تلاميذها ما بين ٢٠٠-٤٥٠ تلميذاً. ويُعين مشرفان إداريان في المدارس التي يتراوح عدد تلاميذها ما بين ٤٥٠-٧٥٠ تلميذاً. ويمكن أن يعين في المدارس الكبيرة المتشعبة المباني أكثر من مشرفين. هذا ويخفف نصاب المدرس الذي يكلف بالإشراف الإداري إلى نصف

نصاب المدرّس العادي. مع العلم أن الوزارة قد باشرت بالتخلّص من هذه الوظيفة ابتداءً من العام ١٩٨٥/٨٤م فألغت التّعيينات الجديدة في هذا المجال^(١).

الكاتب :

يُعَيّن كاتب واحد بالمدرسة الابتدائية التي لا يقلّ عدد تلاميذها عن ٨٠٠ تلميذ.

المشرف الاجتماعي :

يُعَيّن في كل مدرسة لا يقل عدد تلاميذها عن ٥٠٠ تلميذ. ومهمته الإشراف على النواحي الاجتماعية، والنفسية، والدراسية للطلّاب، والبحث، بالتنسيق مع إدارة المدرسة، في الحالات الفردية التي تتجسد بصورة مشكلات، كالتأخر الدراسي وعدم الانتظام في الدراسة، ومحاولة تقديم حلول عملية لها بالتعاون مع الجهات ذات التأثير المباشر على الطّالب، كالبيت والمدرسة والمجتمع.

أمين المكتبة :

يُعَيّن أمين المكتبة لكل مدرسة يوجد فيها غرفة للمكتبة.

خامساً : مدير المدرسة الابتدائية في دولة البحرين وواجباته :

المدرسة، كأي مؤسسة للخدمة العامة، تعاني من ازدياد صعوبة مهمتها بازدياد الطّلب عليها، وتعدّد حاجات المستهلك وحاجاته، وارتفاع المنافسة بين الأنظمة التعليمية على المستوى الدولي. وكأي مؤسسة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية تحتاج إلى فرد يتولى إدارتها، واتّخاذ القرارات المناسبة فيها في الوقت المناسب من أجل خدمة الأغراض المرجوة. وتعمل وزارة التربية في البحرين حالياً على تفعيل دور مجلس إدارة المدرسة، والإفادة قدر الإمكان من تقديرات هذا التنظيم اللامركزي الجديد، دون المساس بسلطة المدير الأساسية.

وتجدر الإشارة إلى أن دور المدير هو من أهم الأدوار في المدرسة وأكثرها تميزاً . لأنه المسؤول الأول عن حسن سير العمل، والرئيس المباشر لجميع العاملين فيها. وهو بطبيعة عمله

^(١) وزارة التربية والتعليم ، دولة البحرين، مشروع واجبات الهيئة الإدارية والتعليمية، ص ٥٠٤.

يلعب دور حلقة الوصل بين المدرسة والإدارة التعليمية المركزية، من جهة، وبين المعلمين والإداريين والأهل والمجتمع، من جهة أخرى .

وقد تطوّرت واجبات مدير المدرسة ومسؤولياته بتطوّر أهداف المدرسة ووظائفها، فبعد أن كانت الواجبات والمسؤوليات محصورة في مجال الأعمال الكتابية والإدارية، اتسعت وتعددت مجالاتها لتشمل اتخاذ القرارات التربوية، و تنمية العاملين معه مهنيًا.

وهناك الكثير من الدراسات المتعلقة بمحاولة تحديد مسؤوليات مدير المدرسة الابتدائية وواجباته، ومن بينها الدراسة التي سُميت بمشروع البرنامج التعاوني للولايات المتحدة للإدارة التربوية. والتي حددت المجالات الرئيسية لعمل المدير على النحو التالي:

- ١- علاقة المدرسة بالمجتمع .
- ٢- التوجيه التربوي وإدارتها .^(١)

أما هاريس (Benm Harris) فقد حدد واجبات مدير المدرسة على النحو التالي:

- أنه مسؤول عن قيادة عملية التجديد أو التطوير للعملية التربوية في المدرسة .
- أنه مسؤول عن حفز المعلمين وتشجيعهم على الابتكار .
- أنه مسؤول عن إدارة شؤون المدرسة.^(٢)

كما يتفق محمد منير مرسي مع التحديدات السابقة حيث يقول: أن تحسين المنهج وأساليب التعليم، والاهتمام بشؤون التلاميذ، وتنظيم شؤون المدرسة، وإدارتها، والاهتمام بميزانيتها، هي من أهم واجبات مدير المدرسة ومسؤولياته.^(٣)

هذا من الناحية العامة، أما في البحرين فقد بدأ التنظيم الرسمي للإدارة المدرسية في البحرين في عام ١٩٦٠م حيث صدرت أول لائحة تنظيمية للإدارة المدرسية حددت الوظائف الإدارية في المدرسة ومنها مدير المدرسة باعتباره المسؤول الأول عن حسن سير العمل فيها،

^(١) Faber Charles, Fand Bibret Fishean. Elementary School Administratio, P212 - 213

^(٢) Ben M. Harris, New Leadership and new Responsibilities-For Human Involvement P. 743-746

^(٣) محمد منير مرسي ، الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها ، ص ٢٤-٢٦.

- وتشجيع الانسجام والتعاون في سبيل تحقيق أهداف التربية والتعليم، وهو الرئيس المباشر لجميع الموظفين العاملين فيها. ولتحقيق كل ذلك عليه أن يقوم بالواجبات التالية:
- تنفيذ جميع ما يصدر من وزارة التربية والتعليم من قوانين وأنظمة وتعليمات.
- الإلمام بالمناهج الدراسية وأهدافها، وأساليب تدريسها، ومتابعة تطبيقاتها.
- وضع الجدول المدرسي وتكليف المدرسين بتنفيذه.
- وضع خطة سنوية للنشاط المدرسي العام بالمدرسة، مع تعيين المشرفين المختصين على هذه الأنشطة.
- تفقد المدرسين في صفوفهم مرتين في السنة على الأقل، وعليه أن يطلع على دفاتر تحضيرهم وأعمال تلاميذهم التحريرية، ويدون في دفتر خاص ملاحظاته عنهم.
- أن يتبلغ - دون تأخير - بالقضايا التي تحدث في مدرسته، وإطلاعه على كل التحقيقات الأولية، ويقدم تقريراً بهذا الشأن إلى إدارة التعليم العام، يدون فيه ملاحظاته ومقترحاته.
- يقوم بالاتصالات اللازمة لتوفير الأثاث اللازم للمدرسة، ويتابع أمور الصيانة فيها.
- يتابع دوام المدرسين والموظفين والمستخدمين، وما يقومون به من أعمال.
- يضع ملفاً لكل مدرّس وموظف يحتوى على جميع الأوراق الخاصة به.
- يعد البيانات والمعلومات التي تطلب من المدرسة في الحال، وبالذقة المتناهية، ويقدمها للجهات المختصة.
- يبلغ إدارة التعليم العام عن الفائض أو الناقص من الأساتذة في مدرسته.
- يرفع التقارير الشهرية الخاصة بأحوال المدرسة إلى إدارة التعليم العام.
- يشرف على الشؤون المالية بالمدرسة، ويتابع أعمال مشرف الجمعية التعاونية.
- يتولى الإشراف العام على الامتحانات المدرسية.
- - يترأس مجلس إدارة المدرسة، ويحدد مواعيد انعقاد جلساته، ووجه الدعوات إلى أعضاء المجلس لحضور تلك الجلسات.
- يجتمع بالهيئة التعليمية بالمدرسة مرتين في العام الدراسي على الأقل، وكلما دعت الضرورة إلى ذلك.
- يعتمد كل ما يصدر عن المدرسة من شهادات، وإفادات، وكذلك كراسات التحضير ودفاتر العلامات.
- يشرف على تطبيق التوجيهات التي يقدمها الموجهون التربويون.

- الترتيب والإعداد للمعارض والحفلات المدرسية واليوم المفتوح.
- المشاركة في اللجان الاستشارية ولجان الامتحانات العامة .
- تنظيم عملية استلام مرتبات الموظفين التابعين له.^(١)

وما زالت هذه الواجبات هي عينها التي يقوم بها مدير المدرسة. ولم تصدر حتى الآن وثيقة رسمية تحدد واجبات مدير المدرسة بشكل مغاير لما حددته الوثيقة السابقة بحسب علمي .

- ولكي يتمكن المدير من أداء دوره المتوقع، يجدر به أن يطور شخصيته، و أن يكتسب صفات محددة تساعد على القيام بمسؤولياته بصورة جيدة، من أهمها:
- أن يكون محباً للأنصاف، مخلصاً في أداء عمله.
 - أن يكون متقفاً ثقافة عامة، يمتاز بالطلاقة والقدرة على التعبير لأنهما وسيلته الهامة في نقل أفكاره إلى الآخرين .
 - أن يكون قنوة للآخرين في سلوكه وتصرفاته.
 - أن يحترم مواعيد المدرسة، وأن يعطي المثل الأعلى في المواظبة على الحضور المبكر.
 - أن يكون مرناً في تصرفاته يجمع بين الحزم واللين.

سادساً : اختيار مدير المدرسة في دولة البحرين :

تعتبر إحدى الوظائف القيادية في الإدارة المدرسية، بالنسبة للعاملين في مجال التعليم، شكلاً من أشكال الترقّي الذي ينطوي على زيادة واجبات الموظف المرقى ومسؤولياته. كما يقرن أحياناً بالحصول على بعض الامتيازات المادية والمعنوية. و يعدّ حصول العاملين في القيادة الإدارية على الامتيازات والترقيات، أحد أكبر الحوافز لرفع مستويات أدائهم وكفاءة إنتاجهم. لذلك كان لابد من وضع خطة سليمة للترقية واستخدام أنجع الأساليب لاختيار مستحقيها بما يحقق العدالة و الاحتفاظ بكفاية القوة العاملة، واختيار أكفأ العناصر لشغل الوظائف القيادية، والاقتراب تدريجاً من تطبيق المبدأ الإداري المهم القاضي بضرورة وضع الشخص المناسب في المكان المناسب .

^(١) وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين ، مشروع واجبات مدير المدرسة ، ص ١ .

ويُعَدُّ القرار الخاص باختيار مدير المدرسة من أهم القرارات التي تنعكس على درجة تحقيق أهداف المدرسة. كما يعتبر اتخاذ مثل هذا القرار من العمليات الحساسة لتعدد العوامل التي يمكن أن تدخل في إصدار حكم على شخص ما بأنه مؤهل أو غير مؤهل لمثل تلك الوظيفة. فلا بد أن تتوافر في مدير المدرسة مثلاً قدرات خاصة كالتّي تم ذكرها أعلاه. وليس من السهل في أي حال من الأحوال التثبت من امتلاك هذه القدرات أو عدمه.

تشير الدّراسات الخاصة باختيار العاملين في الإدارة التّعليمية، ومنهم مديرو المدارس، إلى عدم وجود طريقة مثلى للاختيار، وذلك على الرّغم من المحاولات العديدة التي قام بها المربون المعنيون بهذا الأمر، سواء عند وضعهم المواصفات المختلفة لرجال الإدارة، أو عند دراستهم لخاصيات الإداريين النّاجحين.

من خارج هذا الطّرح المثالي للموضوع تبقى هناك أساليب وطرائق ومعايير يمكن الركون إليها، و الاعتماد عليها، و الأخذ بها عند اختيار مدير المدرسة الابتدائية. من أهمها ما يأتي:

أ - المسابقة (الامتحانات التحريرية) :

تعقد الوزارة امتحانات يتقدم إليها المرشحون لشغل وظيفة مدير مدرسة. وتمتاز المسابقة التحريرية، إذا ما أحسن استخدامها واستثمار خصائصها، بأنها تلقي أضواء كاشفة على بعض المهارات الأساسية التي يتقنها المرشح في التعبير، و التنظيم، الاستنتاج، والتّحليل، والمقارنة، والتّحليل، والدّفاع عن وجهة النّظر، واتخاذ المواقف...

ب - المقابلة الشّخصية

وهي من أكثر الأساليب استخداماً في مجال اختيار مديري المدارس نظراً لأنها تتيح تعرف بعض جوانب السلوك، و بعض مظاهر الشّخصية ذات العلاقة المباشرة بالممارسات الخارجية لوظيفة مدير مدرسة، مثل:

- سرعة البديهة .

- حسن المظهر .

- الثقافة العامة .
- روح المبادرة .
- سهولة التواصل .
- انفتاح الذهن ومرونة الفكر .

بالمقابل، يؤخذ على المقابلة، باعتبارها أسلوباً لاختيار مدير المدرسة، أن فاعليتها مرهونة بمهارة الأشخاص المكلفين بإجرائها، فضلاً عن أنها تسمح ب بروز المجاملات الشخصيّة، وبممارسة الضغوط عبر توظيف العلاقات الاجتماعية.

وفي البحرين يخضع اختيار مدير المدرسة الابتدائية لعدة شروط منها:

- ١- أن يكون المرشح بحريني الجنسية.
- ٢- أن يكون شاغلاً لوظيفة مدير مدرسة مساعد.
- ٣- أن يكون حاصلاً على شهادة جامعية أو شهادة الإدارة المدرسية.
- ٤- أن يكون حاصلاً على تأهيل تربوي (دبلوم في التربية، دبلوم معهد المعلمين، دبلوم تربوي أثناء الخدمة).
- ٥- أن تكون مدة خبرته الكلية في مجال التعليم خمس عشرة سنة كحد أدنى.
- ٦- أن يجتاز اختبار المقابلة الشخصية.
- ٧- أن يتمتع باللياقة الصحية.

تُدوّن هذه الشروط في إعلان يصدر عن إدارة شؤون الموظفين بوزارة التربية والتعليم، كما يتضح من النص الرسمي الموضوع بهذا الشأن في الملحق رقم (٣).

سابعاً: إعداد مدير المدرسة الابتدائية في البحرين وتدريبه :

يعتمد الإعداد المهني، سواء المخصص منه لمرشحي الوظائف القيادية في الإدارة المدرسية أو ذلك الموجه لمن تمّ تعيينهم في تلك المناصب، على ما تقدمه الجامعات والمعاهد العلمية من برامج دراسية يفترض أنها تؤهل صاحبها للاضطلاع بمهام تلك الوظائف، وتحمل مسؤولياتها بدرجات مقبولة من الكفاءة. وفي العادة، تختلف هذه البرامج الدراسية من جامعة

لأخرى، ومن معهد لمعهد، إلا أنها تشترك جميعاً في الأساسيات والخطوط العريضة، حيث تتناول جميعها الموضوعات التالية، أو موضوعات معادلة، أو مشابهة لها:

- الإدارة التعليمية .
- الإدارة المدرسية .
- العلاقات الإنسانية .
- القيادة .
- دينامية الجماعة .
- الإدارة والمجتمع .
- الإدارة المالية .
- الإشراف التربوي .
- تطوير المناهج الدراسية .
- التطبيقات الميدانية .

تختلف هذه المقررات في عمقها، وفي عدد الساعات المخصصة لها تبعاً لاختلاف الدرجة العلمية التي يسعى الدارس للحصول عليها: دبلوم الإدارة المدرسية أو دبلوم الدراسات العليا أو درجتي الماجستير والدكتوراه في الإدارة التربوية...

و يعتبر تدريب مدير المدرسة بشكل دوري ومنتظم من العناصر الهامة في تنميته المهنية و رفع كفاءته في إدارة المدرسة بمقاربة حديثة وفعالة. ففي عهد تفجر المعرفة، وعصر شبكات تدفق المعلومات بواسطة الأقمار الصناعية و الطرق السريعة في تدفق المعلومات (Internet & Information Highways)، تتقدم المعرفة الإدارية بسرعة هائلة، ويجد المدير نفسه متخلفاً عن ركب التطور، لا يملك المعرفة والخبرة الكافية التي يتطلبها التعامل مع الوضعيات التربوية، والإدارية المعقدة التي أفرزتها معطيات التقدم المتسارع. فإذا لم يحصل مدير المدرسة على التدريب اللازم و الكافي سيجد نفسه مقوداً إلى تأصيل المركزية والبيروقراطية في مؤسسته، والتظلل بالسلطة الممنوحة له، فيتحول تدريجاً إلى حاكم بأمره، يشجع ازدهار الزبانية والشَّللية في مؤسسة أحد أهدافها تربية النشء على الاستقامة، والصّدق، والعقلانية، والحوار، والنقاش، والإصغاء لرأي الآخر.

أما التدريب في مجال الإدارة المدرسية فهو على نوعين:

- ١- التدريب قبل الخدمة. ويقصد به تدريب المدير قبل أن يشغل الوظيفة ويتولى مهامها. وهو يهدف إلى تعريف الموظف بأهداف الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، وبأهمية المؤسسات التربوية في تحقيق أهداف المجتمع، وقوانين العمل في النظام التعليمي، وإجراءات هذا العمل ولوائحه، إضافة إلى حقوق كل موظف وواجباته .
- ٢- التدريب أثناء الخدمة و يتم عن طريق الدورات التدريبية، والخبرات اليومية، والدراسات النظرية والعملية. و يفترض أن يكون تدريباً تجديدياً يهدف إلى تحديد الصورة الجانبية المهنية المطلوبة (Professional Profile) للفرد، وتزويده بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عمله، أو تدريباً تأهيلياً يهدف إلى تأهيل الأفراد للوظائف العليا المزمع ترقية لهم إليها في نهاية التدريب. وغالباً ما يخضع العاملون الجدد في مجال الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية إلى هذا الصنف الأخير من التدريب.

لقد حرصت وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين على إعداد العاملين في قطاع التربية والتعليم وتدريبهم، حيث قامت بالتنسيق مع مؤسسات داخلية وخارجية بإعداد العديد من البرامج والدورات أخضعت لها جميع مديري المدارس. و قد نفذت أول دورة للإدارة المدرسية في قاعة المعهد العالي للمعلمين في الفترة ما بين ٢٤ مارس إلى ١٠ مايو ١٩٧٣م، و ألحق بها ١٣٦ مديراً ومديرة من مديري المدارس الابتدائية والإعدادية ومديراتها. وكانت الدورة عبارة عن محاضرات شارك فيها أساتذة متخصصون، تمت فيها دراسة و مناقشة مواضيع متعددة منها:

- أهداف المدرسة الابتدائية.
- العلاقات بين المدرسة والمجتمع .
- المفاهيم الحديثة للتربية المستمرة.
- دينامية الجماعة والنشاط الثقافي في المدرسة .
- التوجيه والإشراف في المدرسة الابتدائية .
- التربية الدينية داخل الفصل وخارجه .
- أسس تقييم العملية التربوية .
- التقييم ووسائله .

- النّجاح التّلقائي الموجه وأثره في العمل التّربوي.
- الوسائل التّعليمية .
- الشّؤون الماليّة والإدارية.
- الطّفولة والصّحة النّفسية .
- العلاقات الإنسانيّة في المدرسة .
- لإدارة المركزيّة واللامركزيّة .

كما بدأت الوزارة، في العام نفسه الذي عقدت فيه الدّورة الأولى للإدارة المدرسيّة، وبالتّعاون مع منظمة اليونيسيف، برنامجاً تأهلياً طويل المدى لمديري المدارس الابتدائية الإعدادية المشتركة، وبدأ العمل الفعلي بهذا البرنامج في العام الدّراسي ١٩٧٤/٧٣م. وكان من شروط الالتحاق به:

- أن يكون الدّارس من مديري مدارس البحرين.
- أن يكون حاصلاً على شهادة الثّانوية العامة أو ما يعادلها .
- أن لا تقل السّنات المتبقية للدّارس عند التحاقه بالتّأهيل عن سبع سنوات قبل إحالته إلى التقاعد .

وكانت مدة التّدريب أثناء الخدمة في هذا المشروع سنتين يحضر خلالها المدير الحلقات والأنشطة الدّراسية، ويخضع لامتحانات تحريرية فصلية ونهائية. وفي سنة ١٩٨٣م اتفقت وزارة التّربية والتّعليم في دولة البحرين مع خبيرين من منظمة اليونسكو لتقدير حاجات مديري المدارس الابتدائية في وزارة التّربية والتّعليم، إلا أن الوزارة لم تعتمد ما جاء في تقرير الخبيرين المذكورين من معلومات و اقتراحات بل أحالت الأمر إلى الجامعة الأميركيّة في بيروت التي استطاعت أن تفوز، بتكليف من وزارة التّربية والتّعليم، بتنفيذ برنامج الإدارة المدرسيّة لتدريب جميع مديري المدارس الحكوميّة في دولة البحرين. وبالفعل فقد أعدت الجامعة الأميركيّة برنامجاً تدريبياً للمديرين، واستمرت في تنفيذه إلى أن أنهت تدريب جميع المديرين و المديرين المساعدين في جميع مدارس البحرين.

ولكن، بعد اتساع مُهمة مدير المدرسة في الهيكل التّنظيمي للمدرسة كوحدة تربويّة أساسية، بات من الضّروري العمل على إعداد مدير المدرسة إعداداً أكاديمياً وعملياً قبل توليه

هذه المسؤولية الهامة. وبالفعل، يتم حالياً إلحاق مديري المدارس الحاصلين على الشهادة الجامعية (البكالوريوس، الليسانس) ببرنامج دبلوم الإدارة المدرسية الذي يُنفذ حالياً بكلية التربية بجامعة البحرين، كما يبينه الملحق رقم (٤) والذي يمنح المتخرج منه شهادة جامعية تشهد على إتقانه المعارف والمهارات الأساسية في الإدارة التربوية.

أما المديرون الحاصلون على دبلوم معهد المعلمين فيتم إلحاقهم ببرنامج دراسي في الإدارة المدرسية تقوم بتنفيذه إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم، ويتضح ذلك في الملحق رقم (٥) ويمنح الدّارس شهادة في نهاية هذا البرنامج.

تضمن هذا الفصل الحديث عن الإدارة بشكل عام، و بين الحاجة إليها عبر العصور، كما حاول إبراز مدى مساهمتها في تطوير المجتمعات. و تطرق هذا الفصل أيضاً إلى مفهوم الإدارة كما حدده بعض علمائها ورجال الفكر الإداري. ولاحظت عبر هذا الفصل وجود شبه اتفاق على أن الإدارة هي فن تحقيق الأهداف المرتقبة عن طريق التنسيق والتعاون بين الأفراد في المؤسسة.

كما تناول الإدارة التعليمية بشكل خاص على اعتبارها فرعاً من فروع الإدارة العامة، تشترك معها في عمليات التخطيط والتنظيم، واتخاذ القرارات، ووضع القوانين واللوائح التي تنظم العمل .

وتطرق إلى مبادئ الإدارة التعليمية بشكل مستفيض، وأهمية تلك المبادئ المبنية على العلاقات الإنسانية و التي تؤمن بعدم وجود الحواجز بين الرئيس والمروؤوس. و لم أنس أن يعرّج على خصائص الإدارة التعليمية .

وتناول الإدارة المدرسية بشيء من التفصيل، حيث استعرض تطوّر الإدارة المدرسية، والآراء المتباينة حول تحديد مفهومها، حتى توصل إلى بلورة مفهوم شامل لها وهو أنها كل الجهود والنشاطات المنسقة والمنظمة التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة لإعداد الجيل الصالح.

و أخيراً عُرض هذا الفصل نشأة الإدارة المدرسية في المدرسة الابتدائية في دولة البحرين، وتطوُّرها، والتنظيم الحقيقي لهذه الإدارة، كما حددته لائحة تنظيمية صدرت عام ١٩٦٠م و القرار الوزاري الذي صدر عام ١٩٧٨م، وقضى بتعيين الهيئة الإدارية والإشرافية في المدرسة. كما عرض الفصل المذكور الصيغة الأخيرة للإدارة المدرسية في البحرين أو ما يسمى بنظام " المدرسة كوحدة تربوية أساسية ".

يتضح من العرض السابق أن الإدارة المدرسية في دولة البحرين قد تطوّرت بشكل ملموس، و بوتيرة سريعة من إدارة تمارس بشكل عفوي، إلى إدارة يُفترض أن تقترب ممارساتها من الحذق الإداري العالي (Professionalism) بعد أن أخضعت القائمون عليها لبرامج تدريبية وأكاديمية وعلمية حديثة، و بعد أن طرأت تغييرات جمّة في أساليب اختيار مدير المدرسة.

الفصل الثاني
دور مدير المدرسة الابتدائية الإشرافي
في دولة البحرين

يتناول هذا الفصل مفهوم الإشراف التربوي وتطوره، وأهمية دور مدير المدرسة الإشرافي، باعتباره المسؤول الأول عن حسن سير دورة العمل التربوية في المدرسة ، و نظراً لما يتمتع به من سلطة و هامش حركة تجعل منه مشرفاً مقيماً في مدرسته. ويدور الحديث في هذا الفصل أيضاً حول مجالات الإشراف التربوي وطرائقه ووسائله، ثم ينتقل إلى البحث في واقع الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين . وقد احتل الإشراف التربوي الفصل الثاني باعتبار أن مدير المدرسة يلعب دورين أساسيين هما الدور الإداري والدور الإشرافي ، إذ تحدثت في الفصل الأول عن الدور الإداري ويدور هذا الفصل عن الدور الإشرافي .

لعلّ من أهم سمات الربع الأخير من القرن العشرين، التقدّم الواضح الذي شهدته مجالات المعرفة والعلم المختلفة ومن بينها مجال التربية والتعليم. وإذا كانت المؤسسات التربوية في الدول الصناعية المتقدمة قد عرفت تطوراً تدريجياً امتد عبر عصور خلت، فإن المؤسسة المذكورة في البلدان حديثة العهد بالتعليم الحكومي المعمّم، قد عرفت ، على شكل قفزات متقطعة ومتباعدة، تغييرات جوهرية في أهدافها ووظيفتها بعامة، وفي أهداف، وبنية، ووظيفة المدرسة الابتدائية بخاصة. فبعد أن كانت مهمة المدرسة الابتدائية في هذه الدول تُختزل إلى تعليم القراءة والكتابة و الحساب، أصبحت الآن أكثر تعقيداً وتوسعاً.

فالمدرسة الابتدائية تهدف حالياً إلى الاهتمام بكامل شخصية الفرد، وترمي إلى تنمية عادة الفضول العلمي، و التفكير المنطقي، والتعلّم الذاتي ، فضلاً عن اهتمامها بأساسيات المعرفة، و بتكوين المواطنة، وتعزيز الولاء، و غرس القيم التي تتناسب مع ثقافة المجتمع والثقافات الأصلية لدى كل الشعوب ، والحضارة الكونية المتكاملة وتسمح بالتنمية المستمرة . فلم تعد مهمة التربية إذن مقصورة على تلبية احتياجات الإنسان الحاضرة، بل تعدتها إلى تطوير قدراته ومهاراته للتعامل مع متطلبات المستقبل والتعامل معها بفاعلية. هذا يعني، على المستوى الإجرائي، تعاظم المسؤوليات الملقاة على عاتق معلّم المدرسة الابتدائية، وتضاعف صعوبة المهمة الموكولة إليه، وحاجته المستمرة إلى تحديث معارفه ومهاراته وتقنيات عمله، أي حاجته إلى الإشراف التربوي. فلا شك أن الاهتمام بالمعلّم، من حيث إعداده وتدريبه، وتأهيله المستمر، وتوفير احتياجاته الأساسية، هي من أهم العوامل المساعدة في تفعيل عمل

المدرسة. فيرى أن عملية الإشراف ، التي هو محورها ، بالتعاون مع المدير والمشرف تبقى عملاً مستمراً وأساسياً لإنجاح العمليات التربوية الشاملة .

لقد بدأ الاهتمام بالإشراف التربوي، باعتباره أحد مستلزمات العملية التربوية التي تريد لنفسها النجاح، نظراً لما يمكن أن تحمله هذه الخدمة الفنية من العون الكبير والمتميز للمعلم، وما يمكن أن توفره من مساندة تقنية لسائر العاملين في المدرسة من مدير وإداريين آخرين.

أولاً: مفهوم الإشراف التربوي وتطوره :

تطور مفهوم الإشراف التربوي وتطورت أساليبه تطوراً كبيراً خلال السنوات القليلة الماضية. قديماً ، كان التفتيش وكان المفتش الذي انحصرت مهمته في مراقبة أعمال المعلم بقصد مجازاة المحسن ومعاقبة المسيء ، وكانت ممارسات التفتيش والمفتشين تقوم على أساس استخدام السلطة وتصيد الأخطاء، وتوجيه النقد إلى المعلم، واتخاذ الإجراءات الإدارية بحق المخالفين، أي بحق الذين جرؤوا فاخذوا مبادرات فردية غير شائعة أو غير مذكورة في المناهج والكتب المدرسية. وقد أدت هذه الممارسات إلى إشاعة جو من عدم الثقة بين المعلم والمفتش، وأصبحت العلاقة بينهما علاقة سلبية يسودها الحذر من قبل المعلم، والالتهام المسبق من قبل المفتش. ويقول سعيد التل: " أن الإشراف التربوي الذي كان يقوم به المفتشون القدامى، هو عبارة عن عملية تفتيش على المعلمين، هدفها معرفة عيوب الضعف وجوانبه لدى المعلم من أجل الإصلاح بل من أجل العقاب والتأنيب".^(١)

نتيجة للتطور الذي حدث في الفكر التربوي وما جرّه هذا التطور من انعكاسات على مضمون فلسفة التربية وأهدافها، تبدل مفهوم التفتيش التربوي الذي كان قائماً على ممارسة سلطة الرقابة واستخدام العقاب، إلى مفهوم الإشراف التربوي الذي يقوم على التعاون مع المعلم لتشخيص مواطن ضعفه ونقاط قوته، وذلك ليس بهدف محاكمته بل بقصد مساعدته على تحسين أدائه وتطويره، وحل ما يواجهه من مشاكل عبر علاقة إنسانية صحية تقوم على الحوار والصراحة، وتحقيق ذاته من خلال إتقان عمله. بعد ذلك اتسع حقل عمل الإشراف التربوي فلم يعد يقصر اهتمامه على المعلم وتحسين أدائه فحسب، بل شمل بعنايته كامل الوضع التعليمية،

(١) سعيد التل، " معنى الإشراف التربوي"، مجلة رسالة المعلم، ص ٢٨.

واهتم بجميع عناصر المشهد التعليمي من معلمين ومتعلمين، ومنهج، وكتب، ومصادر للتعلّم، وأنظمة تقييم و نشاطات صفية ولا منهجية. ولم يعد الإشراف التربوي فردياً يتعامل مع معلّم معزول عن الفريق التربوي الذي يعمل داخله، أو عن طاقم المدرسة، بل أصبح نشاطاً تعاونياً جماعياً، يهدف إلى بلورة ثقافة تربوية تُكوّن مناخاً تربوياً عامّاً، يؤثر على أداء جميع العاملين في المدرسة.

لقد تعددت آراء التربويين والباحثين حول تعريف الإشراف التربوي، فعرفه "بوردمان" (Bordman) بأنه المجهود الذي يُبذل لاستثارة النمو المستمر وتوجيه المعلمين في المدرسة، فرادى وجماعات . لكي يفهموا وظائف التّعليم فهماً أحسن، ويؤدوها بصورة أكثر فاعلية حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة النمو المستمر عند كل تلميذ، وتوجيهه نحو المشاركة الذكية والعميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث.^(١) ويعرفه "ويلز" (Wiles) بأنه علاقة متبادلة تؤدي إلى نجاح الخبرات التعليمية عند البنين والبنات وتقييمها.^(٢)

ويرى "الجبلاطي" ورفيقه بأن الإشراف التربوي يجب أن يقوم على القيادة الحكيمة التي تستهدف المعاونة والمشاركة في العمل.^(٣) في حين يعرفه "عبد العزيز البسام" بأنه عملية تربوية متكاملة، تُعنى بالأغراض والمناهج، وأساليب التّعليم والتّعلّم، وأساليب التّوجيه والتّقييم، وتطابق جهود المدرسين وتتفق و إياهم، وتوفق بين أحوال النظام التعليمي في دولة ما ومتطلبات إصلاحه وتحسينه.^(٤) أما "محمد حامد الأفندي" فيرى في تعريفه للإشراف التربوي بأنه يعمل للنّهوض بعملية التّعليم والتّعلّم كليهما. وأن معنى "أن تشرف" هو أن تُنصّق، وأن تُحرّك، وأن تُوجّه المدرسين في اتجاه يستطيعون معه استخدام ذكاء التلاميذ.^(٥)

واعتبرت دراسة قام بها "مكتب التربية لدول الخليج العربي" حول "واقع الإشراف التربوي وتطويره بدول الخليج العربية" أن الإشراف هو " العملية التي يتم فيها تقييم النشاط

(١) تشارلز بودمان وآخرون، الإشراف الفني في التّعليم ، ص ٩.

(٢) حكمت البزاز، تقييم التفتيش الإبتدائي في العراق، ص ٩.

(٣) علي الجبلاطي وآخرون، التوجيه الفني في المدرسة العصرية : بين النظرية والتطبيق ، ص ٢٠.

(٤) عبد العزيز البسام، مهمات الإشراف التربوي ، التوثيق التربوي ، ص ١٨.

(٥) محمد حامد الأفندي، الإشراف التربوي ، ص ١٧.

التَّعليمي التَّعلُّمي وتطويره، ومتابعة كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربويَّة، وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواءً أكانت تدريسية أم إدارية تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها، والعلاقات والتفاعلات الموجودة في ما بينها".^(١) يقول نشوان: أن الإشراف التربوي هو عملية تعاونية تشخيصية، تحليلية، علاجية مستمرة، تتم من خلال التفاعل البناء والمثمر بين المشرف والمعلِّم بهدف تحسين عمليتي التَّعليم والتَّعلُّم.^(٢)

كذلك عرّف " فهد الحبيب " الإشراف بأنه عملية قيادية إنسانية هدفها الرُّئيس تحسين عمليتي التَّعليم والتَّعلُّم من خلال مناخ العمل الملائم لجميع أطراف العملية التربويَّة التَّعليمية مع تقديم وتوفير كافة الخبرات والإمكانات المادية والفنية لنمو جميع هذه الأطراف وتطويرها، ومتابعتها، وذلك وفق تخطيط علمي، وتنفيذ موضوعي بهدف رفع مستوى التَّعليم وتطويره من أجل تحقيق الهدف النهائي والمنشود الذي هو بناء الإنسان الصالح.^(٣)

هكذا أرى أن تعريفات مفهوم الإشراف التربوي تتفق في معظم عناصر مضامينها، على الرِّغم من أن كل باحث قد تناول مفهوم الإشراف من وجهة نظر خاصة. فإنه يمكن القول بأن الإشراف التربوي هو عملية قيادية تعاونية تتم عبر التعاون المثمر بين المشرف والمعلِّم من أجل تحقيق نمو مستمر للمعلِّم، وتجويد نوعية الفعل التربوي من خلال التَّدخُّل الإيجابي في مختلف عناصر العملية التَّعليمية و الوضعية التربويَّة.

ثانياً: أهداف الإشراف التربوي :

ليس كل تدخل تربوي يحدث في المدرسة يمكن تصنيفه في خانة الإشراف التربوي. هناك أهداف محددة يجدر بالمتدخل في فعل المعلِّم التربوي أن يعمل جدياً على تحقيقها لكي يمكن اعتبار تدخله جزءاً من الإشراف التربوي. و من أهم الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها في الغالب نذكر:

(١) المركز العربي للبحوث التربويَّة لدول الخليج العربيَّة، الإشراف التربوي بدول الخليج العربيَّة : واقعه وتطوُّره، ص ٤٥.

(٢) يعقوب نشوان، الإدارة والإشراف بين النظرية والتَّطبيق، ص ٢١٦.

(٣) فهد إبراهيم الحبيب، التَّوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربيَّة، ص ٤٢

١ - العمل على توضيح غايات التربية وأهدافها العامة لكل المعنيين بالعملية التربوية :

من الصعب جداً توقع أداء جيد من قبل المعلم إذا كان هذا الأخير لا يعي الغاية الرئيسة التي ينبغي أن يوجه عمله اليومي من أجل خدمتها. فبدون هذا الوعي بالأهداف التي يفترض أن تخدمها الممارسات التعليمية، يتقدم المعلم في مواد المنهج على غير هدى، ويتجه إلى توظيف تعليمه عشوائياً لتحقيق طموحات متواضعة لا تتعدى في أحسن الحالات اكتساب المعرفة الأكاديمية المحمولة في الكتب المدرسية. وإذا كان من أهداف التربية تحقيق النمو المتوازن للتلاميذ من النواحي المعرفية، والجمالية، والحسية، والانفعالية، والأخلاقية، والروحية، فعلى المشرف التربوي تقع مسؤولية توضيح هذه الأهداف، وبلورة طرق ترجمتها عملياً من خلال التعليم الصفّي اليومي. يمكن للمدير المشرف مثلاً أن يقدم للمعلمين بعض الصيغ الإجرائية والأساليب الممكنة لتحقيق هذه الأهداف، وذلك من خلال:

- مناقشة المعلمين في جميع الأهداف التربوية على اختلاف أنواعها ودرجاتها حتى يتضح معنى كل منها، ويصبح مفهوماً لدى المعلمين بصورة واضحة.
- بلورة الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال كل نشاط، واقتراح مجموعة من النشاطات التي يمكن توظيفها من أجل تحقيق هدف أو أكثر.
- تحديد الأهداف التي ترمي المدرسة إلى تحقيقها تحديداً واضحاً ومبسّطاً.
- مساعدة المعلمين على الاستفادة من البيئة المحلية .

٢ - توعية المعلمين بمشكلات تلاميذهم :

يهدف الإشراف التربوي إلى تمكين المعلمين من تعرّف احتياجات التلاميذ، والصعوبات التي تواجههم في تحصيلهم الدراسي، كما يهدف إلى مساعدة المعلم في إعداد الخطط لتذليل هذه الصعوبات باستخدام أحدث الطرائق التربوية، وكل ما يساعد على نمو المعلم المهني والعلمي حتى يستطيع الإسهام في علاج مشكلات تلاميذه.

كما يهدف إلى مساعدة المعلمين على اكتشاف الفروق الفردية القائمة بين التلاميذ، ومد يد العون والمساعدة التي يحتاجها كل تلميذ، باعتباره فرداً متميّزاً له خصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية.

٣- تحسين الظروف المدرسية :

يهدف الإشراف التربوي أيضاً إلى توطيد روح التعاون بين المعلمين، وتحسين العلاقات فيما بينهم، وتقوية العلاقة بين المدرسة والبيئة الخارجية، وحث المعلمين على استخدام الطرق التربوية الجديدة، والاتجاهات الحديثة .

٤- رفع الروح المعنوية لدى المعلمين :

يرمي الإشراف التربوي إلى رفع الروح المعنوية لدى المعلمين عبر تحسين مستوى أدائهم وغرس الثقة في نفوسهم، وإشعارهم بأن المسؤول عنهم يقف دوماً إلى جانبهم ويؤازرهم. وللمشرف التربوي دور كبير في تعزيز روح الفريق عند المعلمين من ناحية، وفي إثارة التنافس الشريف بينهم من ناحية أخرى، في الوقت نفسه الذي يحاول فيه تحقيق تكافؤ الفرص فيما بينهم، وتوخي العدالة في التعامل معهم.

وكما هو معروف للجميع، بأن الفروق الفردية بين المعلمين شئ طبيعي، ولا بد للمشرف بأن يتقبل خصائصهم وميزاتهم، و أن يبذل جهده لكي يشعر كل معلم بأنه عضو نافع، و ألا يتجاهل الظروف الصحية والشخصية لكل معلم. ويجدر بالمشرف توفير المناخ الملائم للإبداع والتطوير و بهذا الصدد يقول "ماك نالي" (McNally) : قد يسبب حرمان المعلمين من فرص الإبداع أضراراً بروحهم المعنوية، فيعانون من الإحباط نتيجة عجزهم عن القيام بما يطمحون إلى تحقيقه. من أجل هذا، يجدر توفير المعارف والمهارات، والأدوات، والوسائل اللازمة، سواء عن طريق عقد المشاغل والدورات التدريبية، ومساعدة المعلمين في إجراء البحوث التطبيقية والتجريبية.

٥- التقييم

يهدف الإشراف كذلك إلى قياس نمو التلاميذ باستخدام وسائل متعددة كالمناقشة والملاحظة والاختبارات، بالتعاون مع المعلمين. كما يهدف بشكل أساسي إلى مساعدة المعلم في ممارسة التقييم الذاتي؛ ليتعرف بنفسه على جوانب ضعفه فيعالجها، وعلى جوانب قوته فينميها.

نظراً إلى كل ما سبق من أهداف يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها، لابد للمشرف إن أن يكون قدوة للمعلمين، فيكسب ثقتهم حتى يتمكن من العمل معهم ببسر وثقة متبادلة.

خلاصة القول، أن الإشراف التربوي يسعى؛ لتحقيق مجموعة من الأهداف نذكر منها:
توضيح أهداف التربية للمعلمين، وتوعيتهم بمشكلات تلاميذهم، والمساهمة في تحسين ظروفهم المدرسية، والعمل على رفع الروح المعنوية والتعاونية لديهم، و التعاون معهم في تقييم عمليتي التعلم والتعليم.

ثالثاً: دور مدير المدرسة في الإشراف التربوي :

١ - أهمية الدور الإشرافي لمدير المدرسة بشكل عام.

يتوقع من مدير المدرسة بشكل عام، بما هو المشرف التربوي المقيم، أن يلعب دوراً مميزاً في مجال تطوير العملية التربوية في مؤسسته. من هذا المنطلق يُعتبر دور مدير المدرسة الإشرافي من أهم الأدوار ، لما يعول عليه في زيادة فاعلية التعلم والتعليم. تتأكد أهمية دور المدير الإشرافي، من ناحية أولى، استناداً إلى إصرار المربين على اعتبار الإشراف التقني على التعلم في المدرسة من أدوار المدير الأساسية ومن ناحية أخرى، استناداً إلى الارتباط العضوي بين نجاح وفشل عمليتي التعلم والتعليم و بين نجاح و فشل مدير المدرسة.

يعتبر مدير المدرسة بما هو المشرف التربوي المقيم في المدرسة مسؤولاً بالدرجة الأولى عن جودة دورة العمل التربوي وزيادة فاعليته التعلم والتعليم. لذا لا بد أن تتوافر لدى مدير المدرسة مهارات قيادية تجعله قادراً على الابتكار والنظرة للمستقبل، وعلى التعاون مع الآخرين، والتأثير فيهم، وعلى التعامل مع ما يواجهه من مواقف صعبة بحكمة وفاعلية، والقدرة على التخطيط ، والتنبؤ ووضع الحلول. من هنا يمكن القول بأن دور مدير المدرسة قد أصبح أكثر شمولاً وتعقيداً، وأصبحت متطلبات الاضطلاع به تفترض مواصفات محددة. فالمدير بصفته قائداً تربوياً يشرف على أوجه النشاط التعليمي التربوي في مدرسته، يتوقف نجاحه في أداء مهمته على مدى قدرته على التعاون مع المجتمع المدرسي الذي يضم المعلمين والتلاميذ وسائر العاملين في المدرسة، وعلى درجة تفاعله مع المجتمع المحلي، ونوعية علاقته بالسلطات التعليمية التي يفترض أن يعود إليها في كثير من الشؤون الإدارية و التربوية.

لقد أدركت كثير من الدول المتقدمة أهمية دور مدير المدرسة في عملية الإشراف ، فاعتبرت الولايات المتحدة الأمريكية مدير المدرسة هو المشرف الأول على المدرسة

الأمر الذي يمكنه من تعرّف احتياجات المدرسة، ويتيح له فرصة وضع برنامج سليم للإشراف.

أما في بريطانيا فيلعب مدير المدرسة دوراً مميزاً من حيث الإشراف التقني داخل المدرسة، وتتوقف عليه أمور رفع معنويات أعضاء هيئة التدريس، والحفاظ على سمعة المدرسة وتطوير البرنامج الإشرافي.

في الاتحاد السوفيتي -سابقاً- كان مدير المدرسة يتمتع بنفوذ واسع داخل المدرسة، إذ كان يُعدّ المسؤول المباشر عن كل ما يجري فيها، وكان له الحق بمتابعة أعمال المدرسين بشكل مستمر، وزيارتهم في فصولهم للوقوف على مدى نشاطهم التعليمي ودورة عمل الصف بشكل عام.

بالرغم من تصاعد أهمية دور مدير المدرسة الإشرافي في كثير من الدول المتقدمة فإن الاهتمام بمدير المدرسة ظل ضعيفاً في معظم البلاد العربية حتى فترة خلت وظل بالتالي دوره التربوي بعامة والإشرافي بخاصة مطموساً لصالح دوره الإداري.

لقد حصل تطوّر في البلاد العربية في الفترة الأخيرة لجهة تدريب مديري المدارس وإعدادهم، فقد بدأت وزارات التربية والتعليم تسعى في معظم هذه الدول إلى تدريب المديرين وتأهيلهم للقيام بدورهم الإداري والإشرافي على الشكل الأنسب. وتجدر الإشارة هنا إلى إجماع الباحثين بخصوص أهمية دور مدير المدرسة الإشرافي في رفع كفاءات المعلمين مما ينعكس على أدائهم بشكل إيجابي و ينعكس بالتالي على تحصيل التلاميذ وتطوّرهم.

٢ - أهمية الدور الإشرافي لمدير المدرسة الابتدائية بشكل خاص.

ترمي ممارسات الإشراف بمجملها إلى تجويد خدمة التعليم وتحسين عمليات التعلم. وبما أن تحسن مستويات التحصيل عند الطلبة يرتبط إلى حد بعيد بالنمو المهني الذي حققه المعلم وبالموقف الذي يتخذه المتعلم من المعرفة والمدرسة، فمن المنطقي إذاً أن تتناسب فاعلية التدخّل الشخصي لمدير المدرسة في تحسين الخدمة التربوية التي تقدمها المدرسة، طرداً مع انخفاض

المرحلة التعليمية التي يشرف عليها. أي أن مدير المدرسة الابتدائية يفيد من فرص أكبر من مدير المدرسة الثانوية في ممارسة الإشراف التربوي بفاعلية، وذلك للأسباب التالية:

أ - يسهل على مدير المدرسة الابتدائية متابعة المعرفة المتضمنة في جميع المواد الأكاديمية التي تُدرّس في مدرسته وذلك على عكس ما يمكن أن يحصل لمدير المدرسة الثانوية حيث تتطلب متابعة المعرفة المتضمنة في كل مادة معرفية تخصصاً متقدماً في الفرع المعرفي الذي تنتمي إليه المادة المقررة.

ب - يسهل على مدير المدرسة الابتدائية متابعة استراتيجيات التعليم، وكل ما يتصل بها من أساليب التدريس، وطرائقه وممارسات التقييم وغيرها بسهولة ويسر بخلاف ما يمكن أن يحصل في المدرسة الثانوية.

ج - تزيد فرص مدير المدرسة الابتدائية عن فرص نظيره مدير المدرسة الثانوية عندما يتعلق الأمر بالتأثير على قيم التلاميذ وتشكيل مواقفهم، وذلك نظراً لارتفاع درجة التقبل والمطواعة عند الطفل مقارنة بالمراهق.

من هنا يمكن القول و لو بشيء من المبالغة و التّطرف، أن مهمات الإشراف التربوي المرتبطة بدور مدير المدرسة، تهم بالدرجة الأولى مدير المدرسة الابتدائية.

٣- واجبات مدير المدرسة في ما يتعلق بالإشراف التربوي.

لا يختلف اثنان على أهمية الموقع الذي يحتله مدير المدرسة في دولة البحرين عندما يتعلق الأمر بالإشراف التربوي. لذا لا بدّ لمدير المدرسة من الإلمام بخطط الإشراف التربوي وبرامجه لكي يتمكن من ممارسته بفاعلية تتجاوز الألفاظ و الشكليات والمظاهر الجوفاء. فالمدیر رائد تربوي و القيادة علم و مسؤولية و التزام. هذا يعني أن على المدير الاضطلاع بعدد من الواجبات الأساسية لكي تستوي ممارسات الإشراف وتتنظم فاعليتها. ومن هذه الواجبات:

١- العمل على تقوية العلاقات بينه وبين جميع العاملين في المدرسة، لكي يساعدهم على أن يكونوا قدوة للتلاميذ حتى يسود مناخ الثقة أنحاء المدرسة.

٢- متابعة ما ينشر في مجال الإشراف التربوي، حتى يظل المدير على معرفة بالاتجاهات الحديثة.

٣- اعتماد أساليب متنوعة من أجل ضمان نجاح برامج الإشراف.

٤- إشاعة جو الحماس و التّنافس الشّريف بين المعلّمين، وتوجيه جهودهم لتنمية ذواتهم مهنيّاً.

