

واقع التعليم العام ومشكلاته بمحافظة تعز الجزء الأول

المحرر ورئيس الفريق:

أ.د عبد الله أحمد الذيفاني مدير مركز البحوث ودراسات الجدوى

مركز البحوث ودراسات الجدوى

بتمويل مشترك من جامعة تعز ومركز البحوث ودراسات الجدوى

فريق العمل

منسقة الدراسة:

رئيسة وحدة التعليم في مركز البحوث ودراسات الجدوى

1 د. آمال عبد الوهاب العريقي

الفريق البحثي:

أستاذ مساعد قسم أصول التربية كلية التربية - جامعة تعز

1 د. عبد الرقيب السماوي

مدرب مركزي - مكتب التربية

2 أ.علي الحميدي

موجه مركزي - مدرب محور - مكتب التربية

3 أ. منصور هزاع

موجه مركزي - مدرب محور - مكتب التربية

4 أ. محمد عبد الرقيب المقدم

المراجع اللغوي:

1 أ. محمد يحي علوان

فريق الإخراج والسكرتارية:

1 عبد الله عبد الرحيم الأديمي

2 أمل أحمد علي بجاش

3 لينا عبد الله المقطري

كلمة شكر

ونحن ننهي هذه الدراسة بتوجه بالشكر والثناء لله سبحانه وتعالى على

توفيقه لنا ، ومدنا بالصحة والعون لإتمامه .

كما نتوجه بالشكر لرئاسة جامعة تعز على تمويلها لهذه الدراسة مع

دعمها ورعايتها العلمية للمركز .

كما نتوجه بالشكر لكل الذين تعاونوا لإنجاز هذه الدراسة، ومنهم:

مدير عام التربية والتعليم، ومدراء التربية بمديريات المدينة، وكل الذين

ساعدوا على نحرأ وأخر في إنجاز الفريق لإتمام هذه الدراسة .

فريق الدراسة

الإهداء:

إلى الذين يعشقون المستقبل..

ويتطلعون إلى واقع أفضل..

عبر تعليم معافى وعنصر بشري أكثر
عافية واقتداراً.

مقدمة:

يعد التعليم وسيلة هامة للتطوير والنمو القومي، فالنمو الاقتصادي وتنمية وتحسين مستوى المعيشة يرتبط مباشرة بالتعليم، لذا يعتبر التعليم العنصر الأساسي في عملية تطوير وتقدم المجتمعات، التي شهدت تغيرات كبيرة نتيجة الإنجازات العلمية المذهلة التي تحققت في القرن العشرين (حسين وإبراهيم، 2002).

ومما لا شك فيه أن التعليم قد أثبت قدرته على إحداث التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة، ومواجهة تحديات المرحلة الراهنة المتمثلة في الثورة المعرفية والمعلوماتية المترتبة على التقدم التقني وتطور وسائل الاتصال وتوسيع شبكة المعلومات العالمية، حيث أدى ذلك إلى اهتمام الدول بأنظمتها التعليمية وتقييمها باستمرار، والحرص على تفعيل برامجها وتفعيل قدرة مؤسساتها التعليمية وزيادة كفاءة المتخرجين منها (المخلافي، 2002).

ويمكن أن تظهر أهمية التعليم ودوره في المجتمع من خلال التعرف على العلاقات التي تربطه بمختلف النشاطات الاقتصادية والاجتماعية وغيرها، والتي تشكل في مجموعها الإطار الذي يتحرك المجتمع به، وتظهر هذه الأهمية من خلال: (ملاوي، 1995).

أولاً: الأهمية الاجتماعية للتعليم:

حيث يعتبر التعليم الأداة التي يتم من خلالها تثقيف الأفراد والجماعات، وإفساح المجال أمامهم للاطلاع على الجديد من الأساليب التكنولوجية والمستحدثات من الأفكار والنظريات، التي تشكل حصيلة المعرفة العلمية والتجربة الحضارية لمختلف شعوب العالم، من خلال بعض الجوانب التي من أهمها:

- يساهم التعليم بإنتاج العناصر القيادية التي توكل إليها مهمة قيادة المجتمعات الإنسانية عبر مراحل تطورها.
- المساهمة في خلق الإنسان المتحضر الذي يتميز بقدرته على استيعاب الحديث من الأساليب الحياتية والمعارف والتكنولوجيا.
- الارتقاء بمكانة الإنسان وإنسانيته وزيادة مقدرته على الاستمتاع بحياته.
- تضيق حدة الفجوة الحضارية في المجتمع.
- تسهيل عملية الاتصال والتفاعل بين مختلف الأفراد والشعوب المتباينة.

ثانياً: الأهمية السياسية للتعليم:

يؤدي التعليم إلى زيادة درجة الوعي بين الناس، ويقوي لديهم الاتجاه العام نحو المطالبة بحقوقهم والقيام بواجباتهم، ويساعد على إيجاد طبقة من المثقفين الحقيقيين والقياديين الواعين، الذين يتجهون إلى الالتزام بقضايا أمتهم ويعملون على تقدم شعوبهم.

ثالثاً: الأهمية الفنية للتعليم:

وتظهر هذه الأهمية من خلال:

- المساهمة في توسيع خيال الإنسان.
- زيادة المقدرة على الإنتاج الفني.
- الاتجاه إلى تهذيب ذوق الإنسان وتنمية حسه الفني.

رابعاً: الأهمية الاقتصادية للتعليم:

ويمكن إظهار الأهمية الاقتصادية للتعليم من خلال دور التعليم في المجالات الآتية:

- توفير فرص أفضل لحدوث تقدم علمي وتطور تكنولوجي في المجتمع، وبالتالي زيادة درجة التخصص في العمل ورفع الكفاءة الإنتاجية؛ مما تترتب عليه زيادة الإنتاج ورفع معدلات النمو الاقتصادي.

- تزويد المجتمع باحتياجاته من الكفايات العلمية والمهارات الفنية التي تتطلبها عملية التنمية.

- يعمل التعليم على تنمية الاتجاهات الصحيحة لدى الأفراد نحو الأمور الحيوية التي تؤثر بصورة مباشرة على التنمية الاقتصادية، كمرعاة العادات السليمة في الغذاء والسكن والملبس، وكأمور تنظيم الأسرة وغيرها.
- قيادة عملية التغيير الحضاري في المجتمعات النامية.

شهد التعليم في اليمن تطورات في الجوانب التشريعية والبنية التنظيمية للوزارة، وتحديدًا تلك التي حدثت على مستوى هيكل الوزارة، ومن ثم الهيكلية المحلية في مكاتب الوزارة بالمحافظات، مع تبني الدولة مفهوم السلطة المحلية، وما حدث أيضاً على مستوى السلم التعليمي كثمرة من ثمرات الوحدة المباركة، والتي نتج عنه زوال مسمى المرحلتين الابتدائية والإعدادية، والمدرسة الموحدة، وظهور مرحلة واحدة هي مرحلة التعليم الأساسي، ثم ما حدث من تغيير كمي ونوعي إلى حد ما في موضوعات المناهج ومحتوياتها، وتبني منهاج النشاط أساساً لهذا التغيير، الذي شكل معضلة برأي أهل الاختصاص في زاوية مواءمته للبيئة اليمنية، وامتلاكها لعوامل وظروف ذاتية وموضوعية في السياقات الثقافية والتعليمية المجتمعية، وفي امتلاك الأدوات المدرسية

والمعلم والموجه والمهارات والمعارف والخبرات، التي تمكنهم من التعامل مع هذا المنهاج بقدرة علمية وتعليمية تعود بالنفع، وتحقيق المرجو من المنهاج على مستوى تحصيل الطلبة، وشد أولياء الأمور إلى حلقة القراءة والمتابعة والتنمية الثقافية، وهي جميعها متطلبات أساسية لنجاح ذلك المنهاج (الذيفاني، 2008).

إن المتغيرات التي حدثت على مستوى الوزارة عكست نفسها على مستوى المحافظة، وتشكل تبعاً لذلك بنية إدارية وتنظيمية جديدة باستلهاً مفهوم السلطة المحلية، ومن أهم تلك المتغيرات الآتي:

- انتقال الصلاحيات المركزية لمكتب التربية على مستوى المحافظات إلى مديريات التربية، والتي أنشئت في كل مديرية من مديريات المحافظات.
- اختراقات واختلالات في المهام والصلاحيات المنقولة إلى المديريات في مضمار الترشيح والاختيار للموجهين والمعلمين، والترقيات المترتبة على ذلك، نتيجة لأن هذا النقل للصلاحيات لم ترافقه تشريعات تصف المهام، وتحدد الصلاحيات والأدوار للمكاتب بمراكز المحافظات ومديريات التربية بالمديريات بالمحافظة. وهذا تسبب في ولادة العديد من الاختلالات الإدارية والتنظيمية من ناحية، وتقوية اختلالات سابقة في سياق العملية التعليمية في الميدان التعليمي على مستوى المديريات والمدارس، ومن ثم تأثير هذا وذاك على مستوى التحصيل العلمي للطلبة من ناحية ثانية.
- اتصالاً مع الفقرة السابقة ظهرت ونمت اختلالات مفصلية في عناصر العملية التعليمية منها:

1. وصول أشخاص إلى مواقع في الإدارة التعليمية بمستوياتها المحلية المختلفة بدءاً من مكتب التربية بالمحافظة، ومديريات التربية بالمديريات والإدارات المدرسية، ممن لا تنطبق عليهم الشروط والمعايير المتصلة بهذه المواقع والمحددة باللوائح ذات العلاقة.

2. وصول أشخاص إلى مواقع فنية وإدارية في التوجيه التربوي بمستوياته المختلفة على مستوى المكاتب الفنية، ومستوى التوجيه المدرسي كموجهي مواد أو أقسام، أو موجهي أنشطة وغيرها، وبما أضر بكل الجهود التي بذلت لتنظيم التوجيه في جوانب الترشيح أو الالتحاق.

3. التوسع في فتح مراحل التعليم في بعض المناطق بالمديريات دون أن تكون مستوفية للشروط والمعايير الموضوعة لهذا الغرض، وبما أدى إلى اختلال في ميزان الالتحاق بهذه المراحل، وتوافر متطلبات التشغيل بمسمياتها المختلفة.

بالإضافة إلى هذه الاختلالات التي صاحبت تبني مفهوم السلطة المحلية، نتيجة غياب التخطيط المسبق والتشريع المنظم لهذه النقلة كما أشارت إلى ذلك العديد من التقارير الرسمية بمستويات إدارية وفنية بالوزارة ومكتب التربية بتعز، ونتائج دراسات سابقة، يعاني الواقع التعليمي بالمحافظة مثلها مثل غيرها من المحافظات العديد من الاعتلالات والاختلالات التي رصدتها تقارير رسمية ونتائج دراسات أكاديمية لعدد من الباحثين (الذيفاني، 2008). أما ما يخص قطاع التدريب والتأهيل التربوي فقد أشارت دراسة المسوري وآخرين (2007)، وهي الدراسة الوحيدة التي أجرتها الوزارة لتقييم البرامج التدريبية التي تجريها الوزارة للعاملين في قطاع التعليم إلى: أن البرامج التدريبية بشكل عام لم تعد على أساس الاحتياجات الفعلية للمتدربين، والتكامل بين المهام والإمكانيات المتاحة وفق رؤية تقوم على أساس مراعاة الصدق والواقعية والقابلية للتطبيق، والشمولية لجميع مستويات الهرم التعليمي للجهات التنفيذية، ومراعاة الصلة الوثيقة بين الأهداف الموضوعية للتدريب ووسائل تحقيقها وأساليب تقويمها، وكل ما يتعلق بجوانب الربط ما بين الكفاءة للبرامج التدريبية، وفعالية تأثيرها على نوعية أداء وممارسات المؤسسات التعليمية.

ومما لا شك فيه أن هذه الاعتلالات والاختلالات، ومن ثم المشكلات التي يعانيها الواقع التعليمي في اليمن بعامة ومحافظة تعز بخاصة عملت على نحو مستمر في إضعاف النظام التعليمي والتأثير على مخرجاته، التي رصدتها التقارير والدراسات السابقة، وصنفتها إلى أنها مخرجات أقل ما يمكن القول عنها إنها لا تتناسب ومتطلبات السوق واحتياجات التنمية، الأمر الذي أفضى بنسبة عالية منها إلى رصيف البطالة، فضلاً عن الضعف الواضح بقدراتها التخصصية، نتيجة العجز والقصور الواضح في مهاراتها ومعارفها والخبرات المتواضعة التي اكتسبتها بمراحل التعليم المختلفة بما فيها مرحلة التعليم الجامعي .

من هنا كان لابد من القيام بدراسة للواقع التعليمي بالمحافظة، تتناول واقع التدريب والإدارة التعليمية والتوجيه التربوي بمحافظة تعز، للتعرف على الاختلالات المسببة لها والناشئة عنها، وصولاً إلى الخروج برؤى علاجية علمية وموضوعية، وفق منهجية تشخص وتحلل وتفند المعالجات وفق طبيعة كل علة واختلال. ومن هذه الفئحة نفذ مركز البحوث ودراسات الجدوى هذه الدراسة لواقع التدريب والإدارة التعليمية والتوجيه التربوي بمحافظة تعز كإسهام في معالجة هذا الواقع، وترجمة لدوره في تعزيز التنمية المحلية التي لا يمكن أن تتحقق على نحو امثل مع تعليم معتل ومصاب بالعديد من

الاختلالات والمشكلات التي لا تعوق التنمية المحلية وحسب، بل تصيب التنمية الشاملة للوطن العزيز بإصابات بالغة كونها متصلة بالتنمية البشرية المعنية بالتخطيط للتنمية وتنفيذ برامجها.

مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة في التعرف على واقع التدريب والإدارة التعليمية والتوجيه التربوي بمحافظة تعز، وما يخالط هذا الواقع من اعتلالات تؤثر عليه وتحد من دوره.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما واقع التدريب والإدارة التعليمية والتوجيه التربوي بمحافظة تعز؟
2. ما المعالجات التي يمكن أن تسهم في إصلاح التعليم وتطويره في المحافظة في الجوانب التي تناولتها الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. تسليط الضوء على واقع التدريب والإدارة التعليمية والتوجيه التربوي بمحافظة تعز.
2. الخروج برؤية مستقبلية تساعد على رفع كفاءة النظام التعليمي وتحسين العملية التعليمية في المحافظة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على دراسة واقع التدريب والإدارة التعليمية والتوجيه التربوي بمحافظة تعز والمشكلات التي يعانيها هذا الواقع للعام الدراسي 2008 – 2009م.

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام أسلوب المسح والتحليل للمعلومات العلمية، التي تم الرجوع إليها من خلال الكتابات والتقارير والدراسات والإحصاءات التي تناولت واقع التعليم في اليمن بشكل عام ومحافظة تعز بشكل خاص،

كما يتضمن استخدام أسلوب المقابلات الشخصية مع عينة الدراسة، وكذا استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات.

مجتمع الدراسة:

جميع القادة التربويين بمحافظة تعز (مديرين - مشرفين - مدربين - مدرسين).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

صمم فريق الدراسة استبانة مقننة لكل محور ومكون من مكونات الدراسة، كما لجأ إلى استخدام أداة أخرى هي المقابلة المفتوحة، لإسناد الأداة الأولى بإضافة مصدر آخر، قد يوفر معلومات لا توفرها الأداة الأولى بحكم طبيعة المقابلة.

الفصل الأول

التدريب والتأهيل التربوي

المبحث الأول: واقع التدريب والتأهيل التربوي

يعد بناء الإنسان الهدف الرئيس للنظم التربوية والتعليمية، وتدور حوله جميع الأهداف الأخرى، ولا يمكن لهذه النظم أن تحقق هذا الهدف إلا من خلال التدريب والتطوير النوعي لكل مدخلاتها وعملياتها وأنشطتها، من معلم ومناهج وطرائق تدريس وإدارة وتنظيم وقيادات تربوية (الحبيب، 1996).

ويعد التدريب الأداة الرئيسة التي تلجأ إليها المؤسسات والمنظمات المختلفة، من أجل إحداث التطور اللازم لكفايات العاملين لديها لمواكبة التحديات المتسارعة التي تشهدها مختلف نواحي حياتنا المعاصرة. وعلى الرغم من أهمية العناصر المادية والتقنية في أية منظمة، فإن العنصر البشري يبقى العنصر المحوري الذي يستطيع أن يوظف ويستخدم جميع هذه العناصر، لتحقيق أكبر قدر من الإنتاجية والكفاءة والفاعلية (الخطيب والخطيب 1986).

ومما لا شك فيه أن التدريب لا يقل أهمية عن التعليم، وإنما يعد مكملاً له، لأن التعليم كعملية إكساب معارف يحتاج إلى التدريب لكي تتحول هذه المعارف من طاقة ذهنية إلى طاقات إنتاجية، وهناك علاقة عضوية بين التعليم والتدريب تتمثل في أن فعالية التدريب تتوقف إلى حد كبير على مستوى التعليم لدى المتدرب، حيث تتزايد فعالية التدريب طردياً مع ارتفاع مستوى التعليم (الحبسي، 2001).

ويعرف التدريب: بأنه تزويد المتدربين بالأساليب والخبرات اللازمة لتعديل اتجاهاتهم، وتنمية مهاراتهم، وزيادة معارفهم من خلال مجموعة من الأدوار التي يؤديها القائمون بالعملية التدريبية بكفاءة واقتدار، مستهدفين بذلك تحقيق مخرجات التدريب والتنمية المحددة سلفاً (توفيق، 1994).

ويصنف التدريب وفقاً لطبيعته وأهدافه وطرق تنفيذه إلى نوعين هما:

1- التدريب الإعدادي (قبل الخدمة): وينفذ هذا النوع من التدريب لإعداد المتدرب لممارسة عمل معين، وبالتالي فإن تصحيح البرنامج الإعدادي يستند إلى متطلبات هذا العمل المطلوب توفرها في الموظف من قدرات ومهارات وسلوكيات، ويغلب على

هذا النوع من التدريب الطابع الأكاديمي خاصة في مجال التدريب الإداري، لأن هذا النوع من التدريب يتطلب تزويد المتدرب بكثير من الأسس والنظريات.

2- التدريب أثناء الخدمة: وهو التدريب الذي ينفذ للموظفين على رأس العمل، بهدف تحسين مهاراتهم وتطوير أدائهم (الحبسي، 2001).

ويشير كل من شيبان (1990) و الرفاعي (2000) إلى أن التدريب يسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تنمية الموارد البشرية باختلاف طبيعتها عملها وتخصصها، على نحو يساهم في تعزيز فعالية القوى العاملة وقدرتها على تحقيق أهداف المنظمة.
- إحداث التغيير المطلوب في بيئة العمل، بهدف تحديد متطلبات تحسين الأداء من خلال تطبيق مفاهيم إدارية حديثة.
- تبادل المعلومات والخبرات بين المشاركين في البرامج التدريبية، والاستفادة من تجارب الغير في كيفية تطبيقهم للمفاهيم الإدارية الحديثة ومجالات الاستفادة منها.
- زيادة معدلات التنمية لكافة الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية، لتأهيل وتنمية القوى البشرية الوطنية ذات المهارات العالية، لتحقيق أهداف التنمية المختلفة.
- تكوين فرص عمل جديدة.
- تحقيق التوازن في سوق العمل، من خلال سد النقص أو الفراغ الناتج عن عدم قدرة مؤسسات التعليم على توفير الأيدي العاملة المدربة والمتخصصة على مزاولة الأعمال المختلفة، التي يتطلبها سوق العمل بقطاعه العام والخاص.
- دعم طرق التعاون التقني العالمي من خلال قيام المشاريع المشتركة ما بين الدول وتبادل الخبرات والمدرّبين المتخصصين في المجالات التقنية والتكنولوجيا المختلفة.
- تسهيل عملية نقل التكنولوجيا والأساليب العلمية الحديثة، وتطويرها لصالح بيئة المنظمة.
- تغيير السلوكيات الوظيفية الخاطئة، والحد من الممارسات السلبية، إذ أن الاشتراك في البرامج التدريبية يتيح فرص التعليم، وتبادل الخبرات بين المشاركين بإشراف المدرب.
- تنمية مهارات الاستماع والإنصات، وتدريب الذات على تقبل ملاحظات وانتقادات الغير.

أ. أهمية التدريب التربوي للمعلم:

تتمثل أهمية التدريب التربوي للمعلم في:

1. تمكين المعلمين من القيام بمهامهم المتجددة والمتطورة بكفاءة أفضل.
2. أن التدريب التربوي يقع في مجال الاستثمار، وليس في مجال الاستهلاك مما دفع بكثير من الدول المتقدمة إلى زيادة مخصصات التدريب في ميزانياتها.
3. تمكين المعلمين من مواكبة المستجدات العالمية.
4. مساعدة المعلمين على توظيف، واستثمار كفاءتهم استثماراً تعاونياً، لتحقيق الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.
5. مساعدة المعلمين على تحقيق ذواتهم، ويشعرهم بأنهم أصبحوا على درجة عالية من الكفاءة، وهذا الشعور يولد لديهم الإحساس بالتميز والتفوق والاستقرار والأمن الوظيفي.
6. أن التدريب التربوي وسيلة مناسبة لتغيير الاتجاهات السالبة نحو التجديد في المهنة وتطويرها وبناء اتجاهات موجبة ورفع مستوى الطموح (الفاخري، 2007).

ب. معايير التدريب:

ترتكز برامج التدريب الحديثة على مجموعة من المعايير الأساسية أوردها الخطيب والخطيب (2001) على النحو الآتي:

- 1- اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب.
- 2- وضوح وتحديد أهداف برنامج التدريب.
- 3- تلبية الحاجات المهنية للمتدربين.
- 4- المرونة وتعدد الاختبارات في برنامج التدريب.
- 5- التطابق أو التوافق ما بين الأفكار النظرية والممارسات العملية.
- 6- استمرارية عملية التدريب.
- 7- تحقيق ذوات المتدربين.
- 8- استثمار نتائج البحوث والدراسات العلمية.
- 9- استثمار تكنولوجيا التربية.
- 10- اعتماد منهج التدريب متعدد الوسائط.
- 11- توجه برامج التدريب نحو الكفايات المهنية.

ج. أساليب وطرائق التدريب:

- هناك عدة طرائق وأساليب عديدة تستخدم للتدريب ذكرها عدد من الباحثين وهي:
- **المحاضرة:** ويتم فيها التحدث من قبل شخص متخصص، في موضوع معين مع إتاحة الفرصة للمتدربين في نهايتها للنقاش والمحاورة.
 - **ورشة العمل:** وهي عبارة عن قيام مجموعة من المتدربين بتنظيم خطة عمل يتم من خلالها تبادل الخبرات، تركيز على تنمية مهارات المتدربين مع التقويم المستمر.
 - **المؤتمر التربوي:** وهو أسلوب لحل المشكلات بشكل جماعي، ويقوم به مجموعة من المتخصصين.
 - **النقاش الجماعي:** وهو عبارة عن اشتراك مجموعة من الأفراد في بحث مشكلة ما، لغرض إيجاد حل لها عن طريق المداولة.
 - **الحقيبة التدريبية:** وهي أحد الاتجاهات الحديثة القائمة على مبدأ التعلم الذاتي، وشكل من أشكال التدريب الفردي، وتمثل مجموعة من الخبرات التدريبية ويتم تصميمها بطريقة منهجية ومنظمة، وتشمل مواداً وخبرات وأنشطة تدريبية تتصل بموضوع تدريبي معين، وتحدد أهدافها وأنشطتها وموادها وخبراتها التدريبية، وطرق تقويمها بشكل دقيق، وتصمم في صورة مواد مكتوبة يلحق بها عدة تسجيلات مرئية (أشرطة فيديو، أفلاماً سينمائية، شرائح شفافة، تسجيلات سمعية.... الخ).
 - **الحلقة الدراسية:** وهي اجتماع بين متخصصين، يهدف إلى إتاحة الفرصة للمشاركين فيه لدراسة موضوع يحدد تحت إشراف خبير متخصص في التدريب، ويشتمل عادة على ألوان من النشاطات مثل إعداد التقارير.
 - **دراسة الحالة:** وهي عبارة عن عرض لحالة أو موقف معين بقصد التحليل الموضوعي لتلك الحالة أو ذلك الموقف، تحت إشراف وتوجيه المشرف أو المدرب، لغرض الوصول إلى أحكام وقرارات صحيحة.
 - **تمثيل الدور:** وهو إيجاد موقف واقعي يقوم المتدربون بلعب الأدوار المختلفة فيه على أن يتضمن مشكلة محددة يترتب على المتدربين تمثيل ادوار فيها أقرب ما تكون للواقع.
 - **التعليم بالمراسلة:** ويهدف إلى تكوين متعلمين يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، ويصبح بمقدورهم بعد دراسة عدة مساقات أن يحولوا ما تعلموه إلى نشاطات علمية ملموسة، وأن يتمكنوا من الاستمرار في التعليم بأنفسهم مدى الحياة.

■ **التعليم المبرمج:** وهذا يقوم على أساس التعلم الذاتي، حيث يتحمل المتدرب مسؤولية تعليم ذاته، مما يؤدي إلى تعلمه كيف يتعلم في نهاية البرنامج. الخطيب والخطيب (1997)، توفيق (1994)، بطاح والسعود (1994).

وقد حدد ياغي (1993) العناصر التي تتكون منها عملية التدريب بالآتي:

1. تحديد الاحتياجات التدريبية والتي تعد أساس عملية التدريب.
 2. تحديد أنواع التدريب.
 3. تصميم البرامج التدريبية.
 4. تحديد الأساليب التدريبية.
 5. تقويم البرامج التدريبية.
- وتتطلب عملية التدريب توافر العديد من الشروط الكفيلة بتوفير أسباب النجاح وتحقيق الغايات المنشودة من التدريب، وتمثل هذه الشروط بحسب رأي أبو حطب وصادق المشار إليهما في الحبسي (2001م) بالآتي:
- أ- أن يكون المتدرب إيجابياً، وليس مجرد مستمع أو مشاهد سلبي.
 - ب- التكرار حيث إن له أهمية في اكتشاف المهارة، وفي الوصول إلى درجة كافية في إتقان المهارة.
 - ج- التعزيز عامل هام، وهو شرط ضروري لفعالية التكرار.
 - د- استخدام طرائق مختلفة مثل المحاكاة، النماذج، أو التلميح والتشكيل في عملية التدريب.
- ويؤكد الخطيب والخطيب (1997) أن التدريب عملية متكاملة ومستمرة تبدأ من اللحظة الأولى التي تشعر فيها المنظمة مع الموظف نفسه أن هناك حاجة لتحسين الأداء أو الزيادة في الإنتاج، أو أن خطط التنمية للمستقبل تتطلب تأهيلاً خاصاً للعاملين، وهذا الشعور بالحاجة إلى التدريب يقوم على عدة افتراضات منها:
- التدريب الفعال يعد الموظفين الجدد أو يؤهلهم لتحمل أعباء وظائف لم يسبق تدريبهم عليها.
 - التدريب الفعال يؤدي إلى تحسين الروح المعنوية.
 - التدريب الفعال يردم الفجوة بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه في الأداء في نواحي معينة، مثل المعارف والمهارات والاتجاهات أو فيها جميعاً.

د. أثر التدريب التربوي في النمو المهني للمعلم:

تؤثر برامج التدريب التربوي المقننة تأثيراً بالغاً في النمو المهني للمعلمين يظهر في مجالات ثلاثة هي: الاتجاهات، والمعلومات، والمهارات وما تعكسه من تغير على مستوى الأداء نحو الأفضل.

ومما لا شك فيه أن برنامج الإعداد لا يغني عن التدريب التربوي مهما بلغت كفايته أو اتسع مده لأن برنامج الإعداد للتعليم، وبرنامج التدريب وإن التقيا في مجالات العمل في المعلومات والمهارات والاتجاهات، إلا أن التعليم يكتفي بمجرد تقديم المعلومات، بينما يركز التدريب على توظيفها وتطبيقها، إضافة إلى أن الاتجاهات والمعلومات والمهارات متطورة ومتجددة مما يتيح للمتدرب مواكبة كل جديد وهو على رأس عمله، خلافاً للتعليم الذي ترتبط معلوماته بتاريخ نقلها.

وقد أكد الباحثون في الأدب التربوي في مجال التدريب التربوي وتأثيره في النمو المهني للمعلم أثراً جمة من أهمها: (الفاخري، 2007، وزارة المعارف، 1424هـ)

أولاً: النمو الذاتي للمعلم:

يعد النمو الذاتي للمعلم أساساً للنمو المهني للمعلم، ويتحقق مثل هذا النمو بأكثر من وسيلة وأسلوب وطريقة منها وأكثرها أهمية فاعلية التدريب الذي ثبتت فعاليته كونه يتيح للمتدرب الآتي:

1. الاطلاع على الجديد في العملية التربوية وفي مجالاتها المختلفة.

2. الارتقاء بمستوى الأداء المهني.

3. تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

ثانياً: التغيير الإيجابي في الاتجاهات:

يسهم التدريب إسهاماً مؤثراً في النمو المهني، والتنمية المهنية بما يحدثه من تغيير إيجابي في:

1. زيادة إقبال المعلمين على البرامج التدريبية وحرصهم على المشاركة الفاعلة فيها.

2. ارتفاع درجة حماسة المعلمين في العمل مما يكون له أثر طيب في مستوى الأداء ونوعية المخرجات.

ثالثاً: تلبية الحاجات التدريبية:

تأتي الحاجة الملحة للتدريب التربوي عند ظهور الحاجات التدريبية، إذ يتوقع من التدريب التربوي أن يلبي هذه الحاجات بالبرامج التدريبية المكثفة أو الموزعة والمتصلة

بعمل المعلمين، ونتيجة لإشراك المعلمين في هذه البرامج والدورات التدريبية ينمو المعلم مهنيًا في الكفايات العامة والكفايات والمهارات المتعلقة بتخصصه، لا سيما إذا جاءت هذه البرامج ملبية لحاجات المعلم الفعلية.

رابعاً: بناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلمين؛

يرتكز التدريب التربوي على كثير من النشاطات التدريبية التي تعتمد على العمل التعاوني، مما يؤدي إلى إتاحة الفرص المتنوعة لالتقاء المتدربين، وحصول كثير من الحوارات والمناقشات لإتمام الإنجازات المطلوبة من مجموعات المعلمين، مما يؤدي بالتالي إلى تنامي هذه العلاقات الاجتماعية فيما بينهم لتقوى هذه العلاقات بالمعززات التي يؤديها المدرب ليوصلها لخدمة العمل التدريبي، وتنمي فيهم الروح التعاونية، ولتسهم أخيراً بشكل فاعل ومؤثر في تنمية هؤلاء المعلمين مهنيًا.

خامساً: التجديد والتجديد في المعارف والمهارات؛

من خلال مشاركة المعلمين في برامج ودورات تدريبية يطلع المعلمون على كل جديد في الفكر، وكذلك على أهم الدراسات التجريبية التطبيقية التي من شأنها أن تطور عملهم الميداني، وتحدث التغيير المنشود، فتزداد معارفهم ويرتفع مستوى قدراتهم في تطبيقهم للمهارات، وترتفع درجة إقناعهم لعملهم مما يكون له الأثر الكبير في نموهم المهني في المجالات المختلفة.

سادساً: الإصلاح النوعي في التعليم؛

تسعى كثير من الدول إلى الإصلاح النوعي في التعليم لما لذلك من أهمية في تطوير جودة نوعية المخرجات في النظام التعليمي، ولكي يتحقق ذلك فإنه لا بد من إحداث التغيير في أمور عدة أهمها: المنهاج والكتاب المدرسي والتجهيزات والتقنيات الحديثة، والأهم في هذا المجال هو المعلم الذي يقوم بعملية التنفيذ والتأثير في نوعية المخرجات، وحتى نضمن تميز النوعية في التعليم ومخرجاته لا بد من إعداد المعلم قبل الخدمة وتدريبه على رأس العمل، ليتحقق بالتالي نمو المعلم مهنيًا في جميع الجوانب: معارفه ومهاراته واتجاهاته.

سابعاً: قبول المعلمين للتحدي في التطوير التربوي؛

وهذه مرحلة متقدمة يحدثها التدريب التربوي لدى شاغلي الوظائف التعليمية، وعندما يرتقي نموهم المهني إلى مستوى عال في الإتقان والفاعلية، عندها تظهر إبداعات

المعلم، وتزداد مقدرته على مواجهة المشكلات التي تعترض تطويره، ومن مظاهر هذا التحدي في التطوير التربوي ما يأتي:

- أ- تعزيز الانتماء والعمل في المجال على أنه رسالة وليس وظيفة لكسب المعيشة.
- ب- الحرص على العمل وبذل أقصى الجهد دون كلل أو ملل.
- ج- الإصرار على حل ما يواجهه من صعوبات ومشكلات أثناء العمل.
- د- الأفكار الإبداعية التطويرية سمة بارزة في عمله.
- هـ- التعاون مع زملائه وإثارة دافعيتهم وحماستهم للعمل والمثابرة.

هـ. الاحتياجات التدريبية:

إن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية دقيقة يمثل نقطة البداية الأساسية في سلسلة الحلقات المترابطة، التي تكون في مجموعها العملية التدريبية. ومما لا شك فيه أن الاحتياجات التدريبية هي الأساس الذي تركز عليه عملية التدريب السليم من أجل تحقيق الكفاءة، وتحسين أداء أفراد البناء التنظيمي القائم، والارتقاء بمعلوماتهم ومهاراتهم وتحسين اتجاهاتهم، كما أن معرفة الاحتياجات التدريبية يساعد على جعل النشاط التدريبي هادفاً وذو معنى للمؤسسة والمتدربين، ويجعله نشاطاً واقعياً، ويوفر الجهد (الحبسي، 2001).

ويذكر ناصر (1995) أنه يمكن لجهة واحدة أو أكثر من الجهات التالية الإسهام في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين وهذه الجهات هي:

- الموظف أو المتدرب لأنه الشخص الوحيد الذي يشعر بجوانب القصور لديه أكثر من غيره.

- الرئيس المباشر الذي يشرف على الموظف المراد تحديد احتياجاته التدريبية.
- اختصاصي التدريب وهو الشخص المتفرغ لشؤون التدريب الفنية والذي تقع على عاتقه مسؤوليات تحديد الاحتياجات التدريبية.

- الخبير المختص أو المستشار وهو الشخص الذي ينتمي إلى هيئة تدريبية أو استشارية مستقلة متخصصة في التدريب وتحديد احتياجاته.

- الإدارة العليا (المحلية أو المركزية) وذلك بحكم إشرافها العام على المتدرب، ووجود التقارير الدورية لديها عنه طول فترة عمله في موقعه التابع لها.

- مراكز التدريب المتخصصة وهي تعد مثل بيوت الخبرة المتخصصة، التي تمتلك الخبرات الطويلة، والتقنيات والطرق المسحية، وما يؤهلها للقيام بدور بارز ومؤثر في شؤون التدريب.

وتبرز أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لأسباب عديدة أهمها:

- 1- إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هي الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وأهمها عملية تحديد الأهداف التدريبية، وأنواع التدريب، وتعميم محتوى البرامج التدريبية ونشاطاتها، وتحديد أساليب التدريب.
- 2- إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية توضح منهم الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب منهم، والنتائج المتوقعة منهم.
- 3- إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تساعد إدارات التدريب على التخطيط الجيد، وتقدير الاحتياجات التدريبية على المدى القريب والبعيد الذي يتسم بالتفكير العلمي الموضوعي والعمل الهادف، لتحقيق الكفاءة مع الاقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف.
- 4- إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تساعد على الكشف عن المشكلات ومعوقات العمل الذي تعانيها المنظمة أو أحد أنشطتها الرئيسة (ياغي، 1989).

