جامعة المنصورة
كلية التربية

تصميم برنامج تدريبي وفق الإحتياجات المهنية وقياس أثره على تنمية كفايات حل المشكلات والرضا عن التدريب لدى مدراء الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم

إعداد

د. العجب محمد العجب إسماعيل

جامعة الخليج العربي

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١١١ – يوليو ٢٠٢٠

تصميم برنامج تدريبي وفق الإحتياجات المهنية وقياس أثره على تنمية كفايات حل المشكلات والرضا عن التدريب لدى مدراء الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم

د. / العجب محمد العجب إسماعيل

جامعة الخليج العربي

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى قياس أثرتصميم برنامج تدريبي قائم على الإحتياجات في تنمية الكفايات المهنية للإدارة التعليمية، واتبع الباحث منهج البحث التطويري للتحقق من صحة فروض البحث، وقد تم تطبيق البحث على عينة مكونة من ٢٠ متدرباً ومتدربة من مدراء الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم السودانية (مجموعة تجريبية واحدة)، وقد تم اعداد قائمة بالكفايات المهنية في الإدارة التعليمية الأساسية الفرعية تمت الإجابة عليها من قبل مدراء الإدارات التعليمية ومن في حكمهم لتحديد إحتياتهم التدريبية بولاية الخرطوم. وبناءا على ذلك تم تحديد الموضوعات الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح، م إعداد أدوات البحث التي شملت اختبارًا لقياس الكفايات المتعلقة بمهارات حل المشكلة، وإعداد مقياس للرضا عن التدريب، وتم التحقق من صدق وثبات أدوات البحث، وتم تطبيق أدوات البحث بعديًا. تطبيق تجربة البحث والتحليل الاحصائي بالطرق المناسبة كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المتدربين في إختبار حل المشكلات والمتوسط الإفتراضي (٧٥%) لصالح البرنامج التدريبي، ووجود فرق بين متوسطي درجات مقياس الرضا والمتوسط الإفتراضي٨٠% (٤ من ٥) على سلم ليكارت الخماسي لصالح التطبيق البعدي. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببرامج التدريب المهنية لمدراء الإدارات التعليمية ومساعديهم في السودان سعيا لتحقيق أهداف التغير التربوي المنشودة، والنهوض بمخرجات التعليمية التعليمية وإعادة تأهيل النظام التعليمي في السودان.

الكلمات المفتاحية: *الكفايات المهنية، التغير التربوي، الإحتياجات المهنية، التدريب، والرضا عن التدريب*

Abstract:

The current research aims to assess the effect of designing a training program based on professional needs on developing problem-solving competencies and satisfaction with training among Khartoum State Educational Administrators. The researcher used the developmenta research methodology on a sample of 20 trainees from educational administrators from the Khartoum State of Sudan who attended a

training workshop on developing educational administration professional competencies held in the Arabian Gulf University –Kingdom of Bahrain. A list of indicators of the professional competencies in educational administration had been prepared and answered by the adimistrators of the educational administrators and their equivalents at Khartoum State to determine their training needs, accordingly, the topics for the proposed training program were identified. The research tools included an achievement test to measure competencies related to problem-solving skills and satisfaction with training scale to assess trainees' satisfaction with the training experience. The validity and reliability of these tools were verified and administrated on the sample at the end of the training program. After applying the research experiment, the collected data was interred into SPSS software; the appropriate analysis methods and tests were used. Data analysis results revealed statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)between the mean scores of the trainees in the problem-solving test and the proposed mastery level mean of (75%) in favor of the training program, it was also revealed statistically significant differences between the mean scores of the satisfaction with training scale and the proposed mean average of 80% (4 out of 5) at the level of ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) for the post-application. The study recommended that attention should be paid to vocational training for Sudanese educational administrators who assigned to lead the desired educational change, advancing the educational and learning outcomes and participated in the rehabilitating of the Sudanese educational system.

Keywords: Professional Competencies, Educational Change, Professional Needs, Training, and Satisfaction with Training

مقدمة :

لم يعد التوسّع الكمّي في التعليم هاجساً للأنظمة التربوية في معظم بلدان العالم، إذ يكمـــن التحدي الرئيس الذي تواجهه معظم الأنظمة التعليمية في الرقي بالمخرجات التعليميـــة وتحـــسين جودتها، الأمر الذي يتطلب التخطيط الإستراتيجي والقيادة الواعية بأهمية العوامل التي تؤثر على

جودة تلك المخرجات وإدارة التغير المطلوب لذلك. ويلعب التعليم الجيد دورًا رئيسيًا في التنمية. ولقد تمكنت الدول المتطورة من تحقيق النمو بفضل فرض التعليم الإلزامي، كما تهتم تلك الدول من أن الأشخاص الذين يتولون المسؤولية يمتلكون الكفايات الضرورية ويكونوا مختصون في مجالهم وبمقدورهم قيادة النظم التعليمية لتحقيق مخرجاتها المنشودة. فالتعليم يعد الركيزة الاساسية لبناء الامم المتحضرة، لذا سعت الدول النامية منذ نيل استقلالها في النصف الثاني من القرن العشرين الى الاهتمام بالتعليم، لازالة عوامل التخلف، والالتحاق بمركب الامم المتحضرة والعمل على تحسين مخرجاته الكمية والنوعية.

على النقيض نجد في الجانب الآخر لا تزال الدول النامية بعيدة كل البعد عن تبني نظم التعليم الحديثة، إذ إن العديد من المواطنين يعتبرون التعليم الحديث فرضًا للنفوذ الغربي، كما أن تلك الدول لا تعطي التعليم الاهتمام المطلوب وهو ما ينعكس سلباً على مخرجات النظم التعليمية في تلك البلدان. وكما هو معلوم أن النظام التربوي السوداني يواجه العديد من التحديات، والتي تتسم بالإزدواجية كونها تجمع بين التحديات الكمية والنوعية، فالانتقال من التعليم المتمركز حول المدرس(teacher centered) إلى التعلم المتمركز حول الطالب (student centered) يمثل تحديا إستراتيجيا للنظام التربوي بالسودان والذي تقع قيادته على مدراء الإدارات التعليمية، أما التحدي المرتبط بالجانب الكمي المتمثل في التوسع في نشر خدمات التعليم وجعلها متاحة بالقدر الذي يؤمن مزيداً من فرص التعليم فيتطلب تخططاً أشمل ورؤى وفق فلسفلة وخطط وزارة التربية وإستراتيجية التعليم في السودان ما بعد ثورة ديسمبر ٢٠١٩م التي أدت لأنهاء حكم الإنقاد والخروج بحكومة إنتقالة يتطلع السودانيون أن يروا في عهدها إعادة تأهيل النظام التعليمي وتحسين مخرجاته.

في أواخر عام ١٩٩٨، أصدرت حكومة الإنقاذ مجموعة من القرارات أطلقت عليها مسمى "ثورة التعليم العالي" مثل أهم ما تضمنته مضاعفة الاستيعاب في الجامعات والمعاهد العليا، واعتماد اللغة العربية لغة تدريس في الجامعات بدلاً عن اللغة الانجليزية. وعلى الرغم من التطور المزعوم في التعليم، تعاني العملية التعليمية في السودان من مشكلاتٍ عديدة أبرزها وجود عدد كبير من الأطفال في سن الدراسة خارج المدارس. وعلى الرغم من أن دستور جمهورية السودان الحالي ينص على أن الدولة تكفل مجانية التعليم وإلزاميته في مرحلة الأساس، إلا أن الإحصائيات تؤكد أن ٧٦% فقط من الأطفال في سن التعليم الابتدائي يذهبون إلى المدرسة؛ وتنخفض هذه النسبة إلى ٢٨% فقط في مرحلة الثانوي. وحسب معلوماتٍ نُشرت في العام

٢٠٠٧ أن نسبة الأمية في السودان بلغت ٥٠% بين النساء و٣٠% بين الرجال، لكن حكومة السودان أعلنت في العام الماضي ٢٠١٧ أن النسبة الكلية للأمية انخفضت إلى ٢٤%.

كما أسهمت عوامل الفقر المستشري، والحروب المشتعلة في إنحاء واسعة من البلاد، وغياب الوعي بأهمية التعليم، والتخلف المزمن، في ضعف تعليم الأولاد والبنات في السودان.وبحسب تقرير للبنك الدولي صدر في ٢٠١٦ فإن الأطفال في جميع أنحاء السودان يواجهون صعوبات جمة عندما يتعلق الأمر بالحصول على التعليم الرسمي. ونتيجة لذلك، بات أكثر من ٤٠% من الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين ٥ و١٣ عاماً بدون تعليم. ومن بين من يذهبون إلى المدرسة، هناك أكثر من نصف مليون معرضين لخطر التسرب. ويُعد أطفال البدو والمشردين ومن يعيشون في مناطق تمزقها الحروب هم الأكثر تعرضاً لخطر الإقصاء، بينما الفتيات في كثير من الأحيان أكثر تعرضاً لمخاطر عدم إكمال تعليمهن.

أما مجانية التعليم على الرغم من أنها مضمنة على ورق الدستور، نجد أن جميع الجامعات وكل المدارس في مرحلتي الأساس والثانوي تقريباً باتت تطلب من طلابها دفع رسوم للتسجيل في بداية العام الدراسي وهو ما ينافي شرط المجانية المنصوص عليه. وأحياناً يُطلب من الطلاب أيضاً رسوم أخرى خلال العام، مما يؤدي إلى حرمان الكثير من الأطفال من حقهم في التعليم بسبب الفقر المستشري. تتفاقم هذه المشكلة مع عدم قدرة قطاع كبير من الاسر السودانية توفير وجبة الإفطار لأطفالهم في المدراس، ما يضطرهم للبقاء في منازلهم، أو تفضيل العمل على الدراسة بغرض الحصول على ما يسد الرمق.

فالمدير التعليمي يعمل مع الآخرين بطريقة بناءة يعزّز من خلالها العمل بروح الفريق الواحد لتحسين مخرجات عمليتي التعليم والتعلّم وتفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة لتكون رافداً وداعماً وشريكاً أصيلاً لتحقيق أهداف التربية وتنميتها، وبشكل موازٍ تكون المؤسسات التعليمية رافداً لتطوير المجتمع ونجاحها أو فشلها يكون له الأثر الأكبر في نجاح أو فشل المهن الأخرى في المجتمع. وفي ظل الظروف الحالية التي تحطيط بنظام التعليم في السودان يتطلب الأمر من المختصيين مساعدة الإدرات التعليمية بالأفكار والخطط التي تسهم في علاج ما يواجهها ويتطلب الأمر الأمر كذلك التدريب وإعادة التدريب للمدراء الذين يشرفون على الوحدات التعليمية والمنوط بهم قيادة التغير المطوب.

وتمثل الإدارة التعليمية مجموعة من العمليات المتكاملة والمنسّقة المبنية على التخطيط، والتوجيه، والتنظيم، وكذلك المراقبة لجميع مكونات النظام التعليمي. ويمكن تعريفها كذلك على أنّها تحديد مجموعة من الأهداف الواضحة للنظام التعليمي، ومن ثمّ العمل على تنسيق الجهود لتحقيق هذه الأهداف. ويعرفها مرسي (٢٠٠١) على أنها: كل عمل منسّق يخدم التربية والتعليم، وتتحقق من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية تحقيقاً يتمشى مع الأهداف الأساسية للتعليم".، وهناك العديد من أنواع الإدارة التربوية التي تتماشى مع المؤسسة التعليمية الخاضعة لها.

والإدارة التربوية الجيدة بالضرورة يجب أن تتصف بمجموعة من الخصائص منها: يجب أن تكون متماشية ومتناسبة مع سياسية البلاد والفلسفة الاجتماعية كذلك، ويجب أن تتسم بالمرونة والسهولة، بعيدة كل البعد عن القوالب الثابتة والجامدة، وفي الغالب تكون متكيفة مع الظروف المتغيرة، وتتلاءم مع مقتضيات الموقف، كما يجب أن تمتاز بالفعالية والكفاءة، وتحقّق ذلك من خلال الاستخدام الأمثل لكل من الإمكانيات البشرية والمادية، وأن تكون مبادئها النظرية وأصولها تتكيّف مع مقتضيات الموقف بشكل كبير، وذلك حتى تكون عملية.

وهنالك من يرى أن القادة يولدون، ولا يصنعون، بينما يرى آخرون أن بعض القادة يولدون في خضم الشدائد. وغالبًا ما يقف الأشخاص البسيطون الذين لم يلعبوا دورًا قياديًا مطلقًا ويتخذون زمام المبادرة عندما يتطلب الأمر موقفًا يهتمون به. كما هو الحال في الأبوة والأمومة، عندما ين إنجاب الأطفال يكتشف العديد من الآباء قدرات القيادة التي لم يعرفوا بوجودها من أجل توجيه أبنائهم وحمايتهم.

تهدف الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج تدريبي وفق الإحتياجات المهنية لمدراء التعليم بولاية الخرطوم السودانية سعيا لتنمية كفاياتهم الإدارة بالقدر الذي يساعدهم في القيام بما تتطلبه مهامهم في قيادة التغير التربوي التي يناشد بها المجتمع السوداني، ومن ثم تقصي أثر البرنامج المقترح على تنمية مهارات حل المشكلات والرضا عن التدريب لدى المتدربين المشاركين في الدورة التدريبية المنعقدة بجامعة الخليج العربي بمملكة البحرين خلال الفترة ٢٠٢٠/١/٢٧ وحتى ٢٠٢٠/٢/٧م.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

بصورة عامة تواجه المؤسسات التعليمية العديد من المشكلات التي يجب على المسؤولين التربويين والمديرين الإداريين تحديدها ومن ثم التخطيط العلمي لحلها. وتعكس تلك المشكلات فشلاً في إنجاز بعض أهداف الإدارة التعليمية وبالتالي عدم الإستفادة من الفرص المتاحة، وينظر لهذا الفشل على أنه في الغالب ناتج عن سوء توظيف الكفايات الخاصة بالإدارة التعليمية أو عدم إمتلاك تلك الكفايات. ولذلك فإنه من المعتاد أن يحدد الموظف أو المدير المسؤول المشكلة، ويفترض أن التدريب هو الحل. وتعرض المشكلة على قسم التدريب ويطلب من المختصيين في تصميم البرامج المهمة بالتنمية المهنية تطوير الحلول المناسبة لتلك المشكلات.