رابعاً : مجالات ممارسة الإشراف التربوي من قبل مدير المدرسة :

أن المجالات التي يعتني بها مدير المدرسة باعتباره مشرفاً تربوياً مسؤولاً عن تحسين نوعية التّعليم والتّعلّم في مدرسته، كثيرة ومتعددة، نذكر منها:

١ - المعلّم :

يمثل المعلّم أحد الأركان الأساسية في الموقف التّعليمي، لذا لا بد للمدير، إذا أراد لمدرسته أن تحقّق التّنتائج المتوقعة منها، أن يهتمّ بالمعلّمين كأفراد، ويرفع كفاءاتهم، ويساعدهم على النّمو المهني المستمر. لذلك، و بغية تحقيق التّتمية المهنية أو المرغوبة، يجدر بالمدير إشراك المعلّمين في تخطيط برنامج التّتمية التي يستهدفها، والسّهر على بناء علاقات شفافة مع المعلّمين، وتعزيز روح التّعاون والثّقة المتبادلة. كما يجدر بالمدير تعرّف قدرات معلميه التّربويّة حتى يتمكّن من تطويرها، وتنظيم حلقات حوار ونقاش مع المعلّمين حول آخر المستجدات، من دراسات وتجارب، في ميدان التّربية والتّعليم. هذا وينصح بأن يعمل المدير على تفهم مشكلات معلميه، والاستجابة لحاجاتهم، واحترام مبادراتهم. ومن أخطر الأمور، كما قال سليمان شعلان "أن يترك المدير المعلّم يعاني من مشكلاته العاطفية والمالية، ومتاعبه الأسرية، لأنها تصاحبه داخل الصّف، وتقف بينه وبين تلاميذه فتلقي عليهم ظلالها القاتمة وتعوق نجاح العملية التّربويّة".^(١)

فضلاً عن ذلك هناك مجموعة من الأعمال والمهام والخدمات التي تساعد المعلّمين على تحسين ممارساتهم التّعليمية والتّربويّة، يجدر بمدير المدرسة القيام بها أثناء إشرافه مثل توزيع العمل على المعلّمين، وتشجيعهم على الابتكار والتّجريب في حبرات الدّراسة وخارجها، ومساعدتهم في الاستفادة القصوى من الكتاب المدرسي وفي الاستخدام الوظيفي له، وفي فهم التّلاميذ وخصائص نموهم وحاجاتهم وحل مشكلاتهم، وفي وضع الخطط اليومية للتّدريس وتقييم هذه الخطط، وإشراكهم في وضع خطة المدرسة الإشرافية، وفي تحسين ممارساتهم في مجال التّفاعل اللفظي داخل الفصل، ومراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ، وتوفير الدّافعية للتّعلّم لديهم، وفي فهم وظيفتهم والإيمان بها إيماناً يدفعهم إلى الإخلاص في أدائها، والتّفاني في القيام بها على

(١) محمد سليمان شعلان وآخرون، الإدارة المدرسيّة والإشراف التربوي، ص ٥٦.

خير وجه يستطيعونه، فضلاً عن إتاحة الفرصة للمعلمين ليسهموا في اختيار كتب المكتبة، ومساعدة المعلمين الجدد لكي يتمثلوا فلسفة المدرسة، ويندمجوا في ثقافتها.

٢ - المتعلم :

كان التعليم في ظل التربية التقليدية مجرد تلقين المعرفة، وكان يهدف إلى حفظ المقررات الدراسية وإعادة تسميعها، أما اليوم فقد أصبح مجمل الموقف التعليمي يدور حول التلميذ باعتباره غاية لكل تربية وتعليم. لذلك، لابد لكل مشرف تربوي أن يهتم بالتلميذ ككل، فيشمل باهتمامه الجوانب العقلية والعاطفية والجسمية والاجتماعية، لاسيما وأن تقدم المجتمعات رهن بفتح شخصيات أفرادها. فلا بد لمدير المدرسة باعتباره قائداً تربوياً أن يتعرف الصعوبات التي يواجهها تلاميذ مدرسته، وأن يعمل جاهداً لمساعدة كل تلميذ على حل الصعوبات التي تعترض طريقه.

٣ - المنهج :

قديمًا، كان يُنظر إلى المنهج على أنه مجموعة من المقررات الدراسية التي يقوم المعلمون بنقلها إلى الطلاب، ويقوم مدير المدرسة بمتابعة تنفيذها. ونتيجة للتغيرات التي حدثت في ميدان التربية اتسع مفهوم المنهج، ويات يتضمن بالإضافة إلى المقررات، جميع النشاطات والخبرات التي يقوم بها، أو يتعرض إليها المتعلم داخل الصف وخارجه.^(١)

ونظراً لطغيان العادة على المبادرة في سلوك الغالبية العظمى من المعلمين وتهييم أمام المهام الجديدة التي تطلب منهم الآن، والتي من بينها تطوير المنهج، مقارنة بما كان يطلب منهم سابقاً، أي التدريس فقط، خاصة أن قسماً كبيراً منهم لم يتلق الإعداد الكافي في هذا المجال. ويبرز هنا دور المدير باعتباره مشرفاً تربوياً في أخذ المبادرة، سواء على مستوى تطوير المنهج أم على مستوى مساعدة المعلمين وتدريبهم تدريجاً على فعل ذلك بالطرائق والوسائل المتوفرة مثل: عقد حلقات حوار ونقاش للمعلمين تشتمل على شروح وتدريبات ومناقشات للمواقف التعليمية وطرائق التدريس المختلفة، يقوم المدير فيها أو من يختاره من المعلمين المختصين أو من الخبراء الخارجيين بتعريف المعلمين بالاتجاهات الحديثة، والمستجدات في ميدان التربية

(١) رداح الخطيب وآخرون، الإدارة والإشراف التربوي: اتجاهات حديثة، ص ٢٠٥.

بعمامة، وتطوير المناهج بخاصة، أو مناقشة كتاب حديث في الموضوع، أو عرض بحث جديد، أو مقال جدلي في ميدان المناهج أو في أحد فروعها.

و يتوقع من المدير أيضاً، توجيه المعلمين لدراسة الكتب المدرسية، ومدى ملاءمتها لمستويات التلاميذ وحاجاتهم، ومدى اتساق مضمونها مع مكونات البيئة المحلية و ثقافة المجتمع، كما يتوقع منه، بصفته مشرفاً تربوياً، دعوة متخصصين في التربية والمناهج لزيارة المعلمين والاجتماع بهم، ومناقشتهم في أساليب تطبيقهم للمنهج بمعناه الشامل، و في وسائل تطويره.

خامساً : أنواع الإشراف التربوي :

هناك أنواع عدة من الإشراف التربوي نذكر أهمها:

١ - الإشراف الاستبدادي

نظراً للتناقض الواضح بين الأصل و الفرع^(١) و من أجل أن يتسق المعنى مع الاسم قد يكون من الأفضل تسمية هذا النوع من الممارسة 'الرقابة الاستبدادية'. و يعتبر هذا النوع من الممارسة الرقابية، على الرغم من الاختلاف في الطبيعة والفلسفة والمقاربة، الجديد القديم للإشراف التربوي الحالي، إذ ترجع نشأته إلى بداية تطوّر وظيفة مدير المدرسة وتكليفه بمهام الإشراف. فالمشرف ، من هذا المنظار ، هو صاحب السلطة العليا والأمر النهائي الذي يرسم خطط العمل ويحدد طرق تنفيذها، ويوجه المعلمين كما يشاء ولا يقبل مناقشة أوامره. وهو في تعسفه، كان ينطلق من اعتقاد يعتبر المعلم أقل مهارة وقدرة من المدير. و بحسب النمط المذكور من ممارسة السلطة، يعقد المدير الاجتماعات من أجل تبليغهم آراءه وأفكاره، و إعلامهم بقراراته و إملاء تعليماته عليهم، لا من أجل مناقشة خطة العمل ودراستها. يستصغر هذا النوع من المشرفين كل من يعمل معه ممن هم أدنى منه رتبة، ويعتبر نفسه الأكثر علماً و معرفة في جماعته، وأن على الآخرين أن يخدموا رغباته بغض النظر عن معقوليتها أو منطقيتها، و من خارج التفكير بمصلحة المتعلم والمدرسة. في الغالب، يقضي هذا النوع من الإشراف على روح

(١) - من ناحية أولى تحدثنا عن أنواع الإشراف التربوي، و من ناحية ثانية اعتبرنا أن الإشراف الاستبدادي هو أحد أنواع الإشراف التربوي، علماً أنه من حيث التعريف الدلالي الصرف، لا يمكن لكل ما هو استبدادي أن يكون تربوياً أو من فروع و مكونات ما هو تربوي.

الابتكار عند المعلمين، وينمّي في نفوسهم الخوف والقلق، و يحولهم إلى موظفين حذرين مهمهم قضاء الوقت الرسمي دون مخالفة قواعد نظام المدرسة الداخلي.

٢ - الإشراف الديمقراطي:

يُتاح للمعلم في هذا النوع من الإشراف حرية التفكير وإبداء الرأي، ويمارس عمله بكل حرية، ويشترك مع المشرف في دراسة مشكلات التعليم، ووضع الحلول المناسبة لها. ويسود هذا النوع من الإشراف روح المحبة والمودة والتوافق والانسجام والثقة المتبادلة بين المشرف والمعلمين.

٣ - الإشراف الدبلوماسي :

يسمح المشرف في هذا النوع من الإشراف أن يعرض الجماعة أفكارهم وآراءهم ليتعرف رغباتهم وميولهم، ويعمل على كسبهم واستمالتهم مستخدماً وسائل الترغيب والإغراء. ويغلب على المشرف في هذا النوع من الإشراف البسمة والرقّة في تصرفاته والقدرة على التغلب على معارضيهِ لصالح مقترحاته في جميع المواقف. ويتظاهر الإشراف الدبلوماسي بالديموقراطية ولكنه في حقيقة أمره بعيد عنها، إذ يعمد المشرف إلى فرض آرائه و مقترحاته بطريقة تتصف بالنعومة واللباقة.

٤ - الإشراف السلبي :

يعطي المشرف المعلمين الحرية المطلقة من دون أن يتدخل في شؤونهم، فتعيش الجماعة في فوضى لأنها تعمل دون تنظيم. ويكتفي المشرف في هذا النوع بالاجتماعات التي يكتفي فيها بتبصيرهم بأحوالهم، ويترك لهم حرية المناقشة ، ويتحاشى المشرف التعليق على ملاحظاتهم واقتراحاتهم بالرغم من اهتمامه بتدوين ما يتم إقراره في الاجتماعات، لكنّه لا يهتم بمتابعة القرارات ولا يلزم الجماعة بتنفيذها.

٥ - الإشراف العلمي :

يمتاز هذا النوع من الإشراف باستخدام جميع البيانات الموضوعية، وتحليلها بالطريقة العلمية. وبمعنى آخر، يعتمد هذا النوع على إحلال البيانات محل الآراء الخاصة. ويستخدم

المشرف في هذا الأسلوب العلمي وضع الخطط، وإصدار النتائج، ولا ينحاز لفكرة معينة بل يأخذ بأفكار الآخرين وي طرحها للمناقشة، فإذا ثبتت صحتها أخذ بها وإلا تركها، واستخدم بدلاً منها فكرة أخرى حتى يصل إلى حل سليم. ويواجه هذا النوع من الإشراف بعض الصعوبات مثل:

- قلة تدريب مديري المدارس والمعلمين على استخدام الطريقة العلمية في الإشراف، خاصة كبار السن منهم.
- عدم خضوع بعض وظائف التربية للقياس العلمي الدقيق.

٦ - الإشراف الإبداعي :

يجمع الإشراف الإبداعي بين الإشراف العلمي والديمقراطي، ويبدل فيه المشرف جهداً كبيراً من أجل تقديم أحسن الأساليب. ولكي يكون المشرف مبدعاً، يجب أن يكون على مستوى عال من الثقة بقدرته المهنية، ومرونة التفكير، والصبر، واللباقة، والرغبة في الاستفادة من خبرات الآخرين.

ولا يكون المشرف المبدع انتهازياً، ولا يتقيد بالحرفيات، ولا يفرض على جماعته أفكاره وآراءه، وإنما يستفيد مما يفعله الآخرون، ويستخدم إمكاناته وطاقاته، ويسعى لمساعدة المعلمين على التخلص تدريجياً من الاعتماد على الإشراف الخارجي، ويعودهم على الاعتماد على أنفسهم والاستفادة من أعمالهم الخاصة.

سادساً : طرائق الإشراف التربوي وأساليبه :

لقد تطورت طرائق الإشراف التربوي وأساليبه تطوراً يتناسب والتطور الذي طرأ على مفاهيمه . واستحدثت طرائق وأساليب جديدة أكثر فاعلية من السابقة. فبعد أن كانت زيارة المعلم الصقيّة المفاجئة والمباغطة هي الطريقة الرئيسة المتبعة من قبل المشرف لمتابعة أعمال المعلم والكشف عن عيوبه الشخصية والمهنية، و الحكم عليه، وبعدما أصبحت الغاية من الإشراف التربوي إصلاح التعليم، ومساعدة المعلم على تنمية ذاته مهنيّاً، وتعزيز نقاط قوته، والتغلب على جوانب ضعفه دون إصدار أحكام قيمية على عمله، بات من الضروري أن تتغير أساليب الإشراف التربوي وطرائقه لمسايرة الفلسفة الجديدة للتربية بعامة، والإشراف بخاصة.

يستخدم المشرف حالياً - فضلاً عن زيارة المعلم داخل الفصل - طرائق وأساليب أخرى متنوعة ومتعددة منها : الاجتماعات الفردية والعامّة، والنّدوات، وتبادل الزيّارات الصّقيّة بين المعلمين، والورشة التّربويّة، والمؤتمرات إلى غير ذلك من طرق حديثة مما يسهم في رفع مستوى المعلمين المهني.

ولا يلتزم المشرف الماهر بأسلوب إشرافي واحد، بل يستخدم أساليب متنوعة لتحقيق الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه بحيث يناسب الأسلوب المختار الموقف التعليمي المعاش. ويتوقف نجاح اختيار الأسلوب الإشرافي على توافر بعض المقومات الأساسية. نذكر بعضها وهي كالتّالي:

- ملائمة الأسلوب الإشرافي للموقف التّربوي وتحقيقه للهدف الذي يستخدم من أجله.
- معالجة الأسلوب الإشرافي لمشكلات تهم المعلمين وتسد احتياجاتهم.
- تعاون المشرف والمعلم في تخطيط الأسلوب الإشرافي وتقييمه.
- عدم إهمال الأسلوب الإشرافي قضايا المعلمين الشّخصيّة ومشكلاتهم.
- ملائمة الأسلوب الإشرافي لنوعية المعلمين، من حيث خبراتهم، وقدراتهم، وإعدادهم.
- ثقة المشرف بقدرة المعلم على النّمو.

وعن أهم أساليب الإشراف التّربوي يقول "توماس برجز" و"جوزيف جاستمان": أن أهم أساليب الإشراف التّربوي هي الزّيارة الصّقيّة إضافة إلى المؤتمرات التّربويّة، واجتماعات المعلمين الفردية والجماعية، والقرارات الموجهة، والمشاكل التّربويّة.^(١) أما "تشارلز بودمان" فيرى أن اختيار أساليب الإشراف التّربوي يجب أن يتم في نهاية الأمر في ضوء خصائص المعلمين الذين تستخدم من أجلهم هذه الأساليب^(٢). ولا يختلف عبد القادر يوسف عن هؤلاء عند ذكره أساليب الإشراف التّربوي، ولكنه يورد أيضاً أساليب أخرى كالحلقة الدّراسية، والنّقاش الجماعي المفتوح. ويرى أن المشغل التّربوي للنّقاش الجماعي والمؤتمرات، والحلقات الدّراسية، والمحاضرة من أهم أساليب الإشراف التّربوي.^(٣) وتعتبر "البزاز" أن أساليب الإشراف التّربوي نوعان : أساليب فردية، وأساليب جماعية، وهي على النّحو التّالي:

^(١) Thomasbriggs and Joseph Justman, Improving Instruction Through supervision, P313-314

^(٢) تشارلز بودمان وآخرون، الإشراف الفني في التّعليم ، ص ٥٧٩.

^(٣) عبد القادر يوسف، تنمية الكفاءات التّربويّة، ص ١٧٨.

أ - الزيارات الفردية .

أ-١ - زيارة المعلم في الصف.

أ-٢ - المقابلة الفردية بعد زيارة الصف.

أ-٣ - التزاور.

ب - الأساليب الجماعية وأهمها:

ب-١ - المشغل التربوي.

ب-٢ - الاجتماع بهيئة التدريس.

ب-٣ - المؤتمر التربوي.

ب-٤ - الدروس النموذجية.

ب-٥ - اللجان التربوية.

ب-٦ - الاجتماع بمعلمي مادة معينة أو صف معين.

ب-٧ - الدورات التربوية.

ب-٨ - النشرات الإشرافية.

ب-٩ - المحاوراة والندوة.

ب-١٠ - الحلقة الدراسية^(١).

ولعل أهم هذه الأساليب وأكثرها شيوعاً:

الزيارات الصفية :

كان يقصد بالزيارة الصفية، زيارة المدير باعتباره مشرفاً تربوياً للمعلم في قاعة الصف أثناء قيامه بالتدريس، بغرض تقييم عمله. وهي من أقدم وسائل الإشراف التربوي. وقد تغيرت النظرة للزيارة الصفية بتغير مفهوم الإشراف التربوي وتطور أهدافه، فلم يعد الهدف الرئيس للإشراف تقييم عمل المعلم أو إصدار حكم عليه فحسب، بل أصبح الهدف الرئيس تنمية المعلم مهنيّاً، وتطوير معارفه وممارساته، ومواقفه التربوية داخل المدرسة وخارجها.^(٢) ولكي تحقق الزيارة أهدافها لابدّ من مراعاة الأمور التالية:

(١) حكمت عبد الله البراز، تقييم التفّيش الابتدائي في العراق، ص ٦٠.

(٢) محمد موسى عقيلان، دراسة ميدانية لدور مدير المدرسة الإلزامية في الأردن كمُشرف فني مقيم، ص ١٢٠.

- ١- أن يبيّن المشرف للمعلمين أن الهدف من الزيارة ليست لتنشيط سلطة المدير، كما أنها ليست للتقليل من قدر المعلم أمام التلاميذ، وإنما هي وسيلة تربويّة هامة الغرض منها تحقيق أقصى فائدة ممكنة للتلاميذ، عن طريق إفراح بالمجال أمام المعلم للاستفادة من خبرة المشرف، وتجاربه ومطالعاته.
- ٢- ضرورة إشعار المعلم بموعد الزيارة مقدّماً، وتحديد الهدف منها مسبقاً، وتعيين النقاط الرئيسيّة التي سيتم التركيز على معالجتها أو تعزيزها أثناء الزيارة. فقد يكون الهدف تزويد المعلم بخبرات في إحدى جوانب العملية التربويّة، أو متابعة النتائج والاقتراحات التي اتخذت في ندوة جماعية، كما قد تهدف الزيارة، إذا كان المعلم جديداً، إلى مساعدته على تمثّل ثقافة المدرسة، والتعود على دورة عملها، أو قد تتم الزيارة تلبية لدعوة من معلم شعر بالحاجة إلى معاونة المشرف له.^(٣)
- ٣- أن يبيّن المشرف في الصّف الوقت الكافي ليتمكن من ملاحظة مدى تقدم المعلم والتلاميذ باتجاه الهدف.
- ٤- أن يظهر المشرف الاحترام والتقدير للمعلم أمام التلاميذ، ويستأن عند دخوله الصّف، ويحيي المعلم، ويتخذ مكاناً له بحيث لا يشتت انتباه التلاميذ ثم، يبدأ في تسجيل ملاحظاته بموضوعية دون تدخل في عمل المعلم، أو إيذاء ملاحظات سلبية، لئلا يشوش سير الدرس. وهكذا يستطيع المشرف التربوي والمعلم أن يدرسا ما قام بتسجيله المشرف عقب انتهاء الزيارة، والخروج باقتراحات مفيدة لتحسين الموقف التعليمي.

الاجتماعات الفردية مع المعلم :

يأخذ هذا الأسلوب شكلين أساسيين:

أ- الاجتماع الذي يعقب الزيارة الصّفيّة :

لكي تكون الزيارة الصّفيّة ذات فائدة، ينبغي أن يتبعها اجتماع يتم فيه تحليل وتقييم عمل المعلم، ويعتبر هذا النوع من أصعب أنواع الاجتماعات، لأنه يتطلب من المشرف التربوي مهارة عالية في إدارته للاجتماع؛ لكي يكسب ثقة المعلم، ويبعث فيه الأمن والطمأنينة، وحتى لا يعتقد المعلم أن الغرض من هذا الاجتماع هو فرض وجهة نظر المشرف عليه، أو توجيه النقد إليه، الأمر الذي قد يفقد الاجتماع الهدف الذي عقد من أجله، ويتخذ المعلم موقفاً سلبياً من الاجتماع.

(٣) صالحة محي الدين سنقر، تطوير الإشراف الفني في مجال التعليم الابتدائي بسوريا، ص ٧٣.

ب- الاجتماع الذي يعقد بين المشرف والمعلم من دون زيارة سابقة للصّف :

ويعقد هذا الاجتماع إما بطلب من المشرف من أجل أن يقدم للمعلم بعض الإرشادات؛ أو يوضح له ما استجد في مادته من أمور لا بدّ للمعلم من الإطلاع عليها؛ أو بناء على دعوة من المعلم نفسه بقصد تبادل الرأي في مشكلة تعليمية معينة. وغالباً ما تُضمن في مثل هذه الاجتماعات حرية المناقشة، ويكون المعلم عادة مستعداً لهذا الاجتماع. وينبغي للمشرف أن يُعرب في نهاية الاجتماع عن تقديره لحرص المعلم على تطوير عمله، مبيّناً له استعداداته الدائم للتشاور معه في ما يراه مفيداً من موضوعات أو مشكلات تتعلق بالمهنة.

الاجتماعات الجماعية مع المعلمين :

إن لهذا الأسلوب في الإشراف التربوي أهمية كبيرة في رفع مستوى المعلمين المهني وتحسين العملية التعليمية. ومن مميّزات هذا الأسلوب أنه:

- يتيح للمعلمين الفرصة للتفكير وإبداء الرأي، والتخطيط التعاوني، وتبادل الأفكار.
- لا يستغرق من وقت المشرف التربوي ما تستغرقه الاجتماعات الفردية.

وحتى يحقق الاجتماع الجماعي أهدافه، لابد من مراعاة ما يأتي:

- ١- معرفة الهدف من عقد الاجتماع.
- ٢- إعداد جدول أعمال للاجتماع بالاشتراك مع المعلمين ليتسنى لكل معلم إدراج القضايا التي يريد مناقشتها، وتقديم ما لديه من اقتراحات.
- ٣- التخطيط لمثل هذه الاجتماعات من أجل ضمان مشاركة جميع الأعضاء، وجدية النقاش وحسن التحضير الذهني والمادي لمعالجة القضايا المطروحة من جوانبها المختلفة.
- ٤- ألا يكون الاجتماع قصيراً بحيث تتخذ القرارات ارتجالاً، ولا طويلاً يبعث على السأم والملل.

سابعاً : واقع الإشراف التربوي في دولة البحرين :

١ - مفهوم الإشراف التربوي المعتمد في البحرين :

تعددت تعاريف الإشراف التربوي بحسب الفلسفات التربوية المعتمدة في البلد المعني. ولعل أقرب هذه التعاريف لمفهوم الإشراف التربوي المعمول به في دولة البحرين هو اعتبار

الإشراف التربوي عملية تنمية المتعلمين والعملية التعليمية بكل عناصرها من خلال إنماء قدرات المعلمين علمياً ومهنياً، وتحسين البيئة المدرسية، وتطوير المناهج والمواد التعليمية، واستراتيجيات التعلم والتعليم، ورفع كفاءة عملية التقييم التربوي، بما يؤهل المؤسسة المدرسية للإسهام ، إلى جانب أجهزة الوزارة المعنية بالتطوير النوعي في تجويد ممارسات المعلمين؛ لتكون أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التربوية.

٢ - تطور الإشراف التربوي ومراحله :

تطور الإشراف التربوي في دولة البحرين عبر عدة مراحل أهمها:

المرحلة الأولى (مرحلة التفتيش العام) :

- كان التفتيش موكلاً في بداية الأمر إلى مديري المدارس، و من ثم، ونظراً لاتساع المهام التي كانت منوطة بالتفتيش، أُوكل الأمر إلى مشرفين خاصين كفوا بمساعدة مدير المدرسة في تقييم المعلم بشكل جيد. و من المهام التي ارتبطت بالتفتيش نذكر:
- مزاوله الأمور الإدارية والصحية في المدرسة.
 - التثبت من أن التعليم في المدارس الحكومية يسير بحسب ما هو مخطط له.
 - تقييم أعمال المعلمين.
 - الإشراف على الامتحانات العامة.

المرحلة الثانية (مرحلة تفتيش المادة) :

- أنصب التوجيه في هذه المرحلة على معلم المادة وتقييم أعماله، وإعطائه تقديراً يتسم بالعدالة والموضوعية. وكان أسلوب التفتيش في هذه المرحلة يعتمد على رصد الأخطاء، والتفتيش عن العيوب. ولم يساهم هذا التوجيه بحل مشكلات التعليم بل ساهم في ما يلي:
- تسيير الأمور الإدارية في المدرسة.
 - الالتزام الحرفي بلوائح المناهج من دون الأخذ بعين الاعتبار مدى تعلم الطلبة.

المرحلة الثالثة (مرحلة التوجيه التربوي) :

في هذه المرحلة استبدل اسم التفتيش بالتوجيه التربوي بتاريخ ١٣/٨/١٩٧٢م ،أي بعدما

طُورَ الجهاز الإداري في البحرين. وعلى الرغم من أن هذه التسمية لم تغيّر من طبيعة عمل الموجه ، إلا أنها تعتبر خطوة أساسية باتجاه التطوير . وفي الوقت عينه تم تحويل جهاز التفتيش العام إلى جهاز التوجيه التربوي الذي ألحق بقطاع التعليم العام في الوزارة. لكن هذه التغييرات الخارجية ذات الدلالة والحاملة لفلسفة مختلفة ومتقدمة لم تؤثر كثيراً في الممارسات الفعلية في الميدان التي حافظت على نمطها القديم ولم تتطور بالدرجة التي كان يقتضيها المفهوم الجديد للتوجيه . ويمكن رد ذلك للأسباب التالية:

- عدم وضوح أهداف التوجيه خلال تلك الفترة.
- النقص في كفاءة الموجهين بصورة عامة، وافتقارهم إلى التدريب المختص.
- قلة الدراسات والبحوث في ميدان التوجيه.

المرحلة الرابعة (مرحلة اختصاصي المناهج الدراسية) :

- في عام ١٩٧٨م خطت وزارة التربية والتعليم خطوة أخرى، عندما صدر قرار وزاري رقم ٧٧/١٦٨-٧٨/١ بنقل التوجيه التربوي من إدارة التعليم العام إلى إدارة المناهج. وقد حرصت إدارة المناهج على أن يكون التوجيه قائماً على أسس علمية فتم وضع المعايير التالية:
- ضرورة وجود أهداف واضحة مرنة ومتطورة.
 - ضرورة وجود أسس محددة وواضحة لمهام الاختصاصي.
 - ضرورة إجراء التجارب والدراسات في المناهج، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، مع مراعاة جميع الظروف المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم.
 - ضرورة وجود مستويات محددة ومعروفة للكفايات المهنية والعلمية المطلوبة والمحقة وذلك للتمكن من الحكم على مدى تقدم التعليم.

بناءً على هذه المعايير، وضعت مهام جهاز التوجيه التربوي؛ لتشمل الإسهام في عمليات تطوير المناهج، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وتأهيل المعلم، وتقويم أدائه.

وقد خطت إدارة المناهج منذ ذلك التاريخ خطوات رائدة في مجال تطوير التوجيه التربوي الذي كان له الأثر الكبير على تطوير العملية التعليمية التعلمية، من خلال تحسين ممارسات العاملين في الحقل التربوي كالاختصاصيين، والمعلمين، والمديرين. وأصبح التوجيه

التربوي منذ ذلك التاريخ عنصراً رئيسياً من عناصر تطوير العملية التعليمية في دولة البحرين. وفي مارس ١٩٨٣م صدر المرسوم الأميري رقم (١) لسنة ١٩٨٣م بتطوير الهيكل التنظيمي لإدارة المناهج وذلك، بإلحاق وحدة التقييم التربوي بالإدارة المذكورة. وهكذا أصبحت هذه الإدارة تهتم بجميع عناصر المنهج، الأمر الذي أدى إلى تعديل في عمل الموجه الذي شمل منذ تلك اللحظة مهمة متابعة تطبيق نظام التقييم والامتحانات وإجراء الدراسات حول أساليب التقييم وأدواته.

٣- أساليب التوجيه التربوي :

حرصت وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين على تطوير أساليب التوجيه التربوي وتوظيفها، لتفعيل عمليات التعليم، وتجويد التعلم. وهناك مجموعة من الأساليب التي تستخدمها الوزارة في مجال التوجيه التربوي ويتصف كل أسلوب منها بخصائص تميزه عن غيره . وفي ما يلي أهم الأساليب التي تعتمد عليها الوزارة:

أ- اللقاءات النورية :

يتم تقسيم مدارس البحرين إلى عدة مناطق؛ بحيث يشرف على كل منطقة مجموعة من اختصاصيي المناهج في المواد الدراسية المختلفة، ويعطى الفريق مسؤولية كل ما يتعلق بعملية التوجيه التربوي. و ينظم الفريق لقاءات مع المعلمين يكون الغرض منها:

- الوقوف على ما يواجه المعلمين من قضايا ومشكلات أثناء تدريسهم، والبحث في أساليب تقييمها، ووضع الخطط لحلها.
- تدريب المعلمين عملياً و نظرياً في المادة العلمية و طرائق تدريسها.
- إعداد برامج لبطيني التعلم، وللطلبة المتفوقين دراسياً.
- عرض التجارب الريادية التي تمت في البحرين أو في الخارج في مجال المادة التعليمية.

ب- فريق المادة بالمدرسة :

يضم فريق المادة مدرسي المادة الأكاديمية أو الفنية الواحدة في المدرسة. ويتم اختيار أحدهم ليكون منسقاً للفريق، وحلقة الوصل بين المدرسة واختصاصيي المناهج. ويعقد أعضاء الفريق في ما بينهم اجتماعات بشكل منتظم، كما يجتمع الفريق أحياناً مع اختصاصيي المناهج. وبشكل عام، يقوم فريق المادة بالمهام التالية:

- تطوير أساليب تدريس المادة.
- إعداد الاختبارات و الامتحانات الفصلية.
- تحليل مضامين المناهج والكتب، والمواد التعليمية التعلّمية .

ت- المشاغل التربويّة داخل المدرسة :

من خلال المتابعة الميدانية التي يقوم بها اختصاصيو المناهج للمعلمين، تتضح لهم بعض القضايا التربويّة الملحة النابعة من حاجة المعلمين أنفسهم. فيقومون بإعداد ورش عمل، ومشاغل تربويّة لمجموعة من المدرسين بحسب حاجاتهم في المدرسة، وذلك بهدف توضيح تلك القضايا، وإيجاد الحلول الناجعة لها بالتعاون مع المعلمين أنفسهم.

ث- اللقاءات الفردية أو اللقاءات الجماعية :

يلتقي اختصاصيو المناهج في بداية كل عام دراسي بالمدرسين إما بشكل فردي أو بشكل جماعي، ويعرض عليهم كل اختصاصي خطته لمتابعتهم، كما يضع لكل مدرّس خطة خاصة به حسب احتياجاته، وبناءً على نتائج التّوجيه في العام الماضي.

ج- النّشرات التربويّة :

تصدر إدارة المناهج بعض النّشرات الإرشادية والمطبوعات التي تعالج القضايا التربويّة والتي تخص طرائق التدريس، وأساليب التّقييم. وتهدف هذه النّشرات إلى:

- تنمية قدرات المعلمين ورفع فاعليتهم بالنسبة لهذه القضايا.
- تقييم المدرّس لعمله من خلال مقارنة أدائه بأداء الآخرين.

ح- الزيارات الصّفيّة :

تهدف زيارة الفصول إلى ملاحظة المواقف التعليمية بجميع عناصرها والوقوف على حاجات المدرسين والتلاميذ، وتعرف المشكلات التعليمية وإداعات المعلمين، وما يتم اتّباعه من أساليب؛ لتحقيق الأهداف التربويّة، وذلك؛ من أجل رفع كفاءة مستوى التدريس. ويقوم اختصاصيو المناهج بوضع خطة التّوجيه الخاصة بالمعلّم قبل زيارته، كما يتم تحديد الهدف من الزيارة بشرط أن يكون هذا الهدف واضحاً بالنسبة للمعلّم. وتتجه النّية في البحرين حالياً إلى توطین التّوجيه.

نستخلص، من هذا الفصل، أنَّ مفهوم الإشراف التربوي قد تطور لدى الإدارة التعليمية في دولة البحرين وفقاً للمتغيرات العالمية واحتياجات المجتمع البحريني. فلم يعد المشرف دكتاتوراً متسلطاً على المدرسين يتصيد أخطاءهم ليعاقبهم عليها، بل تحول الإشراف من طور التفتيش من أجل الثواب والعقاب، إلى طور التوجيه من أجل رفع الكفاءة، ثم إلى طور المشرف الاختصاصي الذي يدرس احتياجات المدرّس والطالب، فيشخص الحالة، ويساعد في اقتراح العلاج المناسب في جو من المودة والعلم، ويعمل مع المعلمين بروح الفريق المتجانس المتلاحم. وقد رأيت أيضاً أن العمل الإشرافي في دولة البحرين يحاول باستمرار تبني جميع الوسائل والأدوات الحديثة لإنجاح العملية التربوية، وأن لم يبلغ بعد تمام الغاية المرجوة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

بعد أن تحدث في الفصلين السابقين عن دور مدير المدرسة الإداري والإشرافي ، كان لابد أن نسلط الضوء على الدراسات التي تطرقت إلى موضوع الدراسة الحالية، تمهيداً إلى تحليل نتائج الدراسة.

لقد نالت الدراسات المتعلقة بموضوع الإدارة المدرسية قسطاً كبيراً من اهتمام المختصين والباحثين، إذ تناولت العديد من الدراسات المجالات الإدارية المختلفة، ومن هذه المجالات: تقييم المدير لممارساته الإدارية والفنية، أو تقييم المعلمين، أو المشرفين التربويين لهذه الممارسات. من دون أن نتطرق أي، من هذه الدراسات، إلى موضوع دور مدير المدرسة في تحسين أداء المعلم الصفي بشكل كافٍ ، بل كانت معالجتها له بشكل عابر لم يستوف، حسب رأيي، حاجة الموضوع وأهميته .

وللحصول على البحوث والدراسات المتعلقة بموضوع هذه الدراسة، قمت بمراجعة الدوريات وملفات الرسائل الجامعية والكتب الموجودة في بعض الجامعات العربية. وفي ضوء مراجعة تلك الدراسات، وتسهيلاً لعرضها ومناقشة أهدافها ونتائجها، تم تصنيف الدراسات المذكورة إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية. من أهم هذه الدراسات نذكرها بحسب التسلسل التاريخي:

أولاً : الدراسات العربية :

تناول عدد من الباحثين العرب والمهتمين في مجال الإدارة ، دور المدير في مجال التخطيط، وفي تحسين أداء المعلم داخل الصف، وفي العمل مع المعلمين وتنميتهم مهنيًا، وفي تقييم التعلم، وغيرها من الموضوعات ذات العلاقة بالإدارة التربوية بعامة، وبمختلف جوانب دور المدير بخاصة. وقد اخترت مجموعة من الدراسات المرتبطة بموضوع هذه الدراسة:

- ١ - دراسة خيرى عبد اللطيف قاسم سنة (١٩٧٦م) والتي تناولت (واقع الممارسات الإدارية لمدير المدرسة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث في الأردن). وقد هدفت هذه الدراسة إلى:
 - أ - التقييم العلمي لواقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس الابتدائية.
 - ب - الكشف عن أهم المشكلات التي تحول دون ممارسة المديرين لدورهم على الوجه المطلوب .
 - ج - الكشف عن أثر مستوى الإعداد الأكاديمي، و عدد سنوات الخبرة على مستوى ممارسة المدير لإدارة المدرسة.

د - تحديد مدى التوافق بين ممارسات المديرين والواقع الذي يجب أن تكون عليه هذه الممارسات.

وقد اشتمل مجتمع الدراسة على جميع المدارس الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، والتي بلغ عددها في عام ١٩٧٥م، (١٤٤) مدرسة من الجنسين، يشرف على إدارتها (١٤٢) مديراً ومديرةً ويعلم فيها (١٢٤٧) معلماً ومعلمة. وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من بين المديرين والمديرات بلغ عدد أفرادها (٤٥) مديراً ومديرة، كما تم اختيار عينة من بين المعلمين والمعلمات بلغ عدد أفرادها (٥٦٠) معلماً ومعلمة.

وقد أعدّ (خيري) لدراسته استبياناً خاصاً بالمديرين والمديرات، وآخر للمعلمين والمعلمات من أجل تقييم ممارسات المدير الإدارية. واشتمل الاستبيانان على مجالات العمل الرئيسة التالية لمدير المدرسة الابتدائية:

- مجال الأعمال الكتابية والإدارية .
- مجال النمو المهني للمعلمين .
- مجال إدارة شؤون المعلمين .
- مجال تحسين المنهج، أو إدارة شؤون التلاميذ .
- مجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي.
- مجال المحافظة على الأبنية والتجهيزات المدرسية .

وقد استخدمت بعض المعالجات الإحصائية كان من بينها: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والخطأ المعياري، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين. و أظهرت نتائج تقييم المديرين لأنفسهم ونتائج تقييم المعلمين لهم أن نسبة الممارسات في مجال الأعمال الكتابية والإدارية هي أعلى من نسبة الممارسات في جميع المجالات الأخرى، بالإضافة إلى ارتفاع نسبة تحقيقها. كما ظهر من نتائج تقييم المعلمين لمديرهم أن نسبة ممارسات المديرين في مجالات النمو المهني للمعلمين، وتحسين المنهج، وإدارة شؤون التلاميذ متوسطة في درجة تحقيقها بصورة إجمالية. كما بينت النتائج أن لا أثر لعدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية على مستوى الممارسات الإدارية لمدير المدرسة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. وأنه يوجد أثر لمستوى المؤهل الأكاديمي على الممارسات الإدارية لمديري المدارس الابتدائية الذين يتمتعون بنفس مستوى الإعداد المهني. كما اتضح وجود فروق جوهريّة بين درجة تقييم المديرين لأنفسهم، ودرجة تقييم المعلمين لهم.

٢- دراسة رشيد عبد الحميد محمود (١٩٧٧م) وعنوانها "مدير المدرسة الإلزامية في الأردن كمشرف تربوي". وكان الهدف من هذه الدراسة تقييم واقع الممارسات الإشرافية لمدير المدرسة الإلزامية الحكومية في الأردن، باعتباره مشرفاً مسؤولاً عن فاعلية ونجاح إدارة العملية التربوية في مدرسته من خلال ممارسته لمختلف الأنشطة الإجرائية، والتي منها دوره كمشرف تربوي مقيم. وسعت هذه الدراسة إلى التثبت من صحة الفرضيات التالية:

- أ - يوجد تأثير للجنس على مستوى ممارسة مدير المدرسة الإلزامية لدوره كمشرف تربوي.
- ب - تزداد فاعلية ممارسة مدير المدرسة الإلزامية لدوره في عملية الإشراف التربوي بازدياد مستوى إعداده الأكاديمي.
- ج - تزداد فاعلية ممارسة مدير المدرسة الإلزامية لدوره في عملية الإشراف التربوي بازدياد عدد سنوات خدمته في الإدارة المدرسية .

وقد استخدمت هذه الدراسة استبيانين، الأول خاص بالمديرين والمديرات، والثاني للمعلمين، طبقاً على عينة عشوائية طبقية من بين المديرين والمديرات بلغ عدد أفرادها (١٢٠) مديراً ومديرة. كما تم اختيار عينة عشوائية طبقية من بين المعلمين والمعلمات بلغ عدد أفرادها ٧٠٠ معلم ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- يوجد تأثير للجنس على ممارسة مدير المدرسة الإلزامية لدوره كمشرف تربوي. كما يوجد تأثير للمؤهل الأكاديمي على ممارسة مدير المدرسة الإلزامية لدوره كمشرف تربوي.
- لا يوجد أي أثر لسنوات خدمة المديرين والمديرات، حيث اتفقوا حول جميع الأسئلة الواردة في الاستبيان ، بغض النظر عن عدد سنوات خدمتهم.

٣- دراسة محمد موسى عقيلان (١٩٨٥م) وعنوانها "دراسة ميدانية لدور مدير المدرسة الإلزامية في الأردن كمشرف فني مقيم". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع إدارة المدرسة الإلزامية في الأردن من خلال الأنظمة والقوانين والتعليمات التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم الأردنية، وتحليل أثر العوامل والقوى الثقافية على هذا الواقع. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يأتي:

- أ - أن نسبة كبيرة من مديري ومديرات المدارس الإلزامية في الأردن (٨٢٪ / ٩٩٪) تقوم بنصف المهام الإشرافية (١٥ مهمة من ٣٠ مهمة) التي يفترض أن يقوم بها مدير المدرسة

الإلزامية في الأردن كمشرف مقيم.

ب - أن (٩٠٪ - ٩٩٪) من أفراد عينة الدراسة يقومون بالأعمال الإشرافية التالية:

- القيام بزيارات صفية للمعلمين

- مساعدة المعلمين على التخطيط الجيد لدروسهم

- تعريف المعلمين بواجباتهم

- مساعدة المعلمين في التغلب على مشكلاتهم المدرسية

- عقد اجتماعات عامة للمعلمين

- مساعدة المعلمين على التخطيط الجيد للأنشطة المدرسية غير الصفية.

ج - لا يوجد أثر واضح لاختلاف الجنس بين المديرين والمديرات أفراد عينة الدراسة في ممارستهم للأعمال الإشرافية كمشرفين مقيمين.

د - لا يوجد أثر واضح للمؤهل العلمي للمديرين والمديرات في ممارستهم الإشرافية بالنسبة لمعظم الأعمال الإشرافية التي يجب أن يقوم بها مدير المدرسة الإلزامية في الأردن كمشرف مقيم.

هـ - يوجد أثر لاختلاف الإعداد المهني والإداري بين مديري المدارس الإلزامية في الأردن في ممارساتهم الإشرافية، وفي قيامهم بالأعمال الإشرافية التي يجب أن يقوموا بها كمشرفين مقيمين.

٤- دراسة خالد محمد أحمد صلاح سنة (١٩٨٥م) وعنوانها "تقويم أداء مديري المدارس الثانوية الأكاديمية في الأردن" هدفت الى تقويم أداء مديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في الأردن، كما يراه المديرون والمديرات، ومديرو التربية والتعليم ومساعدوهم، والمعلمون والمعلمات. وقد تناولت هذه الدراسة تقويم أداء مديري المدارس الثانوية في مجالات التخطيط، والتقويم، والعمل مع المعلمين وتنميتهم مهنيًا، والأعمال الكتابية والإدارية، والعمل مع الطلبة، والعمل مع المجتمع المحلي. وجاء التقويم في ضوء معايير محددة لإدارة المدرسية، وكفايات يفترض في مديري المدارس الثانوية ممارستها كخطوات على الطريق نحو إيجاد مدير مدرسة يلعب دوراً قيادياً تربوياً في المؤسسة التربوية، وبالتالي يتوقع أن توظف نتائج هذا التقويم في تحسين ممارسات مديري المدارس الثانوية بما يحقق تحسين العملية التربوية بشكل عام.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقويم مديري المدارس ومديراتها لأدائهم وبين تقويم المعلمين والمعلمات لأداء هؤلاء المديرين؟
- ٢- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقويم مديري المدارس ومديراتها لأدائهم وبين تقويم مديري التربية والتعليم ومساعدتهم لأداء هؤلاء المديرين؟
- ٣- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقويم المعلمين والمعلمات لأداء مديري المدارس ومديراتها وبين تقويم مديري التربية والتعليم ومساعدتهم لأداء هؤلاء المديرين؟
- ٤- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقويم مديري التربية والتعليم ومساعدتهم لأداء مديري المدارس وبين تقويمهم لأداء مديرات المدارس؟
- ٥- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقويم المعلمين لأداء مديري المدارس وبين تقويم المعلمات لأداء مديرات المدارس.
- ٦- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقويم المديري لأدائهم وبين تقويم المديرات لأدائهن.
- ٧- ما هي تصورات المديرين والمديرات المتعلقة بأدوارهم ومسؤولياتهم الإدارية؟
- ٨- ما هي تصورات مديري التربية والتعليم ومساعدتهم المتعلقة بأدوار ومسؤوليات المديرين والمديرات؟
- ٩- ما هي تصورات المعلمين والمعلمات المتعلقة بأدوار المديرين والمديرات ومسؤولياتهم؟

تألفت عينة الدراسة من (٥١) مديراً و (٤٩) مديرة، تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي الطبقي من جميع مديري المدارس (الثانوية الأكاديمية الحكومية في الأردن ومديراتها، و (٢٥٥) معلماً بمعدل (٥) معلمين لكل مدير مدرسة و (٢٤٥) معلمة بمعدل (٥) معلمات لكل مديرة مدرسة. تم حصر اختيار هذه العينة عشوائياً في المدارس التي يديرها أفراد عين المديرين والمديرات لتوفير فرصة أكبر ليكون تقويم المعلمين والعلمات لأداء مدرائهم ومديراتهم موضوعياً.

كما تألفت العينة من (٣٨) فرداً من مديري التربية والتعليم ومساعدتهم، هذا مع ملاحظة أن المدير العام لدائرة التربية والتعليم حل محل مدير التربية والتعليم، وأن مدير الموظفين في دائرة التربية والتعليم حل محل مساعد مدير التربية في المناطق التعليمية الثلاث التي لا يوجد

فيها مكاتب تربية وتعليم (البلقاء ، الكرك، ومعان) وقد قام كل مدير تربية وتعليم أو مساعده بتقويم مدير مدرسة أو أكثر حتى يضمن تقويم كافة أفراد عينة مديري المدارس ومديراتها، مع افتراض أن تقويم مديري التربية والتعليم ومساعدتهم لأي من أفراد عينة مديري المدارس ومديراتها مستقل عن تقويمه للآخرين.

قام الباحث ببناء وتطوير أداة قياس كانت استبانة، وقد تم التأكد من صدق الاستبانة بعرضها على لجنة من المحكمين، كما استخرجت لها دلالات ثبات كانت بمستويات مناسبة لاجراض استخدامها في الدراسة.

تم تحليل البيانات التي جمعت لاجراض الدراسة باستخدام برنامج (Spss) في الحاسب الالكتروني، حيث استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد والتغيرات في الإجابة عن اسئلة الدراسة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠٠٥) و (٠٠١).

بينت نتائج الدراسة أن متوسطات تقديرات مديري المدارس ومديراتها لأدائهم أعلى من متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لأداء هؤلاء المديرين في كافة المجالات عد الاعمال الكتابية والادارية، وأعلى من متوسطات تقديرات مديري التربية والتعليم مساعدتهم لأداء المديرين في كافة المجالات دون استثناء.

وبينت النتائج أن متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لمديري مدارسهم أعلى من متوسطات تقديرات مديري التربية والتعليم ومساعدتهم لهؤلاء المديرين في كافة المجالات عدا تحسين المنهج.

كما بينت مستويات الأداء حسب السلم الاعتباري للتمييز بين هذه المستويات، أن نسبة تحقق الكفايات حسب تقديرات مديري المدارس ومديراتها مرتفعة عدا كفايتي التقويم وتحسين المناهج حيث ان نسبة تحققها متوسطة، وأن نسبة تحقق جميع الكفايات حسب تقديرات المعلمين والمعلمات لمديري مدارسهم متوسطة عدا كفايتي الاعمال الكتابية والادارية والعمل مع الطلبة حيث أن نسبة تحققها مرتفعة، وأن نسبة تحقق جميع حسب تقديرات مديري التربية والتعليم

ومساعدتهم لمديري المدارس متوسطة عدا كفاية الاعمال الكتابية والادارية حيث ان نسبة تحققها مرتفعة.

كذلك بينت النتائج من خلال تحليل التباين بين المجموعات أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين تقديرات المجموعات المشتركة في التّقيّم لجميع المجالات عند مستوى (٠.٠١) و عدا مجال العمل مع الطلبة حيث ان الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥ و ٠.١).

وبينت النتائج ان النسب المئوية لمدى ممارسة مديري المدارس لكل مجال من مجالات العمل في الادارة المدرسية قياسا الى مدى ممارستهم لكافة المجالات حسب تقدير المجموعات المشتركة في تقويم ادائهم متقاربة ضمن المجال الواحد.