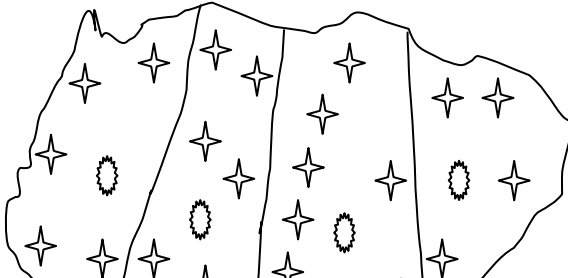
و. نشأة التدريب ومراحل في المحافظة:

يشير صالح (1996) إلى أن أول ظهور لمصطلح التدريب أثناء الخدمة في محافظة تعز كان عام 1980م، من خلال تعيين مدير لفرع مركز التدريب بالمحافظة يتبع فنياً مركز التدريب بوزارة التربية بصنعاء، وإدارياً مكتب التربية بتعز، ومهمته تنظيم الدورات التدريبية المعدة من المركز الرئيس والإشراف على تنفيذها، وقد أقيمت في نفس العام دورتان قصيرتان لمديري المدارس ودورة تدريبية للمعلمين المتخرجين من الثانوية العامة الملزمين بالتدريس آنذاك، وتوالت الدورات التدريبية لفئات مختلفة من المعلمين الملزمين بالتدريس وللتأهين غير المؤهلين تربوياً، ولمديري المدارس، ولمديري المراكز التعليمية ومن أبرزها الدورة التدريبية في التربية السكانية التي نفذتها منظمة اليونسكو سنة 1989م بمدرّب تونسي لعينة مختارة من الموجهين ومديري المدارس ومديري المراكز التعليمية. وبعد قيام الوحدة اليمنية المباركة (1990) نشأت إدارة التدريب والتأهيل مكونة من ثلاثة أقسام ضمن الهيكل التنظيمي للإدارة العامة للتربية والتعليم بالمحافظة، ومهمتها: إعداد خطة القبول لمعاهد المعلمين والمعلمات، والإشراف على ميزانية تشغيلها، والحوافز المادية التي تمنح للطلبة الملتحقين بها، كما كانت تعد خطط التدريب أثناء الخدمة التي تنفذ عبر مركز التدريب بالاستعانة بنخبة من الموجهين التربويين، ومدرسي المعهد العالي، وأحياناً بمدرّب خارجي . وتشير تقارير

التوجيه التربوي بمكتب التربية والتعليم / تعز إلى أن عدد الدورات التدريبية بلغ حتى عام 2003م "ثمانين وعشرين" دورة أبرزها الدورة التدريبية في التربية الصحية التي نفذها برنامج من طفل إلى طفل عام 1992 بمدرسين بريطانيين لعينة مختارة من مديري المدارس، ومدرسي وموجهي العلوم، وكذا الدورة التدريبية في التعريف بالمناهج الجديدة للتعليم الأساسي عام 2000 شملت مربي الصفوف الثلاثة الأولى (1-3)، ومعلمي المواد للصفوف الأساسية (4، 5، 6)، ضمن برنامج تدريبي عام نفذته الوزارة لعموم محافظات الجمهورية منها محافظة تعز، وتلاه في عام 2003م تنفيذ الدورات التدريبية لمعلمي العلوم والرياضيات للمرحلة الأساسية، ولما كان التدريب الذي نفذته الوزارة لم يشمل المعلمين في المدارس الأهلية. على الرغم من تنفيذها للمناهج الدراسية الرسمية الصادرة من الوزارة. فقد نظم المجلس التربوي للمدارس الأهلية دورتين تدريبيتين لمعلميها في أغسطس 2003 – 2004 نفذها مركز التدريب والتنمية الأكاديمية بجامعة تعز، بمشاركة نخبة من أساتذة الجامعة مع الموجهين التربويين المركزيين بالمحافظة من مختلف التخصصات الدراسية.

ز. إستراتيجية التدريب ونظامه :

أصدرت وزارة التربية والتعليم في العام 2004 إستراتيجية التدريب التي تضمنت خطط التدريب للأعوام من 2005 إلى 2015، وركزت على التعليم الأساسي. وعلى ضوءها بدأ إعداد البرامج التدريبية العامة الشاملة الممولة من المنظمات والدول المانحة لدعم مشروع تطوير التعليم الأساسي، أبرزها منظمة اليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي ومنظمة (أدرا) والمشروع الألماني اليمني (GTZ). وعلى ضوء إستراتيجية التدريب هذه تم الشروع في تبني نظام التدريب القائم على نظام المدرسة المحورية، وفكرتها تتلخص في تقسيم المديرية التعليمية إلى عدة محاور تدريبية يتكون كل محور من (4 – 8) مدارس، ومنها يتم اختيار مدرسة محورية ليتم فيها التدريب لها ولبقية المدارس التابعة لها في المحور، وتحدد عدد مدارس المحور حسب عدد المعلمين والمسافات بين المدارس وطرق المواصلات. والشكل الآتي يوضح نظام المحاور لأربع مدارس محورية (مراكز تدريبية):



وقد شهد ميدان التدريب بالمحافظة نمواً في اتجاه المدربين، والبرامج التدريبية، تبعاً للتوجه الذي أحدثته إستراتيجية التدريب، وتطلبت الإستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي، والتوجهات الإستراتيجية في التعليم الثانوي. بيد أن هذا النمو لم يسر على النحو المثالي والمدرّس في خطواته وتتابعها، وبحيث يحدث تراكمات في الخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات التدريبية لدى القائمين على التدريب بالجمهورية بعامّة، والمحافظة بخاصّة. فقد حدث في هذا السياق، تبني المدارس المحورية، كما سبقت الإشارة وترتبت عليها ضرورة منهجية وموضيعة، متمثلة بتوفير المدربين، لكافة المدارس المحورية.

وبناء على نظام المحاور تم اعتماد (80) محوراً في عام 2005 في بعض مديريات المحافظة وبمدرّب واحد فقط لكل محور (مركز تدريبي)، وتبعاً لذلك بلغ عدد المدربين ثمانين غالبيتهم من الموجهين. وفي عام 2006م تم استكمال بقية المحاور لجميع مديريات المحافظة، وعلى أساس مدربين اثنين لكل مركز (بدلاً عن واحد)، وأصبح إجمالي عدد المحاور في جميع مديريات المحافظة الثلاث والعشرين ما يقرب من (221) مركزاً تدريبياً (مدرسة محورية)، موزعة على المديريات وفقاً للجدول الآتي :

جدول رقم (1) يبين توزيع المراكز التدريبية على مديريات المحافظة

اسم المديرية	القاهرة	المظفر	صالة	التعزية	شرعب الرونة	شرعب السلام	الشمائتين	المواسط	المعا فر
عدد المحاور	١٠	١٢	١٠	٢١	١٧	١٠	١٥	١١	٨
اسم المديرية	مشرفة وحدثان	الصلو	المخاء	صير الموادم	ماوية	المسراخ	سامع	خدير	موزع
عدد المحاور	٣	٤	٧	١٥	١٤	٧	٣	١١	٣
المديرية	ذباب	الوازعية	حيفان	جبل حبشي	مقبة				
عدد المحاور	٢	٣	٨	١٣	١٥				

بقراءة الجدول، وقراءة فكرة المدارس المحورية، وتحديد مدربين فيها، يمكننا الخروج بالآتي؛

1. الفكرة إيجابية وعملية في حد ذاتها، وهي فكرة تنقل التدريب من المراكز إلى الأطراف، وتوفر بذلك فرصاً أوسع لقطاع أوسع من المستهدفين ببرامج التدريب.

2. ظهور ملامح قصور، تدل على غياب التخطيط المحكم السابق للتنفيذ، ويتجلى ذلك بالآتي:

أ. الاختلال الواضح في عدد المدربين بين المدارس المحورية، وبحيث ظهر كبيراً في بعضها وصغيراً في أخرى.

ب. ظهور عجز كبير في عدد المدارس المحورية.

ج. غياب المدارس أو المراكز المحورية عن عدد من مديريات المحافظة.

والجدير بالذكر أن هذه الاختلالات تمت ملاحظاتها وسعت الوزارة إلى معالجتها بشكل أو آخر، ومن ذلك تغطية العجز، إذ تم في هذا السياق في عام 2006م، فتح باب الترشيح والقبول للمتقدمين الراغبين للعمل مدربين للمحاور وفقاً للمعايير التي وضعتها الوزارة، وشكلت لهذا الغرض لجنة للمقابلات الشخصية ترأسها مندوب من الوزارة وإشراف مدير مكتب التربية بالمحافظة، ومدير التدريب ومدير المعهد العالي للمعلمين وعضوية تسعة من الموجهين المركزيين في المحافظة، وأمكن للجنة قبول (442) مدرباً ممن تنطبق عليهم الشروط ونجحوا في الاختبارات التحريرية والمقابلات الشخصية، وكان غالبيتهم من الموجهين التربويين المحليين والمركزيين، وتمثل هذه الخطوة، نقلة جيدة وإن جاءت متأخرة، بعد تنفيذ الجزء الأول من برنامج تدريب المعلمين للصفوف الأولية في بعض المديريات من جهة، ومن جهة أخرى كان يفترض اختيار مدربي المدربين على مستوى المحافظة قبل اختيار مدربي المحاور، والذي حصل عكسه وتنبهت الوزارة في منتصف عام 2007 لهذا الأمر ففتحت باب الترشيح والقبول للراغبين بالالتحاق كمدربين للمدربين على مستوى المحافظة، وشكلت لجنة جميع أعضائها من الوزارة، وطبقت اللجنة الامتحان التحريري وأجرت المقابلات الشخصية للمرشحين، وتم قبول (22) مدرباً من مختلف التخصصات الدراسية، وبذلك أصبح إجمالي عدد المدربين (464) مدرباً ومدربة. لكنهم جميعاً غير مفرغين للتدريب بل منشغلين في أداء مهامهم الأصلية كموجهين تربويين أو مدرسين في المعهد العالي للمعلمين، أو مدرسين في المدارس، بينما كان عملهم في التدريب موسمياً وقت تنفيذ الدورات التدريبية القصيرة من غير متابعة أثر التدريب في الميدان بعد التدريب، وتلك إحدى مشكلات التدريب في المحافظة.

وعلى الرغم من العلاقة العضوية القوية بين التدريب والتوجيه باعتبار الموجه التربوي أقدر من غيره للقيام بمهمة التدريب، وفي نفس الوقت قياس أثر التدريب لمن يدرّبهم من خلال زيارته المتكررة للمدارس التي يوجه فيها، لكن لوحظ نزعة استقلال التدريب عن التوجيه بدءاً بقطاع التدريب في الوزارة، وانعكس ذلك على إدارة التدريب بمكتب التربية التي أصبحت شعبة التدريب تتبع مباشرة مدير مكتب التربية والتعليم بالمحافظة من بداية العام 2007، وتتبعها إدارة التدريب التي بدورها تشمل أربعة أقسام بمكتب التربية إلى جانب (23) قسماً للتدريب في المديريات، فضلاً على عدد العاملين في شعبة التدريب وإدارته وأقسامه في المديريات، والذين بلغ عددهم (

48) فرداً يعملون كمشرفين محلين للدورات التدريبية أثناء تنفيذها، مما يتطلب العناية في اختيارهم وفق معايير التدريب والإشراف عليهم، ولكن مع استقلال إدارة التدريب عن شعبة التوجيه ظل الواقع العملي للتدريب منصّباً على الموجهين الذين تتم الاستعانة بهم لتنفيذ الدورات التدريبية. وهنا تبرز مشكلتان:

الأولى: القصور في الإدارة والإشراف على التدريب المتمثل في غياب المعايير التربوية في اختيار المنظمين والمشرفين على التدريب.

والثانية: غياب المدربين المتفرغين للتدريب ليس لتنفيذ الدورات فحسب، ولكن بالإضافة إلى ذلك متابعة وقياس الأثر في الميدان.

المبحث الثاني: الدراسة الميدانية:

أولاً: تشخيص واقع الدورات التدريبية المنفذة:

من التحليل الإحصائي لتقارير التدريب بمكتب التربية / تعز يتضح أنه تم تنفيذ ما يقرب من (68) دورة تدريبية في محافظة تعز، لتنفيذ البرامج العامة الشاملة خلال الخمس السنوات الأخيرة من بعد صدور إستراتيجية التدريب عام 2004 إلى النصف الأول من عام 2008، والجدول الآتي يوضح خلاصة أبرز تلك الدورات :

جدول رقم (2) يوضح أبرز الدورات التدريبية المنفذة في محافظة / تعز

م	نوع الدورات أو البرامج	المرحلة/ الجزء	المدة	عدد المتدربين	مكان التنفيذ	عام التدريب
١	تدريب معلمي الصفوف الأولى للتعليم الأساسي	ج ١ + ج ٢	٢٤	٥١٢٢	المدارس المحورية	٢٠٠٨ - ٢٠٠٤
٢	تدريب معلمي القرآن الكريم والتربية الإسلامية ٩-٤ أساسي	ج ١	١٢	٣٨١٤	المدارس المحورية	٢٠٠٨ - ٢٠٠٦
٣	تدريب معلمي اللغة العربية للصفوف ٩-٤ أساسي	ج ١	١٢	٢٧٢٦	المدارس المحورية	٢٠٠٨ - ٢٠٠٦
٤	تدريب معلمي اللغة الإنجليزية	ج ١ + ج ٢	٦٠	٦٥	المعهد العالي، تعز	٢٠٠٨ - ٢٠٠٦
٥	تدريب معلمي الاجتماعيات للصفوف ٩-٤ أساسي	ج ١	١٢	٢٢٦٨	المدارس المحورية	٢٠٠٧ - ٢٠٠٦
٦	تدريب معلمي الرياضيات للصفوف ٩-٤ أساسي	ج ١	١٠ ١٢	١٢٣٤ ٢٣٤٩	المدارس المحورية	٢٠٠٦، ٢٠٠٤، ٢٠٠٧
٧	تدريب معلمي الرياضيات للصفوف ٩-٤ أساسي	ج ١	١٠ ١٢	١٤٤٦ ٢١١٩	المدارس المحورية	٢٠٠٤، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧
٨	تدريب مختصي المختبرات المدرسية للعلوم	ج ١	١٢	٣٤٨	مدينة تعز	٢٠٠٨ - ٢٠٠٧
٩	تدريب الإدارة المدرسية للتعليم الأساسي	ج ١ + ج ٢	٢٤	٣٢٦٨	المدارس المحورية	٢٠٠٨ - ٢٠٠٤
١٠	تدريب الموجهين التربويين	ج ١ + ج ٢	٢٤	٢٠٣٨	المدارس المحورية	٢٠٠٥

ويلاحظ من الجدول السابق ما يلي :

- التجزئة والتقسيم لتنفيذ البرنامج الواحد بين المديريات على فترات متباعدة ولنفس الجزء، بحيث يبدأ مثلاً عام 2004 ويستكمل عام 2007 وأحياناً عام 2008، يكون بذلك البرنامج التدريبي قد انتهى مفعوله في مواكبة التطورات الحديثة والمهارات الجديدة.

- إقامة دورات تدريبية لتنفيذ الجزء الثاني لبرنامج معين في مديريات قبل تنفيذ الجزء الأول لنفس البرنامج في مديريات أخرى وأحياناً لنفس المديريات، مع أن المفترض أن يستكمل التدريب للجزء الأول لجميع المديريات، ثم يبدأ تنفيذ الجزء الثاني مادامت

موضوعاته مبنية عليه لما من شأنه مراعاة التسلسل المنطقي واستكمال الخبرات السابقة.

أما عن تنظيم الدورات المنفذة وتجهيزها، فالجدول رقم (3) يبين تقييم عينة الدراسة لهذا الجانب:

جدول رقم (3) يوضح نتائج تقييم الدورات التدريبية من وجهة نظر المشاركين

الفقرة	النسبة المئوية لاستجابات المشاركين أفراد عينة البحث حسب التخصصات															
	تخصصات العلوم الإنسانية		تخصصات العلوم الطبيعية		الأحياء		الرياضيات		العلوم التطبيقية		العلوم الإنسانية		العلوم الطبيعية		العلوم الإنسانية	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
١	الموسوعات التدريبية ملية لإحتياجاته التدريبية	١٣	٨٦	٢٠	٨٠	١٥	٨٥	١٤	٨٦	٢٥	٧٥	٢٦	٧٤	١٤	٨٦	٢٣
٢	البرنامج التدريبي حقق الفائدة المرجوة منه	٢٦	٧٣	٤٠	٦٠	٢٤	٧٦	٤٦	٥٤	٢٦	٧٤	٤٦	٥٤	١٧	٨٣	٢٨
٣	البرنامج الشتمل على موضوعات حديثة مواكبة	٤٦	٥٤	٤٠	٥٩	٤٣	٥٧	٤٠	٦٠	٤٥	٥٥	٣٣	٦٧	٣٥	٦٥	٣٦
٤	كفاية الجانب التطبيقي العملي في التدريب	٢٦	٧٣	٤٦	٥٤	٢٦	٧٤	٢٦	٧٣	٣٧	٦٣	٣٦	٦٤	٢٦	٣٢	٦٨
٥	كفاية الجانب النظري في البرنامج التدريبي	٦٠	٤٠	٥٤	٤٦	٦٤	٣٦	٧٤	٢٦	٧٣	٢٧	٦٩	٣١	١٤	٨٦	٧٢
٦	مناسبة المواد والأجهزة التدريبية	٣٣	٦٧	٤٦	٥٤	٣١	٦٩	٣٤	٦٦	٥٣	٤٧	٤٠	٦٠	٣٤	٦٦	٣٨
٧	استخدام تقنيات وأجهزة في الدورة التدريبية	١٤	٨٦	٧	٩٣	١٦	٨٤	٧	٩٣	٤٠	٦٠	١٤	٨٦	٣٣	٦٧	٧٩
٨	كفاية مدة التدريب	٤٦	٥٣	٤٠	٦٠	٤٤	٥٦	٢٦	٧٣	١٣	٨٦	٥٣	٤٧	٦٦	٣٤	٦٢
٩	ملاءمة وقت التدريب	٤٧	٥٣	٤٠	٦٠	٤٢	٥٨	٤٦	٥٤	٣٣	٦٧	٢٠	٨٠	٦٠	٣٧	٦٦
١٠	ملاءمة مكان التدريب	٥٣	٤٧	٦٦	٣٤	٥٥	٤٥	٨٦	١٤	٦٠	٤٠	٩٣	٧	٣٤	٦٦	٣٦
١١	ملاءمة الفاعلت التدريبية وتجهيزاتها	٤٦	٥٤	٤٠	٦٠	٤٧	٥٣	٤٠	٥٩	٤١	٥٩	٣٣	٦٧	٥٤	٤٦	٥٨
١٢	تمتع المدربين بمهارات تدريبية بدرجة عالية	٤٦	٥٤	٣٤	٦٦	٣٨	٦٢	٣٠	٧٠	٤٠	٦٠	٤٦	٥٤	٥٧	٤٢	٥٩
١٣	تمتع المدربين بمهارات تدريبية بدرجة متوسطة	٦٠	٤٠	٤١	٥٩	٥٥	٤٥	٥٩	٤١	٥٨	٤٢	٦٠	٤٠	٥٣	٤٧	٤٢
١٤	تمتع المدربين بمهارات تدريبية بدرجة ضعيفة	١٤	٨٦	١٧	٨٣	١٥	٨٥	٧	٩٣	٢	٩٨	٧	٩٣	١٤	٨٦	٩٢
١٥	تمتع المدربين بفترات علمية وسهنية واسعة	٥٤	٤٦	٥٦	٤٤	٥٣	٤٧	٥٣	٤٧	٦٥	٣٥	٥٣	٤٧	٦٤	٣٦	٤٣

من قراءة الجدول رقم (3) يتضح الآتي:

-تقارب الفئات في نسب استجاباتها على الفقرات سلباً وإيجاباً مما يعني تشابه التنظيم والتجهيز والتنفيذ للدورات التدريبية في معظم الفئات والتخصصات، ولذا سنناقش النتائج على أساس متوسط النسب لجميع الفئات والتخصصات، ومنها نستنتج أن معظم العناصر التقييمية قد بدت نتائجها بصورة ضعيفة إذ كان معدل الاستجابة بالنفي أو السلب (بلا) أكثر من 50 %، فيما عدا فقرة ملائمة مكان التدريب الذي كان معدل نتائج الاستجابات بالإيجاب (بنعم) أكثر من 50% (وبالتحديد 64%)، ويفسر ذلك نجاح نظام التدريب على أساس المدارس المحورية.

- فيما عدا تلك النقطة الإيجابية نلاحظ جوانب الضعف وأوجه القصور في باقي الجوانب التدريبية والتي تتصف بالآتي:

1. لم تكن الموضوعات التدريبية ملبية لاحتياجات المشاركين وبمعدل (77%).
2. حققت البرامج التدريبية نسبة ضئيلة من الفائدة المرجوة منها لدى المشاركين وبمعدل 28 % فقط.
3. اشتملت البرامج التدريبية على نسبة ضئيلة من الموضوعات الحديثة المواكبة للتطور وبمعدل 36 % فقط.
4. محدودية الجوانب التطبيقية العملية وبمعدل 31% فقط، في حين ركزت الدورات التدريبية على الجوانب النظرية كما تشير إليه نتائج البحث إذ بلغ معدلها 72%.
5. لم تكن المواد والأدوات المستخدمة في التدريب مناسبة من وجهة نظر المشاركين بنسبة 62% بالمتوسط، لاقتصارها على الوسائل التقليدية كاللوح والورق المقوى والأقلام، وبدون استخدام الأجهزة والتقنيات التدريبية الحديثة، إذ بلغ معدل نفي عينة البحث لاستخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة 79%.
6. مدة التدريب وكذا زمن تنفيذ الدورات التدريبية لم يكونا ملائمين للمشاركين في التدريب، إذ بلغ معدل نفيهم لملائمة المدة، وزمن التنفيذ للدورات 62 %، 66% على التوالي.

- أما عن مهارات المدربين في التدريب فقد كانت بالمستوى المتوسط حسب معدل نتائج المشاركين إذ بلغت النسبة حوالي 58% وهي أعلى من نسبة الذين لهم مهارات عالية، إذ بلغت النسبة 41%، في حين كانت نسبة المشاركين الذين قرروا بأن مهارات المدربين ضعيفة 8% فقط. وهذا شيء إيجابي لكنه لم يكتمل إذ كان المفترض أن تكون نسبة مهاراتهم بدرجة عالية أكبر من المتوسطة، وفي المقابل

ظهرت النسبة كبيرة في تمتع المدربين بقدرات علمية ومنهجية واسعة إذ بلغت النسبة المتوسط 57% ، وهذا يعني أنهم يركزون على الجوانب النظرية في التدريب أكثر من العملي وإكساب المهارات المهنية، وكأنهم يعلمون أكثر مما يدرّبون مع أن الفرق واضح بين التعليم الذي يركز أكثر على إكساب المعارف والمعلومات وبين التدريب الذي يركز أكثر على إكساب المهارات، أي توظيف المعلومات في إكساب المتدرب المهارات المهنية.

ثانياً: البرامج التدريبية:

تم تشخيص البرامج التدريبية من خلال التحليل المنطقي لمحتوى البرامج التدريبية والأدلة، كما تم إجراء عدد من المقابلات الشخصية المعمقة لنخبة من الموجهين المركزيين المشاركين في إعداد بعض البرامج وأدلة التدريب، والمدربين لتنفيذها، الجدول رقم (4) يبين نتائج المقابلات المتصلة بهذا المضمار

جدول رقم (4) تقييم البرامج التدريبية المنفذة من قبل نخبة الموجهين المركزيين

م	الجانب / العنصر	المختصين						مجموع ك x د	المتوسط الموزون مج كxد÷ك	التقدير العام
		ممتاز (٦)	جيد جداً (٥)	جيد (٤)	مقبول (٣)	ضعيف (٢)	لا يوجد (١)			
١	بناء البرنامج وفقاً للاحتياجات التدريبية	-	١٠	١٦	١٢	١٦	١٢	٦٦	٢,٣	ضعيف
٢	تجريب البرنامج قبل تعميمه	-	-	-	-	١٨	١٨	٣٦	١,٣	لا يوجد
٣	مواكبة البرنامج التدريبي للحداث والتطوير	-	-	٨	١٨	٣٤	٢	٦٢	٢,٢	ضعيف
٤	كفاية أهداف البرنامج في الدليل التدريبي	٦	٤٠	٣٦	٢١	-	-	١٠٣	٤	جيد
٥	وضوح أهداف البرنامج التدريبي	١٨	٣٠	٣٢	٢٧	٢	-	١٠٩	٤	جيد
٦	ملاءمة المحتوى لحاجات المتدربين المهنية	١٢	٢٥	٣٦	٢١	٨	-	١٠٢	٤	جيد
٧	ترابط الموضوعات والأنشطة التدريبية	١٢	٣٠	٣٢	٢٤	٦	-	١٠٤	٤	جيد
٨	التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية	١٨	٣٥	٣٦	١٨	٤	-	١١١	٤	جيد
٩	كفاية الزمن لتنفيذ الموضوعات / الأنشطة	١٨	٤٠	٢٨	١٢	٦	-	٩٨	٤	جيد
١٠	ملاءمة الوسائل في محتوى الدليل التدريبي	١٢	٤٠	٤٠	٩	٨	-	١٠٩	٤	جيد
١١	تضمن دليل التدريب لتقنيات حديثة للتدريب	٦	١٥	١٦	٤٥	٤	-	٨٦	٣	مقبول
١٢	تخصيص جزء من البرنامج للتطبيقات العملية	٦	١٥	٢٤	٣٦	٨	-	٨٩	٣	مقبول
١٣	ملائمة أساليب التقويم للمشاركين في البرنامج	٦	٢٠	٣٢	٢١	١٢	-	٩١	٣	مقبول
١٤	ارتباط المحتوى التدريبي بطبيعة التخصص	٢٤	٣٠	٣٢	٢٧	-	-	١١٣	٤	جيد
١٥	ارتباط البرنامج بما سبقه ومكمل له	١٨	٣٥	٣٦	١٨	٤	-	١١١	٤	جيد
١٦	خلو البرنامج من التكرار للأنشطة السابقة	٢٤	٢٤	٣٦	١٥	٦	-	١٠٥	٤	جيد
١٧	يسهم البرنامج في تحفيز المشارك لتنمية ذاته	٦	١٥	١٦	٣٠	١٨	-	٨٥	٣	مقبول
١٨	تضمن البرنامج لقائمة الكتب المرجعية	٥٤	٤٠	٣٢	٦	-	-	١٣٢	٥	جيد جداً
١٩	تفاعل الإشراف المحلي في تسهيل تنفيذ البرنامج	١٢	٢٠	٢٤	١٥	٢٠	-	٨١	٣	مقبول
٢٠	كفاية الوقت المخصص لتنفيذ البرنامج	٦	١٥	٢٤	٢٤	١٦	-	٨٦	٣	مقبول
٢١	مناسبة البرنامج لمستويات , وقرارات المشاركين	٦	٢٠	٢٠	١٨	١٦	-	٨٠	٣	مقبول

من قراءة الجدول يتضح :

1- أن البرامج التدريبية:

- لم تبين وفق تحديد الاحتياجات التدريبية للمشاركين.
 - لم تجرب قبل تعميمها وإنما تطبق مباشرة.
 - لم تواكب الحداثة والتطوير أو كانت مواكبتها ضعيفة.
 - لم تتناسب مع مستويات وقدرات المشاركين.
- 2- أن أدلة التدريب لم تتضمن التقنيات الحديثة، ولم يخصص جزء من البرنامج للتطبيقات العملية في المدارس، وإن وجد التطبيق يتم في الفصول أو القاعات التدريبية من قبيل تمثيل المواقف.
- 3- تدني مستوى الإشراف المحلي في تسهيل البرامج التدريبية، كما أن الوقت المخصص لتنفيذ البرامج لم يكن كافياً.

المبحث الثالث: الاستنتاجات:

أظهرت الدراسة جوانب قوة وضعف في عملية التدريب بالمحافظة، منها وأهمها:

أ. في جانب الضعف:

1. القصور في الإدارة والإشراف على التدريب المتمثل في غياب المعايير التربوية في اختيار المنظمين والمشرفين على التدريب.
2. غياب المدربين المتفرغين للتدريب، لتنفيذ الدورات، و لمتابعة وقياس الأثر في الميدان باستمرار.
3. تنفيذ البرنامج التدريبي على نحو مجزئ للبرنامج الواحد في مديريات المحافظة، وعلى فترات متباعدة ولنفس الجزء، وهذا يؤدي إلى انتهاء مفعوله في مواكبة التطورات الحديثة والمهارات الجديدة.
4. العشوائية في إقامة الدورات التدريبية المتمثلة في تنفيذ الجزء الثاني للبرنامج التدريبي قبل الجزء الأول على الرغم أن موضوعاته مبنية عليه.
5. الفترة الزمنية المحددة لكل دورة تدريبية فترة قصيرة جداً لا تغطي الموضوعات التدريبية المتضمنة في البرنامج التدريبي ذاته، خصوصاً إذا ما أردنا إكساب المهارات التدريبية وليس مجرد المعارف فحسب.
6. تنفيذ غالبية الدورات التدريبية أثناء الدراسة والعمل في المدارس، مما يتسبب تعطيل العمل المدرسي مع عدم الاستفادة من العطلة الصيفية لتنفيذ الدورات التدريبية.

7. البرامج التدريبية المنفذة ركزت على الجانب النظري (المعرفي) أكثر من تركيزها على الجانب المهاري، فهي لذلك توصف بأنها برامج تعليمية أكثر من كونها تدريبية، والتي يفترض أن لا يقل نسبة تركيزها على الجانب المهاري عن 70% والباقي معارف واتجاهات.
8. وعلى الرغم من النسبة الضئيلة للمهارات المتضمنة في البرامج التدريبية، إلا أن المهارات الموجودة تقتصر على المهارات العقلية فقط، التي تقترب من المعارف أكثر من المهارات الأدائية (النفس حركية). ويكون دور المتدرب في هذه الحالة لكي يقوم بإكساب المتدربين هذه المهارات المتضمنة في البرامج التدريبية قاصراً على نقل المعلومات المتضمنة في الخلفية النظرية، لكل وحدة تدريبية في دليل المتدرب لتعبئة أوراق العمل الفارغة قبل الخلفية النظرية في نفس الوحدة التدريبية، ثم يعرضها المتدرب مكتوبة على ورقة "فيليب شارت" أمام زملائه في القاعة التدريبية ومناقشتها وتقديم التغذية الراجعة من المدرب وكفى، وكأن الهدف تعليم وليس تدريباً، فقلما يوجد تطبيق عملي لمهارة (تدريسية أو توجيهية أو إدارية) في القاعة التدريبية أو خارجها في الواقع العملي (صف دراسي مثلاً).
9. اتسام البرامج التدريبية الحالية بالعموم والشمول فهي معدة لجميع مستويات المتدربين ولجميع المحافظات، دونما مراعاة لاختلاف خبراتهم ومستويات مؤهلاتهم وقدراتهم والفروق الفردية في التدريب، فضلاً عن اختلاف احتياجاتهم التدريبية. فتم التعامل معها كمناهج تعليمية سيادية ولم يراع فيها خصوصية التدريب وبرامجه القائمة على الاحتياجات والخصوصية لا على العمومية والشمول.
10. البرامج التدريبية الحالية تتسم بالجمود والثبات وتفتقر لعنصري التنوع والإبداع، وهذا ما نلاحظه في خطوات التدريب المتضمنة في أدلة المدربين، فهي ثابتة في جميع أنشطة البرنامج الواحد ومعظم البرامج المختلفة ومفادها ما يأتي:
- بدأ النشاط بإيضاح أهداف النشاط وطبيعته أو بعرض النص التالي مكتوباً على ورقة الفيليب شارت.
 - نظم المشاركين ثنائياً و في مجموعات واطلب إليهم إنجاز ورقة العمل () المتضمنة في الدليل.
 - اسمح للمجموعات بعرض نتائج أعمالها وقدم التغذية الراجعة مستعيناً بالخلفية النظرية أو بما هو مدون في الجدول التالي.....
 - اختتم النشاط ب.....أكد ما يلي (الرسالة).

إن تلك الخطوات الثابتة تصيب المدرب المبدع بالتبلد من كثرت تداولها والتقيدها بها.

11. البرامج التدريبية الحالية تعتمد الكتاب التدريبي (دليل المدرب ودليل المتدرب) وسيلة تدريبية وحيدة بحيث أصبح هو المصدر والمرجع لما يتلقاه المتدرب من معلومات، وما يكتسبه من مهارات (عقلية معرفية بطبيعة الحال)، وفي كثير من الحالات تكون مقطوعة الصلة بحاجة المتدرب ولا تواكب الحداثة والتطورات الجديدة وحتى الوسائل المستخدمة في القاعة التدريبية فهي تقليدية لا تزبد عن الورق القلاب أو (الفيليب شارت) والسبورة والطباشير والبطاقات الملونة والورق الكاكي وأقلام الفلومستر، ولم يلاحظ تزويد المتدرب بقوائم الكتب المرجعية أو تزويده بأقراص مضغوطة حاسوبية، أو على الأقل قوائم بالمواقع ذات الصلة بالموضوع التدريبي على شبكة الإنترنت.

12. البرامج التدريبية الحالية تفتقر للتطبيقات العملية والتمرينات الأدائية داخل القاعة التدريبية أو خارجها في الميدان العملي للمتدرب، بل تعتمد أساليب الشرح والإيضاح والحوار والمناقشة الثنائية والجماعية وأحياناً العصف الذهني، وتغيب فيها أساليب وتقنيات التدريب العملية كالتدريب المصغر والعروض العملية وورش العمل والعروض باستخدام التقنيات الحديثة كجهاز العرض العلوي للشفافيات وجهاز الحاسوب وعارض الشرائح (الداتاشو)، وكل ما يستخدم ورق الفيليب شارت لعرض المعلومات أثناء النشاط التدريبي ثم لصقها بعد ذلك على جدران القاعة التدريبية لغرض الزينة والمظهرية وحتى يقال إنه حصل تدريب في هذه القاعة التدريبية.

13. البرامج التدريبية الحالية تعتمد الاختبارات وسيلة تقويم وحيدة في تقييم نجاح البرنامج التدريبي، وهذا ما نلاحظه في الاختبارات القبلية/ البعدية في مقدمة الأدلة التدريبية للمدربين وإجاباتها النموذجية، وهي بطبيعة الحال أدوات لقياس وتقييم الجوانب المعرفية، أما أدوات قياس وتقييم الجوانب المهارية المتمثلة بقوائم الملاحظة والتقدير فلا وجود لها، وذلك لأن المهارات الأدائية شحيحة إن لم تكن غائبة في البرامج التدريبية أصلاً، فهي برامج تعليمية تركز على الجوانب المعرفية كما أسلفنا، ومن الطبيعي أن تغيب أدوات قياس وتقييم المهارات الأدائية النفس حركية لغياب المهارات أصلاً. وكان معدو البرامج صادقين في هذا الجانب حين أعدوا أدوات قياس الجوانب المعرفية دونما المهارية لغيابها من البرامج.

14. غياب قياس وتقييم أثر التدريب: وكأن البرامج التدريبية حرث في البحر، لم تنب وفقاً للاحتياجات ولم يعقبها تقييم مباشر لأثرها.