إن الخطوة الأولى التي يوصى بها المهتمون بأسلوب النظم في حل مشكلات التعليم والتدريب تكمن في تقدير الحاجات. وتقدير الحاجات needs assessment عبارة عن دراسة تجرى لتحديد الطبيعة الحقيقية لمشكلة المؤسسة أو الإدارة، وبحث إمكانية حلها. وفي الغالب تكون المشكلة عبارة عن مؤشر أو عرض لمشكلة أكبر، أو أنها ليست مشكلة على الإطلاق ديك وكيري (Dick&Carey,2004). ولقد طورت روزت(Rossett,1987) نموذجا عاماً لتقدير الحاجات تضمنت الحقائق، والحالات الافضل، والمشاعر، والأسباب والحلول. أما الهدف من ذلك فهو تجميع معلومات عن كل مكون من هذه المكونات لكي يتم التحقق والتأكد من الحاجة، ومن ثم إقتراح وتحديد الحلول المناسبة لها. فإذا كان جزء حل المشكلة هو التدريب على مهارات جديدة أو تحديد المهارات الحالية، يقوم المصمم التعليميبأعداد الخطط المناسبة لمشروع برنامج تدريبي يعمل على تلبية تلك الحاجات. وهو أمر شبيه تماماً بالإمر الذي نحن بصدد تناوله وهو تصميم برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية لمدراء التعليم في السودان في ضوء الإحتياجات المرتبطة بتلك الكفايات.

وفي نفس السياق قام كوفمان (Kaufman,1988) بإلقاء الضوء على تقدير الحاجات بما في ذلك (١) التميز بين الغايات والوسائل في ضوء ما تقوم به المؤسسة، و(٢) المجالات التي توجد بها مشكلات في المؤسسة. وذلك كون أن تحديد الإحتياجات تحديدا دقيقاً يلعلب دورا حاسما في حل المشكلة تحت البحث والتقصي وبالتالي تحسين مخرجات النظم التعليمية.

وقد اقتُرح باونـــد وســـولير (Bound and Soler, 2016) التقيـــيم المـــستدام كفكـــرة تركز على مساهمة التقييم في تحسين مخرجات التعلم على المدى البعيـــد للمقـــررات التعليميـــة. وقد حُدد على أنه تقييم يلبي احتياجات الحاضر من حيث متطلبات التقييم التكـــويني والتجميعـــي، ولكنه يعد الطلاب أيضاً لتلبية احتياجاتهم التعليمية في المستقبل. وقد قاما بمناقـــشة قيمـــة هـــذا المفهوم للتقييم؛ وكيف تم تناولها على مدى السنوات ال ١٥ الماضية في التعليم العالي ولماذا قـــد لا تزال هناك حاجة إليها. وكشف تقرير الدراسة أهمية تحديد ما المطلـــوب معالجتـــه والتـــدخل (تحديد الإحتياجات) لتحديد موقع التقييم كتدخل للتركيز على التعلم على المدى الطويل. وقد بينت الدراسة كيف يمكن للتقييم المستدام أن يساعد في سد الفجوة بين نتائج التقييم والتعلم، والارتبـــاط بأفكار مثل التنظيم الذاتي، وإصدار الطلاب للأحكـــام بـــشأن عملهـــم وتقيـــيمهم علـــى نطـــاق المقررالدراسي.

في حالة إدارة التعليم العام في السودان، نجد أن النظام التعليمي في الإونة الأخيرة يعاني العديد من المشاكل أهمها المشكلات المتعلقة بالكفايات المهنية للمدراء الذين أوكلـــت لهـــم إدارة النظام التعليمي بعد التغيرات التي تمت جراء ثورة ديسمبر ٢٠١٩م التي خلصت لتغيـــر النظـــام الحاكم وتكوين حكم إنتقالي ينادي بالحرية والسلام والعدالة ويضع إصلاح النظام التعليمـــي فـــي مقدمة أولياته.

كفايات الإدارة التعليمية:

الإدارة التعليمية هي عملية إدماج الموارد البشرية والمادية المناســـبة المتاحـــة والفعالـــة لتحقيق أغراض برامج المؤسسة التعليمية. يجب أن نلاحظ أن مصطلح "الإدارة" هنـــا لا يـــشير لأي عملية أو فعل واحد. وهو أشبه بمظلة واسعة تشمل عدداً مـــن العمليـــات مثـــل: التخطـــيط والتنظيم والإخراج والتنسيق ومراقبة وتقييم الأداء. ويحدث نفـــس الوضـــع فـــي مجـــال الإدارة التعليمية. إن مفهوم الإدارة التعليمية ينطبق في حالة وجود منظمة تعليمية لها أغراض أو أهداف معينة لتحقيقها. وقد عرفهاعابدين (٢٠٠٥) بأنها عملية تتضمن تنظيم الموارد البشرية والماديـــة والاستخدام الأمثل لها بأنها بأعلى كفاءة وأقل تكلفة ممكنة من أجل تحقيق الأهداف مـــن خـــلال التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والتقويم. والإدارة التعليمية تعبر عن مجموعة من العمليـــات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء في داخل المؤسسات التعليمية أم بينها وبين نفسها، لتحقيق الأغراض العامة المنشودة من التربية، وهي الهيمنة العامة على شؤون التعليم بالدولة بقطاعاتـــه المختلفة وممارسته بأسلوب يتفق مع متطلبات المجتمع والفلسفة التربوية السائدة فيه.

أما الإدارة المدرسية فهى الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة من إداريين وفنيين، بغرض تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة. وهي عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطور وتقدم التعليم فيها. يلاحظ أن الإدارة المدرسية هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية، أما الإدارة التعليمية هي الوحدة القائمة برسم السياسة التعليمية، وتعد العلاقة بين الإدارة التعليمية والمدرسية علاقة الكل بالجزء بمعنى أن الإدارة المدرسية تعد جزءاً من الإدارة التعليمية وصورة مصغرة لتنظيماتها وإستراتيجية محددة يتركز فيها فعاليتها وتقوم الإدارة التعليمية بتقديم العون والمساعدة مالياً وفنياً للإدارة المدرسية وإمدادها بالقوى البشرية اللازمة لتنفيذ السياسة العامة المرسومة وتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة وتقوم كذلك بالإشراف والرقابة لتضمن سلامة هذا التنفيذ.

وبصورة عامة تهدف الإدارة العامة للتعليم العام إلى تنفيذ السياسات التربوية المتعلقة بمراحل التعليم الأكاديمي ووضع الخطط والبرامج المتعلقة به وتحديد الإجراءات اللازمة لتطبيق القوانين واللوائح والعمل على إصدار القرارات الخاصة بالتعليم الأكاديمي بما يتناسب مع المجريات والمتغيرات وكذلك تقوم بتقديم اقتراحات للمشاريع التربوية وتطويرها من حيث المحتوى والتنفيذ والمتابعة وتقوم بالإشراف والمتابعة لجميع النشاطات والأعمال التي تقوم بها الإدارة العامة للتعليم العام بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية وتطوير الميدان التربوي بما يتماشى مع متطلبات العصر والثورة المعلوماتية.

ويعتبر مدير المدرسة هو المسؤول عن نقل رسالة ورؤية وقيم الإدارة التعليمية إلى المدرسة والخروج منها، مع تركيز أقوى وأكثر وضوحا على نجاح ورفاه الطلاب. ويُعرَّف معيار الكفاءة بأنه دليل يسمي السلوكيات المتوقعة للاتجاهات للقيام بعمل فعال في مدارسهم. قام كل من لمبرت وبوشمامة (Lambert and Bouchamma, 2019) بعرض نتائج تحليل محتوى أربعة معايير كفاءة لمديري المدارس من أربعة مواقع مختلفة؛ مقاطعتان كنديتان (كيبيك والبرتا) واستراليا والولايات المتحدة. وعلى الرغم من خصوصيات كل سياق، فإن معايير الكفاءة الأربعة التي تمت دراستها تمثل ٨٥ في المائة من أوجه التشابه. وتشمل الكفاءات الغائبة عن هذه المعايير التكنولوجيا والتنوع الثقافي والتوازن بين الحياة الشخصية والمهنية.

مفهوم الكفايات ومصادر اعدادها :

ليس من السهل تقديم تعريف اصطلاحي دقيق لكلمة الكفايات Competent إذ يقتصر التعريف المعجمي لها عن الوفاء بالمعنى المقصود في هذا المجال ومع ذلك يمكن القول أن الكفايات تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما بعباره أخرى وبتفصيل أكثرمن مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية (طعيمة، ٢٠٠٦).

فالكفاية هي القدرة على القيام بالأدوار والمهام المتعلقة بوظيفة عمل، وبالمعنى الضيق في مجال إعداد البرنامج تشتمل كفاءة ما على مجموعة من التصرفات الاجتماعية العاطفية، المهارات المعرفية ،المهارات النفسية، والحسية الحركية التي تمكن من ممارسة وظيفة، نشاط، أو مهمة بدرجة من الإتقان تناسب أدنى متطلبات سوق العمل، ويعتبر مفهوم الكفاءة أوسع واشمل من مفهوم المهارات، القدرات،المعارف التي تعتبر جزء من الكفاءة. كما أن هنالك فرق بين معاني الكفاءة والكفاية، والقدرة والمهارة.

الكفاءة هي الحدّ الأعلى من الأداء، أمّا الكفاية فهي الحدّ الأدنى المقبول من الأداء، في حين تعبر القدرة على طاقة واستعداد عام يتكون عند الإنسان نتيجة عوامل داخلية وأخرى خارجية تهيئ له اكتساب تلك المقدرة، أما المهارة فستخدم للتعبير عن استعداد خاص أقل تحديدا من القدرة، يتكون عند الإنسان نتيجة تدريبات متكررة ومتدرجة ومتصلة، تصل إلى درجة السرعة والإتقان في العمل، أو استعداد لاكتساب شيء معين، فالمهارة استعداد أو طاقة تساعد في امتلاك القدرة.

عليه يمكن القول أنه لا بدّ من الإشارة إلى أنّ هناك تشابهاً بين المهارة والكفاية،، فالمهارة هي السهولة والدقّة والسرعة والإتقان والاقتصاد في الوقت والجهد في أداء العمل، في حين نجد أنّ الكفاية أشمل وأعمّ من المهارة، وغالباً ما تتضمّن الكفاية عدداً من المهارات تشكّل في مجموعها إضافة إلى المعارف والاتّجاهات ما يعرف بالكفاية.

ولقد تعددت مصادر إعداد وإشتقاق الكفايات من باحث إلى آخر، ويعود الاختلاف بحسب اختلاف أهداف الدراسة وطبيعتها، ولذا يوصي المختصون باستخدام أكثر من مصدر للكفايات لكي تم تحديدها بصورة دقيقة، ولقد حدد الناقة (١٩٩٧) الكفايات ومصادر اشتقاقها وفق الأسس المحدده التاليه:

١. **الأساس الفلسفي:** إن مفتاح البرنامج الصادق القائم على الكفايات هو تحديد افتراضاته وأهدافه، أي التصور العام عن الفرد الذي يعد من وجهة نظر الهيئة أو المؤسسة التي تقوم على اعداده ومقدار العطاء المنتظَر منه، وكذلك التصور العام عن دور هذه المؤسسة وطبيعتها.

٢. **الأساس التطبيقي:** أي الاستعانة بما أثبتته التجربة وأظهره التطبيق من معلومات وبيانات في تحديد الكفايات، لأن المعلومات المبنية على التطبيق ينظر على أنها معلومات صادقة.

٣. **الأساس الأدائي:** أي الاستناد في تحديد الكفايات على أساس من تحديد الأدوار والمهام والواجبات التي سيؤديها الفرد الذي سيتم إعداده، وذلك في ضوء ما يؤديه الأفراد العاملون ذوي الخبرة في الميدان الفعلي.

٤. الأساس الواقعي: أي العودة إلى البرامج الحالية والمقررات الموجودة وإشراك العاملين في المؤسسة وإعطاء هيئة التدريس والمدربين والطلاب والخبراء دوراً في تحديد الكفايات.

يتعامل مديرو المدارس مع مجموعة متنوعة من المسؤوليات المتزايدة التعقيد. ولذلك يجب عليهم تطوير وشحذ الكفايات المهنية التي تمكنهم من أداء واجباتهم التربوية أو التنظيمية أو العلائقية أو الإدارية بفعالية. وفي ضوء التغيرات المجتمعية العديدة وما نتج عنها من ضغوط على المدارس، وضعت بلدان كثيرة معايير كفاءة لمديري المدارس لإعادة تحديد الكفايات اللازمة للاضطلاع بهذا الدور بنجاح (اليونسكو، ٢٠٠٦). وقد حذت كيبيك حذوها في هذه الحركة بنشر أول معيار للكفاءة لمديري المدارس في عام ٢٠٠٨. أستخدم كل من لمبرت وبوشامة (Lambert and Bouchamma, 2019) هذه الوثيقة أثناء التدريب الأولي لمديري المدارس في المستقبل لتطوير الكفاءات المفيدة لهذه المهمة. وكانلة البحث تدور حول ما الكفايات التي يحتاجها قادة المدارس فيما يتعلق بالتحديات التي يواجهونها في عملهم؟ ما هي هذه التحديات؟ وقد تاحت المقابلات مع مديري المدارس (N=13) للباحثين تسليط الضوء على التحديات التي تنشأ في أنشطتهم اليومية والتي سمحت لهما بتحديد الكفايات المهنية والشاملة للمناهج الدراسية (السلوكية) التي ينفذها المدراء للقيام بعملهم.