بينت النتائج أن المتوسط الحسابي لنسب المئوية لمدى ممارسة المديرين للأعمال الكتابية والإدارية حسب كافة المجموعات المشتركة في التّقيّم هو أعلى متوسط حيث بلغ ٢٢,٥٪ في حين بلغ المتوسط في مجال تحسين المناهج (٧,٧٪) وفي مجال العمل مع المجتمع المحلي (١٠,٢٪) وفي مجال التّقيّم (١٠,٧) وفي مجال التخطيط (١٢,٥٪).

وبينت نتائج اختبار قيمة (ف) من خلال استخدام تحليل التباين المتعدّد المتغيرات لاختبار دلالة الفرق بين تقويم مجموعة وأخرى في مجمل مجالات العمل في الإدارة المدرسية، كما بينت نتائج تطبيق اختبار (ف) باستخدام تحليل التباين لاختبار دلالة الفرق بين تقويم مجموعة وأخرى في كل مجال من مجالات العمل في الإدارة المدرسية ما يأتي:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة للسؤال الأول في جميع المجالات عدا مجالي الأعمال الكتابية والعمل مع الطلبة حيث لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥٠).

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة للسؤال الثاني في مجمل المجالات، وعلى مستوى كل مجال من المجالات يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في جميع المجالات.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) على السؤال الثالث في مجمل المجالات، وعلى مستوى كل مجال من المجالات يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في

جميع المجالات عدا مجالا العمل مع الطلبة حيث لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠،).

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠،) بالنسبة للسؤال الرابع.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠،) بالنسبة للسؤال الخامس.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠،) بالنسبة للسؤال السادس.

٥- دراسة برهان رشيد صالح حواشين (١٩٨٨م) و هي بعنوان " الممارسات الإدارية لمديري المدارس الابتدائية لتحقيق النُمو المهني كما يراها المعلمون والمديرون في الأردن " .
كان الهدف من هذه الدّراسة الإجابة عن الأسئلة التّالية:

- أ - ما الممارسات الإدارية التي يمكن أن يقوم بها مدير المدارس الابتدائية الحكومية لتحقيق النُمو المهني للمعلمين في المدارس الابتدائية الحكومية؟
- ب - ما مدى حاجة معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الأردنية لهذه الممارسات من وجهة نظر كل من معلمي المرحلة الابتدائية ومديريهم؟
- ج - ما مدى توافر هذه الممارسات الإدارية لمعلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر مديريهم؟

تكوّن مجتمع هذه الدّراسة من جميع المعلمين والمديرين العاملين في المدارس الابتدائية الحكومية التّابعة لمديرية التّربية والتّعليم لمحافظة أربد، في العام الدّراسي ٨٦/٨٧، وقد بلغ عدد المديرين ٩٢ مديراً، وعدد المعلمين ١٧٢٢ معلماً، وتكونت عينة الدّراسة من ٢٧٠ معلماً، و ٩٢ مديراً. وقد أعد حواشين قائمة بالممارسات الإدارية التي يمكن أن يقوم بها مدير المدرسة لتحقيق النُمو المهني للمعلمين مستعيناً بعدد من المختصين في الإدارة التربويّة، وصنّف تلك الممارسات إلى ستة مجالات هي:

- التّخطيط للتّدريس
- تحسين أداء المعلمين داخل الصّف
- توفير المواد والوسائل التّعليمية وكيفية الاستفادة منها
- الكتاب المدرسي والمنهاج
- وضع الاختبارات والتّقييم

- البحث والدراسات

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة الحاجة، ودرجة التوافر لكل مجال من المجالات السابقة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تبين أن حاجة المعلمين للممارسات الإدارية التي تساعد على نموهم المهني عالية نسبياً من وجهة نظرهم ونظر مديريهم، بينما كان مدى توافر هذه الممارسات لهم منخفضاً نسبياً.

- اتفق المعلمون والمديرون على أن حاجة المعلمين للممارسات الإدارية في مجال توفير المواد والوسائل التعليمية، ومجال التخطيط للتدريس عالية نسبياً، وأن حاجتهم للمساعدة في مجال البحث والدراسات منخفضة نسبياً. كما اتفقوا في الرأي حول مدى توافر بعض الممارسات الإدارية، فرأوا أن الممارسات الإدارية في مجالي الوسائل التعليمية، والتخطيط للتدريس متوفرة بدرجة عالية، وأن الممارسات الإدارية في مجال البحث والدراسات متوفرة بدرجة منخفضة.

- اختلف المعلمون والمديرون في ترتيب بعض الممارسات الإدارية، حسب حاجة المعلمين لها، حيث أبدى المعلمون حاجة عالية لمساعدتهم في مجال الكتاب المدرسي والمنهاج، في حين اعتقد المديرون أن حاجة المعلمين لهذا المجال منخفضة، كما رأى المديرون أن حاجة المعلمين لتحسين أدائهم داخل الصف عالية، في حين عبر المعلمون عن حاجة منخفضة لمساعدتهم في هذا المجال. كذلك رأى المديرون أنهم يقدمون المساعدة لمعلميهم في مجال وضع الاختبارات والتقييم بدرجة عالية، بينما قال المعلمون عكس ذلك.

٦- دراسة عبد العزيز خثان (١٩٨٨م) و هي بعنوان " الإدارة المدرسية في إطار ممارسات مديري المدارس الحكومية في الأردن لمسؤولياتهم الواقعية والمثالية ". كان الهدف من الدراسة معرفة درجة ممارسة مدير المدرسة الأردني لمسؤولياته كما هي في الواقع، و ما يجب أن تكون عليه في المستقبل من وجهة نظر المديرين والمعلمين. كذلك هدفت الدراسة إلى معرفة أثر كل من الخبرة والوظيفة و الجنس على درجة ممارسات المديرين الواقعية والمثالية. وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ مديراً ومديرة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة الذي تشكل من جميع مديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية في كل من مديرية تربية الرمثا وبني كنانة؛ ومن (٩٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الذي تشكل من جميع

معلمي ومعلمات المدارس الإعدادية و الثانوية في كل من مديرية تربية اربد و الرمثا و بني كنانة للعام الدراسي ١٩٨٧-١٩٨٨م. وقد اعدَّ الباحث أداة لتحديد درجة ممارسة المدير لمسؤولياته كما هي في الواقع، وكما يجب أن تكون عليه. وتكونت الأداة من (٥٧) فقرة وزعت على مجالات ستة هي:

- تحسين وتطوير المناهج الدراسية.
- تقديم الخدمات للمعلمين و نموهم المهني.
- تقديم الخدمات للطلاب وتحسين تحصيلهم.
- إدارة المصادر المالية و المرافق المدرسية.
- الاتصال و التفاعل مع المجتمع المحلي.
- المتابعة و التقييم.

وطلبت الدراسة من أفراد العينة تحديد درجة ممارسة مدير المدرسة الحكومية في الأردن لكل مهمة من المهام الملقاة على كاهله، في الواقع، وكما يجب أن تكون عليه في المستقبل.

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

- توجد فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية تبلغ نسبتها ٩٠٪ بين درجة ممارسات المدير لمسؤولياته، كما هي في الواقع، وبين ما يجب أن تكون عليه ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة ١٠٪ بين درجة ممارسات المديرين لمسؤولياتهم كما هي في الواقع ، وبين درجات ممارساتهم لمسؤولياتهم كما يجب أن تكون عليه، من وجهة نظر المديرين .
- توجد فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية تبلغ نسبتها ٩٥٪ بين درجة ممارسات المدير لمسؤولياته، كما هي في الواقع، وبين درجة ممارساته لمسؤولياته كما يجب أن تكون عليه، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة ٥٪ فقط بين درجة ممارسات المدير لمسؤولياته الواقعية والمثالية من وجهة نظر المعلمين .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٩=٠٥)، تعزى إلى المؤهل والخبرة والوظيفة وتفاعلاتها الأولية على درجة ممارسات المدير لمسؤولياته الواقعية والمثالية، ولصالح المديرين أصحاب المؤهلات العليا، والخبرات الطويلة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة تعزى إلى الجنس وتفاعله مع الوظيفة على درجة ممارسات المدير لمسؤولياته الواقعية والمثالية .

٧- دراسة فوزية أحمد الحاوي (١٩٨٩م) و هي بعنوان " مهام مدير المدرسة الإشرافية والصُّعوبات التي تواجهه في أداء عمله، في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن ". هدفت هذه الدِّراسة إلى تقييم مهام المدير الإشرافية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، باعتباره قائداً تربوياً يعتمد على فهمه للمهام التي أوكلت إليه فهماً كاملاً، والتي قسمت إلى مهام تخطيطية، وتنظيمية، وقيادية، وتنسيقية، ورقابية. كما عمدت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن الصُّعوبات التي يواجهها مدير المدرسة في أثناء قيامه بعمله، ومدى إعاقة تلك الصُّعوبات له إيان ممارسته لهذه المهام الإشرافية.

اشتملت الدِّراسة على جميع مديري ومديرات، ومساعدي ومساعدات، ومعلّمي ومعلّمات المدارس التابعة لمنطقتي أربد، والزرقاء وبلغت عينة الدِّراسة من (٧٩) مديراً ومديرة، و (٤) مديراً مساعداً ومديرة مساعدة، و (٣٢٧) معلّماً ومعلّمة، تم اختيارهم اختياراً عشوائياً طبقياً، وذلك بنسبة ٢٥٪ من عدد المعلّمين والمعلّمات الذين يعملون في المنطقتين . وقد تم ضم المساعدين والمساعديات إلى عينة المديرين والمديرات لتشابههما بالوظيفة وقد بلغ عدد المدارس ضمن عينة الدِّراسة (٧٩) مدرسة الزامية .

وقامت الباحثة باستخدام أداتين على الوجه التّالي:

- الأداة الأولى، وهي استبانة ممارسة المهام لقياس درجة ممارسة المدير لمهامه الإشرافية، من وجهة نظره ووجهة نظر المعلّمين؛ والأداة الثّانية هي استبانة الصُّعوبات لقياس درجة إعاقة العمل التي تسببها الصُّعوبات التي تواجه مدير المدرسة في عمله من وجهة نظره. وبعد تحليل البيانات توصلت الدِّراسة إلى مجموعة من النّتائج هي :
- أن تقديرات مديري المدارس لممارستهم لمهامهم الإشرافية كانت أعلى من تقديرات المعلّمين لها، و ذلك فيما يتعلق بجميع العمليات الإدارية.
- أظهرت النّتائج وجود فروق، بحسب الجنس، في تقديرات المديرين لمدى ممارستهم مهام عمليات التّنظيم، والقيادة، والرّقابة.
- كما أظهرت النّتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بحسب مستوى المدرسة الابتدائية والإعدادية، في تقديرات المديرين لمدى قيامهم بجميع المهام التي يتوقع أن يمارسها مدير المدرسة.

- هناك صعوبات ومشاكل متعلقة بالعاملين والمعلمين والإدارة التربوية، تواجه مديري المدارس الابتدائية أكثر من مديري المدارس الإعدادية.

٨- دراسة قاسم محمد الفواعرة (١٩٩٠م)، حول " دور مدير المدرسة الثانوية كمشرف تربوي مقيم في مدارس لواء عجلون بالأردن ". أرادت هذه الدراسة تعرّف مدى توفر الخدمات الإشرافية التي يقدمها مدير المدرسة الثانوية لمعلميه في مدارس لواء عجلون، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل يرى معلّمو المدرسة الثانوية في لواء عجلون أن مدير المدرسة يوفر لهم الخدمات الإشرافية؟

٢- هل يرى مدير المدرسة الثانوية في لواء عجلون أنه يوفر لمعلميه الخدمات الإشرافية؟

٣- هل يوجد فرق بين وجهتي نظر كل من المعلمين والمديرين في مدى توفير مدير المدرسة الخدمات الإشرافية لمعلميه؟

٤- ما هي، برأي المعلمين والمديرين، المشكلات والصعوبات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية في لواء عجلون، عند ممارسته لدوره كمشرف تربوي مقيم؟

لقد تكوّن مجتمع الدراسة موضوع حديثنا من جميع مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء عجلون للعام الدراسي ١٩٨٧/٨٦م، حيث بلغ عدد المديرين (٢٠) مديراً ومديرة، وعدد المعلمين (٣٨٤) معلّماً ومعلّمة. وقد شملت عينة الدراسة جميع أفراد مجتمع الدراسة. واستخدم الباحث في دراسته استبانة تناولت (٥٠) خدمة إشرافية يمكن أن يقدمها المشرف التربوي للمعلمين ومنها مساعدة المعلم في مجال :

أ - التخطيط للتدريس.

ب - تحسين أدائه داخل الصف .

ج - توفير المواد والوسائل التعليمية وكيفية الاستفادة منها.

د - التقييم والنمو الشخصي للمعلم .

هـ - البحث والدراسات .

و قد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: يرى المعلمون أن مديري مدارسهم يولون اهتمامهم بالخدمات الإشرافية التي لا تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين، كمساعدة المعلمين على توثيق صلاتهم بالمجتمع المحلي، وتوعيتهم بالأنظمة والقوانين، وتشجيعهم على الالتحاق بالدورات. في حين يقلّ اهتمام مديري المدارس بالخدمات الإشرافية التي تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين، كمساعدة المعلمين في تحليل محتوى الكتاب المدرسي، وتحديد مدى ملاءمته لتحقيق أهداف المنهج، واستخدام أساليب إشرافية غير الزيارات الصفية. ويرى مديرو المدارس أنهم يولون الخدمات الإشرافية التي وردت في الاستبانة اهتماماً كبيراً، باستثناء ثلاث منها فقط هي مساعدة المعلمين في محتوى الكتاب المدرسي، وتحديد مدى ملاءمته لتحقيق أهداف المنهج وتشجيعهم على كتابة تقارير، أو مقالات في مجال تخصصهم. وقد بينت الدراسة أنه لا يوجد فرق كبير بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في توفر الخدمات الإشرافية. ولكن يوجد تفاوت في نظرة كل منهما لدرجة توفرها. كما توصلت الدراسة إلى تحديد عدد من الصعوبات والمشكلات التي تواجه مدير المدرسة عند ممارسته لدوره الإشرافي، منها كثرة مهام وأعمال مدير المدرسة، وعدم تأهيله للقيام بدوره الإشرافي.

٩- دراسة: محمد سعيد عواد شطناوي (١٩٩٢م)، حول " تصورات معلمي المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة نحو الدور الفني لمدير المدرسة ".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة مدير المدرسة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة للمهام والأعمال الإشرافية الموكلة إليه بناءً على ما أسند إليه من دور فني يماثل دور المشرف التربوي، وذلك في ضوء الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى ممارسة مدير المدرسة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهامه الإشرافية، بحسب تصورات المعلمين؟

٢- ما مدى ممارسة مدير المدرسة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهامه الإشرافية، بحسب تصورات المديرين أنفسهم؟

٣- هل تختلف تصورات المعلمين للخدمات الإشرافية التي يقدمها مدير المدرسة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

- ٤- هل تختلف تصورات المعلمين للخدمات الإشرافية التي يقدمها مدير المدرسة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة باختلاف جنسهم (معلم، معلمة)؟
- ٥- هل تختلف الخدمات الإشرافية التي يقدمها مدير المدرسة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، بحسب جنسه (مدير، مديرة)؟

لقد تكوّن مجتمع دراسة الشطناوي من جميع معلمي ومعلمات ومديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في الإمارات العربية المتحدة للعام الدراسي ٩٠/٩١ م ، إذ بلغ عدد المعلمين (٨٥٢٣) فرداً وعدد المديرين (١٩٩) مديراً ومديرة. وقد اختيرت عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تكوّنت من (٦٥٥) معلماً ومعلمة بالإضافة إلى (٦٠) مديراً ومديرة. واستخدمت الدراسة استبانة تتناول الخدمات الإشرافية التي يمكن أن يقدمها مدير المدرسة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد اشتملت الاستبانة على المجالات التالية:

- أ - التخطيط الدراسي .
- ب - الموقف التعليمي التعلّمي .
- ج - التقييم .
- د - شخصية المعلم .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يرى المعلمون أن مديري مدارسهم يركزون على الخدمات الإشرافية المتصلة بالجانب الإداري في حين يقل اهتمامهم بالخدمات الإشرافية المتعلقة بالجانب الفني والتي تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين، كمساعدة المعلمين في التخطيط. و يرى المديرون أنهم يهتمون بتقديم الخدمات الإشرافية في مجال النمو الشخصي، بينما يقل تقديمهم للخدمات الإشرافية في مجال النمو المهني. و يعتبر المديرون أنهم يقدمون الخدمات الإدارية والفنية معاً. وأظهرت الدراسة فرقا بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين فيما يتعلق بمسألة توفر الخدمات الإشرافية، إذ يقول المديرون أنهم يوفرّون معظم الخدمات الإشرافية بدرجة تتراوح بين المقبولة والعالية . هذا و يتبين من الدراسة وجود فرق بين تصورات المعلمين والمعلمات للخدمات الإشرافية التي يقدمها مدير المدرسة، في حين أشارت الدراسة إلى غياب الاختلاف في تصورات المديرين والمديرات حول هذه المسألة.

١٠- دراسة: محمود خالد محمد جردات (١٩٩٤م) حول " تصورات مديري ومعلمي المرحلة الأساسية في محافظة إربد للدور القيادي لمدير المدرسة ".

هدفت الدراسة إلى معرفة الدور القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة الأساسية في محافظة إربد كما يراه المعلمون والمديرون أنفسهم، وإلى بيان ما إذا كانت هذه التصورات تختلف باختلاف المركز الوظيفي (مدير، ومعلم) والجنس، والمؤهل، والخبرة. وحاولت الدراسة إبراز تصورات المديرين والمعلمين، في المدارس الأساسية في محافظة إربد، لممارسة دورهم القيادي في المدرسة، وتبيان اختلاف تصورات أفراد عينة الدراسة للدور القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة الأساسية في محافظة إربد باختلاف المركز الوظيفي والجنس واختلاف المؤهل العلمي والخبرة . وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الأساسية الحكومية في مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد للعام الدراسي ٩٤/٩٥م، إذ بلغ عدد المعلمين (٩٩٦٦) معلماً ومعلمة وعدد المديرين (٥١٨) مديراً ومديرة. وقد اختيرت عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تكوّنت من (٤٩٣) معلماً ومعلمة إضافة إلى (٣٣٧) مديراً ومديرة.

- ولتحقيق هدف الدراسة، أعدّ الباحث استبانة لقياس تصورات مديري ومعلمي المرحلة الأساسية في محافظة إربد لدور مدير المدرسة القيادي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05=0.02$)، يعزى إلى متغير المركز الوظيفي، على تصورات أفراد عينة الدراسة للدور القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة الأساسية في محافظة إربد، وذلك لصالح المديرين.
 - لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05=0.02$) يعزى إلى متغير الجنس، على تصورات أفراد عينة الدراسة للدور القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة الأساسية في محافظة إربد.
 - لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05=0.02$) يعزى إلى متغير المؤهل العلمي، على تصورات أفراد عينة الدراسة للدور القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة الأساسية في محافظة إربد.
 - يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05=0.02$) يعزى إلى متغير الخبرة، على

تصورات أفراد عينة الدراسة للدور القيادي الممارس من قبل مدير المدرسة الأساسية في محافظة إربد، وذلك لصالح نوي الخبرة العالية.

١١- دراسة : محمد شفيق الحسن الموسى (١٩٩٥م) حول " دور مدير المدرسة في تحسين الفعاليات التعليمية كما يراه المعلمون في مدارس لواء الكورة ".

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين الفعاليات التعليمية كما يراه المعلمون في مدارس لواء الكورة الثانوية الحكومية، وبيان أثر كل من الجنس والخبرة والمؤهل في تحديد ذلك الدور من وجهة نظر أفراد العينة. وتحديداً، حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ١- ما دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين الفعاليات التعليمية كما يراه المعلمون ؟
- ٢- هل تختلف آراء المعلمين حول دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين الفعاليات التعليمية باختلاف جنسهم وخبراتهم ومؤهلاتهم ؟

واستخدم الباحث لدراسته أداة بحث رئيسة هي استبانة دور مدير المدرسة في تحسين الفعاليات التعليمية أعدها وطورها الباحث اعتماداً على دراسة الأدبيات المتعلقة بالمهام والأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة. واشتملت الاستبانة على (٦٠) فقرة، وأعطى لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً مدرجاً ومن سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجة أهمية الفقرة. (كبيرة جداً ، كبيرة ، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) وتمثل رقمياً على الترتيب (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وغطت هذه الفقرات سبعة مجالات لدور مدير المدرسة في تحسين أداء الفعاليات التعليمية هي:

- التخطيط .
- الأنشطة والوسائل التعليمية .
- المنهج والكتاب المدرسي .
- التقويم .
- النمو المهني .
- العلاقة مع المعلمين والمجتمع .
- النمو العلمي .

وقد خلصت الدّراسة إلى النتائج التّالية :

- ١- جاء رأي المعلّمين في دور مدير المدرسة الثّانوية في تحسين الفعاليات التّعليمية فوق المتوسط بمتوسط حسابي (٣,٤٩). وهذا يدل على أن مدير المدرسة يمارس دوره في تحسين أداء الفعاليات التّعليمية بدرجة متوسطة .
- ٢- كما أظهرت نتائج الدّراسة بأن مدير المدرسة الثّانوية يمارس دوره لكل مجال من مجالات الدّراسة حسب الأوساط الحسابية التّالية: العلاقة مع المعلّمين والمجتمع المحلي (٤,٠٠)، والمنهج والكتاب المدرسي (٣,٦١)، والتّخطيط (٣,٥٢)، والتّقييم (٣,٤٦)، والنّمو المهني (٣,٤٤)، والأنشطة والوسائل التّعليمية (٣,٣٠)، النّمو العلمي (٣,١١).
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥=٥٢) بين رأي المعلّمين في دور مدير المدرسة الثّانوية تعزي إلى الجنس أو الخبرة. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥=٢) تعزى إلى المؤهل.

١٢- دراسة : هارون أحمد الهباهبة (١٩٩٦م) حول " تقيّم الحاجات الإدارية والفنية لمديري ومديرات المدارس الرّيادية في الأردن ". هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة الحاجات الإدارية والفنية لمديري ومديرات المدارس الرّيادية في الأردن، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التّالية:

- ١- ما واقع قدرات مديري المدارس الرّيادية على ممارسة الكفايات الإدارية والفنية ، وما أهمية هذه الكفايات؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة بين واقع قدرات مديري المدارس الرّيادية على ممارسة الكفايات الإدارية والفنية وبين أهمية هذه الكفايات بالنّسبة لهم ؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة، ويمكن أن تعزى إلى الجنس أو الخبرة العلمية أو المؤهل العلمي، بين واقع قدرات مديري المدارس الرّيادية على ممارسة الكفايات الإدارية والفنية، وبين أهمية هذه الكفايات؟

وقد تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الرّيادية في الأردن والبالغ عددهم (١٣٨) مديراً ومديرة، في العام الدّراسي ١٩٩٦/٩٥م. أما عينة الدّراسة فقد شملت (١٠٠) مدير ومديرة (٤٣ مديرة و ٥٧ مديراً). وقد تم استخدام أداة مكونة من (٨٦)

فقرة، كل فقرة تُمثّل كفاية معينة، تضم القدرة والأهمية لكل كفاية مدرجة (٤٠١) درجات لكل من متغير القدرة والأهمية . ثم قسمت هذه الكفايات إلى سبعة مجالات هي : مجال التخطيط، مجال التقييم، مجال العمل مع المعلمين وتنميتهم مهنيًا ، مجال العمل مع الطلاب، مجال تحسين المناهج، مجال العمل مع المجتمع المحلي، وأخيراً مجال الأعمال الإدارية والكتابية. وقد خلصت الدراسة إلى أهم النتائج التالية :

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري القدرة والأهمية في مجالي التقييم وتحسين المناهج لدى مديري المدارس الريادية في الأردن.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي بالنسبة لمتغيري القدرة والأهمية في مجالات الدراسة السبعة.
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس بالنسبة لمتغيري القدرة والأهمية في مجالات الدراسة السبعة .
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة العملية بالنسبة لمتغيري القدرة والأهمية في مجالات الدراسة، باستثناء مجال العمل مع المعلمين وتنميتهم مهنيًا، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة العملية بالنسبة لمتغيري القدرة والأهمية في مجال العمل مع المعلمين وتنميتهم مهنيًا .

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

يوجد عدد من الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع الإدارة المدرسية، وحاولت تعرف دور مدير المدرسة وأساليبه، وأثر ذلك على العملية التربوية، ومن أهم هذه الدراسات:

- ١- دراسة "يونغ و هيشيرغر" (١٩٧٥) (Young and Heicherger) وقد أنجزاها في الولايات المتحدة الأمريكية. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة رأي معلمي المدارس الابتدائية في مدى فاعلية الإشراف التربوي الذي يقوم به مدير المدرسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن ٨٢٪ من المعلمين شعروا بأهمية الإشراف والتقييم من قبل مدير المدرسة، وأن ٧٨٪ منهم عبّروا عن اهتمامهم بالمشاركة في عملية الإشراف والتقييم لتحليل عمل المعلم وإصلاح نقاط ضعفه. وأيدت الدراسة أن يقضي المدير ٢٥٪ - ٣٠٪ من وقته في عملية الإشراف التربوي.

٢- دراسة "داهل" (١٩٧٨م) (Dahil) في الولايات المتحدة الأمريكية. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مسؤوليات و واجبات مدير المدرسة من خلال نظرة المديرين أنفسهم لدورهم. و اختار الباحث عينة مكونة من (١٢) مديراً و (١٢) مديراً مساعداً. و استخدم الباحث أسلوب المقابلات، و جمع بعض المعلومات عن أفراد العينة من الملفات الخاصة بهم. و كان من نتائج هذه الدراسة أن مدير المدرسة يقضي نصف وقته في الأعمال الكتابية و الروتينية، وأن الوقت الذي يقضيه في تحسين التعليم وزيارة الصّفوف للإطلاع على مستوى أداء المعلمين هو وقت قليل.

٣- دراسة براون [١٩٧٩م] (Brown 1979).

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء المهمات الإدارية التي يمارسها مديرو المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، والتّحقق من حجم هذه المهمات وترتيبها، ومعرفة اتجاه المعلمين نحو هذه الأعمال الإدارية، وعلى أيّ منها يركز مدير المدرسة في عمله .

وتكوّنت عينة الدراسة من مديري المدارس ومساعديهم، والمعلمين والعاملين معهم. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن المهمات الإدارية التي حظيت باهتمام كبير من المديرين هي: تطوير التعليم والمناهج، الإشراف على شؤون التّلاميذ، والعلاقة بين البيئة المحلية والمدرسية. بينما لم تحظ باهتمام كبير المهمات المتعلّقة بالإشراف على شؤون المعلمين، والأعمال الإدارية.

٤- دراسة ماكجوين [١٩٨٠م] (McGeown 1980)

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف ثلاث فعاليات أساسية لمدير المدرسة وهي: وظيفة الإنجاز، وتشتمل عناصر التخطيط، والتنظيم والاتصال، والتنسيق، والتقييم. والفعالية الثانية ووظيفة المحافظة على الجماعة، وتشتمل تعزيز التطور المهني الجماعي، والمشاركة الجماعية، والدّافعية للجماعة. ووظيفة التغيير، وتشتمل تنفيذ وتقييم التغيير .

وقد دلّت نتائج الدراسة على ما يأتي:

- ١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفاهيم وممارسات المديرين لهذه الوظائف.
- ٢- وجود اختلاف بين ما يدركه المدير من ممارسة هذه الوظائف وبين ما يتوقعه المعلم، يخلق نوعاً من سوء الفهم بينهما، مما يؤدي إلى إضعاف القدرة الإدارية للمدير.

٣- أظهرت الدّراسة أهمية الفهم الواضح لمحددات السلوك التنظيمي الإداري للمديرين.

٥- دراسة سونج [١٩٩١] (Song 1991)

هدفت إلى معرفة العلاقة بين سلوك المديرين والرضا الوظيفي، والإنتاجية عند أعضاء الهيئة التّدرّسيّة بالمدارس والكليات الأمريكيّة. واستخدم الباحث في هذه الدّراسة ثلاثة متغيرات لقياس القيادة عند المديرين، وهذه المتغيرات هي : التّوجيه المهني، والتّوجيه الشّخصي، والتّوجيه الإداري لسلوك المدير.

وتكوّنت عينة الدّراسة من (٣٠٠) ثلاثمائة عضو هيئة تدريس اختيروا من (١٣) ولاية أمريكية حيث كانوا موزعين على (٢٧) مدرسة وكلية. وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى أن السلوك القيادي، والعلاقات الاجتماعية القائمة على الاحترام المتبادل والتّعاون، والثّقة بين المديرين، تؤدي إلى تحقيق مستوى عال من الرضا لدى المدرسين، وهذا بدوره يؤدي إلى تشجيعهم للانتماء للعمل، وبالتالي إلى الزيادة في الإنتاج.

من خلال استعراض ما سبق ذكره من دراسات سابقة في هذا الفصل، يتضح مدى الاهتمام الذي خص به دور مدير المدرسة من قبل العديد من الباحثين، إذ تناولته الدّراسات السّابقة العربيّة منها والأجنبيّة من كافة جوانبه.

وقد عرضت في هذا الفصل بعض الدّراسات السّابقة والمتعلّقة بدور مدير المدرسة الإشرافي، وقد اتفقت أكثر الدّراسات العربيّة والأجنبيّة على هدف الكشف عن واقع الممارسات الإدارية والفنية لدور مدير المدرسة في المرحلة الابتدائية، وما يجب أن تكون عليه.

فضلا عن ذلك فقد هدفت بعض الدّراسات إلى التّقييم العلمي لواقع الممارسات، وإلى معرفة أثر الجنس، ومستوى الإعداد الأكاديمي، وعدد سنوات الخبرة، وتحديد مدى التّوافق بين ممارسات المديرين، والواقع الذي يجب أن تكون عليه (خيري ١٩٧٦، رشيد ١٩٧٧، خثان ١٩٨٨)، ومدى حاجة معلّمي المدارس الابتدائية لهذه الممارسات، ومدى توافرها لمعلّمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مديريهم (برهان ١٩٨٨)، ومدى ممارسة مدير المدرسة

الابتدائية لمهامه الإشرافية، من وجهة نظر المعلمين والمديرين (شنطاوي ١٩٩٢، الموسى ١٩٩٥).

كما استخدمت معظم الدراسات الاستبانة أو قوائم الممارسات كأدوات لجمع البيانات أو للإجابة عن أسئلة الدراسات، وقد يعود ذلك إلى مرونة الاستبانة من الناحية العملية، لكونها أداة صالحة لهذا الغرض. ويلاحظ أن كثيراً من الباحثين قد عمدوا إلى تقسيم الاستبانة إلى مجالات رئيسة .

اختلفت الدراسات التي ذكرناها أعلاه من حيث حجم العينة، واختيار عناصرها تبعاً لأهداف كل دراسة، وطبيعة مجتمع الدراسة، كما تنوعت مجالات الدراسة. أما بالنسبة للأساليب الإحصائية، فقد اعتمدت أغلب الدراسات النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري .

أما بخصوص متغير المؤهل، فقد توصلت بعض الدراسات إلى أن هناك أثراً للمؤهل على ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي (رشيد ١٩٧٧، عقيلان ١٩٨٥م)، في حين توصلت دراسات أخرى إلى أنه لا يوجد للمؤهل أثر واضح على ممارسة مدير المدرسة لدوره الإشرافي (خيري ١٩٧٦، جردات ١٩٩٤، الموسى ١٩٩٥، الهباهبه ١٩٩٦).

واختلفت نتائج الدراسات في مجال تقييم المعلمين، إذ أظهرت بعضها اتفاق وجهتي نظر المعلمين والمديرين على الدور الذي يقوم به مدير المدرسة في بعض المجالات كالوسائل التعليمية والتخطيط (خيري ١٩٧٩)، في حين توصلت دراسات أخرى إلى وجود فروق بين وجهتي نظر كل من المعلمين والمديرين في الخدمات الإشرافية التي يقدمها مدير المدرسة (الفواعة ١٩٩٠).

كما أظهرت الدراسات السابقة تبايناً في وجهتي نظر المعلمين والمديرين حول الخدمات الإشرافية التي تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين، فقد بين المعلمون أن مديرهم يولون اهتماماً للخدمات التي لا تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين كمساعدة المعلمين على توثيق صلاتهم بالمجتمع،

وتوعيتهم بالقوانين والأنظمة، في حين يرى المديرون أنهم يولون الخدمات التي تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين اهتماماً كبيراً.

أما في دولة البحرين حيث تجرى هذه الدراسة، فلم أعثر على أية دراسة تناولت موضوع دور مدير المدرسة الإشرافي، بالرغم من أهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة في تطوير المعلم، وزيادة فاعليته، ماعدا دراسة مبارك الجنيد (١٩٨٢)، وكان عنوانها 'تقييم برنامج التأهيل التربوي لمديري المدارس الابتدائية والابتدائية - الإعدادية، ودراسة عبد علي حبيـل (١٩٩١م)، وعنوانها 'تطوير نظام تدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين'، لكنهما لم تمسا موضوع الدراسة الحالية، مما دفعني إلى القيام بالدراسة الحالية بهدف تعرّف دور مدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء المعلم الصّفي في مدارس وزارة التربية والتعليم البحرينية.

تجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الدراسة لم تكتف باستخدام الاستمارة كأداة وحيدة لجمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع، بل لجأت إلى تحليل الوثائق الرسمية الصادرة عن المدارس والتي يفترض أن تحتوي على معطيات أصيلة حول الإنجازات الفعلية لمدير المدرسة في مجال الإشراف التربوي، الأمر الذي سيزيد من درجة وثوقية النتائج التي ستتوصل إليها.

الفصل الرابع

إعداد العمل الميداني وتنفيذه

أعرض في هذا الفصل العناصر المختلفة للجانب الميداني الذي يسعى للحصول على البيانات التي يمكن أن تساهم في كشف الدور الحقيقي لمدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء المعلم الصفي، في دولة البحرين. وقد اعتبرت هذه الدراسة أنه من الصعب التقاط مكونات دور المدير في تحسين أداء المعلم الصفي، دفعة واحدة، ومن خلال أداة بحثية مفردة، نظراً لانتشار آثار تدخل المدير على فترات العام الدراسي المختلفة وعلى أكثر من معلم، من جهة أولى؛ ولتنوع الممارسات التي تجسّد ذلك الدور من ناحية ثانية. لذلك، رأيت ضرورة الاستعانة بأكثر من أداة بحثية ضماناً لتنوع البيانات المجمعة، وتعزيزاً لمصداقيتها. فمن ناحية أولى، عمدت إلى استئطاق مديري المدارس أنفسهم حول دورهم الفعلي في تنمية معلمهم مهنيّاً^(١)، وتعرّف نظرة معلّمي المدارس إلى الجهود المبذولة من قبل مديريهم في هذا الميدان المذكور. ومن ناحية ثانية، لجأت إلى تحليل الوثائق الرسمية الصادرة عن مجالس إدارات المدارس أو إداراتها، المتداولة داخل المدرسة، أو المتبادلة مع ديوان الوزارة، أو مع مدارس أخرى، والتي يرجّح، بدرجة احتمالية عالية، أنها تشتمل على النشاطات التي قام بها المدير خلال العام الدراسي في حقل التنمية المهنية لمعلميه.

وأتوقع أن تتقاطع البيانات المتجمعة بواسطة أدوات البحث المختلفة عند بعض النقاط، وأن تتناقض عند نقاط أخرى. فمن جهة أولى، سوف أحصل على بيانات بواسطة الاستمارة، وغالباً ما تشكو المعطيات المتجمعة بواسطة هذه الأداة البحثية من تزيين للواقع وإخفاء للجوانب السلبية فيه، خاصة إذا كان المجيب هو نفسه المعني الأول بالموضوع الذي تحاول الأسئلة كشف تفاصيله. ومن ناحية أخرى، سوف تتجمع لدينا بيانات من وثائق رسمية تصدر عادة عن هيئات ولجان لها كيانها المؤسسي الشرعي داخل دورة عمل المدرسة، و تتضمن رسداً خاماً لما يجري فعلياً في المدرسة، وترسل من ثم عبر القنوات الرسمية إلى المسؤولين في الوزارة.

تعتمد الدراسة الميدانية، في شقها الأول، على استمارة أعدتها بهدف تطبيقها على عينة مختارة من مديرات المدارس ومديريها ومعلمات المدارس ومعلميها في دولة البحرين، تتضمن الاستمارة المذكورة خمسة محاور رئيسة هي :

١ - تخطيط المواقف التعليمية التعليمية.

٢ - تنظيم المواقف التعليمية التعليمية.

(١) - وكنت قد شرحت في الفصل الأول، الدور الرئيسي للمدير باعتباره مديراً ومشرفاً مقيماً، وطريقة اختياره وتأهيله أثناء الخدمة، في ظل الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية.

- ٣- إدارة الصف.
- ٤- تقييم التعلم.
- ٥- تطوير المعلم المهني.

كما تعتمد الدراسة الميدانية، في شقها الآخر، على ما تراكم لدى من 'المشاريع التطويرية' التي تقدمت بها المدارس، و من 'محاضر اجتماعات مجالس إدارة المدارس' التي أرسلت إلى الإدارة المركزية في الوزارة، ومن تقارير الإنجاز الفصلية والسنوية التي ترسلها المدارس الابتدائية إلى إدارة التعليم الابتدائي في الوزارة، ومن التقارير الخاصة بـ 'الميزانيات الداخلية للمدارس الابتدائية' (١)، ومن النشرات الإخبارية والإعلامية التي تصدرها المدارس.

أولاً : أهمية الدراسة الميدانية :

يصنف مجال الإدارة المدرسية حالياً ضمن ميادين الدراسات الحديثة التي شهدت تغييرات جمّة في القرن العشرين، بدءاً من نظرية الإدارة السلطوية مع 'تايلر' إلى نظرية الإدارة الصفقاتية (٢)، فإدارة النوعية الكلية (٣) حتى وصلنا إلى نظريات الإدارة التحويلية (٤) وتطالب النظريات الأخيرة المدير بتحقيق التنمية المهنية لأفراد الطاقم الفني والإداري العامل معه. لذلك أرادت الدراسة الحالية التأكد من مدى اضطلاع المدير بدوره " التمهيني " . ولكي تتسم هذه الدراسة، بقدر الإمكان، بالواقعية و الموضوعية، عمدت إلى تبني المنهج التحليلي مدعوماً بمقاربة نقدية تستثمر تقاطعات المعطيات ذات الطبيعة المختلفة، وتناقضاتها، في محاولة للاقتراب من الحقيقة. فمن ناحية، استفدت من البيانات المجمعة بواسطة الاستمارة ، على الرغم من ترينها (الخطاب العلني الاستهلاكي)، في تقدير وعي المديرين و المعلمين للجوانب التمهينية في دور مدير المدرسة الابتدائية. ومن ناحية أخرى، سوف نستغل المعطيات المحمولة في أحشاء الوثائق الرسمية (الخطاب الرسمي المتزن) لتعرف الممارسات التمهينية الحقيقية (إن وجدت) التي نفّذها و يُنفّذها مديرات ومديرو المدارس الابتدائية على أرض الواقع.

(١) - الميزانية التي تتصرف بها المدرسة بمفردها و التي تتراكم أموالها من مبيعات المقصف المدرسي و أرباح

المعارض المدرسية وماشاكلها من النشاطات التي تنظمها المدرسة.

(٢) - (Transactional Management)

(٣) - "Total Quality Management" = TQM

(٤) - (Transformational Management)

ثانياً : فرضيات الدراسة :

بما أن الموضوع الأساسي للدراسة يدور حول تعرّف الدور الذي يؤديه مدير المدرسة في تحسين أداء المعلم الصّفيّ في مدارس دولة البحرين ، باعتباره مشرفاً مقيماً، فقد اعتمدت فرضية أساسية للبحث كالآتي: " على الرّغم من وعيه المتنامي بمسؤوليته في تنمية المعلمين مهنيّاً، و على الرّغم من الإمكانيات المادية و التسهيلات التشريعية والبنوية، فإن مدير المدرسة الابتدائية في البحرين لا يضطلع بدوره التّمهيني، بعامة، ولا يساهم في تحسين أداء المعلم الصّفيّ، بخاصة " . ومن أجل التّحقق من صحة هذه الفرضية حاولت التّقدّم تدريجاً عبر محطات ثانوية تعينني في سعيي إلى بلوغ الهدف . لذلك أعمل على اختبار الفرضيات المساندة التّالية :

- ١- تسمح بنية المدرسة الإدارية و التّظيمية و التّشريعية بأخذ المبادرات والقرارات المتعلّقة بميدان تنمية المعلمين المهنيّة.
- ٢- تسمح ميزانية المدرسة الدّاخلية بالصّرف على احتياجات التّمتية المهنيّة الصّفيّة .
- ٣- تسمح قوانين الوزارة و دورة عملها للمدير باتخاذ الإجراءات اللازمة لتنمية معلمي مدرسته مهنيّاً.

ثالثاً : متغيرات الدراسة :

- ١- لا توجد علاقة بين متغير الجنس والدور الإشرافي لمدير المدرسة الابتدائية داخل الصّف بمختلف مستوياته:
 - ١-١ الذّكور، ويختص بمديري المدارس الابتدائية ومعلميها.
 - ٢-١ الإناث ، ويختص بمديرات المدارس الابتدائية ومعلماتها.
- ٢- لا توجد علاقة بين متغير المؤهل و ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في عملية الإشراف على المعلم داخل الصّف، بحسب المستويات التّالية، والوظيفة الموازية لها.
- ٣- الثّانوية العامة لكل من المديرين والمعلمين.
 - ١-٣ دبلوم معهد المعلمين لكل من المديرين والمعلمين.
 - ٢-٣ بكالوريوس مع دبلوم تربية للمعلمين .
 - ٣-٣ بكالوريوس مع دبلوم إدارة مدرسيّة للمديرين.
 - ٤-٣ ماجستير بالنسبة لكل من المديرين والمعلمين.
- ٤- لا توجد علاقة بين متغير الخبرة وممارسة دور مدير المدرسة الابتدائية في عملية الإشراف على المعلم داخل الصّف بمستوياتها المختلفة وهي كالآتي :

- ٤-١ خمس سنوات فأقل.
- ٤-٢ ست إلى تسع سنوات.
- ٤-٣ عشر سنوات فأكثر.
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء كل من مديري المرحلة الابتدائية ومعلميها حول مختلف الممارسات الإشرافية.
- ٦- يقوم المدير بمهامه الإشرافية في ظل الأنظمة المرعية الأجراء .

رابعاً : منهجية الدراسة :

اعتمدت المنهجية التالية :

- ١- قمت بدراسة وتحليل الوثائق والقرارات الإدارية والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، والمتعلقة بعمل مدير المدرسة الابتدائية ومسؤولياته.
- ٢- تمّ الاتصال بالمسؤولين في وزارة التربية والتعليم للحصول على المعلومات والإحصائيات التي تخدم هذه الدراسة.
- ٣- أطلعت على الأبحاث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، بشكل عام، وموضوع هذه الدراسة بشكل خاص.
- ٤- بناء عينة من المدارس لتطبيق الاستمارة عليها.
- ٥- بناء عينة من المدارس لجمع الوثائق الصادرة عنها والمرتبطة بموضوع دراستي .
- ٦- تمّ تمرير الاستمارة على المديرين و المعلمين لملئها، والإجابة عن أسئلتها.
- ٧- تمّ تفريغ الأجوبة عن أسئلة الاستمارة ومعالجتها إحصائياً.
- ٨- قمت بتجميع الوثائق ذات الصلة والصادرة عن المدارس.
- ٩- بناء شبكة تحليل لدراسة الوثائق المجمعة، واستخرجت مضامينها ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة.
- ١٠- إجراء التقاطعات الممكنة واللازمة وتفسير النتائج.

خامساً : المجموعة والعينة :

المجموعة : يتكون مجتمع البحث من الفئتين التاليتين :

- أ - مديري المدارس الابتدائية الحكومية في دولة البحرين ومديراتها للعام الدراسي ٩٦-٩٧م.
- ب - معلمي المدارس الابتدائية الحكومية في دولة البحرين ومعلماتها للعام الدراسي ٩٦-٩٧م.

وقد بلغ عدد الفئة الأولى (١٠٧) مائة و سبعة مديراً ومديرة ، بينما بلغ عدد الفئة الثانية (٢٧٨٥) ألفين و سبعمائة وخمسة و ثمانين معلماً و معلمة.

العينة : تتكون عينة البحث من الفئات التالية :

الفئة الأولى : شملت عينة البحث فئة المديرين والمديرات في المرحلة الابتدائية وعددهم ١٠٧ من المديرين والمديرات، بحسب الإحصائية الاستقرارية الصادرة عن قسم الإحصاء التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم في دولة البحرين^(١) ، وكانت العينة بنسبة ١٠٠٪ إذ تم اختيار كل المديرين والمديرات، وذلك بسبب قلة عددهم.

الفئة الثانية : شملت عينة المعلمين ١٠٠ معلم أي بنسبة ١٥٪ من المجتمع الأصلي، كما شملت عينة المعلمات ٣١٣ معلمة أي بنسبة ١٥٪ أيضا من المجتمع الأصلي.

كما تكون مجتمع البحث فيما يخص الوثائق المطلوب جمعها، من مائة و سبع مدارس ابتدائية موزعة كالتالي:

٧٨ مدرسة للبنات	هيئة تعليمية بنات
٢٩ مدرسة للبنين	هيئة تعليمية بنين

العينة : تتكون عينة البحث، في ما يخص الوثائق المطلوب جمعها، من ٢١٪ من المجموعة الأصلية أي بنسبة ١٥٪ وهي كالتالي^(١) :

١٠ مدارس للبنات هيئة تعليمية بنات وهي: الدراز الابتدائية للبنات، باربار الابتدائية للبنات، كرانة الابتدائية للبنات، السهلة الابتدائية للبنات، بلاد القيم الابتدائية للبنات، مدينة عيسى الابتدائية للبنات، بلقيس الابتدائية للبنات، أم ايمن الابتدائية للبنات، سار الابتدائية للبنات، سارة الابتدائية للبنات.

(١) -وزارة التربية والتعليم، قسم الإحصاء، الإحصائية الاستقرارية، ص ٥.

(١) كان من الأفضل أن تكون عدد مدارس البنين ٥ مدارس ١٥٪ من ٢٩ وعدد مدارس البنات ١٢ مدرسة ١٥٪ من ٧٨ ، ورأيت أنه غير ضروري في مثل هذه الحالة .

١٠ مدارس للبنين هيئة تعليمية بنين^(٢) وهي: الجسرة الابتدائية للبنين، جابر بن حيان الابتدائية للبنين، أبو صبيع الابتدائية للبنين، الرازي الابتدائية للبنين، مدينة عيسى الابتدائية للبنين، توبلي الابتدائية للبنين، شهركان الابتدائية للبنين، الزلاق الابتدائية للبنين، المأمون الابتدائية للبنين، الخميس الابتدائية للبنين.

سادساً : أدوات الدراسة :

للإجابة عن التساؤلات، ولاختبار فرضيات البحث وما يتطلب ذلك من تجميع بيانات ومؤشرات حول التجليات المحتملة والمتعددة لدور مدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء المعلم الصّفي في دولة البحرين، اعتمدت أدوات و مصادر متنوعة للحصول على المعطيات الضرورية:

أولاً : الاستمارة :

(١) بنائها:

- اعتمدت في بناء الاستمارات الخاصة بهذه الدراسة ، الخطوات التالية :
- أ - دراسة المفاهيم الإدارية والإشرافية المنتشرة في الخطابين التربويين الأكاديمي والرسمي، والمرتبطة بدور مدير المدرسة الابتدائية.
 - ب - دراسة الواجبات المنوطة بمدير المدرسة في دولة البحرين، وكيفية اختياره لشغل وظيفة مدير مدرسة ابتدائية، وإعداده ليقوم بدوره على أكمل وجه.
 - ج - الإطلاع على استمارات مختلفة لدراسات سابقة في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي.

(٢) بنيتها:

وضعت هذه الاستمارة لكل من المديرين والمعلمين، وقد شملت الأقسام التالية :

القسم الأول : يهتم باشتقاق الأهداف التعليمية التي ينظمها المعلم، وتحديد الخبرات التعليمية السابقة التي تسهم في تحقيق هذه الأهداف، والوسائل التعليمية التي يُستعان بها، وتحديد السلوك الذي يتوقع من التلميذ أن يُنفذه، وكل ذلك استناداً إلى المعطيات البيئية والأسرية.

^(٢) اتجهت دولة البحرين نحو تأنيث الهيئة الإدارية التعليمية في بعض مدارس البنين بالمرحلة الابتدائية منذ العام الدراسي (٧٦ - ١٩٧٧ م) .