ب. في جانب القوة؛

2. التأسيس لعملية التدريب، وتحديد مراكز وتأهيل مدربين.

3. الاستمرار في تنفيذ دورات تدريبية.

المبحث الرابع: التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة نوصي بما يأتي:

- جعل التدريب شرطاً ومعيّاراً أساسياً لاستمرار المعلم في صفه، والمدير في مدرسته، والموجه في مهمته، فضلاً عن ذلك وضع التدريب شرطاً وأساساً في الترقية وتحديد الحوافز.
- بدراسة الاحتياجات التدريبية وفقاً لاحتياجات الوظائف والسلم التعليمي والإداري، وبناءً على متغيرات المؤهل والتخصص وسنوات الخبرة، لاستيعاب المتطلبات الفنية والمهنية والإدارية والتربوية لكل فئة من الفئات (القوى العاملة)، وبحيث تصمم البرامج التدريبية وفقاً لاحتياجات واقعية وفعالية مستوعبة للمتغيرات الفنية والتربوية، وبما يؤدي إلى عقد دورات تدريبية متخصصة وعلى النحو الآتي:
 - دورات خاصة بطرائق التدريس، يقدم فيها أحدث ما توصل إليه أهل الاختصاص من آراء وأفكار ومهارات في هذا المضمار.
 - دورات في استخدام التقنية باعتبارها متغيراً دائماً التطور والنمو، وبالتالي على المعلم والموجه ومدير المدرسة استيعاب هذه المتغيرات، ويستفيد من التقنية ويوظفها على نحو سليم وأمثل بما يخدم أغراض العملية التربوية التعليمية.
 - دورات خاصة بالإدارة المدرسية تحتوي على أهم التطورات التي يشهدها علم الإدارة في مختلف جوانبه.
 - دورات في الإشراف التربوي: وفي هذا المضمار بالذات لا بد من وضع برامج تدريب ذات مدد مختلفة قصيرة، ومتوسطة، وطويلة، على اعتبار أن الإشراف التربوي أو التوجيه مجال لم تقدمه الجامعات اليمنية، وبالتالي فإن ممارسته يعتمد على اجتهادات وتبادل هذه الاجتهادات بين العاملين في أجهزة التوجيه، ومهما كانت هذه الاجتهادات صائبة إلا أنها تظل اجتهادات قابلة للتأصيل العلمي والمهني، وبحيث تستقيم مع مفهوم الإشراف التربوي ومضامينه المتعارف عليها في الفكر التربوي.

- إعادة النظر في هيكلية التدريب وتنفيذ دوراته التدريبية على النحو الآتي:
 - ضم إدارة التدريب إلى شعبة المناهج والتوجيه بمكتب التربية، وتطبيق المعايير في اختيار رؤساء أقسامها في المديریات، إذا ما أريد لهم أن يكونوا مشرفين محليين لتنفيذ البرامج والمشاركة في تقييمها.
 - تفريغ المدربين الذين تم اختيارهم للعمل في التدريب جزئياً، واستصدار قرارات لهم كمدرسين متفرغين للتدريب في المحاور (المدارس المحورية)، إلى جانب عملهم في التوجيه مع تخفيف العبء بتقليل عدد المدارس المناط بهم التوجيه فيها، بما يمكن الموجه من التدريب والتوجيه معاً، ويمكنه من تحديد الاحتياجات الفعلية للتدريب من واقع الملاحظة المباشرة، وبالتالي قياس الأثر من التدريب بواسطة التقويم المستمر والتغذية الراجعة أو التدريب المصغر في المدارس، وهذا من شأنه معالجة الزيادة الملحوظة في عدد الموجهين في المحافظة.
 - تشكيل فريق فني دائم محدد المهام والصلاحيات يختص بضبط الجودة وتصميم البرامج النوعية للتدريب على مستوى المحافظة، يتبع القسم الفني الذي يقترح تكوينه في إدارة التدريب أو إعادة إنشاء مركز التدريب، ويقترح أن يكون الفريق من الموجهين الذين تم نجاحهم في المقابلات وقبولهم مدرسين للمدرسين (لتدريب المدربين على مستوى المحافظة) ويضم إليهم أساتذة من الجامعة بكلية التربية ومراكز بحثية وتدريبية متخصصة.
- تنفيذ البرنامج التدريبي ككل متكامل لجميع المديریات، ولجميع الفئات المستهدفة في وقت واحد أو أوقات مقاربة على الأقل، قبل الشروع في تنفيذ البرنامج التالي أو الجزء التالي من البرنامج الواحد لتتسنى الاستفادة من نتائج تقييم الجزء السابق.
- تنفيذ الدورات التدريبية للبرامج العامة الشاملة في العطلة الدراسية ويقترح أن يكون شهر يوليو لتدريب المدربين والموجهين، ويكون شهر أغسطس لتدريب الإدارة المدرسية ونصف المعلمين، بحيث يستكمل عدد المعلمين في شهر فبراير (بداية الفصل الدراسي الثاني).
- إعادة النظر في البرامج التدريبية والانتقال بها من العموم والشمول إلى التخصص والنوعية أو جنباً إلى جنب مع البرامج العامة وفقاً للخطوات الآتية:
 - تحديد السياسات التدريبية المناسبة بخطتين متوازيين تدريب عام شامل للكفايات العامة الشاملة، يتم تصميم برامجها على مستوى الوزارة، وتدريب نوعي للكفايات

- النوعية التطويرية في ما يعرف بالحقائب التدريبية التي يمكن تصميمها من الفريق الفني في المحافظة (القسم الفني أو مركز التدريب).
- تحليل الكفايات وأهداف المؤسسة التربوية وتقارير الموجهين والمشرفين، والتطورات والمستجدات الحديثة في التربية وعلم النفس، كخطوة لازمة لتحقيق السياسات وتحديد الاحتياجات التدريبية على نحو دقيق.
- تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء الكفايات المطلوبة لكل فئة مستهدفة للتدريب (معلمين - موجهين - إدارة مدرسية -قيادات تربوية...الخ).
- تصميم البرامج التدريبية وفق معايير تلبي الاحتياجات، وتركز على المهارات الأدائية العملية بدرجة كبيرة لا تقل عن 70%، واعتمادها للتقنيات الحديثة في التدريب كالتدريب المصغر، وورش العمل، والعروض العملية والتدريب والتطبيق العملي مع استخدام وسائل حديثة في التدريب كالحاسوب وجهاز العرض والشفافيات والفيديو والأقراص المدمجة (CD,DVD) ... إلخ، ومناسبتها لزمان التدريب بحيث يكون كافياً للموضوعات والأنشطة التدريبية، وكذا مراعاة جودة المادة التدريبية من حيث حدائتها ودقتها العلمية.
- وضع معايير لعملية تقييم البرنامج أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم، مع التنوع في أدوات تقييم البرنامج بحيث تشمل قوائم / بطاقات الملاحظة لتدقيق المهارات، وتقدير الاتجاهات إلى جانب الاختبارات العملية، والتقارير والنتائج.
 - قياس وتقويم أثر التدريب لكل برنامج تدريبي أو جزء منه مباشرة من خلال الإدارة / القسم الفني المختص مع إشراك مؤسسات مراكز تدريبية وبحثية متخصصة وتقديم التغذية الراجعة.

المبحث الخامس: الرؤية التطويرية:

وهي رؤية تنبثق من قناعة منهجية مفادها، أن الارتقاء بالعملية التدريبية، والوصول بها إلى غاياتها في المستويات القصيرة، والمتوسطة والبعيدة المدى لا يمكن تحقيقها إلا بواسطة فعل مبرمج ومدرّس وبرؤية واضحة في أبعادها المرجعية الإستراتيجية، في الفقرات السابقة، تركز الحديث على البعد المرحلي على نحو مكثف، وإن تداخل معه الحديث بالبعد الإستراتيجي، كون الغاية من المحور الأول استهدف الإصلاح للواقع، برؤية إصلاحية نعتقد إمكانية إسهامها في معالجة اختلالات ظهرت في الميدان والممارسة التدريبية.

وفي هذا المحور نتناول الرؤية الإستراتيجية المستهدفة التطوير والارتقاء بالعملية التدريبية بواسطة الآتي:

1. تفعيل إستراتيجية التدريب والتأهيل.

2. اعتماد إستراتيجية الإنماء المهني.

المكون الأول: يقوم على أساس تفعيل إستراتيجية معتمدة وصادرة عن وزارة التربية والتعليم، إلا أنها لم تلق ما ينبغي من عناية وتفعيل يقضي إلى تحقيق أهدافها. من هنا اعتقد الباحثون أهمية وضع هذه الإستراتيجية موضع الترجمة بوضع أهدافها على طاولة التنفيذ وعلى النحو الآتي:

الهدف الأول:

- رفع كفاءة المعلمين إلى مستوى التأهيل الجامعي:

1. فيما يخص التأهيل:

- أ. تأهيل معلمي حملة الثانوية العامة وما يعادلها للمستوى الجامعي.
- ب. تأهيل معلمي حملة الدبلوم سنتين بعد الثانوية لمدة سنتين للحصول على المؤهل الجامعي.
- ج. تأهيل المعلمين من ذوي المؤهلات غير التربوية لمدة سنة، تقدم لهم خلال هذه السنة العلوم التربوية وعلم النفس والقياس والتقويم وطرق التدريس العامة.

2. فيما يخص التدريب:

التدريب لذوي المؤهلات التربوية وهم (المؤهل الجامعي، المؤهل الأعلى من الجامعي)، والذين هم بحاجة إلى دورات قصيرة مركزة في: التعريف بالمناهج الجديدة، تطوير المهارات الفردية، المستجدات في طرائق التدريس وأساليبها الحديثة، التعريف بالأهداف التربوية والسلوكية الحديثة والمتطورة كمتغيرات عالمية، أساليب داعمة حسب التخصص وما يراه التوجيه التربوي.

الهدف الثاني:

- رفع كفاءة القائمين على التدريب وهم:

1. المدربون: (المدربون في ديوان الوزارة – المدربون في مكاتب التربية – المدربون في المدارس المحورية).
2. الموجهون بفرعي القسم والمادة وهم: (الموجهون في ديوان الوزارة – الموجهون في مكاتب التربية – الموجهون في المراكز التعليمية).

3. هيئات التدريس بالمعاهد العليا لرفع كفاءاتهم وأدائهم من خلال: التأهيل لرفعهم إلى مستوى درجة الماجستير والدكتوراه، والتدريب بحسب الحاجة بما يمكنهم من المشاركة في رفع كفاءة المعلمين والتربويين. ويمكن تحقيق ذلك من خلال إعداد برامج تدريبية للفئات السابقة.

الهدف الثالث:

- رفع كفاءة مؤسسات الإعداد والتدريب والتأهيل، وذلك من خلال:
- 1. توفير التجهيزات التي تحتاج إليها إدارات التدريب والتأهيل وأقسامها.
- 2. ترميم المعاهد العليا التي تحتاج إلى ترميم واستكمال مرافق بعضها.
- 3. توفير التجهيزات ومصادر التعلم لهذه المعاهد وكليات التربية والمدارس المحورية.
- 4. إنشاء كليات للمعلمين تتبع وزارة التربية والتعليم بما يحقق أهداف الإستراتيجية الوطنية.
- 5. تطوير هيكل الإدارة العامة للتدريب بما يلبي أهداف التدريب والتأهيل.
- 6. الاهتمام باختيار عناصر هذه المؤسسات وفق معايير محددة لأهمية دورها في التخطيط والإشراف والتقويم لأنشطة التدريب والتأهيل في المحافظات والمديريات.

الهدف الرابع:

- رفع كفاءة القائمين على جوانب العملية التعليمية والفنية من مديري مدارس، ورياض أطفال، وفئات فنية ومساعدين في المدارس.

الهدف الخامس:

- رفع كفاءة القائمين على متابعة الجوانب الفنية والإدارية والتخطيطية في المحافظة والمديريات، وذلك من خلال الآتي:
- 1. التأهيل العالي للعاملين في العملية التعليمية بما يمكنهم من قيادة العملية التعليمية على أسس علمية.
- 2. أن يجرى التدريب لمختلف الشرائح والعاملين في إطار العملية التعليمية من خلال دورات لتطوير مهاراتهم الإدارية، واستيعاب العلوم الحديثة واستخدام الكمبيوتر والتخطيط وتصميم البرامج والمتابعة والتقويم وإنتاج الوسائل، والإدارة التعليمية والتربوية، بما في ذلك التخصصات كالتربية الفنية والبدنية والمهنية والإرشاد الاجتماعي... الخ.

3. تطوير وتقويم برامج مؤسسات الإعداد والتدريب والتأهيل، ويتمثل في الآتي:
- تقويم وتطوير برامج الإعداد في كليات التربية: وهذا يتطلب جهوداً مشتركة بين وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي وكليات التربية، لتقييم واقع برامج الإعداد وجعلها تتوافق مع احتياجات وزارة التربية والتعليم في التخصصات المحددة للصفوف الأولى، والصفوف العليا في التعليم الأساسي، والتعليم الثانوي، وفقاً لاحتياجات الميدان ولجميع حصص الجدول المدرسي.

الهدف السادس:

- تقويم وتطوير برامج المعاهد العليا، ويتم ذلك من خلال:

1. برامج التأهيل المنتظم أثناء الخدمة.

2. برامج التأهيل عن بعد.

الهدف السابع:

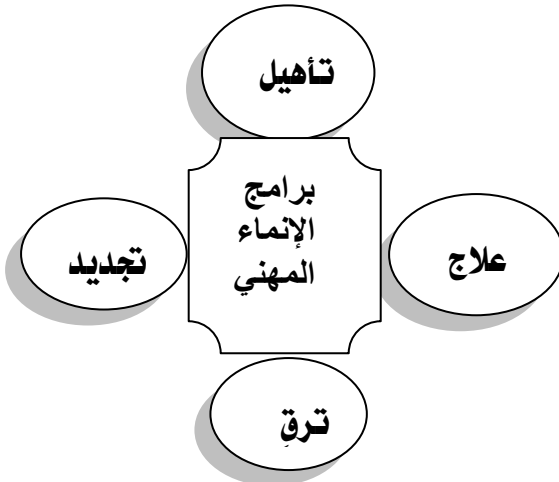
- تقويم وتطوير برامج التدريب الحالية ويتم ذلك من خلال:

توحيد برامجها ومضامينها في دورات أساسية ودورات قصيرة والتنسيق مع الجهات الممولة والداعمة للمساهمة في إطار استراتيجي موحد.

المكون الثاني:

- اعتماد إستراتيجية الإنماء المهني:

وهي إستراتيجية قائمة على مبدأ التكامل بين التدريب والتوجيه التربوي، يكون فيها التدريب جزءاً من المهام الأساسية للتوجيه والإشراف التربوي، وتتعدد برامج الإنماء المهنية وفقاً لأغراضها كما يأتي:



وتشمل إستراتيجية الإنماء المهني أساليب متنوعة منها:

1 -الزيارات الصفية؛

ويقصد بها زيارة الموجه الفني للمعلم في الفصل و مساعدته على تنمية قدراته وإكسابه مهارات جديدة وتلافي أوجه القصور. وبواسطة الزيارة يتم توجيه المعلم للتغلب على ما قد يلاحظه الموجه الفني من أوجه قصور أو مشكلات.

2 -تبادل الزيارات؛

تتم بين المعلمين داخل القسم وخاصة الذين يقومون بتدريس مادة دراسية واحدة، للاطلاع على الطرائق والأساليب التي يتبعونها في الأداء، وصولاً إلى تدعيم الإيجابيات وتلافي السلبيات في جو تربوي يتسم بالمودة ويحقق الخبرة المتكاملة بين المعلمين، ومن ناحية أخرى تتم الزيارات المتبادلة بين المعلمين بالمدارس الأخرى للاطلاع على تجاربها وخبراتها والدروس الـريادية التي تعقد فيها سواء كانت المدارس حكومية أم أهلية.

3 -الدروس النموذجية؛

من وسائل الإنماء المهني للمعلم إعداد وحضور الدروس النموذجية على مستوى المدرسة أو على مستوى مدارس المنطقة التعليمية الخاصة؛ لأنها تتميز بالدقة في الإعداد وإشراف الموجه عليها وحسن صياغة الأهداف السلوكية، والابتكار في أسلوب الأداء وطرائق التدريس والإبداع في التقنيات التربوية والوسائل التعليمية، والتنوع في أساليب التقويم، كما يتم عقد حلقة نقاشية بعد الانتهاء من الدرس النموذجي بحضور كل من التوجيه الفني والمعلمين من داخل المدرسة و خارجها، وبما يسهم في تحقيق الخبرة المتكاملة ومستوى الامتياز في الأداء.

4 -الحلقات النقاشية وورش العمل؛

تفيد الحلقات النقاشية بشكل كبير في برامج الإنماء المهني للمعلمين، حيث تتيح الفرص للمشاركين لتبادل الآراء والأفكار للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة منها، كما توفر الفرص للابتكار والإبداع عن طريق الأسئلة المتميزة التي يطرحها المشاركون. أما ورش العمل فقد سميت بهذا الاسم؛ لأنها تمثل عملاً يؤدي إلى إنتاج مواد وأدوات تعليمية يستفاد منها في العملية التعليمية، كما يكتسب المشاركون أثناء عملهم بالورشة معلومات و مهارات متعددة.

5 -الاجتماعات الفنية والإدارية؛

رئيس المكتب الفني أو الموجه المبدع هو الذي يكثف الاجتماعات الفنية والإدارية

للمعلمين لمناقشة كل ما يتعلق بالعملية التربوية، كما يمكن أن يكون جواً تربوياً فيظهر بعض المشكلات الميدانية للخروج بالحلول الناجحة لها .

6 -الدورات التدريبية:

ترفع الدورات التدريبية الكفاءة المهنية للمعلمين؛ لأنها تسهم في تطور أسلوب الأداء أو تنوعه والإبداع في استخدام التقنيات والوسائل التعليمية أو التدريس بواسطة جهاز الحاسوب والدورات التي تعقد في أساليب وطرائق التدريس وفن توصيل المعلومة، وغيرها من الدورات التي تعقد من قبل التوجيه الفني أو بين المدارس على مستوى المنطقة التعليمية أو بين الأقسام العلمية في المدرسة الواحدة، لتحقيق الخبرة المتكاملة في التخصصات المختلفة.

7 -التنمية الذاتية:

وتحقق بدافع داخلي وحرص من المعلم لتطوير نفسه بالقراءة والاستعانة بالمكتبة كمرجع أساسي للإنماء المهني، والحرص على الاطلاع على أحدث النظريات التربوية الحديثة لتنمية الجانب الشخصي لدى المعلم.

8 -أسلوب التدريس المصغر:

ويقوم على أساس تقسيم الموقف التعليمي على مواقف تدريبية صغيرة، مدة كل منها لا تقل عن خمس دقائق بوجود زملاء للمعلم، يمثلون المتعلمين مع استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية، حتى يمكن عرضها بعد ذلك، ليعرف المعلم الذي يقوم بتدريس هذا الموقف التعليمي الصغير أخطاءه ويُعدّل من سلوكه.

ومن أهم مميزات هذا الأسلوب:

أ. يقوم بإثراء المعلومات من مصادر متعددة مثل: مشاهدة المعلم لنفسه، وهو يقوم

بالأداء ثم تحليل هذا الأداء ومعرفة الأخطاء والمناقشة مع الزملاء.

ب. يتم فيه التدريب على مهارات التدريس بصورة حقيقية، ويمكن أن نصل إلى

مستوى الإتقان المطلوب.

ج. يوفر وقت المعلم ووقت المشرف على التدريب.

9 - أسلوب العصف الذهني:

ويقوم على تشجيع المعلمين على إنتاج عدد كبير من الأفكار، بهدف تنمية قدراتهم العقلية من خلال التدريب على توليد الأفكار المتتابعة والمتنوعة في الوقت نفسه حول قضية ما أو مشكلة تطرح عليه في أثناء الجلسة، بحيث تعطى الفرصة عدة مرات لكل

فرد فيه؛ لي طرح أفكاره بناءً على الأفكار التي يسمعها من الآخرين، ثم يتم التوصل إلى أفكار وآراء وحلول يرضاها الجميع.

10 - أسلوب العروض العملية:

يقوم على استخدام المشاهدة حيث يعرض أمام المتعلمين تجربة ما أو تشغيل جهاز معين أو يقدم نموذجاً معيناً، ويعرف هذا الأسلوب بأنه نشاطات تعليمية ذات مجالات وإمكانيات متعددة فعالة في التدريس، حيث يوفر قدراً كبيراً من الخبرات للمعلمين ويحقق فهماً مشتركاً له.

11 - محاضرة تربوية:

عملية اتصال بين المشرف التربوي والمعلمين، يقوم فيها المشرف بتقديم مجموعة من الأفكار والمعلومات، والتي يتم إعدادها وتنظيمها قبل تقديمها.

12 - ندوة تربوية:

اجتماع مجموعة من التربويين أصحاب الخبرة للإسهام في دراسة مشكلة تربوية وإيجاد الحلول المناسبة لها، وفيها تعطى الفرصة للمناقشة وإبداء الآراء حول الموضوع من قبل المشاركين فيها .

وهكذا يتضح أن عملية الإنماء المهني للمعلمين ليست صعبة أو جرياً وراء مستحدثات ومسميات جديدة، ولكنها عملية أساسية لا يمكن الاستغناء عنها؛ لتحسين الأداء داخل المهنة وتلبية حاجات التغيير.

مما سبق يتضح أن التدريب عملية ومكونات، بحاجة ماسة إلى إعادة صياغتها وتخليصها مما علق بها، وصاحبها من اعتلال وعوائق أسهمت على نحو فاعل ومباشر في تعطيل مسارها، وإضعاف أثرها، وبما جعلها غاية في ذاتها، وليست أداة ووسيلة في توفير الأسباب والعوامل الموضوعية والعلمية في سياقاتها المعرفية والمهارية والخبرائية المأمولة منها، للارتقاء بأداء العاملين في الحقول والميادين التعليمية من ناحية، وإزالة التشوهات التي علقت بالعملية التعليمية نتيجة غياب التدريب ومن ثم غياب الفرص التي يمكن لهؤلاء العاملين اغتنامها للاستفادة منها مهنيًا.

من هنا نخلص إلى الدعوة بضرورة إيلاء التدريب الذاتي، والمهني للعاملين بالتعليم في مستويات العمل المتعددة. وهذا يتطلب إجراء تقييم حقيقي للأطر المسؤولة عن التدريب، في المستويين الإداري والفني على حدٍ سواء، الخلوص برؤية جديدة تعكس توجهاً جديداً مستقيماً من:

- أخطاء التجربة ومن إيجابيتها بذات القدر.

- من العناية والاهتمام.

الفصل الثاني

الإدارة التعليمية والتربوية

المبحث الأول: الإدارة التعليمية:

تستولي الإدارة في المجتمعات الحديثة على مكانة مهمة ومرموقة، كونها وظيفة إنسانية يعتمد على حسن النهوض بوظائفها ونجاحها في رسالتها إلى حد كبير.

وتعد الإدارة كعلم منظم له أصوله وقواعده وليدة القرن العشرين، وتحديدًا من بداية ظهور حركة الإدارة العلمية التي قادها المهندس فريدريك تايلور، من خلال الأفكار التي نشرها في كتابه "الإدارة العلمية" عام 1911م، بعد ذلك شهدت الإدارة تطوراً سريعاً لا سيما بين الحربين العالميتين وأثناءهما، حيث كان تطورها يعد ضرورة ملحة فرضتها الرغبة في كسب الحرب، وخاصة لدى الولايات المتحدة الأمريكية التي نما فيها علم الإدارة بعد الحرب العالمية الثانية، وذلك بعد أن تأكد لها أن الإدارة الناجحة هي الضمان لاستغلال الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة استغلالاً أمثل (المخلافي، 2002).

ونظراً لتطور علم الإدارة فقد تنوعت مسميات الإدارة، واختلفت باختلاف طبيعة المجال أو الميدان الذي تمارس فيه، وبرغم هذا التنوع في مسمى الإدارة، إلا أن هذا التنوع لا يبنى على اختلاف المفهوم بقدر ما هو اختلاف في السلطة التي تمارس من خلالها الإدارة، إذ أن شكل السلطة هو الذي يعطي للإدارة مواصفاتها ومدلولها، فإذا كانت السلطة عامة كسلطة الدولة سميت الإدارة بالإدارة العامة، وإذا كانت سلطة محلية قيل عنها إدارة محلية، وإذا كانت السلطة محدودة بقطاع معين كقطاع التعليم مثلاً سميت إدارة تعليمية، أي أن الاختلاف يكون في أهداف ومجالات تطبيق الإدارة المعنية أكثر منه اختلافاً في المبادئ والقواعد والأسس (المخلافي، 2002).

وهذا يعني أن الإدارة التعليمية تتفق مع الإدارة العامة في الميادين الأساسية والأساليب وفي العموميات، ولكنها تختلف عنها في طبيعة الاهتمام وتفاصيل ومجالات عملها والوسائل التي تستخدمها، إذ أن الإدارة التعليمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأهداف التعليم المرسومة التي تُحدد طبيعة ومجالات الإدارة التعليمية، التي توجه فعاليات التعليم نحو الاستثمار الوظيفي المنتج، والمفيد للمشروعات المنبثقة عن عملية برمجة أهداف العملية التعليمية نحو خدمة المجتمع وإحداث التنمية الشاملة في مختلف ميادينه.

ومع اتساع مفهوم التعليم وتعدد أغراضه ومضامينه وتطور النظرية التربوية في الوقت الحالي، أصبحت إدارة نظم التعليم الحديثة من القضايا المهمة التي شغلت اهتمام العديد من مخططي السياسات التعليمية في شتى دول العالم المتقدم والنامي على

المستوى المركزي والإقليمي والمحلي على السواء، وذلك انطلاقاً من أن المؤسسة التعليمية هي المؤسسة الأولى التي تدير وتشرف على تحديد أهداف التربية وتنفيذها، ومن ثم فهي تعد الموجة الأولى لتصحيح مسار التربية والتعليم (أحمد و حافظ، 2003).

وعلى هذا فإن الإدارة التعليمية لم تعد مجرد عملية تقليدية تعنى بتسيير شئون المدرسة، بل أصبحت عامل تطوير وتغيير وتنمية، كما أنها لم تعد نشاطاً أو عملاً يعتمد على الخبرة والاجتهادات الشخصية، وإنما أصبحت علماً له فلسفته وأصوله وقواعده وأساليبه وطرقه وممارساته الخاصة به، كما أصبحت الأساس لأي تغيير أو تطوير في التعليم يستطيع من خلاله أن يكون قادراً على تحقيق أهدافه في تطوير المجتمع وتحقيق تنميته الشاملة (سليمان و ضحاوي، 1998).

ونظراً لأهمية الإدارة التعليمية وتقويم دورها القيادي في تطوير التعليم، فقد عقدت مؤتمرات لتطوير التعليم وإعادة النظر في بنيته وتنظيمه، أو في اختيار القادة الإداريين وإعدادهم وتدريبهم على أساس أن الإدارة هي الأداة التي يتم عن طريقها تحقيق أهداف المجتمع في التطور والتقدم.

أولاً: مفهوم الإدارة التعليمية:

تعددت آراء الباحثين وكتاباتهم التي حاولت تحديد مفهوم الإدارة التعليمية، وذلك وفقاً لزاوية النظر إليه من قبلهم، وكذلك نظراً لتعدد وتباين خلفياتهم العلمية والمعرفية، بالإضافة إلى تباين أهدافهم البحثية في مجال الإدارة التعليمية.

فقد نظر إليها (المخلافي، 2002) على أنها تمثل الطريقة التي يدار بها التعليم في مجتمع ما، وفقاً لفلسفة ذلك المجتمع وأوضاعه والاتجاهات الفكرية التربوية السائدة فيه، لتنفيذ السياسة التعليمية المرسومة له من خلال عمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه وتقويم الأداء لتحقيق الأهداف العامة للتعليم. كما نظر إليها (أحمد، 1985) على أنها تمثل الكيفية التي يدار بها التعليم في دولة ما، وفقاً لأيديولوجية المجتمع وأوضاعه وما يتلاءم مع طبيعته وظروفه ومثله والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه، حتى يحقق الأهداف المرجوة من هذا التعليم نتيجة لتنفيذ السياسة المرسومة له، ويتم ذلك على مستوى الدولة أو الجمهورية أو المحافظة أو الولاية أو القطاع أو المدينة أو القرية كل حسب مسمياته وظروف تنفيذه.

وفي ذات السياق أورد (دليل الإدارة المدرسية، 2002) مفهوماً للإدارة التعليمية نظر إليها على أنها الطريقة التي تدار بها العملية التعليمية في مجتمع ما، وهي ترجمة للفلسفة التربوية والسياسات التعليمية التي تستلهم أيديولوجية ذلك المجتمع وأوضاعه

واتجاهاته الفكرية والتربوية السائدة فيه، ليصل إلى تحقيق الأهداف وتنفيذ السياسات المرسومة له، ليحقق هذا التعليم أهدافه من خلال كل نشاط منظم مقصود وهاذف يحقق الأهداف التربوية المنشودة. كما أورد (دليل الإدارة المدرسية، 2002) مفهوماً آخر للإدارة التعليمية نظر إليها على أنها مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها في المستويات الإدارية على المستوى القومي والمستوى المحلي، والمستوى الإجرائي لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وأما (أحمد وحافظ، 2003) فقد نظرا إليها على أنها الجهاز الذي يشترك اشتراكاً فعالاً في وضع السياسة التعليمية، وفي إدارة كل نشاط تتحقق من ورائه تلك السياسة. وهي بهذا المعنى تمثل جهازاً ضخماً يشمل كل السلطات التعليمية المركزية واللامركزية.

ثانياً: أهمية الإدارة التعليمية:

تبرز أهمية الإدارة من الحاجة إليها في أي مشروع أو منظمة أو عمل جماعي لا بد له من إدارة تسيّره وتشرف عليه وتتولى أموره، وبقدر ما تكون الإدارة جيدة تكون جودة العمل الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف، وهذا يعني أن الإدارة مسئولة عن النجاح أو الفشل وتقف خلف انتصارات الأفراد العاملين وإنجازاتهم.

كما تبرز أهمية الإدارة التعليمية بالحاجة إليها في جميع ميادين التربية والتعليم، ومن أهمية الرسالة التي تقدمها للمجتمع، فالإدارة أصبحت من مقومات نجاح إدارة التعليم وعاملاً مهماً من عوامل تقدمها، وبقدر ما تكون جودة العمل الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي ينشدها المجتمع لأبنائه بقدر ما يمثلها هذا النجاح في التعليم من نجاح للمجتمع.

وأيضاً تبرز أهمية الإدارة التعليمية من أهمية الدور المنوط بها في عملية إعداد القوى العاملة بمستوياتها المختلفة في جميع التخصصات التي تحتاج إليها عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع، وبقدر أهمية الإدارة التعليمية تزداد أهمية الإدارة المدرسية باعتبارها المستوى الإجرائي للإدارة التعليمية، إذ لا يمكن أن تؤدي المدرسة دورها كمؤسسة اجتماعية في معزل عن المجتمع، وعن رؤية الإدارة التعليمية ورسالتها العلمية والاجتماعية والثقافية والتربوية للمجتمع.

ثالثاً: وظائف الإدارة التعليمية:

تتمثل وظائف الإدارة التعليمية كما أوردها (المخلافي، 2005) بما يلي:

- 1- التخطيط: وهو عملية فكرية تعتمد على المنطق والترتيب، ويتميز بالنظرة المستقبلية، ويعمل على استثمار الموارد والإمكانات المادية والبشرية المتاحة، أي أن التخطيط عملية منظمة وواعية لاختيار أفضل الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة.
- 2- التنظيم: وهو تحديد لأوجه النشاطات اللازمة لتحقيق الهدف أو الخطة وترتيبها في مجموعات بحيث يمكن إسنادها إلى أفراد، أو هو تقسيم العمل إلى عناصر ومهام ووظائف ومسؤوليات، وترتيبها في علاقات سليمة بحيث يمكن إسنادها إلى الأفراد بمسؤوليات وسلطات تسمح بتنفيذ سياسة المؤسسة أو المنظمة.
- 3- التوجيه: ويتمركز حول الكيفية التي تستخدمها الإدارة في عملية مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد، وتحقيق التعاون فيما بينهم، وتحفيزهم على العمل بأقصى طاقاتهم، فضلاً عن توفير البيئة الملائمة لتحقيق النجاح في العملية التربوية والتعليمية.
- 4- الاتصال: ويعني تدفق المعلومات والتعليمات والتوجيهات والأوامر والقرارات من جهة الإدارة إلى المرؤوسين، وتلقي المعلومات والبيانات الضرورية منهم في صورة تقارير وأبحاث ومذكرات واقتراحات وشكاوي واستفتاءات، وذلك بهدف اتخاذ قرار معين أو تنفيذه.
- 5- التقويم: ويقصد به التأكد من مدى تحقق الأهداف المنشودة، ومعرفة كيفية سير الأعمال، والتأكد من الموارد المتاحة من حيث استخدامها وفقاً للخطة الموضوعية أو لا، وهذا يعني أن التقويم عملية تتضمن المتابعة وقياس الأداء وتطويره.

رابعاً: مستويات الإدارة التعليمية:

تتكون الإدارة التعليمية من حيث الممارسة ودائرة الاهتمام والأهداف من ثلاثة مستويات إدارية أوردها (المخلافي، 2002) على النحو الآتي:

1. المستوى المركزي:

ويتمثل بمستوى الإدارة التعليمية العليا (ديوان الوزارة)، وفي هذا المستوى يتم تحديد الأهداف العامة للتعليم ورسم سياسته التعليمية، بالإضافة إلى الاهتمام بتحقيق تلك الأهداف وتنفيذ تلك السياسات التعليمية.

2. المستوى المحلي:

ويضم هذا المستوى مستويين إداريين:

الأول: ويتمثل بمكاتب التربية والتعليم بالمحافظات، وفيه يتم تطبيق قرارات المستوى المركزي (الوزارة)، وتوزيع الخطط والبرامج بما يتناسب وحاجات المحافظات والمديريات، كما يتم فيه رسم السياسة التنفيذية التي تكفل تنفيذ الخطط التعليمية بالمحافظة ومتابعتها.

الثاني: ويتمثل بمكاتب إدارة التربية والتعليم بالمديريات، والتي تهتم بالإشراف على سير العملية التعليمية في مدارس المديرية، وتوجيه وتنسيق ومتابعة جهود الإدارة المدرسية وتقييمها.

3. المستوى الإجمالي (التنفيذي):

ويتمثل بالإدارة المدرسية، وفي هذا المستوى يتم التنفيذ النهائي والفعلي للسياسة التعليمية والخطط الدراسية، وتشرف الإدارة المدرسية على جميع الأنشطة التي تخدم أهداف العملية التعليمية.