وبناءً على التطوير المسبق لنموذج الكفاءات الرئيسية للتحول، قام هت ورفاقه (Hitt, et. Al., 2019) بتقصي مدى ارتباط الكفايات الرئيسية المحددة بتحصيل الطلاب. واستوفى المشاركون معايير اختيار صارمة لتحولهم فعلياً حول مدارسهم خلال أول سنتين من منصب

المدير. أجريت تحليلات ارتباطية لدراسة قوة العلاقة بين كل من الكفايات السبع وكشف الباحثون أن النموذج يعكس على ما يبدو الحالات الداخلية لمديري المدارس الذين ينسقون التحول المدرسي. ونقترح الدراسة زيادة صقل هذا الجهد الأولي مع توافر مصادر بيانات إضافية، ولكن يلاحظ أن هذا النموذج، بالنظر إلى شعبية الكفاءات الرئيسية في المقاطعات، يمكن أن يسترشد به السياسات والممارسات الحالية.

في تايولاند أجرى نومنيان وأربهاتانون (Nomnian and Arphattananon, 2018) دراسة هدفت إلى استكشاف رؤى مديري المدارس حول الكفايات الرئيسية التي تلعب دورًا مهمًا في تحقيق النجاح في تدريس اللغة الإنجليزية وتعلمها في المدارس الابتدائية الحكومية في تايلاند. ووظفت الدراسة مقابلات شبه منظمة مع ستة من مديري المدارس، بمن فيهم أربعة مديرين واثنين من مديري إدارات اللغات الأجنبية من بانكوك وخمس مناطق في تايلند. استنادا إلى "كفاءات النجاح لرؤساء المدارس في جنوب شرق آسيا، حيث كشفت النتائج أن الكفايات الأساسية لمديري المدارس تشمل التفكير الاستراتيجي والابتكار، والقيادة الإدارية، والقيادة التعليمية، والتميز الشخصي، وإشراك أصحاب المصلحة. هذه الكفايات متداخلة ومترابطة ومدعومة بعوامل معقدة بما في ذلك رؤى مديري المدارس والسياسات الإدارية، واللغة الإنجليزية كوسيلة للتعليم، والمعلمين التايلانديين، والمعلمين الأجانب، والمعلمين المهنيين التطوير، وسلوكيات تعلم الطلاب، والمواد التعليمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأنشطة تطوير اللغة الإنجليزية، والمشاركة الأسرية، والدعم القوي من وزارة التربية والتعليم.

قام كل من كوي، لي، وتشو (Cui, Lei, and Zhou, 2018) بدراسة هدفت لإنشاء وتطوير النظام الإداري للمناهج الدراسية في الصين. استندت الدراسة إلى الأوراق والوثائق الخاصة بسياسات إدارة المناهج بهدف إستكشاف التغيرات في مفهوم وتقليد وممارسات إدارة المناهج الدراسية في الصين. وخلصت الدراسة إلى أن إدارة المناهج الدراسية تطورت منذ عام ١٩٤٩ من نموذج "إدارة المناهج المركزية بشكل مفرط" إلى "إدارة المناهج الدراسية القائمة على المشاركة". وقد تم شرح وتحليل النظام الإداري للمناهج الدراسية على ثلاثة مستويات في الصين، والذي يتألف من إطار إدارة المناهج الدراسية على المستوى الوطني والمحلي والمدرسي. إن القيمة لهذا البحث تكمن في كونه استعراضاً علمياً شاملاً للتغيرات التاريخية في إدارة المناهج الدراسية في الصين. كما قدم البحث اقتراحات استفزازية لتطوير إدارة المناهج

الدراسية في المستقبل في السياق الصيني، وهو ما يمكن أن يفيد البلدان الأخرى التي تسعى لتطوير نظم إدارة المناهج لديها.

ناقش (Junge and Krvaric, 2018) دليل مصادر التمويل الفيدرالية التي يتم تجاهلها في كثير من الأحيان، ويمكن استخدامها لدعم الجهود المحلية الرامية إلى تحقيق التحول السريع في قطاع التعليم. وعلى الرغم من أن هذا الدليل يركز على الإنفاق على مستوى المقاطعات والمدارس، فهو مناسب للعاملين في تحسين المدارس على مستوى الولاية أو المقاطعة أو المدرسة لأن السياسات والإجراءات على جميع هذه المستويات تؤثر على كيفية إنفاق الأموال على المستوى المحلي. ويستند الدليل على "أربعة مجالات للتحسين السريع للمدارس: إطار عمل الأنظمة،" التي أنشأها مركز التحول المدرسي في WestEd لمساعدة الولايات والمقاطعات والمدارس في قيادة وإدارة جهود التحسين السريع للمدارس. ويحدد الإطار أربعة مجالات تركيز تشير البحوث والتجارب إلى أنها أساسية للتحسين السريع والكبير. كما يتضمن أمثلة للممارسات، في كل مجال من هذه المجالات الأربعة، التي يمكن تنفيذها على مستوى الولاية والمقاطعة والمدرسة.

إن هذه العوامل لا يمكن أن يستبعد بعضها؛ بللا يمكن أن يستبعد بعضها البعض. بل هي متشابكة في نظم التعليم المتطورة التي تتطلب تعاونًا ثابتًا ومتبادلًا من جميع أصحاب المصلحة المعنيين الذين سيوجهون الطلاب نحو نجاح تعلم الطلاب. وينبغي تعزيز كفايات مديري المدارس ومهاراتهم القيادية من أجل الإدارة الفعالة. ويلزم الشروع في شراكات مجتمعية للتعلم المهني وتعزيزها من أجل إقامة تعاون طويل الأجل من أجل تعزيز التعليم من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

أجرى شير(Shye,2017) دراسة هدفت لوضع مؤشرات رئيسية لكفاءة القيادة التكنولوجية للمدارس الثانوية التقنية في الفترة من ١٢ إلى ١٢ سنة في تايوان من أجل تحسين فعالية إدارة المدارس والعملية التدريسية. في الجزء الأول من الدراسة، تتم إجراء مقابلات مع خمسة خبراء في مجال القيادة التكنولوجية لاستكشاف نموذج نظرية القيادة التكنولوجية. وفي الجزء الثاني من الدراسة، تتم تعيين ثمانية عشر خبيرا في القيادة التكنولوجية ومديري المدارس الثانوية التقنية كمواضيع. وباستخدام تقنية دلفي، تم تصميم الاستبيانات الخاصة بتقييم مؤشرات الكفاءة للقيادة التكنولوجية الرئيسية. وفي الجزء الثالث من الدراسة، تم تحليل البيانات من الاستبيان باستخدام اختبار KS وKruskal-Wallis تحليل التباين الأحادي حسب الرتب.

وأخيرا، تم التوصل لستة أبعاد رئيسة وثلاثين مؤشرا للكفاءة للقيادة التكنولوجية الرئيسية للمدارس الثانوية التقنية في التعليم العام في تايوان.

قام شيفتشينكو (Shevchenko, 2016) بالكشف عن جوهر وهيكل ماجستير التدريب المهني في الإدارة العامة في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد استُنتج أن الإدارة العامة تدرس تنفيذ السياسات الحكومية وتدرب المديرين العامين في المستقبل على النشاط المهني؛ حيث يتم الإسترشاد بالعلوم السياسية والقانون الإداري؛ ويهدف إلى تحسين العدالة والمساواة والأمن وكفاءة الخدمات العامة. وقد عرضت قائمة الكفاءات الأساسية (لقيادة الإدارة العامة وإدارتها؛ والمشاركة في تقدم السياسات العامة والمساهمة فيه؛ وتحليل التقدم في السياسة العامة وتوليفها والتفكير فيها بانتقادها وحل المشاكل واتخاذ القرارات؛ وتوضيح وتطبيق منظور الخدمة العامة؛ والتواصل والتفاعل المثمر مع قوة عاملة متنوعة ومتغيرة والمواطنين) وخصائصها التفصيلية. وقد تبين أن الكفاءة الثقافية للمديرين العامين في المستقبل أصبحت عنصرا أساسيا في مناهج الشؤون العامة. وقد استُنتج أن الجوانب الإيجابية المذكورة أعلاه للتجربة يمكن استخدامها لتحسين التدريب المهني للمديرين العموميين في أوكرانيا في المستقبل.

في نيجريا أجرت ايبارا (Ibara, 2014) بحثا حول التطوير المهني لمديري المدارس الثانوية، وقد قامت باستعراض واسع النطاق للمؤلفات المتعلقة بالتطوير المهني وتعيين مديري المدارس في بلدان أخرى، وقامت بتقصي التساؤل الذي مفاده أن المدارس الثانوية في نيجيريا ينبغي أن تدار من قبل موظفين مهرة لديهم القدرات المناسبة من حيث التدريب والكفايات لإدارة المدرسة والقيادة، بدلاً من الممارسة الحالية لاستخدام سنوات من الخبرة في التدريس كمقياس رئيسي لتعيين مديري المدارس. وهي تدعو إلى وضع برامج منهجية للتطوير المهني لمديري المدارس المحتملين والممارسين، وخلصت الدراسة إلى أن التطوير المهني لمديري المدارس هو وسيلة للحفاظ على فعالية إدارة المدارس الثانوية وتعزيزها في نيجيريا.

من المسلم به أن الاتصال الفعال والعلاقات العامة من الكفايات الأساسية لإدارة الوحدات التعليمية والمدارس كما يتضح ذلك المعايير الوطنية التي توجه الإعداد والترخيص في معظم الدول والولايات. ومع ذلك، لم يجر سوى القليل من الأبحاث حول هذين الموضوعين. ناقش كوالسكي (Kowalski,2005) قضية لتوسيع وتعميق جدول أعمال البحوث حول هذه المواضيع، حيث تم تحديد البحوث والأطروحات الجامعية ذات الصلة التي تم

الانتهاء منها منذ عام ١٩٩٩ لإظهار الإمكانات الموجودة. وأخيرا، تم تحديد ١٦ مساراً من الدراسات البحثية الممكنة (٨ في مجال الاتصالات و ٨ في العلاقات العامة) والمتعلقة بالإدارة التعليمية.

بناءً على ما سبق ذكره يعد تحديد الإحتياجات المهنية المدخل الرئيس لتصميم برامج تدريبه تسهم بدورها في تنمية الكفايات المهنية لمدراء الإدرات التعليمية بالسودان، وذلك لتصميم برامج تعمل على تلبية تلك الإحتياجات بالقدر الذي يسهم في تنمية الكفايات الضرورة التي تعينهم في القيام بمهامهم الإدارية بكل فاعلية. ويتضح أيضا أن التدريب القائم على الإحتياجات هو الحل الأمثل لتنمية تلك الكفايات.

وأصبح من الضروري في الوقت الراهن العمل على تنمية الكفايات المهنية لمدراء التعليم في السودان لما لهم دور فعال في دعم العملية التربوية ورُقيها وتطويرها، وهناك العديد من الدراسات العلمية التي ركزت على أهمية التدريب في تنمية كفايات مدراء الإدارات التعليمية، فمن خلال هذا البحث سيتم الربط بين تصميم برامج التدريب القائمة على الإحتياجات المهنية وتقصي أثر ذلك في تنمية الكفايات المهنية لمداراء التعليم في السودان الذين وقع عليهم الإختيار لقيادة برامج التغير التربوي وفق توجهات المرحلة الحالية.

مهارات حل المشكلات

حل المشكلات مصطلح يستخدم للتعبير عن القدرة على تحديد المشكلات وحلها من خلال تطبيق المهارات المناسبة بطريقة منهجية. وحل المشكلات هو عملية نشاط مستمريقوم الفرد، حيث يقوم فيه بتوظيف كل ما يعرفه لاكتشاف ما لا نعرفه. وفي مجال التربية يشمل حل المشكلات سوء سلوك الطلاب، وشؤون الموظفين،وشكاوى الوالدين، والثقافة المدرسية، والقيادة التعليمية، بالإضافة إلى العديد من الجوانب الأخرى للإدارة التعليمية. وللتغلب على ذلك لا بد من تمليك المدراء الإداريين الكفابات اللازمة لحل تلك المشكلات ومعالجتها بطريقة علمية تحد من أثرها السلبي على مخرجات النظام التعليمي، لذلك تم إيلاء الكثير من الاهتمام بتطوير مهارات حل المشكلات للقادة التربويين.