القسم الثاني : يهتم بالتوظيف الفعال لطرائق التَّعلُّم المختلفة، وتوظيف الأنشطة الصَّفيَّة واللاصفِيَّة التي تمنح المتعلِّم فرصاً إضافية للتَّعلُّم، وتوظيف مصادر التَّعلُّم المتاحة، وباستخدام اللغة العربية السليمة كلغة تعلُّم وتعليم، وبمدى ربط التَّوجيه والإرشاد المقدم من مدير المدرسة بنتائج البحث التربوي.

القسم الثالث : يهتم بتهيئة المواقف التَّعليمية وربطها بحاجات المتعلِّمين وميولهم، وإثارة دافعية المعلِّم وتعزيزه، وتبني إجراءات مناسبة للثواب والعقاب مع مراعاة الفروق الفردية.

القسم الرابع : يضم اعتماد نظام فاعل لتقييم التَّعلُّم وربط عملية التَّقييم بالأهداف المحددة، والإسهام في تطوير أدوات التَّقييم، والاستفادة من نتائج التَّقييم في تحسين العملية التَّعليمية التَّعلمية.

القسم الخامس : يضم تأهيل المعلِّمين عن طريق تنمية قدراتهم ومهاراتهم وإتاحة فرص النُّمو المهني والأكاديمي لهم، وحثهم على القيام بمشاريع ذات علاقة بموضوع المادة التي يدرِّسونها.

كما اشتملت الاستمارة على سؤلين حول الصُّعوبات التي تحول دون قيام مدير المدرسة بدوره الإشرافي، من وجهة نظر كل من المدير والمعلِّم.

وشملت الاستمارة أربعاً وعشرين فقرة، تمَّت مناقشة كل فقرة على حدة بما يخص كلاً من مدير المدرسة والمعلِّم. وقد وزعت الفقرات المذكورة على خمسة محاور بحيث كان نصيب محور التَّخطيط خمس فقرات، ومحور إدارة الصَّف ست فقرات، كما خصصت أربع فقرات لكل من محوري تقييم التَّعلُّم، وتطوير المعلِّم المهني. كما يتضح في الملحق رقم (٦)، (٧).

ثانياً : الوثائق :

سعيًا وراء المزيد من الدِّقة في تقصي الحقائق حول دور مدير المدرسة الابتدائية في سبيل تحسين أداء المعلِّم الصَّفي، لجأت إلى التَّقيب في الوثائق الرِّسمية الصَّادرة عن المدرسة،

و التي يتوقع أن تشمل على مؤشرات متنوعة ومتعددة عن مساهمات المدير في تنمية معلميه مهنيًا، بعامّة، وتحسين أدائهم الصّفيّ، بخاصّة. وأهم الوثائق التي استثمرتها الدّراسة هي:

١- محاضرات اجتماعات مجلس الإدارة :

تصل إلى إدارة التّعليم الابتدائي بشكل منتظم محاضر اجتماعات مجالس إدارات المدارس الابتدائية. و اعتقد أن مجلس إدارة المدرسة الذي اتخذ قرارا بتنمية معلميه مهنيًا، والمدرسة التي نفذت أو ما تزال تنفذ برامج أو إجراءات تتصل بالتنمية المهنية لا يمكن أن تسهو عن تسجيل ذلك في محاضر اجتماعات مجلس إدارتها، على أمل أن تقرأ هذه المحاضر من قبل المسؤولين في الوزارة، وتُتمن جهود مدير المدرسة وسائر أفراد طاقمها.

٢- النّشرات الإخبارية :

تصدر كل مدرسة ابتدائية نشرة إخبارية دورية (غالباً ما تكون فصلية) تتواصل من خلالها مع أهالي الطّلبة و العاملين في الوزارة. و تتناول هذه النشرة جميع الفعاليات التربويّة والاجتماعية والثقافية التي تنفذها المدرسة. ومما لا شك فيه أن دراسة هذه النّشرات يمكن أن تساعدني على اكتشاف بعض النّشاطات التّمهينية التي نفذتها المدارس حتى الآن.

٣- المشاريع التربوية :

يرسل مدير المدرسة في بداية العام الدّراسي إلى مديرية التّعليم الابتدائي خطة سنوية للمشاريع التّطويرية التي سينفذها خلال العام الدّراسي الجاري. وهذا يعني أن هذه الخطة يفترض أن تشمل على برامج تتصل بتنمية المعلم مهنيًا، سواء داخل المدرسة أو خارجها، إذا كان المدير ومجلس الإدارة قد خططا لأفعال محددة تتصل بالتنمية المهنية للمعلمين.

٤- الميزانيات الدّاخلية :

تملك كل مدرسة ابتدائية مبلغاً من المال العائد إلى صندوقها من مبيعات المقصف المدرسي والمعارض المختلفة التي تنظمها. وتقوم المدرسة داخلياً بإدارة الأموال الموجودة في صندوقها على أن تقدم تقريراً مفصلاً عن الكيفية التي وزعت بموجبها ميزانياتها الخاصة،

مبينة المبالغ المرصودة لكل نشاط من النشاطات التي تنوي تنفيذها خلال العام الدراسي. وهذا يعني أن دراسة هذه الميزانية يفترض أن يقود الباحث إلى اكتشاف وجود أو غياب النشاطات، أو البرامج التمهينية، وإلى تعرف المكانة النسبية المخصصة لها على سلم الأولويات و الأهمية، في حال وجودها طبعاً.

٥- تقارير الإنجاز السنوية:

ترسل المدارس سنوياً إلى مديرية التعليم الابتدائي تقريراً عن إنجازاتها خلال العام المنصرم. ويفترض أن يشتمل هذا التقرير على جميع البرامج والإجراءات التي نفذت في المدرسة خلال عام كامل، والمتصلة بعملية تنمية المعلم المهنية.

يبدو للوهلة الأولى، أنه بالإمكان الاكتفاء بنوع واحد من هذه النشرات، إذ أنها جميعاً تعمل على توثيق نشاطات المدرسة ومشروعاتها التطويرية. في الواقع أن ما تهتم به الوثيقة الواحدة يختلف من حيث الطبيعة عما يمكن أن تتناوله الوثيقة الأخرى نظراً لاختلاف الجمهور المستهدف من كل منها. هذا، بالإضافة إلى أن تعدد مصادر المعلومات و اختلافها من شأنه أن يعزز البيانات المحصلة، ويرفع من صديقتها بما يقدمه من فرص للمقارنة، و إجراء التقاطعات، سواء على مستوى بنية المعلومة، أو أهميتها، أو إنتاجها، أو نشرها.

سابعاً : تنفيذ العمل الميداني :

أ - قدمت إلى الوزارة خطاباً رسمياً من جامعة القديس يوسف يثبت انتمائي للجامعة وقيامي بهذه الدراسة لنيل درجة الماجستير في التربية، وذلك من أجل الحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق الدراسة ميدانياً في المدارس الابتدائية التابعة لإدارة التعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم. وقد تمكنت من توزيع الاستمارة على مدارس البحرين وعددها ١٠٧ مدارس للبنين والبنات . كما يتضح من الملحق رقم (٨) ، (٩) .

ب - قمت بالاتصال المباشر بمديري المدارس ومديراتها، ومعلمي المدارس ومعلماتها، كما قمت بعقد لقاءات معهم لتوضيح التعليمات بخصوص تعبئة الاستمارة وشرح فقراتها.

ج - تم توزيع خمسمائة وعشرين نسخة على أفراد عينة الدراسة، مع الاستمرار في متابعتهم، والرد على أسئلة أفراد العينة بخصوص فقرات الاستمارة.

د - قمت بجمع الاستثمارات وتفرغ النتائج بحسب التقديرات التالية : أعطيت أوزاناً نسبية للأجوبة المحتملة كالتالي: لأدري = صفر (٠)، قليلاً = واحد (١) ، قليلاً جداً = اثنين (٢)؛ كثيراً = ثلاث (٣)، كثيراً جداً = أربعة (٤).

١ - شبكة التحليل :

بعد أن فرغت من الإطلاع على نظريات الفكر الإداري ومفاهيمه بعامة، وعلى نظريات تنمية المعلمين المهنية داخل المدرسة بخاصة، أي بعد تمكنت من تحديد أهم النشاطات والمشاريع والإجراءات التي يمكن أن يتجسد عبرها دور المدير في تحسين أداء المعلم الصفي، وضعت شبكة تحليل اشتملت على مجموعة من الفئات التي سوف يتأكد من وجود عناصرها في الوثائق المجمعة من مدارس العينة. أما الفئات التي أردت التأكد من وجود عناصر تابعة لها فهي:

- ١- عقد ندوات وورش عمل وحلقات نقاش حول قضايا ومهارات تحسين جودة التعليم والتعلم.
- ٢- عرض أفلام ذات صلة بالموضوع .
- ٣- إجراء بحوث تشخيصية وتقييمية.
- ٤- تنفيذ دورات تدريب داخلية.
- ٥- القيام بزيارات صفية متكررة وهادفة.
- ٦- تنظيم إعطاء دروس نموذجية.
- ٧- تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين في المدرسة الواحدة.
- ٨- تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين في عدة مدارس.
- ٩- ابتعاث معلمين للمشاركة في ورش عمل خارجية.
- ١٠- اعتماد أموال تخصص للتدريب الداخلي والخارجي ولاستحضار خبراء في رفع جودة الأداء الصفّي عند المعلمين.
- ١١- اعتماد أموال تخصص لشراء تجهيزات تساعد أو يمكن أن تساعد على تحسين أداء المعلم في الصف.

٢ - خطة المعالجة الإحصائية للبيانات :

تم تحليل البيانات بوساطة الحاسوب باستخدام المعالجات الإحصائية التالية :

- ١- تم تصميم استمارات تتناسب أهداف ومتغيرات الدراسة.
- ٢- رُقمت الاستمارة بحيث تدخل الحاسب الآلي مُرمزة لسهولة التحليل والتصنيف.
- ٣- عولجت البيانات ونظمت في جداول رئيسة حسب الجنس والمؤهل والخبرة.
- ٤- تم جمع حساب الأعداد واستخراج النسب المئوية لكل جدول رئيسي عام بالنسبة إلي نوعه باستخدام الحاسوب.
- ٥- توضح الجداول في الملحق رقم (١٠)، (١١)، (١٢) النتائج النهائية للدراسة وتشمل المؤهل والجنس والخبرة.
- ٦- استخلصت بعض الجداول الرئيسية حسب أهداف الدراسة ولتوضيح النقاط المهمة والنتائج بصورة واضحة وبسيطة.
- ٧- عولجت بعض الجداول بحيث تكون مجمعة أو مفردة لبعض المعلومات حسب أهداف الدراسة.

وقد استبعدت قيمة لا أدري (تعادل صفراً) من فقرات الاستمارة لعدم جدواها في هذه الدراسة، ثم جمعت الاستجابات 'قليلاً' و 'قليلاً جداً' معاً، وهي تفيد التقييم السلبي لدور مدير المدرسة، كما جمعت الاستجابات 'كثير وكثير جداً' معاً، وهي تفيد التقييم الإيجابي لدور مدير المدرسة.

وافترض أن نسب الاستجابات التي تزيد على ٥٠٪ تعتبر مؤشراً إيجابياً، أي أنها تدل على وجود دور لمدير المدرسة في تحسين أداء المعلم الصقي. أما نسب الاستجابات التي تقل عن ٥٠٪ فتعتبر مؤشراً سلبياً، أي تدل على غياب الدور الإيجابي لمدير المدرسة في تحسين أداء المعلم الصقي.

الفصل الخامس

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضاً وتحليلاً للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة، وفقاً لأهدافها وفرضياتها. والمقصود في نهاية المطاف هو الوصول إلى رسم صورة واقعية عن مدى اضطلاع مدير المدرسة بدوره الإشراف. المرتبط أساساً بمبادراته لتنمية المعلمين مهنيّاً وتحسين أدائهم الصفيّ. وقد حاولت تظهير تلك الصورة من خلال مقاربتين مختلفتين ولكنهما متكاملتين: الصورة الذهنية التي يحملها كل من المعلم والمدير عن مدى قيام المدير بدوره التمهيني من جهة، والصورة الرسمية المدوّنة في الوثائق الصادرة عن المدرسة، أي عن المؤسسة التي يفترض أن يمارس فيها المدير دوره التمهيني هذا، من جهة أخرى.

كان أول أهداف الدراسة تعرّف ما يقدمه مدير المدرسة الابتدائية من خدمات أثناء زيارته للصف، وذلك من خلال وجهتي نظر المديرين والمعلمين على حد سواء. لذلك يرمي تحليلي الراهن للمعطيات المتجمعة لديّ من أجوبة المعلمين والمديرين إلى رصد الاختلافات والاتفاقات في إجابات المعلمين والمديرين بحسب متغيرات الجنس، والمؤهل، والخبرة في كل مجال من المجالات التي تطرقت إليها الاستمارة. ومن البديهي أنه بقدر ما تزداد الاختلافات في الإجابات بقدر ما يصبح الوثوق بحقيقة إنجازات المدير في حقل الإشراف التربوي أكثر صعوبة.

أولاً : تصورات المعلمين والمديرين حول الاستمارة :

مجال تخطيط المواقف التعليمية التعليمية :

قصدت بذلك مدى إسهام مدير المدرسة في اشتقاق الأهداف التعليمية-التعليمية التي ينظمها المعلم (س ١)، وفي تحديد الخبرات التعليمية السابقة التي تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية (س ٢)، ومدى مبادرته في اقتراح وسائل تعليمية-تعليمية، ومقدار تشجيعه ودعمه لإنتاجها خدمة للوضعيات التعليمية-التعليمية (س ٣)، ومدى إسهامه في تحديد إجراءات واضحة لتقييم تعلم التلاميذ (س ٤)، فضلاً عن الإفادة من المعطيات البيئية وبالذات المعطيات المرتبطة بالأسرة (س ٥). لقد أظهرت المعطيات المتجمعة في الجدول رقم (١) أن غالبية المعلمين من أفراد العيّنة البالغ عددهم ١٠٠ معلم، تعتبر أن المدير يساهم بشكل أو بآخر، و بحسب العناصر التربوية المأخوذة بعين الاعتبار، في تخطيط المواقف التعليمية. وإذا اعتبرت أن الإجابة بـ 'لا

أدري، و 'قليل' و 'قليل جداً' ليست في صالح المدير، يمكنني القول أنّ الأغلبية المشار إليها أعلاه تتراوح بين ٥٣ و ٧٢٪ من معلمي العيّنة و ذلك بحسب الأسئلة المطروحة و المتصلة بمجال التخطيط للمواقف التعليمية.

الإجابة		لا ادري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	هوية	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
س ١	معلم	٢٥	٦	٩٦	٢٣	٧٤	١٨	١٥٣	٣٨	٦٥	١٥	٤١٣	١٠٠
	مدير	٠٠	٠٠	١٤	١٣	٥	٥	٣٩	٣٦	٤٩	٤٦	١٠٧	١٠٠
س ٢	معلم	٢٠	٥	٨٥	٢١	٦٠	١٤	١٦٦	٤٠	٨١	٢٠	٤١٣	١٠٠
	مدير	١	١	١١	١٠	٨	٧	٤٣	٤١	٤٤	٤١	١٠٧	١٠٠
س ٣	معلم	٦	١	١٠٤	٢٥	٥٢	١٣	١٥٧	٣٨	٩٤	٢٣	٤١٣	١٠٠
	مدير	٠٠	٠٠	١٥	١٤	٧	٦	٥١	٤٨	٣٤	٣٢	١٠٧	١٠٠
س ٤	معلم	١١	٣	٨٠	١٩	٤٥	١١	١٨٣	٤٤	٩٤	٢٣	٤١٣	١٠٠
	مدير	١	١	٤	٤	٩	٨	٣٨	٣٦	٥٥	٥١	١٠٧	١٠٠
س ٥	معلم	٧	٢	٦٧	١٦	٤١	١٠	١٦٩	٤١	١٢٩	٣١	٤١٣	١٠٠
	مدير	٠٠	٠٠	١٥	١٤	١٤	١٣	٣٢	٣٠	٤٦	٤٣	١٠٧	١٠٠

جدول رقم (١) : أجوبة المعلمين والمديرين عن الأسئلة المتعلقة بالتخطيط للمواقف التعليمية

مقابل ذلك يظهر من الجدول عينة أن أغلبية من المديرين تتراوح نسبتها بين ٧٣ و ٨٧٪ بحسب العنصر التخطيطي المتضمن في السؤال، تعتقد أن مدير المدرسة الابتدائية يقوم بدوره إيجابياً في المجال موضوع حديثنا. وإذا دخلنا في تفاصيل الأسئلة، نجد أنّ هناك تبايناً واضحاً بين أحكام المعلمين والمديرين بالنسبة لبعض عناصر التخطيط للمواقف التعليمية-التعلمية. فبينما يعتبر مثلاً ٧٤٪ من المعلمين (الذين أجابوا بـ 'لا أدري' و 'قليل' و 'قليل جداً') أن المدير لم يسهم في اشتقاق الأهداف التربوية التي ينظمها المعلم، رأى ١٨٪ فقط من المديرين هذا الرأي. و لا تسمح المعطيات المتجمعة لدينا حتى الآن من تقرير ما إذا كان هذا الاختلاف في وجهات النظر يعود إلى اختلاف في المفاهيم (تباين في فهم معنى اشتقاق الأهداف) أم إلى تبني معايير مختلفة للتقدير. العنصر الوحيد الذي يتفق عليه المعلمون (٧٢٪ من الأجوبة إيجابية) والمديرون (٧٣٪

من الأجوبة إيجابية) يتعلق بإسهام المدير في الإفادة من المعطيات البيئية عموماً وما يتعلق منها بالأسرة خصوصاً.

السؤال	جنس	لا ادري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ١	ذكر	٤	٤	٢٧	٢٧	٩	٩	٢٩	٩	٣١	٣١	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٢١	٧	٦٩	٢٢	٦٥	٢١	١٢٤	٣٩	٣٤	١١	٣١٣	١٠٠
س ٢	ذكر	٢	٢	١٨	١٨	٧	٧	٤١	٧	٤١	٣٢	١٠٠	١٠٠
	أنثى	١٨	٦	٦٧	٢٢	٥٣	١٧	١٢٦	٤٠	٤٩	١٦	٣١٣	١٠٠
س ٣	ذكر	٠٠	٠٠	١٩	١٩	٩	٩	٣٩	٩	٣٩	٣٣	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٦	٢	٨٥	٢٧	٤٥	١٤	١١٥	٣٧	٦٢	٢٠	٣١٣	١٠٠
س ٤	ذكر	١	١	١٣	١٣	٧	٧	٤٢	٧	٤٢	٣٧	١٠٠	١٠٠
	أنثى	١٠	٣	٦٧	٢١	٣٨	١٢	١٤١	٤٥	٥٧	١٨	٣١٣	١٠٠
س ٥	ذكر	٢	٢	١٨	١٨	٨	٨	٣٩	٨	٣٩	٣٣	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٥	٢	٤٩	١٦	٣٣	١٠	١٣٠	٤١	٩٦	٣١	٣١٣	١٠٠

جدول رقم ٢: إجابات المعلمين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بالتخطيط للمواقف التعليمية

أما لو حاولت الغوص أكثر فأكثر في التفصيلات فأجد استناداً إلى الجدول رقم (٢) أن المعلمين الذكور أكثر رضا من المعلمات عن ممارسات المدير المتعلقة بمختلف العناصر المدروسة في مجال التخطيط للمواقف التعليمية. فبالنسبة لمهارة اشتقاق الأهداف التعليمية يعتبر ٥٠٪ من المعلمات مقابل ٤٠٪ من المعلمين أن المدير (المديرة) لا يساعد المعلم على امتلاك هذه المهارة. ويزداد الفرق بين وجهات نظر الجنسين في ما يتعلق بمساعدة المدير للمعلم في امتلاك وتنمية مهارة تحديد الخبرات التعليمية السابقة التي يمكن أن تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية (٧٣٪ من المعلمين يقدرّون إيجابياً إسهام المدير في ما يتعلق بهذه النقطة مقابل ٥٦٪ فقط من المعلمات) ويستمر التباين في الرأي بين الجنسين حول مقدار إسهام المدير في مساعدة المعلم على تحسين كفاءته على مستوى اقتراح وسائل تعليمية وإنتاجها من جهة (٧٢٪ من إجابات المعلمين لصالح المدير، مقابل ٥٧٪ فقط من إجابات المعلمات لصالح المديرة)؛ و على صعيد تحديد الإجراءات المناسبة لتقييم الطلبة (٧٩٪ من إجابات المعلمين لصالح المدير، مقابل

٦٣٪ فقط من إجابات المعلّات لصالح المديرية). المسألة الوحيدة التي تقاربت إجابات الجنسين حولها، هي مساعدة المدير (المديرة) للمعلم أو المعلّمة في الإفادة من معطيات البيئة (٧٢ ٪ من المعلّمين وكذلك من المعلّات وقفوا إلى جانب المدير/المديرة).

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	جنس	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
س ١	ذكر	٠	٠	٦	٦	١	٣	١١	٣٨	١١	٣٨	٢٩	١٠٠
	أنثى	٠	٠	٨	١٠	٤	٥	٢٨	٣٦	٣٨	٤٩	٧٨	١٠٠
س ٢	ذكر	٠	٠	٣	١٠	٤	١٤	١٥	٥٢	٧	٢٤	٢٩	١٠٠
	أنثى	١	٠	٨	١٠	٤	٥	٢٨	٣٦	٣٧	٤٨	٧٨	١٠٠
س ٣	ذكر	٠	٠	٤	١٤	٣	١٠	١٧	٥٩	٥	١٧	٢٩	١٠٠
	أنثى	٠	٠	١١	١٤	٤	٥	٣٤	٤٤	٢٩	١٧	٧٨	١٠٠
س ٤	ذكر	٠	٠	١	٣	٢	٧	١١	٣٨	١٥	٥٢	٢٩	١٠٠
	أنثى	١	١	٣	٤	٧	٩	٢٧	٣٥	٤٠	٥١	٧٨	١٠٠
س ٥	ذكر	٠	٠	٧	٢٤	٥	١٧	٧	٢٤	١٠	٣٥	٢٩	١٠٠
	أنثى	٠	٠	٨	١٠	٩	١٢	٢٥	٣٢	٣٦	٤٦	٧٨	١٠٠

جدول رقم ٣: إجابات المديرين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بالتخطيط للمواقف التعليمية

اللافت للنظر في هذه المحطة من التحليل، أن متغير الجنس الذي تجسّد أثره في تظهير حضور واضح لنزعة تذمر عند المعلّات في ما يخص اجتهد المديرية والتزامها بمساعدة معلّماتها في مجال التخطيط للمواقف التعليمية، وبلورة شعور المعلّمين بالرضا عن عمل المدير، لم يحمل في ما يخص المديرين والمديرات، نزعة ثابتة أو اتجاهاً محدداً في الإجابة. فالمديرون كما المديرات قد قدّروا عملهم تقديراً إيجابياً بشكل عام و الفروقات بين الجنسين في الإجابة لم تكن كبيرة ومعبرة، علماً أن الجنسين قد تبادلوا الأدوار، تبعاً للأسئلة، في تسجيل تأييد أكبر لممارسات المدير المرتبطة بالتخطيط للمواقف التعليمية. ومن مقارنة الجداول الثلاثة الأولى تطفو على السطح ظاهرتان لافتتان للنظر هما:

أ - فبينما تعتقد الغالبية العظمى من المديرين والمديرات أن إسهامها كبير وواضح، تعتبر شريحة كبيرة (تتراوح بين ٣٣٪ و ٤٧٪) العكس تماماً.

ب - وبينما تتساوى نسبة المعلمين مع نسبة المعلمات (٢٨٪ لكل منهما) في التقليل من إسهام المديرين والمديرات في ما يخص مساعدة المعلم للإفادة من معطيات البيئة، تتباين نسبة المديرين (٤١٪) و المديرات (٢٢٪) الذين يتبنون الرأي نفسه.

السؤال	مؤهل	لا أدرى		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
س ١	ثانوية	٠٠	٠٠	٢	٦	٥	١٧	١٠	٣٢	١٤	٤٥	٣١	١٠٠
	دبلوم	٥	٥	١٥	١٧	١١	١٣	٤٤	٤٩	١٤	١٦	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٢٠	٧	٧٩	٢٨	٥٧	٢٠	٩٦	٣٤	٣٢	١١	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١١	٣	٣٣	٥	٥٦	٩	١٠٠
س ٢	ثانوية	٠٠	٠٠	١	٣	٤	١٣	١٧	٥٥	٩	٢٩	٣١	١٠٠
	دبلوم	٤	٤	١٠	١١	٩	١٠	٥١	٥٨	١٥	١٧	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	١٦	٦	٧٤	٢٦	٤٦	١٦	٩٧	٣٤	٥١	١٨	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١١	٢	٢٢	٦	٦٧	٩	١٠٠
س ٣	ثانوية	٠٠	٠٠	٦	١٩	٣	١٠	١٥	٤٨	٧	٢٣	٣١	١٠٠
	دبلوم	١	١	٢٠	٢٢	١٠	١١	٣٩	٤٤	١٩	٢١	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٥	٢	٧٧	٢٧	٤١	١٤	٩٩	٣٥	٦٢	٢٢	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	١	١١	٠٠	٠٠	١	١١	٧	٧٨	٩	١٠٠
س ٤	ثانوية	١	٣	٣	١٠	٣	١٠	١٣	٤٢	١١	٣٥	٣١	١٠٠
	دبلوم	٤	٤	١٣	١٤	١١	١٣	٤٣	٤٨	١٨	٢٠	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٦	٢	٦٤	٢٢	٣١	١١	١٢٤	٤٤	٥٩	٢١	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٣	٣٣	٦	٦٧	٩	١٠٠
س ٥	ثانوية	٠٠	٠٠	٥	١٧	٢	٦	١٠	٣٢	١٤	٤٥	٣١	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٧	٨	١١	١٣	٤٤	٤٩	٢٧	٣٠	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٧	٢	٥٥	١٩	٢٨	١٠	١١٣	٤١	٨١	٢٨	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٢	٢٢	٧	٧٨	٩	١٠٠

جدول رقم ٤: إجابات المعلمين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بالتخطيط للمواقف التعليمية

ولو تساءلت عن مؤهلات المعلمين الذين شهدوا على غياب أو حضور إسهام المدير/المديرة في مساعدة المعلم/المعلمة على إتقان بعض المهارات أو تنفيذ بعض الإجراءات،

فإنني أجد أهم عناصر الجواب في الجدول رقم (٤)، حيث يتبين أن الشريحة الأقل رضا عن إسهامات المدير في مساعدة المعلمين على التخطيط للمواقف التعليمية، هي فئة حملة شهادة البكالوريوس ودبلوم تربوية، علماً أن هذه الفئة هي أكثر الفئات عدداً (٧٠٪ من مجموع أفراد العينة). وقد تراوحت نسب المعلمين/المعلمات (من هذه الفئة) الذين أعطوا رأياً سلبياً حول إسهام المدير في التخطيط للمواقف التعليمية ما بين ٣١٪ و ٥٥٪، بحسب العنصر المطروح. ولا بد هنا من التوقف عند أجوبة هذه الفئة عن السؤال الأول حيث يظهر من الجدول (٤) أن أكثر من نصف المعلمين حملة البكالوريوس و دبلوم التربية، يرون أن مبادرات المدير (المديرة) لمساعدة المعلم في اشتقاق الأهداف التربوية المناسبة للوضعية التعليمية نادرة. ولا يمكنني استناداً إلى المعطيات المتوفرة لدينا من الفصل في ما إذا كان السبب في هذا الموقف هو التأهيل التربوي الذي تتميز به هذه الفئة من المعلمين و ما ينتج عنه لجهة رفع توقعاتهم من المدير على المستويين المهني و الفني. من جهة ثانية يلاحظ أيضاً استناداً إلى الجدول (٤) أن الفئة الأقل تأهيلاً و تلك الأكثر تأهيلاً من المعلمين والمعلمات، تتفقان في القول أن إسهام المدير كثير وكثير جداً على صعيد مساعدة المعلم في إتقان مهارات التخطيط للموقف التعليمي. إن تشابك وجهات نظر الفئات الثلاث بعد الأخذ بعين الاعتبار العدد القليل جداً لكل من حملة الشهادة الثانوية والماجستير، و العدد الكبير لحملة البكالوريوس المعززة بدبلوم تربوي يقودني إلى اعتبار وجهة نظر حملة البكالوريوس أكثر تمثيلاً للجسم التعليمي من وجهات النظر الثانية.

و لو حاولت أن أعرف أكثر عن مواصفات المعلمين الذين عبروا عن رضاهم عن ممارسات المدير و أولئك الذين رأوا أن مساعدة المدير للمعلم في مجال التخطيط للمواقف التعليمية قليلة وقليلة جداً، تبرز أمامي في الجدول (٥) ظاهرة واضحة يصعب تجاهلها وهي أن رضا المعلمين عن أفعال مديريهم يزداد بازدياد سنوات الخدمة أو الخبرة التدريسية. لذلك أجد مثلاً أن ٧٠٪ من أصحاب سنوات الخدمة القليلة (١-٥ سنوات) أشاروا إلى ندرة مساعدة المدير لمعلميه في مجال اشتقاق الأهداف التعليمية بينما لم يقف هذا الموقف سوى ٣٦٪ فقط من أصحاب سنوات الخدمة الطويلة (١٠ سنوات فما فوق). و في ما نتزايد، عند كل الشرائح، نسبة الذين ينظرون سلبياً إلى ممارسات المدير - كلما انتقلت من السؤال الخامس باتجاه السؤال الأول- نلاحظ أن هذه النسبة تتراوح بين ٢١٪ و ٣٦٪ عند أصحاب الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات)؛ وبين ٢٢٪ و ٤٢٪ عند أصحاب الخبرة المتوسطة (٥-١٠ سنوات)؛ و بين ٤٣٪

و ٧٠ ٪ عند أصحاب الخبرة القليلة (١-٥ سنوات). و من السهل طبعاً فهم هذه الظاهرة باعتبار أن أصحاب الخبرات القليلة هم حديثو التخرج و قد طبقت عليهم الأنظمة الجديدة التي تمنع توظيف غير حاملي البكالوريوس والمؤهل التربوي بالإضافة إلى دبلوم تربوي. وهذا يعني أن هذه الشريحة من المعلمين و المعلمات قد درست في الجامعة مقررات الإدارة التربوية والقيادة التربوية، والإشراف التربوي كما درست مواصفات ومهام مدير المدرسة الفعال و القائد التربوي المميز، و هي بالتالي تقارن ممارسات المدير الراهنة بالمواصفات والمعايير التي درستها في الجامعة. و يبدو أن إيمان هذه الشريحة من المعلمين بإمكانية التطبيق الفعلي لمقررات الجامعة، ما يزال قوياً على الرغم من ضغط الروتين الإداري ودورة العمل شبه المبرمجة مسبقاً.

الإجابة	لا أدري	قليل	قليل جداً	كثير	كثير جداً	المجموع	
						عدد	%
س ١	١٠	٨	٤٦	٣٦	٢٦	٣١	٢٤
١-٥	٣	٤	١٥	٢٢	١٦	٣٣	٤٨
١٠	١٢	٦	٣٥	١٦	٣٠	٨٩	٤١
س ٢	٨	٦	٣٨	٣٠	٢٤	٣٧	٣٠
١-٥	٣	٤	١٩	٢٨	٧	٣١	٤
١٠	٩	٤	٢٨	١٣	٢٢	٩٩	٤٦
س ٣	٤	٣	٣٧	٣٠	٢٦	٣٩	٣١
١-٥	٠٠	٠٠	١٨	٢٦	١٤	٣٣	٤٨
١٠	٢	١	٤٩	٢٣	١٨	٨٢	٣٨
س ٤	٣	٢	٤٣	٣٤	١٦	٤٣	٣٤
١-٥	٣	٤	١١	١٦	٧	٣٨	٦
١٠	٥	٢	٢٦	١٢	٩	١٠٢	٤٧
س ٥	١	١	٣٨	٣٠	١٦	٣٩	٣١
١-٥	٤	٦	٥	٧	٩	٤٣	٦٢
١٠	٢	١	٢٤	١١	٩	٨٧	٤٠

جدول رقم ٥: إجابات المعلمين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بالتخطيط للمواقف التعليمية

أما أصحاب الخبرة المتوسطة فهم من خريجي الجامعة ومن حملة البكالوريوس ودبلوم التربية ولكنهم بدأوا يميلون إلى التَّعوُّد على الرُّوتين وتقبل الممارسات الشَّائعة بسهولة أكبر . والاحتمال كبير أن يكون أصحاب سنوات الخدمة الطَّويلة قد اندمجوا بدورة العمل السَّائدة وأصبحوا يستسيغون الممارسات المرتبطة بها، بل و يؤيدونها، و ربما هذا ما جعل معظمهم يعتبر أن المدير يساعد المَعْلَم في إتقان المهارات المتصلة بالتَّخطيط للمواقف التَّعليمية.

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جدا		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	خبرة	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ١	١-٥	٠٠	٠٠	١	٩	٢	١٨	٦	٥٥	٢	١٨	١١	١٠٠
	٦-٩	٠٠	٠٠	٣	١٢	٠٠	٠٠	٩	٣٨	١٢	٠	٢٤	١٠٠
	١٠-	٠٠	٠٠	١٠	١	٣	٤	٢٤	٣٣	٣٥	٤٨	٧٢	١٠٠
س ٢	١-٥	١	٩	١	٩	٢	١٨	٣	٢٧	٤	٣٧	١١	١٠٠
	٦-٩	٠٠	٠٠	١	٤	٢	٨	١٠	٤٢	١١	٤٦	٢٤	١٠٠
	١٠-	٠٠	٠٠	٩	١٣	٤	٦	٣٠	٤١	٢٩	٤٠	٧٢	١٠٠
س ٣	١-٥	٠٠	٠٠	٤	٣٧	١	٩	٥	٤٥	١	٩	١١	١٠٠
	٦-٩	٠٠	٠٠	٢	٨	٠٠	٠٠	١١	٤٦	١١	٤٦	٢٤	١٠٠
	١٠-	٠٠	٠٠	٩	١٣	٦	٨	٣٥	٤٩	٢٢	٣٠	٧٢	١٠٠
س ٤	١-٥	٠٠	٠٠	٢	١٨	١	٩	٢	١٨	٦	٥٥	١١	١٠٠
	٦-٩	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	٤	١١	٤٦	١٢	٥٠	٢٤	١٠٠
	١٠-	١	١	٢	٣	٧	١٠	٢٥	٣	٣٧	٥١	٧٢	١٠٠
س ٥	١-٥	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٣	٢٧	٣	٢٧	٥	٤٦	١١	١٠٠
	٦-٩	٠٠	٠٠	٥	٢١	٥	٢١	٣	١٢	١١	٤٦	٢٤	١٠٠
	١٠-	٠٠	٠٠	١٠	١	٦	٨	٢٦	٣٦	٣٠	٤١	٧٢	١٠٠

جدول رقم ٦ : إجابات المديرين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلِّقة بالتَّخطيط للمواقف التَّعليمية

إذا كان هذا هو رأي المَعْلَمين الجدد و القدامى بممارسات المديرين، فما رأي المديرين أنفسهم بممارساتهم ؟ انطلاقاً مما عرفته أعلاه بأن غالبية المديرين تعتبر أن ممارساتها تصب في مساعدة المَعْلَم على إتقان مهارات التَّخطيط للمواقف التَّعليمية، يوضِّح لنا الجدول رقم (٦) أن

المديرين الجدد أكثر قسوة بشكل عام في تقييمهم لممارساتهم من المديرين القدامى. و أن ٤٦٪ من المديرين و المديرات الجدد يعتبرون أن المدير نادراً ما يبادر إلى اقتراح وسائل تعليمية-تعليمية ويشجع المعلم على إنتاجها و يدعمه في ذلك (س ٣). كما أن ٤٢٪ من المديرين والمديرات أصحاب الخبرة المتوسطة (٥-١٠ سنوات) يرون أن المدير لا يبادر إلى الإفادة من معطيات البيئة بعامة ولا يتعاون مع الأسرة بخاصة (س ٥).

مجال تنظيم المواقف التعليمية / التعلمية :

قصدت بذلك مدى إسهام مدير المدرسة في مساعدة المعلم على التوظيف الفعال لطرائق التعليم و التعلم المختلفة (س ٦)، وتوظيف أنشطة صفية ولا صفية تمنح المتعلم فرصاً جيدة للتعلم (س ٧)، وتوظيف مصادر التعلم المختلفة المتوافرة في محيط المدرسة والبيئة المحلية (س ٨)، تأكيد توظيف اللغة العربية السليمة كلغة تعليم وتعلم (ما عدا درس اللغة الإنجليزية) (س ٩)، وأخيراً ربط التوجيه و الإرشاد المقدم من مدير المدرسة بنتائج البحث التربوي وبالاتجاهات السائدة.

الإجابة		لا ادري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	هوية	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ٦	معلم	١٠	٢	٩٠	٢٢	٧٦	١٩	١٦٢	٣٩	٧٤	١٨	٤١٣	١٠٠
	مدير	٠	٠	١٩	١٨	٢٣	٢١	٤٨	٤٥	١٧	١٦	١٠٧	١٠٠
س ٧	معلم	٧	٢	٩٨	٢٤	٦٨	١٦	١٥٠	٣٦	٩٠	٢٢	٤١٣	١٠٠
	مدير	٠	٠	١٨	١٧	٢٢	٢١	٤٢	٣٩	٢٥	٢٣	١٠٧	١٠٠
س ٨	معلم	٥	١	٦٠	١٤	٥٦	١٤	٢٠٦	٥٠	٨٦	٢١	٤١٣	١٠٠
	مدير	٠	٠	٩	٨	٦	٦	٤٥	٤٢	٤٧	٤٤	١٠٧	١٠٠
س ٩	معلم	١٤	٣	٩٥	٢٣	٧٧	١٩	١٥٣	٣٧	٧٤	١٨	٤١٣	١٠٠
	مدير	٠	٠	٣٥	٣٣	٣٤	٣٢	٢٣	٢١	١٥	١٤	١٠٧	١٠٠
س ١٠	معلم	٣٧	٩	١٣٧	٣٣	٨٠	١٩	١١٩	٢٩	٤٠	١٠	٤١٣	١٠٠
	مدير	٠	٠	٥١	٤٧	٢٢	٢١	٢٢	٢١	١٢	١١	١٠٧	١٠٠

جدول رقم (٧): أجوبة المعلمين والمديرين عن الأسئلة المتعلقة بتنظيم المواقف التعليمية/التعلمية.

يظهر من معطيات الجدول رقم (٧) اتفاق المعلمين مع المديرين في ما يتعلق بهذا الجانب. فقد أكدت النسبة الكبرى من المعلمين (٧١٪) و من المديرين (٨٦٪) أن مدير المدرسة

يساهم بدرجة كبيرة وبدرجة كبيرة جداً في توظيف مصادر التَّعلُّم المختلفة في عملية تنظيم المواقف التَّعليمية / التَّعلمية. كما تعتقد غالبية المعلمين (٥٧٪ و ٥٨٪ على التوالي) و غالبية المديرين (٦١٪ و ٦٢٪ على التوالي) بأن مدير المدرسة يساهم بشكل أو بآخر في عمليتي التَّوظيف الفعَّال (س ٦) وتوظيف أنشطة صفية (س ٧).

في المقابل، يختلف رأي المعلمين عن المديرين في ما يخص مساهمة المدير في تأكيد توظيف اللغة العربية، فبينما يرى ٥٥٪ من المعلمين أنَّ المدير يساهم في هذا المجال، لا يعتقد ٦٥٪ من المديرين بذلك. كما يتفق المديرون والمعلِّمون في ما يتعلق بمساهمة المدير في ربط التَّوجيه والإرشاد بنتائج البحوث التربويَّة وبالاتجاهات السَّائدة حيث يرى ٥٢٪ من المعلمين بأن المدير يساهم بدرجة قليلة جداً في هذا المجال، ويرى ٦٨٪ من المديرين مثل هذا الرأي. نستخلص من ذلك أنَّ مديري المدارس كانوا أكثر صرامة من المعلمين في تقييم مساهمة المدير في تنظيم المواقف التَّعليمية التَّعلمية.

وساحاول في ما يتقدم من تحليل الدخول في تفاصيل أعمق حول إجابات المعلمين والمديرين في ما يخص هذا الجانب، و ذلك من أجل التَّعرف على الاختلاف أو التَّشابه في الآراء بين المجيبين حسب الجنس، والمؤهل، والخبرة.

يطالعي الجدول رقم (٨) بآراء المعلمين بحسب الجنس وبحسب العنصر موضوع السُّؤال. فبينما تتفق الغالبية من المعلمين والمعلِّمات في ما يخص مساهمة المدير في العناصر الثلاثة الأولى (التَّوظيف الفعال لطرائق التَّعلُّم)، و(توظيف أنشطة صفية ولا صفية تمنح المتعلِّم فرصاً جيدة للتَّعلُّم)، و(توظيف مصادر التَّعلُّم المختلفة في محيط المدرسة والبيئة المحلية). ألاحظ أنَّ نسبة الموافقين على ذلك من المعلمين أكثر منها بين المعلِّمات (٦٠٪ مقابل ٥٧٪ للعنصر الأول و ٧٢٪ مقابل ٥٣٪ للعنصر الثاني و ٧٧٪ مقابل ٦٨٪ للعنصر الثالث).

أما بالنسبة للعنصر الخاص بمساهمة المدير في تأكيد توظيف اللغة العربية فتؤكد غالبية المعلِّمات بشكل إيجابي (٥٨٪) هذا العنصر، في حين تؤكد غالبية من المعلمين ولكن بشكل سلبي (٥٤٪) عدم مساهمة المدير في هذا الجانب. وجدتُ التَّباين في الآراء بين المعلمين والمعلِّمات

أكثر بروزاً ووضوحاً في ما يخص الجانب الأخير وهو مساهمة المدير في ربط التوجيه والإرشاد بنتائج البحوث، حيث يرى ٧٣٪ من المعلمين أن مساهمة المدير في هذا المجال ضعيفة أو معدومة في حين نرى أن المعلومات ينقسم إلى رأيين متعارضين حول هذه المسألة.

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	جنس	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ٦	ذكر	١	١	٢٧	٢٧	١٢	١٢	٣٤	٣٤	٢٦	٢٦	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٩	٣	٦٣	٢٠	٦٤	٢٠	١٢٨	٤١	٤٨	١٦	٣١٣	١٠٠
س ٧	ذكر	١	١	١٧	١٧	١٠	١٠	٣٩	٣٩	٣٣	٣٣	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٦	٢	٨١	٢٦	٥٨	١٩	١١١	٣٥	٥٧	١٨	٣١٣	١٠٠
س ٨	ذكر	٠	٠	١١	١١	١٢	١٢	٣٦	٣٦	٤١	٤١	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٥	٢	٤٩	١٦	٤٤	١٤	١٧٠	٥٤	٤٥	١٤	٣١٣	١٠٠
س ٩	ذكر	١	١	٣٥	٣٥	١٨	١٨	٢٣	٢٣	٢٣	٢٣	١٠٠	١٠٠
	أنثى	١٣	٤	٦٠	١٩	٥٩	١٩	١٣٠	٤٢	٥١	١٦	٣١٣	١٠٠
س ١٠	ذكر	٣	٣	٥٢	٥٢	١٨	١٨	١٩	١٩	٨	٨	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٣٤	١١	٨٥	٢٧	٦٢	٢٠	٣٢	٣٢	٣٢	١٠	٣١٣	١٠٠

جدول رقم ٨: إجابات المعلمين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بتنظيم المواقف التعليمية

وعندما ننقل إلى تبين وجهة نظر المديرين و المديرات بشأن مدى مساهمتهم في تنظيم المواقف التعليمية و المبينة في الجدول رقم (٩)، يتضح لي وجود اختلاف في وجهات النظر بحسب الجنس و بحسب العنصر.

تتفق الغالبية من المديرين و المديرات (٧٣٪ و ٩١٪ على التوالي) بأن المدير يساهم بشكل إيجابي في توظيف مصادر التعلم المختلفة في العملية التعليمية. وتختلف الآراء حول العنصرين الأولين (التوظيف الفعال لطرائق التعلم) و(توظيف أنشطة صفية ولا صفية) بين المديرين والمديرات، حيث تعتقد المديرات بأن مدير المدرسة الابتدائية يقوم بدور إيجابي في المجال موضوع الحديث، بينما تعتقد غالبية المديرين بأن المدير لا يساهم في هذا المجال.

السؤال	جنس	لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ٦	ذكر	٠	٠	٧	٢٤	٨	٢٨	٨	٢٨	٦	٢٠	٢٩	١٠٠
	أنثى	٠	٠	١٢	١٦	١٥	١٩	٤٠	٥١	١١	١٤	٧٨	١٠٠
س ٧	ذكر	٠	٠	٧	٢٤	١٠	٣٤	٦	٢١	٦	٢١	٢٩	١٠٠
	أنثى	٠	٠	١١	١٤	١٢	١٥	٣٦	٤٦	١٩	٢٥	٧٨	١٠٠
س ٨	ذكر	٠	٠	٧	٢٤	١	٣	١٣	٤٥	٨	٢٨	٢٩	١٠٠
	أنثى	٠	٠	٢	٣	٥	٦	٣٢	٤١	٣٩	٥٠	٧٨	١٠٠
س ٩	ذكر	٠	٠	١٥	٥٢	١١	٣٨	٣	١٠	٠	٠	٢٩	١٠٠
	أنثى	٠	٠	٢٠	٢٦	٢٣	٢٩	٢٠	٢٦	١٥	١٩	٧٨	١٠٠
س ١٠	ذكر	٠	٠	٢١	٧٣	٥	١٧	٢	٧	١	٣	٢٩	١٠٠
	أنثى	٠	٠	٣٠	٣٨	١٧	٢٢	٢٠	٢٦	١١	١٤	٧٨	١٠٠

جدول رقم ٩: إجابات المديرين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بتنظيم للمواقف التعليمية

كذلك تعترف الغالبية العظمى من المديرين (٩٠٪) أن المدير لا يؤكد توظيف اللغة العربية السليمة كلغة تعلم ولا على ربط التوجيه بنتائج البحوث وبالاتجاهات الحديثة في التربية، وتشكل المديرات اللواتي يعترفن بذلك الغالبية أيضاً (٥٥٪ و ٦٠٪ على التوالي) ولكنها غالبية أقل اتساعاً مما رأيته عند المديرين.

وتقودني هذه النتيجة الأخيرة إلى التساؤل عن سبب الاختلاف في تقييم المديرين والمديرات لدورهم في تنظيم المواقف التعليمية، وذلك في ما يخص العنصر المتعلق بربط التوجيه بنتائج البحوث، وبالاتجاهات الحديثة في التربية. فهل يمكن تفسير ذلك مثلاً بأن نسبة المديرات اللواتي استندن في توجيههن للمعلمات على نتائج البحوث التربوية والاتجاهات الحديثة هن أكثر عدداً من المعلمين الذين يقومون بالعمل نفسه؟ أم أن المديرين الذكور أكثر صرامة من الإناث في تصنيف أفعالهم ضمن الاتجاهات الحديثة وبالتالي أكثر واقعية و أقل ادعاءً من المديرات؟ أم أن لسنوات الخبرة و للمؤهل التعليمي علاقة بذلك، وذلك إذا ما أخذنا في الاعتبار أن المديرات أقل خبرة و أكثر تأهيلاً؟ هذا ما حاولت الإجابة عنه في التحليل التالي.

نتبين من الجدول رقم (١٠) أن الفئة الأقل رضا عن إسهامات المدير في مساعدة المعلم على تنظيم المواقف التعليمية / التعليمية، هي فئة حملة البكالوريوس ودبلوم التربية. و تتفق هذه الفئة

مع الفئات الأخرى سواء الأقل أو الأكثر تأهيلاً منها إلا في ما يخص السؤال الثامن (توظيف مصادر التعلّم). كما يلاحظ كذلك أن فئة حملة الماجستير وهي الفئة الأعلى تأهيلاً تحمل رأياً سلبياً حول إسهامات المدير في ما يخص متابعة الاتجاهات الحديثة، وتتفق معها في الرأي غالبية المعلمين من الفئات الأخرى (ولكن بنسب أقل).