المبحث الثاني: الإدارة المدرسية:

تمثل الإدارة المدرسية المستوى الإجمالي للعملية التربوية والتعليمية، حيث يتبلور فيها جميع الجهود لتحقيق الأهداف داخل المدرسة، تحقيقاً لما تهدف إليه الدولة في مجال التربية والتعليم، وتعمل المدرسة على تكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ/ الطالب، وعلى إعدادهِ إعداداً سليماً وتنمية روح البحث والتفكير العلمي والإبداعي لديه (فروه، 1993). لذلك تشكل الإدارة المدرسية في النظام التعليمي حجر الزاوية بالنسبة إلى الإدارة التعليمية، ومن ثم تعد المدرسة الانطلاقة الأساسية لتحقيق الأهداف التعليمية، وتعد مهمة مدير المدرسة كبيرة وجسيمة نظراً إلى الأدوار القيادية والإشرافية التي يقوم بها، كونه يعد القائد التربوي الذي به يتم نجاح المدرسة أو فشلها، وذلك يقتضي منه أن يكون على درجة عالية من الوعي بأهداف التعليم وغاياته، ملماً إماماً كافياً بوسائل تحقيق هذه الأهداف على أرض الواقع (الأغبري، 2003).

من هنا يمكن القول إن الإدارة المدرسية ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وسيلة لتحقيق أهداف العملية التعليمية، تهدف إلى تنظيم المدرسة على أسس تمكنها من تحقيق رسالتها في تربية النشء، لذلك يطلق عليها الإدارة التنفيذية التي لا يمكن فهمها إلا في ظل الإدارة التعليمية كونها تستمد شخصيتها من النظام التعليمي بأكمله. وهذا يعني أن علاقة الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية هي علاقة الجزء بالكل، أما الفرق بينهما

فيتمثل في الاختصاصات والمسؤوليات المسندة لكل منهما، وفي نوعية القيادة المسؤولة عن تسيير شئونها.

أولاً: مفهوم الإدارة المدرسية:

تعددت آراء الباحثين وكتاباتهم التي حاولت تحديد مفهوم الإدارة المدرسية، وذلك وفقاً لزاوية النظر إليه من قبلهم، ولتعدد وتباين خلفياتهم العلمية والمعرفية، بالإضافة إلى تباين أهدافهم البحثية في مجال الإدارة المدرسية.

أورد (دليل الإدارة المدرسية، 2002) تعريفاً للإدارة المدرسية بأنها: " تلك الجهود المتناسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه مدرسين/ معلمين وإداريين وغيرهم، بغية تحقيق الأهداف التعليمية داخل المدرسة". وأما (المخلافي، 2002) فقد نظر إلى الإدارة المدرسية على أنها: "جميع الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين وإداريين من خلال عمليات التخطيط والتنظيم، والقيادة التوجيهية للعمليات التعليمية لتحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، تحقيقاً يتمشى مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية لأبنائه".

كما عرفها كل من (أحمد وحافظ، 2003) بأنها: "العملية التي تتم بها تعبئة الجهود البشرية والمادية، وتوجيهها من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية".

ثانياً: اختصاصات الإدارة المدرسية:

مما لا شك فيه أن إدارة المدرسة تتطلب قيام علاقات معينة ومحددة بين الأفراد العاملين داخل المدرسة، وبين كل من له صلة بالمدرسة، ويتوقف نوع هذه العلاقات على شخصية مدير المدرسة بالدرجة الأولى، كما تتوقف على العاملين داخل المدرسة، ومدى إحساس كل منهم بدوره فيها، بالإضافة إلى مستوى وعي المنزل والسلطة التعليمية والبيئة المحيطة بالمدرسة، وكل من له علاقة بها.

وتعد وظيفة مدير مدرسة من أهم الوظائف في العملية التعليمية إذ يواجه أثناء تأدية واجباته مشكلات وتحديات وقضايا عديدة، الأمر الذي يتطلب منه أن يكون أهلاً للمسؤولية الملقاة على عاتقه حتى يمتلك القدرة على إصدار القرارات المناسبة والحكيمة في الوقت المناسب دون خوف أو تردد.

وعليه فإن اختصاصات مدير المدرسة تتبلور كما أوردها (أحمد وحافظ، 2003) في المسؤوليات الآتية:

أ. مسؤوليات فنية.

ب. مسؤوليات إدارية.

ج. مسؤوليات تجاه المجتمع.

وفيما يلي توضيح لكل مسئولية من المسؤوليات وذلك على النحو الآتي:

أ. المسؤوليات الفنية:

وتشمل العديد من النواحي التي يمكن تناولها في النقاط الآتية:

- تقويم وتوجيه عمل المعلمين، ويشمل ذلك إبداء الملاحظات داخل الفصول وخارجها، والقيام بتخطيط الاختبارات الدورية مع الإشراف على نتائجها وتنفيذها.
- إعداد التقارير اللازمة عن تقدم التلاميذ في دراساتهم تمهيداً لرفعها إلى أولياء الأمور، وذلك بالتعاون مع المدرسين الأوائل والمدرسين.
- التعرف على الإمكانيات المادية والبشرية للمدرسة من حيث أعداد المعلمين المطلوبة، والتي تحتاج إليها المدرسة، والتجهيزات اللازمة للعملية التعليمية.
- التعرف على مدى طاقة المدرسة لاستقبال أعداد التلاميذ الممكن استيعابهم مع ضرورة تأكيد مدير المدرسة من ترتيبها وتوزيع المعلمين على الصفوف المختلفة.
- عقد الاجتماعات مع الوكلاء والمدرسين، والمدرسين الأوائل والإداريين لإبلاغهم بقرارات وتعليمات وتوجيهات الوزارة ومديريات التعليم مع شرحها ومناقشتها.
- الاطلاع على أحدث التطورات التربوية والتعليمية ومدى ملاءمتها للأخذ بها في مدرسته، ومدى مساهمتها في تطوير طرائق التدريس والمناهج.
- معرفة المدرسة لاستعدادات وقدرات المعلمين، ومعرفة مدى الاستفادة من جهودهم، ومعاونتهم على تنمية مستواهم العلمي والمهني.
- توجيه المعلمين نحو أهداف العملية التعليمية والتربوية، وكذلك توجيه التلاميذ بما يتفق وخصائص نموهم العقلي والنفسي والانفعالي والجسمي ومتطلبات المجتمع التربوية.
- تنمية القيم الأخلاقية الحميدة والمثل العليا باعتبارها قدوة حسنة لكل من المعلم والتلميذ، فهو يمثل القيادة الفكرية التربوية داخل المدرسة وخارجها.
- يتعين على مدير المدرسة دراسة فلسفة المجتمع التربوية، والمناهج والكتب الدراسية التي تخص مرحلته التعليمية، وأيضا دليل المعلم، والتعليمات التي ترد من الوزارة بهذا الشأن.

ب. المسؤوليات الإدارية:

تشمل المسؤوليات الإدارية النواحي الآتية:

1 - شئون التلاميذ: وتتناول ما يأتي:

- قواعد قبول التلميذ.
- سجلات غياب التلاميذ المستجدين والمحولين وإعادة القيد.
- قيمة الرسوم الدراسية وقواعد الإعفاء منها.
- قواعد تأديب التلاميذ.
- سجلات غياب التلاميذ.
- برامج الأنشطة المدرسية والرحلات.

2 - شئون العاملين: تتناول الجوانب الآتية:

- تنظيم وتوجيه ورقابة العاملين بالمدرسة (معلمين - إداريين - فنيين - خدمات).
 - توجيه العاملين في شتى الأمور العملية والسلوكية بما يتفق ومعايير سلوك المدرسة وتقاليدها.
 - تدعيم المكتبة المدرسية بالكتب اللازمة لها.
 - الإشراف على عمل الأخصائي الاجتماعي والزائرة الصحية.
 - تحديد لائحة عمل داخلية للمدرسة بشرط أن يكون الجميع على علم ودراية بها.
- #### 3 - شئون الحسابات: وتشمل إشراف مدير المدرسة على النواحي الآتية:

- مراجعة السلف المستديمة والمؤقتة واعتمادها.
- تحصيل المصروفات الدراسية وحسابات الأنشطة وحسابات مجلس الآباء وبنود التصرف فيها.
- حساب المبالغ المستحقة على المدرسة من مياه وإنارة وتلفون وتأمينات اجتماعية.

- إعداد كشوف المرتبات والأجور والمكافآت.

4 - شئون التوريدات: وتشمل الإشراف على ما يأتي:

- المكاتبات الصادرة والواردة.
- مسؤولية طلب الكتب المدرسية المقررة والإشراف على توزيعها.
- إعداد كشوف المرتجع من الكتب والأصناف الزائدة.
- طلب الأدوات والمستلزمات الخاصة بالعمل المدرسي.
- تكوين اللجان الخاصة بمراجعة واعتماد المشتريات والمناقصات والممارسات.
- الإشراف على أذن استلام وإضافة وقيد الأصناف.

5 -شئون التغذية؛

ويشمل الإشراف على الوجبات الغذائية للتلاميذ، وتوزيعها عليهم، وتوقيع الغرامات على المتعهدين في حالة مخالفة الشروط مع ضرورة إبلاغ المنطقة التعليمية بما يحدث من مجريات الأمور.

6 - شئون الإشراف على المباني المدرسية؛

ويشمل الإشراف على تنظيم العمل بها، والمحافظة على سلامتها وصيانة الأثاث والأدوات والتجهيزات، وسلامة أدوات الأمان، والسلامة داخل المدرسة.

ج : مسئوليات تجاه المجتمع؛

وتتضمن هذه المسئوليات علاقة المدرسة بالمجتمع الخارجي من أولياء أمور ومؤسسات ومرافق وهيئات، ولعل هذا يتطلب من إدارة المدرسة وضع خطط وبرامج لتحسين علاقة المدرسة بالمجتمع الخارجي وذلك لجعل الحياة المدرسية أكثر كفاءة وفاعلية.

خامساً: أنماط الإدارة المدرسية؛

أجريت العديد من الدراسات والأبحاث الخاصة بأنماط القيادة الإدارية ودورها في الإدارة المدرسية وتأثيرها في العمل التربوي والتعليمي بالمدرسة، وفاعليتها في انضباط العملية التعليمية، وجودة مخرجاتها في مجال إدارة المدرسة، وقد تعددت التسميات التي تحدد الأنماط الإدارية لمدير المدرسة ذكرها (الصياد و رجب، 1992) على النحو الآتي:

1. **النمط الإخباري؛** هو الذي يقوم فيه المدير باتخاذ القرارات وإعلانها على رؤوسه

لتنفيذها دون متابعه.

2. **النمط الإقناعي؛** فيه يتخذ المدير قراراته ثم يحاول إقناع رؤوسه بها، متوقعاً

المقاومة من قبل العاملين.

3. **النمط التشاوري؛** هو النمط الذي لا يتخذ قراراً إلا بعد عرض المشكلة على كل

الأعضاء، ثم يستمع لكل رأي ثم يكون قراره من مجموعه من

الآراء.

4. **النمط الجماعي؛** هو النمط الذي يعد فيه المدير نفسه عضواً في جماعه، ويكون اتخاذ

القرارات مسئولية الجماعة.

وفي ضوء ذلك هناك ثلاثة أنماط معروفه للإدارة المدرسية تتحدد كما ذكرها

(الأغبري، 2003) بما يأتي:

1. **النمط الديمقراطي**؛ وهو النمط الذي يفوض فيه المدير بعضاً من سلطاته لمروؤسيه، ويشركهم في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل، وأحياناً ينفرد بالسلطة، وذلك على حسب طبيعة الموقف.
2. **النمط الترسي**؛ وهو النمط الذي لا يستطيع فيه المدير أن ينفرد بالسلطة ولا يمكن أن يتحمل مسؤولية إصدار القرارات مستقبلاً، ويتميز هذا النوع بأنه أقل الأنواع إنتاجاً.
3. **النمط الديكتاتوري**؛ وهو النمط الذي يعتمد على تركيز جميع السلطات في يد القائد، وإصدار القرارات الإنسانية بينه وبين مروؤسيه.

المبحث الثالث: الأسس التنظيمية والتنفيذية للنظام التعليمي في اليمن:

يستند نظام التعليم في اليمن على أسس ومبادئ دستورية وقانونية واضحة، فقد حدد الدستور مجموعه من الأسس ذات الصلة بالنظام التعليمي من حيث المضمون والأحقية وتوفير الخدمة التعليمية وإدارتها، مثلت هذه الأسس قاعدة لبناء القوانين واللوائح والقرارات والسياسات والبرامج التربوية والتعليمية، إذ صدرت ثلاثة قوانين ذات أهمية في مجال التربية والتعليم، هي: القانون العام للتربية والتعليم رقم (45) لسنة 1992م الذي أسس للنظام التعليمي وحدد ملامحه، ونص على أهدافه العامة وأهداف المراحل، كما صدر القانون رقم (28) لسنة 1998م بشأن محو الأمية وتعليم الكبار الذي وضع كيفية التعامل مع الأمية كوجه آخر للنظام التعليمي، إذ يتناول القانون الأول السكان في السنوات العمرية المقابلة للمرحلة التعليمية، بينما القانون الثاني يوضح كيفية توفير الخدمة التعليمية والتدريبية للسكان الذين فاتهم الالتحاق بنظام التعليم العام، ويأتي قانون المعلم والمهن التعليمية رقم (37) لسنة 1998م ليكمل حلقة التشريعات التعليمية التي أسست للنظام التعليمي ككل.

وتمثل اللوائح التنظيمية والقرارات الوزارية الأسس التنظيمية والتنفيذية لسير النظام التعليمي بكافة مؤسساته التعليمية وإدارتها، حيث تستند هذه اللوائح والقرارات إلى الأسس القانونية للتعليم، وتهدف إلى توضيح المهام وخطوات العمل التي تقود في الأخير إلى تحقيق الأهداف العامة للتعليم، وتحقيق الأهداف الخاصة للمراحل التعليمية. ومن أهم اللوائح الصادرة بقرارات وزارية والتي تتصل بالعمل المدرسي التنفيذي ما يلي:

1. اللائحة المدرسية الصادرة بالقرار الوزاري رقم (950) لسنة 1997م.
2. اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي الصادرة بالقرار الوزاري رقم (794) لسنة 1995م.

3. اللائحة العامة للتقويم والاختبارات الصادرة بالقرار الوزاري رقم (796) لسنة 1995م.
 4. لائحة المكتبات المدرسية الصادرة بالقرار الوزاري رقم (801) لسنة 1995م .
 5. لائحة الخدمة الاجتماعية المدرسية الصادرة بالقرار الوزاري رقم (795) لسنة 1995م.
 6. لائحة تنقلات المعلمين اليمنيين الصادرة بالقرار الوزاري رقم (1639) لسنة 1993م.
 7. لائحة تنظيم إسهامات المجتمع الصادرة بالقرار الوزاري رقم (72) لسنة 1997م.
 8. لائحة الأسس والمعايير والآليات التنفيذية الخاصة بترشيح وتعيين مديري ووكلاء المدارس الصادرة بالقرار الوزاري رقم (311) لسنة 1994م.
- وأيضاً من أهم القرارات الوزارية التي تتصل بتنظيم العمل المدرسي وتنفيذه، القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م، بشأن شروط اختيار وتعيين مديري المدارس ووكلائهم.

أولاً: الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم في اليمن:

يعد البناء التنظيمي لوزارة التربية والتعليم ومكاتبها في المحافظات الأداة الفعالة التي تنظم أداءها الكلى، والوسيلة التي تمارس من خلالها الأنشطة المختلفة، لتحقيق الأهداف العامة والفرعية، كما أن نجاح الوزارة ومكاتبها في المحافظات في ممارسة مهامها واختصاصاتها وتحقيق أهدافها يرتبط بدرجة كبيرة بكفاءة تصميم وبناء الهيكل العام والهيكل التفصيلية للوزارة ومكاتبها التابعة لها، وبمستوى الدقة في تحديد المهام والواجبات، وبوضوح العلاقات الداخلية والخارجية، وكذا بمدى توفر الآليات المناسبة الفعالة للتعاون والتنسيق والتكامل بين كافة أنشطتها المختلفة.

لذلك حددت اللائحة التنظيمية لوزارة التربية والتعليم الصادرة بالقرار الجمهوري رقم (28) لسنة 1993م، في المادة رقم (9) أن البناء التنظيمي لوزارة التربية والتعليم

بالجمهورية اليمنية يتكون من القطاعات والتقسيمات التالية:

1- قطاع التعليم العام؛ ويتكون من الإدارات العامة الآتية:

- الإدارة العامة لرياض الأطفال.
- الإدارة العامة للتعليم الأساسي.
- الإدارة العامة للتعليم الثانوي.
- الإدارة العامة للأنشطة المدرسية.

2 -قطاع التدريب والتأهيل؛ ويتكون من الإدارات العامة الآتية:

- الإدارة العامة لتدريب وتأهيل المعلمين قبل الخدمة.
- الإدارة العامة لتدريب وتأهيل المعلمين أثناء الخدمة.
- الإدارة العامة لتدريب وتأهيل القيادات التربوية.
- معهد التأهيل والتدريب أثناء الخدمة.

3-قطاع التوجيه والتقويم التربوي؛ ويتكون من الإدارات العامة الآتية:

- الإدارة العامة للتوجيه التربوي.
- الإدارة العامة للاختبارات والتقويم.
- الإدارة العامة للوسائل والتقنيات التربوية.
- مركز إنتاج الوسائل التعليمية.

4-قطاع التخطيط والتمويل؛ ويتكون من الإدارات العامة الآتية:

- الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء.
- الإدارة العامة للخارطة المدرسية.
- الإدارة العامة للمشاريع والمتابعة.
- الإدارة العامة للشئون المالية والتجهيزات والصيانة.
- الإدارة العامة لشئون المعارين والمتعاقدين غير المحليين.
- الإدارة العامة للمستلزمات المدرسية.

5 -قطاع الإدارة والخدمات؛ ويتكون من الإدارات العامة الآتية:

- الإدارة العامة لشئون الموظفين.
- الإدارة العامة للسكرتارية.
- الإدارة العامة للحاسب الآلي والتوثيق.
- الإدارة العامة للتغذية المدرسية.
- الإدارة العامة للصحة المدرسية.
- بالإضافة إلى الإدارات العامة النمطية الآتية:
 - أ) الإدارة العامة للرقابة والتفتيش.
 - ب) الإدارة العامة للعلاقات الخارجية.
 - ج) الإدارة العامة للشئون القانونية.

ثانياً: الهيكل التنظيمي لمكتب التربية والتعليم في محافظة تعز:

يتكون البناء التنظيمي لمكتب التربية والتعليم بمحافظة تعز من الكيانات التنظيمية الآتية:

1- مكتب مدير مكتب التربية والتعليم.

2- شعبة التعليم.

3- شعبة التوجيه والمناهج.

4- شعبة التدريب والتأهيل.

5- شعبة المشاريع والتجهيزات.

6- الإدارات المستقلة.

ويرأس كل شعبة رئيس يسمى رئيس الشعبة، ويعملون جميعاً تحت إشراف وتوجيه مدير عام مكتب التربية والتعليم بالمحافظة، وتتبع عن كل شعبة مجموعة من الإدارات تعمل تحت إشراف وتوجيه رئيس الشعبة، وينتقل عن كل إدارة مجموعة من الأقسام يرأس كل قسم موظف يسمى رئيس القسم، ويتكون البناء التنظيمي لكل شعبة من الإدارات الآتية:

1- **شعبة التعليم** وتتكون من ثمان إدارات هي:

* إدارة التعليم العام.

* إدارة الأنشطة.

* إدارة رياض الأطفال.

* إدارة التعليم الأهلي.

* إدارة مدارس القرآن.

* إدارة التربية الشاملة.

* الإدارة المدرسية.

* إدارة شؤون المعلمين.

2- **شعبة التوجيه والمناهج** والتي تتكون من أربع إدارات هي:

* إدارة التوجيه التربوي.

* إدارة المناهج.

* إدارة الامتحانات.

* إدارة الوسائل والتقنيات.

3- **شعبة التدريب والتأهيل** وتتكون من أربع إدارات هي:

* إدارة التدريب.

* إدارة التأهيل.

* إدارة المعاهد.

* إدارة تقويم برامج التدريب والتأهيل وقياس الأثر.

4. **شعبة المشاريع والتجهيزات** والتي تتكون من سبع إدارات هي:

* إدارة التجهيزات والمستلزمات.

* إدارة الصيانة والترميمات.

* إدارة الخارطة المدرسية.

* إدارة المشاريع.

* إدارة تحسين البيئة المدرسية.

* إدارة تصميم وتخطيط المباني.

* إدارة الإشراف.

5- **الإدارات المستقلة** وتتكون من أربع عشرة إدارة وهي:

* إدارة الشؤون القانونية.

* إدارة شؤون الموظفين.

* إدارة الرقابة والتفتيش.

* إدارة النظم والمعلومات.

* إدارة التخطيط والإحصاء.

* إدارة التنسيق والمتابعة.

* الإدارة المالية.

* إدارة الصحة المدرسية.

* إدارة التغذية المدرسية.

* إدارة الخدمات والصيانة.

* إدارة الإعلام والنشر التربوي.

* إدارة المشاركة المجتمعية.

* إدارة تعليم الفتاة.

* إدارة بناء القدرات.

ومن خلال الاطلاع على مكونات الهيكل التنظيمي في وزارة التربية والتعليم والهيكل التنظيمي في مكتب التربية والتعليم بمحافظة تعز يتضح الآتي:

- إن القطاعات في هيكل وزارة التربية والتعليم قد انعكست في هيكل مكتب التربية والتعليم بمسمى الشعب، ما عدا قطاع التخطيط والتمويل فقد انعكس بمسمى شعبة المشاريع والتجهيزات.

- إن هناك بعض الاختلالات في توزيع الإدارات المكونة لكل شعبة في مكتب التربية والتعليم بالمحافظة، إذ وجدت بعض الإدارات في شعب ينبغي أن لا تتضمنها هذه الشعب، لأن ذلك يخالف التوزيع الذي تضمنته القطاعات في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم، ومن هذه الإدارات:

1. إدارة شؤون الموظفين، فقد ظهرت في هيكل مكتب التربية والتعليم بالمحافظة ضمن الإدارات المستقلة، بينما هي في هيكل الوزارة ضمن قطاع الإدارة والخدمات.

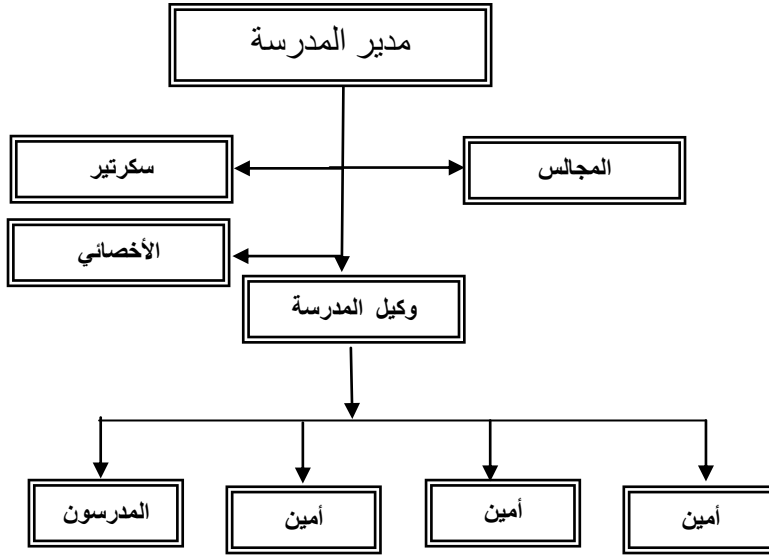
2. إدارتا التغذية المدرسية والصحة المدرسية، إذ ظهرت أيضاً في هيكل مكتب التربية والتعليم بالمحافظة ضمن الإدارات المستقلة، بينما هي في هيكل الوزارة ضمن قطاع الإدارة والخدمات.

3. إدارة التخطيط والإحصاء، والإدارة المالية، وإدارة التنسيق والمتابعة، وإدارة الخدمات والصيانة، التي ظهرت جميعها في هيكل مكتب التربية والتعليم بالمحافظة ضمن الإدارات المستقلة، بينما هي في هيكل الوزارة ضمن قطاع التخطيط والتمويل.

ثالثاً: الهيكل التنظيمي للإدارة المدرسية في اليمن:

ذكر (الأغبري، 2003) أن الهيكل التنظيمي للمدرسة في الجمهورية اليمنية يتكون من مدير المدرسة يعاونه وكيل المدرسة وسكرتير المدرسة والأخصائي الاجتماعي وأمين المكتبة و أمين المخازن وأمين المختبرات والمدرسون، ويقوم كل فرد من هؤلاء بمهام ومسؤوليات محددة، والشكل الآتي يوضح الهيكل التنظيمي للمدرسة في الجمهورية اليمنية.

شكل رقم (1)



شكل رقم (1) يوضح الهيكل التنظيمي للمدرسة في الجمهورية اليمنية

وهنا يتضح من هذا الشكل أن الهيكل التنظيمي للإدارة المدرسية يقوم على البناء الهرمي، وذلك في معظم المؤسسات التعليمية اليمنية التي تنسم بالبيروقراطية وصدور القرارات من أعلى إلى أسفل، وهذا يستتبعه بالضرورة انفراد مدير المدرسة بسلطة اتخاذ القرارات داخل المدرسة، الأمر الذي يؤدي إلى انعدام فرص المشاركة في اتخاذ القرارات - التي ربما يكون لها تأثير مهم في مستقبل المدرسة - من جانب الأفراد في المستويات الدنيا.

وفي ضوء ذلك يرى (المدحجي، 2000) في دراسته أن التسلسل الهرمي للوظائف في ظل النظام البيروقراطي الإداري في اليمن جعل خطوط الاتصال طويلة، الأمر الذي يؤدي إلى أن تتأخر المعاملات وتتعرض حلول المشكلات التنظيمية، ومن ثم ينعكس هذا الأمر سلباً على الإدارة المدرسية نفسها.

رابعاً: مهام وواجبات الإدارة المدرسية في اليمن:

تشكل الإدارة المدرسية جهازاً متكاملًا من العاملين في المدرسة من إداريين وفنيين ومعلمين وعمال وتلاميذ وآباء، ومهتمين بشئون التعليم في الهيئة التعليمية، ولكل دوره التربوي، وبتكامل أدوارهم وتعاونهم ومشاركتهم في تحمل المسؤولية، تستطيع المدرسة القيام بمهامها وتحقيق غايتها التربوية.

لذلك حددت اللوائح الخاصة بالإدارة المدرسية مجموعة من المهام والواجبات التي ينبغي أن تضطلع بها الإدارة المدرسية، منها اللائحة التي صدرت عام 1975م في المحافظات الجنوبية سابقاً، واللائحة التي صدرت عام 1978م في المحافظات الشمالية سابقاً، واللذان استمرتا حتى صدور اللائحة الجديدة رقم (950) لعام 1997م والتي حددت المادة رقم (135) فيها مهام وواجبات الإدارة المدرسية في اليمن بالمهام الآتية:

1- تهيئة جميع الظروف، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة، وخلق الأجواء التربوية المناسبة والملائمة التي تحقق أهداف العملية التربوية في بناء شخصية التلميذ البناء المتكامل، علمياً، وعقلياً، وجسدياً، وتربوياً، وثقافياً، واجتماعياً، ونفسياً.

2- تنمية خبرات العاملين القائمين على العملية التربوية بشكل مستمر، وتنسيق جهودهم بحيث تتضافر هذه الجهود معاً لبلوغ الأهداف المدرسية المرسومة بأفضل الوسائل الممكنة.

- 3- العمل على تحسين العملية التربوية ورفع مستواها من خلال:
- حسن التخطيط والتنظيم والتنسيق والمتابعة والتقويم لجوانب العمل التربوي بالمدرسة.
 - الإشراف المباشر على العمل المدرسي، وحل المشكلات بأساليب إيجابية تؤكد قيمة الفرد والاهتمام المتبادل.
 - تحقيق الفعالية الاجتماعية للتلاميذ.
 - الوقوف على الصعوبات التي تعترض العمل المدرسي والعمل على معالجتها.
 - تفعيل النشاطات المدرسية التي تساعد التلاميذ على نمو شخصياتهم نمواً اجتماعياً، وتربوياً وثقافياً داخل المدرسة وخارجها.
 - توفير الخدمات والتسهيلات التعليمية.
 - اتخاذ القرارات المتعلقة بتسيير العمل المدرسي بأسلوب سليم.

خامساً : مهام وواجبات مدير المدرسة في اليمن :

يمثل الدور القيادي لمدير المدرسة عاملاً أساسياً يمكن المدرسة من تأدية وظيفتها في تربية أبنائها وخدمة بيتئها، وعليه فقد حظي موضوع تحديد المهام والواجبات التي ينبغي على مديري المدارس ووكلائهم أن يضطلعوا بها باهتمام رسمي، برز بصورة واضحة من خلال اللوائح والقرارات الوزارية التنفيذية المنظمة لسير النظام التعليمي بكافة مؤسساته التعليمية وإدارتها، ومنها اللائحة المدرسية الصادرة بالقرار الوزاري رقم

(950) لسنة 1997م التي حددت مهام وواجبات مدير المدرسة في المادة رقم (139) والتي نصت على ما يلي:

يعد مدير المدرسة المسئول الأول عن مدرسته وقيادة العمل بها من النواحي التربوية والتعليمية والفنية والإدارية والمالية والاجتماعية والثقافية، وهو مرجع الإدارة المدرسية والعاملين فيها، لذا يجب أن يكون واعياً بأساسيات عمله ومتطلباته، مقدراً لمسؤوليته، مخلصاً في أداء مهامه وواجباته التي تستهدف تحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم والأهداف الخاصة للمرحلة التعليمية التي يعمل بها ومن أهم واجباته ومهامه ما يلي:

أ. الإشراف على وضع الخطة العامة للمدرسة وكافة البرامج المتعلقة بالفعاليات المختلفة للعمل المدرسي

ب. القيام بالأعمال المتعلقة بالنواحي الإدارية الآتية:

1. تصريف الأمور الإدارية اليومية ومتابعة جوانبها الإجرائية.
 2. تعميم القرارات واللوائح والأنظمة والنشرات والتعميمات الصادرة من الإدارة التعليمية ومتابعة العمل بها.
 3. الإشراف على أعمال المعلمين والموظفين وكافة العاملين والمتابعة المستمرة لانضباطهم لإتمام العمل المدرسي بالشكل المطلوب
 4. قيادة فريق العمل قيادة رشيدة هادفة حريصة على الصالح العام.
 5. الحفاظ على ممتلكات المدرسة والعناية بها باستمرار صلاحيتها وتأدية أغراضها التربوية.
 6. الإشراف على تكوين المجالس واللجان المدرسية المختلفة ومتابعة أعمالها ورئاسة المجالس المدرسية المختلفة.
 7. الإشراف على تنظيم السجلات المدرسية والملفات المختلفة.
 8. القيام بدور حلقة الاتصال بين المدرسة والعاملين بها، وبين من يفد إليها من المسؤولين وأفراد المجتمع.
 9. تمثيل المدرسة أمام الغير فيما يتعلق بالعمل المدرسي.
- ج. الإشراف المباشر على كافة العمليات المتعلقة بالنواحي المالية للمدرسة من رسوم مدرسية وعهد مالية وحسابات مختلفة وموازنة مدرسية، واعتماد مستندات الصرف وتوجيه الإمكانات للأغراض التي خصصت من أجلها.

د. متابعة الجوانب الفنية الآتية:

1. متابعة أعمال المعلمين وتوجيههم وتقديم العون والمساعدة لهم، وتقييمهم باستخدام أفضل الأساليب التربوية السليمة للوصول إلى أحسن إنجاز للأهداف والغايات التي وجدت من أجلها المدرسة من خلال القيام بزيارات صفية للعملية التعليمية في المدرسة تتناول:
 - الاطلاع على دفاتر تحضير المدرسين ومراعاتهم لاتباع الأصول المرعية في الإعداد والتهيئة السليمة للعمل التربوي والتخطيط له.
 - متابعة عنايتهم بواجبات التلاميذ/ الطلاب التحريرية والبحثية والعملية.
 - التعرف على تقدمهم في المناهج وما حققوا من إنجازات في ضوء الخطة العامة لتوزيع المقررات.
 - الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلمون ومدى ملاءمتها مع مستوى التلاميذ/ الطلاب.
 - فعالية استخدام الوسائل التعليمية المعينة.
2. متابعة التحصيل الدراسي للتلاميذ/ الطلاب وتقييم إنجازاتهم.
3. الاطلاع على نتائج زيارات الموجهين التربويين والتزام المعنيين بها.
4. الإشراف على أعمال الاختبارات والتقويم المدرسي وكافة العمليات المتعلقة بتنظيمها.
5. توجيه الدراسات التحليلية لنتائج الاختبارات، وتشخيص نواحي القوة ببنيتها ونواحي الضعف والقصور لمعالجتها.
6. متابعة برامج اكتشاف الموهوبين في المدرسة والعناية بهم.
7. الاهتمام والعناية بالملاحظات والآراء والمقترحات التي يبديها المعلمون حول المناهج الدراسية والكتب المدرسية، وإعدادها وترتيبها بصورة منظمة بحيث تجد طريقها إلى الجهات المختصة بالإدارة التعليمية بالمديرية والمحافظه، لتكون أساساً لأعمال التحسين والتطوير في المستقبل.
8. متابعة المناشط المدرسية في مواقع العمل المدرسي المختلفة من فصول ومختبرات وأماكن العرض، لإشعار العاملين ببقطة إدارة المدرسة واهتمامها بالعمل وتوفير الطمأنينة والراحة النفسية للتلاميذ/ الطلاب.
9. تقويم عمل كافة العاملين في المدرسة من إداريين وفنيين ومعلمين وغيرهم.

10. الاهتمام بتقويم التلاميذ/ الطلاب من مختلف نواحي شخصياتهم بالتعاون مع أسرهم.

11. الاهتمام بدراسة المشكلات المدرسية المختلفة وتوجيه العناية إلى المشكلات التي تواجه التلاميذ/ الطلاب، ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات التي تعترض تقدمهم في الدراسة.

12. تقديم التقارير اللازمة والوفاء بكافة المتطلبات للإدارة التعليمية.

هـ. العمل على تطوير علاقات جيدة بين المدرسة والمجتمع بمؤسساته المختلفة.

و. الإشراف على النشاطات المدرسية، وتكوين التنظيمات المدرسية المختلفة ومتابعة أعمالها وتقويمها

ز. عقد الاجتماعات الدورية مع العاملين في المدرسة، لبحث أمور العمل المدرسي ومتطلباته وبحث مشكلاته التي تعترض سير العمل والعمل على معالجتها، وتفعيل دور الاجتماعات لتنمية الجوانب المهنية للعاملين.

حـ. اختيار مربّي الصفوف ورواد الفصول.

ط. توجيه خبرات العاملين في المدرسة وتنميتها وإرشادهم إلى كيفية القيام بأعمالهم بشكل مخطط وهادف.

ي. إشاعة جو من العلاقات الإنسانية في مجال العمل وتنمية اتجاهات العمل بروح الفريق الواحد، وتنمية الشعور المشترك لتحقيق الأهداف المرسومة للعمل التربوي في المدرسة، وجعل الجهود تتمحور حول هذه الأهداف وتحقيقها.

ك. ترغيب العاملين بالأعمال التي يقومون بها وجعلهم يندفعون برغبة واقتناع، دونما استخدام الأوامر والوسائل الرسمية إلا بمقدار والعناية بطلباتهم ومتابعتها لدى الجهات المختصة.

ل. الإشراف على الخدمات الاجتماعية التي تقدم للتلاميذ/ الطلاب وتطوير نوعية مشاركتهم في خدمة المجتمع المدرسي والمحلي.

م. الاهتمام بالجوانب الصحية للعاملين والتلاميذ/ الطلاب، والعمل على تقديم الخدمات الصحية اللازمة بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة.

ن. العمل على حل المنازعات والمشكلات التي تنشأ إذا استدعت الحاجة للتدخل المباشر.