وفي الإطار العام يمرّ الجميع وفي مختلف مراحل الحياة بالمشاكل، سواء الداخلية أم العاطفية، أو المشاكل المادية، والتي قد تؤثر على مستقبل الأشخاص العملي، ويعرف علم النفس المعرفي مهارات حل المشكلات على أنها العملية العقلية لاكتشاف المشكلة والتي تتضمن الشعور بالمشكلة، وتعد هذه المرحلة الأهم في مهارات حل المشكلات، حيث لا يمكن أن يحل الإنسان

مشاكله ما لم يقر بوجودها أو إذا كان فهمه للسلوك المضطرب فهما عكسيًا، حيث يـراه سـلوكًا طبيعيًا تمامًا، ويأتي بعد ذلك تحليل المشكلة، إي محاولة التفكير بـشكل عميـق ومنطقـي فـي الأسباب التي تسببت في حدوث المشكلة، ثم تحليل كل سبب منها على حدى ومعرفة تأثيراته، ثم تاتي المرحلة الثالثة وهى دراسة الحلول المتوفرة، ويعد ذلك من أهم الخطوات في مهارات حـل المشكلات، حيث تعتمد على التركيز والتحليل المنطقي والواقعي للحلول الأنسب، والتـي يمكـن تطبيقها بشكل أسهل من الحلول الأخرى ودراسة الإيجابيات والسلبيات لكل حـل مـن الحلـول المتوفرة والتي يمكن تطبيقها على أرض الواقع. وأخيرا تاتي مرحلة الوصول إلى الحل الأمثـل للمشكلة، وتضم هذه المهارة تضم بداخلها العمليات العقلية مثل التحليل والتركيب، والتـي تمكـن الأفراد من التوصل للحلول المثلى من خلال العمليات المنطقية المعتمدة علـى الفهـم الـصحيح للموقف والمشكلة.

وتعرف استراتيجية حل المشكلات على أنها مجموعة مهارات حـل المـشكلات، والتـي توظف بغرض تحديد المشكلة والتعرف عليها ومن ثم تطوير الاستراتيجية المناسبة لحلها وأخيرا تقييم الحل موضوعيًا؛ للتأكد من مناسبته للظروف المرافقة للمشكلة ومناسـبتها بـشكل حقيقـي. يبحث بلانشارد فيلدز في تقنيات حل المشكلات، وعادة ما تسمى التقنيات الآتية استراتيجيات حل المشكلات.

في عام ١٩٤٥، نشر جورج بوليا (George Ploya,1945) كتاب بعنوان "كيفية حلها" الذي أصبح سريعًا أكثر منشوراته قيمةً، حيث بيعت منه أكثر من مليون نـسخة وتـم ترجمتهـا إلى ١٧ لغة. في هذا الكتاب، يحدد بوليا أربعة مبادئ أساسية لحـل المـشكلات تتـضمن هـذه المباديء:

(١) فهم المشكلة: يبدو هذا واضحًا لدرجة أنه لم يتم ذكره في كثير من الأحيان، ولكن غالبًا ما يتم إجراء عمليات المسح للذين تعثروا في جهودهم لحل المشكلات لمجرد أنهم لا يفهمونها بالكامل، أو حتى في جزء منه. قام بوليا بتدريس المعلمين طرح أسئلة على طلابهم مثـل: هل تفهم كل الكلمات المستخدمة في ذكر المشكلة؟ وما الذي يطلب منك العثـور عليـه أو إظهاره؟ وهل يمكنك تكرار المشكلة بكلماتك الخاصة؟ وهل يمكنك التفكير في صـورة أو رسم تخطيطي قد يساعدك على فهم المشكلة؟ وأخيرا هل هناك معلومات كافية تمكنك من إيجاد حل؟

(٢) وضع خطة للحل : ذكر بوليا أن هناك العديد من الطرق المعقولة لحل المشكلات. إذ تمثل المهارة في اختيار الإستراتيجية المناسبة أهمها ومن الأفضل تعلمها عن طريق حل العديد من المشاكل. ولوضع خطة للحل عليك اختيار استراتيجية سهلة، ويمكن تضمين قائمة من الاستراتيجيات الفرعية مثل: التخمين والتحقق، ابحث عن نمط، قم بعمل قائمة منظمة، ارسم صورة، القضاء على الاحتمالات، حل مشكلة أبسط، استخدام التماثل، استخدام نموذج، النظر في الحالات الخاصة، العمل إلى الوراء، استخدم التفكير المباشر، استخدم صيغة، حل المعادلة، وكن عبقريا.

(٣) تنفيذ الخطة: عادة ما تكون هذه الخطوة أسهل من وضع الخطة. وبشكل عام، كل ما تحتاجه هو الرعاية والصبر، فبالنظر إلى أن لديك المهارات اللازمة. عليك كذلك الاستمرار في الخطة التي وقع عليها الإختيار. إذا لم تكن الخطة قابلة للتنفيذ، فتجاهلها واختر آخرى.

(٤) انظر إلى الوراء: ذكر بوليا أنه يمكن تحقيق الكثير من خلال أخذ الوقت للتفكير والنظر والرجوع إلى ما تم القيام به، وما الذي نجح، وما الذي لم تفعله. القيام بذلك يساعدك في أن تتنبأ بالاستراتيجية التي يجب استخدامها لحل المشكلات المستقبلية.

قام محمد ومحمد (Mehmet and Mehmet, 2010) بدراسة هدفت لتطوير نموذج تنبؤي لتوضيح مهارات حل المشكلات لمديري المدارس. حيث يُتوقع من مديري المدارس إيجاد حلول دقيقة وسريعة وفعالة ومقبولة للمشكلات التي واجهوها اعتمادًا في ضوء الرؤى المؤسسية وبرامج تطوير المدرسة. تم إجراء الدراسة على البيانات التي تم جمعها من ٣٠٨ إداري يعملون في المدارس الحكومية الرسمية من خلال الطريقة الوصفية، وذلك باستخدام مقياس مهارات حل المشكلات، ومقياس الشخصية خماسي العوامل، ومقياس الميل، ومقياس الذكاء العاطفي واستمارة البيانات الشخصية التي تم إعدادها. كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن ارتباط متوسط بين مهارات حل المشكلات والسمات الشخصية اعتمادًا على تصنيف العوامل الخمسة، والميلوالذكاء العاطفي. كما كشفت نتائج تحليل الانحدار على أنه تم توقع ٦ مهارات مختلفة لحل المشكلات من قبل المتغيرات البحثية وتم شرح النموذج على مستوى كبير. ونوقشت نتائج البحث في نطاق عملية إدارة المدرسة، وتدريب المسؤولين على تنمية كفاياتها، ومشاريع تطوير المدرسة.

بناءا على ذلك قام العديد من الذين تبنوا إستراتيجيات حل المشكلات بوضع معايير لتقييم تمكن المتعلمين والمتدربين من مهارات حل المشكلات كما هو موضح في الجدول (١)

جدول (١)

معايير تقييم مدى تمكن المتدربون من مهارات حل المشكلات

التقييم	٤	٣	٢	١
تعريف وفهم المشكلة	يظهر بوضوح الفهم التام للمشكلة ويحدد العوامل التي تؤثر في المنهجية المتبعة قبل حل المشكلة.	يظهر بوضوح فهم المشكلة ويحدد العديد من العوامل التي تؤثر على إستراتيجية حل المشكلة قبل الحل.	يظهر جزئيا فهم المشكلة ويحدد بعض العوامل التي تؤثر على منهجية الحل.	يظهر المتدرب فهم محدود للمشكلة في سياقها الأوسع.
استخراج واستيعاب المعلومات، تحديد الهدف من المشكلة، وتقديم معلومات مناسبة عند الحاجة	في المستوى ٤ يجب أن يكون المتدرب بارعا في جميع المستويات السابقة ويمكنه إعادة صياغة المشكلة إذا طلب منه ذلك	في المستوى٣ يمكن لمتدربتحديد جميع المتغيرات المطلوبة وضوح فصل أي معلومات دخيلة.	في المستوى ٢ يكون المتدرب قادرا على فهم المتغيرات والمعلومات المطلوبة واستخدام الرموز المناسبة للحل.	في المستوى ١ يتساءل المتدرب عن المشكلة المراد حلها والهدف من ذلك.
وضع خطة أو استراتيجية لحل يحل المشكلة وضع مخطط عام واختيار الطرق ذات الصلة، "الاستدلال" ذلك قد تكون مفيدا لحل المشكلة على أساس الفهم الدقيق للمشكلة	في المستوى ٤ يمكن للمتدرب التعرف على أو تصنيف بنية المشكلة. يمكنهم النظر في واحدة أو أكثر من الإستراتيجيات، وتنسيق مجموعة من العمليات في ستراتيجية واحدة. على المتدربين إثبات القدرة على إبتداع وأختراع عملية لتطوير خطة تعرض بوضوح كيفية صنع القرارات (في كلمات أو عن طريق معادلة رياضية).	في المستوى ٣ يمكن للمتدرب أن يبدأ في التفكيرباكثر من طريقة للحل. يستطيعون تحديد خطة تستند على الجوانب الخاصة ببنية المشكلة ليست فقط الكلمات الرئيسية والعبارات ولكنها ليست دائما مع صحة. يكون بمقدورهم التنسيق بين اثنين العمليات في ستراتيجية واحدة والتعبير عن المكونات الأساسية لاستراتيجيتهم.	في المستوى ٢ يمكن للمتدربين تحديد قابلة تحديد استراتيجية خاصة عندما يزودون بالكلمات الرئيسية المقدمة والخطة بطريقة مباشرة. نادرا ما يدرك المتدربون الحاجة لحلول متعددة ومع ذلك ، يمكنهم أحيانا القيام ذلك عندما يتم شجيعهم أو عندما يوضح لهم أن حلهم لم يكون مناسباً.	في المستوى ١ سيختارالمتدرب استراتيجية دون أن يضع في الإعتبار مناسبتها. تستند عادة على العبارات السطحية أو الكلمات الرئيسية في المشكلة. المتدربون هنا ليس لديهم القدرة على النظر في الجديد من الاستراتيجيات حتى لو كانت مناسبة.

التقييم	٤	٣	٢	١
القيام بتنفيذ الخطة توليد الحل	في المستوى ٤ يمكن للمتدرب إدارك الحاجة لمسارات متعددة للعمل خارج الخطة. يتم هنا بناء المنطق حول الفكرة. المتدربون يستطيعون تنفيذ الخطط مع عدة عمليات أو خطوات (بما في ذلك عكس العمليات) وتحديد بدقة على الأقل أحد الحلول الصحيحة (حلول إبداعية في كثير من الأحيان)	في المستوى ٣ المتدرب كثيرا ما يدرك الحاجة إلى مسارات متعددة لتنفيذ الخطة. يتم القيام بتطوير خطة جيدة بصورة منطقية. يستطيعون تنفيذ الخطط مع عدد محدود من العمليات أو الخطوات وحالة واحدة أو أكثر من الحلول الدقيقة.	في المستوى ٢ لا يتمكن المتدرب من عرض الفكرة بطريقة متماسكة وكذا لا يحمل أفكاره خارج الخطة. في بعض الأحيان يدركون الحاجة لمسارات متعددة للعمل خارج الخطة خاصة إذا فشلت المحاولة الأولى ولكن يفعلون ذلك بكفاءة محدودة.	في المستوى ١ يوضح المتدرب الحد الأدنى من التفكير أو التفكير في العمل خارج الخطة. الحلول المنصوص عليها في الغالب تكون غير صحيحة في كثير من الأحيان المتدرب لا يدرك المسارات المتعددة لتنفيذ الخطة حتى عندما يبدو الحل غير صحيح.
النظر إلى الخلف – مرحلة الانعكاس هو الحل صيح؟ ماذا العمل إذالم يكن الحل صيحا؟	في المستوى ٤ المتدرب دائما يحلل أو يقوم ببناء النتائج من مجموعة واسعة من التوقعات – وجهات النظر. يستطيع المتدربون دائما توظيف الخلفية أو السياق ومعرفة المشكلة مع مراعاة ملاءمة الحلول). كما يمكنهم تضمين التفكير وراء تقييم كل الخيارات. يمكنهم التأمل في الحلول للقيام بالتعديلات وتقديم تقديم رؤى حول خطتهم.	في المستوى ٣ كثيرا ما يققم المتدرب بتحليل أو توليف النتائج من أكثر من واحد إنطباع. هم تطبق كثيرا الخلفية أو السياق معرفة مشكلة عندما النظر في الحلول. وهي تشمل المنطق وراء تقييم معظم الخيارات ، وتحديد واحد الصحيح / عملي المحلول. غير صحيح حلول تؤدي إلى انعكاس والتعديلات في التخطيط.	في المستوى ٢ طالب في وقت ما يحلل أو يجمع النتائج. أنها تنطبق في بعض الأحيان الخلفية أو السياق معرفة مشكلة عندما النظر في الحلول. وهي تحدد جزئيا الحلول الصحيحة مع بعض المنطق وقدرة محدودة على التحقق جوابهم وإذا كانوا القيام بذلك غير قادر على إجراء تعديلات في تخطيطهم أو مراحل التنفيذ	في المستوى ١ طالب لا يحلل او توليف النتائج. نادرا ما تنطبق الخلفية أو معرفة السياق من المشكلة عندما مع مراعاة حلول. هم تحديد غير عملي حلول مع القليل منطق. نادرا ما تحقق حلهم.