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	مؤهل	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ٦	ثانوية	٠٠	٠٠	٧	٢٣	٤	١٣	١٥	٤٨	٥	١٦	٣١	١٠٠
	دبلوم	١	١	١٣	١٥	١١	١٣	٤٦	٥٢	١٧	١٩	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٩	٣	٦٩	٢٤	٦٠	٢١	٩٩	٣٥	٤٧	١٧	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	١	١١	١	١١	٢	٢٢	٥	٥٦	٩	١٠٠
س ٧	ثانوية	١	٣	٢	٧	٤	١٣	١٩	٦١	٥	١٦	٣١	١٠٠
	دبلوم	١	١	١٤	١٦	١٥	١٧	٣٥	٣٩	٢٤	٢٧	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٥	٢	٨١	٢٩	٤٩	١٧	٩١	٣٢	٥٨	٢٠	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	١	١١	٠٠	٠٠	٥	٥٦	٣	٣٣	٩	١٠٠
س ٨	ثانوية	٠٠	٠٠	٦	١٩	٥	١٦	٩	٢٩	١١	٣٦	٣١	١٠٠
	دبلوم	١	١	١٥	١٧	٦	٧	٥٢	٥٨	١٥	١٧	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٤	١	٣٩	١٤	٤٣	١٥	١٤٢	٥٠	٥٦	٢٠	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٢	٢٢	٣	٣٣	٤	٤٥	٩	١٠٠
س ٩	ثانوية	٠٠	٠٠	٩	٢٩	٤	١٣	١٠	٣٢	٨	٢٦	٣١	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	١٤	١٦	١٤	١٥	٤٣	٤٨	١٨	٢٠	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	١٤	٥	٦٨	٢٤	٥٩	٢١	٩٨	٣٤	٤٥	١٦	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٤	٤٥	٠٠	٠٠	٢	٢٢	٣	٣٣	٩	١٠٠
س ١٠	ثانوية	٠٠	٠٠	١٠	٣٢	٨	٢٦	٨	٢٦	٥	١٦	٣١	١٠٠
	دبلوم	٧	٨	٢٢	٢٥	١٨	٢٠	٢٩	٣٢	١٣	١٥	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٣٠	١١	٩٨	٣٤	٥٤	١٩	٨٢	٢٩	٢٠	٧	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٧	٧٨	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٢	٢٢	٩	١٠٠

جدول رقم ١٠: إجابات المعلمين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بتنظيم للمواقف التعليمية

وربما كانت إجابات فئتي حملة الماجستير و البكالوريوس هي الإجابات الأقرب إلى الواقعية باعتبار أن احتمال استمرار إطلاع هاتين الفئتين على الاتجاهات الحديثة و على نتائج البحوث أكبر من الاحتمالات المتيسرة للفئة الأقل تأهيلاً.

و إذا ما واصلت البحث عن خواص المعلمين الذين عبّروا عن رأيهم حول مساهمات المدير في تنظيم المواقف التعليمية / التعلّمية، فسأخرج بالجدول رقم (١١) الذي يعبر عن إجابات المعلمين بحسب سنوات الخبرة، ومنه تتكشف الظاهرة التي برزت في الجدول رقم (٥)، أي وجود علاقة طردية بين رضا المعلمين عن مديرهم و بين سنوات الخبرة. فمثلاً أشار ٨٥ ٪ من المعلمين من أصحاب سنوات الخدمة القليلة (سنة إلى خمس سنوات) إلى ندرة مساعدة المدير في ما يخص توظيف الأنشطة الصّقيّة و اللاصفية، بينما رأى ٣١ ٪ فقط مثل هذا الرأي من أصحاب الخبرة الطويلة (١٠ سنوات فأكثر). وتتنخفض نسبة المعلمين الذين عبّروا عن رضاهم عن دور المدير كلّما اتجهت إلى السؤال التاسع فالحاشر، إذ لاحظت تزايد نسبة المعلمين الذين ينظرون سلبياً إلى دور المدير ومساهمته في مجال تأكيد توظيف اللغة العربية وكذلك مساهمته في ربط التّوجيه بنتائج البحوث وبالمستجدات في الساحة التربويّة إلى ما بين ٣٧ ٪ و ٥٠ ٪ لدى أصحاب الخبرة الطويلة وما بين ٥٦ ٪ و ٥٧ ٪ لدى أصحاب الخبرة المتوسطة وما بين ٤٤ ٪ و ٥٤ ٪ لدى أصحاب الخبرة القليلة.

الإجابة	لا أدري	قليل	قليل جداً	كثير	كثير جداً	المجموع	
						عدد	%
س ٦	٥-١	٦	٥	٣٧	٢٩	٢٨	٢٢
	٩-٦	٣	٤	١٥	٢٢	١٧	٢٥
	-١٠	١	١	٣٨	١٧	٣١	١٤
س ٧	٥-١	٤	٣	٥١	٤٠	٢٣	١٨
	٩-٦	١	١	١٤	٢٠	١٠	١٥
	-١٠	٢	١	٣٣	١٥	٣٥	١٦
س ٨	٥-١	٠٠	٠٠	٢٢	١٧	٢٤	١٩
	٩-٦	١	١	٨	١٢	١٣	١٩
	-١٠	٤	٢	٣٠	١٤	١٩٠	٨
س ٩	٥-١	٨	٦	٢٩	٢٣	٢٧	٢١
	٩-٦	٢	٣	١٥	٢٢	٢٠	٢٩
	-١٠	٤	٢	٥١	٢٣	٣٠	١٤
س ١٠	٥-١	١٤	١١	٤١	٣٢	٢٨	٢٢
	٩-٦	٦	٨	٢٤	٣٥	١٥	٢٢
	-١٠	١٧	٨	٧٢	٣٣	٣٧	١٧

جدول رقم ١١: إجابات المعلمين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بتنظيم للمواقف التعليمية

وأخيراً ، و من أجل استكمال عملية التحليل لا بد لي من التعرف على رأي المديرين أنفسهم في ممارساتهم و ذلك بحسب المؤهل والخبرة. فمن الجدول رقم (١٢) نستنتج ، أن غالبية المديرين تتفق على تقييم ممارسات المدير بشكل إيجابي في ما يخص العناصر الثلاثة الأولى (س ٦، س ٧، س ٨). و تتفق هذه الإجابات أيضاً مع رأي المعلمين حول مساهمات المدير في هذا الجانب. من جهة أخرى يقيم المديرون ممارساتهم بشكل سلبي في ما يخص مسألة تأكيد استخدام اللغة العربية، فتعتقد غالبيتهم (حملة الشهادة الثانوية: ٥٩٪؛ حملة شهادة معهد المعلمين: ٦٠ ٪؛ حملة البكالوريوس تربية ٦٧ ٪ بحسب المؤهل) بأن المدير لا يؤكد على استخدام اللغة العربية (س ٩)، و كذلك تعتقد غالبية المديرين من حملة الشهادة الثانوية وحملة البكالوريوس (٦٨ ٪، ٦٦ ٪ على التوالي) بأن المدير لا يربط التوجيه والإرشاد بنتائج البحوث التربوية

وبالمستجدات التربويّة، في حين يختلف إلى حد ما رأي حملة شهادة المعهد. ويلاحظ أيضاً أن أصحاب الشهادات العليا أكثر صرامة في تقييم ممارساتهم في ما يختص بالعنصرين الأخيرين (س ٩ وس ١٠).

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	مؤهل	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ٦	ثانوية	٠٠	٠٠	٤	١٨	٤	١٨	١١	٥٠	٣	١٤	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٤	٢٠	٥	٢٥	٨	٤٠	٣	١٥	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	١١	١٧	١٤	٢٢	٢٨	٤٤	١١	١٧	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠
س ٧	ثانوية	٠٠	٠٠	٣	١٤	٤	١٨	٦	٢٧	٩	٤١	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٥	٢٥	٣	١٥	٥	٢٥	٧	٣٥	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	١٠	١٦	١٥	٢٣	٣٠	٤٧	٩	١٤	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠
س ٨	ثانوية	٠٠	٠٠	٣	١٤	٢	٩	١٠	٤٥	٧	٣٢	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٢	١٠	٤	٢٠	٨	٤٠	٦	٣٠	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	٤	٦	٠٠	٠٠	٢٦	٤١	٣٤	٥٣	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠
س ٩	ثانوية	٠٠	٠٠	٨	٣٦	٥	٢٣	٦	٢٧	٣	١٤	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٩	٤٥	٣	١٥	٥	٢٥	٣	١٥	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	١٧	٢٦	٢٦	٤١	١٢	١٩	٩	١٤	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	١	١٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠
س ١٠	ثانوية	٠٠	٠٠	٧	٣٢	٨	٣٦	٣	١٤	٤	١٨	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٧	٣٥	٢	١٢	٧	٣٥	٤	٢٠	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	٣٦	٥٦	١٢	١٠	١٢	١٩	٤	٦	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	١	١٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠

جدول رقم ١٢: إجابات المديرين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بتنظيم للمواقف التعليمية

وتقودني النتيجة الملاحظة في ما يخص الاتفاق الموجود بين فئات المعلمين والمديرين على تقديم رأي سلبي حول مساهمات المدير في ربط التوجيه والإرشاد بنتائج البحوث التربوية وبالمستجدات التربوية إلى التساؤل عن سبب هذه الفجوة الدائمة بين الممارسات الفعلية والميدان بشكل عام من جهة، والبحوث والمستجدات والنظريات التربوية من جهة أخرى. فهل يمكن أن يعني ذلك مثلاً أن البحوث والمستجدات التربوية تراهن على نظريات أو مبادئ بعيدة عن الواقع التربوي المعاش فلا تستطيع بالتالي أن تخدم الميدان وممارساته؟ أم أن الثقافة السائدة أو الراسخة في الميدان تقاوم التغيير و تتجنب الجديد لما قد يستلزمه من جهود و تعب؟ أم أن المديرين و المديرات لا يطلعون بما فيه الكفاية على ما ينشر و يصدر في ميدان العلوم التربوية النظرية و التطبيقية؟ أسئلة لا يستطيع البحث الحالي الإجابة عنها و لكنها أسئلة مهمة بحاجة إلى إجابة وإلى إجراء بحوث جادة لإيجاد الصيغة المناسبة التي تضمن تخفيف حدة هذه الفجوة التي يعاني منها فعلاً الميدان التربوي، ليس في البحرين فحسب بل في معظم دول العالم الثالث وكثير من دول العالم المتقدم^(١).

ويطالعني الجدول رقم (١٣) باتفاق بين المديرين بحسب الخبرة في تقييم ممارساتهم ونظرتهم لها. فالنتائج تعيد نفسها في ما يخص اتفاق غالبية المديرين على النظر بإيجابية تامة لمساهماتها في العناصر الثلاثة الأولى وبشكل يقترب من الإجماع في ما يخص مساهمة المدير في توظيف مصادر التعلم، فمن أصل ١٠٧ يعتقد ٩٢ مدير ومديرة أن المدير يساهم في هذا الجانب بشكل إيجابي. و اللافت للنظر أن ١٣ من أصل ١٥ مديراً قدّموا رأياً سلبياً حول دور المدير في هذا الجانب، هم من أصحاب الخبرة الطويلة (١٩ سنة فأكثر). وعلى الرغم من الدلالة التأشيرية التي تحملها هذه الظاهرة فإنني لا أستطيع انطلاقاً من هذه المعلومات فقط (قلة العدد) الفصل في ما إذا كان أصحاب الخبرة الطويلة يحملون توقعات أعلى من توقعات أصحاب الخبرة القليلة في ما يخص توظيف مصادر التعلم أم أنهم أقل تكيفاً و مرونة في مجال استخدام مصادر التعلم المختلفة، و أكثر ميلاً إلى الإبقاء على الممارسات الشائعة التقليدية في ما يتعلق بطرائق التعلم والتعليم.

(١) -لمزيد من التفاصيل حول الفجوة بين البحث و المستجدات من جهة و الميدان التربوي من جهة أخرى، راجع:
International meeting on educational reform and educational research: new challenges in linking research, information and decision-making. Tokyo, NIER, 1995.

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	خبرة	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ٦	٥-١	٠٠	٠٠	٣	٢٧	١	٩	٥	٤٦	٢	١٨	١١	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	٥	٢١	٦	٢٥	١١	٤٦	٢	٨	٢٤	١٠٠
	-١٠	٠٠	٠٠	١١	١٥	١٦	٢٢	٣٢	٤٥	١٣	١٨	٧٢	١٠٠
س ٧	٥-١	٠٠	٠٠	٤	٣٧	١	٩	٦	٥٤	٠٠	٠٠	١١	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	٥	٢١	٤	١٧	١١	٤٥	٤	١٧	٢٤	١٠٠
	-١٠	٠٠	٠٠	٩	١٢	١٧	٢٤	٢٥	٣٥	٢١	٢٩	٧٢	١٠٠
س ٨	٥-١	٠٠	٠٠	١	٩	٠٠	٠٠	٥	٤٥	٥	٤٦	١١	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	٤	١٢	٥٠	١١	٤٦	٢٤	١٠٠
	-١٠	٠٠	٠٠	٨	١١	٥	٧	٢٨	٣٩	٣١	٤٣	٧٢	١٠٠
س ٩	٥-١	٠٠	٠٠	٢	١٨	٤	٣٦	٤	٣٧	١	٩	١١	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	٨	٣٣	١١	٤٦	٤	١٧	١	٤	٢٤	١٠٠
	-١٠	٠٠	٠٠	٢٥	٣٥	١٩	٢٦	١٥	٢١	١٣	١٨	٧٢	١٠٠
س ١٠	٥-١	٠٠	٠٠	٣	٢٧	٤	٣٧	٣	٢٧	١	٩	١١	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	١٩	٧٩	١	٤	٤	١٧	٠٠	٠٠	٢٤	١٠٠
	-١٠	٠٠	٠٠	٢٩	٤٠	١٧	٢٤	١٥	٢١	١١	١٥	٧٢	١٠٠

جدول رقم ١٣: إجابات المديرين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بتنظيم للمواقف التعليمية

مجال إدارة الصف :

والمقصود به مدى إسهام المدير في تهيئة المواقف التعليمية/التعلمية التي تحقق متعة التعلم وتنظيمها (س ١١)، وفي ربط التعلم بحاجات المتعلمين وميولهم (س ١٢)، وفي إثارة دافعية التعلم (س ١٣)، وفي تعزيز عمليات التعلم (س ١٤)، وفي تبني إجراءات مناسبة للإثابة والعقاب (س ١٥)، وأخيراً في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين (س ١٦). تظهر لنا البيانات المتجمعة في الجدول رقم (١٤) أحكاماً مختلفة عما شهدته في الجزء السابق الخاص بتنظيم المواقف التعليمية. فبالرغم من أن غالبية المعلمين و غالبية المديرين تنظر بإيجابية إلى مساهمة المدير في إدارة الصف، فإن هناك تبايناً واضحاً في أحكام الفئتين، إذ يبدو أن المديرين يقيمون مساهماتهم بإيجابية أكثر مما يفعل المعلمون في ما يتعلق بهذا الجانب من دور المدير، وبإيجابية أكبر مما فعلو هم أنفسهم (أي المديرون) في ما يخص جانب التخطيط للمواقف

التعليمية وتنظيمها. و لقد تجاوزت نسبة المديرين الذين ينظرون إلى ممارساتهم بشكل إيجابي الـ ٩٠ ٪ في ما يتعلق بعناصر ثلاثة هي: السؤال الثالث عشر، والسؤال الرابع عشر والسؤال السادس عشر، كما تجاوزت الـ ٨٠ ٪ في العناصر الثلاثة الباقية (س ١١، س ١٢ وس ١٥). من جهة أخرى تعتقد غالبية من المعلمين تتراوح نسبتها بين ٦٦ ٪ و ٨٢ ٪ من المجموع أن المدير يساهم بشكل إيجابي في إدارة الصف.

الإجابة		لا أدرى		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	الهوية	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
س ١١	معلم	١٠	٢	٦٩	١٧	٦٢	١٥	١٨٧	٤٥	٨٥	٢١	٤١٣	١٠٠
	مدير	٠	٠	٧	١٠	٩	١٠	٤٦	٤٣	٤٤	٤١	١٠٧	١٠٠
س ١٢	معلم	١٠	٢	٧١	١٧	٤٧	١٢	١٨٥	٤٥	١٠٠	٢٤	٤١٣	١٠٠
	مدير	٠	٠	٧	١٠	٧	١٠	٥١	٤٧	٤٢	٣٩	١٠٧	١٠٠
س ١٣	معلم	١٦	٤	٥٦	١٣	٤٩	١٢	١٧٧	٤٣	١١٥	٢٨	٤١٣	١٠٠
	مدير	١	١	٦	٦	٢	٢	٤١	٣٨	٥٧	٥٣	١٠٧	١٠٠
س ١٤	معلم	٧	٢	٥٤	١٣	٣٧	٩	٢٠٧	٥٠	١٠٨	٢٦	٤١٣	١٠٠
	مدير	٠	٠	٦	٦	١	١	٥١	٤٧	٤٩	٤٦	١٠٧	١٠٠
س ١٥	معلم	١٠	٢	٥٥	١٣	٣٦	٩	١٩٦	٤٨	١١٥	٢٨	٤١٢	١٠٠
	مدير	٢	٢	٧	٧	٤	٤	٥٠	٤٦	٤٤	٤١	١٠٧	١٠٠
س ١٦	معلم	٨	٢	٤٥	١١	٢٠	٥	٢٠٩	٥٠	١٣١	٣٢	٤١٣	١٠٠
	مدير	١	١	٧	٧	٢	٢	٤٢	٣٩	٥٥	٥١	١٠٧	١٠٠

جدول رقم ١٤: إجابات المعلمين و المديرين عن الأسئلة المتعلقة بإدارة الصف.

نستخلص من النتائج التي حصلت عليها حتى الآن أن دور المدير، لجهة إسهامه في عمليات التعلم، يسترعي انتباه المعلمين و المديرين أنفسهم عندما يتعلق بالمجالات المرتبطة مباشرة بالمتعلم أكثر منه عندما يرتبط بالتخطيط للمواقف التعليمية و بتنظيمها. وتعد هذه النتيجة مؤشراً إيجابياً عن دور المدير في عملية التعلم وربما تدل على وجود هامش من الحرية للمعلم في الجوانب المرتبطة بالتخطيط والتنظيم، وتركيز المدير على الجوانب المتعلقة بالمتعلم يدل أيضاً على أن المتعلم هو أحد محاور اهتمام المدير. فما يدور في الصف من تفاعل بين المعلم والمتعلم والإجراءات التي يتخذها المعلم في التحفيز و الإثارة و الثواب والعقاب وغير ذلك هي التي تحدد نوعية التعلم الذي يحصل عليه الطالب ومستواه بالدرجة الأولى.

وسأحاول في ما يلي من تحليل أن أتتبع رأي المعلمين والمديرين حول مدى مساهمة المدير في إدارة الصف بحسب الجنس و الخبرة والمؤهل.

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	جنس	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ١١	ذكر	١	١	١٦	١٦	١١	١١	٤٨	٤٨	٢٤	٢٤	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٩	٣	٥٣	١٧	٥١	١٦	١٣٩	٤٥	٦١	١٩	٣١٣	١٠٠
س ١٢	ذكر	٠	٠	١١	١١	١٠	١٠	٤١	٤١	٣٨	٣٨	١٠٠	١٠٠
	أنثى	١٠	٣	٦٠	١٩	٣٧	١٢	١٤٤	٤٦	٦٢	٢٠	٣١٣	١٠٠
س ١٣	ذكر	٣	٣	١١	١١	٦	٦	٣٩	٣٩	٤١	٤١	١٠٠	١٠٠
	أنثى	١٣	٤	٤٥	١٤	٤٣	١٤	١٣٨	٤٤	٧٤	٢٤	٣١٣	١٠٠
س ١٤	ذكر	٢	٢	٥	٥	٧	٧	٤١	٤١	٤٥	٤٥	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٥	٢	٤٩	١٦	٣٠	٩	١٦٦	٥٣	٦٣	٢٠	٣١٣	١٠٠
س ١٥	ذكر	٠	٠	٨	٨	٥	٥	٤٥	٤٥	٤١	٤١	١٠٠	١٠٠
	أنثى	١٠	٣	٤٧	١٥	٣١	١٠	١٥١	٤٨	٧٤	٢٤	٣١٣	١٠٠
س ١٦	ذكر	٠	٠	٨	٨	٢	٢	٤٤	٤٤	٤٦	٤٦	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٨	٢	٣٧	١٢	١٨	٦	١٦٥	٥٣	٨٥	٢٧	٣١٣	١٠٠

جدول رقم ١٥ : إجابات المعلمين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بإدارة الصف

يطالعني الجدولان (١٥) و (١٦) بآراء المعلمين وآراء المديرين على التوالي حول مدى مساهمة المدير في إدارة الصف بحسب الجنس. وتبرز من خلالهما ظاهرة لافتة للنظر، وهي أن نسبة المعلمين والمديرين (الذكور) الذين أبدوا رأياً إيجابياً حول هذه المساهمة أكبر من نسبة المعلمات و المديرات (الإناث) اللواتي يحملن الرأي عينه. وهل يمكن أن يعني ذلك أن المعلمات والمديرات أكثر صرامة في أحكامهن من زملائهن الذكور؟ وهل يمكنني أن استنتج من ذلك أن توقعات المعلمات من مديراتهن وتوقعات المديرات من أنفسهن أعلى من توقعات المعلمين الذكور من مديريهم و أعلى من توقعات المديرين من أنفسهم؟

يتضح أيضاً من الجدولين المذكورين أن نسبة المديرين والمديرات الذين عبّروا عن رأي إيجابي بشأن مساهمتهم في إدارة الصف هي أعلى من نسبة المعلمين والمعلمات الذين أبدوا رأياً

إيجابياً عن دور مديريهم، إلا أن الفرق بين رأي المديرات ورأي المعلمات يبدو أكبر من الفرق بين المديرين و المعلمين، وهذا يعني بأن فئة المعلمات هي الفئة الأقل رضا عن إسهام المدير في إدارة الصف. من جانب آخر، يبدو أن ثلث المعلمات وربع المعلمين تقريباً ، يحملون رأياً سلبياً عن مديريهم في ما يخص العنصرين الأول والثاني (تهيئة المواقف التعليمية و تنظيمها: س ١١) و (ربط التعلم بحاجات المتعلمين: س ١٢). كما أن هناك ما يقارب من ربع المعلمات اللواتي يحملن رأياً سلبياً عن مديراتهن في ما يخص الجانبين المتعلقين بتعزيز عمليات التعلم وتبني إجراءات مناسبة من الثواب والعقاب.

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	جنس	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ١١	ذكر	٠	٠	٤	١٤	١	٣	١٤	٤٨	١٠	٣٥	٢٩	١٠٠
	أنثى	٠	٠	٣	٤	٩	١١	٣٢	٤١	٣٤	٤٤	٧٨	١٠٠
س ١٢	ذكر	٠	٠	٤	١٤	١	٤	١٢	٤١	١٢	٤١	٢٩	١٠٠
	أنثى	٠	٠	٣	٤	٦	٨	٣٩	٥٠	٣٠	٣٨	٧٨	١٠٠
س ١٣	ذكر	٠	٠	١	٣	٠	٠	٦	٢١	٢٢	٧٦	٢٩	١٠٠
	أنثى	١	١	٥	٦	٢	٣	٣٥	٤٥	٣٥	٤٥	٧٨	١٠٠
س ١٤	ذكر	٠	٠	١	٤	٠	٠	١٤	٤٨	١٤	٤٨	٢٩	١٠٠
	أنثى	٠	٠	٥	٦	١	١	٣٧	٤٨	٣٥	٤٥	٧٨	١٠٠
س ١٥	ذكر	١	٣	١	٤	٠	٠	١٦	٥٥	١١	٣٨	٢٩	١٠٠
	أنثى	١	١	٦	٨	٤	٥	٣٤	٤٤	٣٣	٤٢	٧٨	١٠٠
س ١٦	ذكر	٠	٠	٢	٧	٠	٠	١٤	٤٨	١٣	٤٥	٢٩	١٠٠
	أنثى	١	١	٥	٦	٢	٣	٢٨	٣٦	٤٢	٥٤	٧٨	١٠٠

جدول رقم ١٦: إجابات المديرين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بإدارة الصف

عندما نقارن هذه النتيجة بالنتيجة التي يعكسها الجدول رقم (١٦) وألاحظ الفرق الكبير بين الرأي الذي تحمله المديرات عن أنفسهن و رأي معلماتهن بهن، لا بد لي من التساؤل عن أسباب هذا الاختلاف الواضح، فهل هو نتيجة اختلاف في المفاهيم التي تحملها كل من المديرات والمعلمات حول عناصر إدارة الصف، أم هي نتيجة الاختلاف في وجهات النظر حول الدور المتوقع أن يقوم به المدير في هذا المجال؟. ليس لدينا أجوبة جاهزة عن هذه التساؤلات إلا أنني أتوقع أن تتكشف بعض معالم الإجابة عنها في ما يلي من تحليلات.

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	مؤهل	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ١١	ثانوية	٠٠	٠٠	٣	١٠	٢	٦	١٧	٥٥	٩	٢٩	٣١	١٠٠
	دبلوم	٤	٥	٨	٩	١٣	١٥	٤٤	٤٩	٢٠	٢٢	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٦	٢	٥٨	٢١	٤٦	١٦	١٢٢	٤٣	٥٢	١٨	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠	٤	٤٥	٤	٤٥	٩	١٠٠
س ١٢	ثانوية	٠٠	٠٠	١	٣	٢	٧	١٨	٥٨	١٠	٣٢	٣١	١٠٠
	دبلوم	١	١	٨	٩	٩	١٠	٥٠	٥٦	٢١	٢٤	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٩	٣	٦٢	٢٢	٣٦	١٣	١١٢	٣٩	٦٥	٢٣	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٥	٥٥	٤	٤٥	٩	١٠٠
س ١٣	ثانوية	٠٠	٠٠	٣	١٠	١	٣	١٧	٥٥	١٠	٣٢	٣١	١٠٠
	دبلوم	٣	٣	٢	٢	٨	٩	٤٥	٥١	٣١	٣٥	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	١٣	٤	٥٠	١٨	٤٠	١٤	١١٣	٤٠	٦٨	٢٤	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	١	١١	٠٠	٠٠	٢	٢٢	٦	٦٧	٩	١٠٠
س ١٤	ثانوية	١	٣	١	٣	٠٠	٠٠	١٧	٥٥	١٢	٣٩	٣١	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٧	٨	٦	٦	٤٥	٥١	٣١	٣٥	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٦	٢	٤٦	١٦	٣١	١١	١٤٣	٥٠	٥٨	٢١	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٢	٢٢	٧	٧٨	٩	١٠٠
س ١٥	ثانوية	١	٣	٥	١٦	٠٠	٠٠	١٤	٤٥	١١	٣٦	٣١	١٠٠
	دبلوم	٣	٣	١	١	٤	٤	٥٣	٦٠	٢٨	٣٢	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٦	٢	٤٩	١٧	٣١	١١	١٢٨	٤٥	٦٩	٢٥	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١١	١	١١	٧	٧٨	٩	١٠٠
س ١٦	ثانوية	٠٠	٠٠	١	٣	٠٠	٠٠	١٧	٥٥	١٣	٤٢	٣١	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٧	٨	١	١	٤٨	٥٤	٣٣	٣٧	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٨	٣	٣٧	١٣	١٩	٧	١٤٠	٤٩	٨٠	٢٨	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٤	٤٥	٥	٥٥	٩	١٠٠

جدول رقم ١٧: إجابات المعلمين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بإدارة الصف.

يوضح الجدول (١٧) آراء المعلمين بحسب المؤهل حول مدى إسهام المدير في إدارة الصف، ومنه يتبين أن هناك شبه إجماع من قبل حملة شهادة الماجستير على تقييم مساهمة المدير في هذا المجال إيجابياً، وهذه الفئة من المعلمين هي الأكثر رضا في هذا الشأن. ويتضح كذلك من معطيات الجدول رقم (١٧) أن الفئة الأقل رضا عن دور المدير و مساهمته في إدارة الصف هي فئة المعلمين حملة البكالوريوس إذ يحمل حوالى ثلث هذه الفئة رأياً سلبياً عن دور المدير في ما يخص العناصر الثلاثة الأولى (تهيئة المواقف التعليمية /التعلمية و تنظيمها، ربط التعلم بحاجات المتعلمين، وإثارة دافعية المتعلم)، كما يعبر حوالى ربع أعضاء هذه الفئة عن رأي مماثل في ما يخص العناصر الثلاثة الأخيرة (تعزيز عمليات التعلم، تبني إجراءات مناسبة للإثابة والعقاب، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. و لا شك أن لرأي هذه الفئة، باعتبارها تشكل غالبية معلمي العينة (٦٩٪)، وزناً ودلالة في التشكيل النهائي لنتائج هذه الدراسة.

أما تقييم المديرين لدورهم ولمدى إسهامهم في إدارة الصف بحسب المؤهل، فيوضحها الجدول رقم (١٨). يتضح من الجدول المذكور وجود فارق بين آراء فئات المديرين المختلفة وتقييمها لدورها في هذا المجال. فمن جهة أولى وجدت أن الغالبية العظمى من المديرين من حملة البكالوريوس ودبلوم التربية (أكثر من ٩٠ ٪) تقيم دورها بشكل إيجابي، ومن جهة أخرى لاحظ أن نسبة المديرين من حملة الدبلوم الذين يقيمون دورهم بشكل إيجابي تقل عن هذه النسبة بكثير (حوالى ٧٨٪). و يضع هذا التباين بين رأي المديرين و المديرات من حملة البكالوريوس و رأي أولئك من حملة الدبلوم (و هما الفئتان الأكبر حجماً في عينة الدراسة) علامات استفهام حول تصورات كل فئة من فئات المديرين عن دورها، وحول نسبة الحقيقة ونسبة الوهم في تقييم المدير لدوره في مجال إدارة الصف. أم هل يمكن أن يعني ذلك مثلاً أن مدير المدرسة الحامل لشهادة البكالوريوس فما فوق أكثر دراية وإحاطة بالدور الذي ينبغي أن يقوم به في مجال تطوير عملية التعليم والتعلم، ولذا فهو أكثر ميلاً إلى التدخل في ممارسات المعلمين داخل الصف وأن مدير المدرسة الذي يحمل شهادة أدنى يفضل عدم التورط في مثل هذا الأمر وبالتالي يترك هامشاً أكبر من الحرية للمعلم في هذا المجال؟. أن كلا الاحتمالين وارد بالطبع ويفتح الباب أمام الباحثين للتعلم أكثر في هذه المسألة والكشف عن ديناميكية الصورة الذهنية التي يرسمها المدير عن دوره و ممارساته و علاقة كل ذلك بالمؤهل العلمي الذي يحمله.

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	مؤهل	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ١١	ثانوية	٠٠	٠٠	٢	٩	١	٥	١٠	٤٥	٩	٤١	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	١	٥	٤	٢٠	١١	٥٥	٤	٢٠	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	٤	٦	٥	٨	٢٥	٣٩	٣٠	٤٧	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠	١	١٠٠
س ١٢	ثانوية	٠٠	٠٠	٢	٩	٠٠	٠٠	١٢	٥٥	٨	٣٦	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٤	٢٠	٣	١٥	٦	٣٠	٧	٣٥	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	١	١	٤	٦	٣٣	٥٢	٢٦	٤١	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠	١	١٠٠
س ١٣	ثانوية	٠٠	٠٠	١	٥	١	٥	٥	٢٢	١٥	٦٨	٢٢	١٠٠
	دبلوم	١	٥	٢	١٠	١	٥	٧	٣٥	٩	٤٥	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	٣	٥	٠٠	٠٠	٢٩	٤٥	٣٢	٥٠	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠	١	١٠٠
س ١٤	ثانوية	٠٠	٠٠	٢	٩	٠٠	٠٠	٨	٣٦	١٢	٥٥	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٣	١٥	١	٥	١٠	٥٠	٦	٣٠	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	١	١	٠٠	٠٠	٣٢	٥٠	٣١	٤٩	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠
س ١٥	ثانوية	١	٥	١	٥	١	٥	٧	٣١	١٢	٥٤	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٣	١٥	١	٥	٧	٣٥	٩	٤٥	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	١	١	٣	٥	٢	٣	٣٥	٥٥	٢٣	٣٦	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠
س ١٦	ثانوية	٠٠	٠٠	٢	٩	١	٥	٨	٣٦	١١	٥٠	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٢	١٠	٠٠	٠٠	٦	٣٠	١٢	٦٠	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	١	١	٣	٥	١	٢	٢٧	٤٢	٣٢	٥٠	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠

جدول رقم ١٨: إجابات المديرين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بإدارة الصف.

أما بخصوص آراء المعلمين في مدى إسهام المدير بحسب خبرته في إدارة الصف والتي يتضمنها الجدول رقم (١٩)، لاحظت تكرار النتيجة التي عثرت عليها في ما سبق والتي تفيد بوجود علاقة مباشرة بين سنوات الخبرة للمعلم ومدى رضاه عن المدير. ففي ما أجد مثلاً أن أكثر من ثلث المعلمين ممن لهم سنوات خبرة قليلة (٥ سنوات فأقل) يعتقدون أن المدير لا يساهم إلا بدرجة قليلة أو قليلة جداً في معظم العناصر المكونة لإدارة الصف، وجدت أن ما بين ٧٢٪ و ٩٠٪ من أصحاب سنوات الخدمة الطويلة (١٠ سنوات فأكثر) يحملون رأياً إيجابياً عن دور المدير في هذا المجال.

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	خبرة	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ١١	٥-١	٢	٢	٣٣	٢٦	٢٢	١٧	٥٦	٤٤	١٤	١١	١٢٧	١٠٠
	٩-٦	١	١	١٢	١٨	١١	١٦	٣٥	٥١	١٠	١٤	٦٩	١٠٠
	-١٠	٧	٣	٢٤	١١	٢٩	١٤	٩٦	٤٤	٦١	٢٨	٢١٧	١٠٠
س ١٢	٥-١	٤	٣	٣٢	٢٥	٢٢	١٧	٥٠	٤٠	١٩	١٥	١٢٧	١٠٠
	٩-٦	١	١	١٦	٢٣	٩	١٣	٢٩	٤٢	١٤	٢١	٦٩	١٠٠
	-١٠	٥	٢	٢٣	١١	١٦	٧	١٠٦	٤٩	٦٧	٣١	٢١٧	١٠٠
س ١٣	٥-١	٤	٣	٣٠	٢٤	٣٠	٢٤	٤٣	٣٣	٢٠	١٦	١٢٧	١٠٠
	٩-٦	٢	٣	١١	١٦	٥	٧	٣٩	٥٦	١٢	١٨	٦٩	١٠٠
	-١٠	١٠	٥	١٥	٧	١٤	٦	٩٥	٤٤	٨٣	٣٨	٢١٧	١٠٠
س ١٤	٥-١	٢	٢	٢٧	٢١	١٨	١٤	٥٨	٤٦	٢٢	١٧	١٢٧	١٠٠
	٩-٦	٢	٣	١١	١٦	٧	١٠	٣٩	٥٧	١٠	١٤	٦٩	١٠٠
	-١٠	٣	٢	١٦	٧	١٢	٥	١١٠	٥١	٧٦	٣٥	٢١٧	١٠٠
س ١٥	٥-١	٥	٤	٢٦	٢٠	٢٣	١٨	٤٨	٣٨	٢٥	٢٠	١٢٧	١٠٠
	٩-٦	١	١	١٠	١٥	٥	٧	٤٠	٥٨	١٣	١٩	٦٩	١٠٠
	-١٠	٤	٢	١٩	٩	٨	٤	١٠٩	٥٠	٧٧	٣٥	٢١٧	١٠٠
س ١٦	٥-١	٤	٣	٢٢	١٧	١٠	٨	٦٥	٥١	٢٦	٢١	١٢٧	١٠٠
	٩-٦	٣	٤	٧	١٠	٦	٩	٣٩	٥٦	١٥	٢١	٦٩	١٠٠
	-١٠	٢	١	١٦	٧	٤	٢	١٠٥	٤٨	٩٠	٤٢	٢١٧	١٠٠

جدول رقم ١٩: إجابات المعلمين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بإدارة الصف

في المقابل لم ألاحظ تبايناً في الرأي بين فئات المديرين بحسب سنوات الخبرة كالذي وجدناه لدى المعلمين، فغالبية المديرين تنظر إلى دورها بإيجابية في هذا المجال، بل أكثر من ذلك، فإنّ هناك إجماعاً من قبل فئة المديرين من أصحاب الخبرة القليلة (خمس سنوات فأقل) على أن المدير يقوم بدور إيجابي في ما يخص إثارة دافعية المتعلّم، وتعزيز عمليات التعلّم، ومراعاة الفروق الفردية، ويشاركونهم موقفهم المتعلّق بالعنصر الرابع (إثارة دافعية المتعلّم) زملاؤهم من أصحاب الخبرة المتوسطة (٦ - ٩ سنوات).

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	خبرة	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ١١	٥-١	٠٠	٠٠	١	٩	١	٩	٣	٢٧	٦	٥٥	١١	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	١	٤	٢	٨	١٤	٥٩	٧	٢٩	٢٤	١٠٠
	-١٠	٠٠	٠٠	٥	٧	٧	١٠	٢٩	٤٠	٣١	٤٣	٧٢	١٠٠
س ١٢	٥-١	٠٠	٠٠	٢	١٨	٠٠	٠٠	٥	٤٥	٤	٣٧	١١	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	١	٤	٢	٨	١٠	٤٢	١١	٤٦	٢٤	١٠٠
	-١٠	٠٠	٠٠	٤	٥	٥	٧	٣٦	٥٠	٢٧	٣٨	٧٢	١٠٠
س ١٣	٥-١	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٤	٣٦	٧	٦٤	١١	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	٢	٨	٠٠	٠٠	٦	٢٥	١٦	٦٧	٢٤	١٠٠
	-١٠	١	١	٤	٦	٢	٣	٣١	٤٣	٣٤	٤٧	٧٢	١٠٠
س ١٤	٥-١	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٤	٣٦	٧	٦٤	١١	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١٤	٥٨	١٠	٤٢	٢٤	١٠٠
	-١٠	٠٠	٠٠	٦	٨	١	١	٣٣	٤٦	٣٢	٤٥	٧٢	١٠٠
س ١٥	٥-١	٠٠	٠٠	٣	٢٧	٠٠	٠٠	٥	٤٦	٣	٢٧	١١	١٠٠
	٩-٦	١	٤	١	٤	٠٠	٠٠	١٤	٥٨	٨	٣٤	٢٤	١٠٠
	-١٠	١	١	٣	٤	٤	٦	٣١	٤٣	٣٣	٤٦	٧٢	١٠٠
س ١٦	٥-١	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٥	٤٥	٦	٥٥	١١	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	٤	١٠	٤٢	١٣	٥٤	٢٤	١٠٠
	-١٠	١	١	٧	١٠	١	١	٢٧	٣٨	٣٦	٥٠	٧٢	١٠٠

جدول رقم ٢٠: إجابات المديرين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بإدارة الصفّ

لا شك في أن النتائج التي حصلت عليها حتى الآن استطاعت أن تقدّم صورة كافية عن تصورات المعلمين و المديرين حول دور مدير المدرسة في مجالات ثلاثة رئيسية هي التخطيط للمواقف التعليمية / التعلمية، والتنظيم لها، وإدارة الصف. وجميع هذه المجالات تدخل في جانب مدخلات العملية التعليمية. وما من أحد ينكر أن الهدف النهائي من تطوير المدخلات فضلاً عن تجويد الممارسات، هو تكوين مخرجات تمتلك مهارات ومعارف ذات جودة عالية. والحديث عن المخرجات يدفعني بالطبع إلى البحث في عملية التقييم وما يدور في فلكها من مفاهيم وإجراءات و مدى إسهام مدير المدرسة في تحسينها، وهذا هو موضوع الفقرات اللاحقة من الدراسة.

مجال تقييم التعلّم :

يتضمن هذا المجال أربعة عناصر هي: تبني نظام فعال لتقييم التعلّم (س ١٧)؛ وربط عمليات التقييم بالأهداف المحددة مسبقاً (س ١٨)؛ والإسهام في تطوير أدوات وإجراءات تقييم التعلّم (س ١٩)؛ والاستفادة من نتائج عملية تقييم التعلّم في تحسين العملية التعليمية التعلمية (س ٢٠).

السؤال	الهوية	لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ١٧	مدير	١	١	٣	٣	٧	٧	٥٠	٤٧	٤٥	٤٢	١٠٧	١٠٠
	معلم	٣٠	٧	٤٨	١٢	٣٨	٩	١٨٠	٤٤	١١٧	٢٨	٤١٣	١٠٠
س ١٨	مدير	٠	٠	١١	١٠	٣	٣	٤٠	٣٧	٥٣	٥٠	١٠٧	١٠٠
	معلم	١٠	٢	٦٣	١٥	٣٥	٩	١٧٨	٤٣	١٢٧	٣١	٤١٣	١٠٠
س ١٩	مدير	٠	٠	١١	١٠	٥	٥	٤٩	٤٦	٤٢	٣٩	١٠٧	١٠٠
	معلم	٨	٢	٥٢	١٢	٤٨	١٢	١٩٤	٤٧	١١١	٢٧	٤١٣	١٠٠
س ٢٠	مدير	٠	٠	٨	٧	٤	٤	٤٤	٤١	٥١	٤٨	١٠٧	١٠٠
	معلم	٧	٢	٥٤	١٣	٣٢	٨	٢٢٠	٥٣	١٠٠	٢٤	٤١٣	١٠٠

جدول رقم ٢١: إجابات المديرين و المعلمين عن الأسئلة المتعلقة بتقييم التعلّم

ويطالعني الجدول رقم (٢١) بتوزيع آراء المعلمين والمديرين في ما يتعلق بالعناصر الأربعة المشار إليها. ويتبين من الجدول أن غالبية المديرين والمعلمين راضية عن مساهمات

المدير في ما يخص تقييم التَّعلُّم، إلا أن هناك تبايناً بين نسب المديرين و المعلمين الذين عبَّروا عن هذا الرأي. فنجد مثلاً أن حوالي ٢٤ ٪ من المعلمين و المعلمات قد أعطوا رأياً سلبياً في ما يخص مدى إسهام المدير في ربط عمليات التَّقيُّم بالأهداف المحددة والإسهام في تطوير أدوات وإجراءات التَّقيُّم. في المقابل هناك نسبة لا يستهان بها من المديرين (ما بين ١٠ ٪ للعنصر الأول و ١٥ ٪ للعنصر الثالث) تعتقد أن المدير لا يساهم بشكل أو بآخر في تقييم عملية التَّعلُّم، ومن المهم عند هذه المرحلة من التحليل أن نتعرَّف هوية وخصائص هؤلاء المعلمين والمديرين.

يبين الجدولان (٢٢) و (٢٣) آراء المعلمين والمديرين على التوالي وبحسب الجنس. ومنهما تبرز نتيجتان أساسيتان:

السؤال	جنس	لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
س ١٧	ذكر	٠	٠	٧	٧	٦	٦	٣٤	٣٤	٥٣	٥٣	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٣٠	٩	٤١	١٣	٣٢	١٠	٤٧	١٤٦	٦٤	٢١	٣١٣	١٠٠
س ١٨	ذكر	١	١	٧	٧	٥	٥	٣٦	٣٦	٥١	٥١	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٩	٣	٥٦	١٨	٣٠	٩	٤٦	١٤٢	٧٦	٢٤	٣١٣	١٠٠
س ١٩	ذكر	٠	٠	٧	٧	٦	٦	٢٨	٢٨	٥٩	٥٩	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٨	٢	٤٥	١٤	٤٢	١٤	١٦٦	٥٣	٥٢	١٧	٣١٣	١٠٠
س ٢٠	ذكر	١	١	١٢	١٢	٥	٥	٤٤	٤٤	٣٨	٣٨	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٦	٢	٤٢	١٤	٢٧	٨	١٧٦	٥٦	٦٢	٢٠	٣١٣	١٠٠

جدول رقم ٢٢: إجابات المعلمين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بتقييم التَّعلُّم

١- أن المعلومات أقل رضا عن مديراتهن من المعلمين. فعلى الرَّغم من أن الشَّريحة الكبرى من الجنسين تعتقد بأن المدير يساهم في عملية تقييم التَّعلُّم، أجد أن ثلث المعلومات يعتقدن عكس ذلك، في حين لاتصل نسبة المعلمين الذين يرون الرأي نفسه إلى أكثر من ١٧ ٪ من مجموعهم.

٢- أن المديرات أكثر رضا من المديرين في ما يتعلق بإسهام المدير في تطوير أدوات وإجراءات تقييم التَّعلُّم، ودوره في الاستفادة من نتائج التَّقيُّم في تحسين العملية التعليمية.

فضلاً عن ذلك، هناك ظاهرة وجدت أنها تتكرر في معظم الجداول وهي ندرة أو حتى غياب إجابة "لا أدري" عند المديرين والمدرسات في ما يخص معظم العناصر التي تضمنتها المجالات السابقة و الحالية. وتفضي بنا هذه الملاحظة إلى بعض الحذر من هذه الثقة الكاملة عند المديرين والمدرسات في ما يتعلق بوضوح تصوراتهم حول جميع عناصر الدور الذي يضطلعون به.

السؤال	جنس	لا أدري		قليل جداً		قليل		كثير		كثير جداً		المجموع	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ١٧	ذكر	٠	٠	١	٣	٢	٧	١٦	٥٥	١٠	٣٥	٢٩	١٠٠
	أنثى	١	١	٢	٣	٥	٧	٣٤	٤٤	٣٥	٤٥	٧٨	١٠٠
س ١٨	ذكر	٠	٠	٣	١٠	١	٣	١٥	٥٢	١٠	٣٥	٢٩	١٠٠
	أنثى	٠	٠	٨	١٠	٢	٣	٢٥	٣٢	٤٣	٥٥	٧٨	١٠٠
س ١٩	ذكر	٠	٠	٦	٢١	٠	٠	١٤	٤٨	٩	٣١	٢٩	١٠٠
	أنثى	٠	٠	٥	٧	٥	٧	٣٥	٤٤	٣٣	٤٢	٧٨	١٠٠
س ٢٠	ذكر	٠	٠	٣	١٠	٢	٧	١٢	٤٢	١٢	٤١	٢٩	١٠٠
	أنثى	٠	٠	٥	٦	٢	٣	٣٢	٤١	٣٩	٥٠	٧٨	١٠٠

جدول رقم ٢٣: إجابات المديرين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بتقييم التعلّم

و لو أردت التقدّم خطوة إضافية في البحث للتعرف على رأي المعلمين والمدرسين، بحسب مؤهلاتهم، في مدى إسهام مدير المدرسة في تقييم عملية التعلّم أخرج بالجدولين (٢٤) و (٢٥).

يتبين من الجدول رقم (٢٤) أن الشريحة الأقل رضا عن إسهام المدير في مساعدة المعلمين على تقييم التعلّم هي فئة حملة شهادة البكالوريوس ودبلوم التربية إذ تراوحت نسبة الإجابات السلبية التي قدمتها هذه الفئة ما بين ٣٤٪ في ما يخص العنصر الأول (تبني نظام فاعل لتقييم التعلّم) و ٣٢٪ في ما يتعلق بالعنصر الثالث (الإسهام في تطوير أدوات وإجراءات التقييم). وكانت قد تكررت هذه نتيجة أيضاً في المجالات السابقة، الأمر الذي يؤكد على اختلاف المنظور والمعايير التي تستند إليها هذه الفئة في تقييمها لمدى مساهمة المدير في مساعدة المعلمين بشكل عام عن المنظور و المعايير التي تتبناها الفئات الأخرى من حملة الشهادات الأكاديمية الأدنى

والأعلى . فإذا ما أخذت في الاعتبار قلة عدد المعلمين من حملة شهادة الماجستير (٩ معلمين فقط)، فمن السهل الاستنتاج بوجود علاقة عكسية مباشرة بين المؤهل الأكاديمي الذي يحمله المعلم و بين رضاه عن ممارسات مديره.

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	مؤهل	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ١٧	ثانوية	٠٠	٠٠	٢	٧	١	٣	١٨	٥٨	١٠	٣٢	٣١	١٠٠
	دبلوم	٣	٣	٦	٧	٨	٩	٤٢	٤٧	٣٠	٣٤	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٢٧	١٠	٤٠	١٤	٢٩	١٠	١١٦	٤١	٧٢	٢٥	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٤	٤٥	٥	٥٥	٩	١٠٠
س ١٨	ثانوية	٠٠	٠٠	٣	١٠	٠٠	٠٠	١١	٣٥	١٧	٥٥	٣١	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٦	٧	٦	٧	٤٧	٥٣	٣٠	٣٣	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	١٠	٤	٥٤	١٩	٢٩	١٠	١١٦	٤١	٧٥	٢٦	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٤	٤٥	٥	٥٥	٩	١٠٠
س ١٩	ثانوية	٠٠	٠٠	٣	١٠	١	٣	١٨	٥٨	٩	٢٩	٣١	١٠٠
	دبلوم	١	١	٧	٨	٥	٦	٤٦	٥١	٣٠	٣٤	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٧	٢	٤٢	١٥	٤٢	١٥	١٢٧	٤٥	٦٦	٢٣	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٣	٣٣	٦	٦٧	٩	١٠٠
س ٢٠	ثانوية	١	٣	٣	١٠	٠٠	٠٠	١٧	٥٥	١٠	٣٢	٣١	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٥	٦	٦	٧	٥٤	٦٠	٢٤	٢٧	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٦	٢	٤٥	١٦	٢٦	٩	١٤٤	٥١	٦٣	٢٢	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	١	١١	٠٠	٠٠	٥	٥٦	٣	٣٣	٩	١٠٠

جدول رقم ٢٤: إجابات المعلمين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بتقييم التعلم

أما بالنسبة لرضا المديرين عن قيامهم بدورهم وعن مدى مساهمتهم في تقييم التعلم فهو، على عكس ما وجدته عند المعلمين، يزداد بازدياد المؤهل التعليمي و لكن ليس بشكل ثابت بالنسبة لكل العناصر. يبين الجدول رقم (٢٥) أن غالبية المديرين (من ٦٥٪ إلى ١٠٠٪ بحسب العناصر) تبدي رأياً إيجابياً بشأن مساهمة المدير في هذا المجال، ولكن هذا الاتفاق الذي يستقطب ثلثي المديرين حيناً ومجمل المديرين حيناً آخر، يدل على وجود تباين واضح بين آراء

المديرين في تقدير مدى قيام المدير بالممارسات المختلفة المرتبطة بدوره في مجال تقييم التَّعلُّم. ويبدو هذا التَّبَّان أكثر بروزاً في العنصر الثالث (الإسهام في تطوير أدوات وإجراءات تقييم التَّعلُّم) حيث يرى ٩٥٪ من المديرين من حملة الشهادة الثانوية أن المدير يساهم بشكل إيجابي في تقييم التَّعلُّم، في حين يرى الرأي نفسه ٨٨٪ من حملة البكالوريوس و ٦٥٪ فقط من حملة الدِّبلوم.