ص. رئاسة الندوات والمحاضرات التي تعقد في المدرسة.

ع. توزيع العمل على وكلاء المدرسة في حالات تعددهم.

كما حددت المادة (140) من اللائحة نفسها مهام وواجبات وكيل المدرسة، بالآتي:

يعتبر وكيل المدرسة مسئولاً مباشراً في الإدارة المدرسية (بعد مدير المدرسة) يعاونه ويؤدي أدواراً تتكامل مع دوره في قيادة العمل التربوي بالمدرسة، ويقوم بعمله بناء على توجيهات مدير المدرسة، وتحت إشرافه وينوب عنه في حالة غيابه، ويمارس وكيل المدرسة المهام والواجبات الآتية:

أ. المشاركة في المهام والواجبات العامة للإدارة المدرسية الآتية:

1. وضع الخطة العامة لتسيير العمل المدرسي والبرامج المختلفة لفعالياته.
2. المشاركة في اجتماعات المجالس المختلفة.
3. الإشراف والمتابعة لسير العمل المدرسي.
4. المشاركة في توزيع الاختصاصات على العاملين في المدرسة.
5. المشاركة في تقييم العاملين في المدرسة

ب. تنظيم الأعمال الإدارية والفنية التنفيذية الآتية:

1. تنظيم عمليات القبول والتسجيل للتلاميذ/ الطلاب في بداية العام الدراسي وفق نظام القبول المتبع.
2. تنظيم عمليات انتقال التلاميذ/ الطلاب من المدرسة وإليها.
3. توزيع التلاميذ/ الطلاب على الفصول واتخاذ كافة الإجراءات المتعلقة بذلك.
4. الإشراف على استخدام البطاقة المدرسية وتفعيل العمل بها.
5. متابعة دوام التلاميذ/ الطلاب من حيث الغياب والتأخر وحالات التسرب أو الانقطاع عن الدراسة.
6. متابعة إخطارات المدرسة للآباء والتأكد من إرسالها إليهم في مواعيدها، بما يفيد حالاتهم السلوكية ومدى انتظامهم في الدراسة ومستوياتهم التحصيلية ومدى تقدمهم.
7. وضع الجدول المدرسي.
8. تنظيم جداول الاحتياط وتوزيعها على المعلمين.
9. وضع الأسس التنظيمية لأعمال الاختبارات المدرسية ومتابعه تنفيذ مختلف الجوانب المتعلقة بها.
10. الإشراف على أعمال الموظفين والإداريين والعمال المستخدمين بالمدرسة.
11. متابعة حضور وتأخير وغياب المدرسين والموظفين وكافة العاملين وقيامهم بواجباتهم.
12. تنظيم إجازات العاملين في المدرسة.

13. استيفاء التغذية الراجعة من المعلمين بشأن المناهج والكتب الدراسية.
14. استيفاء الاستبيانات واستطلاعات الرأي الخاصة بالمدرسة.
15. توجيه سلوك التلاميذ/ الطلاب وحثهم على الجد والاجتهاد.
16. تنظيم طابور الصباح والنشاطات التي تتم فيه والإشراف على فعاليات اليوم المدرسي.
17. الإشراف على المقصف المدرسي.
18. متابعه النظافة العامة بالمدرسة وتجميلها وصيانتها.
19. حل المنازعات التي تنشأ بين التلاميذ / الطلاب وبين العاملين بالمدرسة.
20. المشاركة في الدراسات والبحوث وبرامج التنمية المهنية التي تتم على مستوى المدرسة.
21. الإعداد والتحضير لعقد الفعاليات المختلفة بالمدرسة من اجتماعات وندوات ومحاضرات.
22. تنظيم وضبط الأمور المالية التي توكل إليه من مدير المدرسة.
23. تدقيق السجلات المدرسية المتنوعة وتوجيه العمل بها.
24. استخدام السجلات المرتبطة بعمله.
25. ما يوكل إليه من أعمال من قبل مدير المدرسة.

المبحث الرابع: معايير اختيار وترشيح مديري المدارس ووكلائهم في اليمن؛

يستند العمل التربوي والتعليمي في المدرسة على الدستور والقانون العام للتربية والتعليم رقم (45) لسنة 1992م، وعلى أسس وأهداف النظام التربوي ومراحله التي تضمنتها التشريعات واللوائح والأنظمة التربوية/التعليمية، المحددة لأهداف ومضامين وطرق وأساليب تنظيم العملية التربوية/التعليمية في المدرسة، ولضمان نجاح العمل المدرسي وتحقيق أهدافه المرجوة بكفاءة وفاعلية تتحقق من خلالها أهداف النظام التربوي والتعليمي على مستوى اليمن، فقد حددت اللوائح والقرارات الوزارية التنظيمية والتنفيذية لتنظيم أعمال وأنشطة النظام التعليمي بكافة مؤسساته وبمستوياتها المختلفة.

تحظى الإدارة المدرسية بعناية ملحوظة من المشرعين التربويين، إذ صدرت لوائح عديدة تنظم سير عمل الإدارة المدرسية، وشروط ومعايير اختيار وتعيين المديرين والوكلاء، وغيرها، توضحاً لتوافر إدارة واعية بواجباتها ومسئولياتها، بما تمتلك من خصائص وصفات أكدتها المعايير .

وفي هذا السياق، نصت لائحة الأسس والمعايير في مادتها الرابعة على الآتي:

يلزم في من يرشح للتعين في وظيفة مدير أو وكيل مدرسة تعليمية توفر الشروط والصفات الشخصية والتأهيلية الآتية:

أولاً : الصفات الشخصية :

- 1- المقدرة على تحمل أعباء و مهام الوظيفة.
- 2- التمسك بالقيم (التعاليم الإسلامية) و أداء الشعائر الدينية، والاستقامة في السلوك (الخلق الحميد) – (المحبة الصادقة للوطن) و معروفاً بجهوده في خدمة المجتمع والجد والمثابرة والعمل الدؤوب في سبيل الصالح العام، وعدم ثبوت أي ممارسات تسيء إلى العمل التربوي وأهدافه النبيلة.
- 3- الالتزام بالقوانين والأنظمة النافذة واحترام التقاليد والأعراف اليمينية الأصيلة.
- 4- القدرة على توفير جو من الثقة و الطمأنينة في المدرسة.
- 5- القدرة على تنمية العلاقات الإنسانية في مدرسته، باعتبارها عاملاً أساسياً في تجميع جهود الأفراد لإنجاح العمل التربوي المشترك.
- 6- التجرد في إصدار الأوامر والقرارات و التعليمات المتعلقة بالعمل.
- 7- القدرة على تنمية خبرات العاملين و إرشادهم إلى كيفية القيام بأعمالهم بشكل مناسب و مثمر.
- 8- استخدام أفضل الطرق للوصول إلى أحسن إنجاز للأهداف و الغايات التي وجدت من أجلها المنشآت التربوية.

ثانياً: التأهيل العلمي والخبرات:

- يشترط في من يشغل وظيفة مدير أو وكيل مدرسة الآتي:
- أ- أن يكون حائزاً على مؤهل بكالوريوس تربوية أو مؤهل جامعي على الأقل مع خبرة علمية في مجال التدريس لا تقل عن خمس سنوات، بغض النظر عن مستوى المرحلة التعليمية التي عمل فيها.
 - ب- توفر بقية الشروط المنصوص عليها بالمادتين 6 ، 7 من قانون المعلم كل حسب الوظيفة المرشح لها،

وكذلك المادة رقم (5) التي نصت على ما يلي:

يجوز قبول مستويات تأهيلية أدنى من الشروط المحددة بالمادة رقم (4) من هذه اللائحة، وذلك في المناطق التي تنعدم فيها الكوادر المؤهلة المطلوبة للإدارة المدرسية، وفقاً لمراتب الاختيار الآتية:

- 1- دبلوم معلمين عام + تدريس لمدة أربع سنوات + دورة تدريبية أو أكثر في الإدارة المدرسية.
 - 2- شهادة ثانوية عامة + تدريس لمدة خمس سنوات + دورة تدريبية في الإدارة المدرسية.
 - 3- دبلوم معلمين أولى + تدريس لمدة ست سنوات + دورة تدريبية في الإدارة المدرسية.
 - 4- تتم المفاضلة بين المرشحين على أساس المؤهل و عدد سنوات العمل و عدد الدورات التي حضرها وأيضاً المادة رقم (7) التي نصت على ما يلي:
يتم ترشيح مدراء المدارس من الأشخاص الذين تتوفر فيهم الشروط و الصفات المحددة في المادة رقم (4) من هذه اللائحة و تكون المفاضلة وفقاً للتسلسل الترتيبي الآتي:
1. أحد وكلاء المدارس المعنية.
 2. أحد وكلاء المدارس القريبة إذا لم يتوفر البديل في مدرسته.
 3. أحد مدرسي المدرسة المعنية من الحاصلين على وظيفة معلم أول.
 4. أحد مدرسي المدارس القريبة ممن شغل وظيفة مدير مدرسة أو وكيل مدرسة أو معلم أول.
 5. أحد الأشخاص الحاصلين على وظيفة مدير مدرسة أو وكيل مدرسة أو معلم أول في أي من مدارس المديرية المعنية أو المحافظة، إذا تأكد للإدارة التعليمية انعدام الكوادر التربوية المطلوبة في المدرسة المعنية و ما جاورها.
- بالإضافة إلى المادة رقم (9) التي حددت شروطاً إضافية لوكيل المدرسة التي يتم ترشيحه إلى مدير، والتي نصت على ما يلي:
- يجب توفر الشروط الإضافية الآتية في وكيل المدرسة الذي يرشح للعمل مديراً لها:
- 1- أن يكون قد عمل بوظيفة وكيل مدرسة مدة لا تقل عن عامين، و حصل على تقدير متفوق في عامٍ على الأقل.
 - 2- أن يكون قد عمل مدرساً مدة لا تقل عن ثلاث سنوات، و حصل على تقديرات جيد جداً أو ممتاز لعامٍ واحد على الأقل.
 - 3- أن يكون قد نجح في دورة تدريبية أو أكثر في مجال الإدارة المدرسية.
 - 4- عند وجود أكثر من مرشح تطبق الأقدمية في العمل مع توفر الشروط المحددة في المادة (4)، فالأكثر تأهيلاً، ثم درجات الأداء السنوية، فنتائج المقابلة الشخصية.

و المادة رقم (10) التي حددت شروطاً لمن يرشح من المعلمين الأوائل العاملين بالمدرسة المعنية ليكون مديراً لها، والتي نصت على ما يلي:

يشترط فيمن يرشح من المعلمين الأوائل العاملين بالمدرسة المعنية ليكون مديراً لها الشروط الآتية:

1- أن تتوفر في المرشح الشروط الواردة في المادة رقم (4) من اللائحة في مقابل عدم توفر كل أو بعض هذه الشروط في وكيل أو وكلاء المدرسة المعنية.

2- أن يكون قد أمضى في حقل التدريس خمس سنوات على الأقل، وحصل على تقديرات متفوقة لعامين أو أكثر في تقارير الأداء السنوية.

3- أن يتفوق على منافسه من حيث الأقدمية ثم عدد الدورات التدريبية التي التحق بها، وعدد درجات تقدير الأداء السنوي، وكذا الدراسات والبحوث الميدانية، والمقابلة الشخصية.

4- ألا ينافسه مدير مدرسة أخرى ترغب الإدارة التعليمية في نقله إلى المدرسة المعنية.

وكذلك المادة رقم (11) التي حددت شروطاً لمن يرشح لوظيفة وكيل مدرسة، حيث نصت المادة على ما يأتي:

يشترط فيمن يرشح لوظيفة وكيل مدرسة مما يلي:

أن تتوفر فيه الشروط والصفات المحددة في المادة رقم (4) من هذه اللائحة وفقاً للمفاضلات الآتية وحسب التسلسل الترتيبي الآتي:

1- أحد المعلمين الأوائل العاملين في نفس المدرسة المعنية.

2- أحد الوكلاء العاملين في إحدى المدارس القريبة.

3- أحد المعلمين الأوائل العاملين في إحدى المدارس القريبة.

4- أحد الحاصلين على وظيفة مدير مدرسة أو وكيل مدرسة أو معلم أول في أي من المدارس التابعة للمديرية أو المحافظة التي فيها المدرسة المعنية.

وأيضاً المادة (13) التي حددت شروطاً لمن يرشح من المعلمين الأوائل من نفس المدرسة ليكون وكيلاً لها، حيث نصت المادة على ما يأتي:

يشترط في من يرشح من المعلمين الأوائل من نفس المدرسة ليكون وكيلاً لها الشروط الآتية:

- أ- تحقق الشروط المحددة في المادة رقم (4) من هذه اللائحة.
- ب- أن يكون قد عمل في حقل التدريس مدة لا تقل عن خمس سنوات، وحصل على تقديرات متفوقة في تقارير الموجهين السنوية سنتين متتاليتين.
- ج- أن يتفوق على منافسه من المعلمين الأوائل في مدرسته في كل أو بعض الميزات الإضافية الآتية:
- الأقدمية في الخدمة.
 - عدد الدورات التدريبية.
 - عدد الدرجات بالتقارير السنوية والبحوث والدراسات الميدانية، ثم المقابلة الشخصية إذا تقرر الحسم بها.
 - أن يتفوق على منافسه في المدارس القريبة بأقدمية الخدمة وعدد درجات التقديرات السنوية.

وبالإضافة إلى لائحة الأسس والمعايير والآليات التنفيذية الخاصة بترشيح وتعيين مديري المدارس ووكلائهم رقم (311) لسنة 1994م، واتساقاً مع الأطر التشريعية المنظمة لعمل الإدارة المدرسية نجد أن اللائحة المدرسية رقم (950) لسنة 1997م قد حددت شروطاً لمن يعين بوظيفة مدير أو وكيل مدرسة، وكذلك نجد أن القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م قد حدد أيضاً شروطاً لاختيار وتعيين مديري المدارس ووكلائهم. فبالنسبة لللائحة المدرسية، فقد نصت المادة (35) منها على الشروط الآتية لشغل وظيفتي المدير والوكيل، وهي:

أ) الصفات الشخصية:

يشترط فيمن يشغل وظيفة مدير مدرسه أو وكيل مدرسة أن تتوفر فيه جملة من الصفات الخلقية والذهنية والإبداعية والفنية والاستعدادات أهمها:

1. التمسك بالقيم والتعاليم الإسلامية عموماً، والاستقامة في السلوك والخلق الحميد في معاملته الناس، والمحبة الصادقة للوطن، والعمل الدؤوب في سبيل الصالح العام.
2. الالتزام بالقوانين والأنظمة النافذة، واحترام العادات والتقاليد والأعراف اليمنية الأصيلة.

3. توفر الاستعداد النفسي والقدرة الجسمية لتحمل أعباء ومشاق العمل الإداري والتربوي والتأثر الاجتماعي، وتوفر السمات الشخصية التربوية ومنهجية العمل الجماعي، والتعاون الديمقراطي، والنظرة الاستيعابية المتسامحة مع كافة المعنيين

في المدرسة من معلمين وإداريين وفنيين وتلاميذ، وعدم ممارسه أي نشاط حزبي في المدرسة وأنشطتها.

(ب) التأهيل العلمي والخبرة:

1. يشترط فيمن يرشح كمدير مدرسة أو وكيل مدرسة أن يكون حاصلًا على (شهادة بكالوريوس أو ليسانس) في التربية أو شهادة جامعية على الأقل، بغض النظر عن مستوى المرحلة التعليمية للمدرسة المعنية.
2. يجوز قبول مستويات تأهيلية أدنى من ذلك إذا استدعت الضرورة في المناطق التي تنعدم فيها الكوادر المؤهلة، وفقاً للأسس المتبعة في القوانين واللوائح النافذة.
3. أن يكون ذا خبرة في التدريس، وفقاً للشروط المنصوص عليها في القوانين واللوائح النافذة.

4. أن يكون المرشح من بين العاملين في المدرسة الذين تنطبق عليهم الشروط، فإن لم يتوفر من تنطبق عليه الشروط فمن المدارس المجاورة للمدرسة في إطار المديرية. وأما القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م فقد حدد ذلك من خلال ما جاء في مادته الأولى والتي تنص على الآتي:

يتم اختيار مديري المدارس ووكلائهم وفق الشروط الآتية:

أولاً: شروط شغل وظيفة مدير مدرسة.

- 1- أن يكون حاصلًا على مؤهل جامعي.
- 2- أن تكون لديه خبرة لا تقل عن خمس سنوات لاحقة للمؤهل الجامعي في مجال التدريس.
- 3- أن يجتاز دورة تدريبية في مجال الإدارة المدرسية، ويجوز احتساب سنتي الخبرة في مجال الإدارة المدرسية بديلاً عن الدورة التدريبية في حالة عدم توفير مثل هذه الدورات.
- 4- أن يكون قد شغل وظيفة وكيل مدرسة لمدة لا تقل عن سنتين بعد حصوله على المؤهل الجامعي.

5- ألا يقل تقديره للسنتين الأخيرتين عن جيد جداً.

6- أن تتوفر فيه الصفات القيادية والكفاءة.

ثانياً: شروط شغل وظيفة وكيل مدرسة.

- 1- أن يكون حاصلًا على مؤهل جامعي.
- 2- خبرة لاحقة للمؤهل الجامعي في مجال التدريس لا تقل عن خمس سنوات.

3- ألا تقل تقديراته في السنتين الأخيرتين عن جيد جداً.

ثالثاً: يتم تعيين مدير المدرسة في الحالات الآتية:

1 - المدارس المكتملة:

- (أ) المدرسة التي يكتمل بها السلم التعليمي لمرحلة التعليم الأساسي (1-9)، ولا يقل عدد التلاميذ/الطلاب فيها عن 250 تلميذاً/طالباً.
- (ب) المدرسة التي يكتمل بها السلم التعليمي للمرحلة الأساسية (1-9)، والمرحلة الثانوية (10-12)، ولا يقل عدد الطلاب فيها عن 350 طالباً.
- (ج) المدرسة الثانوية التي يكتمل بها السلم التعليمي من الأول إلى الثالث الثانوي، ولا يقل عدد الطلاب فيها عن 300 طالب.

2 - تدار المدارس غير المكتملة كما يلي:

- (أ) تدار المدرسة غير المكتملة من أقرب مدير مدرسة مكتملة إليها.
- (ب) يكون للمدرسة مشرف يتم اختياره من بين أعضاء هيئة التدريس لتسيير أعمالها اليومية، على أن يكون من أقدمهم خبرة وتعييناً وتتوفر فيه صفة الكفاءة والقيادة.

رابعاً: يتم تعيين وكيل للمدرسة في الحالات الآتية:

- (أ) يعين وكيل للمدرسة التي يتجاوز عدد التلاميذ/الطلاب فيها عن 500 تلميذ/طالب للفترة الواحدة.
- (ب) إذا كانت المدرسة فترتين وقل عدد الطلاب في الفترة الصباحية عن 500 تلميذ/طالب، يعين وكيل للفترة المسائية فقط.
- (ج) يعين لكل فترة وكيل مدرسة إذا زاد عدد التلاميذ/الطلاب فيها عن 500 تلميذ/طالب في الفترة الصباحية.

خامساً: يتم تعيين وكيل للمدرسة يقوم بإدارتها تحت إشراف أقرب مدير مدرسة في الحالة الآتية:

المدارس التي لا يتوفر من بين العاملين فيها أو المناطق المحيطة بها من تنطبق عليه شروط شغل وظيفة مدير مدرسة وتتوفر من تنطبق عليه شروط وكيل المدرسة، يعين لها وكيل يقوم بإدارتها تحت إشراف أقرب مدير مدرسة لها.

سادساً: الأفضلية في الاختيار:

يفضل أن يكون الاختيار لتعيين مدير المدرسة أو وكيل مدرسة من بين المستوفين لشروط شغل الوظيفة: الأقدم تخرجاً والحاصل على مؤهل جامعي.

المبحث الخامس: التحليل والدراسة الميدانية:

بالنظر إلى التشريعات المنظمة لمعايير اختيار وترشيح مديري المدارس ووكلائهم يتضح ما يأتي:

- وجود تكرار وتداخل ليس له مبرر في تلك التشريعات يتضح بصورة واضحة بين لائحة الأسس والمعايير الخاصة بترشيح وتعيين مديري المدارس ووكلائهم رقم (311) لسنة 1994م، وبين اللائحة المدرسية رقم (950) لسنة 1997م، وبين القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م.

- إن هذه التشريعات رغم علاقتها إلا أنها ليست مستوعبة على أرض الواقع بصورة صحيحة تترجم مع ما جاء فيها من نصوص، إذ يلاحظ من مطابقة نصوص هذه التشريعات مع ما هو موجود بالفعل على أرض الواقع ما يلي:

- مخالفة الواقع للمادة رقم (4) من لائحة الأسس والمعايير الخاصة بترشيح وتعيين مديري المدارس ووكلائهم، وذلك في البند ثانياً الفقرة (أ) التي تنص على ضرورة حصول المرشح لوظيفة مدير مدرسة على مؤهل بكالوريوس أو مؤهل جامعي على الأقل مع خبرة علمية في مجال التدريس لا تقل عن خمس سنوات.
- مخالفة الواقع للمادة رقم (7) من لائحة الأسس والمعايير الخاصة بترشيح وتعيين مديري المدارس ووكلائهم التي تنص على ما يلي:

يتم ترشيح مدراء المدارس من الأشخاص الذين تتوفر فيهم الشروط و الصفات المحددة في المادة رقم (4) من هذه اللائحة و تكون المفاضلة وفقاً للتسلسل الترتيبي الآتي:

1. أحد وكلاء المدارس المعنية.
2. أحد وكلاء المدارس القريبة إذا لم يتوفر البديل في مدرسته.
3. أحد مدرسي المدرسة المعنية من الحاصلين على وظيفة معلم أول.
4. أحد مدرسي المدارس القريبة ممن شغل وظيفة مدير مدرسة أو وكيل مدرسة أو معلم أول.
5. أحد الأشخاص الحاصلين على وظيفة مدير مدرسة أو وكيل مدرسة أو معلم أول في أي من مدارس المديرية المعنية أو المحافظة، إذا تأكد للإدارة التعليمية انعدام الكوادر التربوية المطلوبة في المدرسة المعنية و ما جاورها.

- مخالفة الواقع للمادة رقم (9) من لائحة الأسس والمعايير الخاصة بترشيح وتعيين مديري المدارس ووكلائهم التي حددت شروطاً إضافية لوكيل المدرسة الذي يتم ترشيحه إلى مدير، حيث نصت على ما يلي:

- يجب توفر الشروط الإضافية الآتية في وكيل المدرسة الذي يرشح للعمل مديراً لها.
- 1- أن يكون قد عمل بوظيفة وكيل مدرسة مدة لا تقل عن عامين و حصل على تقدير متفوق في عام على الأقل.
 - 2- أن يكون قد عمل مدرساً مدة لا تقل عن ثلاث سنوات و حصل على تقديرات جيد جداً أو ممتاز لعام واحد على الأقل.
 - 3- أن يكون قد نجح في دورة تدريبية أو أكثر في مجال الإدارة المدرسية.
 - 4- عند وجود أكثر من مرشح تطبق الأقدمية في العمل مع توفر الشروط المحددة في المادة (4)، فالأكثر تأهيلاً، ثم درجات الأداء السنوية، فنتائج المقابلة الشخصية.
- بالإضافة إلى مخالفة المواد المشار إليها سابقاً والتي تعد عينة فقط للمخالفات التي تبرز بوضوح الفجوة والخلل بين التشريعات وبين ما هو مطبق على أرض الواقع، فإن هناك الكثير من المواد التشريعية المتعددة التي تم وتتم مخالفتها أيضاً وفي مختلف التشريعات المنظمة لسير العملية التربوية والتعليمية.
 - إن مبدأ الثواب والعقاب غير مستوعب من قبل التشريعات بصورة واضحة ومحددة.
 - إن العلاقة بين مكاتب التربية والتعليم وبين السلطة المحلية غير مستوعبة أيضاً من قبل تلك التشريعات، وغير محددة.
- وقد سعى البحث من خلال الدراسة الميدانية إلى التعرف على الواقع الحقيقي للإدارة التعليمية بمحافظة تعز، من حيث العوامل المؤثرة على إصدار القرارات الخاصة بتعيين مديري المدارس ووكلائهم، ومدى الالتزام بالمعايير التي حددتها اللوائح والأدلة ذات الصلة الصادرة عن وزارة التعليم، فضلاً عن توافر الإدارة المدرسية في كل مدارس المحافظة، والقاعدة التنظيمية التي تستند عليها القرارات.
- ولاستيعاب تلك الغاية المنهجية، عمد البحث إلى اعتماد الأداتين لتوخي الدقة، والبعد عن التخمين، والابتعاد عن الاجتهاد غير الموضوعي.
- فكانت المقابلة الأداة الأولى، والتي استهدفت القائمين على الإدارة التعليمية بالمحافظة، وعلى مستوى المديريات، وثم اختيار عينة حددت بمدارس المدينة وما حولها من المديريات وهي صالة، القاهرة، المظفر، صبر الموادم، التعزية... وتمحورت المقابلة حول ثلاثة محاور هي:
- واقع الإدارة.
 - المصادر المؤثرة على قرار تعيين المديرين والوكلاء من حيث التشريع.

- المصادر المؤثرة على قرار تعيين المديرين من حيث الواقع والممارسة.
هذا بينما كانت الإدارة الثانية، تحليل الوثائق واللوائح المنظمة للعملية الإدارية بمستوياتها، للخلوص بنتائج دقيقة وموثقة، لتأتي في المحطة الأخيرة المقارنة بين ما خلصت إليهما الأداتان، عن الواقع والتشريع، والممارسات التي تتم على الواقع مدى انسجامها مع متطلبات الواقع التعليمي المدرسي، أو بعدها عنه.
نبدأ عرض نتائج المكون الأول من مكونات الدراسة الميدانية، والتي تألفت من حزمة من الأسئلة نقرأها ونعرض الإجابات عنها ونفسرها على النحو الآتي:

أولاً: السؤال الأول:

ما واقع الإدارة التعليمية بمحافظة تعز من وجهة نظر القيادات التعليمية في المحافظة؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل إجابات أسئلة المقابلة التي تم إجراؤها مع أفراد العينة القصدية الذين يمثلون القيادات التعليمية في المحافظة، حيث كانت إجاباتهم على النحو الآتي:

1 - نصّ السؤال الأول من أسئلة المقابلة على ما يلي:

- ما المصادر التي تؤثر على قرارات التعيين لمديري المدارس ووكلائها؟

وعند مقابلة أفراد العينة كانت إجاباتهم لهذا السؤال على النحو الآتي:
أجاب الأستاذ/مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية المظفر: إن المصادر التي تؤثر على قرارات تعيين مديري المدارس ووكلائها تتمثل بما يأتي:

أ - المركزية العليا والمتوسطة والمحلية.

ب - التوصيات الحزبية والتنظيمية.

ج - تدخلات الشخصيات النافذة.

د - الحاجة للتعيين ويقصد بها عدم توفر المؤهل المستوفي للشروط.

وأجاب الأستاذ/مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية القاهرة قائلاً: إن هناك عدة مصادر تؤثر على قرارات التعيين لمديري المدارس ووكلائها، منها المجلس المحلي ممثلاً بجميع أعضائه، وكذا الشخصيات الاجتماعية والمشايخ، وأيضاً الإدارة العليا للتربية والتعليم سواء على مستوى المحافظة أو على مستوى وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى أعضاء مجلس النواب والتوجيهات الحزبية والتنظيمية.

كما أجاب الأستاذ/مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية صالة محدداً في إجابته أن المصادر أو الجهات التي تؤثر على قرارات التعيين لمديري المدارس ووكلائها تتمثل بما يأتي:

أ - أعضاء المجلس المحلي.

ب - بعض الشخصيات الاجتماعية.

ج - الجانب التنظيمي.

وأما الأستاذ/مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية التعزية فقد أفاد بأن المصادر أو الجهات التي تؤثر على قرارات التعيين لمديري المدارس ووكلائها تتمثل بالمجالس المحلية، والشخصيات الاجتماعية، والمشائخ، وأعضاء مجلس النواب، بالإضافة إلى القبليّة وكذا المدير السابق وانتمائه السياسي وقبيلته، باعتبار أن له حصصاً من تعيين مديري المدارس، إلى جانب هذا أضاف الأستاذ مدير مديرية التربية والتعليم بالمديرية أن المحافظة تتدخل بوقف الترشيح المرفوع من قبل مديرية التربية والتعليم بالمديرية والمعد بحسب المعايير المحددة في اللوائح والقرارات المنظمة لسير العملية التربوية والتعليمية.

بالإضافة إلى مديري مديريات التربية والتعليم بالمديريات فقد أجاب الأستاذ/مدير شعبة التدريب والتأهيل بمكتب التربية والتعليم بالمحافظة على هذا السؤال قائلاً: من المصادر التي تؤثر على قرارات التعيين لمديري المدارس ووكلائها ما يلي:

أ - الاختيار العشوائي لمديري المدارس دون الرجوع إلى القوانين واللوائح المنظمة لذلك.

ب - الوساطة من قبل المسؤولين والمشايخ والأعيان.

ج - المجاملة والمصالح الذاتية المشتركة.

د - المناطقية والعنصرية وما لهما من تأثير كبير، حيث لا يهم إن كان هذا القرار مناسباً لهذا الشخص أم لا، بل المهم أن يصدر قرار تعيينه حتى قبل التأكد من مؤهلاته العلمية وقدراته الإدارية وكفاءته العلمية، وهذا يسبب تعثراً في الإجراءات التنفيذية للإدارة المدرسية.

2 - نصّ السؤال الثاني من أسئلة المقابلة على ما يلي:

هل يخضع المديرون والوكلاء المعينون لدورات تأهيل في مجال الإدارة المدرسية قبل تعيينهم لشغل هذه الوظيفة؟

يشترط التحاق المديرين والوكلاء المرشحين لوظائف المديرين والوكلاء بدورة تدريبية في مجال الإدارة قبل.

- عند مقابلة أفراد العينة كانت إجاباتهم لهذا السؤال على النحو الآتي:

أجاب الأستاذ/مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية المظفر أنه لم يسبق أن تم تدريب أي متقدم أو مرشح لشغل وظيفة مدير مدرسة أو وكيل لها.

وأجاب الأستاذ/مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية القاهرة قائلاً لا يخضعون قبل تعيينهم لأي تدريب.

كما أجاب الأستاذ/ مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية صالة بأنه لا يتم التدريب لمن يرشحون أو يعينون، وإنما يتم التدريب والتأهيل لمن يشغلون الوظيفة فعلاً ويمارسون العمل.

وأما الأستاذ/مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية التغذية فقد أجاب أنهم لا يخضعون، مشيراً إلى أن السبب في ذلك يرجع إلى التدخلات التي تأتي من قبل مكتب التربية والتعليم بالمحافظة، كونها لا تمكن المدير المؤهل الذي تنطبق عليه المعايير، والذي تم ترشيحه من قبل إدارة التربية والتعليم بالمديرية من عمله، مضيفاً أن هناك دورات لاحقة تنفذها الوزارة ممثلة بقطاع التدريب والتأهيل لمعالجة أوجه القصور لدى مديري المدارس غير المؤهلين.

بالإضافة إلى مديري مديريات التربية والتعليم بالمديريات فقد أجاب الأستاذ/مدير شعبة التدريب والتأهيل بمكتب التربية والتعليم بالمحافظة على هذا السؤال قائلاً: لا لم يخضعوا لأي تأهيل أو تدريب سابق، ولا يعلمون شيئاً عن مجالات الإدارة المدرسية أو حتى وظائف المدرسة، كالخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والإشراف، والمتابعة.

3 - نصّ السؤال الثالث من أسئلة المقابلة على ما يلي:

إلى أي مدى تحدث عملية التقييم لأعمال المدراء والوكلاء المعيّنين؟

وعند مقابلة أفراد العينة كانت إجاباتهم لهذا السؤال على النحو الآتي:
أجاب الأستاذ/مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية المظفر قائلاً: تقييم الأداء هو تقييم نسبي للأداء الفني والوظيفي والإداري ولا توجد تغذية راجعة لهم وبالتالي يظل التقييم نسبياً، لكننا فعلنا التقييم المرحلي.

وأجاب الأستاذ/مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية القاهرة قائلاً: نحن نقوم بعملية التقييم بصورة دورية نصف سنوية وسنوية ولدينا استمارات خاصة بعملية التقييم، وفي ضوء تقدير التقييم الذي يحصل عليه المدير أو الوكيل يتم عمل عرض إلى الإدارة العليا مثل مكتب التربية بالمحافظة، والمجلس المحلي، وللأسف الشديد لا يتم اتخاذ القرار من قبلنا، وإنما من قبلهم كونهم يعتبرون أنفسهم أصحاب القرار المسؤولين عن اتخاذه ونحن ما علينا إلا التنفيذ فقط.

كما أجاب الأستاذ/ مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية صالة قائلاً: إن وجد تقييم لا يعمل به.

وأما الأستاذ/ مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية التعزية فقد أجاب يوجد تقييم للمدراء أما الوكلاء فيترك تقييمهم للمدراء، ونظراً لوجود تدخلات في عملنا من قبل مكتب التربية والسلطة المحلية فإننا لا نمتلك حق الثواب والعقاب في ضوء عملية التقييم التي تتم، لذلك تتأثر عملية التقييم بهذه التدخلات إلى حد كبير، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود آلية محددة لعملية التقييم، سواء بصورة دورية أم غير دورية.

بالإضافة إلى مديري مديريات التربية والتعليم بالمديريات فقد أجاب الأستاذ/مدير شعبة التدريب والتأهيل بمكتب التربية والتعليم بالمحافظة على هذا السؤال قائلاً: عملية التقييم للمدراء والوكلاء تحدث بمدى بسيط وقصير جداً، ونستطيع أن نقول ليس لها الأثر المطلوب الذي ينبغي توفره في عمل المدير أو الوكيل، لأن التقييم كما تعلمون يقصد به التشخيص والمعالجة لنقاط القوة والضعف في الجوانب الإدارية للإدارة المدرسية بهدف تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية، ولعدم وجود المتابعة المستمرة في تقييم مديري المدارس أو الوكلاء أصبحنا نعاني ضعف هؤلاء المدراء والوكلاء في كل الجوانب الإدارية والعلمية والعملية المتصلة بتطوير العملية التعليمية.

4 - نصّ السؤال الرابع من أسئلة المقابلة على ما يلي:

إلى أي مدى تم استيعاب مفاهيم الإدارة المحلية المتعلقة بالإدارة التعليمية بمستوياتها المحلية المختلفة، وتحديدًا في الجوانب الآتية: التعيين، المحاسبة، العزل، الإثابة والتكريم؟

وعند مقابلة أفراد العينة كانت إجاباتهم لهذا السؤال على النحو الآتي:
أجاب الأستاذ/ مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية المظفر قائلاً: إلى مستوى الشراكة وأحياناً التباين.

وأجاب الأستاذ/ مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية القاهرة قائلاً: لم يتم الاستيعاب بصورة كافية نظراً للتدخلات المستمرة من قبل الجهات المشار إليها في السؤال الأول.

كما أجاب الأستاذ/ مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية صالة قائلاً ما يلي:
في التعيين الإدارة التعليمية تشارك أحياناً، وأحياناً لا تعلم إلا عند صدور القرار، خصوصاً أن النموذج المعد للتعين تحت توقيع مدير المديرية رئيس المجلس المحلي، وفي المحاسبة تشترك الإدارة التعليمية والإدارة المحلية بهذا الجانب، وفي العزل ينطبق عليه ما ينطبق على التعيين، وأما في الإثابة والتكريم فالدور الأكبر فيه للإدارة التعليمية.