مشكلة البحث

يلاحظ أن جميعع الذين أوكلت لديهم مهام الإدارة التعليمية في ولاية الخرطوم السودانية بعد ثورة ديسمبر ٢٠١٩م التي أدت لتغير نظام الحكم في السودان كانوا مدرسين، وأن معظهم لم تكن لهم خبرة سابقة في ممارسة الإدارة التعليمية إلا على مستوى الإدارة الصفية التي تمثل

المستوى الأدنى من الإدارة التعليمية. كما أن مؤسسات التعليم العالي وكليات التربية نعمل تدريب المدرسين على المستويات الدنيا من الإدارة التعليمية وأن إدارة نظام تعليمي بأكملة تتطلب المزيد من الممارسة وإعادة التدريبب. فمن خلال خبرة الباحث الشخصية في إدارة برامج تدريب المعلمين بكلية التربية جامعة الخرطوم وكونه مختص في تكنولوجيا التعليم وتصميم النظم التعليمية والتدريب عن بعد،وبعد التشاورمع المهتمين بشأن التعليم من لجنة التعليم في السودان، تكشف للباحث أن هنالك قصوراً في البرامج التدريبية التي تهدف لتنمية الكفايات المهنية لشاغلي وظائف مدراء الإدارات التعليمية بالسودان وعدم توافر دورات تدريبية تساهم في تنمية الكفايات المهنية لمن يكلف بالإدارة التعليمية وأن هناك قصوراً في برامج التدريب المقدمه لمدراء الإدارات التعليمية. وللتحقق من ذلك وبالتعاون مع لجنة المعلمين بمملكة البحرين قام الباحث بإرسال استبيان لحصر الإحتياجات التدريبية لإدارة تعليم ولاية الخرطوم بغرض التعرف على الإحتياجات التدريبية المهنية لمداراء التعلميين والعمل مع لجنة المعلمين في توفير التدريب المناسب لها. كشفت الدراسة الإستطلاعية أن هنالك حاجة حقيقية ومستعجلة لتدريب المداراء التعلميين على الكفايات المهنية الخاصة بالإدارة التعليمية التي تساعدهم في القيام بمهام العملية.

تأسيساً على ما سبق تمت صياغة مشكلة الدراسة الحالية في أنه" يوجد هناك قُصُوراً في الكفايات المهنية لمدراء التعليم في السودان الذين وقع عليهم الإختيار لقيادة التغيرالتربوي، وأن هنالك حاجة إلى تصميم برنامج تدريبي وفق الإحتياجات المهنية للإداريين التعليمين ومن ثم قياس أثره في تنمية كفاياتهم المهنية بالقدر الذي يعينهم في أداء المهام الإدارية الموكلة لهم بكل إقتدار ومهنية".

أسئلة البحث

ما أثر تصميم برنامج تدريبي وفق الإحتياجات المهنية في تنمية كفايات مهارة حل المشكلات والرضا عن التدريب لدى مدراء الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم السودانية؟

وانبثق من السؤال الرئيس عدد من الأسئلة :

١) ما الكفايات المهنية اللازمة لمدراء التعليم بولاية الخرطوم ؟

٢) ما التصميم المقترح للبرنامج التدريبي المناسب لتنمية الكفايات المهنية لمدراء الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم ؟

٣) ما أثر تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الإحتياجات على تنمية كفايات مهارات حل المشكلات لمدراء الإدارات التعليمية؟

٤) ما أثر تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الإحتياجات على درجة الرضا عن التدريب لدى مدراء الإدارات التعليمية؟

فروض البحث

سعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

١. يؤدي تصميم برنامج بيئة تدريبي وفق الإحتياجات المهنية إلى تنمية كفايات مهارات حل المشكلات لمدراء الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم.

٢. يؤدي تصميم برنامج بيئة تدريبي وفق الإحتياجات المهنية إلى زيادة درجة الرضا عن التدريب لمدراء الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى التوصل للمخرجات البحثية الآتية:

١) التوصل لقائمة بالكفايات المهنية للإدارة التعليمية.

٢) تصميم برنامج تدريبي لتمنية الكفايات المهنية للإدارةالتعليمية.

٣) توظيف البرنامج التدريبي بغرض تنمية الكفايات المهنية لمدراء الإدارة التعليمية بولاية الخرطوم.

٤) الكشف عن أثر تصميم التدريب وفق الإحتياجات المهنية في تنمية مهارات حل المشكلات لكفايات مدير الإدارة التعليمية.

٥) الكشف عن مدى رضا مدراء الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم عن التدريب القائم على الإحتياجات المهنية.

أهمية البحث

ومن خلال ما تقدم تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١) الكشف عن دور التدريب في تنمية الكفايات المهنية لمدراء الإدارات التعليمية التي تجعلهم قادرين على قيادة التغير التربوي في السودان.

٢) إتاحة الفرصة لمدراء الإدارات التعليمية بالسودان للالتحاق بالدورات التدريبية التي تعزز من كفاياتهم المهنية وتساعدهم في القيام بعملهم بكل كفاءة وإقتدار.

٣) الإسهام في تنمية كفايات مدراء الإدارة التعليمية المعرفيه والمهارية والوجدانية في إدارة الجوانب المتعلقة بمهنة التعليم.

٤) تحسين مخرجات العملية التدريبية بوزارة التربية والتعليم وتقديم نموذج لتدريب متخصص قائم على الإحتياجات.

٥) إتاحة الفرصة لمدراء الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم للإطلاع على تجارب دولية أحرزت تقدما في جودة التعليم والإفادة من تلك التجارب في إعادة تأهيل النظام التعليمي بالسودان.

مصطلحات البحث

التدريب

التدريب هو العمل على تعليم، أو تطوير شخص ما وتزويده بأي مهارات أو معرفة أو لياقة ترتبط بكفاءات مفيدة محددة. وقد عرفه ديك وكيري (Dick, Carey and Carey,2005) على أنه خبرة محددة مسبقا ومخطط لها بحيث تساعد الفرد على عمل كل شيء لم يستطع عمله من قبل.

التدريب القائم على الإحتياجات

تحديد الإحتياجات تعبير يستخدم للتعبير عن العملية الرسمية التي توظف لتحديد التناقضات بين النتائج الحالية والنتائج المرجوة للمنظمة أو المؤسسة التعليمية (أي تحديد الفجوة بين ما عليه الوضع الحالي وما ينبغي أن يكون عليه). والتدريب القائم على تحديد الإحتياجات هو تدريب يسعى لردم تلك الفجوة.

التعريف الاصطلاحي: نمط من التدريب قائم على التحديد المسبق لإحتياجات المتدربين ومن ثم تصميم برامج تدريبية وفق الطرق المنهجية والنظامية التي تعمل على تلبية تلك الإحتياجات وبالتالي تملك المتدربين الكفايات التي تنقصهم.

الرضا عن التدريب

هو محصلة الشعور الذي يدركه الفرد من خلال عمله بالمؤسسة والذي يتكون من مجموعه من الاتجاهات التي يكونها عن طبيعة الوظيفة التي يشغلها والأجر الذي يحصل عليه وعن فرص الترقية المتاحة وعن علاقاته مع مجموعه العمل التي ينتمي إليها وعن الخامات التي تقدمها المؤسسة له نيسترن (Nestern، ١٩٩٤).

إصطلاحا يقصد به مدى تقبل واستجابة مدراء الإدرات التعليمية بولاية الخرطوم للبرنامج التدريبي في قابلية التدريب عليه والرضا عن أنشطة التدريب من خلال سهوله التعامل مع محتويات وأسلوب طريقة التدريب التي تمت بمركز التدريب والإستشارات وخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الخليج العربي.

الكفايات المهنية

يعرفها الفتلاوي (٢٠١٣) على أنها قدرات نعبر بها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مُرض من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.

وفي هذا البحث تعرف الكفايات المهنية بأنها تلك الكفايات التي يحتاجها مدير الإدارة التعليمية للقيام بعملة بكل مهارة وإتقان.

مهارات حل المشكلات:

تشير مهارات حل المشكلات إلى القدرة على حل المشكلات بطريقةٍ فعالةٍ وفي الوقت المناسب دون أي عوائق. وتتضمن مهارة حل المشكلات القدرة على تحديد المشكلة وتعريفها، وإيجاد حلول بديلة، وتقييم واختيار البديل الأفضل، وتنفيذ الحل المحدد. وعلى الرغم من أن تحديد حل المشكلات غالبًا يعبر عنه كمهارة منفصلة خاصة به، إلا أن هناك مهارات أخرى ذات صلة تساهم في هذه القدرة مثل مهارات: الإستماع الفعال، ومهارات التحليل، ومهارات البحث، والمهارات الإبداعة، ومهارات الاتصال، ومهارات اتخاذ قرار ومهارات بناء الفريق.

حدود البحث

تم البحث الحالي في إطار المحددات التالية:

الحدود البشرية: تم تطبيق البحث الحالي على مدراء الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم السودانية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ في الفترة من ٢٦ يناير وحتى ٦ فبراير ٢٠٢٠م.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث الحالي بمركز الإستشارات وخدمة المجتمع والتدريب والتعليم المستمر التابع لجامعة الخليج العربي بمملكة البحرين.

حدود العينة: اقتصر البحث على عينة من مدراء الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم التابعة لوزارة التربية والتعليم بدولة السودان.

الحدود الموضوعية للمحتوى التدريبي: يهتم البحث بتنمية الكفايات المهنية لمدراء الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم من خلال تصميم برنامج تدريبي قائم على الإحتياجات المهنية، حيث تم تدريبهم على الكفايات المهنية في الإدارة التعليمية حسب ما نتج عن المسح الأولي لتلك الإحتياجات.

الدراسة:

بيئة الدراسة

أجريت الدراسة الحالية بمركز جامعة الخليج العربي للإستشارات والتدريب والتعليم المستمر خلال الفترة من ٢٧ يناير ٢٠٢٠م وحتى ٦ فبراير ٢٠٢٠م. ووهو المركز المسؤول عن تقديم الاستشارات وطرح الدورات وورش العمل في مجتمعات دول مجلس التعاون الخليجي والمصممة خصيصاً لقطاع العمل وضمن التخصصات العلمية التي تنشط بها الجامعة. ويشكل مركز الاستشارات والتدريب والتعليم المستمر حلقة وصل بين النظرية والتطبيق ويوفر لمجتمعات دول مجلس التعاون والدول العربية خبرات واسعة لملء الثغرات في جميع المهارات حتى تستطيع المؤسسات مواكبة التطورات السريعة في عالم المعرفة.

وبصورة عامة يهدف المركز يهدف المركز الى تقديم الخدمات الاستشارية في التخصصات العلمية المتوافرة في الجامع، ودعم وتوظيف قدرات الجامعة العلمية والبشرية والمادية لخدمة المجتمع من خلال إعداد دورات وورش عمل لمختلف المستويات وبفترات زمنية مختلف، وتطوير برامج التعليم المستمر، وربط الخبرات والمعارف الجامعية بالحياة العلمية للفرد ومساعدته في توظيف الخبرات والمعارف المكتسبة في زيادة إنتاجيته.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة تكون من جميع مدراء الإدارات التعليمية ومساعديهم في ولاية الخرطوم السودانية، أما عينة الدراسة فتكونت من ٢٠ فرداً منهم ١٨ فردا (٩٠%) من الذكور و٢ (١٠%) من الإناث ممن تم تكليفهم بقيادة التغير التربوي والإشراف على الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم بعد تغير نظام الحكم في السودان خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، تتراوح أعمارهم بين ٤٢ عام و٦٢ عام بمتوسط عمري ٥٥,٥٠ وإنحراف معياري (0.563). فيما يتعلق بالوظائف التي يشغلونها حاليا فهنالك ١٤ (٧٠%) منهم يشغلون وظيفة مدير إدارة تعليمية، ٣ (١٥%) يشغلون وظيفة مساعد مدير إدارة تعليمية إضافة إلى ٣ (١٥%) يشغلون وظيفة معلم تم تكليفهم بالقيام بمهام تتعلق بالإدارة التعليمية حسب متطلبات التغير التربوي.

من حيث المؤهل، نجد أن جميع أفراد العينة يحملون الدرجة الجامعية الأولى، ١٥ (٧٥%) منهم **يحملون** مؤهل جامعي تربوي، و٥(٢٥%) يحملون يحملون مؤهل جامعي غير تربوي. فيما يخص الدراسات العليا نجد أن ١١ (٥٥%) منهم يحملون درجة الماجستير في التربية بينما ٩(٤٥%) منهم يحملون درجة البكالوريوس. فيما يتعلق بخبرة المتدربين في الإنترنت وتقنة المعلومات فقد صنف ٤(٢٠%) خبرتهم بالضعيفة و١٠(٥٠%) صنفوا خبرتهم

بالمتوسطة، بينما صنف٦ (٣٠%) خبرتهم بالمتقدمة وهو ما يؤكد أن معظم المشاركين لديهم الحد الأدنى من الخبرة المطلوبة للتعامل مع الإنترنت وتقنية المعلومات وتوظيفها للجوانب الإدارية في التعليم.

منهج وإجراءات الدراسة

تمت إجراءات الدراسة الحالية وفق منهج البحث التطويري بمكوناته المختلفة وذلك بغرض تطوير برنامج تدريبي يهدف لتلبية الإحتياجات المهنية لمدراء الإدارات التعليمية بولاية الحرطوم. وقد تم ذلك وفق الخطوات المنهجية التالية:

أولاً:إستخدام المنهج الوصفي: وذلك بتقصي إحتياجات المتدربين المتعلقة بالكفايات المهنية للإدارة التعليمية وتم ذلك وفق الخطوات التالية.

- ✓تم تصميم إستبيان لتقييم وحصر الإحتياجات التدريبية المتعلقة بالكفايات المهنية للإدارة التعليمية وذلك بالرجوع للدراسات والبحوث المهتمة بتصميم برامج التدريب وتنمية الكفايات المهنية في الإدارة التعليمية وتطوير المعايير الخاصة بذلك (ملحق رقم ١). تكون الإستبيان من خمس كفايات اساسية يمارسها مدير الإدارة التعليمية تضمنت ٧٥ معيارا فرديا يغطي تلك الكفايات (راجع أدوات الدراسة). الجدول ٢ يوضح الكفايات الأساسية وعدد معايرها الفرعية.
- ✓بعد حصر هذه الإحتياجات تم تحديد موضوعات الدورة التدريبية التي تعمل على تلبية تلك الإحتياجات وقد تضمنت ١٠ موضوعات رئيسة إضافة لمجموعة من الموضوعات الفرعية المتعلقة بتلك الكفايات (راجع أدوات الدراسة).