السؤال	مؤهل	لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
س ١٧	ثانوية	٠٠	٠٠	١	٤	٣	١٤	٩	٤١	٩	٤١	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	١	٥	٣	١٥	٩	٤٥	٧	٣٥	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	١	١	١	١	١	٢	٣٢	٥٠	٢٩	٤٦	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠
س ١٨	ثانوية	٠٠	٠٠	٣	١٤	٢	٩	٦	٢٧	١١	٥٠	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٤	٢٠	٠٠	٠٠	٨	٤٠	٨	٤٠	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	٤	٦	١	١	٢٦	٤١	٣٣	٥٢	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠	١	١٠٠
س ١٩	ثانوية	٠٠	٠٠	١	٥	٠٠	٠٠	٩	٤١	١٢	٥٤	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٦	٣٠	١	٥	٧	٣٥	٦	٣٠	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	٤	٦	٤	٦	٣٢	٥٠	٢٤	٣٨	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠
س ٢٠	ثانوية	٠٠	٠٠	١	٥	١	٥	٧	٣١	١٣	٥٩	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٢	١٠	٣	١٥	١٠	٥٠	٥	٢٥	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	٥	٨	٠٠	٠٠	٢٧	٤٢	٣٢	٥٠	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠	١	١٠٠

جدول رقم ٢٥: إجابات المديرين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بتقييم التَّعلُّم.

لذلك يصعب، استناداً إلى البيانات الواردة في الجدول رقم (٢٥) القول بوجود علاقة واضحة ذات طبيعة ثابتة بين حيازة المؤهل التعليمي وبين تقييم المديرين لدورهم في تقييم التَّعلُّم ومساهماتهم في هذا الجانب أسوة بما تبين لنا بالنسبة للمعلمين. فالتَّبَّان واضح بين رأي المديرين

بحسب المستويات التعليمية المختلفة على مستوى كل عنصر. ولكن بشكل عام يمكن القول أن نسبة أقل من المديرين من حملة الشهادة العليا تبدي عدم رضا عن مساهمة المدير في تقييم التعلم، بينما يظهر عدم الرضا عند نسبة أكبر من المديرين من حملة الشهادات الأكاديمية الأدنى مستوى.

الإجابة	لا أدري	قليل	قليل جداً	كثير	كثير جداً	المجموع	
						عدد	%
س ١٧	١٦	١٢	٢٥	٢٠	١٧	١٣	١٧
١-٥	٣	٤	٧	١٠	٣٥	١٧	٢٥
٦-٩	١١	٥	١٦	٧	٩٣	٨٣	٣٨
١٠-	٤	٣	٣١	٢٤	١٨	١٤	٢٦
س ١٨	٢	٣	١٠	١٤	٥	٧	٣٥
١-٥	٤	٢	٢٢	١٠	١٢	٥	٩٥
٦-٩	٤	٣	٢٤	١٩	٣٠	٢٤	٥١
١٠-	٠٠	٠٠	١٣	١٨	٤	٦	٣٥
س ١٩	٤	٢	١٥	٧	١٤	٦	١٠٨
١-٥	٥	٤	٢٧	٢١	١٠	٨	٥٩
٦-٩	٠٠	٠٠	٩	١٣	١١	١٦	٣٧
١٠-	٢	١	١٨	٨	١١	٥	١٢٤

جدول رقم ٢٦: إجابات المعلمين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بتقييم التعلم

أما بالنسبة لرأي المعلمين، بحسب خبراتهم، في مدى مساهمة المدير في تقييم التعلم والذي يوضحه الجدول رقم (٢٦)، وجدت تكرار النتيجة عينها التي سبق أن عرفت في المجالات السابقة وهي ازدياد رضا المعلمين عن مديريهم مع ازدياد سنوات الخبرة. ويبدو أن العنصر الأول المتعلق بتبني نظام فعال لتقييم التعلم هو العنصر الذي يحصل على أقل نسبة من الإجابات الإيجابية (٢٨٪) من قبل فئة المعلمين من أصحاب سنوات الخبرة القليلة. هناك أيضاً ٢٥٪ من هذه الفئة يترددون في الإجابة عن هذا العنصر، ويفضلون اختيار الإجابة 'لا أدري'، وربما يمكن إرجاع هذا الموقف إلى شعور هذه الشريحة من المعلمين بضعف خلفيتهم الأكاديمية

بعمامة وتلك المتعلقة بالتقييم الفعال بخاصة، الأمر الذي جعلهم يتراجعون أمام عملية اتخاذ موقف من موضوع لم تتضح معطياته بعد في أذهانهم. من جهة أخرى يحصل العنصر الثالث المتعلق بالإسهام في تطوير أدوات وإجراءات تقييم التعلّم، على أعلى نسبة من الإجابات السلبية (٤٣٪) من قبل الفئة نفسها.

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	خبرة	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ١٧	٥-١	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٥	٤٥	٦	٥٥	١١	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	١	٤	٠٠	٠٠	١٧	٧١	٦	٢٥	٢٤	١٠٠
	-١٠	١	٢	٢	٣	٧	١٠	٢٨	٣٩	٣٣	٤٦	٧٢	١٠٠
س ١٨	٥-١	٠٠	٠٠	١	٩	٠٠	٠٠	٥	٤٥	٥	٤٦	١١	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	١	٤	١	٤	١٤	٥٨	٨	٣٤	٢٤	١٠٠
	-١٠	٠٠	٠٠	٩	١٣	٢	٣	٢١	٢٩	٤٠	٥٥	٧٢	١٠٠
س ١٩	٥-١	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	٩	٦	٥٥	٤	٣٦	١١	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	٦	٢٥	٠٠	٠٠	١٠	٤٢	٨	٣٣	٢٤	١٠٠
	-١٠	٠٠	٠٠	٥	٧	٤	٥	٣٣	٤٦	٣٠	٤٢	٧٢	١٠٠
س ٢٠	٥-١	٠٠	٠٠	١	٩	٠٠	٠٠	٥	٤٥	٥	٤٦	١١	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	١	٤	٢	٨	١٠	٤٢	١١	٤٦	٢٤	١٠٠
	-١٠	٠٠	٠٠	٦	٨	٢	٣	٢٩	٤٠	٣٥	٤٩	٧٢	١٠٠

جدول رقم ٢٧: إجابات المديرين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بتقييم التعلّم

وعلى العكس مما وجدته في الجدول السابق الخاص بآراء المعلمين، يبيّن لي الجدول رقم (٢٧) أن المديرين من أصحاب الخبرة القليلة يبدون رضا عن دورهم يصل إلى حد الإجماع في ما يخص العنصر الأول (تبني نظام فعال للتقييم). وتقل نسبة المديرين الذين قدموا إجابات إيجابية حول دور المدير في هذا المجال المذكور (تبني نظام فعال للتقييم) بين فئة المديرين من أصحاب الخبرة المتوسطة و الطويلة. وتشابه هذه النتيجة ما سبق أن توصلت إليها أعلاه في التحليل السابق.

بقي أن أتساءل عن العنصر الخاص بالتطوير المهني للمعلم وعن دور مدير المدرسة في هذا المجال، هذا بالطبع إذا كنت أعتقد بأن هناك دوراً للمدير على هذا الصعيد ينبغي أن يقوم به. وقد يكون من المفيد التذكير هنا بأهمية هذا العنصر في تحقيق طموح الوزارة وأحد أهم أهدافها الإستراتيجية ألا وهو تمهين التعليم. فهل يسعى المدير لتعزيز هذا الاتجاه؟ وهل يساهم فيه؟ وإلى أي حد؟ هذا هو ما حاولت الإجابة عنه في الفقرات التالية.

مجال تطوير المعلم المهني :

يتضمن هذا المجال أربعة عناصر هي: تنمية قدرات المعلم ومهاراته عن طريق تنظيم الدورات التدريبية وورش العمل (س ٢١)؛ وإتاحة فرص النمو المهني والأكاديمي للمعلم وذلك بتوفير مصادر متنوعة مثل مكتبة المدرسة (س ٢٢)؛ وحث المعلم على إنجاز دراسات أو بحوث ذات صلة بموضوع المادة التي يدرسها (س ٢٣)؛ وحث المعلم على تبادل الزيارات الصفية مع زملائه و الاستفادة من تجارب الآخرين (س ٢٤).

الإجابة	لا أدري	قليل	قليل جداً	كثير	كثير جداً	المجموع	
						عدد	%
س ٢١	٦	١	١٢٩	٣١	٩٧	٢٤	١٠٠
معلم	٦	١	١٢٩	٣١	٩٧	٢٤	١٠٠
مدير	٠	٠	٣٨	٣٥	٣٢	٣٠	١٠٠
س ٢٢	٤	١	١١٢	٢٧	٧٣	١٨	١٠٠
معلم	٤	١	١١٢	٢٧	٧٣	١٨	١٠٠
مدير	٠	٠	٢٨	٢٦	١٩	١٨	١٠٠
س ٢٣	٦	١	١٤٦	٣٥	١٢٣	٣٠	١٠٠
معلم	٦	١	١٤٦	٣٥	١٢٣	٣٠	١٠٠
مدير	٠	٠	٤٨	٤٥	٣٠	٢٨	١٠٠
س ٢٤	١	٠	١٣٦	٣٣	٩٦	٢٣	١٠٠
معلم	١	٠	١٣٦	٣٣	٩٦	٢٣	١٠٠
مدير	٠	٠	٤٩	٤٥	٢٢	٢١	١٠٠

جدول رقم ٢٨: إجابات المعلمين و المديرين عن الأسئلة المتعلقة بتطوير المعلم المهني

ترشح من الجدول رقم (٢٨) اتجاهات معاكسة تماماً لما تعودت أن أجده في الجداول السابقة من معطيات إيجابية بمجملها في ما يتعلق بالمجالات السابقة. فاستناداً إلى الجدول المذكور ترى غالبية المعلمين وكذلك غالبية المديرين أن المدير لا يساهم بدور إيجابي في مجال تطوير

المهني للمعلم. و يحتل العنصر الثالث (حث المعلم على القيام بدراسات أو بحوث ذات صلة بموضوع المادة التي يدرسها) المرتبة الأولى من حيث نسبة المعلمين والمديرين (٦٥٪ و ٧٣٪ على التوالي) الذين قدموا رأياً سلبياً حول دور المدير. أما بالنسبة للعنصر الثاني المتعلق بإتاحة فرصة النمو المهني و الأكاديمي للمعلم عبر توفير المصادر المتنوعة فتعتقد نسبة تلامس نصف المعلمين و نصف المديرين (٤٥٪ و ٤٤٪ على التوالي) أن المدير لا يساهم بدور إيجابي في هذا الجانب. لا شك أن هذا التغير الواضح في وجهة إجابات المعلمين والمديرين يزيد من تصميمي على تعرف هوية هؤلاء المعلمين و المديرين بحسب الجنس و المؤهل والخبرة.

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	جنس	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ٢١	ذكر	١	١	٥٢	٥٢	١٦	١٦	١٩	١٩	١٢	١٢	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٥	٢	٧٧	٢٤	٨١	٢٦	٨٨	٢٨	٦٢	٢٠	٣١٣	١٠٠
س ٢٢	ذكر	٠	٠	٤٣	٤٣	٢١	٢١	٢٣	٢٣	١٣	١٣	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٤	١	٦٩	٢٢	٥٢	١٧	١٢١	٣٩	٦٦	٢١	٣١٣	١٠٠
س ٢٣	ذكر	٢	٢	٤٦	٤٦	٢١	٢١	١٨	١٨	١٣	١٣	١٠٠	١٠٠
	أنثى	٤	١	١٠٠	٣٢	١٠٢	٣٣	٧١	٢٣	٣٦	١١	٣١٣	١٠٠
س ٢٤	ذكر	٠	٠	٥١	٥١	٢٤	٢٤	١٩	١٩	٦	٦	١٠٠	١٠٠
	أنثى	١	٠	٨٥	٢٧	٧٢	٢٣	٨٧	٢٨	٦٨	٢٢	٣١٣	١٠٠

جدول رقم ٢٩: إجابات المعلمين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلقة بتطوير المعلم المهني

- من مطالعة الجدول رقم (٢٩) الذي يوضح آراء المعلمين في مدى مساهمة المدير في التطوير المهني للمعلم بحسب الجنس، يتبين لي ما يلي:
- ١- أن المعلمين أقل رضا من المعلمات عن مديرهم، و هذه النتيجة تتفق أيضاً مع النتائج التي حصلت عليها في ما سبق و التي بينت أن المعلمات يحملن رأياً إيجابياً بشأن مدى مساهمة مديراتهن في تحسين أداء المعلم الصقي.
 - ٢- هناك غالبية من المعلمات (٦٠٪) تبدي رأياً إيجابياً بشأن دور المدير في توفير مصادر النمو المهني المتنوعة مثل مكتبة المدرسة. علماً أن ٣٦٪ من المعلمين فقط يتفقون مع هذا الرأي.

٣- تتقسم المعلّات بين مجموعتين متكافئتين في ما يخص رأيهن حول دور المدير في حث المعلّم على تبادل الزيارات و الإفادة من تجارب الآخرين.

أما إذا حاولت تبين رأي المديرين، بحسب جنسهم، حول دور المدير في تطوير المعلّم مهنيّاً سيّطالعني الجدول رقم (٣٠) بنتائج مشابهة للنتائج السّابقة. فيظهر من الجدول المذكور أن المديرين أقلّ رضا من المديرات عن مساهمتهم في هذا المجال، و أن الغالبية من المديرات تتفق أيضاً مع المعلّات في تقييم دور المدير إيجابياً في ما يتعلّق بالعنصر الثّاني.

السؤال	جنس	لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ٢١	أنثى	٠	٠	٦	٢١	١٦	٥٥	٤	١٤	٣	١٠	٢٩	١٠٠
	ذكر	٠	٠	٣٢	٤١	١٦	٢٠	١٢	٢٢	١٣	١٧	٧٨	١٠٠
س ٢٢	أنثى	٠	٠	١٣	٤٥	٦	٢١	٥	١٧	٥	١٧	٢٩	١٠٠
	ذكر	٠	٠	١٥	١٩	١٣	١٧	١٨	٢٣	٣٢	٤١	٧٨	١٠٠
س ٢٣	أنثى	٠	٠	١٠	٣٥	٩	٣١	٧	٢٤	٣	١٠	٢٩	١٠٠
	ذكر	٠	٠	٣٨	٤٩	٢١	٢٧	١٠	١٣	٩	١١	٧٨	١٠٠
س ٢٤	أنثى	٠	٠	١٦	٥٥	٥	١٧	٤	١٤	٤	١٤	٢٩	١٠٠
	ذكر	٠	٠	٣٣	٤٢	١٧	٢٢	١٨	٢٣	١٠	١٣	٧٨	١٠٠

جدول رقم ٣٠: إجابات المديرين بحسب الجنس عن الأسئلة المتعلّقة بتطوير المعلّم المهني

ولو حاولت استكمال البحث عن طبيعة إجابات المعلّمين والمديرين بحسب مؤهلات كل منهم، يتبيّن لي من الجدول رقم (٣١) الكيفية التي تتوزع بموجبها آراء المعلّمين في هذا الشأن حيث يظهر تباين آراء الفئات المختلفة من المعلّمين بحسب المؤهل الذي يحملونه. فمن جهة أولى هناك غالبية من المعلّات من حملة شهادة الدبلوم تعتقد بأن المدير يساهم بشكل إيجابي في مجال إتاحة الفرصة للنمو المهني والأكاديمي بتوفير مصادر متنوعة مثل مكتبة المدرسة (٦٤٪) فضلاً عن مساهمته الإيجابية في مجال حث المعلّمين على تبادل الزيارات والإفادة من تجارب الآخرين (٥٧٪). كما تعتقد غالبية المعلّات من الفئة عينها تعتقد أن المدير لا يساهم بشكل إيجابي (٥٨٪) في تنظيم الدورات التدريبية وورش العمل. مقابل ذلك ترى غالبية الفئة الأكثر

عددًا من المعلمين حملة الشهادة الجامعية ودبلوم تربية، أن المدير لا يساهم إلا بدرجة قليلة جداً في جميع العناصر المتعلقة بتطوير المعلم المهني .

السؤال	مؤهل	لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
		%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد
س ٢١	ثانوية	٠٠	٠٠	٢٩	٩	٢٦	٨	٢٩	٩	١٦	٥	٣١	١٠٠
	دبلوم	٣	٣	٣١	٢٨	٢٧	٢٤	٢٣	٢٠	١٦	١٤	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٣	١	٨٦	٣٠	٦٤	٢٣	٧٨	٢٧	٥٣	١٩	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٦٧	٦	١١	١	٠٠	٠٠	٢٢	٢	٩	١٠٠
س ٢٢	ثانوية	٠٠	٠٠	٤٢	١٣	٦	٢	٢٩	٩	٢٣	٧	٣١	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٢٣	٢٠	١٣	١٢	٤٣	٤٨	١٦	١٤	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٤	١	٧٦	٢٧	٥٧	٢٠	٩٠	٣٢	٥٦	٢٠	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٤٣	٣	٢٢	٢	٢٢	٢	٢٢	٢	٩	١٠٠
س ٢٣	ثانوية	٠٠	٠٠	٣٢	١٠	٥	١٦	١٢	٣٩	٤	١٣	٣١	١٠٠
	دبلوم	١	١	٢٨	٣١	٢٠	٢٣	٢٨	٣٢	١٢	١٣	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	٥	٢	١٠٢	٣٦	٩٨	٣٤	٤٧	١٧	٣٢	١١	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٦٧	٦	٠٠	٠٠	٢٢	٢	١١	١	٩	١٠٠
س ٢٤	ثانوية	٠٠	٠٠	١٤	٤٥	٨	٢٦	٥	١٦	٤	١٣	٣١	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٢٠	٢٢	١٩	٢١	٣٦	٤١	١٤	١٦	٨٩	١٠٠
	بكالوريوس	١	٠٠	٩٨	٣٥	٦٦	٢٣	٦٥	٢٣	٥٤	١٩	٢٨٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٤٥	٤	٣	٣٣	٠٠	٠٠	٢٢	٢	٩	١٠٠

جدول رقم ٣١: إجابات المعلمين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بتطوير المعلم المهني

أما إذا انتقلت إلى الطرف الآخر و بحثت في رأي المديرين فأنني وجدت في الجدول رقم (٣٢) أن فئة المديرين من حملة الشهادة الجامعية ، دبلوم تربية هي الفئة الأكثر رضا أو بالأحرى الأقل تذرماً من ممارسات المدير في مجال تطوير المعلم المهني إذ تعتقد غالبية منها (٦١%) بأنها تساهم مساهمة إيجابية في توفير مصادر متنوعة مثل مكتبة المدرسة. غير أن غالبية المديرين من هذه الفئة (٧٣%) تعتقد بأنها لا تساهم بشكل كبير في مجال حث المعلم على إنجاز الدراسات أو البحوث ذات الصلة بموضوع المادة التي يدرسها. من جهة أخرى يعتقد أكثر

من نصف المديرين من حملة الشهادة الثانوية (٥٤%) بأنهم يساهمون بشكل كبير في توفير مصادر متنوعة لتطوير المعلم المهني . أما الفئة الأخيرة، إذا ما استثنينا المدير الوحيد في عينة الدراسة والذي يحمل شهادة الماجستير، وهي حملة الدبلوم فإن غالبيتها (بنسب تتراوح ما بين ٦٠% و ٨٠%) تعتقد أن المدير لا يساهم في مختلف العناصر الخاصة بتطوير المعلم المهني.

السؤال	مؤهل	لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ٢١	ثانوية	٠٠	٠٠	٧	٣٢	٨	٣٦	٤	١٨	٣	١٤	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٩	٤٥	٥	٢٥	٤	٢٠	٢	١٠	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	٢١	٣٣	١٩	٣٠	١٣	٢٠	١١	١٧	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	١	١٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠
س ٢٢	ثانوية	٠٠	٠٠	٧	٣٢	٣	١٤	٥	٢٣	٧	٣١	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٨	٤٠	٤	٢٠	٢	١٠	٦	٣٠	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	١٣	٢٠	١٢	١٩	١٦	٢٥	٢٣	٣٦	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠	١	١٠٠
س ٢٣	ثانوية	٠٠	٠٠	٨	٣٦	٦	٢٨	٦	٢٧	٢	٩	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٨	٤٠	٨	٤٠	٢	١٠	٢	١٠	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	٣١	٤٨	١٦	٢٥	٩	١٤	٨	١٣	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	١	١٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠
س ٢٤	ثانوية	٠٠	٠٠	١٤	٦٤	٣	١٤	٤	١٨	١	٤	٢٢	١٠٠
	دبلوم	٠٠	٠٠	٧	٣٥	٧	٣٥	٢	١٠	٤	٢٠	٢٠	١٠٠
	بكالوريوس	٠٠	٠٠	٢٨	٤٤	١١	١٧	١٦	٢٥	٩	١٤	٦٤	١٠٠
	ماجستير	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	١٠٠

جدول رقم ٣٢: إجابات المديرين بحسب المؤهل عن الأسئلة المتعلقة بالتطوير المهني للمعلم

هذا، و يزودنا الجدول رقم (٣٣) بتوزيع المعلمين الذين أجابوا عن الاستبيان بحسب سنوات الخبرة عند كل منهم. وتبين معطيات هذا الجدول أن غالبية المعلمين يبدون عدم رضا عن مساهمة مديرهم في التطوير المهني للمعلم و بأن هذا الرأي ينطبق على جميع العناصر وعلى جميع مستويات الخبرة مع ملاحظة استثنائين هما آراء فئة المعلمين من أصحاب الخدمة

المتوسطة و الطويلة في ما يتعلق بالعنصر الخاص بتوفير مصادر متنوعة مثل مكتبة المدرسة. والجدير بالذكر أن الاتجاه الذي استنتجته تدريجاً خلال ملاحظاتي السابقة وهو زيادة درجة الرضا بين المعلمين عن ممارسات مديريهم بزيادة سنوات الخبرة، لايفك يتأكد مع كل جدول جديد كما هي الحال في الجدول الحالي رقم (٣٣).

الإجابة		لا أدري		قليل		قليل جداً		كثير		كثير جداً		المجموع	
السؤال	خبرة	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
س ٢١	٥-١	١	١	٤٢	٣٣	٣٠	٣٠	٣٠	٢٤	٢٤	١٨	١٢٧	١٠٠
	٩-٦	١	١	١٩	٢٨	١٧	٢٥	٢٣	٣٣	٩	١٣	٦٩	١٠٠
	-١٠	٤	٢	٦٨	٣١	٥٠	٢٣	٥٤	٢٥	٤١	١٩	٢١٧	١٠٠
س ٢٢	٥-١	٤	٣	٣٦	٢٨	٢٨	٢٢	٤١	٣٣	١٨	١٤	١٢٧	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	١٦	٢٣	١٥	٢٢	٣٠	٤٣	٨	١٢	٦٩	١٠٠
	-١٠	٠٠	٠٠	٦٠	٢٨	٣٠	١٤	٧٤	٣٤	٥٣	٢٤	٢١٧	١٠٠
س ٢٣	٥-١	٣	٢	٤٤	٣٥	٥٤	٤٢	١٥	١٢	١١	٩	١٢٧	١٠٠
	٩-٦	٠٠	٠٠	٢٨	٤٠	١٧	٢٥	١٨	٢٦	٦	٩	٦٩	١٠٠
	-١٠	٣	١	٧٤	٣٤	٥٢	٢٤	٥٦	٢٦	٣٢	١٥	٢١٧	١٠٠
س ٢٤	٥-١	٠٠	٠٠	٤١	٣٢	٣٥	٢٨	٢٩	٢٣	٢٢	١٧	١٢٧	١٠٠
	٩-٦	١	١	٢٦	٣٨	١٤	٢٠	١٨	٢٦	١٠	١٥	٦٩	١٠٠
	-١٠	٠٠	٠٠	٦٩	٣٢	٤٧	٢٢	٥٩	٢٧	٤٢	١٩	٢١٧	١٠٠

جدول رقم ٣٣: إجابات المعلمين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بتطوير المعلم المهني

ولو انتقلت إلى معرفة رأي المديرين، بحسب خبرات كل منهم، عن مدى إسهام المدير في تطوير المعلم المهني (الجدول رقم ٣٤) فإنني ألاحظ تبايناً في الرأي بحسب العنصر موضوع السؤال. إذ تؤكد الغالبية العظمى من المديرين من أصحاب الخبرة القليلة (٨٢٪) والمتوسطة (٧١٪) كما يؤكد ثلثا المديرين من أصحاب الخبرة الطويلة بأنهم لا يساهمون في تنمية قدرات المعلم عن طريق إقامة الدورات التدريبية و ورش العمل. في حين تعتقد غالبية من المديرين من كافة الفئات بأنها تساهم بشكل إيجابي في ما يتعلق بتوفير مصادر متنوعة تتيح فرص النمو المهني للمعلم. كما تتفق غالبية من المديرين أيضاً (بنسب تصل إلى أكثر من ٧٠٪)

في ما يتعلق بالعنصر الثالث الذي يدور حول حث المعلم على إجراء الدراسات. من جانب آخر تتباين آراء المديرين في ما يتعلق بالعنصر الأخير الذي يدور حول حث المعلم على تبادل الزيارات و الإفادة من تجارب الآخرين، فترى غالبية المديرين من أصحاب الخبرة القليلة (٧٣٪) والطويلة (٧١٪) أن المدير لا يساهم بشكل إيجابي في هذا المجال في حين تتوزع آراء أصحاب الخبرة المتوسطة بالتساوي على وجهتي نظر متعارضتين حول هذه المسألة.

الإجابة	لا أدري	قليل	قليل جداً	كثير	كثير جداً	المجموع	
						عدد	%
س ٢١	٥-١	٠٠	٠٠	٢٧	٣	١١	١٠٠
٩-٦	٠٠	٣	١٢	٥٠	٥	٢٤	١٠٠
-١٠	٠٠	٢٩	٤٠	٢٤	١٥	٧٢	١٠٠
س ٢٢	٥-١	٠٠	٠٠	٢٧	٣	١١	١٠٠
٩-٦	٠٠	٨	٣٣	٤	٧	٢٤	١٠٠
-١٠	٠٠	١٨	٢٥	٢١	١٣	٧٢	١٠٠
س ٢٣	٥-١	٠٠	٠٠	٢٧	٣	١١	١٠٠
٩-٦	٠٠	١٢	٥٠	٢١	٥	٢٤	١٠٠
-١٠	٠٠	٣٠	٤٢	٣١	١١	٧٢	١٠٠
س ٢٤	٥-١	٠٠	٠٠	٦٤	١	١١	١٠٠
٩-٦	٠٠	٨	٣٣	١٧	٦	٢٤	١٠٠
-١٠	٠٠	٣٤	٤٧	٢٤	١٧	٧٢	١٠٠

جدول رقم ٣٤ : إجابات المديرين بحسب الخبرة عن الأسئلة المتعلقة بتطوير المعلم المهني

استنتج مما سبق وجود شعور عام بين المديرين بعدم الرضا عن دورهم و عن مساهمتهم في مجال التطوير المهني للمعلم. و ربما يرجع ذلك إلى الطبيعة العملية التي تميز هذا النوع من السلوك أو من هذه الممارسات، بخلاف الممارسات المحتملة أو الممكنة في المجالات السابقة و التي يغلب على معظمها الطابع النظري أو الإداري.

خلاصة القول أن مقارنة أجوبة المعلمين و المديرين فيما بينها طوال هذا البحث وفي جميع المجالات بالدرجة الأولى ومن ثم مقارنة أجوبتهم عن المجال الأخير مع أجوبتهم عن المجالات الأخرى بالدرجة الثانية؛ تكشف لنا بوضوح عن وجود تناقضات يصعب تجاوزها في أجوبة المعلمين و المديرين ، وتدفعني إلى الشك في صدقية الآراء التي أدلى بها الطرفان. فمن ناحية لا يتفق المعلمون و المديرون على دلالات ممارسات المدير، و من ناحية ثانية يعتبر المدير ممارسته إيجابية في الوقت الذي يرى المعلمون أنها سلبية، و أخيراً يثني المعلمون والمديرون على السلوك الجزئي أو التفصيلي للمدير ولكنهم يتفقون على غياب إسهام المدير في مجال التطوير المعلم المهني؛ لذلك لجأت إلى دراسة الوثائق التربوية الصادرة عن المدرسة والتي يفترض أن تتضمن إنجازات المديرين في ميدان تطوير معلميه مهنيًا.

ثانياً: تحليل الوثائق التربوية ومناقشتها :

إن تنبعي لتصورات المعلمين والمديرين عن مدى إسهام المدير في تنمية معلميه مهنيًا، وملاحظتي للتباين الواضح في تقديرات كل من المعلمين والمديرين لممارسات المدير الإشرافية فضلاً عن الاختلاف بين المعلمين أنفسهم والمديرين أنفسهم بحسب المؤهل والخبرة و الجنس، جعلتني أتوقف عند هذه المحطة الأساسية من البحث وأتساءل عن مدى وثوقية مثل هذه النتائج على مستوى السلوك الإشرافي، وإلى أي حد يمكن تصنيف سلوك ما في خانة الإشراف التربوي إذا اختلف حول طبيعته المعلمون و المديرون اختلافاً واضحاً؟

المجموع	تقارير الإجاز السَّوِيَّة	الميزانية الدَّخْلِيَّة للمدرسة	المشاريع التربويَّة	النَّشْرَات الإخباريَّة	محاضر الاجتماعات	الوثيقة المدرسة
٦	٠٠	٠٠	٠٠	٥	١	١
٢	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٢	٢
٦	٢	١	١	٠٠	٢	٣
١	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	٤
٩	٣	١	٣	١	١	٥
٤	٠٠	٠٠	٢	١	١	٦
١٦	٦	٠٠	١	١	٨	٧
٣	٠٠	٠٠	٠٠	١	٢	٨
٧	٠٠	٠٠	٢	١	٤	٩
١٢	٣	١	٣	٢	٣	١٠
٦٦	١٤	٣	١٢	١٢	٢٥	المجموع الفرعي
٧	١	٠٠	٠٠	٠٠	٦	١١
١٨	٥	٠٠	٢	٤	٧	١٢
٢٤	٧	٠٠	٥	٠٠	١٢	١٣
٢٦	٦	٤	٥	٢	٩	١٤
١٧	٦	٠٠	٨	١	٢	١٥
٢٦	٤	٠٠	١٥	٤	٣	١٦
٢١	٤	١	٦	٦	٤	١٧
١٤	٥	٠٠	١	١	٧	١٨
٩	٣	٠٠	٣	٠٠	٣	١٩
٢٤	٨	٠٠	٨	٠٠	٨	٢٠
١٨٦	٤٩	٥	٥٣	١٨	٦١	المجموع الفرعي
٢٥٢	٦٣	٨	٦٥	٣٠	٨٦	المجموع الكلي

جدول رقم (٣٥): النِّشَاطَات التَّمهينيَّة المذكورة في وثائق المدارس

من أجل تجاوز مثل هذا اللبس، لجأت إذاً إلى استنطاق الوثائق التربوية الصادرة عن المدرسة التي يفترض أن تحتوي على معظم الأفعال والإنجازات التي تنفذها أو تساهم في تنفيذها إدارة المدرسة ولجانها. فإذا كان مدير المدرسة قد نفذ أفعالاً وأنشطة تتصل من قريب أو بعيد بتمية المعلمين المهنية، فإنني لا محالة سأجد ذكراً لها أو وصفاً لبعض آثارها في الوثائق الرسمية التي ترسلها المدرسة إلى الوزارة بهدف البرهنة على نشاط إدارة المدرسة وديناميتها ومبادراتها أي بقصد تلميع صورة الإدارة في ديوان الوزارة و صيانة رضا المسؤولين عنها.

لو استعرضت الوثائق التي استطعت جمعها ودراستها، يتبين لي، استناداً إلى الجدول رقم (٣٥) أن النشاطات التمهينية التي أشارت إليها أو ذكرتها بالتفصيل وثائق المدارس قد بلغت ٢٥٢ نشاطاً مختلفاً عولجت تفصيلاتها لاحقاً. وقد يبدو هذا العدد مرتفعاً في الوهلة الأولى، لكن إذا انتبهت إلى أنني قد رصدت ما تضمنته خمسة أنواع من الوثائق^(١) في كل مدرسة من المدارس العشرين المكونة للعينة، وإذا عرفت أن النشاط الواحد قد ذكر هو نفسه في أكثر من وثيقة واحدة من وثائق المدرسة، يتضح لي أن العدد الفعلي للنشاطات التمهينية أقل بكثير من المجموع النهائي في الجدول رقم (٣٥). ومهما كان العدد الفعلي للنشاطات التمهينية، يبقى هناك أمر ثابت يستوقف القارئ وهو تركّز ثلاثة أرباع النشاطات (٧٤٪) التي تتحدث عنها الوثائق في مدارس البنات وذلك على الرغم من تساوي عدد مدارس البنين ومدارس البنات في العينة المدروسة. و لو تفحصت هذه الظاهرة جيداً وجدت استناداً إلى الجدول رقم (٣٥) أن ثمانين مدرسة بنين من أصل عشر عرفت أقل من عشرة نشاطات تمهينية خلال سنتين، بينما كانت مدرستان فقط من مدارس البنات في مثل هذه الوضعية. بل أكثر من ذلك، يبيّن لنا الجدول المذكور أن هناك أربع مدارس للبنين نفذت أقل من خمسة أنشطة تمهينية في الفترة المذكورة (من ١-٤ أنشطة) في حين نجد خمس مدارس للبنات قد نظمت أكثر من عشرين (من ٢١-٢٦) نشاطاً تمهينياً خلال الفترة عينها. وهنا لا بد لي من التساؤل ببعض من الريية، كيف يمكن للمعلمين الذكور أن يقدروا إيجابياً الممارسات التمهينية لمديري المدارس (كما ورد في الأجوبة عن أسئلة الاستمارة) إذا كان هؤلاء المديرين لا يقومون أصلاً بممارسات تذكر على هذا الصعيد؟

(١) محاضر الاجتماعات و النشرات الإخبارية و المشاريع التربوية و الميزانيات الداخلية و تقارير الإنجاز السنوية.

فضلاً عن ذلك، لفت نظري ظواهر عدة سواء في مدارس البنين أو في مدارس البنات. فبالرجوع مثلاً إلى الجدول رقم (٣٦) تتضح الأمور الآتية:

أ- أن معظم النشاطات التمهينية التي تتحدث عنها مدارس البنين في وثائقها الرسمية تتمحور حول ورش العمل (٢١٪ من النشاطات التمهينية في مدارس البنين) وحول الزيارات الصقيّة (١٧٪ من النشاطات التمهينية في مدارس البنين). أما إذا تفحصنا توزيع ورش العمل على المدارس نلاحظ أن أربع من أصل عشر مدارس لم تنظم أية ورشة عمل خلال سنتين، أو على الأقل لم تذكر في خمس من أهم وثائقها الرسمية أية إشارة عن انعقاد مثل هذه الورش في أرجائها، علماً أن هذه المدارس عينها لم تستعص عن الورش بنشاطات أخرى مشابهة أو موازية مثل تنظيم دروس نموذجية أو تبادل زيارات صفية بين المعلمين في عدة مدارس، كما أن ثلاث مدارس من هذه المجموعة (المدارس الأربع المذكورة أعلاه) لم تنظم أي تدريب داخلي من نوع آخر و لم تبتعث معلمين إلى ورش عمل خارج المدرسة. يضاف إلى كل ما سبق أن ورش العمل التي تتحدث عنها المدارس في وثائقها غير محددة المعالم ولا الموضوعات ولا السياق الذي استتبع الحاجة إليها، الأمر الذي يحجب عني إمكانية الحكم على فاعلية هذه الورش ومدى مناسبتها للوضعية التي وجدت من أجلها، و بالتالي مدى احتمال مساهمتها في تطوير المعلم المهني. فبإطلاعي على في محضر الاجتماع الأول لمجلس إدارة إحدى المدارس في العام الدراسي ١٩٩٠/١٩٩٦م (وهو نموذج ممثل للغالبية العظمى من الوثائق) ما: "تطرق السيد رئيس المجلس إلى موضوع عقد بعض الورش التربوية خلال العام الدراسي من أجل رفع الكفاءة المهنية للعاملين بالمدرسة، كما تطرق إلى موضوع تشكيل اللجان التربوية ولجان النشاط الأخرى بالمدرسة وقد اتفق الأعضاء على تأجيل تشكيل هذه اللجان للاجتماع الثاني لمجلس إدارة المدرسة نظراً لتخلف اثنين من أعضاء مجلس الإدارة عن حضور الاجتماع"^(١). و لو أردت متابعة تنفيذ هذه الورش عبر محاضر مجلس الإدارة، وجدت في المحضر الثاني ما يلي: "تحدث رئيس المجلس عن خطط الإدارة لتطوير كفاءة المدرسين بالمدرسة و من ضمن تلك الخطط عقد لقاءات مع المدرسين لشرح استمارة التقييم الجديدة للمدرسين وشرح خطة التوجيه العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م و تدريب بعض المدرسين على استخدام

(١) - مدرسة الخميس الابتدائية للبنين. محضر الاجتماع الأول لمجلس إدارة المدرسة، ٩٥/٩/٩٥، ص ١.

الكمبيوتر^(١). أما في المحضر الثالث فنقرأ : " ثم تحدّث الأستاذ مدرس التربية الخاصة عن ورش العمل التي سيُنَفَّذها خلال العام الحالي ٩٥/٩٦م مع مدرسي اللغة العربية وأفاد بأنه قام بتقسيم المدرسين إلى مجموعتين. المجموعة الأولى تضم مدرسي اللغة العربية للصّفوف الدنيا وستقام ورشة العمل الخاصة بهم في الأسبوع الأول من شهر نوفمبر/ أما مدرسي (كذا) الصّفوف العليا فستقام ورشة العمل الخاصة بهم في الأسبوع الأول من ديسمبر. أما في الفصل الدّرّاسي الثاني فستقام ورشة عمل مشتركة لتقييم نتائج هذه الورش^(٢). و الواضح من هذا المثل الشائع أن قرار عقد ورش عمل هبط من أعلى ومنذ الاجتماع الأول بدون حديث مسبق عن بحوث أو مشاكل أو غير ذلك، ودون الهدف الخاص من هذه الورش أو من كل واحدة منها. هذا مع الإشارة إلى أن الاستخدام الأخير (في محضر الاجتماع الثالث) لمفهوم ورشة العمل لم يكن واضحاً تماماً و خلط، في اغلب الظن بين ورشة العمل والاجتماع التّقييمي .

(١) - مدرسة الخميس الابتدائية للبنين. محضر الاجتماع الثّاني لمجلس إدارة المدرسة، ٩٥/١٠/٠٢، ص ١.

(٢) - مدرسة الخميس الابتدائية للبنين. محضر الاجتماع الثّالث لمجلس إدارة المدرسة، ٩٥/١١/١٣، ص ١.

النشاط	المدرسة	رقم ١	رقم ٢	رقم ٣	رقم ٤	رقم ٥	رقم ٦	رقم ٧	رقم ٨	رقم ٩	رقم ١٠	المجموع
ندوة		٠٠	٠٠	٠٠	١	٠٠	١	١	٠٠	٠٠	٠٠	٣
ورشة عمل		١	٠٠	٠٠	٠٠	٢	٠٠	٥	١	٣	٢	١٤
حلقة نقاش		١	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٢	٠٠	٠٠	٠٠	٣
عرض فيلم		٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	٠٠	١
بحوث تشخيصية		١	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	٠٠	٢	٠٠	٤
تدريب داخلي /خارجي		٠٠	٢	٠٠	٠٠	٠٠	١	١	٠٠	٠٠	١	٥
زيارات صفية		٢	٠٠	١	٠٠	١	١	٢	٢	٠٠	١	١١
تنظيم دروس نموذجية		١	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	٠٠	٢
تبادل زيارات صفية بين المعلمين داخل المدرسة		٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	٢	٠٠	٠٠	١	٤
تبادل زيارات صفية بين المعلمين بين عدة مدارس		٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٢	٠٠	١	٠٠	٠٠	٢	٥
إبتعاث معلمين للمساهمة في ورش عمل خارجية		٠٠	٠٠	٠٠	٣	٠٠	٢	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٥
اعتماد أموال للتدريب الداخلي و/أو الخارجي		٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
اعتماد أموال لاستحضار خبراء من خارج المدرسة		٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	٠٠	٠٠	٢	٣
اعتماد أموال لشراء تجهيزات خاصة بالتمهين		٠٠	٠٠	٠٠	٢	٠٠	١	٠٠	٠٠	٠٠	٣	٦
غير ذلك		٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
المجموع الكلي		٦	٢	٦	١	٩	٤	١٦	٣	٧	١٢	٦٦

جدول رقم (٣٦): تفاصيل النشاطات التمهينية في مدارس البنين

ب - أن بعض مدارس البنين (مثلاً مدرسة رقم ٢ و ٤) لم تنظم خلال فترة سنتين أكثر من نشاط تمهيني واحد في السنة الواحدة. علماً أن إحداهما قد عقدت ندوة واحدة خلال السنتين و اعتبرت هذا النشاط من النشاطات التمهينية (مدرسة رقم ٤).

ج - يبرز اتجاه واضح في مدارس البنين في ما يخص طبيعة النشاطات التمهينية التي يمارسها المدير والمدرسة بصفة عامة، حيث يظهر أن إدارات هذه المدارس تميل إلى النشاطات الأكثر قابلية للاستثمار الإعلامي خارج أسوار المدرسة، سواء على مستوى ديوان الوزارة (زيارات صافية تؤكد قيام المدير بدوره بحسب مضمون الوصف الوظيفي الرسمي) أو عبر الصحافة (ورش عمل)^(١) أكثر من ميلها إلى ممارسة النشاطات التمهينية العادية والقابلة للتكرار بسهولة والتي قد لا تستحق، من وجهة نظر الإدارات، أن تنتشر في الصحف و يصعب بالتالي استثمارها إعلامياً خارج المدرسة (عرض فيلم، تنظيم دروس نموذجية، حلقات نقاش، تبادل زيارات صافية بين المعلمين...).

د - أن الحديث عن نشاطات المدارس مجتمعة، سواء على صعيد النوع الواحد من النشاط أم على صعيد مجمل النشاطات، يموه حقيقة ما يجري على الأرض و يضخم حجم السلوك التمهيني الفعلي في المدارس.

د-١ فعلى صعيد النوع الواحد لاحظت أن ورش العمل قد حققت أعلى مجموع بين النشاطات التمهينية في مدارس البنين (١٤) ورشة عمل قامت بها (١٠) مدارس خلال سنتين). إلا أن هذا النشاط التمهيني، حتى لو تصدر مجموع فعالياته القائمة، يبقى قاصراً عن الوصول إلى تحقيق الحد الأدنى المعقول من التدريب الذي يحتمل أن يترك أثراً ملموساً على تحسين الأداء التعليمي عند المدرس. أن تنظيم (١٤) ورشة عمل خلال سنتين في (١٠) مدارس يعني بلغة المتوسط الحسابي المدور وبتفاوت كبير أن كل مدرسة قد عقدت ورشة عمل واحدة في السنة الواحدة. فماذا عساها أن تقدم مثلاً من إضافات تمهينية ورشة عمل واحدة لمعلمي المدرسة، مهما علت جودة هذه الورشة و فاعليتها، خاصة إذا عرفنا أن ورشة العمل يفترض، لكي تزيد من احتمالات فاعليتها، ألا تضم أكثر من ٢٠ متدرباً و أن تهتم بجانب واحد من مادة تعليمية واحدة؟ أو إذا عرفنا مثلاً أنها لم تدعم بأي نشاط تمهيني آخر في المدرسة، اللهم إلا بزيارتين فقط من قبل المدير إلى الصّفوف^(٢) (المدرسة رقم ٨ مثلاً).

(١) - تحرص المدرسة على تنظيم ورشة عمل على نشر خبر عنها وصورة فتوغرافية لها في إحدى الصحف التي

تصدر في البحرين.

(٢) - هذا إذا اعتبرنا أن المدير قد زار صف المعلم الذي شارك في ورشة العمل.

د-٢ أما على مستوى مجمل النشاطات التمهينية وجدت أن مدارس البنين قد نفذت ٦٦ نشاطاً خلال سنتين أي بمعدل ٣ نشاطات تقريباً في السنة الواحدة لكل مدرسة. وهذا طبعاً قليل جداً إذا ما انتبهنا إلى أن النشاطات الروتينية (زيارات صفية، ندوة، حلقة نقاشية، عرض فيلم...) قد احتسبت في هذا السياق. وهنا لا بد من لفت الانتباه إلى عدم واقعية هذا التعميم التبسيطي، إذ أن الجدول رقم (٣٦) يبين أن ٣ مدارس (رقم ٥ و ٧ و ١٠) قد نفذت مجتمعة أكثر من نصف النشاطات التمهينية المنسوبة لمدارس البنين (٥٦٪ من مجموع النشاطات)، الأمر الذي يدل على عظم الفارق، في مدارس البنين، بين المدرسة الأقل نشاطاً و المدرسة الأكثر نشاطاً في مجال التنمية المهنية (نسبة ١ إلى ١٦). أما في مدارس البنات فالأمر يختلف بعض الشيء سواء على مستوى حجم النشاطات التمهينية أو على مستوى طبيعة تلك النشاطات. فلو استبقينا في ذاكرتنا ما يحدث في مدارس البنين من جهة، ورجعت إلى الجدول رقم (٣٧) الذي يرصد تفاصيل النشاطات التمهينية في مدارس البنات من جهة ثانية؛ نلاحظ الأمور الآتية:

هـ - بينما تركز مدارس البنين في ممارساتها التمهينية القليلة على اثنين فقط من النشاطات (ورش العمل: ٢١٪ و الزيارات الصفية: ١٧٪)، يتوزع التركيز في مدارس البنات على خمسة أنواع من النشاطات التمهينية الأساسية (ورش العمل: ٢٦٪؛ زيارات صفية: ١٣٪؛ اعتماد الأموال لاستحضار خبراء من خارج المدرسة: ١٢٪؛ تبادل زيارات صفية بين المعلمين داخل المدرسة الواحدة: ١١٪؛ و تبادل زيارات صفية بين المعلمين من مدارس مختلفة). و بينما لاحظت في الجدول (٣٦) أن النشاط الواحد لا يمارس في أكثر من ثلاث مدارس بنين (إذا ما استثنينا الزيارات الصفية وورش العمل التي مورست في خمس مدارس أو أكثر)، وجدت في الجدول رقم (٣٧) أن ٨ نشاطات تمهينية قد مورست في خمس أو أكثر من مدارس البنات، بل أن جميع مدارس البنات (في العينة) قد عقدت ورش عمل و اعتمدت أموالاً لاستحضار خبراء من خارج المدرسة.

و- يبدو أن هناك تبايناً كبيراً بين مقاربتَي مدارس البنات ومدارس البنين لمسألة التمهين، ويظهر ذلك جلياً عند مستوى اعتماد الأموال لاستحضار خبراء من خارج المدرسة. فبينما تتفق جميع مدارس البنين بدون استثناء على أمر واحد (راجع الجدول رقم ٣٦) هو عدم اعتماد أموال للمهمة المذكورة أعلاه، تتفق جميع مدارس البنات بدون استثناء على اعتماد

أموال تخصص للمهمة موضوع حديثي. فلو أردت تفسير هذين الموقفين المتناقضين وجدت نفسي أمام ثلاثة احتمالات في التأويل:

ز - إما أن الهيئة التعليمية في مدارس البنين قد وصلت إلى مستوى من التمهين لم تعد تحتاج معه إلى مزيد من الخبرات الخارجية، في حين ما تزال الهيئة التعليمية في مدارس البنات تشكو من ثغرات واضحة في أدائها التعليمي؛ وهذا تأويل تدحضه جميع الوقائع وجميع نتائج التقييم في الميدان.