وأما الأستاذ/مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية التعزية فقد أجاب يتأثر هذا الأمر بالتدخلات المشار إليها في السؤال الأول، وعليه لا نستطيع أن نعين أو نحاسب ونعاقب أو نعرل.

بالإضافة إلى مديري مديريات التربية والتعليم بالمديريات فقد أجاب الأستاذ/مدير شعبة التدريب والتأهيل بمكتب التربية والتعليم بالمحافظة على هذا السؤال قائلاً: استيعاب مفاهيم الإدارة المحلية المتعلقة بالإدارة التعليمية بمستوياتها المحلية المختلفة، وتحديدًا في الجوانب المشار إليها في السؤال ضعيف جداً.

5 - نصّ السؤال الخامس من أسئلة المقابلة على ما يلي:

إلى أي مدى استكملت إدارات التربية والتعليم بالمديريات بنيتها وهيكلتها التنظيمية؟

وعند مقابلة أفراد العينة كانت إجاباتهم لهذا السؤال على النحو الآتي: أجاب الأستاذ/مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية المضفر قائلاً: إلى مستوى يمكنها من القيام بهامها، وفقاً للقوانين الإدارية ووفقاً للإمكانات المتاحة.

وأجاب الأستاذ/مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية القاهرة قائلاً: لا توجد أية هيكلية في الإدارة، وحتى المهام غير واضحة لدى العاملين سواء رؤساء الأقسام أو المختصين. كما أجاب الأستاذ/مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية صالة قائلاً: إلى درجة 100%، وذلك لاحتوائها على (17) قسماً جميعها تمثل الإدارات والشعب المكونة للهيكل التنظيمي في مكتب التربية والتعليم بالمحافظة.

وأما الأستاذ/مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية التعزية فقد أجاب الأقسام الموجودة تمثل نفس الهيكلية الموجودة في مكتب التربية والتعليم بالمحافظة، ولكن للأسف لا توجد هيكلية واضحة في وزارة التربية والتعليم، حيث توجد تسميات لإدارات غير موجودة في الواقع والعكس توجد إدارات في الواقع ليس لها مسميات في الهيكل التنظيمي الخاص بالوزارة.

بالإضافة إلى مديري مديريات التربية والتعليم بالمديريات فقد أجاب الأستاذ/ مدير شعبة التدريب والتأهيل بمكتب التربية والتعليم بالمحافظة على هذا السؤال قائلاً: حتى الآن وبمرور سنوات كثيرة إلا أن إدارات التربية والتعليم بالمديريات لا تعلم عن بنيتها وهيكلتها التنظيمية، وهذا ما جعل أعمالها عشوائية متخبطة لا تعرف عن مهامها شيئاً ولا حتى الإجراءات التي تقوم بها، ونستطيع أن نقول إن إدارات التربية والتعليم بالمديريات بهذه الفترة الطويلة كان لزاماً عليها أن تستكمل كل الإجراءات في هيكلها التنظيمي وتتعرف على كل مهامها للعمل بها.

ومن خلال تحليل إجابات أفراد العينة على أسئلة المقابلة، يمكن التوصل إلى النتيجة الآتية:

- إن المصادر أو الجهات التي تؤثر على قرارات التعيين لمديري المدارس ووكلائهم تتمثل بما يأتي:

1- السلطة المحلية وأعضاء المجلس المحلي.

2 - الشخصيات الاجتماعية والمشايخ.

3 - التوصيات الحزبية والتنظيمية.

4 - الإدارة العليا للتربية والتعليم على مستوى المحافظة والوزارة.

5 - المناطقية والقبلية لدى بعض متخذي القرارات.

• إن مديري المدارس ووكلائهم لا يخضعون قبل تعيينهم لأي تدريب في مجال الإدارة المدرسية.

• إن عملية التقييم لمديري المدارس ووكلائهم تتباين من مديرية إلى أخرى، ولكنها في مجملها ضعيفة جداً في مختلف المديريات، حيث لا توجد آلية محددة لإجرائها، كما أنه لا يتم العمل بنتائج التقييم ولا يتخذ في ضوءه أي قرار للثواب والعقاب.

• إن مفاهيم الإدارة المحلية ومنها المفاهيم المتعلقة بالإدارة التعليمية بمستوياتها المختلفة لم يتم استيعابها بصورة صحيحة، بل عملت سلطة الإدارة المحلية ومعها إدارة مكتب التربية والتعليم بالمحافظة على استغلال هذه المفاهيم واستخدمت الإدارة البيروقراطية القائمة على سلطة المكتب وتوجيه الأوامر والتعليمات إلى الإدارات الدنيا التي أصبحت ملزمة بتنفيذها، بل إنها تدخلت في كثير من صلاحياتها ومهامها المحددة في القوانين واللوائح والقرارات المنظمة لسير العملية التربوية والتعليمية.

• إن إدارات التربية والتعليم بالمديريات مستكملة لبنيتها وهيكلها التنظيمي، باعتبار الأقسام الموجودة فيها تمثل مختلف الشعب والإدارات الموجودة في الهيكل التنظيمي لمكتب التربية والتعليم بالمحافظة، وأن الوضع لدى العاملين فيما يخص المهام والصلاحيات المتعلقة بكل مكون من مكونات الهيكل التنظيمي ضعيف جداً.

ثانياً: السؤال الثاني:

ما مدى التزام الإدارة التعليمية بمحافظته تعز بالقوانين، واللوائح، والقرارات الوزارية المنظمة لسير

العملية التربوية والتعليمية بالجمهورية اليمنية؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل الوثائق الرسمية المتضمنة لكافة البيانات المتعلقة بالإدارة التعليمية المستهدفة من هذه الدراسة ولا سيما ما يتعلق بالإدارة المدرسية،

وذلك في ضوء القوانين واللوائح والقرارات الوزارية المنظمة لسير العملية التربوية والتعليمية باليمن، والتي تم التوصل من خلالها إلى النتيجة الآتية:

مديرية المظفر

جدول رقم (5)

م	البيان	عدد المدارس	المؤهل العلمي						المجموع
			جامعي	%	د/متوسط عام	%	د.معلمين	%	ثانوية
١	مدير	٢٥	١٩	٧٣,٠٨%	٥	١٩,٢٣%	٢	٧,٦٩%	-
٢	وكيل	25	٤٢	٧٩,٢٥%	٤	٧,٥٥%	٦	١١,٣٢%	١
									٥٣

يتضح من الجدول ما يلي:

- إن إجمالي مديري المدارس المؤهلين في مديرية المظفر الحاصلين على مؤهل جامعي فأعلى بلغ (19) مديراً ومديرة، بنسبة (73,08%)، من إجمالي مديري المدارس في المديرية والبالغ عددهم (26) مديراً ومديرة.
 - إن إجمالي الوكلاء المؤهلين في مديرية المظفر الحاصلين على مؤهل جامعي فأعلى بلغ (42) وكيلاً ووكيلة، بنسبة (79,25%)، من إجمالي وكلاء المدارس في المديرية والبالغ عددهم (53) وكيلاً ووكيلة.
- وهذا يعني أن هذا العدد من المديرين والوكلاء العاملين في مدارس المديرية بمختلف مستوياتها الأساسية والثانوية والأساسية الثانوية، هم فقط من تنطبق عليهم معايير اختيار وترشيح مديري المدارس ووكلائهم، وذلك وفقاً للأسس التشريعية المتمثلة باللوائح والقرارات الوزارية التنظيمية والتنفيذية المنظمة لسير النظام التعليمي بكافة مؤسساته التعليمية وإداراتها، وذلك في العديد من المواد المتضمنة فيها، ومنها المواد (4،7،10،11،13) الواردة في لائحة الأسس والمعايير، والآليات الخاصة بترشيح وتعيين مديري المدارس ووكلائهم رقم (311) لسنة 1994م، وأيضاً المادة رقم (35) الواردة في اللائحة المدرسية رقم (950) لعام 1997م، بالإضافة إلى المادة رقم (1) من القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م بشأن شروط اختيار وتعيين مديري المدارس ووكلائهم.

- إن إجمالي المديرين الحاصلين على مؤهل أقل من جامعي قد بلغ إجمالاً (7) مدراء، منهم (5) مدراء يحملون مؤهل دبلوم متوسط/عالي بعد الثانوية، بنسبة (23,19%)، ومديرين (2) يحملون دبلوم معلمين عام، بنسبة (69,7%) من إجمالي المدراء.
- إن إجمالي الوكلاء الحاصلين على مؤهل أقل من جامعي قد بلغ إجمالاً (11) وكيلًا ووكيلة، منهم (4) وكلاء يحملون مؤهل دبلوم متوسط/عالي بعد الثانوية، بنسبة (55,7%)، و(6) وكلاء يحملون مؤهل دبلوم معلمين عام بنسبة (32,11%) بالإضافة إلى وكيل واحد (1) يحمل مؤهل ثانوية عامة، بنسبة (1,88%).

وهذا يعني أن هؤلاء المدراء والوكلاء لا تنطبق عليهم الشروط والمعايير الواردة في اللوائح والقرارات الوزارية التنظيمية والتنفيذية المنظمة لسير النظام التعليمي بكافة مؤسساته التعليمية وإداراتها، ومن ثم فإن عملية ترشيحهم وتعيينهم من قبل الجهات المعنية قد تمت بصورة مخالفة للقوانين واللوائح والقرارات المنظمة للعملية التربوية والتعليمية، التي تشترط في موادها المشار إليها سابقاً أن يكون المرشح أو المعين لمنصب مدير مدرسة أو وكيل لها حاصلاً على مؤهل جامعي على الأقل، ومن ثم يمكن القول إن هذه النتيجة أظهرت وجود قصور في تطبيق اللوائح والقرارات المتعلقة بمعايير ترشيح وتعيين مديري المدارس ووكلائهم، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أمور عديدة من أهمها الضغوط التي تمارس على قيادة إدارة التربية والتعليم بالمديرية من قبل الجهات الرسمية وغير الرسمية، بهدف تعيين مدراء ووكلاء لا تنطبق عليهم تلك المعايير، وتنتمثل تلك الجهات بأعضاء المجالس المحلية والسلطة المحلية، وأعضاء مجلس النواب، والمشائخ، والشخصيات الاجتماعية، بالإضافة إلى الجانب الحزبي الذي أصبح يستغل بصورة كبيرة ولاسيما في المواسم الانتخابية، وعليه فإن عدم الالتزام بالأسس واللوائح المنظمة لمختلف جوانب العمل التربوي والتعليمي سينعكس سلباً على العملية التربوية والتعليمية بأكملها، سواء على مستوى الإدارة التعليمية والوفاء بمتطلباتها الفنية والإدارية وتحقيق الهدف منها، أو على مستوى التحصيل العلمي لدى المتعلمين، الأمر الذي يضع المخرجات التعليمية دون المستوى النوعي المطلوب لتحقيق التنمية الشاملة على مستوى المحافظة وعلى مستوى الوطن، إذ أن التساهل في اختراق القوانين واللوائح المنظمة للعمل التربوي والتعليمي يعني التقريب بالأهداف التربوية والتعليمية المتوخاة من النظام التعليمي بأكمله، والتي تعد هدفاً من أهداف الثورة اليمنية المباركة، ولاسيما وأن مكونات النظام التعليمي تمثل سلسلة مترابطة تكمل كل منها

الأخرى، بحيث إذا أصاب أحد هذه المكونات خلل فإن هذا الخلل سيؤثر على بقية المكونات الأخرى، وبالتالي على الهدف العام الذي وجدت تلك المكونات من أجله.

جدول(6)توزيع المديرين والوكلاء على مدارس مديرية المظفر نسبة الفائض والعجز

م	اسم المدرسة	عدد الطلبة	عدد المدراء	النصاب من الوكلاء	الوكلاء الموجودون	%	الوكلاء الزائدون	%	الاحتياج من الوكلاء
١	مجمع هائل سعيد	١٩٢٤	١	٣	٢	٦٦,٦٦%	-	-	١
٢	الصالح	١٣٧٠	١	٢	٢	١٠٠%	-	-	-
٣	خالد بن الوليد	٩٦٦	١	١	٢	٢٠٠%	١	١٠٠%	-
٤	الثورة	١٢٩٦	١	٢	٢	١٠٠%	-	-	-
٥	الشهيد الزبيري	١٤٠١	١	٢	٢	١٠٠%	-	-	-
٦	الشهيدة نعمة رسام	٥٤٦٢	١	١٠	٤	٤٠%	-	-	٦
٧	سبأ	٢٧٢٩	١	٥	٢	٤٠%	-	-	٣
٨	الشهيد الحكيمي	٣٠٠٧	١	٥	٢	٤٠%	-	-	٣
٩	٢٦ سبتمبر	٣٢٨١	١	٦	٣	٥٠%	-	-	٣
١٠	اليرموك	٧٠٤	١	١	١	١٠٠%	-	-	-
١١	السلام	٥٠٩	١	٢	١	٥٠%	-	-	١
١٢	علي بن أبي طالب	٢٥٣١	١	٤	٣	٧٥%	-	-	١
١٣	الحياة الجديدة	٢٩٦٤	١	٥	٤	٨٠%	-	-	١
١٤	الإحسان	٢٢١٨	١	٤	٣	٧٥%	-	-	١
١٥	المرحوم عبده راجح	٩٣٨	١	١	١	١٠٠%	-	-	-
١٦	مجمع صينة	١٩٥٨	١	٣	٢	٦٦,٦٦%	-	-	١
١٧	دار التوجيه الاجتماعي	١١٢٢	١	٢	١	٥٠%	-	-	١
١٨	معهد تنمية المعاقين	١٥٤	١	-	-	-	-	-	-
١٩	السعيد	١٠٩١	١	٢	٢	١٠٠%	-	-	-
٢٠	الخير	١١٣٠	١	٢	٢	١٠٠%	-	-	-
٢١	عائشة	٢٤٣٣	١	٤	٢	٥٠%	-	-	٢
٢٢	الشهيد الحجري	١١٩٧	١	٢	٢	١٠٠%	-	-	-
٢٣	الوحدة	٣٧٣	١	-	٢	٢٠٠%	٢	٢٠٠%	-
٢٤	٢٢ مايو	٥٦٢	١	١	٢	٢٠٠%	١	١٠٠%	-
٢٥	الشهيد أحمد بن أحمد فرج	٢٩٦٤	١	٥	٤	٨٠%	-	-	١
	المجموع		٢٦	٧٤	٥٣	٧١,٦٢%	٤	٥,٤١%	٢٥

يتضح من الجدول رقم (6) ما يلي:

- إن جميع المدارس في مديرية المظفر فيها مدراء وذلك بواقع مدير واحد لكل مدرسة، باستثناء مدرسة الإحسان ففيها مديران (مدير ومديرة). وعند سؤال مدير إدارة التربية

والتعليم بالمديرية عن هذا الوضع أوضح أن المدرسة تعمل بنظام الفترتين، وأن كل فترة مستقلة عن الأخرى بإدارتها وطلابها، لذلك تم تعيين مدير لكل فترة.

- إنه ومن خلال أعداد الطلبة في كل مدرسة ووفقاً للوائح والقرارات الوزارية التي تعد تشريعاً منظماً ومنفذاً لسير العملية التربوية والتعليمية، ومنها القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م، الذي حدد في مادته الأولى في البند رابعاً في الفقرة (أ) أنه يتم تعيين وكيل للمدرسة التي يتجاوز عدد التلاميذ/الطلبة فيها عن (500) تلميذ/طالب للفترة الواحدة، فإن النصاب الفعلي للوكلاء الذي ينبغي أن يكون في مدارس المديرية هو (74) وكلياً ووكيلة، موزعين على المدارس بحسب عدد الطلبة في كل مدرسة كما هو مبين في الجدول أمام كل مدرسة.

- إن عدد الوكلاء والوكيلات الموجودين فعلاً في مدارس المديرية ويمارسون مهامهم الإدارية كما هو محدد أمام كل مدرسة قد بلغ إجمالاً (53) وكلياً ووكيلة، بنسبة (62,71%) من إجمالي النصاب من الوكلاء، وهذا يعني أن هناك نقصاً في عدد الوكلاء في بعض المدارس، مما يعني أنها بحاجة إلى تعيين وكلاء ووكيلات حتى تتمكن الإدارة المدرسية في تلك المدارس من أداء دورها بكفاءة وفاعلية، وحتى يتسنى لها توزيع المهام الإدارية والإشرافية بصورة تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التربوية والتعليمية، وحتى لا يكون العبء كبيراً على مدير المدرسة فينعكس ذلك سلباً على دور الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية.

- إن المدارس التي تعاني نقصاً في عدد الوكلاء قد تفاوتت في درجة الاحتياج أو النقص بأعداد متفاوتة من الوكلاء تراوحت بين (1-6) وكلاء ووكيلات، فبينما تحتاج بعض المدارس إلى وكيل واحد فقط مثل مدارس (مجمع هائل سعيد، السلام، علي بن أبي طالب، الحياة الجديدة، الإحسان، ومجمع صينة، دار التوجيه الاجتماعي، الشهيد أحمد بن أحمد فرج)، نجد أن بعض المدارس الأخرى منها ما يحتاج إلى وكيلين مثل مدرسة (عائشة)، ومنها ما يحتاج إلى ثلاثة وكلاء مثل مدارس (سبأ، والشهيد الحكيمي، و26 سبتمبر)، ومنها أيضاً ما يحتاج إلى (6) وكلاء مثل مدرسة (الشهيدة نعمة رسام)، وبذلك يتضح أن إجمالي الاحتياج من الوكلاء الذين ينبغي على الجهات المعنية تعيينهم في المدارس المذكورة وكما هو موضح في الجدول بلغ (25) وكلياً ووكيلة.

- إنه وبرغم الاحتياج الذي ظهر في بعض المدارس لوكلاء ووكيلات، يظهر بالمقابل تجاوز مدارس لنصابها من الوكلاء وفقاً لعدد طلبتها، ويظهر هذا التجاوز كما يتضح من الجدول في مدارس (خالد بن الوليد، الوحدة، 22 مايو)، إذ تم تعيين وكيلين

لمدرسة خالد بن الوليد، مع أن عدد طلبتها أقل من النصاب المحدد لتعيين وكيلين إذ بلغ عدد الطلبة (466) طالباً فقط، وهذا يحدد نصاب المدرسة بوكيل واحد فقط، وبما يعني أن تعيين في ضوء القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م الذي حدد نصاب ترشيح وتعيين الوكيل بزيادة عدد الطلبة في المدرسة عن (500) طالب/طالبة، فإن نصابها من الوكلاء ينبغي أن لا يزيد عن وكيل واحد فقط، وذلك كون عدد طلبتها يزيد عن النصاب المحدد بالقرار بـ(466) طالباً فقط يمثلون نصاباً لوكيل واحد، وهذا يعني أن الوكيل الثاني جاء بصورة مخالفة للتشريعات وللوائح المنظمة لسير العملية التربوية والتعليمية، كما تم تعيين وكيلين لمدرسة الوحدة مع أن عدد طلبتها أقل من (500) طالب/طالبة، مما يعني أنها ليست بحاجة إلى وكلاء، كما تم تعيين وكيلين لمدرسة 22 مايو برغم أنها لا تحتاج إلا إلى وكيل واحد فقط، كون عدد طلبتها لا يزيد عن العدد المحدد بالقرار الوزاري بـ(62) طالباً/طالبة فقط، وعليه فإن إجمالي الوكلاء والوكيلات الذين تم تعيينهم من قبل الجهات المعنية بصورة مخالفة للتشريعات واللوائح والقرارات المنظمة لسير العملية التربوية والتعليمية بلغ أربعة وكلاء.

وبناء على هذا يمكن القول إن تعيين الوكلاء لا يتم وفق رؤية دقيقة وواضحة للواقع الذي تعيشه المدارس ومدى حاجة المدرسة لوكلاء أم لا، وفق الصيغ القانونية التي حددتها اللوائح ذات الصلة. وهذا الغياب نتج الوضع غير المتوازن في تعيين الوكلاء إذ ظهر عجز في بعض المدارس وظهرت زيادة في أخرى. وما يحسب لمديرية المزفر، هو وجود بيانات مكتملة عن الوكلاء المعنيين أفادت هذه الدراسة، وهي حالة تعكس القدرة الإدارية والفنية التي تتميز بها هذه الإدارة عن غيرها من إدارات التربية والتعليم التي استهدفتها هذه الدراسة.

مديرية القاهرة: جدول (7)

م	البيان	عدد المدارس	المؤهل								المجموع	
			جامعي	%	دبلوم متوسط عالي	%	دبلوم معلمين	%	ثانوية	%		بدون بيانات
١	مدير	٢٩	١٨	٧٨,٢٦	٢	٨,٧٠	٣	١٣,٠٤	-	-	-	٢٣
٢	وكيل		٧٨	٥٩,٠٩	٢٢	١٦,٦٧	٢٤	١٨,٨٨	٥	٣,٧٩	٣	٢,٢٧

يتضح من الجدول ما يلي:

- إن إجمالي المديرين المؤهلين في مديرية القاهرة الحاصلين على مؤهل جامعي فأعلى بلغ (18) مديراً ومديرة، بنسبة (78,26%)، من إجمالي مديري المدارس في المديرية والبالغ عددهم (23) مديراً ومديرة.

- إن إجمالي الوكلاء المؤهلين في مديرية القاهرة والحاصلين على مؤهل جامعي فأعلى بلغ (78) وكيلاً ووكيلة، بنسبة (59,09%)، من إجمالي وكلاء المدارس في المديرية والبالغ عددهم (132) وكيلاً ووكيلة

وهذا يعني أن هذا العدد من المديرين والوكلاء العاملين في مدارس المديرية بمختلف أنواعها الأساسية والثانوية والأساسية الثانوية هم فقط من تنطبق عليهم معايير اختيار وترشيح مديري المدارس ووكلائهم، وذلك وفقاً للأسس التشريعية المتمثلة باللوائح والقرارات الوزارية التنظيمية والتنفيذية المنظمة لسير النظام التعليمي بكافة مؤسساته التعليمية وإداراتها، وذلك في العديد من المواد المتضمنة فيها، ومنها المواد رقم (13.11.10.7.4) الواردة في لائحة الأسس والمعايير والآليات الخاصة بترشيح وتعيين مديري المدارس ووكلائهم رقم (311) لسنة 1994م، وأيضاً المادة رقم (35) الواردة في اللائحة المدرسية رقم (950) لعام 1997م، بالإضافة إلى المادة رقم (1) من القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م بشأن شروط اختيار وتعيين مديري المدارس ووكلائهم.

- إن إجمالي المدراء الحاصلين على مؤهل أقل من جامعي قد بلغ إجمالاً (5) مدراء، اثنان منهم يحملان مؤهل دبلوم متوسط/عالي بعد الثانوية، بنسبة (70,8%)، و(3) يحملون دبلوم معلمين عام، بنسبة (13,04%) من إجمالي المدراء.

- إن إجمالي الوكلاء الحاصلين على مؤهل أقل من جامعي قد بلغ إجمالاً (51) وكيلاً ووكيلة، منهم (22) وكيلاً ووكيلة يحملون مؤهل دبلوم متوسط/عالي بعد الثانوية، بنسبة (67,16%)، و(24) وكيلاً ووكيلة يحملون مؤهل دبلوم معلمين عام بنسبة (18,18%)، بالإضافة إلى (5) وكلاء يحملون مؤهل ثانوية عامة، بنسبة (79,3%)، و (3) لم ترد بياناتهم من مديرية التربية والتعليم بالمديرية بنسبة (27,2%).

وهذا يعني أن هؤلاء المدراء والوكلاء لا تنطبق عليهم الشروط والمعايير الواردة في اللوائح والقرارات الوزارية التنظيمية والتنفيذية المنظمة لسير النظام التعليمي بكافة مؤسساته التعليمية وإداراتها، ومن ثم فإن عملية ترشيحهم وتعيينهم من قبل الجهات المعنية قد تمت بصورة مخالفة للقوانين واللوائح والقرارات المنظمة للعملية التربوية والتعليمية التي تشترط في موادها المشار إليها سابقاً أن يكون المرشح أو المعين لمنصب مدير مدرسة أو وكيلاً لها حاصلاً على مؤهل جامعي على الأقل، وربما قد

يرجع ظهور النتيجة على هذا النحو إلى نفس الأسباب المشار إليها سابقاً في مديرية المظفر.

جدول(8) توزيع المدرء والوكلاء على مدارس مديرية القاهرة نسبة الفائض والعجز

م	اسم المدرسة	عدد الطلبة	عدد المدرء	النصاب من الوكلاء	الوكلاء الموجودون	%	الوكلاء الزائنون	%	الاحتياج من الوكلاء	%
١	ثانوية تغز	٥٣٨٨	١	١٠	١٢	١٢٠	٢	٢٠	-	-
٢	ناصر	٢٦٣٤	١	٥	٨	١٦٠	٣	٦٠	-	-
٣	أروى	١٣٨٠	١	٢	٨	٤٠٠	٦	٣٠٠	-	-
٤	معاذ بن جبل	١٩١٠	١	٣	٦	٢٠٠	٣	١٠٠	-	-
٥	الحزمة	٢٨٥١	١	٥	١١	٢٢٠	٦	١٢٠	-	-
٦	الشعب	١٩٦٧	١	٣	١٠	٣٣٣,٣٣	٧	٢٣٣,٣٣	-	-
٧	النهضة	١٩٤٢	١	٣	٩	٣٠٠	٦	٢٠٠	-	-
٨	باكثير	٣٢٨٥	١	٦	٩	١٥٠	٣	٥٠	-	-
٩	٧ يوليو	١٩١٠	١	٣	٥	١٦٦,٦٧	٢	٦٦,٦٧	-	-
١٠	الصديق	١٥١١	١	٢	٧	٣٥٠	٥	٢٥٠	-	-
١١	بلال بن رباح	٦٥٤	١	١	٤	٤٠٠	٣	٣٠٠	-	-
١٢	الوحدة شعب سليف	٨١٤	١	١	٣	٣٠٠	٢	٢٠٠	-	-
١٣	الشهيد محمد الدرة	١٨٦٩	١	٣	٧	٢٣٣,٣٣	٤	١٣٣,٣٣	-	-
١٤	عبد الله بن المبارك	٦٩٨	١	١	٢	٢٠٠	١	١٠٠	-	-
١٥	نسبية بنت كعب	٧٧٣	١	١	٣	٣٠٠	٢	٢٠٠	-	-
١٦	التقوى بنات	٥٠٠	١	-	٣	٣٠٠	٣	٣٠٠	-	-
١٧	النور	٦٢٥	١	١	٥	٥٠٠	٤	٤٠٠	-	-
١٨	عمر المختار بنين	٧٠٩	١	١	٣	٣٠٠	٢	٢٠٠	-	-
١٩	عمر المختار بنات	٤٧٠	١	-	٢	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٢٠	العزيز بن عبد السلام	٦٥٦	١	١	٣	٣٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٢١	خديجة	٢٦٩٧	١	٥	٩	١٨٠	٤	٨٠	-	-
٢٢	زيد الموشكي	٣٨١١	١	٧	٢	٧٥,٨٢	-	-	٥	٧١,٤٣
٢٣	عمار بن ياسر	٦٦١	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٢٤	المركز النسوي	٢٦٧		لا تتوفر						
٢٥	روضة الأمل	١٦٦		لا تتوفر						
٢٦	مركز بدر	٤١		لا تتوفر						
٢٧	الصم والبكم	١١٤		لا تتوفر						
٢٨	مركز المعاقين	٨٠		لا تتوفر						
٢٩	الصمود	٨٦		لا تتوفر						
	الإجمالي		٢٣	٦٥	١٣٢	٢٠٣,٠٨	٧٢	١١,٧٧	٥	٧,٦٩

يتضح من الجدول رقم (8) ما يلي:

- إن جميع المدارس في مديرية القاهرة فيها مدراء وذلك بواقع مدير واحد لكل مدرسة، باستثناء (6) مدارس لم تتوفر بيانات عن المدراء والوكلاء فيها من قبل إدارة التربية والتعليم بالمديرية، وهي مدارس (المركز النسوي، روضة الأمل، مركز بدر، الصم والبكم، مركز المعاقين، الصمود).
- إنه ومن خلال أعداد الطلبة في كل مدرسة ووفقاً للوائح والقرارات الوزارية التي تعد تشريعاً منظماً ومنفذاً لسير العملية التربوية والتعليمية، ومنها القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م، الذي حدد في مادته الأولى في البند رابعاً في الفقرة (أ) أنه يتم تعيين وكيل المدرسة التي يتجاوز عدد التلاميذ/الطلبة فيها عن (500) تلميذ/طالب للفترة الواحدة، فإن النصاب الفعلي للوكلاء الذي ينبغي أن يكون في مدارس المديرية هو (65) وكيلا ووكيلة، موزعين على المدارس بحسب عدد الطلبة في كل مدرسة كما هو مبين في الجدول أمام كل مدرسة.
- إن عدد الوكلاء والوكيلات الموجودين فعلاً في مدارس المديرية ويمارسون مهامهم الإدارية كما هو محدد أمام كل مدرسة قد بلغ إجمالاً (132) وكيلاً ووكيلة، بنسبة (203,08%) من إجمالي النصاب من الوكلاء، وهذا يعني أن هناك زيادة كبيرة في عدد الوكلاء والوكيلات عن النصاب المحدد، وفقاً لعدد الطلبة في كل مدرسة والمحدد أمام كل مدرسة كما هو موضح في الجدول.
- إن الزيادة في عدد الوكلاء قد تفاوتت من مدرسة إلى أخرى وبأعداد تراوحت بين (1-7) وكلاء، حيث بلغت الزيادة في بعض المدارس مثل مدرسة (عبد الله بن المبارك) وكيلاً واحداً فقط، وبعض المدارس بلغت فيها الزيادة من الوكلاء وكيلين مثل مدارس (ثانوية تعز، 7 يوليو، الوحدة شعب سليط، نسبية بنت كعب، عمر المختار بنين، عمر المختار بنات، العز بن عبد السلام)، وكذلك بلغت الزيادة في بعض المدارس (3) وكلاء مثل مدارس (ناصر، معاذ بن جبل، باكثير، بلال بن رباح، التقوى بنات)، وأيضاً بلغت في بعض المدارس (4) وكلاء مثل مدارس (الشهيد محمد الدرة، النور، خديجة)، بالإضافة إلى ذلك فإن هناك مدارس بلغت الزيادة في أعداد الوكلاء فيها إلى (5) وكلاء مثل مدرسة (الصديق)، وإلى (6) وكلاء مثل مدارس (أروى، الحمرة، النهضة)، وإلى (7) وكلاء مثل مدرسة (الشعب)، وبذلك يتضح أن إجمالي الزيادة من الوكلاء الذين تم تعيينهم من قبل الجهات المعنية في المدارس المذكورة، وكما هو موضح في الجدول بلغ (72) وكيلاً ووكيلة.

- إنه وبرغم الزيادة في عدد الوكلاء والوكيلات التي ظهرت في بعض المدارس، إلا أنه يتضح أيضاً أن هناك مدارس تعاني نقصاً في عدد الوكلاء والوكيلات وذلك وفقاً لعدد طلبتها، ويظهر هذا العجز كما يتضح من الجدول في مدرسة واحدة هي مدرسة (زيد الوشكي)، فقد تم تعيين وكيلتين للمدرسة، مع أنه وفي ضوء القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م الذي حدد نصاب ترشيح وتعيين الوكيل بزيادة عدد الطلبة في المدرسة عن (500) طالب/طالبة، فإن نصابها من الوكلاء ينبغي أن يكون (7) وكيلات، وذلك كون عدد طلبتها يزيد عن النصاب المحدد بالقرار بـ (3311) طالبة، وفي حالة تعيين وكالة لكل عدد يزيد عن (500) طالب/طالبة كما هو محدد بالقرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م في مادته الأولى، البند رابعاً، الفقرة (أ) فإن نصاب المدرسة من الوكيلات هو (7) وكيلات وليس وكيلتين كما هو الوضع حالياً، وعليه فإن إجمالي الوكلاء والوكيلات الذين ينبغي تعيينهم من قبل الجهات المعنية هو (5) وكيلات.

ويمكن القول إن ظهور النتيجة بهذه الصورة قد يرجع إلى أن إدارة التربية والتعليم بالمديرية أقصيت عن صلاحياتها وأصبحت تنفذ التوجيهات والقرارات الصادرة إليها من جهات عليا- دون أن تحتفظ لنفسها حتى بحق الترشيح وهذا ما أكده مدير التربية والتعليم بالمديرية أثناء مقابلاته- مثل السلطة المحلية بالمحافظة ومجالسها المحلية في المديريات، وهو ما تمت ملاحظته عند تحليل بيانات مديري المدارس ووكلائهم، فقد وجد أن العديد من المديرين والوكلاء المعيّنين قد صدرت قرارات تعيينهم إما من قبل المجلس المحلي بالمديرية أو من قبل السلطة المحلية بالمحافظة نفسها، وهو ما يجعل العمل التربوي والتعليمي عرضة للتدخلات بحسب الأغراض والمنافع الشخصية، بعيداً عن الكفاءة والاختصاص وعن الاهتمام بالعملية التربوية والتعليمية نفسها، والعمل على إيجاد جيل متعلم يمتلك العلم والمعرفة والقدرة على المشاركة بفعالية في إحداث التنمية الشاملة سواء على مستوى المديرية والمحافظة أو على مستوى الوطن بأكمله، وهذا بدوره انعكس سلباً على واقع التعليم بالمحافظة، ونتج عنه الكثير من المشكلات التعليمية في المحافظة.