ثانياً: إستخدام منهج تطوير المنظومات التعليمية

تم توظيف منهج تطوير المنظومات التعليمية وذلك بغرض كتابة المادة التعليمية الخاصة بالتدريب، حيث تم تكليف ١٥ عضواً من أعضاء هيئة التدريس السودانيين للكتابة في الموضوعات الفرعية للدورة التدريبية كل في مجال تخصصه، كما تم كتابة الأهداف التعليمية لكل وحدة تعليمية، وتم تصميم الإنشطة التدريبية الخاصة بتمليك المتدربين الكفايات المتعلقة بكل موضوع من الموضوعات، ومن ثم تم تصميم العروض التعليمية. وقد تم تطوير دورة تدريبية على نظام إدارة التعلم الخاص بكلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي Moodle كما يعرض الشكل ١(واجهة الدورة التدريبية لتمنية الكفايات المهنية لمدراء التعليم بالسودان).

ثالثا: منهج البحث التجريبي بتصميم شبه تجريبي

تم توظيف منهج البحث التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة بغرض الكشف عن أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية الكفايات المهنية الخاصة بالإدارة التعليمية لمدراء التعليم

بولاية الخرطوم التي تضمنت مهارات حل المشكلات المتعلقة بالكفايات الإدارية والرضا عن التدريب لمعرفة المزيد عن أدوات الدراسة راجع البند الخاص بذلك.

أدوات الدراسة

شملت أدوات الدراسة استمارة لحصرالإحتياجات التدريبية، وإختبار لقياس مهارات حل المشكلات، ومقياس للرضا عن التدريب. تم تصميم هذه الإدوات والتحقق من صدقها وثباتها حسب التفصيل التالي:

أولا: إستمارة تقصي وحصر الإحتياجات التدريبية المتعلقة بالكفايات المهنية للإدارة التعليمية

تم تصميم إستبيان لتقييم وحصر الإحتياجات التدريبية المتعلقة بالكفايات المهنية للإدارة التعليمية وذلك بالرجوع للدراسات السابقة والبحوث المهتمة بتنمية الكفايات المهنية في الإدارة التعليمية وتطوير المعايير الخاصة بذلك (ملحق رقم ١)، وقد تم التحقق من مناسبتها بعرضها على مجموعة مكونة من ٤ أعضاء هيئة تدريس من المختصين في العلوم التربوية والتخطيط الإسترتتيجي (واحد بدرجة أستاذ، ٣ بدرجة أستاذ مشارك) فقد تم تضمين ملاحظاتهم، وتم تصميم الإستبيان في صورته النهائية.

تكون الإستبيان من خمس كفايات أساسية يمارسها مدير الإدارة التعليمية تضمنت ٧٥ مؤشرا فرعياً يغطي تلك الكفايات. الجدول ٢ يوضح الكفايات الأساسية وعدد معايرها الفرعية.

جدول ٢

الكفايات الأساسية وعدد مؤشراتها الفرعية

نمرة	الكفايات الأساسية	المؤشرات الفرعية	النسبة %
١.	مهام يمارسها مديرالإدارة التعليمية تتعلق بكفايات التهيئة والتحضير والتشخيص	١٦	21.33
٢.	مهام يمارسها مديرالإدارة التعليمية تتعلق بكفايات إعداد الخطة وتنفيذها	٢٣	30.67
٣.	مهام يمارسها مدير الإدارة التعليمية تتعلق بكفايات متابعة وتقويم الخطة التعليمية المدرسية	١٢	16.00
٤.	مهام متعلقة بالكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديري الإدارات التعليمية	١٤	18.67
٥.	مهام متعلقة بكفايات تقنية المعلومات والإتصالات لقيادة التغيير لدى مديري الإدارات التعليمية	١٠	13.33
	العدد الكلي	٧٥	100.00

بعد حصر هذه الإحتياجات ثم تم تحديد موضوعات الدورة التدريبية التي تعمل على تلبية تلك الإحتياجات وقد تضمنت ١٠ موضوعات رئيسة إضافة لمجموعة من الموضوعات الفرعيـــة المتعلقة بتلك الكفايات. الجدول ٣ يعرض الموضوعات الرئيسة للدورة التدريبية.

جدول٣

الموضوعات الرئيسة للدورة التدريبية:

نمرة	الموضوع
٠١	المقدمة
٠٢	الكفايات المهنية للإدارة التعليمية
٠٣	قيادة التغير التربوي
٠٤	كفايات التهيئة والتحضير والتشخيص
٠٥	كفايات إعداد الخطة وتنفيذها
٠٦	متابعة وتقويم الخطة التعليمية المدرسية
٠٧	كفايات تقنية المعلومات والإتصالات لقيادة التغيير التربوي
٠٨	قضايا الجودة في التعليم والإدارة التعليمية
٠٩	إستخدام شبكات الحاسوب في الإدارة التعليمية
١٠	تطبيقات على مهارات Office 365
١١	إستخدام الحوسبة السحابية في الإدارة التعليمية

ثانيا: إختبار حل المشكلات

تم تصميم ٧ مشكلات حول أكثر المعضلات شيوعا التي تواجه النظام التعليمي السوداني (ملحق رقم٢) وتمت مراجعتها من قبل المختصين الذين تمت الإشارة إليهم وتم تقسيم المشاركين لسبعة مجموعات، حيث طلب من كل مجموعة التخطيط لحل تلك المشكلة بالإستعانة بالمـــصادر المقترحة ومن ثم عرض الحلول التي تم التوصل إليها ومناقشتها مع المشاركين في اليوم الختامي للدورة ٢٠٢٠/٢/٦م حيث أستمرت مناقشة المشاريع لمدة ٦ ساعات في حضور ٤ من أعـــضاء هيئة التدريس المشاركين في تنفيذ البرنامج التدريبي (٣ من حملة الدكتوراه ورابع يحمل درجـــة الماجستير ويعمل في مجال التدريس والتدريب).كما تم تصميم أستمارة مكونة من عـــشر بنـــود لتقييم الحلول المقترحة لتلك المشكلات والعروض المصاحبة ومقدرة أعضاء المجموعـــة علـــى الإقناع والدفاع عن حلولهم المقترحة.

ثالثا: مقاس الرضا عن التدريب

تم تصميم مقياس الرضا للاجابة على السؤال الرابع " ما أثر تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الإحتياجات على درجة الرضا عن التدريب لدى مدراء الإدارات التعليمية؟ ولإعداد هذا المقياس قام الباحث بالإطلاع على مجموعة من مقاييس الرضا عن التدريب والتي قام بإعدادها مجموعة من الباحثين برنامج التعليم عن بعد في جامعة الخليج العربي كمقاييس الذي أعدته (اليامي، ٢٠١٠)، حيث تمت الاستعانة ببعض العبارات، وإعادة صياغتها لكي تتناسب مع أغراض البحث الحالي. وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين لتحكيمه من خلال الجوانب المتعلقة بدقة صياغة عبارات المقياس اللغوية وسلامتها، وإقتراح إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبا من بنود المقياس، وتحديد مدى إنتماء المقاييس بمحاور التدريب المقترحة. تمت مراجعة المقياس في ضوء مرئيات اللجنة وتم إعداده في صورته النهائية (ملحق رقم ٣).

الصورة النهائية لمقياس الرضا عن التدريب تكونت من (٣٢) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وتم التعديل على بعض العبارات لكي تكون أكثر دقة لكي يظهر بالصورة النهائية للمقياس، والتي إحتوت على أربعة ابعاد **البعد الأول:** طريقة التدريب (١٣) عبارة، **والبعد الثاني:**محتوى مادة التدريب وتضمنت(٨)، **والبعد الثالث:**الدعم والمساندة وتضمن(١١)عبارة،**والبعد الرابع:**استجابات حرة واقتراحات إضافية لتحسين التدريب(٣)، (أنظر ملحق ٣)

كما قام الباحث بإعتماد تدرج ليكارت الخماسي Likert Scale، لقياس إستجابات المتدربين والذي يتكون من خمس استجابات (راض تماماً، راضٍ، راضٍ إلى حد ما، غير راضٍ، غير راض تماماً) وتم ترجيح الاستجابات بالأوزان (٥,٤,٣,٢, ١) لجميع البنود أو العبارات، حيث أن ٥ يعبر عن القيمة الأكبر(راضٍ تماماً)، بينما ١ يعبر عن القيمة(غير راضٍ تماماً).

تم قياس الثبات من معامل ألفا حيث بلغت قيمة الثبات(٠,٩٦) مما يشير الى تمتع المقياس بثبات جيد. وكذلك تم حساب معاملات إرتباط بيرسون لفحص وجود علاقة بين أبعاد مقياس الرضا عن التدريب كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤) صفوفة معاملات الإرتباط بين أبعاد مقياس الرضا عن التدريب

Scale dimension		Training Method	Training Content	Support	Satisfaction With Training
Training Method	Pearson Correlation	1	.785**	.831**	.951**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	18	18	18	18
Training Content	Pearson Correlation	.785**	1	.676**	.901**
	Sig. (2-tailed)	.000		.002	.000
	N	18	18	18	18
Support	Pearson Correlation	.831**	.676**	1	.900**
	Sig. (2-tailed)	.000	.002		.000
	N	18	18	18	18
Satisfaction With Training	Pearson Correlation	.951**	.901**	.900**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	18	18	18	18
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

وجد من خلال النتائج المعروضة في الجدول ٤ أن هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل زوج من من أبعاد المقياس، وقد بلغت أقوى العلاقات 0.951 بين طريقة التدريب والرضا عن التدريب، وأقلها بلغت 0.676 بين الدعم والمساندة والرضا عن التدريب. كما أتضح أن جميع معاملات الإرتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 مما يؤكد على صدق التكوين للمقياس ومناسبته لقياس ما صمم من أجله.

نتائج الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن سؤال رئيس مفاده: ما أثر تصميم برنامج تدريبي وفق الإحتياجات المهنية في تنمية الكفايات الإدارية لمدراء التعليم بالسودان؟ وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بتجميع البيانات اللازمة وذلك للإجابة على أسئلة البحث لفرعية.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

ينص سؤال الدراسة الأول على: ما الكفايات المهنية اللازمة لمدراء التعليم بولاية الخرطوم ؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بمراجعة الأدبيات والدراسات التي أهتمت بالكفايات المتعلقة بالإدارة التعليمية وتوصل إلى الكفايات الرئسية والتي تضمنت (١) الكفايات المهنية لقيادة التغيير التربوي، و(٢) كفايات التهيئة والتحضير، و(٣) كفايات إعداد الخطة وتنفيذها، و(٤) كفايات متابعة وتقييم الخطة المخدرسية، و(٥) كفايات تقنية المعلومات والإتصالات. الجدول ٤

أدناه يعرض الكفايات الرئيسة للإدارة التعليمية (للتعرف على المؤشرات الفرعية لتلك الكفايات يمكن الرجوع لمقياس الكفايات المهنية للإدارية التعليمية)

جدول (٥) الكفايات الأساسية وعدد مؤشراتها الفرعية

نمرة	الكفايات الأساسية	المؤشرات الفرعية	النسبة%
١.	الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديري الإدارات التعليمية	١٤	18.67
٢.	كفايات التهيئة والتحضير والتشخيص	١٦	21.33
٣.	كفايات إعداد الخطة وتنفيذها	٢٣	30.67
٤.	كفايات متابعة وتقويم الخطة التعليمية المدرسية	١٢	16.00
٥.	كفايات تقنية المعلومات والإتصالات لقيادة التغيير لدى مديري الإدارات التعليمية	١٠	13,33
	العدد الكلي	٧٥	100.00

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ينص سؤال الدراسة الثاني على: ما الموضوعات التي تغطيها الدورة التدريبية والمتعلقة بكفايات الإدارة التعليمية؟

بعد حصر الإحتياجات التدريبية تم تحديد موضوعات الدورة التدريبية التي تعمل على تلبية تلك الإحتياجات ومن ثم تعالج الكفايات تحت البحث والتقصي. وقد وقد تمضنت ١٠ موضوعات رئيسة إضافة لمجموعة من الموضوعات الفرعية المتعلقة بتلك الكفايات. الجدول ٦ يعرض الموضوعات الرئيسة للدورة التدريبية.

جدول(٦) الموضوعات الرئيسة للدورة التدريبية

نمرة	الموضوع
١.	المقدمة
٢.	الكفايات المهنية للإدارة التعليمية
٣.	قيادة التغير التربوي
٤.	كفايات التهيئة والتحضير والتشخيص
٥.	كفايات إعداد الخطة وتنفيذها
٦.	متابعة وتقويم الخطة التعليمية المدرسية
٧.	كفايات تقنية المعلومات والإتصالات لقيادة التغيير التربوي
٨.	قضايا الجودة في التعليم
٩.	إستخدام شبكات الحاسوب في الإدارة التعليمية
١٠.	تطبيقات على مهارات Office 365
١١.	إستخدام الحوسبة السحابية في الإدارة التعليمية

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث

ينص سؤال الدراسة الثالثة على: ما أثر تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الإحتياجات على تنمية كفايات مهارات حل المشكلات لمدراء الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم؟

تم تصحيح العروض الخاصة بحل المشكلات للمجموعات السبعة (٧) على الدارسين وفي حضور ٤ من أعضاء هيئة التدريس من الذين شاركوا في تنفيذ البرنامج التدريبي وتم إستخدام معيار التقييم الخاص بذلك حسب ما تم عرضه في الجدول (١). الجدول ٧ أدناه يعرض متوسط تقييم أداء المتدربين فس المشروعات من قبل المقيمين.