ح - أو أن النشاط التمهيني قد دخل ثقافة مدارس البنات و أصبح من الممارسات الأساسية في دورة عمل المدرسة، بينما هو ما يزال سلوكاً ظرفياً وخارجياً في مدارس البنين.

ح ١ - وإما أن مدارس البنات تملك نظرة بعيدة المدى وقدرة على التخطيط لا عهد لمدارس البنين بها.

ح ٢ - يبلغ عدد النشاطات التي نفذتها مدارس البنات (١٨٦ نشاطاً) ثلاثة أضعاف تلك التي نفذتها مدارس البنين (٦٦ نشاطاً)، أي بمعدل ٩ نشاطات تقريباً في السنة للمدرسة الواحدة بالنسبة لمدارس البنات مقابل ٣ نشاطات تقريباً في السنة الواحدة لكل مدرسة من مدارس البنين.

ط - و تختلف أيضاً مدارس البنات عن مدارس البنين في مسألة توزيع حجم النشاطات التمهينية على المدارس، إذ أن الأنشطة التمهينية قد توزعت بشكل شبه متكافئ بين مدارس البنات و بحيث أن الفارق بين المدرسة الأقل نشاطاً وتلك الأكثر نشاطاً لم يكن كبيراً (نسبة ١ إلى ٤) مقارنة بالفارق الذي لاحظته في مدارس البنين (نسبة ١ إلى ١٦).

ي - على مستوى مجمل النشاطات التمهينية وجدت أن مدارس البنات قد نفذت ١٨٦ نشاطاً خلال سنتين أي بمعدل ٩ نشاطات تقريباً في السنة الواحدة لكل مدرسة. وتبدو هذه الكثافة من النشاط كبيرة عند مقارنتها بنشاط مدارس البنين لكنها تظل متواضعة إذا ما انتبهت إلى أن عدد المعلمين أو المعلمات في المدرسة الواحدة لا يقل عن ١٥ معلم أو معلمة و أن النشاطات الروتينية (زيارات صفية، ندوة، حلقة نقاشية، عرض فيلم...) قد احتسبت من ضمن النشاطات التمهينية.

المدرسة النشاط	رقم ١١	رقم ١٢	رقم ١٣	رقم ١٤	رقم ١٥	رقم ١٦	رقم ١٧	رقم ١٨	رقم ١٩	رقم ٢٠	المجموع
ندوة	٠٠	٠٠	٠٠	١	١	٥	١	١	٠٠	٠٠	٩
ورشة عمل	١	٣	٨	٧	٣	٦	٩	٥	٣	٣	٤٨
حلقة نقاش	٠٠	١	١	١	٠٠	٢	٠٠	١	٠٠	٠٠	٦
عرض فيلم	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	٠٠	٠٠	١
بحوث تشخيصية	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	١	٢	١	٠٠	٣	٧
تدريب داخلي / خارجي	٠٠	٠٠	١	٣	٠٠	٠٠	١	٠٠	١	٠٠	٦
زيارات صفية	١	٣	١	٥	٦	٢	٣	١	٠٠	٣	٢٥
تنظيم دروس نموذجية	٠٠	١	٠٠	١	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٢
تبادل زيارات صفية بين المعلمين داخل المدرسة	١	٦	١	٣	٣	١	٠٠	٠٠	٢	٣	٢٠
تبادل زيارات صفية بين المعلمين بين عدة مدارس	٠٠	١	٤	٣	٢	٣	٠٠	١	١	٦	٢١
ابتعاث معلمين للمساهمة في ورش عمل خارجية	٢	١	٢	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٣	٨
اعتماد أموال للتدريب الداخلي و/أو الخارجي	٠٠	١	٠٠	٠٠	٠٠	١	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٢
اعتماد أموال لاستحضار خبراء من خارج المدرسة	١	١	٤	٢	٢	٤	٣	١	٢	٣	٢٣
اعتماد أموال لشراء تجهيزات خاصة بالتمهين	١	٠٠	٢	٠٠	٠٠	١	٢	٢	٠٠	٠٠	٨
غير ذلك	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠
المجموع الكلي	٧	١٨	٢٤	٢٦	١٧	٢٦	٢١	١٤	٩	٢٤	١٨٦

جدول رقم (٣٧): تفاصيل النشاطات التمهينية في مدارس البنات

أهم النقاط التي أثارها هذه الدراسة

بعد أن استكملت تحليل النتائج التي أظهرتها الاستمارة والوثائق التربوية وبعد أن تناولتها بالتفصيل في متن البحث، وجدت من المفيد ذكر أهم النقاط التي توصلت إليها ليسهل على القارئ تذكر ما ورد في هذه الدراسة من جهة أولى و ربط عناصرها المختلفة ببعضها البعض من جهة ثانية. لذلك أوجز النقاط المذكورة على النحو التالي:

١- شكل الحديث عن الإدارة التربوية أولى محطات هذه الدراسة. و تناول الفصل الأول مفهوم الإدارة عموماً، والإدارة التعليمية، ثم الإدارة المدرسية خصوصاً. وقد تبين عبر هذا الفصل أن الإدارة باتت تشكل ضرورة هامة وأساسية لتقدم المجتمعات ونموها لما لها من دور كبير في تقرير الأمور وتسيير المنظمات.

ولا شك في أن استخدام الأسلوب العلمي في الإدارة يوفّر رؤية واضحة للنظام وسير العمل فيه. ويمكنني القول - أن نجاح النظام أو إخفاقه يتوقّفان بالدرجة الأولى على نوعية الإدارة التي تسوسه، وعلى أسلوبها في مواجهة الأعمال المختلفة، والمواقف المتنوعة. وقد تأثرت الإدارة في المجال التربوي بما شهدته فروع الإدارة العامة من تطوير وتحديث.

ويعتبر مدير المدرسة في دولة البحرين مسؤولاً عن إدارة العملية التربوية في مدرسته، ولكي يتمكن من الاضطلاع بهذه المسؤولية، يتوجّب عليه، بصفته قائداً تربوياً بالإشراف على أوجه النشاط التعليمي والتربوي في مدرسته. ويتوقف نجاحه في أداء مهامه على مدى قدرته على التعاون الفعال مع المجتمع المدرسي الذي يضم المعلمين والتلاميذ والعاملين. و يقوم المدير بدورين أساسيين هما الدور الإداري والدور الفني، ويتكامل هذان الدوران فيقوم المدير مدفوعاً بدوره الإداري بمجموعة من الأنشطة الإدارية الخاصة بتنظيم الهيكل التنظيمي للمدرسة.

أما الدور الآخر لمدير المدرسة فيتمثل في تنمية المعلمين مهنيّاً، ويؤدي الاضطلاع بهذا الدور إلى تحسين العوامل المؤثرة في تعلّم التلاميذ. ولكي يتسنى لمدير المدرسة القيام

بمهامه التربوية إدارياً وفنياً على أكمل وجه لا بد أن يفهم دوره و يدركه بوضوح. وفي دولة البحرين حيث أجريت هذه الدراسة، يكتنف الغموض معظم التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية نتيجة لغموض المهام الموكلة لمدير المدرسة، فالنظام الإداري المعمول به في وزارة التربية والتعليم يخلو من تحديد واضح لدور مدير المدرسة، فضلاً عن ذلك أن الكثير من مديري المدارس في المرحلة الابتدائية ما زال يفتقد الفهم الواضح والعميق للإدارة المدرسية.

ولتلافي النقص والقصور في عملية إعداد المديرين وتأهيلهم واختيارهم وتعيينهم حرص القائمون على التعليم في دولة البحرين على إقامة بعض البرامج التدريبية لمديري المدارس أثناء الخدمة لإكسابهم ما أمكن من المعلومات التي تؤهلهم للقيام بأدوارهم الإدارية والفنية، ولمواكبة الاتجاهات الحديثة المعاصرة. إلا أن السمة الغالبة للبرامج التدريبية المقدمة في كل من إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم، وجامعة البحرين هي التركيز على الجانب المعرفي و ذلك عبر تقديم المعرفة التربوية في بعض الموضوعات ذات الصلة بمجموعة من الأعمال المرتبطة بدور مدير المدرسة، والتي يعتقد المسؤولون أنها قد تفيد المتدربين في عملهم، و كل ذلك من دون التعرض إلى الجانب التطبيقي.

٢- وباعتبار أن الدور الإشرافي (الفني) هو أحد أهم أدوار المدير الأساسية، كما ذكرت أعلاه، دخلت هذه النقطة ضمن اهتمامات الدراسة الحالية. فالتغيرات التي شملت عملية التربية والتعليم ككل قد أوجبت تزويد المعلمين بكل جديد في مجال عملهم. وقد ظهر من خلال هذه الدراسة أن للتغيرات التي رافقت عملية التربية والتعليم وما رافقها من انعكاسات على دور المعلم، أثراً كبيراً على عمليات الإشراف التربوي وإساليه في بلادنا. فإذا أضفنا إلى كل ذلك مقدار التطور الذي حدث في نظريات القيادة التربوية، نفهم لماذا وكيف انتقل الإشراف من مرحلة التفقيش بمفهومه التقليدي ومن التسلط بمفهومه البوليسي ومن عدم القدرة على الحكم الموضوعي السليم و من الزيارات المباغثة، إلى سلوك تربوي شفاف ومرهف يمارس داخل أجواء تعاونية تقوم على المحبة والتفاهم والعلاقات الطيبة.

وقد عرف تطوّر الإشراف أشكالاً وصوراً متنوعة من حيث المفهوم والأدوار، وبرزت اتجاهات إشرافية متعددة مثل الإشراف الديمقراطي، والإشراف العلمي، والإشراف

الإبداعي. ولم يتبع الإشراف التربوي خطأ معيناً في تطوره بل تعددت مفاهيمه ومتغيراته بتغير الاتجاهات المؤثرة فيه واختلاف منطلقاتها الفلسفية والتربوية، حيث كانت كل مدرسة إشرافية تنتظر إلى طبيعة عملية التعليم من منظور مختلف عن المنظور الذي تبنته المدرسة الإشرافية التي سبقتها أو نافستها.

ونتيجة لتعدد الاتجاهات الإشرافية وتعدد ممارسات كل اتجاه فقد حصل خلط وغموض في مفهوم الإشراف التربوي وأهدافه عند كل من المعلمين والمديرين. وقد استقر الرأي أخيراً لدى المعنيين بشؤون التعليم أن الإشراف التربوي خير معين للمعلمين وخاصة الجدد منهم في تنمية أساليبهم التعليمية.

٣- لقد ناقشت في الجانب الميداني من هذه الدراسة ما يقدمه مدير المدرسة من خدمات أثناء زيارته للصف، وذلك من خلال وجهتي نظر المديرين والمعلمين على حد سواء. كما قمت بذكر الاختلافات والاتفاقات في إجابات المعلمين والمديرين بحسب متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة في كل مجال من المجالات التي تطرقت إليها الاستمارة.

ولكي تتسم هذه الدراسة بقدر مقبول من الموضوعية والواقعية ولأجل الاقتراب أكثر فأكثر من الحقيقة لجأت إلى تحليل الوثائق التربوية الصادرة عن المدرسة.

خلاصة القول، أن الإشراف التربوي الذي يعتبر، على المستوى النظري البحت، حلاً ناجعاً لمعظم المشكلات التي قد تواجه دورة عمل المدرسة بشكل عام والعملية التعليمية بشكل خاص، يختلف تماماً عن الإشراف التربوي كما يحلو للمديرين أن يتخيلوه و أن يصفوه، كما يختلف تماماً عن الإشراف التربوي الذي يسمع عنه المعلمون دون أن يروا أي تجسيد حسي له على أرض الواقع. و طالما أن المعلمين لم يعثروا بعد على أثر ملموس للإشراف التربوي فهذا يعني أن هذا الأخير ما زال مجموعة من الأفكار المبعثرة في أذهان المديرين وكتلة من الطموحات الجامحة عند المسؤولين التربويين.

الخاتمة

انطلاقاً من الهدف الذي حددته لهذه الدراسة، وهو الوقوف على الدور الذي يؤديه مدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء المعلم الصّفي في دولة البحرين؛ حاولت على مدى الفصول السابقة تجميع المعطيات التي يمكن أن تساعد للوصول إليه.

وقد قمت بتحليل هذه المعطيات ومناقشتها . وبالتأكيد، لا أريد أن أعيد في هذه الخاتمة كل النتائج التي تم التوصل إليها، بل سأكتفي بالتوقف عند الضروري منها للخروج بخاتمة متكاملة وكافية لصياغة بعض المقترحات التي أتمنى أن تساهم في حل المشكلات التي قد تعيق مدير المدرسة عن القيام بدوره التمهيني للمعلم .

استناداً إلى التحليلات السابقة؛ خلصت إلى النتائج التالية، والتي تلحظ غلبة طابع السلبية عليها وهي:

١- يميل المعلمون بشكل عام إلى تقدير ممارسات المدير تقديرًا إيجابيًا عندما يدور الحديث عن سلوك جزئي يومي لا يتصل مباشرة بتنمية المعلم المهنية؛ ولكنه يوصل في نهاية المطاف إلى تحسين أداء المعلم الصّفي تبني إجراءات مناسبة للإثابة والعقاب؛ الإسهام في تطوير أدوات تقييم التّعلم . إلا أن هؤلاء المعلمين أنفسهم يقفون موقفًا مغايرًا عندما يتناول السؤال، بشكل مباشر، مدى مساهمة المدير في التنمية المهنية لمعلميه بتنظيم الدورات التدريبية وورش العمل، حث المعلم على إجراء بحوث ودراسات تتصل بالمادة التي يدرّسها . تدفعني هذه النتيجة إلى التساؤل عن مدى ارتفاع توقعات المعلم من مديره، من جهة أولى؛ وعن مدى جديته في مقارنة عملية التنمية المهنية الذاتية والخارجية، من جهة ثانية. فالمعلم الذي يؤخذ أو يبهر ببعض الإجراءات الظاهرية التي يتخذها المدير؛ ليتسق مظهر سلوكه التربوي الشكلي، وليتنظم هذا المظهر داخل منظومة المتطلبات الوظيفية البيروقراطية التي تلح عليها الوزارة، لا يمكن الركون إلى وجهة نظره الفنية . خاصة . بعدما تبين لي من مراجعة الوثائق، أن ممارسات التنمية المهنية في المدارس هي نقد نادر.

٢- يعمل المديرون على تلميع دورهم في تنمية معلمهم مهنيًا، عندما تقلت إجاباتهم من الرقابة والمسؤولية الإدارية من قبل رؤسائهم الإجابة عن أسئلة استمارة البحث و ينضب

كلامهم حول هذا الموضوع في الوثائق الرسمية التي يمكن أن تخضع للتمحيص الذي قد يجر بدوره إلى المساءلة و المحاسبة.

٣- يلاحظ من أنواع النشاطات التي تنفذها المدارس، أن الهدف الأول من تلك النشاطات، هو تمكين المدرسة من تسجيل نشاط على صفحة إنجازاتها الرسمية المعدة؛ ليطلع عليها الرؤساء ، وتقديم مادة إعلامية، يسهل استثمارها في إبراز دور المدير، وإضافة مبادرات جديدة على سجله في إدارة التعليم الابتدائي.

٤- تبذل مدارس البنات مجهودات أكبر من مدارس البنين، في ما يخص تنمية الهيئة التعليمية المهنية .

٥- إنَّ مُجمل النشاطات المنجزة تتم خارج البيئة الفعلية لعمل المعلم، بدليل أن تنظيم الدُّروس النمُّوجية قد غاب عن مدارس البنين و البنات معاً نشاطان فقط في كل فئة من المدارس . كما غاب نشاط عرض الأفلام التدريبية مرة واحدة في كل من الفئتين .

بناءً على ما سبق، يمكن الاستنتاج بأن الدور الذي يقوم به مدير المدرسة الابتدائية في مجال تنمية أداء المعلم الصفّي ليس مقتعاً كما يستبعد أن يكون فاعلاً . استناداً إلى اجابات المعلمين والمديرين على جميع مجالات الاستمارة ونظراً لندرة نشاطه في هذا الميدان من جهة أولى. ولطغيان الطابع الشكلي على ما يقوم به فعلاً بالاستناد إلى الوثائق خصوصاً من جهة أخرى. الأمر الذي يدفعني إلى التفكير بضرورة إجراء المزيد من الأبحاث للتعرف على دور مدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء المعلم الصفّي بل في جميع المراحل التعليمية الأخرى الذي ما زال غامضاً، ويحتاج إلى المزيد من التوضيح والتدقيق والتحديد ، وإذا كانت القاعدة العلمية تجعلني حذراً من تقديم بعض التوصيات الفوقية، إلّا أنها من الممكن أن توجهنا لتقديم بعض المقترحات المساعدة مثل:

أ - ضرورة وصف مسؤوليات مدير المدرسة وواجباته، الإدارية منها والإشرافية، وتحديدّها وبلورتها بشكل افضل مما هي عليه الآن.

ب- إعداد مديري المدارس، وتدريبهم؛ من أجل رفع كفاياتهم الإشرافية عن طريق عقد دورات ومشاغل تربويّة؛ تعرّف المديرين ، نظرياً وعملياً بأساليب الإشراف التربوي الفعال، فالإعداد يمكن مدير المدرسة من مواجهة متطلبات عمله باقتداء وثقة في النفس.

ج - متابعة أعمال مدير المدرسة التمهينية ونشاطاته، وتقييمها بناءً على أسس علمية محددة وسليمة يمكن أن تتم هذه العملية من قبل المشرف التربوي المتجول على عدة مدارس.

د - إقامة ورش عمل تربويّة، يشترك فيها المعلّمون، والمديرون داخل المدرسة، يكون من مهامها تبادل الخبرات، وتكوين اتجاهات حسنة، وعلاقات إنسانية تعاونية بين المعلّمين يشارك فيها المشرف التربوي لدى حضوره إلى المدرسة .

هـ - إعلام المعلّمين بزيارة المدير لهم في الصّف مسبقاً، وإحاطتهم بالأهداف التي يسعى لتحقيقها من الزّيارة؛ حتّى تكون ذات فائدة ومقبولة من قبلهم، ولكي يستعدّ المعلّمون ويبلوروا أفكارهم و يجهزوا ما لديهم من استفسارات، واستشارات، فيتلاشى الخوف والقلق الذي يمكن أن تولده في نفوسهم الزّيارات المفاجئة، خاصة بالنّسبة للجّد منهم. فإذا لم يعد الهدف اليوم من الزّيارة تصيد الأخطاء، كما كانت الحال قديماً، فلا داعي للسرية والمفاجآت.

و - أن يطّلع المديرون على ما يستجد من الاتجاهات التربويّة، وخاصة في ما يتعلّق بالإشراف الفني.

ز - في ضوء الزّيارات القصيرة والمحددة التي يقوم بها المديرون في الوقت الحاضر؛ أرى استحداث وظيفة المدرس الأول في المرحلة الابتدائية؛ ليكون مشرفاً فنياً مقيماً بالمدرسة، خاصة وقد ثبتت فائدة هذه الصيغة في بلاد كثيرة .

وفي ختام هذه الرسالة أقول : إنّ دولة البحرين تصرف بسخاء على التعليم ، وهي مستعدة لأكثر من ذلك من أجل صناعة الإنسان وبناءه ، ويكون ذلك إلّا بتعليم صحيح . وإدارة تربوية قادرة على تشخيص وتقييم التعليم بصورة مستمرة ودائمة ، وهذا الأمر يحتاج إلى تشكيل " مجلس وطني للتعليم " يستعان فيه بخبراء لتحديد الأهداف وتطوير الآليات تضع تلك الأهداف نصب أعينها ، وتقوم بالتنفيذ . ولتكن تجارب البلاد الأخرى التي سبقتنا في مجال التربية وحققت لأبنائها ما تريد ، منارة نهتدي بها دون تقليد أعمى .

الملاحق

تمثل هذه الملاحق مجموعة من القرارات الوزارية، والنصوص الرسمية، والبرامج الدراسية التي يخضع لدراستها مديرو المدارس في دولة البحرين أثناء إعدادهم لوظيفة مدير مدرسة، والاستثمارات التي قمت بتصميمها للدراسة الميدانية لمعرفة الدور التمهيني لمدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء المعلم الصفّي في دولة البحرين من وجهة نظر المديرين والمعلمين، والرسائل التي أصدرت من إدارة التعليم الابتدائي إلى مديري المدارس لتسهيل مهمتي أثناء القيام بالدراسة الميدانية.

وقد تمّ الاستفادة من هذه الملاحق في معرفة بدء تاريخ تطوير المدرسة في دولة البحرين، ومعايير اختيار مدير المدرسة، إذ تعد هذه الملاحق وثائق رسمية لتعزيز الدراسة، وهي كالتالي:

أولاً : القرارات الوزارية :

- ص ١٥٧ قرار وزاري يبيّن تاريخ تطوير المدرسة في دولة البحرين.
- ص ١٥٩ قرار وزاري يبين تطبيق تجربة المدرسة كوحدة تربوية .
- ص ١٦٠ إعلان وجود وظائف شاغرة تحت مسمى مدير مدرسة.

ثانياً : البرامج الدراسية :

- ص ١٦١ تبين برنامج دبلوم الدراسات العليا في الإدارة المدرسية والذي يدرّس في جامعة البحرين.
- ص ١٦٦ تبين برنامج الإدارة المدرسية للمديرين والمساعدين حملة دبلوم معهد المعلمين.

ثالثاً : الاستثمارات :

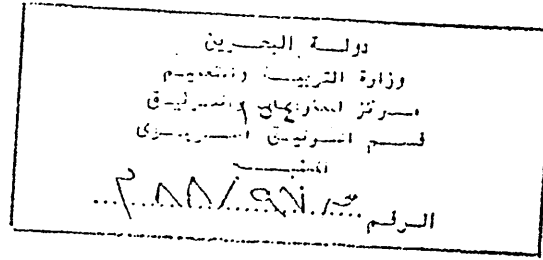
- ص ١٧١ تبين استثمار دور مدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء المعلم الصفّي في دولة البحرين إلى مديري المدارس
- ص ١٧٦ تبين استثمار دور مدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء معلم الصف في دولة البحرين إلى معلمي المدارس .

رابعاً : الرسائل الرسمية :

- ص ١٨١ تبين الرسالة التي أرسلت من إدارة التعليم الى المدارس الابتدائية لتسهيل مهمة الباحث في توزيع الاستثمارات.
- ص ١٨٢ تبين الرسالة التي أرسلت من إدارة التعليم الى المدارس الابتدائية لتسهيل مهمة الباحث والسماح له بالإطلاع على الوثائق والحصول عليها .

خامساً : الجداول :

- ص ١٨٣ تبين الجدول الرئيسي، والذي يبين إجابات أفراد العينة على الاستثمار حسب متغير الجنس.
- ص ١٨٥ تبين الجدول الرئيسي، والذي يبين إجابات أفراد العينة على الاستثمار حسب المؤهل.
- ص ١٨٩ تبين الجدول الرئيس، والذي يبين إجابات أفراد العينة على الاستثمار حسب الخبرة.



ن 555/511.2
مكتبة الوزير

الرقم : ٢٢٣ / ٤ / ٦ / ٨٨

ملحق رقم (١)

نسي : ١٦ / ٢ / ١٦٨٨ م

قرار زاري

وزير التربية والتعليم

بعد الاطلاع على قرار لجنة التربية والتعليم في جلستها رقم ٤٠٢ بتاريخ ١٣ / ١ / ٨٨ بشأن تشكيل لجنة تطوير المد رسة .

وعلى موافقة المؤسسات التعليمية الاخرى على تسمية ممثلها في هذه اللجنة .
ونناء على ما عرض به وكيل الوزارة

قرار

ماده اولى : تشكل به لوزاره لجنة لتطوير المد رسة على النحو التالي :-

رئيسا	الركيل المساعد للتعليم العام والفني	.. الأستاذ محسن ابراهيم المحرى
نائب للرئيس	عميد كالة ادارة الأعمال	.. الدكتور جيجور نجار
عضوا	المستشار التربوى للوزير	.. الدكتور احمد الصبيد اوى
عضوا	رئيس مركز البحوث التربوية والنظوي	.. الدكتور نخله وهبه
عضوا	استاذ مساعد بجامعة البحرين	.. الدكتور حسين بدر
عضوا	مدير برنامج تطوير الادارة المد رسية	.. الدكتور ناشر سار
عضوا	مدير مد رسة الشيخ عبد العزيز الخليفة الثانية	.. الاستاذ جعفر المصلي
عضوا	مديرة مد رسة أم سلمه الاعداديه	.. الاستاذ شيعه الفوز
عضوا	الاخصائى الاول للمواد الاجتماعية	.. الاستاذ محمد ابراهيم الكوارى
عضوا	اخصائية التعليم الثانوى	.. الامتاز نور الساعى
عضوا	اخصائية التعليم الابتدائى	.. الاستاذ عائشه مال الله

مادة ثمانية : تختص هذه اللجنة بما يأتي :-

... ومنع تصور شال لتطوير الدراسة لتصبح وحدة تربوية أساسية لديها القدرات الذاتية على الدراسات التربوية والتقويم الشامل والتجدد .

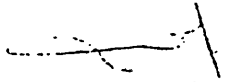
... تحديد استراتيجيات تنفيذ خطة التطوير .

مادة ثالثة : يجوز للجنة ان تستعين ببعض تراه مناسبا من المختصين .

مادة رابعة : ترشح اللجنة توصياتها الى لجنة التربية والتعليم .

مادة خامسة : يعمل بهذا القرار من تاريخ صدوره ، وعلى الجهات المعنية

تنفيذه كل فيما ينسب له .



د . علي محمد نفرو

وزير التربية والتعليم

STATE OF BAHRAIN
MINISTRY OF EDUCATION



دولة البحرين
وزارة التربية والتعليم

مكتب الوزير

ملحق رقم (٢)

الرقم : ٩٠/١/١٦٨/٣٧٥

في : ١٩٩٠/٤/٢٤م

قرار وزاري

بشان تطبيق نظام المدرسه كوحدة تربويه

وزير التربية والتعليم

بعد الاطلاع على القرار الوزاري رقم ٨٨/٦/٤٢٣ الصادر في ١٩٨٨/٣/١٢ بشأن
تشكيل لجنة تطوير المدرسه.

وعلى قرار لجنة التربية والتعليم في جلستها رقم ٤٧٣ بتاريخ ٨٩/٩/٢٤ بشأن تطبيق
نظام المدرسه كوحدة تربويه.

وبناء على ما عرضه وكيل الوزارة

قرر

ماده اولي : يطبق نظام المدرسه كوحدة تربويه - المرفق - ابتداء من
العام الدراسي ١٩٩١/٩٠ في عشر مدارس بالمراحل التعليميه الثلاث على
علي ان يتضاعف هذا العدد سنويا حتي يشمل جميع المدارس في عام
١٩٩٥/٩٤.

ماده ثانيه : تقيم تجربة نظام المدرسه كوحدة تربويه لمدة سنتين متتاليتين وفي ضوء
النتائج والملاحظات الوارده من المدارس والاجهزة المعنيه بالوزارة ، تدخل
التعديلات اللازمه عليها .

ماده ثالثه : تقوم الادارات التعليميه بترشيح المدارس التي سيطبق فيها هذا النظام
لاعتمادها .

ماده رابعه : يلغى كل ما يخالف ذلك من قرارات سابقه في هذا الخصوص .

ماده خامسه : علي الجهات المعنيه تنفيذ هذا القرار كل فيما يخصه .

وزير التربية والتعليم

ل/ش

دولة البحرين
وزارة التربية والتعليم
ادارة شؤون الموظفين
=====

ملحق رقم (٣)

الرقم : ٣٥٠ / ت و - ٨٧ / ١٢

في : ١٥ / ٣ / ١٩٨٧

اعلان

تعلن ادارة شؤون الموظفين عن وجود وظائف شاغرة في مجموعة الادارة المدرسية
بمدارس الوزارة في العام الدراسي ١٩٨٨ / ٨٧ .

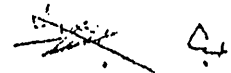
ومسمى الوظيفة " مدير مدرسة " في الدرجة السابعة التعليمية .

ويراعى في المتقدم لهذه الوظيفة ان يكون مستوفيا للشروط الآتية .

- ان يكون بحريني الجنسية .
- ان يكون شاغلا لوظيفة مدير مساعد مدرسة .
- ان يكون حاصلا على شهادة جامعية او شهادة الادارة المدرسية .
- ان يكون حاصلا على تأهيل تربوي (دبلوم في التربية - دبلوم معهد معلمين - دبلوم تربوي اثناء الخدمة) .
- ان تكون مدة خبرته الكلية في مجال التعليم ١٥ سنة كحد ادنى .
- ان يجتاز اختبار المقابلة الشخصية .
- ان يتمتع باللياقة الصحية .

فعلى الراغبين في الترشيح لهذه الوظيفة التقدم بطلباتهم الى ادارة شؤون الموظفين
(قسم التوظيف) على النموذج المعد لهذا الغرض بعد استيفاء بياناته ، والذي يمكن
الحصول عليه من هذه الادارة فيكون آخر موعد لاستلام الطلبات هو يوم
٣١ مارس ١٩٨٧ .


مدير ادارة شؤون الموظفين


ب

ملحق رقم (٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمات برنامج دبلوم الدراسات العليا في الادارة المدرسية

أولاً : أهداف البرنامج :

- ١- اكساب الدارسين المهارات الاساسية الادارية والقيادية فيما يخص الأفراد والمرافق ووسائل المعلومات والتجهيزات المدرسية عامة .
- ٢- تعميق وتحديث الفكر التربوي للدارسين في مجالات الارشاد والتوجيه التربوي والتقويم وتقنيات البحث التربوي بما يؤهلهم للإشراف على المدرسين والطلاب داخل المدرسة والتعامل بفاعلية مع البيئة المدرسية والمجتمع المحلي .
- ٣- تزويد الدارسين بمهارات تنظيم وتخطيط وتنفيذ وتقويم تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وكذلك مختلف الانشطة المدرسية الصفية واللاصفية .
- ٤- اكساب الدارسين المهارات اللازمة وتزويدهم بالمعلومات والنظريات التي تعينهم على فهم طلاب المدرسة وتوجيههم وانضباطهم ، والاستجابة لحاجاتهم ، وتوفير وسائل سلامتهم ورعاية نموهم .
- ٥- تنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى الدارسين مع اولياء الأمور والمؤسسات الاجتماعية المختلفة في المجتمع المحلي .
- ٦- تنمية مهارات وقدرات الدارسين على التفكير العلمي واستخدام اساليبه وادواته - خاصة الحاسوب - في تنظيم العمل الاداري داخل المدرسة وحل المشكلات بالطرق العلمية .

ثانياً : شروط الالتحاق :

يشترط لالتحاق الطالب بهذا البرنامج ما يلي :

- ١- أن يكون حاصلاً على درجة البكالوريوس أو ما يعادلها من جامعة البحرين أو من اي جامعة أخرى معترف بها .
- ٢- أن يكون قد مارس العمل التربوي مدة لا تقل عن خمس سنوات .
- ٣- أن يجتاز بنجاح المقابلة الشخصية التي تنظمها كلية التربية .
- ٤- أن يكون لائقاً صحياً بما يتناسب مع مهام مدير المدرسة (لغير العاملين في وزارة التربية والتعليم) .

٥- من لا يكون حاصلاً على مؤهل تربوي عليه اجتياز المقررات الاستدراكية التالية وبما لا يقل عن ٢ من ٤ .

- أ - تربية (٢٠٣) أصول التربية .
- ب - تربية (٣١١) تكنولوجيا التعليم .
- ج - تربية (٤٥٢) تطوير المناهج .
- د - علم نفس (٣٣٢) نظريات التعلم .

وذلك في مدة لا تزيد عن فصلين دراسيين .

ثالثاً : إجراءات الالتحاق :

١- يتقدم طالب الالتحاق في برنامج دبلوم الدراسات العليا في الإدارة المدرسية بطلب على استمارة خاصة تعد لهذا الغرض الى دائرة القبول والتسجيل خلال الفترة الزمنية التي تحددها الجامعة في التقويم الجامعي لكل عام دراسي ، وتعلن عنها بواسطة وسائل الاعلام المختلفة .

٢- تحول الطلبات بعد انتهاء الفترة الزمنية المحددة الى قسم الأصول والإدارة التربوية ، وذلك لدراستها وتحديد من تنطبق عليهم شروط القبول . وتقوم إدارة القبول والتسجيل بإشعار المتقدمين بما اتخذ في طلباتهم من قرارات ، وذلك خلال فترة زمنية تحددها الجامعة في كل عام دراسي .

رابعاً : الخطة الدراسية :

يقوم الطالب بدراسة (٢٧) ساعة معتمدة وهي :

١- تربية	(٥.١) اقتصاديات التعليم	٣ ساعات معتمدة
٢- تربية	(٥.٢) التقويم المدرسي	٣ ساعات معتمدة
٣- تربية	(٥.٣) الإدارة المدرسية وعملياتها	٣ ساعات معتمدة
٤- تربية	(٥.٤) الاشراف التربوي في الإدارة	٣ ساعات معتمدة
٥- تربية	(٥.٥) التخطيط التربوي	٣ ساعات معتمدة
٦- تربية	(٥.٦) الحاسوب ونظم المعلومات الإدارية	٣ ساعات معتمدة
٧- تربية	(٥.٨) مناهج البحث وتقنياته في الإدارة المدرسية	٣ ساعات معتمدة
٨- تربية	(٥.٩) تحليل مقارن لنظم التعليم	٣ ساعات معتمدة
٩- تربية	(٥.١٠) التطبيق العملي على الإدارة المدرسية	٣ ساعات معتمدة

خامساً : النصاب الأكاديمي ونظام الدراسة :

تكون الدراسة اما بنظام الدوام الكامل أو بنظام الدوام الجزئي . والحد الأقصى للنصاب الأكاديمي بالنسبة للطلاب المنتظم (١٨) ساعة معتمدة في الفصل الدراسي الواحد ، و (٦) ساعات معتمدة بالنسبة لطلاب الدوام الجزئي (٩ ساعات معتمدة خلال البرنامج الصيفي لطلاب الدوام المنتظم ، ٦ ساعات معتمدة بالنسبة لطلاب الدوام الجزئي) . ويجوز دراسة (٢١) ساعة معتمدة في الفصل الدراسي الواحد للطلاب المنتظم ، وذلك وفقاً للقوانين المرعية بالجامعة ، كما يكون الحد الأدنى للنصاب الأكاديمي (١٢) ساعة معتمدة للمنتظمين ، و(٣) ساعات معتمدة لطلاب الدوام الجزئي .

سادساً : نظام التقدير :

١- يتم تقويم انجاز الطالب في المقررات الأساسية تبعاً للأسس المعتمدة في الجامعة .

٢- يكون المعدل التراكمي المطلوب للتخرج ٢ من ٤ على الأقل .

سابعاً : مدة البرنامج :

على الطالب انتهاء برنامج دبلوم الدراسات العليا في الادارة المدرسية في مدة لا تقل عن فصلين دراسيين ، ولا تزيد عن خمسة فصول دراسية .

ثامناً : الانقطاع عن الدراسة والعودة اليها :

يخضع الطالب في ذلك للأحكام المطبقة في اللوائح المعمول بها في الجامعة .

تاسعاً : احتساب ساعات معتمدة درست في جامعات اخرى ، أو من برامج اخرى في جامعة البحرين .

عند انتقال الطالب من جامعات أو مؤسسات عليا أخرى تعترف بها الجامعة الى جامعة البحرين يمكن اعفاؤه بحد أقصى ٩ ساعات معتمدة ، على أن يكون قد أكمل دراستها بمعدل لا يقل في اي مقرر عن ٢ من ٤ أو ما يعادله ، وعلى أن تتكافأ هذه المقررات مع الخطة الدراسية المعتمدة في البرنامج المعني الذي يتم الانتقال اليه . ويعود القرار في ذلك الى مجلس الكلية بتنسيب من القسم المعني .

عاشراً : توصيف مقررات دبلوم الدراسات العليا في الادارة المدرسية

١- اقتصاديات التعليم (تربية ٥٦٩)

التعليم وصلته بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، والتخطيط التعليمي وعلاقته بوسائل الانفاق على التعليم وتمويله . قياس العائد الاقتصادي (الفردى والاجتماعى) للتعليم وسبل التقليل من الفاقد به . الكفاية الانتاجية للتعليم ومؤشراتها .

٢- التقويم المدرسى (تربية ٥٧٠)

مفهوم التقويم المدرسى وأهميته ، وأهدافه ، وأنواعه . البرامج المدرسية وتقويمها : تقويم العاملين ، والمناهج ، والطلبة ، والمباني والمرافق ، والعلاقة مع المجتمع . الخطط التقويمية للبرامج المدرسية وتصميمها واختيار أدواتها ، وتحديد اساليبها الاحصائية ، ونماذجها . توظيف البيانات والمعلومات وكتابه التقارير .

٣- الادارة المدرسية وعملياتها (تربية ٥٧١)

الادارة المدرسية : مفهومها وأهميتها وخصائصها . عمليات الادارة الاساسية القيادة التربوية وأنماطها ونظرياتها ، وأثرها في المناخ المدرسى . النظريات الاساسية في الادارة . الادارة المدرسية في البحرين .

٤- الاشراف التربوي فى الادارة (تربية ٥٧٢)

مفهوم الاشراف التربوي ، نظريات الاشراف التربوي وأساليبه . الاتصال التربوي . الدوافع والحوافز والرضا المهني . تطوير وتدريب المعلمين إثناء الخدمة . التجديدات التربوية والتوجيه المهني للطلاب .

٥- التخطيط التربوي (تربية ٥٧٣)

مبادئ وطرق وفلسفات التخطيط التربوي . الأسس والنظريات التي يعتمد عليها التخطيط التربوي في ضوء المتطلبات الاجتماعية ومتطلبات سوق العمل . متطلبات التخطيط التربوي ، ومراحلها وخصائصه . نماذج التخطيط التربوي ومداخله .

٦- الحاسوب ونظم المعلومات الادارية (تربية ٥٧٤)

التعريف بالحاسوب وطرق تشغيله . برامج الحاسوب ذات العلاقة بعمليات الادارة : حفظ البيانات وتصنيفها ، فتح الملفات وتصميمها ، إعداد الجداول الدراسية ، تصحيح الاختبارات وتحليل نتائجها إحصائياً مع التدريب العملي على العمليات السابقة في معمل الحاسوب بالكلية .

٧- مناهج البحث وتقنياته في الادارة المدرسية (تربية ٥٧٥)

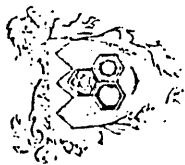
أنواع المناهج المختلفة للبحث التربوي ، أساليب وطرق البحث . تقنيات كتابة البحوث وتصميمها ومعاييرها . المفاهيم الاحصائية الأساسية اللازمة للبحث التربوي . التطبيق العملي .

٨- تحليل مقارن لنظم التعليم (تربية ٥٧٦)

تعريف النظام ومكوناته . طرق وأساليب تحليل النظم . دراسة لبعض نظم التعليم في دول العالم مع التركيز على العلاقة بين المجتمع والمدرسة . دراسة لمشكلات نظم التعليم وطرق علاجها وإمكانية الاستفادة منها في تطوير نظام التعليم بدولة البحرين .

٩- التطبيق العملي على الادارة المدرسية (تربية ٥٧٩)

(متطلب سابق تربية ٥٧٠ ، تربية ٥٧١ ، تربية ٥٧٢ ، تربية ٥٧٣) مفهوم التطبيق العملي في الادارة المدرسية ، أهدافه وخطته . ورش عمل ، لعب الأدوار ، ممارسه ومشاهدة للعمليات الادارية في المدرسة . تخطيط وتنظيم وتنفيذ وتقييم ومتابعة مواقف إدارية في المدرسة (إدارة إجتماعات ، تقويم أداء العاملين ، إعداد وتنظيم وحفظ السجلات المدرسية ، تقويم نمو التلاميذ ، ندوات وورش لتدريب المعلمين ، مشروعات لتطوير المرافق وفقاً لحاجـة المدرسة ... الخ) .



دولة البحرين
وزارة التربية والتعليم
إدارة التدريب

برامج الإدارة المدرسية للمديرين المساعدين
مكتبة ديوان محمد بن راشد آل مكتوم
مكتبة ديوان محمد بن راشد آل مكتوم

١٩٩٦/٩٥

- ١٦٦ -
ملحق رقم (٥)

تصميم وإخراج وطباعة مركز التقنيات التربوية

١٩٩٦

الأهداف الخاصة :

- ١ - توسيع الفكر الإداري والقيادي عند المتدربين، وذلك عبر اكتسابهم المعرفة والمهارات الأساسية في الإدارة، وبالخصوص في الإدارة المدرسية حول عمليات القيادة والاتصال، والتخطيط واتخاذ القرار.
- ٢ - تمكين المتدربين من تحليل وتقييم الإجراءات والأساليب الإدارية التي تتم بواسطتها عملية إدارة المدرسة، وألية مهارات تطويرها.
- ٣ - اكتساب المتدربين مهارات جديدة في ديناميكية التفاعل الجماعي، والعلاقات الإنسانية.
- ٤ - اكتساب المتدربين مزيداً من الانضباط والدقة في أدائهم الوظيفي.
- ٥ - تزويد المتدربين بأساسيات استخدام الحاسوب.
- ٦ - تزويد المتدربين بمعلومات أساسية حول المدرسة في البحرين، وأهدافها، وخصائص الطلاب فيها، ونمط تنظيمها.
- ٧ - اكتساب المتدربين مزيداً من المهارات في عملية قيادة وتنظيم الاجتماعات الدورية، واللجان المدرسية. وإعداد التقارير.
- ٨ - فهم دور نظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية في إطار دور الإدارة المدرسية المتغير.
- ٩ - اكتساب المتدربين المعلومات والمهارات التي يحتاجونها لفهم وتقييم عملية التعليم والتعلم المدرسي.
- ١٠ - تزويد المتدربين بمهارات البحث التربوي، وطرقه المتعددة، وكيفية إعداد البحوث الاجرائية.
- ١١ - تعريف المتدربين بالخصائص النهائية للأطفال وحاجاتهم، وتطوير التفكير لديهم.

مقدمة :

فبناء على قرار لجنة الوكلاء في اجتماعها ٤٦٤ بتاريخ ١/٢٩/١٩٩٥م بتكليف إدارة التدريب بأعداد برنامج دراسي في الإدارة المدرسية للمدربين المساعدين، وعددهم عشرة فقط من حملة دبلوم معلمي المعلمين والمعلمات. ويتكليف من قبل السيد مدير الإدارة بدراسة الموضوع، وإعداد البرنامج الملائم، فقد تمت بمسارعة الخطة الدراسية لبرنامج دبلوم الإدارة المدرسية الذي ينفذ حالياً بكلية التربية بجامعة البحرين، وكذلك برنامج دبلوم الإدارة المدرسية الذي نفذته الجامعة الأمريكية بيروت في الفترة من ٨٦/٨٥ وحتى ٩١/٩٠ بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم. بالإضافة إلى البرنامج التأهيلي لمجموعة الإدارة المدرسية الذي نفذته مركز التأهيل والتدريب بوزارة التربية والتعليم في الفترة من ٧٤/٧٣ وحتى ١٩٨٠/٧٩ بالإضافة إلى الدراسة الميدانية التي أعدها في عام ١٩٨٤ والمتعلقة بمشروع تطوير الإدارة المدرسية، كما استعنت بالأدبيات الحديثة في الإدارة المدرسية؛ فاستخلصت من هذه المصادر برنامجاً شاملاً لتأهيل المدربين المساعدين في الإدارة المدرسية.

الهدف العام من البرنامج :

تأهيل المدربين المساعدين من حملة دبلوم معلمي المعلمين والمعلمات تأهيلاً أكاديمياً في الإدارة المدرسية ومتطلباتها للحصول على دبلوم في الإدارة المدرسية.

الوحدة الثانية : مقررات في المناهج وطرق التدريس

الرقم	اسم المقرر	عدد الساعات
١	تطبيقات في تحليل عناصر المنهج	٤
٢	دور الإدارة المدرسية في تطوير المنهج	٤
٣	عملية الترجمة وتحليل عملية التعليم	٣
٤	تطبيقات في التفاعل اللفظي في غرفة الصف	٤
٥	استراتيجيات التعلم الكبري	٨
٦	التقويم المدرسي وتطبيقاته : التقويم الذاتي - التقويم الجديد	٨

الوحدة الثالثة : مقررات في التربية وعلم النفس

الرقم	اسم المقرر	عدد الساعات
١	علم النفس النمو وتطبيقاته التربوية	٨
٢	مقدمة في الاحصاء التربوي	٤
٣	مقدمة في البحث الإجرائي التربوي	٤
٤	دراسات وتطبيقات في التفكير عند الأطفال	٦
٥	التقنيات التربوية	٦
٦	الانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية عند الأطفال	٤
٧	الميزانية المدرسية	٤
-	الاجتماعات التطبيقية المدرسية	٨
-	الاختبارات الفترية والنهائية	١٢

الخططة الدراسية لبرنامج دبلوم الإدارة المدرسية :

الوحدة الأولى : مقررات في الإدارة المدرسية :

الرقم	اسم المقرر	عدد الساعات
١	مدخل في الإدارة التعليمية - الإدارة المدرسية	٣
٢	التوجهات المالية في القيادة التربوية وتطبيقاتها	٨
٣	وظائف الإدارة التعليمية وعملياتها الرئيسية : التخطيط - التنظيم - الترجمة - وضع الميزانية - التنسيق ...	٦
٤	تطبيقات في التخطيط التربوي	٦
٥	مواقف وتطبيقات في عملية اتخاذ القرارات الإدارية	٦
٦	التقنيات والأساليب الإدارية الحديثة : الإدارة بالأهداف - الإدارة بالمشاركة - إدارة الوقت - الإدارة القائمة على أسلوب النظم .	٦
٧	مقدمة في الحاسوب وتطبيقاته	١٦
٨	الإشراف الإداري والتربوي	٦
٩	عملية التواصل	٤
١٠	إدارة البناء المدرسي	٤
١١	الكفاءات الإدارية والفنية لمدير المدرسة	٤
١٢	الإدارة المدرسية في البحرين وتطلعاتها	٤
١٣	قيادة وتنظيم الاجتماعات واللجان	٤
١٤	إعداد وكتابة التقارير والمحاضر	٦
١٥	نظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية	٨
١٦	أساليب رفع المستوى المهني للمعلمين	٤

نظام الحضور في برنامج دبلوم الإدارة المدرسية :

يطبق على المتحقين ببرنامج دبلوم الإدارة المدرسية بخصوص الحضور ما جاء في المادتين السابعة والتاسعة من نظام التدريب التربوي .

الكلفة التقديرية للبرنامج :

الرقم	البند	المبلغ بالدينار
١	قيادة الحلقات الدراسية	١٣٠٠
٢	التعيينات الدراسية وأوراق العمل	٧٠٠
٣	الكتب والمراجع	٣٠٠
٤	مستلزمات الطباعة	٤٦٥
	المجموع	٢٧٦٥

تبلغ كلفة البرنامج التقديرية لعشرة مديرين مساعدين الفين وسبعمئة وخمسة وستين ديناراً، وعليه تكون كلفة المدرب الواحد مئتين وستة وسبعين ديناراً وخمسة فلس (٢٧٦/٥٠٠) ديناراً .

اشراف

د. عبد علي محمد حبيب
أخصائي تدريب أول
٢٧ فبراير ١٩٩٥ م

المشاركون في قيادة حلقات البرنامج :

- ١ - أساتذة من كلية التربية بجامعة البحرين
- ٢ - المسؤولون بوزارة التربية والتعليم

مدة البرنامج :

- ١ - مدة البرنامج فصلان دراسيان بواقع ٧٨ يوماً بمعدل ١٨٢ ساعة دراسية وتكون الدراسة في الأيام التالية : السبت ، الاثنين ، الأربعاء من كل أسبوع كالتالي :
- السبت والأربعاء : ساعتان يومياً ، من الساعة ١١ صباحاً وحتى الواحدة ظهراً .
- الاثنين : ٣ ساعات من الساعة ١٠ صباحاً وحتى الواحدة ظهراً
- ٢ - وعلى هذا تكون الدراسة ٧ ساعات في الأسبوع .
- ٣ - ويمكن للمدير المساعد أن يحضر المدرسة يومياً ، ويتغيب عنها في فترة انعقاد محاضرات البرنامج .