مديرية التعزية: جدول(9)

م	البيان	عدد المدارس	المؤهل						المجموع		
			جامعي فأعلى	%	دبلوم متوسط/ عالي	%	دبلوم معلمين	%		ثانوية	%
١	مدير	١١٦	٤٤	٣٧,٩٣	٨	٦,٩	٢٥	٢١,٥٥	١٩	١٦,٣٨	٩٦
٢	وكيل		٥٧	٣٣,٣٣	٣٨	٢٢,٢٢	٥٨	٣٣,٩٢	١٥	٨,٧٧	١٧١

يتضح من الجدول ما يلي:

- إن إجمالي المديرين المؤهلين في مديرية التعزية الحاصلين على مؤهل جامعي فأعلى بلغ (44) مديراً ومديرة، بنسبة (93, 37%)، من إجمالي مديري المدارس في المديرية والبالغ عددهم (96) مديراً ومديرة توفرت بياناتهم.
- إن إجمالي الوكلاء المؤهلين في مديرية التعزية والحاصلين على مؤهل جامعي فأعلى بلغ (57) وكيلاً ووكيلة، بنسبة (33, 33%)، من إجمالي وكلاء المدارس في المديرية والبالغ عددهم (168) وكيلاً ووكيلة توفرت بياناتهم.
- وهذا يعني أن هذا العدد من المديرين والوكلاء العاملين في مدارس المديرية بمختلف أنواعها الأساسية والثانوية والأساسية الثانوية هم فقط من تنطبق عليهم معايير اختيار وترشيح مديري المدارس ووكلائهم، وذلك وفقاً للأسس التشريعية المتمثلة باللوائح والقرارات الوزارية التنظيمية والتنفيذية المنظمة لسير النظام التعليمي بكافة مؤسساته التعليمية وإداراتها، وذلك في العديد من المواد المتضمنة فيها، ومنها المواد (13.11.10.7.4) الواردة في لائحة الأسس والمعايير والآليات الخاصة بترشيح وتعيين مديري المدارس ووكلائهم رقم (311) لسنة 1994م، وأيضاً المادة رقم (35) الواردة في اللائحة المدرسية رقم (950) لعام 1997م، بالإضافة إلى المادة رقم (1) من القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م بشأن شروط اختيار وتعيين مديري المدارس ووكلائهم.
- إن إجمالي المديرين الحاصلين على مؤهل أقل من جامعي قد بلغ إجمالاً (52) مديراً ومديرة، منهم (8) مدراء يحملون مؤهل دبلوم متوسط/عالي بعد الثانوية، بنسبة (93, 6%)، و(25) مديراً ومديرة يحملون دبلوم معلمين عام، بنسبة (55, 21%)، بالإضافة إلى (19) مديراً ومديرة يحملون مؤهل الثانوية العامة وما دونه، منهم (10) مدراء يحملون مؤهل الثانوية العامة، و(4) مدراء يحملون مؤهل الإعدادية العامة، و(4) مدراء يحملون مؤهل الابتدائية العامة، بالإضافة إلى مدير واحد لا يحمل أي مؤهل (أمي) هو مدير مدرسة (عبد الله بن عمر بالهشمة).
- إن إجمالي الوكلاء الحاصلين على مؤهل أقل من جامعي قد بلغ إجمالاً (111) وكيلاً ووكيلة، منهم (38) وكيلاً ووكيلة يحملون مؤهل دبلوم متوسط/عالي بعد الثانوية، بنسبة (22, 22%)، و(58) وكيلاً ووكيلة يحملون مؤهل دبلوم معلمين عام بنسبة (92, 33%)، بالإضافة إلى (15) وكيلاً ووكيلة يحملون مؤهل ثانوية عامة وأقل من الثانوية بنسبة (77, 8%)، منهم (12) وكيلاً ووكيلة يحملون مؤهل ثانوية عامة بنسبة

(7,02%)، و(3) وكلاء يحملون مؤهل الإعدادية العامة بنسبة (1,75%)، وأما (3) وكلاء فلم ترد بياناتهم من مديرية التربية والتعليم بالمديرية.

وهذا يعني أن هؤلاء المديرين والوكلاء لا تنطبق عليهم الشروط والمعايير الواردة في اللوائح والقرارات الوزارية التنظيمية والتنفيذية المنظمة لسير النظام التعليمي بكافة مؤسساته التعليمية وإداراتها، ومن ثم فإن عملية ترشيحهم وتعيينهم من قبل الجهات المعنية قد تمت بصورة مخالفة للقوانين واللوائح والقرارات المنظمة للعملية التربوية والتعليمية التي تشترط في موادها المشار إليها سابقاً أن يكون المرشح أو المعين لمنصب مدير مدرسة أو وكيل لها حاصلاً على مؤهل جامعي على الأقل، وربما قد يرجع ظهور النتيجة بهذا الوضع إلى نفس الأسباب المشار إليها سابقاً في مديرتي المظفر والقاهرة.

جدول(10) توزيع المدراء والوكلاء على مدارس مديرية التعزية نسبة الفائض والعجز

جدول(10) توزيع المدراء والوكلاء على مدارس مديرية التعزية نسبة الفائض

م	اسم المدرسة	عدد الطلبة	عدد المدراء	النصاب من الوكلاء	الوكلاء الموجودون	%	الوكلاء الزائنون	%	الاحتياج من الوكلاء	%
١	الخير بالحبوبان بنين	٧٢٧	١	١	٤	٤٠٠	٣	٣٠٠	-	-
٢	الخير بالحبوبان بنات	٧٤٧	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٣	سلمان الفارسي	٢٨٨	١	-	٢	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٤	الطفيل بن عمرو الدوسي	٢٠٨	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٥	عمر بن الخطاب بوادي الذراع	١٨٩	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٦	الفلاح بالجوف	٢٢٤	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٧	النصر بالربيعة	٧٠٥	١	١	٣	٣٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٨	النور بالأجعود بنين	٢٨٣	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٩	النور بالأجعود بنات	٣١١	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
١٠	الخليل زنوج	٦٥٥	١	١	٣	٣٠٠	٢	٢٠٠	-	-
١١	خديجة الهشمة	٧١٦	١	١	٢	٢٠٠	١	١٠٠	-	-
١٢	طلحة بن عبد الله	٦٦٩	١	١	٢	٢٠٠	١	١٠٠	-	-
١٣	النور أسرار	١٢٠٤	١	٢	٢	١٠٠	-	-	-	-
١٤	الأنوار الملتقى	٦٦٨	١	١	٤	٤٠٠	٣	٣٠٠	-	-
١٥	الوحدة الكدرة	٣٧٥	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
١٦	عبد الله بن عمر بالهشمة	*	*	-	٣	-	-	-	-	-
١٧	الفاروق أحوال	٩١٤	١	١	٤	٤٠٠	٣	٣٠٠	-	-
١٨	أبي موسى الأشعري	٢٧٤	١	-	٢	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
١٩	جعفر الطيار بالهشمة	بدون	١	-	٢	-	-	-	-	-
٢٠	الضياء صنوه	٤٠٤	١	١	٢	٢٠٠	١	١٠٠	-	-
٢١	عمر المختار بالره	١١٢٧	١	١	٤	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٢٢	خالد بن الوليد أجعود	٧٠٩	١	١	٢	٢٠٠	١	١٠٠	-	-
٢٣	ناصر بالخرائب	١٠١٨	١	١	٤	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٢٤	الفوز بالدعيسة	٣٩٦	١	١	٢	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٢٥	الصفاء روضة الجند	٥٢٦	١	١	٢	٢٠٠	١	١٠٠	-	-
٢٦	عمر بن الخطاب وادي الحاجب	٥٣٠	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٢٧	١٤ أكتوبر بالوعل	٨٤٧	١	١	٣	٣٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٢٨	الكفاح بالرمادة	٤٩٧	١	١	٢	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٢٩	طارق بن زياد بالبريهي	٤٢٧	١	١	٢	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٣٠	٢٦ سبتمبر بالجعدي	٤٥٦	١	١	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٣١	المجد خمس عيسى	٤٧٢	١	١	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٣٢	عمر بن الخطاب بالقحفة	٣٦٧	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٣٣	الفوز بالمنزل	٥٦٠	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٣٤	الفتح قطران	١٧٢	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٣٥	نسبية قطران	١٨٤	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٣٦	الوحدة أحرار	٧٤٧	١	١	٢	٢٠٠	١	١٠٠	-	-
٣٧	عمرو بن العاص بالعمافي	٨٧٣	١	١	٣	٣٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٣٨	الصادق	٤٣٠	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٣٩	الإمام الشوكاني بنات	٥١٧	١	١	٢	٢٠٠	١	١٠٠	-	-
٤٠	همدان حذران	٤١١	*	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٤١	سعد بن ابي وقاص الروائع	١٦٧	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-

م	اسم المدرسة	عدد الطلبة	عدد المدرء	النصاب من الوكلاء	الوكلاء الموجودون	%	الوكلاء الزائرون	%	الاحتياج من الوكلاء	%
٤٢	الإمام الشافعي بالدول	٦٥٤	١	١	٢	٢٠٠	١	١٠٠	-	-
٤٣	جبل الوحدة الحويان	٨٣٢	١	١	٢	٢٠٠	١	١٠٠	-	-
٤٤	عبد الله بن عمر الحوجلة	٧٣١	*	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٤٥	الصالح بالملتقى	٢٥٥	*	-	٢	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٤٦	السعيد الكبرى بالسمر	٤٩٠	*	-	٢	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٤٧	أبو الأحرار بنات أكمة شفيق	٤١٠	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٤٨	عثمان بن عفان بالروض	٤٧٤	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٤٩	الفقيدي فكري الفاتش	٣٠٨	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٥٠	محمد بن القاسم بالربيعة	٥٤٨	*	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٥١	الفقيدي أحمد محمد نعمان	١١٢٣	١	٢	٤	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٥٢	خالد بن الوليد بالجندية	بدون	١	-	١	-	-	-	-	-
٥٣	خالد بن الوليد بالعرية	١٠١٦	*	٢	٢	١٠٠	-	-	-	-
٥٤	الأمل بالخمانر	٥٩٤	١	١	٢	٢٠٠	١	٢٠٠	-	-
٥٥	سبأ قياض	٨٥٥	*	١	٢	٢٠٠	١	٢٠٠	-	-
٥٦	صلاح الدين بالحصين	٤٩٤	١	-	٢	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٥٧	معاذ بن جبل بالأجود	٤٤٦	١	-	٣	٣٠٠	٣	٣٠٠	-	-
٥٨	الفتح بالعيسة	٦٣٧	*	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٥٩	علي بن أبي طالب	٥٦٣	١	١	٢	٢٠٠	١	٢٠٠	-	-
٦٠	أبو عبيدة بنين بالهشمة	٩١١	١	١	٢	٢٠٠	١	٢٠٠	-	-
٦١	الشهيد محمد الدرة	٥٦٦	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٦٢	٣٠ نوفمبر بالمليح	٣٠٨	١	-	-	-	-	-	-	-
٦٣	اليرموك بالذراحيق	١٩١	١	-	-	-	-	-	-	-
٦٤	الإمام الشوكاني بنين	٤٩٥	١	-	٢	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٦٥	أبو عبيدة بنات بالهشمة	٩٦١	١	١	*	-	-	-	-	-
٦٦	معاذ بن جبل	٦٤٨	١	١	٢	٢٠٠	١	٢٠٠	-	-
٦٧	سعد بن معاذ بنين	٥٥٧	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٦٨	عبد الرحمن الغافقي	٤٣٤	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٦٩	الحرية طيبة ومقلد	٥٩٠	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٧٠	الإمام الشافعي بالعلا	١٩٠	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٧١	الحزمة سوقاهد	١٣٢	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٧٢	الفرقان بالعفيف	١١٥٧	١	٢	*	-	-	-	-	-
٧٣	٢٢ مايو حبيل أسود	٥٨٧	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٧٤	الصفاء الظهرة	٣٦٤	١	-	-	-	-	-	-	-
٧٥	الخير حذران	١٤٩١	١	٢	٢	١٠٠	-	-	-	-
٧٦	أسامة بن زيد	٤٤٧	١	-	٢	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٧٧	النصر بالخرابة	٣٥٢	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٧٨	الفلاح براطسة	٥٧١	١	١	٢	٢٠٠	١	٢٠٠	-	-
٧٩	العهد الجديد بالحقالي	٣٠٦	*	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٨٠	معاذ بن جبل بالقرعافة	٩٤٤	١	١	٣	٣٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٨١	الجند بالقرعافة	٣٥١	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٨٢	خولة بنت الأزور بالقرعافة	٥٩٦	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-

م	اسم المدرسة	عدد الطلبة	عدد المدراء	النصاب من الوكلاء	الوكلاء الموجودون	%	الوكلاء الزائرون	%	الاحتياج من الوكلاء	%
٨٣	عقبة بن نافع بالحيمة	٦٥٠	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٨٤	الزبير ربع مخلاف بنين	٣٨٧	١	-	٢	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٨٥	الجيل الجديد	١٠٧١	١	٢	٢	١٠٠	-	-	-	-
٨٦	عقبة بن نافع بالمسبح	٥٣٦	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٨٧	مصعب بن عمير أخدور	٦٦٢	١	١	٢	٢٠٠	١	١٠٠	-	-
٨٨	النور	٧٦٧	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٨٩	الفوز بالمرج	٣٧٢	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٩٠	سعد بن معاذ بنات	٤٣٨	*	-	٢	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٩١	الفتح بالحليل	٣٥١	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٩٢	الوحدة	٢٣٧	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٩٣	الإمام مالك	٥٢٥	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٩٤	عمر المختار قياض	٤٤٠	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٩٥	العسلم	٣٣٠	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٩٦	أبو الأحرار بنين أكمة شقيق	٤٢٠	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٩٧	المنصور	٣٢٥	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٩٨	الميثاق بالدمينة	٢٣٧	١	-	-	-	-	-	-	-
٩٩	الإتقاد وادي عقيق	٨٤٧	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
١٠٠	الزبير بن العوام بالسكان	٨٠٤	١	١	٢	٢٠٠	١	٢٠٠	-	-
١٠١	عمار بن ياسر شهرة	٥٦٦	١	١	٢	٢٠٠	١	٢٠٠	-	-
١٠٢	النصر بالحيمة	٣٤٣	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
١٠٣	عمر بن عبد العزيز بالزواقر	١١٧٧	١	٢	١	٥٠	-	١٠٠	١	٥٠
١٠٤	عائشة بالجند	٥٧٣	١	١	-	-	-	-	١	١٠٠
١٠٥	أسماء للبنات بالحسين	٥٠٤	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
١٠٦	النور بالهشمة	١٠٠٧	*	٢	٣	١٥٠	١	٥٠	-	-
١٠٧	الشهيد محمد غانم	٥٣٣	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
١٠٨	٧ يوليو بالحويان	٢٠٩٧	١	٤	١	٢٥	-	-	٣	٧٥
١٠٩	الزبير ربع مخلاف بنات	٣٥٨	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
١١٠	الأنصار أهصوع	٤٨٩	*			-	-	-	-	-
١١١	الحزمة بن عبد المطلب	٤٢٨	*			-	-	-	-	-
١١٢	الزبيري بالعكد	٨٩	*			-	-	-	-	-
١١٣	صلاح الدين	٩٦	*			-	-	-	-	-
١١٤	الثورة بالمقرن	٢٥٤	*			-	-	-	-	-
١١٥	الشهيد وازع	٩٥	*			-	-	-	-	-
١١٦	الأوائل	١٩٦	*			-	-	-	-	-
	الاجمالي									

يتضح من الجدول رقم (10) ما يلي:

- إن جميع المدارس في مديرية التعزية فيها مدراء وذلك بواقع مدير واحد لكل مدرسة، باستثناء (20) مدرسة لم تتوفر بيانات عن المدراء والوكلاء فيها من قبل إدارة التربية والتعليم بالمديرية، وهي المدارس التي وضع أمامها في الجدول عبارة بدون بيانات أو عبارة ليس لها بيانات.
- إنه ومن خلال أعداد الطلبة في كل مدرسة، ووفقاً للوائح والقرارات الوزارية التي تعد تشريعاً منظماً ومنفذاً لسير العملية التربوية والتعليمية، ومنها القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م، الذي حدد في مادته الأولى في البند رابعاً في الفقرة (أ)، أنه يتم تعيين وكيل للمدرسة التي يتجاوز عدد التلاميذ/الطلبة فيها عن (500) تلميذ/طالب للفترة الواحدة، فإن النصاب الفعلي للوكلاء الذي ينبغي أن يكون في مدارس المديرية هو (70) وكيلاً ووكيلة، موزعين على المدارس بحسب عدد الطلبة في كل مدرسة كما هو مبين في الجدول أمام كل مدرسة.
- إن عدد الوكلاء والوكيلات الموجودين فعلاً في مدارس المديرية ويمارسون مهامهم الإدارية كما هو محدد أمام كل مدرسة قد بلغ إجمالاً (168) وكيلاً ووكيلة، بنسبة (240%) من إجمالي النصاب من الوكلاء، وهذا يعني أن هناك زيادة كبيرة في عدد الوكلاء والوكيلات عن النصاب المحدد وفقاً لعدد الطلبة في كل مدرسة والمحدد أمام كل مدرسة كما هو موضح في الجدول.
- إن الزيادة في عدد الوكلاء قد تفاوتت من مدرسة إلى أخرى وبأعداد تراوحت بين (1-3) وكلاء، حيث بلغ عدد المدارس التي زاد فيها عدد الوكلاء عن النصاب المحدد في القرار الوزاري (559) وفقاً لعدد الطلبة (75) مدرسة، منها (51) مدرسة بلغت الزيادة في عدد الوكلاء عن نصابها المحدد في القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م، ووفقاً لعدد الطلبة في كل مدرسة بمقدار وكيل واحد لكل مدرسة، و(20) مدرسة بلغت الزيادة في عدد الوكلاء عن نصابها المحدد في القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م ووفقاً لعدد الطلبة في كل مدرسة بمقدار وكيلين لكل مدرسة، بالإضافة إلى (4) مدارس بلغت الزيادة في عدد الوكلاء عن نصابها المحدد في القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م ووفقاً لعدد الطلبة في كل مدرسة بمقدار (3) وكلاء لكل مدرسة.

- إن إجمالي الزيادة من الوكلاء الذين تم تعيينهم من قبل الجهات المعنية في المدارس المذكورة وكما هو موضح في الجدول بلغ (103) وكلاء ووكيلات بنسبة (14,14%).

- إنه وبرغم الزيادة في عدد الوكلاء والوكيلات التي ظهرت في معظم المدارس في المديرية، إلا أنه يتضح أيضاً أن هناك مدارس تعاني نقصاً في عدد الوكلاء والوكيلات وذلك وفقاً لعدد طلبتها، ويظهر هذا العجز كما يتضح من الجدول في (3) مدارس هي مدرسة (عمر بن عبد العزيز بالزواقر)، حيث تم تعيين وكيل واحد فقط للمدرسة مع أنه وفي ضوء القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م الذي حدد نصاب ترشيح وتعيين الوكيل بزيادة عدد الطلبة في المدرسة عن (500) طالب/طالبة، فإن نصابها من الوكلاء ينبغي أن يكون وكيلين، وذلك كون عدد طلبتها يزيد عن النصاب المحدد بالقرار بـ(677) طالباً/طالبة، ومدرسة (عائشة بالجند) حيث لم تعين الجهات المختصة فيها أي وكيل رغم أن عدد الطالبات فيها (504) طالبات، وهو عدد يزيد عن (500) طالب/طالبة كما هو محدد بالقرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م في مادته الأولى، البند رابعاً، الفقرة (أ)، بالإضافة إلى مدرسة (7 يوليو) التي تم تعيين وكيل واحد لها رغم أن عدد طلبتها يبلغ (2079) طالباً/طالبة، وهو ما يتطلب من الجهات المعنية تعيين (3) وكلاء آخرين لتستكمل المدرسة نصابها من الوكلاء والبالغ (4) وكلاء وفقاً لعدد طلبتها وبحسب القرار الوزاري المشار إليه سابقاً، وبذلك يكون إجمالي الاحتياج من الوكلاء هو (5) وكلاء بنسبة (14,7%). يتوزعون على (3) مدارس من مدارس المديرية.

وبناء على هذا يمكن القول إن هناك قصوراً في تشخيص الإدارة التعليمية بالمديرية لواقع الإدارة المدرسية في مختلف المدارس التي تشرف عليها وهو الأمر الذي بسببه ظهر وجود زيادة كبيرة في عدد الوكلاء في معظم مدارس المديرية، ويمكن تفسير ذلك وخصوصاً ما يتعلق بالتجاوزات أنها ترجع إلى وجود مصادر وجهات تؤثر على قرارات التعيين لمديري المدارس ووكلائهم، والتي تمثل قوى ضغط على مديري مكاتب إدارات التربية والتعليم بالمديريات، وكذا على مدير مكتب التربية والتعليم بالمحافظة، مثل أعضاء مجلس النواب، وأعضاء المجالس المحلية والسلطة المحلية بالمحافظة، بالإضافة إلى بعض الشخصيات الاجتماعية والعسكرية والمشائخ، وكذا الجانب الحزبي الذي أصبح يتدخل في كل شيء.

م	البيان	عدد المدارس	المؤهل						المجموع
			جامعي فأعلى	%	دبلوم متوسط/عالي	%	دبلوم معلمين	%	ثانوية عامة
١	مدير	٢١	١٨	٨٥,٧٢	١	٤,٧٦	٢	٩,٥٢	٢١
٢	وكيل	2	٢٥	٨٣,٣٣	-		٥	١٦,٦٧	٣٠

يتضح من الجدول ما يلي:

- إن إجمالي المديرين المؤهلين في مديرية صالة الحاصلين على مؤهل جامعي فأعلى بلغ (18) مديراً ومديرة، بنسبة (85,72 %)، من إجمالي مديري المدارس في المديرية والبالغ عددهم (21) مديراً ومديرة.

- إن إجمالي الوكلاء المؤهلين في مديرية صالة الحاصلين على مؤهل جامعي فأعلى بلغ (25) وكيلاً ووكيلة، بنسبة (83,33 %)، من إجمالي وكلاء المدارس في المديرية والبالغ عددهم (30) وكيلاً ووكيلة.

وهذا يعني أن هذا العدد من المديرين والوكلاء العاملين في مدارس المديرية بمختلف أنواعها الأساسية والثانوية والأساسية الثانوية هم فقط من تنطبق عليهم معايير اختيار وترشيح مديري المدارس ووكلائهم، وذلك وفقاً للأسس التشريعية المتمثلة باللوائح والقرارات الوزارية التنظيمية والتنفيذية المنظمة لسير النظام التعليمي بكافة مؤسساته التعليمية وإداراتها، وذلك في العديد من المواد المتضمنة فيها، ومنها المواد (13.11.10.7.4) الواردة في لائحة الأسس والمعايير والآليات الخاصة بترشيح وتعيين مديري المدارس ووكلائهم رقم (311) لسنة 1994م، وأيضاً المادة رقم (35) الواردة في اللائحة المدرسية رقم (950) لعام 1997م، بالإضافة إلى المادة رقم (1) من القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م بشأن شروط اختيار وتعيين مديري المدارس ووكلائهم.

- إن إجمالي المديرين الحاصلين على مؤهل أقل من جامعي قد بلغ إجمالاً (3) مدراء، منهم مدير واحد يحمل مؤهل دبلوم متوسط/عالي بعد الثانوية، بنسبة (4,76 %)، ومديران يحملان دبلوم معلمين عام، بنسبة (9,52 %) من إجمالي المدراء.

- إن إجمالي الوكلاء الحاصلين على مؤهل أقل من جامعي قد بلغ إجمالاً (5) وكلاء جميعهم يحملون مؤهل دبلوم معلمين عام بنسبة (16,67 %).

وهذا يعني أن هؤلاء المديرين والوكلاء لا تنطبق عليهم الشروط والمعايير الواردة في اللوائح والقرارات الوزارية التنظيمية والتنفيذية المنظمة لسير النظام

التعليمي بكافة مؤسساته التعليمية وإداراتها، ومن ثم فإن عملية ترشيحهم وتعيينهم من قبل الجهات المعنية قد تمت بصورة مخالفة للقوانين واللوائح والقرارات المنظمة للعملية التربوية والتعليمية، التي تشترط في موادها المشار إليها سابقاً أن يكون المرشح أو المعين لمنصب مدير مدرسة أو وكيل لها حاصلاً على مؤهل جامعي على الأقل، وربما قد يرجع ظهور النتيجة بهذا الوضع إلى نفس الأسباب المشار إليها سابقاً في مديريات المظفر والفاهرة والتعزية. ومن ثم فإن عدم الالتزام بالأسس واللوائح المنظمة لمختلف جوانب العمل التربوي والتعليمي ينعكس سلباً على العملية التربوية والتعليمية بأكملها، سواء على مستوى الإدارة التعليمية والوفاء بمتطلباتها الفنية والإدارية وتحقيق الهدف منها، أو على مستوى التحصيل العلمي لدى المتعلمين، الأمر الذي يضع المخرجات التعليمية دون المستوى النوعي المطلوب لتحقيق التنمية الشاملة على مستوى المحافظة وعلى مستوى الوطن، إذ أن التساهل في اختراق القوانين واللوائح المنظمة للعمل التربوي والتعليمي يعني التفريط بالأهداف التربوية والتعليمية المتوخاة من النظام التعليمي بأكمله، والتي تعد هدفاً من أهداف الثورة اليمنية المباركة، لاسيما وأن مكونات النظام التعليمي تمثل سلسلة مترابطة تكمل كل منها الأخرى، بحيث إذا أصاب أحد هذه المكونات خلل فإن هذا الخلل سيؤثر على بقية المكونات الأخرى وبالتالي على الهدف العام الذي وجدت تلك المكونات من أجله.

صالة جدول(12) توزيع المدراء والوكلاء على مدارس مديرية صالة نسبة الفاض

م	اسم المدرسة	عدد الطلبة	عدد المدراء	النصاب من الوكلاء	الوكلاء الموجودون	%	الوكلاء الزائرون	%	الاحتياج من الوكلاء	%
١	الثلاثيا	١٤٨٣	١	٢	٢	١٠٠	-	-	-	-
٢	عمار بن ياسر	١٣٣٢	١	٢	٢	١٠٠	-	-	-	-
٣	الخنساء	٦٣٣	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٤	علي سيف الطيار	١٠٥٦	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٥	عقبة بن نافع	١١٢١	١	٢	٢	١٠٠	-	-	-	-
٦	الكويت	١٥٤٠	١	٣	٣	١٠٠	-	-	-	-
٧	عصيران	١٢١٨	١	٢	١	٥٠	-	١	٥٠	٥٠
٨	صلاح الدين	١٧٣٠	١	٣	١	٣٣,٣٣	-	٢	٦٦,٦٦	٦٦,٦٦
٩	الفاروق	٢٦٤	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠%	-	-
١٠	اسماء	١٥٣٠	١	٣	٢	٦٦,٦٦	-	١	٣٣,٣٣	٣٣,٣٣
١١	النجاح	٨١٤	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
١٢	٢٢ مايو	١٥١٤	١	٢	٢	١٠٠	-	-	-	-
١٣	٣٠ نوفمبر	٢٢٤٦	١	٤	٣	٧٥	-	١	٢٥	٢٥
١٤	١٤ أكتوبر	٦٠٠	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
١٥	عمر بن عبد العزيز	٨٥٣	١	١	٢	٢٠٠	١	١٠٠	-	-
١٦	الخير	٣٥٦	١	-	-	-	-	-	-	-
١٧	فا طمة الزهراء	٩٩٢	١	١	٢	٢٠٠	١	١٠٠	-	-
١٨	علي عبد المغني	٤٠٠	١	-	-	-	-	-	-	-
١٩	تعز	١٣١٣	١	٢	٢	١٠٠	-	-	-	-
٢٠	الشهيد اللقية	١١٥٥	١	٢	١	٥٠	-	١	٥٠	٥٠
٢١	بدون بيانات	١	١	-	-	-	-	-	-	-
٢٢	الرحمة	٦٦٢	-	بدون بيانات	-	-	-	-	-	-
	الإجمالي		٢١	٣٣	٣٠	٩٦,٩١	٣	٩,١٠	٦	١٨,١٨

يتضح من الجدول ما يلي:

- إن جميع المدارس في مديرية صالة فيها مدراء وذلك بواقع مدير واحد لكل مدرسة، باستثناء مدرسة واحدة فقط هي مدرسة (الرحمة)، إذ لم تتوفر بيانات من قبل إدارة التربية والتعليم بالمديرية عن وجود مدير في هذه المدرسة من عدمه.
- إنه ومن خلال أعداد الطلبة في كل مدرسة ووفقاً للوائح والقرارات الوزارية التي تعد تشريعاً منظماً ومنفذاً لسير العملية التربوية والتعليمية، ومنها القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م، الذي حدد في مادته الأولى في البند رابعاً في الفقرة (أ) أنه يتم تعيين وكيل للمدرسة التي يتجاوز عدد التلاميذ/الطلبة فيها عن (500) تلميذ/طالب للفترة الواحدة، فإن النصاب الفعلي للوكلاء الذي ينبغي أن يكون في مدارس المديرية هو (33) وكيلاً ووكيلة، موزعين على المدارس بحسب عدد الطلبة في كل مدرسة كما هو مبين في الجدول أمام كل مدرسة باستثناء مدرستين هما (الفوز، والرحمة) إذ لم تتوفر بيانات كافية من قبل إدارة التربية والتعليم بالمديرية عن هاتين المدرستين.
- إن عدد الوكلاء والوكيلات الموجودين فعلاً في مدارس المديرية ويمارسون مهامهم الإدارية كما هو محدد أمام كل مدرسة توفرت بيانات عن عدد طلبتها قد بلغ إجمالاً (30) وكيلاً ووكيلة، بنسبة (91, 90%) من إجمالي النصاب من الوكلاء، وهذا يعني أن هناك نقصاً في عدد الوكلاء في بعض المدارس، مما يعني أنها بحاجة إلى تعيين وكلاء ووكيلات حتى تتمكن الإدارة المدرسية في تلك المدارس من أداء دورها بكفاءة وفاعلية، وحتى يتسنى لها توزيع المهام الإدارية والإشرافية بصورة تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التربوية والتعليمية، وحتى لا يكون العبء كبيراً على مدير المدرسة فينعكس ذلك سلباً على دور الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية.
- إن المدارس التي تعاني نقصاً في عدد الوكلاء قد تفاوتت في درجة الاحتياج أو النقص بأعداد متفاوتة من الوكلاء _ بحسب زيادة عدد طلبتها عن النصاب المحدد في القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م _ تراوحت بين وكيل واحد، إلى وكيلين لكل مدرسة، فبينما تحتاج (4) مدارس إلى وكيل واحد فقط هي مدارس (عصيران، أسماء، 30 نوفمبر، الشهيد اللقية)، نجد أن مدرسة واحدة فقط تحتاج إلى وكيلين هي مدرسة صلاح الدين، وبذلك يتضح أن إجمالي الاحتياج من الوكلاء الذين ينبغي على الجهات المعنية تعيينهم في المدارس المذكورة وكما هو موضح في الجدول بلغ (6) وكلاء فقط.

- إنه وبرغم الاحتياج الذي ظهر في بعض المدارس لوجود وكلاء ووكيلات، إلا أنه يتضح أيضاً أن هناك مدارس تم التجاوز فيها لنصابها من الوكلاء وفقاً لعدد طلبتها، ويظهر هذا التجاوز كما يتضح من الجدول في (3) مدارس هي مدارس (الفاروق، عمر بن عبد العزيز، فاطمة الزهراء)، حيث تم تعيين وكيل واحد لمدرسة الفاروق مع أن عدد طلبتها (264) طالباً وهو أقل من (500) طالب/طالبة كما هو محدد بالقرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م ، مما يعني أنها ليست بحاجة إلى وكلاء، كما تم تعيين وكيلين لمدرسة عمر بن عبد العزيز ، مع أنه وفي ضوء القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م الذي حدد نصاب ترشيح وتعيين الوكيل بزيادة عدد الطلبة في المدرسة عن (500) طالب/طالبة، فإن نصابها من الوكلاء ينبغي ألا يزيد عن وكيل واحد فقط، وذلك كون عدد طلبتها يزيد عن النصاب المحدد بالقرار بـ(353) طالباً فقط يمثلون نصاباً لوكيل واحد، وهذا يعني أن الوكيل الثاني تم تعيينه بصورة مخالفة للتشريعات وللوائح المنظمة لسير العملية التربوية والتعليمية ، كما تم تعيين وكيلين لمدرسة فاطمة الزهراء برغم أنها لا تحتاج إلا إلى وكيل واحد فقط، كون عدد طلبتها يزيد عن العدد المحدد بالقرار الوزاري بـ(492) طالبة فقط، وعليه فإن إجمالي الوكلاء والوكيلات الذين تم تعيينهم من قبل الجهات المعنية بصورة مخالفة للتشريعات وللوائح والقرارات المنظمة لسير العملية التربوية والتعليمية بلغ (3) وكلاء.

وبناء على هذا يمكن القول إن هناك قصوراً إلى حد ما في تشخيص الإدارة التعليمية بالمديرية لواقع الإدارة المدرسية في مختلف المدارس التي تشرف عليها وهو الأمر الذي بسببه ظهر وجود عجز في بعض الإدارات المدرسية في مدارس المديرية وظهرت أيضاً تجاوزات في البعض الآخر من الإدارات المدرسية، ويمكن تفسير ذلك وتحديد ما يتعلق بالتجاوزات أنها قد ترجع إلى تأثير قوى ضغط على مديري مكاتب إدارات التربية والتعليم بالمديريات، وكذا على مدير مكتب التربية والتعليم بالمحافظة، مثل أعضاء مجلس النواب، وأعضاء المجالس المحلية والسلطة المحلية بالمحافظة، بالإضافة إلى بعض الشخصيات الاجتماعية والعسكرية والمشائخ، وكذا الجانب الحزبي الذي أصبح يتدخل في كل شيء.

مديرية صبر: جدول(13)

م	البيان	عدد المدارس	المؤهل										المجموع	
			جامعي فاعلي	%	دبلوم متوسط عالي	%	٥ معلمين	%	ثانوية	%	أقل من ثانوية	%		بدون بيانات
١	مدير	85	٤٧	٥٥,٢٩	١٥	١٧,٦٥	٣	٣,٥٣	١٥	١٧,٦٥	-	٥,٨٨	٥	٨٥
٢	وكيل		٣٣	٦٧,٣٥	٣	٦,١٢	٩	١٨,٣٧	٣	٦,١٢	١	٢,٠٤	-	٤٩

يتضح من الجدول مايلي:

- إن إجمالي المديرين المؤهلين في مديرية صبر الحاصلين على مؤهل جامعي فأعلى بلغ (47) مديراً ومديرة، بنسبة (29, 55%)، من إجمالي مديري المدارس في المديرية والبالغ عددهم (85) مديراً ومديرة.

- إن إجمالي الوكلاء المؤهلين في مديرية القاهرة والحاصلين على مؤهل جامعي فأعلى بلغ (33) وكيلاً ووكيلة، بنسبة (35, 67%)، من إجمالي وكلاء المدارس في المديرية والبالغ عددهم (49) وكيلاً ووكيلة

وهذا يعني أن هذا العدد من المديرين والوكلاء العاملين في مدارس المديرية بمختلف أنواعها الأساسية والثانوية والأساسية الثانوية هم فقط من تنطبق عليهم معايير اختيار وترشيح مديري المدارس ووكلائهم، وذلك وفقاً للأسس التشريعية المتمثلة باللوائح والقرارات الوزارية التنظيمية والتنفيذية المنظمة لسير النظام التعليمي بكافة مؤسساته التعليمية وإداراتها، وذلك في العديد من المواد المتضمنة فيها، ومنها المواد (4،7،10،11،13) الواردة في لائحة الأسس والمعايير والآليات الخاصة بترشيح وتعيين مديري المدارس ووكلائهم رقم (311) لسنة 1994م، وأيضاً المادة رقم (35) الواردة في اللائحة المدرسية رقم (950) لعام 1997م، بالإضافة إلى المادة رقم (1) من القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م بشأن شروط اختيار وتعيين مديري المدارس ووكلائهم.

- إن إجمالي المديرين الحاصلين على مؤهل أقل من جامعي قد بلغ إجمالاً (38) مديراً ومديرة، منهم (15) مديراً ومديرة يحملون مؤهل دبلوم متوسط/عالي بعد الثانوية، بنسبة (65, 17%)، و(3) مدراء يحملون مؤهل دبلوم معلمين عام، بنسبة (53, 3%)، و(15) مديراً ومديرة يحملون مؤهل ثانوية عامة بنسبة (65, 17%)، بالإضافة إلى (5) مدراء بنسبة (88, 5%) لم تتوفر بيانات من قبل مكتب إدارة التربية والتعليم بالمديرية عن مؤهلاتهم.

- إن إجمالي الوكلاء الحاصلين على مؤهل أقل من جامعي قد بلغ إجمالاً (16) وكيلاً ووكيلة، منهم (3) وكلاء يحملون مؤهل دبلوم متوسط/عالي بعد الثانوية، بنسبة (12, 6%)، و(9) وكلاء يحملون مؤهل دبلوم معلمين عام بنسبة (37, 18%)، بالإضافة إلى (3) وكلاء يحملون مؤهل ثانوية عامة، بنسبة (12, 6%)، ووكيل واحد لم ترد بياناته من مديرية التربية والتعليم بالمديرية بنسبة (2, 04%).