جدول (٧) نتائج تقييم المشروعات في ضوء معيارتقييم حل المشكلات

نمرة	مشروع١	مشروع ٢	مشروع ٣	مشروع ٤	مشروع ٥	مشروع ٦	مشروع ٧
.١	15.00	13.00	15.00	14.00	14.00	13.00	14.00
.٢	13.00	10.00	13.00	13.00	14.00	14.00	13.00
.٣	14.00	12.00	14.00	13.00	15.00	13.00	13.00
.٤	14.00	11.00	13.00	15.00	12.00	14.00	12.00
المتوسط	14.00	11.50	13.75	13.75	13.75	13.50	13.00

كما تم إستخدام إختبار (ت) للعينات المستقلة لإختبار فرض البحث الذي ينص على الأتي: يؤدي البرنامج التدريبي إلى تنمية كفايات حل المشكلات لدى مدراء التعليم بولاية الخرطوم بدرجة تمكن ٧٥%.

الجدول (٨)

يعرض الإحصاء الوصفي لمتوسط المهارات الخاصة بكفايات حل المشكلات للمجموعات ال٧

نمرة	المشروع	N	Mean	SD
١.	دور المجتمع في تأهيل المدارس ودور التعليم	4	14.00	.81650
٢.	خطة تنفيذية لإدارة النظام التعليمى فى مناطق الحروب	4	11.50	1.29099
٣.	خطة لتطوير شبكة تعليمية لولاية الخرطوم	4	13.75	.95743
٤.	خطة تنفيذية لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية بالتعليم العام	4	13.75	.95743
٥.	خطة لتدريب مداء المدارس وفق متطلبات التغير	4	13.75	1.25831
٦.	خطة لحصر طلاب المعسكرات بولاية دارفور وإدجماجهم في النظام التعليمي	4	13.50	.57735
٧.	تطوير خطة لتصميم واعداد الأساس المدرسي مع الميزانية بولاية الجزيرة	4	13.00	.81650

يلاحظ من الجدول أعلاه أن جميع متوسطات تقييم درجات المتدربين فيما يتعلق بحل المشلات تفاوتت ما بين١١ و١٥ من ١٦ درجة (الحد الأقصي). وأن المجموعة التي أوكل لها وضع لدور المجتمع في تأهيل المدارس ودور التعليم أحرزت أعلى متوسط ١٤ من ١٦، أي تمكنت من حل المشكلة بنسبة 87.5 % ، أتت بعدها مجموعة تطوير خطة لتدريب مدراء المدارس وفق متطلبات التغير، وخطة لتطوير شبكة تعليمية لولاية الخرطوم بمتوسط بلغ 13.75 من ١٦ أي بدرجة تمكن 85.94 % ، وأخيرا جاءت المجموعة التي أوكلت لها مهمة تطوير

خطة تنفيذية لإدارة النظام التعليمي بمناطق الحروب (بمتوسط ١١,٥ من ١٦) أي بنسبة تمكن ٧١,١٩% (دون حد التمكن الذي أعتمدته الدراسة في فرضها الثاني).

وللتعرف على أثر البرنامج التدريبي على تمكين المتدربين من كفايات حل المشكلات قامت الدراسة بإختبار صحة فرض الدراسة الثاني الذي ينص على الآتي: يؤدي تصميم برنامج تدريبي وفق الإحتياجات المهنية إلى تنمية كفايات مهارات حل المشكلات لمدراء الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم بدرجة تمكن ٧٥%.

حيث تم إعتماد مستوى التمكن ٧٥% (أي تم إختبار صحة الفرض الإحصائي الذي مفاده: يؤدي البرنامج التدريبي إلى تمكين المتدربين بنسبة ٧٥% من مهارات خل المشكلات) أي معدل ١٢ من ١٦ درجة. أستخدمت الدراسة إختبار ت للعينات المستقلة وأعتبرت نسبة التمكن ١٢. الحدول ٩ يعرض نتائج إختبار ت للعينة الواحدة.

Table 9
One-Sample Test Results on Problem Solving Skills

المشروع	Test Value = 12					
	t	df	Sig. (2-ailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
دور المجتمع في تأهيل المدارس ودور التعليم	4.899	3	.016	2.00000	.7008	3.2992
خطة تنفيذية لإدارالنظام التعليمي في مناطق الحروب	-.775	3	.495	-.50000	-2.5543	1.5543
خطة تطوير شبكة تعليمية لولاية الخرطوم	3.656	3	.035	1.75000	.2265	3.2735
خطة تنفيذية لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية بالتعليم العام	3.656	3	.035	1.75000	.2265	3.2735
خطة لتدريب مداء المدارس وفق متطلبات التغير	2.782	3	.069	1.75000	-.2522	3.7522
خطة لحصر طلاب المعسكرات بولاية دارفور وإدجماجهم في النظام التعليمي	5.196	3	.014	1.50000	.5813	2.4187
تطوير خطة لتصميم واعداد الأثاث المدرسي مع الميزانية بولاية الجزيرة	2.449	3	.092	1.00000	-.2992	2.2992

يلاحظ من الجدول أعلاه أن نتيجة إختبار(ت) للعينة الواحدة كشفت عن فروقات ذات دلالة إصائية لعدد اربعة متوسطات من بين السبعة مشكلات جاءت وهى بالترتيب: دورالمجتمع في تأهيل المدارس ودور التعليم، وخطة تطوير شبكة تعليمية لولاية الخرطوم، وخطة تنفيذية لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية بالتعليم العام، وتطوير خطة لحصر طلاب المعسكرات بولاية دارفور وإدجماجهم في النظام التعليمي.

هنالك ثلاثة مشكلات لم تظهر نتائج إختبار (ت) للعينة الواحدة فروقات ذات دلالة إصائية بين متوسطاتها والمتوسط الإفتراضي (١٢) الذي يمثل درجة التمكن ٧٥%. وهى تطوير خطة تنفيذية لإدارالنظام التعليمي في مناطق الحروب، خطة لتدريب مداء المدارس وفق متطلبات التغير، وتطوير خطة لتصميم واعداد الأثاث المدرسي مع الميزانية بولاية الجزيرة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع:

ينص السؤال الرابع على الآتي: ما أثر تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الإحتياجات على درجة الرضا عن التدريب لدى مدراء الإدارات التعليمية بولاية الخرطوم؟

للكشف عن أثر البرنامج التدريبي عن درجة رضا المتدربين عن التدريب طلب من المتدربين الإجابة على مقياس الرضا عن التدريب بعد نهاية الدورة التدريبية وقد تم تحليل إستجاباتهم باستخدام الطرق الإحصائية المناسبة وذلك بإدخال بيناتهم على بيئة حزمة الإحصاء للعلوم الإجتماعية SPSS. الجدول 10 يوضح الإحصاء الوصفي لبيانتان المتدربين المتعلقة بالرضا عن التدريب.

جدول رقم١٠

الإحصاء الوصفي للرضا عن التدريب

بعد مقياس الرضا	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري
طريقة التدريب	18	4.7546	.27634
محتوى التدريب	18	4.5500	.33122
الدعم والمساندة أثناء التدريب	18	4.6722	.28244
المقياس ككل	18	4.6649	.27133

يلاحظ من الجدول أعلاه أن جميع متوسطات أبعاد مقياس الرضا، وكذا متوسط المقياس ككل جاءت بدرجة راضي تماما بمتوسط ($M \geq 4.50$ out of 5) وهذا يدلل على أن البرنامج التدريبي حقق درجة رضا عالية وسط المتدربين. ولمزيد من التحقق تم إجراء العديد من

المقارانات والتحليلات الإحصائية. الجدول 11 يعرض نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة بمتوسط إفتراضي ٤ (بدرجة تمكن٨٠%). وذلك لإختبار الفرض الذي ينص على أن البرنامج التدريبي يحقق درجة رضا بنسبة ٨٠% وما فوق وسط المتدربين).

جدول رقم١١

نتيجة إختبار ت للعينة الواحدة للرضا عن التدريب

Dimension	Test Value = 4					
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Teaching Method	11.586	17	.000	.75463	.6172	.8921
Training content	7.045	17	.000	.55000	.3853	.7147
Support	10.098	17	.000	.67222	.5318	.8127
Satisfaction with training	10.397	17	.000	.66493	.5300	.7999

كشفت نتائج تحليل إختبار (ت) للعينة الواجدة ان جميع أبعاد المقياس دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وهو ما يؤكد أن البرنامج التدريبي حقق درجة رضا بنسبة ٨٠% وما فوق وسط المتدربين من حيث طريقة التدريب، ومحتوى التدريب، والدعم والمساندة التي تلقاها المتدرب من قبل المدربين والمشرفين على التدريب.

وللإجابة على السؤال الفرعي: هل تختلف درجة الرضا بإختلاف نوع درجة المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير) تم التوصل للنتائج المعروضة بالجداول أناه. الجدول (12) يعرض الإحصاء الوصفي لمتوسطات درجات الدضا حسب الدرجة العلمية للمتدرب.

Table 11
Satisfaction with Learning Group Statistics

	Degree	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Teaching Method	Master	9	4.8148	.19444	.06481
	Bachelor	9	4.6944	.34106	.11369
Training content	Master	9	4.5889	.29768	.09923
	Bachelor	9	4.5111	.37565	.12522
Support	Master	9	4.7778	.18559	.06186
	Bachelor	9	4.5667	.33166	.11055
Satisfaction with training	Master	9	4.7326	.19833	.06611
	Bachelor	9	4.5972	.32680	.10893

بينما يعرض الجدول(١٢) نتيجة إختبار(ت) للعينات المستقلة حسب نوع درجة المؤهل (بكالوريوس، ماجستير).

Table (12)
Satisfaction with learning Independent Samples Test related to qualification degree(Bachelor, Master)

Scale Dimension		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Teaching Method	Equal variances assumed	3.806	.069	.920	16	.371	.12037	.13086	-.15705	.39779
	Equal variances not assumed			.920	12.704	.375	.12037	.13086	-.16302	.40376
Training content	Equal variances assumed	.252	.623	.487	16	.633	.07778	.15976	-.26091	.41646
	Equal variances not assumed			.487	15.206	.633	.07778	.15976	-.26235	.41791
Support	Equal variances assumed	1.368	.259	1.666	16	.115	.21111	.12669	-.05745	.47967
	Equal variances not assumed			1.666	12.563	.120	.21111	.12669	-.06355	.48577
Satisfaction with training	Equal variances assumed	1.605	.223	1.063	16	.304	.13542	.12742	-.13471	.40554
	Equal variances not assumed			1.063	13.189	.307	.13542	.12742	-.13947	.41030

كشفت نتائج التحليل الإحصائي بأنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الرضا بين المجموعات حسب المؤهل العلمي(بكالوريوس وماجستير).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي :هل تختلف درجا الرضا بإختلاف نوع المؤهل (تربوي غير تربوي)؟

تم أدخال بيانات الدراسة على البرنامج الإحصائي SPSS. الجدول (١٣) يعرض نتائج الإحصاء الوصفي لعينة الدراسة حسب نوع المؤهل(تربوي، غير تربوي)؟.

Table 13
Satisfaction with Training Group Statistics related to Qualification type(educational, non- educational)

Dimension	Degree type	N	Mean	SD	Std. Error Mean
Teaching Method	Educational	14	4.8452	.17860	.04773
	None Educational	4	4.4375	.34944	.17472
Training content	Educational	14	4.6286	.28401	.07590
	None educational	4	4.2750	.37749	.18875
Support	Educational	14	4.7500	.18292	.04889
	None Educational	4	4.4000	.42426	.21213
Satisfaction with training	Educational	14	4.7478	.18608	.04973
	No educational	4	4.3750	.35078	.17539

ويعرض كذلك الجدول رقم(14) نتيجة إختبار ت للعينات المستقلة حسب نوع المؤهـل (تربوي، غير تربوي).

Table (13)
Satisfaction with Training Independent Samples Test related to Qualification type (educational, non- educational)

Scale dimension		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Teaching Method	Equal variances assumed	1.668	.215	3.255	16	.005	.40774	.12526	.14220	.67327
	Equal variances not assumed			2.251	3.460	.098	.40774	.18112	-.12765	.94312
Training content	Equal variances assumed	.215	.649	2.053	16	.057	.35357	.17220	-.01148	.71862
	Equal variances not assumed			1.738	4.025	.157	.35357	.20344	-.20990	.91705
Support	Equal variances assumed	16.024	.001	2.501	16	.024	.35000	.13995	.05331	.64669
	Equal variances not assumed			1.608	3.325	.197	.35000	.21769	-.30602	1.00602
Satisfaction with training	Equal variances assumed	1.157	.298	2.906	16	.010	.37277	.12829	.10080	.64473
	Equal variances not assumed			2.045	3.497	.120	.37277	.18230	-.16347	.90900

كشفت نتائج التحليل الإحصائي بأنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الرضا بين المتدربين مردها لنوع المؤهل (تربوي، غير تربوي).

المناقشة:

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي وفق الإحتياجات المهنية لمدراء التعليم بولاية الخرطوم السودانية وقياس أثره على تنمية كفاياتهم الإدارية المتعلقة بجل المشكلات ورضاهم هن التدريب. تم تنفيذ البرنامج التدريبي بجامعة الخليج العربي بمملكة البحرين خلال الفترة ٢٠٢٠/١/٢٧ وحتى٢٠٢٠/٢/٧م. حيث تم توظيف منهج البحث التطويري، وذلك بتطوير برنامج تدريبي قائم على الإحتياجات المهنية للمستهفين من مدراء الأدارات التعليمية بولاية الخرطوم.