تقويم الدارسين :

يعتمد التقويم على التقويم التكويني ، بحيث يتم تقويم المتدربين تقويمياً مستمراً ، عبر جميع خطوات البرنامج ، كما يتضمن التقويم الإجراءات التالية :

- ١ - الاختبارات الفترية والنهائية
 - ٢ - البحث الاجرائي
 - ٣ - الحضور والمشاركة
 - ٤ - الاجتماعات التطبيقية المدرسية
- | | |
|-----|--|
| ٦٠ | |
| ١٥ | |
| ١٠ | |
| ١٥ | |
| ١٠٠ | |

المجموع

قائمة بإسماء المديرين المساعدين المتدربين في برنامج
الإدارة المدرسية للعام الدراسي ٩٥ / ٩٦ م

الرقم	الاسم	المدرسة
١ -	بدرية أحمد لوري	أم كلثوم الإعدادية للبنات
٢ -	ناجية صالح الساعاتي	الدرّاز الإعدادية للبنات
٣ -	حصّة عبدالله الكواري	الاندلس الابتدائية للبنات
٤ -	طالب ميرزا عبدالله	الدرّاز الإعدادية للبنين
٥ -	عائشة عبدالله فيروز	جد حفص الابتدائية للبنين
٦ -	فاطمة محمد عبدالله	الروضة الابتدائية للبنات
٧ -	فريدة أحمد محمد الجابر	أم أيمن الابتدائية للبنات
٨ -	مريم علي عبد علي بدر	النويدرات الابتدائية للبنات
٩ -	مريم محمد جمالي	كرانة الابتدائية للبنات
١٠ -	لميس عبدالله النابة	فاطمة الزهراء الابتدائية

ملحق رقم (٦)

استمارة : دور مدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء معلم الصف
في دولة البحرين

المحترم،

السيد الفاضل مدير/مديرة مدرسة

تحية طيبة وبعد ،

فيقدم الباحث اليكم بالشكر الجزيل على مشاركتكم الايجابية في قراءة هذه الاستمارة
والاجابة على بنودها حيث يقوم بدراسة دور مدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء المعلم
الصفّي في دولة البحرين. إدراكاً منه لما لذلك من أهمية بالغة في تطوير العملية التربوية
وتحسينها في المدرسة البحرينية. وذلك لنيل درجة الماجستير في التربية .

إنّ أهداف هذه الدراسة لا تتحقّق الا بتعاونك واجابتك الموضوعية عن فقرات هذه
الاستمارة، كما أنّ إجابتك ستعالج بسرية تامة، ولن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي فقط.

ويرجو الباحث منكم التكرم بمراعاة مايلي:-

١- الإجابة عن جميع فقرات الاستمارة، بتحديد اختيار واحد فقط من بين الاختيارات
الخمس.

٢- مراعاة الموضوعية في الإجابة .

كما يكرر شكره الجزيل على تعاونكم ،،،،،،،،،،

الباحث

محمد علي حميد محمد أحمد يوسف

جامعة القديس يوسف

بيروت

معلومات أولية:

يرجى وضع إشارة (✓) فى المكان الذى ينطبق عليك:-

الجنس:

ذكر	
أنثى	

المؤهل :

دبلوم معهد المعلمين + دبلوم الادارة المدرسية	
بكالوريوس + دبلوم الادارة المدرسية	
ماجستير + دبلوم الادارة المدرسية	
غير ذلك	

الخبرة الادارية :

٥ سنوات أو أقل	
٦ سنوات الى ٩ سنوات	
١٠ سنوات فأكثر	

ما مدى اسهام مدير المدرسة في مساعدة المعلم على امتلاك الاداءات التالية؟ :-

الرقم مسلسل					الدور الرئيسي والأداءات	درجة اهتمام مدير المدرسة
لا أدري	قليل	قليل جداً	كثير	كثير جداً		
					<u>التخطيط للمواقف التعليمية التعليمية</u>	أولاً :
					١ اشتقاق الأهداف التعليمية / التعليمية التي ينظمها المعلم .	
					٢ تحديد الخبرات التعليمية السابقة التي تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية .	
					٣ اقتراح وسائل تعليمية / تعليمية و انتاجها للمواقف التعليمية / التعليمية .	
					٤ تحديد إجراءات لتقويم تعلم التلاميذ .	
					٥ الإفادة من المعطيات البيئية وبنايات معطيات الأسرة (تعاون البيت مع المدرسة) .	
					<u>تنظيم المواقف التعليمية / التعليمية</u>	ثانياً :
					٦ التوظيف الفعال لطرائق التعليم والتعلم المختلفة مثل :- المحاضرة ، الأسئلة الشفوية ، المناقشة ، النقوة ، التعلم التعاوني ، الخ .	
					٧ توظيف أنشطة صقية ولا صقية تمنح المتعلم فرصاً جيدة للتعلم مثل (أنشطة كتابية - قرائية ، بحوث دراسية ، تلخيص) .	
					٨ توظيف مصادر التعلم المختلفة المتوافرة في محيط المدرسة والبيئة المحلية .	

الرقم مسلسل					الدور الرئيسي والأداءات	درجة اهتمام مدير المدرسة				
						لا أدرى	قليل	قليل جدا	كثير	كثير جدا
٩					التأكيد على توظيف اللغة العربية السليمة كلغة تعليم وتعلم (ماعدا اللغة الإنجليزية).					
١٠					ربط التوجيه و الإرشاد المقدم من مدير المدرسة بنتائج البحث التربوي وبالاتجاهات المستجدة.					
ثالثا:					<u>إدارة الصف</u>					
١١					تهيئة المواقف التعليمية / التعليمية وتنظيمها التي تحقق متعة التعلم.					
١٢					ربط التعلم بخاجات المتعلمين ميولهم.					
١٣					إثارة دافعية المتعلم.					
١٤					تعزيز عمليات التعلم.					
١٥					تبني إجراءات مناسبة للإثابة والعقاب.					
١٦					مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.					
رابعا:					<u>تقويم التعلم</u>					
١٧					تبني نظام فعال لتقويم التعلم.					
١٨					ربط عمليات التقويم بالأهداف المحددة مسبقا.					
١٩					الإسهام في تطوير أدوات وإجراءات تقويم التعلم.					
٢٠					الاستفادة من نتائج عملية تقويم التعلم في تحسين العملية التعليمية / التعليمية.					

الرقم مسلسل					الدور الرئيسي والأداءات	درجة إهتمام مدير المدرسة			
					لا أدري	قليل	قليل جداً	كثير	كثير جداً
خامساً:					<u>التطوير المهني للمعلم</u>				
٢١	تنمية قدرات المعلم ومهاراته عن طريق تنظيم الدورات التدريبية وورش العمل .								
٢٢	إتاحة فرص النمو المهني والأكاديمي للمعلم وذلك بتوفير مصادر متنوعة مثل مكتبة في المدرسة .								
٢٣	حث المعلم على القيام بعمل دراسات أو بحوث ذات صلة بموضوع المادة التي يدرسها .								
٢٤	حث المعلم على تبادل الزيارات والإفادة من تجارب الآخرين .								

٢٥- ما أهم المشكلات أو الصعوبات التي تواجهك وتحول دون قيامك بدورك الإشرافي في تحسين أداء المعلم الصفي على الوجه الأكمل؟

٢٦- ما الخدمات الأخرى التي تقوم بتقديمها للمعلمين ولم يتم ذكرها في هذه الإستمارة ؟

استمارة : دور مدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء معلم الصف
في دولة البحرين

المحترم،

السيد الفاضل الأستاذ/الأستاذة

تحية طيبة وبعد ،

فيَتَقَدِّمُ الباحث اليكم بالشكر الجزيل على مشاركتكم الايجابية في قراءة هذه الاستمارة
والاجابة على بنودها حيث يقوم بدراسة دور مدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء المعلم
الصفّي في دولة البحرين. إدراكاً منه لما لذلك من أهمية بالغة في تطوير العملية التربوية
وتحسينها في المدرسة البحرينية. وذلك لنيل درجة الماجستير في التربية .

إنّ أهداف هذه الدراسة لا تتحقّق الا بتعاونك واجابتك الموضوعية عن فقرات هذه
الاستمارة، كما أنّ إجابتك ستعالج بسرية تامة، ولن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي فقط.

ويرجو الباحث منكم التّكرم بمراعاة مايلي:-

١- الإجابة عن جميع فقرات الاستمارة، بتحديد اختيار واحد فقط من بين الاختيارات
الخمس.

٢- مراعاة الموضوعية في الإجابة .

كما يكرر شكره الجزيل على تعاونكم ،،،،،،،،

الباحث

محمد علي حميد محمد أحمد يوسف

جامعة القديس يوسف

بيروت

معلومات أولية:

يرجى وضع إشارة (√) في المكان الذي ينطبق عليك:-

الجنس:

ذكر	
أنثى	

المؤهل :

ثانوية عامة + دبلوم تربوية	
دبلوم معهد المعلمين + دبلوم تربوية	
بكالوريوس + دبلوم تربوية	
ماجستير + دبلوم تربوية	

الخبرة التعليمية:

٥ سنوات أو أقل	
٦ سنوات إلى ٩ سنوات	
١٠ سنوات فأكثر	

تعليمات الإجابة:-

فيما يلي مجموعة من الأدوار الذي يرى الباحث انها أدوار يجب ان يقوم بها مدير المدرسة من أجل تحسين العملية التعليمية / التعليمية، وتدرج تحت كل دور مجموعة من الأداءات التي يمكن إتقانها المعلم من إجادة أدواره .

يرجى قراءتها والتأمل فيها، ومن ثم الإجابة عن تلك يوضع علامة (√) اسفل التقدير الذي تراه مناسباً.

ما مدى اسهام مدير المدرسة في مساعدة المعلم على امتلاك الاداءات التالية ؟ :-

الرقم مسلسل					الدور الرئيسي والاداءات	درجة اهتمام مدير المدرسة				
						لا ادري	قليل	قليل جداً	كثير	كثير جداً
أولاً :					<u>التخطيط للمواقف التعليمية التعليمية</u>					
١					اشتقاق الأهداف التعليمية / التعليمية التي ينظمها المعلم .					
٢					تحديد الخبرات التعليمية السابقة التي تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية .					
٣					اقتراح وسائل تعليمية / تعليمية وانتاجها للمواقف التعليمية / التعليمية .					
٤					تحديد إجراءات لتقويم تعلم التلاميذ .					
٥					الإفادة من المعطيات البيئية وبالتالي معطيات الأسرة (تعاون البيت مع المدرسة) .					
ثانياً :					<u>تنظيم المواقف التعليمية / التعليمية</u>					
٦					التوظيف الفعال لطرائق التعليم والتعلم المختلفة مثل :- المحاضرة ، الأسئلة الشفوية ، المناقشة ، النقوة ، التعلم التعاوني ، الخ .					
٧					توظيف أنشطة صفيية ولا صفيية تمنح المتعلم فرصاً جيدة للتعلم مثل (أنشطة كتابية - قرآنية ، بحوث دراسية ، تلخيص) .					
٨					توظيف مصادر التعلم المختلفة المتوفرة في محيط المدرسة والبيئة المحلية .					

الرقم مسلسل					الدور الرئيسي والأدوات	درجة اهتمام مدير المدرسة
لا أدري	قليل	قليل جدا	كثير	كثير جدا		
٩					التأكيد على توظيف اللغة العربية السليمة كلغة تعليم وتعلم (ماعدا اللغة الإنجليزية).	
١٠					ربط التوجيه و الإرشاد المقدم من مدير المدرسة بنتائج البحث التربوي وبالاتجاهات المستجدة.	
ثالثا:					<u>إدارة الصف</u>	
١١					تهيئة المواقف التعليمية / التعليمية وتنظيمها التي تحقق متعة التعلم .	
١٢					ربط التعلم بخاجات المتعلمين ميولهم .	
١٣					إثارة دافعية المتعلم .	
١٤					تعزيز عمليات التعلم .	
١٥					تبني إجراءات مناسبة للإثابة والعقاب .	
١٦					مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .	
رابعا:					<u>تقويم التعلم</u>	
١٧					تبني نظام فعال لتقويم التعلم .	
١٨					ربط عمليات التقويم بالأهداف المحددة مسبقا .	
١٩					الإسهام في تطوير أدوات وإجراءات تقويم التعلم .	
٢٠					الاستفادة من نتائج عملية تقويم التعلم في تحسين العملية التعليمية / التعليمية	

الرقم مسلسل					الدور الرئيسي والأداءات	درجة اهتمام مدير المدرسة			
					لا أدري	قليل	قليل جدا	كثير	كثير جدا
خامسا:					التطوير المهني للمعلم				
٢١	تنمية قدرات المعلم ومهاراته عن طريق تنظيم الدورات التدريبية وورش العمل .								
٢٢	إتاحة فرص النمو المهني والأكاديمي للمعلم وذلك بتوفير مصادر متنوعة مثل مكتبة في المدرسة .								
٢٣	حث المعلم على القيام بعمل دراسات أو بحوث ذات صلة بموضوع المادة التي يدرسها .								
٢٤	حث المعلم على تبادل الزيارات والإفادة من تجارب الآخرين .								

٢٥- ما أهم المشكلات أو الصعوبات التي تواجه مدير مدرستك وتحويل دون قيامه بدوره الإشرافي في تحسين أداء المعلم الصفي على الوجه الأكمل؟

٢٦- ما الخدمات الأخرى التي يقوم بتقديمها لك مدير مدرستك ولم يتم ذكرها في هذه الاستمارة؟

Attn: JABER BIN HAYAN PRIMARY BOYS SCHOOL

ملحق رقم (٨)

FROM MIN. OF EDUC. - P.R.I. EDUC. (BOYS SECTION)

04.12.1997 13:13

P. 1.

STATE OF BAHRAIN
MINISTRY OF EDUCATION



دولة البحرين
وزارة التربية والتعليم

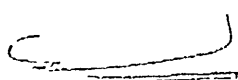
ادارة التعليم الابتدائي

١٩٩٧/٤/٩م

الاساتذة الافاضل مديري ومديرات المدارس الابتدائية المحترمين
(بشور)
تحية طيبة وبعد ...

فان الاستاذ محمد علي حميد احمد المدرس بمدرسة جابر بن حيان الابتدائية للبنين
والطالب بمعهد الاداب الشرقية بكلية الاداب والعلوم الانسانية بجامعة القديس يوسف
بمصد القيام بدراسة ميدانية بعنوان « دور مدير المدرسة الابتدائية في تحسين اداء المعلم
الصفى » بدولة البحرين وذلك للحصول على درجة الماجستير في التربية .
فنرجو تسهيل مهمة الدارس والتعاون معه لانجازها .

وتقبلوا خالص التحية والتقدير ...


هانشة عبدالغني
رئيسة التعليم الابتدائي (بنين)

STATE OF BAHRAIN
MINISTRY OF EDUCATION



دولة البحرين
وزارة التربية والتعليم
ادارة التعليم الابتدائي

ملحق رقم (٩)

الرقم : ٢٧٢ / ت ب / ٩٧ / ٤٢

٩ ديسمبر ١٩٩٧ م

الاساتذة الافاضل / مديري ومديرات المدارس الابتدائية المحترمين

تحية طيبة وبعد

نفيدكم علماً بأن الاستاذ / محمد علي حميد بصدد القيام بدارسة بعمنوان (دور مدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء المعلم الصفي في دولة البحرين) ، حيث يتناول الجزء الميداني من الدراسة تشخيص الواقع الفعلي للإدارة المدرسية في المرحلة الابتدائية ، لذا يرجى منكم تسهيل مهمته بالحصول والاطلاع على الوثائق التالية :

- ١- محاضر اجتماعات مجلس الادارة .
- ٢- تقارير الإنجاز السنوية .
- ٣- المشاريع المدرسية .
- ٤- ميزانية المدرسة الخاصة .
- ٥- النعاميم " النشرات الداخلية " .
- ٦- تقرير المدير عن المدرس بعد الزيارة الصفية .

هذا وتفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام ،،،

عاشة عبدالغني
رئيسة التعليم الابتدائي

فاطمة عبدالرحيم
رئيسة التعليم الابتدائي / بنات

الجدول الإحصائي رقم ١ والذي يوضح إجابات أفراد العينة على الاستمارة حسب متغير الجنس																
الجنس	مطلين	فحص	تمزحل	الخبرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
٠	٠	٠	٠	٠	٤	٢	٠	١	٢	١	١	٠	١	٣	١	٠
١	١٠٠	١٥	١٢	١٣	٢٧	١٨	١٣	١٨	١٧	١٧	١١	١١	٢٥	٥٢	١٦	١١
٢	٠	١٩	١٤	٩	٧	٨	٧	١٢	١٢	١٠	١٢	١٢	١٨	١٨	١١	١٠
٣	٠	٦١	٧٣	٢١	٤١	٤٢	٤٢	٣٤	٣٤	٣١	٣٦	٢٢	٢٢	١٩	١٨	٤١
٤	٠	٥	٠	٠	٢٢	٢٣	٣٧	٢٢	٢٢	٢٦	٢٣	٤١	٢٢	٨	٢٤	٣٨
٠	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٤٨%	٠,٢٤%	٠,٠٠%	٠,٢٤%	٠,٤٨%	٠,٢٤%	٠,٢٤%	٠,٠٠%	٠,٢٤%	٠,٧٣%	٠,٢٤%	٠,٠٠%
١	٢٤,١١%	٣,١٣%	٣,١٥%	٣,٠٤%	٤,٣٦%	٤,٦٠%	٣,١٥%	٤,٣٦%	٤,٦٠%	٤,١٢%	٤,١٢%	٢,١٦%	٨,٤٧%	١٢,٥١%	٣,٨٧%	٢,٦٦%
٢	٠,٠٠%	٤,١٠%	٣,٢٩%	٢,١٨%	٢,١٦%	١,١٤%	١,٦٩%	٢,١٦%	٢,١٦%	٢,١٢%	٢,١٢%	٢,١٦%	٤,٣٦%	٤,٣٦%	٢,٦٦%	٢,١٢%
٣	٠,٠٠%	١٤,٧٧%	١٧,٦٨%	١٠,٢%	١٩,١٣%	١٠,١٧%	١,٤٤%	٨,١٣%	٨,١٣%	٨,١٣%	٨,١٣%	٨,١٣%	٥,٥٧%	٤,٦٠%	١١,٦٢%	٩,١٣%
٤	٠,٠٠%	١,٢١%	٧,٧٥%	٧,٧٥%	٧,٧٥%	٨,١٦%	٧,٧٥%	٦,٢٠%	٧,٧٥%	٧,٧٥%	٧,٧٥%	٩,١٣%	٥,٥٧%	١,٤٤%	٥,٨١%	٩,٢٠%
الجنس																
مطلين	فحص	تمزحل	الخبرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	
٠	٠	٠	٠	١٠	٦	١٠	٠	٠	٩	٦	٥	١٣	٢٤	٩	١٠	١٠
١	٠	١٦	١١٤	٦٩	٦٧	٨٥	٦٧	٤١	٦٣	٨١	٤٩	٦٠	٨٥	٥٣	٦٠	٦٠
٢	٣١٢	٧٠	٥٥	٦٥	٥٣	٤٥	٣٨	٢٣	٦٤	٥٨	٤٤	٥٩	٦٢	٥١	٥١	٣٧
٣	٢١٢	٢١٢	١٤٤	١٦٦	١٦٦	١١٥	١٤١	١٢٠	١٢٨	١١١	١٧٠	١٣٠	١٠٠	١٢٩	١٤٢	١٤٤
٤	٠	٤	٠	٢٤	٤٩	٦٢	٥٧	٦٦	٤٨	٥٧	٤٥	٥١	٣٢	٢٢	٦١	٦٢
٠	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٨%	٤,٣٦%	١,٥٥%	٢,٢٢%	١,٢١%	٢,١٨%	١,٤٥%	١,٢١%	١,٢١%	٢,١٥%	٨,٢٣%	٢,١٨%	٢,١٢%
١	٣,٨٧%	٢٧,٦٠%	١٦,٧١%	١٦,٢٢%	١٦,٢٢%	١١,٨٦%	١٠,٢٥%	١١,٨٦%	١٠,٢٥%	١١,٨٦%	١١,٨٦%	١١,٨٦%	١٤,٥٣%	٢٠,٥٨%	١٢,٨٣%	١٤,٥٣%
٢	٧٥,٧١%	١٦,٥٥%	١٣,٢٢%	١٥,٧٤%	١٢,٨٣%	١٠,١٠%	٩,٢٠%	٧,٩٩%	١٠,٥٠%	١٤,٠٤%	١٠,٦٥%	١٤,٢١%	١٠,٠١%	١٢,٢٥%	١٢,٢٥%	٨,١٦%
٣	٥٤,٠٠%	٢٤,٨٧%	٣٠,٠٢%	٢٤,٥١%	٢٧,٨٥%	٢٤,١٤%	٣١,٤٨%	٢٠,١١%	٢٦,٨٨%	٤١,١٦%	٣١,٤٨%	٢٤,١٦%	٢٤,٢١%	٢٢,٦٦%	٢٢,٨٧%	٣٤,٨٧%
٤	٠,٠٠%	٠,٠٧%	٨,١٣%	١١,٨٦%	١٥,٠١%	١٣,٨٠%	١٢,٢٤%	١٢,٨٠%	١٠,٠١%	١١,٦٢%	١٣,٨٠%	١٠,٠٩%	١٢,٢٥%	٧,٧٥%	١٤,٧٧%	١٥,٠١%
الجنس																
مطلين	فحص	تمزحل	الخبرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	
٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١	٢٩	٦	٣	٤	٣	٤	٤	١	٨	٧	١٠	١٠	٢١	٢	٤	٤
٢	٠	١٨	١٣	١١	١٧	١٥	١١	٧	٨	٦	١٣	٢	٢	١	١	١
٣	٠	١٨	١٣	١١	١٧	١٥	١١	٧	٨	٦	١٣	٢	٢	١	١	١
٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٠	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%
١	٢٧,١٠%	٤,١٧%	٢,٨٠%	٢,٨٠%	٣,٧١%	٣,٧١%	٣,٧١%	٠,١٣%	٧,٤٨%	١١,٦١%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١١,٦١%	١١,٦١%	١١,٦١%	١٠,٢٨%
٢	٠,٠٠%	٠,١١%	١٢,١٥%	١٢,١٥%	٣,٧٤%	٣,٧٤%	٣,٧٤%	١,٨٧%	٧,٤٨%	١١,٦١%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١١,٦١%	١١,٦١%	١١,٦١%	١٠,٢٨%
٣	٠,٠٠%	١٦,٢٢%	١٢,١٥%	١٢,١٥%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	٧,٤٨%	١١,٦١%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١١,٦١%	١١,٦١%	١١,٦١%	١٠,٢٨%
٤	٠,٠٠%	٠,٠٠%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	٤,١٧%	٤,١٧%	٤,١٧%	١٤,٠٢%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١١,٦١%	١١,٦١%	١١,٦١%	١٠,٢٨%
الجنس																
مطلين	فحص	تمزحل	الخبرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	
٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١	٠	١٧	٨	٨	١١	١١	٣	٨	١١	١١	١١	١١	٢٢	٢٠	٢	٢
٢	٧٨	١٤	٤	٤	٤	٤	٤	١	١٠	١٢	١٢	١٢	٢٢	٢٢	٢٢	٢١
٣	٠	٤٦	٥١	٢٨	٢٨	٢٤	٢٧	٢٥	٤٠	٣٦	٣٦	٣٦	٢٢	٢٢	٢٢	٢٠
٤	٠	١	٠	٣٨	٣٨	٢٧	٢١	٤٠	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٢٢	٢٢	٢٢	٢٠
٠	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,١٣%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%
١	١٥,٨١%	٧,٤٨%	٧,٤٨%	٧,٤٨%	٧,٤٨%	٧,٤٨%	٧,٤٨%	٧,٤٨%	١١,٦١%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١١,٦١%	١١,٦١%	١١,٦١%	١٠,٢٨%
٢	٧٢,١٠%	١٣,٠٨%	١٣,٠٨%	١٣,٠٨%	١٣,٠٨%	١٣,٠٨%	١٣,٠٨%	١٣,٠٨%	١١,٦١%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١١,٦١%	١١,٦١%	١١,٦١%	١٠,٢٨%
٣	١٢,١١%	٥٥,١٤%	٥٥,١٤%	٥٥,١٤%	٥٥,١٤%	٥٥,١٤%	٥٥,١٤%	٥٥,١٤%	١١,٦١%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١١,٦١%	١١,٦١%	١١,٦١%	١٠,٢٨%
٤	٠,٠٠%	٠,١٣%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	١١,٦١%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١٠,٢٨%	١١,٦١%	١١,٦١%	١١,٦١%	١٠,٢٨%

																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					</
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

صفحة ١

١,٨٧%	٣,٧٤%	٠,١٣%	٦,٠٤%	٨,٤١%	١,٨٧%	٤,٦٧%	٣,٧٤%	٣,٧٤%	٠,١٣%	٢,٨٠%	١,٨٧%	٢,٨٠%	٢,٨٠%	٠,٠٠%	٠,٦١%	١
٠,١٣%	٢,٨٠%	٣,٧٤%	١,٨٧%	٢,٨٠%	٣,٧٤%	٢,٨٠%	٤,٦٧%	٢,٨٠%	٢,٨٠%	١,٨٧%	١,٨٧%	٠,١٣%	٢,٨٠%	١٨,٦١%	١٣,٠٨%	٢
٦,٠٤%	٠,٦١%	١٠,٢٨%	٦,٠٤%	٤,٦٧%	٧,٤٨%	٤,٦٧%	٧,٤٨%	٤,٦٧%	٠,٦١%	٩,٣٥%	٨,٤١%	٠,٦١%	١٣,٠٨%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٣
٨,٤١%	٦,٠٤%	٣,٧٤%	٣,٧٤%	٢,٨٠%	٠,٦١%	٦,٠٤%	٢,٨٠%	٧,٤٨%	٩,٣٥%	٤,٦٧%	٦,٠٤%	٩,٣٥%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٤
بكالوريوس + إدارة مدرسية (مدراء ومديرات)																
٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	١	٠	٠	٠	١٨	١
٣	١	٤	٣٦	١٧	٤	١٠	١١	٩	٢	١٠	٤	٦	٨	٠	٤٦	٢
٠	٤	٠	١٢	٢٦	٠	١٥	١٤	٨	٥	٢	٥	٣	٢١	٠	٠	٣
٢١	٣٣	٢٥	١٢	١٢	٢٦	٣٠	٢٨	١٩	١١	٢٩	٢٤	٢٥	٣٥	٦٤	٠	٤
٣٢	٢٦	٣٠	٤	٩	٣٤	٩	١١	٢٨	٣٥	٢٢	٣٠	٣٠	٠	٠	٠	
٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	١,٥٦%	٠,٠٠%	١,٥٦%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠
٢,٨٠%	٠,١٣%	٣,٧٤%	٥٦,٢٥%	٢٦,٥٦%	٦,٢٥%	١٥,٦٣%	١٧,١١%	١٤,٠٦%	٣,١٣%	١٥,٦٣%	٦,٢٥%	١,٣٨%	١٢,٥٠%	٠,٠٠%	٢٨,١٣%	١
٠,٠٠%	٣,٧٤%	٤,٦٧%	١٨,٧٥%	٤٠,٦٣%	٠,٠٠%	٢٣,٤٤%	٢١,٨٨%	١٢,٥٠%	٧,٨١%	٣,١٣%	٧,٨١%	٤,٦٩%	٣٢,٨١%	٠,٠٠%	٧١,٨٨%	٢
١٧,١٠%	٣,٨٤%	٢٣,٣٦%	١٨,٧٥%	١٨,٧٥%	٤٠,٦٣%	٤٦,٨٨%	٤٣,٧٥%	٢١,٦١%	٣٢,٨١%	٤٥,٣١%	٣٧,٥٠%	٣٩,٠٦%	٥٤,٦١%	١٠٠,٠٠%	٠,٠٠%	٣
٢٩,١١%	٢٤,٣٠%	٢٨,٠٤%	٦,٢٥%	١٤,٠٦%	٥٣,١٣%	١٤,٠٦%	١٧,١١%	٤٣,٧٥%	٥٤,٦٩%	٣٥,٩٤%	٤٦,٨٨%	٤٦,٨٨%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٤
ماجستير + دبلوم إدارة مدرسية (مدراء ومديرات)																
٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٠	٠	٠	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١
٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢
٠	٠	٠	٠	٠	١	١	١	١	١	٠	٠	٠	١	٠	٠	٣
١	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	١	٠	١	٠	٤
٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠
٠,٢٤%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	١,٦١%	٠,١٧%	٠,٠٠%	٠,٢٤%	٠,٢٤%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٢٤%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	١,٢١%	١
٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٢٤%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٤٨%	٠,٠٠%	٠,٢٤%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٢٤%	٠,٢٤%	٠,٢٤%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,١٧%	٢
٠,٤٨%	١,٢١%	٠,١٧%	٠,٠٠%	٠,٤٨%	٠,٧٣%	١,٢١%	٠,٤٨%	٠,٤٨%	٠,٧٣%	٠,٢٤%	٠,٤٨%	٠,٧٣%	٢,١٨%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٣
١,٤٥%	٠,١٧%	٠,١٧%	٠,٤٨%	٠,٧٣%	٠,١٧%	٠,٧٣%	١,٢١%	١,٦١%	١,٤٥%	١,٦١%	١,٤٥%	١,٢١%	٠,٠٠%	٢,١٨%	٠,٠٠%	٤
١٤١,٤٣%																

[illegible]

- ١٨٩ -
ملحق رقم (١٢)

الجدول الإحصائي رقم																	والذي يوضح إجابات أفراد العينة على الاستمارة حسب الخبرة																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
معلمين																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
من ٥ سنوات فأقل (مترمين ومترسات)																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
M	الجنس	التمهل	الخبرة	من ١	٢	٣	من ٤	٥	٦	٧	٨	٩	من ١٠	١١	من ١٢	من ١٣																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						

٢٤ من	٢٣ من	٢٢ من	٢١ من	٢٠ من	١٩ من	١٨ من	١٧ من	١٦ من	١٥ من	١٤ من
٠	٣	٤	١	٥	٤	٤	١٦	٤	٥	٢
٤١	٤٤	٣٦	٤٢	٢٧	٢٤	٣١	٢٥	٢٢	٢٦	٢٧
٣٥	٥٤	٢٨	٣٠	١٠	٣٠	١٨	١٧	١٠	٢٣	١٨
٢١	١٥	٤١	٣٠	٥١	٥١	٤٨	٥٢	٦٥	٤٨	٥٨
٢٢	١١	١٨	٢٤	٢٦	١٨	٢٦	١٧	٢٦	٢٥	٢٢
٠,٠٠%	٠,٧٣%	٠,١٧%	٠,٢٤%	١,٢١%	٠,١٧%	٠,١٧%	٢,٨٧%	٠,١٧%	١,٢١%	٠,٤٨%
١,١٣%	١,٠١%	٨,٧٢%	١٠,١٧%	٦,٥٤%	٥,٨١%	٧,٥١%	٦,٠٥%	٥,٢٢%	٦,٣٠%	٦,٥٤%
٨,٤٧%	١٢,٠٨%	٦,٧٨%	٧,٢٦%	٢,٤٢%	٧,٢٦%	٤,٢٦%	٤,١٢%	٢,٤٢%	٥,٥٧%	٤,٢٦%
٧,٠٢%	٣,١٢%	١,١٣%	٧,٢٦%	١٤,٢١%	١٢,٣٥%	١١,٢٢%	١٢,٥١%	١٥,٧٤%	١١,٢٢%	١٤,٠٤%
٥,٢٢%	٢,٦٦%	٤,٢٦%	٥,٨١%	٦,٣٠%	٤,٢٦%	٦,٣٠%	٤,١٢%	٦,٣٠%	٦,٠٥%	٥,٢٢%
٣,٧٥%	٣,٧٥%	٣,٧٥%	٣,٧٥%	٣,٧٥%	٣,٧٥%	٣,٧٥%	٣,٧٥%	٣,٧٥%	٣,٧٥%	٣,٧٥%
١	٠	٠	١	٠	٠	٢	٣	٢	١	٢
٢٦	٢٨	١٦	١٩	٩	١٣	١٠	٧	٧	١٠	١١
١٤	١٧	١٥	١٧	١١	٤	٥	٧	٦	٥	٧
١٨	١٨	٣٠	٢٣	٢٧	٣٥	٣٥	٣٥	٣١	٤٠	٣٩
١٠	٦	٨	٩	١٢	١٧	١٧	١٧	١٥	١٢	١٠
٠,٢٤%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٢٤%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٤٨%	٠,٧٣%	٠,٤٨%	٠,٢٤%	٠,٤٨%
٦,٣٠%	٦,٧٨%	٣,٨٧%	٤,١٠%	٢,١٨%	٣,١٥%	٢,٤٢%	١,٦١%	١,٦١%	٢,٤٢%	٢,٦٦%
٣,٢١%	٤,١٢%	٣,٢٦%	٤,١٢%	٢,٦٦%	٠,١٧%	١,٢١%	١,٦١%	١,٤٥%	١,٢١%	١,٦٦%
١٤,٢١%	٤,٢٦%	٧,٢٦%	٥,٥٧%	٨,٤٧%	٨,٤٧%	٨,٤٧%	٨,٤٧%	٩,٤٤%	٩,٢٦%	٩,٤٤%
٢,٤٢%	١,٤٥%	١,٩٤%	٢,١٨%	٢,١١%	٤,١٢%	٤,١٢%	٤,١٢%	٣,٢٢%	٣,١٥%	٢,٤٢%
١٦,٧١%	١٦,٧١%	١٦,٧١%	١٦,٧١%	١٦,٧١%	١٦,٧١%	١٦,٧١%	١٦,٧١%	١٦,٧١%	١٦,٧١%	١٦,٧١%
٠	٣	٠	٤	٢	٤	٤	١١	٢	٤	٢
٦٩	٧٤	٦٠	٦٨	١٨	١٥	٢٢	١٦	١٦	١٩	١٦
٤٧	٥٢	٣٠	٥٠	١١	١٤	١٢	١٤	٤	٨	١٢
٥١	٥٦	٧٤	٥٤	١٢٤	١٠٨	١٥	٩٣	١٠٥	١٠١	١١٠
٤٢	٢٢	٥٢	٤١	٦٢	٧٦	٨٤	٨٢	٩٠	٧٧	٧٦
٠,٠٠%	٠,٧٣%	٠,٠٠%	٠,١٧%	٠,٤٨%	٠,١٧%	٠,١٧%	٢,٦٦%	٠,٤٨%	٠,١٧%	٠,٧٣%
١٦,٧١%	١٧,٢٢%	١٤,٥٢%	١٦,٤٦%	٤,٢٦%	٣,٢٢%	٥,٢٢%	٣,٨٧%	٣,٨٧%	٤,٦٠%	٣,٨٧%
١١,٢٨%	١٢,٥١%	٧,٢٦%	١٢,١١%	٢,٦٦%	٣,٢٦%	٢,١١%	٣,٢٦%	٠,١٧%	١,٤٤%	٢,١١%
١٤,٢١%	١٣,٥١%	١٧,٢٢%	١٢,٠٨%	٣,٠٢%	٢٦,١٥%	١٣,٠٠%	٢٢,٥٢%	٢٥,٤٢%	٢٦,٢١%	٢٦,٢٢%
١٠,١٧%	٧,٧٥%	١٢,٨٢%	٩,١٣%	١٥,٠١%	١٨,٤٠%	٢٠,٢٢%	٢٠,١٠%	٢١,٧١%	١٨,٦٤%	١٨,٤٠%
٥٢,٥٤%	٥٢,٥١%	٥٢,٥٤%	٥٢,٥٤%	٥٢,٥٤%	٥٢,٥٤%	٥٢,٥٤%	٥٢,٥٤%	٥٢,٥٤%	٥٢,٥٤%	٥٢,٥٤%
١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%
٢٤ من	٢٣ من	٢٢ من	٢١ من	٢٠ من	١٩ من	١٨ من	١٧ من	١٦ من	١٥ من	١٤ من
٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٧	٦	٢	٦	١	١	٠	٠	٠	٣	٠
١	٣	٢	١	٥	٦	٥	٥	٥	٥	٤
١	٠	٣	١	٥	٤	٥	٦	٦	٣	٧
٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%
٦,٥٤%	٥,٢١%	١,٨٧%	٥,٦١%	٠,١٣%	٠,٠٠%	٠,١٣%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٢,٨٠%	٠,٠٠%
٠,١٣%	٢,٨٠%	٢,٨٠%	٢,٨٠%	٠,٠٠%	٠,١٣%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%
١,٨٧%	١,٨٧%	٢,٨٠%	٠,١٣%	٤,٦٧%	٥,٦١%	٤,٦٧%	٤,٦٧%	٤,٦٧%	٤,٦٧%	٣,٧٤%
٠,١٣%	٠,٠٠%	٢,٨٠%	٠,١٣%	٤,٦٧%	٣,٧٤%	٤,٦٧%	٥,٦١%	٥,٦١%	٢,٨٠%	٦,٥٤%
٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠
٨	١٢	٨	٣	١	٦	١	١	٠	١	٠
٤	٥	١	١٢	٢	٠	١	٠	١	٠	٠
٦	٤	٧	٥	١٠	١٠	١٤	١٧	١٠	١٤	١٤
٦	٣	٨	٤	١١	٨	٨	٦	١٢	٨	١٠
٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,٠٠%	٠,١٣%	٠,٠٠%
٧,٤٨%	١١,٢١%	٧,٤٨%	٢,٨٠%	٠,١٣%	٥,٦١%	٠,١٣%	٠,١٣%	٠,٠٠%	٠,١٣%	٠,٠٠%
٣,٧٤%	٤,٦٧%	٠,١٣%	١١,٢١%	١,٨٧%	٩,٣٥%	٠,١٣%	٠,٠٠%	٠,١٣%	٠,٠٠%	٠,٠٠%
٥,٦١%	٣,٧٤%	٦,٥٤%	٤,٦٧%	٩,٣٥%	١٣,٠٨%	١٣,٠٨%	١٥,٨١%	١,٣٥%	١٢,٠٨%	١٣,٠٨%
٥,٦١%	٢,٨٠%	٧,٤٨%	٣,٧٤%	١٠,٢٨%	٧,٤٨%	٧,٤٨%	٥,٦١%	١٢,١٥%	٧,٤٨%	٩,٣٥%
٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	١	٠
٣٤	٣٠	١٨	٢٩	٦	٥	٩	٧	٧	٣	٦
١٧	٢٢	١٥	١٧	٢	٤	٢	٢	١	٤	١
١٤	١١	١٢	١٥	٢٩	٢٢	٢١	٢٨	٢٧	٢١	٢٢
٧	٩	٢٦	١١	٣٥	٣٠	٤٠	٢٢	٢٦	٢٢	٢٢

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية :

١. أحمد (إبراهيم أحمد)، نحو تطوير الإدارة المدرسية : دراسة نظرية وميدانية ، الطبعة الأولى، القاهرة : دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨٥م.
٢. إسماعيل (خيري عبد اللطيف قاسم)، واقع الممارسات الإدارية كمدير المدرسة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مستسخة.
- رسالة ماجستير: في التربية: الجامعة الأردنية، كلية التربية: ١٩٧٦م.
٣. الأفندي (محمد حامد)، الإشراف التربوي، الطبعة الأولى، الكويت : مكتبة الفلاح، ١٤٠١/١٩٨١م.
٤. البزاز (حكمت عبدالله)، تقييم التفقيش الإبتدائي في العراق، لا طبعة، بغداد: مطبعة الإرشاد، ١٩٧٠م.
٥. البسام (عبد العزيز)، "مهام الإشراف التربوي"، التوثيق التربوي (بغداد)، العدد الثالث، ١٩٧٤م.
٦. بستان (أحمد عبد الباقي)، طه (حسن جميل)، مدخل الى الإدارة التربوية، الطبعة الثالثة، الكويت: دار العلم للنشر والتوزيع، ١٩٩٢م.
٧. بوردمان (تشارلز)، وآخرون، الإشراف الفني في التعليم ، لا طبعة، (ترجمة وهيب سمان وآخرون)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٣م.
٨. التل (سعيد)، "معنى الإشراف التربوي"، مجلة رسالة المعلم (عمان) السنة الثامنة عشر، العددان الثالث والرابع، تموز وآب، ١٩٧٥م.
٩. جردات (محمود خالد محمد)، تصورات مديري ومعلمي المرحلة الأساسية في محافظة إربد للدور القيادي لمدير المدرسة، مستسخة.
- رسالة ماجستير: في الإدارة التربوية: الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا: ١٩٩٤م.
١٠. الجبلاتي (علي)، وآخرون، التوجيه الفني في المدرسة العصرية : بين النظرية والتطبيق، لا طبعة، القاهرة : دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ١٩٧٢م.

١١. جوهري (صلاح)، المدخل إلى إدارة وتنظيم التعلم، لا طبعة، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٤م.
١٢. الحاوي (فوزية أحمد الحاوي)، مهام مدير المدرسة الاشرافية والصعوبات التي تواجهه في أداء عمله في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.
- رسالة ماجستير: في التربية: جامعة اليرموك، كلية التربية: ١٩٨٩/١٤١٠.
١٣. الحبيب (فهد إبراهيم)، التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربية، الطبعة الأولى، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٩٦/١٤١٧م .
١٤. حواشين (برهان رشيد صالح)، الممارسات الإدارية لمديري المدارس الابتدائية لتحقيق النمو المهني للمعلمين كما يراه المعلمون والمديرون.
- رسالة ماجستير: في التربية: جامعة اليرموك، دائرة التربية: ١٩٨٨/١٤٠٩م.
١٥. خشان (عبد العزيز عثمان)، الإدارة المدرسية في إطار ممارسات مديري المدارس الحكومية في الأردن لمسؤولياتهم الاقعية والمثالية.
- رسالة ماجستير: في التربية: جامعة اليرموك، كلية التربية والفنون - قسم التربية: ١٩٨٨م.
١٦. الخطيب (رداح) وآخرون، الإدارة والإشراف التربوي : اتجاهات حديثة، الطبعة الثانية، الرياض : مطابع الفرزدق التجارية، ١٩٨٧/١٤٠٧م.
١٧. درويش (عبدالكريم)، تكلال (للى)، أصول الإدارة العامة، الطبعة الثالثة، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٤م.
١٨. سنقر (صالحة محي الدين)، تطوير الإشراف الفني في مجال التعليم الابتدائي بسوريا، مستسخة.
- أطروحة : دكتوراه فلسفة في التربية : جامعة عين شمس، كلية التربية : ١٩٧٨م.

١٩. شعلان (محمد سليمان)، وآخرون، الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، لا طبعة، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٨م.
٢٠. شنطاوي (محمد سعيد عواد)، تصورات معلّمي المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة نحو الدور الفني لمدير المدرسة، مستنسخة.
- رسالة ماجستير: في التربية: جامعة اليرموك، كلية التربية: ١٤١٢/١٩٩٢م.
٢١. صلاح (خالد محمد أحمد) تقويم أداء المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في الأردن . (مستنسخة)
- رسالة ماجستير في التربية: الجامعة الأردنية، كلية التربية: أيار ١٩٨٥م.
٢٢. عبدالله (إبراهيم يوسف)، تطوير أساليب التوجيه والمتابعة الميدانية، لا طبعة، البحرين : وزارة التربية والتعليم، سبتمبر ١٩٨٩م.
٢٣. عبدالمجيد (علي)، الأصول العلمية للإدارة، لا طبعة، القاهرة : ١٩٦٣م.
٢٤. العطار (فؤاد)، مبادئ الإدارة العامة، لا طبعة، القاهرة : دار النهضة المصرية، ١٩٧٤م.
٢٥. عطية (بكري طه)، مقدمة في إدارة منظمات الأعمال، لا طبعة، القاهرة : دار الكتاب الجامعي ، ١٩٧٧م.
٢٦. عقيلان (محمد موسى) دراسة ميدانية لدور مدير المدرسة الإلزامية في الأردن كمشرف مقيم، مستنسخة .
- أطروحة : دكتوراه في فلسفة في التربية : جامعة عين شمس، كلية التربية ، ١٤٠٥/١٩٨٥م.
٢٧. عيسى (أحمد عبدالرحمن)، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، الرياض : دار اللواء للنشر والتوزيع، ١٩٧٩م.
٢٨. فايفر (إيزابيل)، دنلاب (جين)، الإشراف التربوي على المعلمين: دليل لتحسين التدريس ، لا طبعة ، ترجمة محمد عيد ديواني، عمان: منشورات الجامعة الأردنية، ١٩٩٣م.

٢٩. الفواغرة (سامي قاسم محمد)، دور مدير المدرسة الثانوية كمشرف تربوي مقيم في مدارس لواء عجلون.

رسالة ماجستير: في الإدارة والإشراف التربوي: جامعة اليرموك، كلية التربية والفنون: ١٤١٠/١٩٩٠م.

٣٠. فوكس (جيمي)، الإدارة المدرسية: مبادئها وعملياتها، لا طبعة (ترجمة وهيب سمعان وآخرون)، القاهرة: دار النهضة المصرية، ١٩٨٣م.

٣١. محمد (رشيد عبد الحميد محمود)، مدير المدرسة الإلزامية في الأردن كمشرف تربوي.

رسالة ماجستير: في التربية: الجامعة الأردنية، كلية التربية: ١٩٧٦-١٩٧٧م.
٣٢. مرسي (محمد منير)، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٠م.

٣٣. _____، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٩م.

٣٤. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الحلقة الدراسية لتطوير نظم التوجيه والإشراف التربوي بدول الخليج العربي، الكويت: مكتب التربية العربية لدول الخليج، ج ٢، ١٤٠١/١٩٨١م.

٣٥. _____، الإشراف التربوي بدول الخليج العربي: واقعه وتطوره، لا طبعة، الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج، ١٤٠٦/١٩٨٥م.

٣٦. موسى (حمد شفيق الحسن)، دور مدير المدرسة في تحسين الفعاليات التعليمية كما يراه المعلمون في مدارس لواء الكورة، مستنسخة.

رسالة ماجستير: في التربية: جامعة اليرموك، كلية التربية، ١٩٩٥م.
٣٧. نبراي (يوسف إبراهيم)، الإدارة المدرسية الحديثة، الطبعة الثانية، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٣م.

٣٨. نشوان (يعقوب)، الإدارة والإشراف التربوي، بين النظرية والتطبيق، لا طبعة، عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٨٦م.
٣٩. هاشم (زكي محمود)، الإدارة التعليمية، الطبعة الثالثة، الكويت : وكالة المطبوعات، ١٩٨١م.
٤٠. الهباهبة (هارون أحمد)، تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري ومديرات المدارس الريادية في الأردن.
- رسالة ماجستير: في التخطيط التربوي: الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا: ١٩٩٦م.
٤١. الهواري (سيد)، الإدارة، القاهرة : مكتبة عين شمس، ١٩٧٦م.
٤٢. وزارة التربية والتعليم، الإحصائية الاستقرارية، قسم الإحصاء التربوي، ١٩٩٥/ ١٩٩٦م.
٤٣. _____، قرار وزاري رقم (٤٢٣) بشأن لجنة تطوير المدرسة، بتاريخ ١٢/٣/١٩٨٨م.
٤٤. _____، قرار وزاري رقم (٣٧٥، ١٦٧) بشأن تطبيق نظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية بتاريخ ٢٤/٤/١٩٩٠م.
٤٥. _____، لائحة رقم ٢٠٤٤-٤٢-١ دولة البحرين : ١٩٨٦م.
٤٦. _____، مشروع قانون التربية والتعليم، دولة البحرين : ١٩٨٥م.
٤٧. _____، مشروع واجبات الهيئة الإدارية والتعليمية، دولة البحرين: إدارة التعليم العام، لات.
٤٨. _____، مشروع واجبات مدير المدرسة، دولة البحرين: إدارة التعليم العام، لات.
٤٩. _____، نظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية، دولة البحرين، ١٩٨٩م.
٥٠. يوسف (عبدالقادر)، تنمية الكفاءات التربوية، لا طبعة، بيروت : دار الكتاب العربي، ١٩٦٧م.

ثانياً : المصادر والمراجع الأجنبية :

1. Ben M.(Harris), "New Leadership and new Responsibilities-For Human Involvement": Educational Leadership, **Journal of the Association For Supervision and - \Curriculum Development**, 1969, volume 26, Number. 8, May.
2. Brown (Davis S), "Re-thinking the Supervisory Role": **Supervisory Management**, 1979, November
3. Dahil, (Ernest), "Role Perception and Job Satisfaction", **Journal of Educational research**, California:1987, No.2.
4. Daniel (Griffiths) **Administration Theory and Change in Organizations**, USA : Allen and Bacon, 1973 .
5. Donald (J. Clough) **Concepts in Management Science**, India: Prentic-hall, 1968.
6. McGeown, "Selected Leadership Functions of the School Principal", Educational Administration, 1980.
7. Roald (Campell. E Bridges R), **Nystrands Introduction to Educational Administration.**, New York: Allyn and Bacon,1977.
8. Strphen (J. Knezevich), **Administration of Public Education**, New York : Herper and Row ,1984.
9. Thomas (Briggs) and Joseph (Justman), **Improving Instruction Through Supervision**, New York: Macmillan Company, 1956.
10. Young (Tames M.) and Heichberger, (Rober L.), **Teachers Perception of the Effective School Supervision Program**, 1975.