وللكشف عن أثر البرنامج المقترح على تنمية مهارات حل المشكلات والرضا عن التدريب لدى المتدربين المشاركين في الدورة التدريبية تم جمع البيانات المطلوبة ومن ثم تم توظيف طرق التحليل الإحصائي المناسبة حسب التفصيل في الفقرات التالية.

فيما يختص بالكفايات المهنية للإدارة التعليمية فقد تم الرجوع للعديد من الكتب والمصادر والأدبيات والدراسات التي أهتمت بالكفايات المتعلقة بالإدارة التعليمية وتم التوصل إلى الكفايات الرئسية والتي تضمنت (١) الكفايات المهنية لقيادة التغيير التربوي، و(٢) كفايات التهيئة والتحضير، و(٣) كفايات إعداد الخطة وتنفيذها، و(٤) كفايات متابعة وتقييم الخطة المخدرسية، و(٥) كفايات تقنية المعلومات والإتصالات. وقد أتبع الباحث منهجية شبيهة بدراسة (Shye,2017) التي سعت لوضع مؤشرات رئيسية لكفاءة القيادة التكنولوجية للمدارس الثانوية التقنية في الفترة من ١٢ إلى ١٢ سنة في تايوان من أجل تحسين فعالية إدارة المدارس والعملية التدريسية. ولتحديد الإحتياجات يجب تبني نهج كوفمان (Kaufman,1988) الذي نادى بضرورة التميز بين الغايات والوسائل في ضوء ما تقوم به المؤسسة، وتحديد المجالات التي توجد بها مشكلات في المؤسسة. كما يمكن تبني نماذج مجربة في تحديد الحاجات مثل النموذج الذي طورته روزت(Rossett,1987) لتقدير الحاجات مضمنة الحقائق، والحالات الافضل، والمشاعر، والأسباب والحلول، وذلك بهدف تجميع معلومات عن كل مكون من هذه المكونات لكي يتم التحقق والتأكد من الحاجة، ومن ثم إقتراح وتحديد الحلول المناسبة لها.

فيما يتعلق بتقييم أثر البرنامج التدريبي على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتدربين تم تصحيح العروض الخاصة بحل المشكلات للمجموعات السبعة (٧) على الدارسين وفي

حضور ٤ من أعضاء هيئة التدريس من الذين شاركوا في تنفيذ البرنامج التدريبي وتم إستخدام معيار التقييم الخاص بذلك حسب ما تم عرضه في متن الدراسة بالجدول (١). وكشفت نتائج التحليل الإحصائي عن تمكن المتدربين بمستوى ٧٥% وما فوق من حل أربعة مشكلات وهى بالترتيب: دور المجتمع في تأهيل المدارس ودور التعليم، وخطة لتطوير شبكة تعليمية لولاية الخرطوم، وتطوير خطة تنفيذية لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية بالتعليم العام، وتطوير خطة لحصر طلاب المعسكرات بولاية دارفور وإدجماجهم في النظام التعليمي.

بينما هنالك ٣ مشكلات لم تظهر نتائج إختبار (ت) للعينة المستقلة فروقات ذات دلالة إصائية بين متوسطاتها والمتوسط الإفتراضي(١٢) الذي يمثل درجة التمكن ٧٥%، وهى تطوير خطة تنفيذية لإدارالنظام التعليمي في مناطق الحروب، وتطوير خطة لتدريب مداء المدارس وفق متطلبات التغير، وتطوير خطة لتصميم واعداد الأثاث المدرسي مع الميزانية بولاية الجزيرة. الأمر الذي يتطلب من إدارة التعليم في السودان وخاصة الجهات المهتمة بالتطوير المهني والإداري أن تولي ذلك مزيداً من الإهتمام ومزيداً من الدراسات وإختيار الشخص المناسب من ذوي الدراية والمعرفة بطبيعة المشكلة الذي يمكنه التعامل مع تلك المشكلات وتوليد حلول فعالة لها. على سبيل المثال من توكل إليه إدارة النظام التعليمي في مناطق النزاعات والحروب لابد أن يكون ملم بتاريخ المنطقة وطبيعتها حى يسخر المصادر المتاحة بطريقة تسهم في تجويد مخرجات نظامه التعليمي وتجود من مصادره. والذين توكل إليها إدارة التعليم في مناطق تخطط لتحويل المدارس لبيئات منتجه لابد أن يكون لهم دراية باقتصاديات التعليم، ولا بد من تدريبهم على ذلك ويفضل أن توكل تلك المهام لمن له خبرة في هذا المجال، فالعاملون في إدارة التعليم الفني الذين يتوقع منهم وفي ظل متطلبات التغير التربوي تحويل المدارس لبئات منتجهة لابد من تدريبهم على ذلك وتبيصيرهم بتجارب العالم في هذا الشأن.

وتتفق هذه النتائج مع ما نادت به دراسة ايبارا (Ibara,2014) حول التطوير المهني لمديري المدارس الثانوية بنيجريا، حيث نادت الدراسة بالتطوير المهني ونادت بضرورة أن تدار المدارس من قبل موظفين مهرة لديهم القدرات المناسبة من حيث التدريب والكفايات لإدارة المدرسة والقيادة.

أما قيما يتعلق برضا المتدربين عن البرنامج التدريبي فقد جات نتائج التحليل الإحصائي مشرفة وكشفت عن مستوى رضا مرتفع جدا وسط المتدربين عن جميع مكونات البرنامج التدريبي من طريقة التدريب، ومحتوى البرنامج التدريبي الذي جاء ملبيا لإحتياجاتهم التدريبية

والدعم والمساندة التي وجودهوها من المدربين والكادر المساند في عملية التدريب، وقد جـاءت متوسطات جميع أبعاد المقياس أعلى من ٤,٥ من ٥ كما كشفت نتائج التحليل الإحصائ بأنـه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائة في الرضا عن التدريب مردها إلى درجة المؤهـل للمتـدرب(بكالوريوس، ماجستير) أو تصنيفه (تربوي، غير تربوي) .

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل لها توصي الدراسة بالآتي:

١) الإهتمام بتوطين تدريب الإدارات التعليمية بالسودان ورصد الميزانيات اللازمة لذلك.

٢) ضرورة التدريب وإعادة التدريب لكل من توكل إليه مهام المشاركة في الإدارة التعليميـة في السودان.

٣) تعريف مدراء الإدارات التعليمية ومن في حكهم بسياسات وفلسلفة التغير التربـوي التـي ينادي بها قادة المجتمع السوداني بغرض تبنيها والعمل على تلبية معاييرها.

٤) الإهتمام بإعادة تأهيل النظام التعليمي في السودان وخلق شركات بناءة مع المجتمع المحلي والمنظمات الطوعية.

٥) الإهتمام بمراجعة تأهيل النظم التعليمية الفرعية في مناطق الحروب وتكليـف مـن يقـوم بإدارتها والإشراف عليها من ذوي الخبرة والمعرفة التامة بطبيعة تلك المناطق وتاريخهـا، وعقد التدريب المناسب لهم إذا لزم الأمر.

٦) لتحويل المدارس والدور التعليمية لمؤسسات منتجة لابد من الإهتمام بقضايا التعليم الفنـي وتدريب الكوادر المشرفة عليه تدريبا نوعيا على إدارة مؤسساته وتنمية مصادره.

٧) الإستفادة من تجارب الدول التي حققت تقدما في جودة التعليم وتطوين مـا يناسـب بـلاد السودان من تلك التجارب.

٨) تعميم تجربة التدريب في ضوء الإحتياجات المهنية لجميع من توكل إليهم المـشاركة فـي إدارة النظام التعليمي في السودان بغرض تنمية كفاياتهم المهنية المتعلقة بالإدارة التعليمية.

٩) حصر السودانيين العاملين بالخارج والمهتمين بالتنمية المهنية في مجال التربيـة بغـرض الإستفادة من خبراتهم في مجال التدريب بصفة عامـة وتـدريب المعلمـين علـى وجـه الخصوص، شكر وتقدير: يتقدم الباحث بالشكر والتقدير للجنة المعلمين بالنادي الـسوداني بمملكة البحرين، ومجلس إدارة النادي السوداني، وأعضاء اللجنة العليا التي أشرفت علـى تنفيذ البرنامج التدريبي، وأعضاء الجالية السودان والمؤسسات البحرينية التي ساهمت فـي

تمويل البرنامج التدريبي. ويخص الباحث بالشكرأعضاء هيئة التدريس السودانيين من جامعة الملك فيصل: بروفسير عمرالشيخ حياتي، دكتور محمد أبو الحسن، دكتور محمد النور يسن، ودكتورمحمد عبدالسلام، وجامعة الإمام عبدالرحمن: الدكتور محمد عوض؛ وجامعة حائل: الدكتور ابراهيم عثمان، والدكتورة سهيرعلي محمد شمو؛ وجامعة الخليج العربي البروفسيرالمعز عمر بخيت، والدكتورعبدالهادي عبدالوهاب، والدكتور نادرعبدالحميد؛ ومن مدارس الإيمان الأستاذ عبد المنعم عبدالسلام، والأستاذ بشرى حامد، والأستاذ عابدين حامد، الذين شاركوا في تنفيذ البرنامج التدريبي. وشكر خاص لمدراء التعليم بولاية الخرطوم الذين تكبدوا مشاق السفر من السودان لمملكة البحرين للمشاركة في البرنامج التدريبي والإجابة على أدوات الدراسة. وشكر مطبوق لجامعة الخليج العربي والمركز الإقليمي لليونسكوا على أستضافة أنشطة التدريب.

المراجع

١. عابدين، محمد عبدالقادر(٢٠٠٥). **الإدارة المدرسية الحديثة**. دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢. طعيمة رشدي (٢٠٠٦). **المعلم كفاياته، إعداده، تدريبة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣. الفتلاوي، سهيلة (٢٠١٣) **الكفايات التدريسية المفهوم-التدريب-الأداء**، دار الشروق، مصر.

٤. مرسي، محمد منير (٢٠٠١). **الإدارة المدرسية الحديثة**. عالم الكتب،

٥. الناقة، محمد كامل (١٩٨٧). **البرنامج التعليمي القائم على الكفايات، اسسه، وإجراءاته**. شركة مطابع الطوبجي، القاهرة.

٦. اليونسكو (٢٠٠٦) **التعليم للريادة في الدول العربية**. مشروع مشترك بين اليونسكو ومؤسسة StratREAL البريطانية متاح على الرابط:
https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/EPE_Component_One_ARABIC_March_2011.pdf

7. Boud, David and Soler, Rebeca (2016). Sustainable Assessment Revisited. Assessment & Evaluation in Higher Education, v41 n3 p400-413 2016

8. Cui, Yunhuo; Lei, Hao and Zhou, Wenye (2018). Changes in School Curriculum Administration in China. ECNU Review of Education, v1 n1 p34-57 2018.

9. Dick, W., and Carey, L. (2004). *The Systematic Design of Instruction*. Allyn & Bacon; 6 edition. ISBN 0205412742
10. George Polya (1957). *How to Solve It, 2nd ed*., Princeton University Press, 1957, ISBN 0-691-08097-6.
11. Hitt, Dallas Hambrick ; Meyers, Coby V.; Woodruff, Dennis and Zhu, Guorong (2019). Investigating the Relationship between Turnaround Principal Competencies and Student Achievement. *NASSP Bulletin*, v103 n3 p189-208 Sep 2019
12. Ibara, Emmanuel C. (2014). Professional Development of Principals: A Path to Effective Secondary School Administration in Nigeria. *Africa Education Review,* v11 n4 p674-689 2014
13. Junge, Melissa and Krvaric, Sheara (2018). *Support for Rapid School Improvement: How Federal Dollars Can Be Leveraged for Systemic Improvement*. The Center on School Turnaround Four Domains Series. Center on School Turnaround at WestEd.
14. Kowalski, Theodore J. (2005). Broadening Research on Communication and School Public Relations. *Journal of School Public Relations,* v26 n3 p223-236 Sum 2005.
15. Lambert, Monique and Bouchamma, Yamina (2019). The Development of Competencies Required for School Principals in Quebec: Adequacy between Competency Standard and Practice. *Education Policy Analysis Archives,* v27 n116 Sep 2019.
16. Lambert, Monique; Bouchamma, Yamina (2019). Leadership Requirements for School Principals: Similarities and Differences between Four Competency Standards. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n188 p53-68 2019.
17. Mehmet Palanc and Mehmet Okutan (2010). Explanation of school administrators' problem solving skills with their personality traits, emotional intelligence and emphatic tendency. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9 (2010) 1993–1997. Avaliable online at: https://www.sciencedirect. com/science/ article/pii/S1877042810025395
18. Nestern, P. (1994). *Strategi in School anoxymoron*. Leadership and Management.
19. Nomnian, Singhanat and Arphattananon, Thithimadee (2018). School Administrators' Competencies for Effective English Language Teaching and Learning in Thai Government Primary Schools. *IAFOR Journal of Education*, v6 n2 p51-69 Sum 2018

20. Rossett, A. (1987). *Techniques In Training And Performance Development Series: Training Needs Assessment*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
21. Shevchenko, Alina (2016). The Essence and Structure of Masters' of Public Administration Core Competencies in the USA. *Comparative Professional Pedagogy*, v6 n3 p62-68 Sep 2016.
22. Shyr, Wen-Jye (2017). Developing the Principal Technology Leadership Competency Indicators for Technical High Schools in K-12 in Taiwan. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education,* v13 n6 p2085-2093 Jul 2017.