وهذا يعني أن هؤلاء المديرين والوكلاء لا تنطبق عليهم الشروط والمعايير الواردة في اللوائح والقرارات الوزارية التنظيمية والتنفيذية المنظمة لسير النظام التعليمي بكافة

مؤسساته التعليمية وإداراتها، ومن ثم فإن عملية ترشيحهم وتعيينهم من قبل الجهات المعنية قد تمت بصورة مخالفة للقوانين واللوائح والقرارات المنظمة للعملية التربوية والتعليمية، التي تشترط في موادها المشار إليها سابقاً أن يكون المرشح أو المعين لمنصب مدير مدرسة أو وكيل لها حاصلاً على مؤهل جامعي على الأقل، وقد تكون الأسباب التي شكلت هذا الوضع، وأنتجت هذه النتيجة ذات الأسباب التي عرضناها عن واقع مديريات المظفر والقاهرة والتعزية وصالة.

صبر جدول(14)توزيع المدراء والوكلاء على مدارس مديرية صبر نسبة الفائض

والعجز

م	اسم المدرسة	عدد الطلبة	عدد المدراء	التصاب من الوكلاء	الوكلاء الموجودون	%	الوكلاء الزائدون	%	الاحتياج من الوكلاء	%
١	الرفاعي عبدان	٥٣٢	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٢	علي بن أبي طالب	٢٢٣	١	-	-	-	-	-	-	-
٣	التحرير	١٧٣	١	-	-	-	-	-	-	-
٤	الشهيد محمد علي عثمان	٦٥٧	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٥	الفاوق شراجبة	٦٠٣	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٦	الإصلاحية المركزية	١٥٩	١	-	-	-	-	-	-	-
٧	الطيب سبعة	١٨٧	١	-	-	-	-	-	-	-
٨	الجهاد أدود	١٣١٨	١	٢	٢	١٠٠	-	-	-	-
٩	عمر بن عبد العزيز	٧٠٩	١	١	-	-	-	-	١	١٠٠
١٠	النصر بالصرمين	٣٧١	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
١١	الصديق عبدان	١٥٤٥	١	٣	٢	٦٦,٦٦	-	-	١	٣٣,٣٣
١٢	النور الشعب	٨٣٦	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
١٣	الإرشاد سبعة	١٠١٢	١	٢	٢	١٠٠	-	-	-	-
١٤	طارق بن زياد	٦٢٤	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
١٥	معاذ بالديم	٨٤٥	١	١	-	-	-	-	١	١٠٠
١٦	أنس بن مالك	٢٦٨	١	-	-	-	-	-	-	-
١٧	السعادة شقيب	١٢٩٨	١	٢	٢	١٠٠	-	-	-	-
١٨	خالد بن الوليد بالضباب	٧٦٨	١	١	-	-	-	-	١	١٠٠
١٩	هانل سعيد	١١٢	١	-	-	-	-	-	-	-
٢٠	الشهيد الزبيري	٧٢٦	١	١	٢	٢٠٠	١	١٠٠	-	-
٢١	العمرين القويح	٢٠٩	١	-	-	-	-	-	-	-
٢٢	الإقناذ الصراري	٢٠٤	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٢٣	الشرف دراع سليمان	٥٢١	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٢٤	النضال المعارضة	٣١٧	١	-	-	-	-	-	-	-
٢٥	الشهيد علي جامل	٦٤٦	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٢٦	عثمان بن عفان اللجم	١٢١٤	١	٢	٢	١٠٠	-	-	-	-
٢٧	عقبة بن نافع	٦٧٦	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٢٨	الشيخ إبراهيم عقيل	٦١٨	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٢٩	الفلاح بالفلاح	٢٧٦	١	-	-	-	-	-	-	-
٣٠	٧ يوليو شخف	٢١٢	١	-	-	-	-	-	-	-
٣١	محمد طه ناجي	١٣٠٨	١	٢	٢	١٠٠	-	-	-	-
٣٢	الشهيد الحجري	٩١٨	١	١	١	٢٠٠	١	١٠٠	-	-
٣٣	الخير أبير	٥١٠	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٣٤	عبد الله بن الزبير	٥٦٥	١	-	-	-	-	-	-	١٠٠
٣٥	مصعب بن عمير	٤٦٠	١	-	-	-	-	-	-	-
٣٦	سعد بن معاذ بالعريش	١٦٠	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٣٧	٢٦ سبتمبر	٢٤٩	١	-	-	-	-	-	-	-
٣٨	الشهيد عبد الرحمن الصامت	١٤٥	١	-	-	-	-	-	-	-
٣٩	الشعب بالشعب	١٠٦	١	-	-	-	-	-	-	-
٤٠	عطا مخرف	٣١٤	١	-	-	-	-	-	-	-
٤١	الأمم بالخشبة	٤٦٠	١	-	٢	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٤٢	الفتح بالرازي	١٢٠٧	١	٢	٢	١٠٠	-	-	-	-
٤٣	الفوز بالعدوف	٢٠٤	١	١	-	-	-	-	-	-

م	اسم المدرسة	عدد الطلبة	عدد المرء	النصاب من الوكلاء	الوكلاء الموجودون	%	الوكلاء الزائنون	%	الاحتياج من الوكلاء	%
٤٤	المعرفة عتقة	٧٠٥	١	-	١	١٠٠	-	-	-	-
٤٥	الوحدة مراغة	٢٣٠	١	-	-	-	-	-	-	-
٤٦	الحرية عركب	٤٥٢	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٤٧	صلاح الدين مجادرة	١٤٦	١	-	-	-	-	-	-	-
٤٨	١٣ يونيو	١٥١	١	-	-	-	-	-	-	-
٤٩	جيل الثورة كحلان	٥١٩	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٥٠	العروبة برداد	٤٣٨	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٥١	السلام	٥٢٠	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٥٢	عمر بن الخطاب	٤٢٣	١	-	١	١٠٠	-	-	-	-
٥٣	الجيل الجديد العرم	٥٤٤	١	١	-	-	-	-	١	١٠٠
٥٤	الإمام الشافعي	٨٦٨	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٥٥	النهضة نهمان	١٩٦	١	-	-	-	-	-	-	-
٥٦	الجيلاني يقع	٢٨٠	١	-	-	-	-	-	-	-
٥٧	الحمزة بن عبد المطلب	٧١٦	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٥٨	 بالعارضة	١٩٨	١	-	-	-	-	-	-	-
٥٩	الفجر الجديد	٥٢٤	١	١	-	-	-	-	١	١٠٠
٦٠	٢٧ إبريل	٢٨٦	١	-	٢	٢٠٠	٢	٢٠٠	-	-
٦١	الرحمة عفاقة	٥٩٠	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٦٢	جمال الدين بالصراري	٤١٠	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٦٣	النصر برداد	٤٩	١	-	-	-	-	-	-	-
٦٤	سعد بن أبي وقاص	٧٠	١	-	-	-	-	-	-	-
٦٥	الفقيه محمد عبد الله صالح	٢٠٥	١	-	-	-	-	-	-	-
٦٦	الشهيد محمد الدرة	٢٨١	١	-	-	-	-	-	-	-
٦٧	المرحوم علي محمد المرزوق	١٢١	١	-	-	-	-	-	-	-
٦٨	الإحسان	٧٨٣	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٦٩	ابن كثير	٢٣٩	١	-	-	-	-	-	-	-
٧٠	الشهيد عبد الحميد منصور	٢٧٦	١	-	-	-	-	-	-	-
٧١	الشجاع	٢٢٧	١	-	-	-	-	-	-	-
٧٢	المظفر بالدفعه	٣٨٥	١	-	-	-	-	-	-	-
٧٣	ابن القيم الجوزية	٤٠٢	١	-	١	١٠٠	١	١٠٠	-	-
٧٤	المرحوم عبد الوهاب نعمان	٦٢٩	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٧٥	البراء بن مالك	٨٩٥	١	١	١	١٠٠	-	-	-	-
٧٦	أويس اليماني	٣١٣	١	-	-	-	-	-	-	-
٧٧	الخطوة	٨٤	١	-	-	-	-	-	-	-
٧٨	أبو العلاء الحضرمي	٨٦	١	-	-	-	-	-	-	-
٧٩	العباس بن عبد المطلب	١٥٥	١	-	-	-	-	-	-	-
٨٠	الشهيد الثلايا	١٥٦	١	-	-	-	-	-	-	-
٨١	الشهيد محمد عبد الرزاق المحيا	١١٨	١	-	-	-	-	-	-	-
٨٢	الإمام البخاري	١٧٨	١	-	-	-	-	-	-	-
٨٣	الحياة بنمرين	٣٠٩	١	-	-	-	-	-	-	-
٨٤	أبو بكر الصديق	١٩٠	١	-	-	-	-	-	-	-
٨٥	الوجيه	٧١	١	-	-	-	-	-	-	-
	الإجمالي		٨٥	٤٢	٤٩	١١٦,٦٧	١٤	٣٣,٣٣	٧	١٦,٦٧

يتضح من الجدول ما يلي:

- إن جميع المدارس في مديرية صبر فيها مدراء وذلك بواقع مدير واحد لكل مدرسة.
- إنه ومن خلال أعداد الطلبة في كل مدرسة ووفقاً للوائح والقرارات الوزارية التي تعد تشريعاً منظماً ومنفذاً لسير العملية التربوية والتعليمية، ومنها القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م، الذي حدد في مادته الأولى في البند رابعاً في الفقرة (أ) أنه يتم تعيين وكيل للمدرسة التي يتجاوز عدد التلاميذ/الطلبة فيها عن (500) تلميذ/طالب للفترة الواحدة، فإن النصاب الفعلي للوكلاء الذي ينبغي أن يكون في مدارس المديرية هو (42) وكلياً ووكيلة، موزعين على المدارس بحسب عدد الطلبة في كل مدرسة كما هو مبين في الجدول أمام كل مدرسة.
- إن عدد الوكلاء والوكيلات الموجودين فعلاً في مدارس المديرية ويمارسون مهامهم الإدارية كما هو محدد أمام كل مدرسة قد بلغ إجمالاً (49) وكلياً ووكيلة، بنسبة (116,67%) من إجمالي النصاب من الوكلاء، وهذا يعني أن هناك زيادة كبيرة في عدد الوكلاء والوكيلات عن النصاب المحدد وفقاً لعدد الطلبة في كل مدرسة والمحدد أمام كل مدرسة كما هو موضح في الجدول.
- إن الزيادة في عدد الوكلاء قد تفاوتت من مدرسة إلى أخرى وبأعداد تراوحت بين وكيل إلى وكيلين، حيث بلغت الزيادة في بعض المدارس مثل مدارس (النصر بالصرمين، الشهيد الزبيري، الإنقاذ بالصراري، الشهيد الحجري، سعد بن معاذ بالعريش، الحرية عركب، العروبة برداد، عمر بن الخطاب، جمال الدين بالصراري، ابن القيم الجوزية) وكيل واحد فقط، بينما بلغت الزيادة من الوكلاء في بعض المدارس إلى وكيلين مثل مدارس (الأمل بالخشبة، 27 إبريل)، وبذلك يتضح أن إجمالي الزيادة من الوكلاء الذين تم تعيينهم من قبل الجهات المعنية في المدارس المذكورة وكما هو موضح في الجدول بلغ (14) وكلياً ووكيلة.
- إنه وبرغم الزيادة في عدد الوكلاء والوكيلات التي ظهرت في بعض المدارس، إلا أنه يتضح أيضاً أن هناك مدارس تعاني نقصاً في عدد الوكلاء والوكيلات وذلك وفقاً لعدد طلبتها، ويظهر هذا العجز كما يتضح من الجدول في مدارس (عمر بن عبد العزيز، الصديق عبدان، معاذ بالديم، خالد بن الوليد بالضباب، عبد الله بن الزبير، الجيل الجديد الصرمن، الفجر الجديد)، وذلك بواقع وكيل واحد لكل مدرسة، وذلك في ضوء القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م الذي حدد نصاب ترشيح وتعيين الوكيل بزيادة عدد الطلبة في المدرسة عن (500) طالب/طالبة.

وبناء على هذا يمكن القول إن هناك قصوراً إلى حد ما في تشخيص الإدارة التعليمية بالمديرية لواقع الإدارة المدرسية في مختلف المدارس التي تشرف عليها، وهو الأمر الذي بسببه ظهر وجود عجز في بعض الإدارات المدرسية في مدارس المديرية، وظهرت أيضاً تجاوزات في البعض الآخر من الإدارات المدرسية، ويمكن تفسير ذلك وخصوصاً ما يتعلق بالتجاوزات أن ذلك قد يرجع إلى وجود مصادر وجهات تؤثر على قرارات التعيين لمديري المدارس ووكلائهم، والتي تمثل قوى ضغط على مديري مكاتب إدارات التربية والتعليم بالمديريات، وكذا على مدير مكتب التربية والتعليم بالمحافظة، مثل أعضاء مجلس النواب، وأعضاء المجالس المحلية والسلطة المحلية بالمحافظة، بالإضافة إلى بعض الشخصيات الاجتماعية والعسكرية والمشائخ، وكذا الجانب الحزبي الذي أصبح سبباً رئيساً من أسباب عدم احترام القوانين واللوائح والقرارات المنظمة لسير العمل التربوي والتعليمي بشكل عام.

المبحث السادس: نتائج الدراسة وتوصياتها:

أولاً: نتائج الدراسة:

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1. وجود العديد من المديرين والوكلاء الذين لا تنطبق عليهم الشروط والمعايير الواردة في اللوائح والقرارات الوزارية التنظيمية والتنفيذية المنظمة لسير النظام التعليمي بكافة مؤسساته التعليمية وإداراتها، ومن ثم فإن عملية ترشيحهم وتعيينهم من قبل الجهات المعنية قد تمت بصورة مخالفة للقوانين واللوائح والقرارات المنظمة للعملية التربوية والتعليمية، التي تشترط في موادها المشار إليها سابقاً أن يكون المرشح أو المعين لمنصب مدير مدرسة أو وكيل لها حاصلاً على مؤهل جامعي على الأقل.
2. إنه ومن خلال أعداد الطلبة في كل مدرسة وفقاً للوائح والقرارات الوزارية التي تعد تشريعاً منظماً ومنفذاً لسير العملية التربوية والتعليمية، ومنها القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م، الذي حدد في مادته الأولى في البند رابعاً في الفقرة (أ) أنه يتم تعيين وكيل للمدرسة التي يتجاوز عدد التلاميذ/الطلبة فيها عن (500) تلميذ/طالب للفترة الواحدة، تم التوصل إلى ما يلي:

- أ. أن هناك مدارس تم التجاوز فيها لنصابها من الوكلاء وفقاً لعدد طلبتها.
 - ب. أن هناك مدارس مازالت تعاني العجز في الوكلاء وذلك وفقاً لعدد طلبتها.
3. إن المصادر أو الجهات التي تؤثر على قرارات التعيين لمديري المدارس ووكلائهم تتمثل بما يأتي:

- أ. السلطة المحلية وأعضاء المجلس المحلي.
 - ب. الشخصيات الاجتماعية والمشائخ.
 - ج. التوصيات الحزبية والتنظيمية.
 - د. الإدارة العليا للتربية والتعليم على مستوى المحافظة والوزارة.
 - هـ. المناطقية والقبلية لدى بعض متخذي القرارات.
- وجود اختراق معايير اختيار وترشيح مديري المدارس ووكلاءهم، وذلك وفقاً للأسس التشريعية المتمثلة باللوائح والقرارات الوزارية التنظيمية والتنفيذية المنظمة لسير النظام التعليمي بكافة مؤسساته التعليمية وإداراتها، وذلك في العديد من المواد المتضمنة فيها، ومنها المواد (4،7،10،11،13) الواردة في لائحة الأسس والمعايير والآليات الخاصة بترشيح وتعيين مديري المدارس ووكلائهم رقم (311) لسنة 1994م، وأيضاً المادة رقم (35) الواردة في اللائحة المدرسية رقم (950) لعام 1997م، بالإضافة إلى المادة رقم (1) من القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م بشأن شروط اختيار وتعيين مديري المدارس ووكلائهم.
4. إن مديري المدارس ووكلاءهم لا يخضعون قبل تعيينهم لأي تدريب في مجال الإدارة المدرسية.
5. إن عملية التقييم لمديري المدارس ووكلائهم تتباين من مديرية إلى أخرى، ولكنها في مجملها ضعيفة جداً في مختلف المديريات، حيث لا توجد آلية محددة لإجرائها، كما أنه لا يتم العمل بنتائج التقييم ولا يتخذ في ضوءه أي قرار للثواب والعقاب.
6. إن مفاهيم الإدارة المحلية ومنها المفاهيم، المتعلقة بالإدارة التعليمية بمستوياتها المختلفة لم يتم استيعابها بصورة صحيحة، بل عملت سلطة الإدارة المحلية ومعها إدارة مكتب التربية والتعليم بالمحافظة على استغلال هذه المفاهيم، واستخدمت الإدارة البيروقراطية القائمة على سلطة المكتب وتوجيه الأوامر والتعليمات إلى الإدارات الدنيا التي أصبحت ملزمة بتنفيذها، بل إنها تدخلت في كثير من صلاحياتها ومهامها المحددة في القوانين واللوائح والقرارات المنظمة لسير العملية التربوية والتعليمية.
7. إن إدارات التربية والتعليم بالمديريات مستكملة لبنيتها وهيكلها التنظيمي، باعتبار الأقسام الموجودة فيها تمثل مختلف الشعب والإدارات الموجودة في الهيكل التنظيمي لمكتب التربية والتعليم بالمحافظة، وإن الوضوح لدى العاملين فيها لمهام الإدارات والصلاحيات المتعلقة بكل مكون من مكونات الهيكل التنظيمي ضعيف جداً.

ثانياً: توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الميدانية فإن البحث يوصي بما يلي:

- أن تقوم الجهات المعنية سواء على مستوى مكتب التربية والتعليم بالمحافظة، أو على مستوى إدارات التربية والتعليم بالمديريات بتشكيل لجنة تكون مهمتها فحص ومراجعة الوثائق الخاصة بمؤهلات المدراء والوكلاء وسنوات خبراتهم التعليمية والإدارية، وذلك لمعرفة من تم تعيينهم بصورة مخالفة للقوانين واللوائح واتخاذ الإجراءات والمعالجات اللازمة لتلافي تلك المخالفات.
- تحقيقاً للمصلحة العامة ومنعاً لحدوث أية اختراقات للوائح ذات الصلة بتعيين المديرين ووكلائهم في المدارس، توصي الدراسة قيادة المحافظة بعدم التوقيع على أي قرار لتعيين مدير أو وكيل مدرسة مالم يكن مستوفياً للشروط التي ينبغي أن ترفع باستمرار الترشيح من الجهة المعنية، ووفق المعايير المنصوص عليها في اللوائح ذات الصلة.
- أن يتم إخضاع جميع المدراء والوكلاء المرشحين لمنصب مدير مدرسة أو وكيل لها للتجربة لمدة عام دراسي كامل بعد إلحاقهم بدورات تأهيل وتدريب في مجال الإدارة المدرسية.
- إجراء تقييم دوري مستمر لأعمال المدراء والوكلاء المعينين، ورفع التقارير الخاصة بذلك بصورة صحيحة، تمكن متخذي القرار من تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية بصورة تعزز جوانب القوة وتعالج جوانب الضعف في مجال الإدارة المدرسية.
- أن تعمل السلطة المحلية بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم على إزالة أية أسباب تؤدي إلى تداخل الصلاحيات وتعدد الجهات المسؤولة عن اختيار وترشيح مديري المدارس ووكلائهم، والاتفاق على صيغة قانونية تمنح السلطة المحلية الصلاحيات الكافية لإصدار قرارات التعيين، وبما يتوافق مع المعايير الفنية والإدارية المنصوص عليها باللوائح والقرارات الوزارية المتصلة بهذا الشأن.
- إحالة كل من يسهم في ترشيح أو تعيين أشخاص لا تتوافر فيهم الشروط والمعايير إلى المحاسبة الإدارية والقضائية.

الفصل الثالث

التوجيه التربوي

المبحث الأول: التوجيه التربوي، البدايات، المفهوم، المهام والأنشطة:

تعرض الإشراف التربوي، بمستوياته المختلفة "التفتيش، التوجيه، ومن ثم الإشراف" إلى مراحل تطورية نقلته من مستوى إلى آخر حتى بلغ المستوى الذي هو عليه في وضعنا الراهن.

ولكل مرحلة من المراحل التطورية سماتها وطبيعتها في التعامل مع مستوى الإشراف الذي شهدته، وشكلت مع ذلك أساساً وجسراً للانتقال إلى المرحلة التالية والمستوى الآخر من مستويات الإشراف، وبما جعلها رغم تعددها، حلقات في سلسلة واحدة، وعمليات في نظام واحد، ويمكننا الوقوف على هذا التطور، بعرض موجز ومركز يتناول البدايات والتشكل، والاستقراء على وضع واضح ومحدد بصيغة علمية وتربوية ذات أكثر من مدلول، وفيما يأتي نعرض لهذا التطور:

أولاً: البدايات والتشكل الأولي "التفتيش":

التوجيه التربوي: مر الإشراف التربوي كعملية تربوية تستهدف توجيه أنشطة المعلمين والمتعلمين بمراحل عديدة من حيث المفهوم والممارسة، وقبل البدء باستعراض هذه المراحل التطورية نقف على البدايات الأولى لعلاقة الإنسان "الفرد والمجتمع" بمضمون الإشراف، التوجيه" وعلى النحو الآتي:

يرجع الاهتمام بالتوجيه إلى التاريخ المبكر للتربية الإنسانية، فمن المعروف أن التربية البدائية كانت تتم بالخبرة المباشرة عن طريق مصاحبة الصغار للكبار ومشاهدتهم لهم ومساعدتهم في مواجهة المشكلات، فيقوم الكبار بتوجيه وتدريب الصغار على كل ما يتوصلون إليه من مهارات ومعلومات واتجاهات ومفاهيم. وفي العصور القديمة كان الكاهن المعلم الأول للأمناء والمشرف المطلق على تسيير الأنشطة التربوية بما في ذلك إعداد المعلمين ورجال العلم والفن، وفي التربية الصينية القديمة كان التوجيه محصوراً بالدولة وبموظفيها الحريصين على تعلم المبادئ الكنفوشيوسية، وتمتع المشرفون في الصين بمنزلة رفيعة وامتيازات عديدة فقد كانوا مقربين من السلطات العليا ويطلق عليهم العمداء، أو الأكاديمية الإمبراطورية وفي اليونان القديمة أخذت الدولة على عاتقها مسؤولية التوجيه على التدريس وعهدت إلى موظف سمي بالمشرف (الكيم، 2006). ومع تطور التعليم عالمياً وبدء تحمل الحكومات الأعباء المالية وتوقع تعميم التعليم على جميع الأطفال والشباب، ظهرت الحاجة إلى نظام رسمي للإشراف

على التعليم بقصد ضبط جودته. وهكذا ظهر التفتيش كوظيفة ثابتة في هيكلية الأنظمة التعليمية في أوروبا، وقد انتقلت الخدمات الإشرافية أو التوجيهية إلى مختلف أنحاء العالم من خلال التوسعات الاستعمارية في القرن التاسع عشر. ومنذ عام 1934م بدأت توصيات المؤتمرات الدولية للتربية التي نظمها المكتب الدولي للتربية – التابع لمنظمة اليونسكو- في جينيف تشير إلى ضرورة الاهتمام بالتفتيش " في كافة مراحل التعليم وكافة أنواعه"، فالتوصية رقم (3) للمؤتمر الدولي عام 1934 أكدت اعتبار التفتيش المدرسي "ضمن الميادين التي لا يجوز تخفيض الإنفاق فيها إذ تتوقف عليه جزئياً كفاءة النظام التعليمي"، وأكدت التوصية رقم (10) في مؤتمر عام 1937 "ضرورة دعم المعلمين وتشجيعهم وإرشادهم بواسطة مفتشين يمتلكون معرفة عميقة بعلم النفس والتربية، حتى يتمكنوا من القيام بهذه المهمة كما يجب أن يتمتعوا بخصائص أخلاقية وفكرية تؤهلهم لقيادة المعلمين بلياقة ونظم". وأوصت وزارات التربية والتعليم في مختلف البلدان بضرورة اختيار المفتشين – الموجهين- المشرفين – بحيث يتمتعون بالخصائص المطلوبة وبتحصيل فكري يؤهلهم للقيام بعملهم الدقيق، ومن ثم تأهيلهم نظرياً وعملياً من خلال أمثلة حسية عن المشكلات التي يمكن أن يواجهوها في عملهم، بحيث يصبحون قادرين على إدارة العمل بذكاء ولياقة وعدل، مع احترام حرية المعلمين الفكرية ومبادراتهم التربوية، ثم أكدت التوصية رقم (17) في مؤتمر 1939 "ضرورة إسناد التفتيش والإرشاد في مرحلة ما قبل المدرسة إلى مفتشات متخصصات"، كما أكدت التوصية رقم (22) في مؤتمر عام 1947 الخاصة بالتربية الرياضية في المدارس الثانوية "ضرورة أن يكون التفتيش الخاص بهذه المادة مسنداً إلى اختصاصيين في هذا المجال"، وفي مؤتمر عام 1956، أكدت التوصية رقم (42) الدور الكبير الذي يقوم به المفتشون- الموجهون- المشرفون- التربويون في تحسين وتطوير التعليم في المدارس، من خلال مساعدة المعلمين في أدوارهم المتغيرة والمعقدة وفي التطور المستمر للمناهج والوسائل التعليمية وطرائق التدريس والتقنيات والتقويم، وفي تأثيرهم البالغ على الإدارة المدرسية وعلى فاعلية المدرسة وتنسيق عملها في المجتمع المحلي، مما يستدعي أن يكونوا حاصلين على معلومات ومهارات خاصة. وخلال الستينيات منح "التفتيش" و"الإشراف" اهتماماً أكبر من قبل المؤتمرات الدولية للتربية، حيث أكدت التوصية رقم (51) في عام 1960 تنظيم التربية الخاصة بالمتخلفين عقلياً ضرورة إسناد الإشراف إلى مفتشين ومشرفين مختصين، وأكدت التوصية رقم (52) في عام 1961 المتعلقة بتنظيم المدارس الابتدائية ذات المعلم الواحد ضرورة إيجاد وسائل لكسر عزلة هذه الفئة

من المعلمين وتقديم مساعدة خاصة لهم من قبل المفتشين والمشرفين، وأشارت التوصية رقم (54) في عام 1962 التي تناولت موضوع التخطيط التربوي إلى أهمية خدمات التفتيش - التوجيه التربوي - لمختلف المراحل، وأكدت التوصية رقم (60) في عام 1966 المتعلقة بتنظيم البحث التربوي ضرورة إعطاء أعضاء الجهاز الإداري والتفتيش الفرصة للتدريب على مناهج البحث نظرياً وعملياً، حتى يتمكنوا من تنظيم تجارب تربوية في ميادين عملهم، وفي مؤتمر عام 1975 وفي إطار التركيز على الدور المتغير للمعلمين وعلى تأثير ذلك على إعدادهم وتدريبهم المستمر أثناء الخدمة، تمت الإشارة إلى الحاجة إلى تدريب الفئات الأخرى من التربويين كمعلمي المعلمين ومديري المدارس والمفتشين والمشرفين التربويين، الذين لا توضع خصائص محدودة لهم في كثير من البلدان بل يتم اختيارهم من بين المعلمين القدامى ذوي الرتب المتقدمة في السلم الوظيفي كطريقة لترقيتهم ودون تدريب مناسب مما دعا المؤتمر إلى أن يوصى في التوصية رقم (69) بوضع سياسات وخطط تدريبية قبل الخدمة وأثناءها للإداريين القياديين الذين يعتبرون معلمي المعلمين، وذلك كاستراتيجية تربوية، إذ أنه إذا أريد تحسين وتطوير إعداد المعلمين وتدريبهم، فإن ذلك سوف يتوقف على توعية المشاركين في الإعداد والتدريب كالمفتشين والمشرفين والمرشدين ومعلمي المعلمين، والذين يجب أن يكونوا بدورهم متمتعين بكفاءة عالية نفسياً وعلمياً وأكاديمياً وعملياً، حتى يتمكنوا من إعداد المعلمين لأدوارهم الجديدة ومن لعب دور إيجابي وحيوي في إدخال التجديدات التربوية. وقد أخذت خطة اليونسكو متوسطة الأجل 1977-1982 بعين الاعتبار توصية رقم (69) المذكورة، وأشارت إلى أهمية تدريب مفتشي المدارس والإداريين ومعلمي المعلمين نظراً لدورهم الحاسم في التجديد، وأشارت إلى ضرورة وضع سياسات وخطط متكاملة للتدريب المستمر لكافة فئات العاملين في الميدان، وضرورة إدخال التكنولوجيا الحديثة في الإعداد والتدريب لتلبية للمتطلبات الناجمة عن التطور الاقتصادي والتكنولوجي والاجتماعي والثقافي، وقد أدى هذا الوعي إلى تبني اليونسكو لخطتها الثامنة 1984-1989 تخصيص مكانة متميزة للأنشطة التدريبية الخاصة بالمسؤولين عن الأدوار الإشرافية والتفتيشية (اليونسكو، 1988، المشار إليه في حمود، 1998).

ثانياً : تطور المفهوم، التوجيه ومدلولاته :

والجدير بالذكر أن مفهوم التوجيه (الإشراف) التربوي قد أخذ عدة مدلولات عبر العصور واختلف باختلاف فلسفة التربية وأهدافها وباختلاف النظرة إلى عمليتي التعليم والتعلم، وقد تغير بشكل واضح خلال العقود الأخيرة وتوسع معناه تحت تأثير انتشار

مفاهيم الديمقراطية والمشاركة النشطة من قبل مختلف المعنيين بالعملية التربوية، وحق التعليم لكل إنسان وانتشاره، وإلزامية التعليم والتغيرات الجذرية التي طرأت على التربية وعلى أدوار العاملين فيها، فتطور من مفهوم "التفتيش" وما كان يقتزن به من مراقبه وضبط وترهيب والاقتصار على التقويم والتدقيق في أعمال المعلمين، للوقوف على مدى إتباعهم المنهج ومحافظتهم على قواعد السلوك المطلوب منهم، بهدف رفع التقارير الإدارية إلى الجهات المسؤولة بقصد الثواب أو العقاب، إلى مفهوم التوجيه والإشراف التربوي الأكثر وظيفية والأقرب صلة بالعمل التربوي والأشد اهتماماً بالسلوك الإنساني، وبالتدريب والمساعدة والمشاركة والقيادة والمتابعة والمراقبة والتقويم (اليونسكو، 1988، المشار إليه في حمود 1998)، (خليل والحاج 1992م)، (النعمان، 2005).

اتخذ التوجيه التربوي مدلولات كثيرة منها دلالتان الأولى منها تعني توجيه الشئ نحو جهة معينة، والثانية تعبيد الطريق وجعله صالحاً لمن يأتي بعده، بمعنى أن هناك شخصاً يقوم بالعمل وآخر يوجهه إلى ما ينبغي ويعني التوجيه مساعدة المعلمين على أداء مهامهم بصورة أفضل (المريش وشعلان، 1990). كما أنه أخذ مدلولات كثيرة عبر العصور فقد كان التوجيه ولا يزال غير متفق عليه كمفهوم محدد الوظائف فهو يتأرجح بين القيادة والإدارة والمناهج وطرائق التدريس والتدريب والعلاقات الإنسانية، ونتيجة للتباين في المفاهيم ظهر التباين في التسمية (الكيم، 2006)، وحين كان ينظر إلى التعلم على أنه عملية نقل للمعلومات من المعلم إلى المتعلم، كان التفتيش يتم من قبل مفتشين مركزيين يقومون بزيارات مباغته للمعلمين في المدارس للتأكد من إتباعهم برنامج المدرسة المقرر بحذافيره، وللوقوف على ما حصله الطلبة من معارف ومعلومات، وكان دوره الرئيس يتوقف على مراقبة سير عملية التعليم داخل الصف، ويركز على أداء المعلم فيبحث عن أخطائه ونقاط الضعف عنده دون النظر إلى الجوانب الأخرى من العملية التعليمية، كما ركز على العناية بالضبط الإداري الحازم وضبط إجراءات العمل ومراعاة الوقت والواجبات بدقة، الأمر الذي أدى إلى تكوين اتجاهات سلبية عند المعلمين نحو التفتيش والمفتشين وإلى إضعاف ثقتهم بأنفسهم وقتل روح الابتكار والتجديد لديهم (اليونسكو 1989، المشار إليه في حمود، 1998).

ومع التغيرات التي طرأت على العملية التعليمية من حيث فلسفتها وأهدافها إذ تعنى بتنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها، لم يعد مفهوم التفتيش مقبولاً وبدأ يختفي تدريجياً وتغيرت الصورة السلبية لعملية التوجيه، بحيث أصبح الموجهون يقومون بملاحظته سلوك المعلمين والاستماع إليهم بقصد مساعدتهم على تطوير أساليبهم

التعليمية، وفق اختياراتهم الذاتية ودون فرضها عليهم (مقبل، 1997)، وخلال الأربعينيات والخمسينيات والستينيات ظهرت حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة وانتقلت إلى ميدان التفتيش التربوي، الذي أصبح ينظر إليه على أنه عملية تفاعل إنسانية اجتماعية بين القائمين به، تهدف إلى رفع كفاية المعلم التعليمية، وتم تغيير عملية التفتيش إلى عملية التوجيه التربوي، كما حصل في الأردن والبحرين والأراضي الفلسطينية المحتلة، واستعمل لفظ موجه بدلاً عن مفتش للشخص الذي يقوم بهذا العمل وأصبح التوجيه (الإشراف) التربوي عملية ديمقراطية تعاونية تسمح بمشاركة جميع المعنيين، وتهدف إلى تفهم أهداف التعليم ومساعدة المعلمين وتدريبهم على أداء عملهم بكفاءة وفاعلية (اليونسكو 1989، المشار إليه في حمود، 1998).

وفي عقد الثمانينيات تركز الضوء على عملية تطوير المناهج التربوية بمعناها الواسع، فأصبح التوجيه أيضاً معنياً بها، وصار من أهم واجبات الموجه المشرف التربوي أو أخصائي المناهج المشاركة في وضع السياسات التربوية، وفي تطوير المناهج وتخطيطها ومساعدة المعلمين على التعليم، وتصحيح برامج التدريب المستمر للمعلمين أثناء الخدمة والمشاركة في إعداد المواد التعليمية، وفي عملية التقويم المستمر للعملية التربوية وتنمية الموجه (المشرف) لنفسه تنمية مهنية (اليونسكو، 1989، المشار إليه في حمود، 1998) كما برز اتجاه جديد يناهز بضرورة الأخذ بالأهداف وحاجة المؤسسة التربوية والفرد معاً (السعود، 2002). وفي النصف الثاني من الثمانينيات بدأ ينظر إلى العملية التعليمية - التعليمية نظره شاملة، تتناول جميع عناصرها كنظام متكامل له مدخلاته المختلفة من طالب ومعلم ومشرف وإدارة مدرسية وتسهيلات وإمكانيات ومناهج وكتب مدرسية وثيقة محلية... الخ متفاعل بها معاً ضمن عمليات مختلفة تؤدي إلى مخرجات عديدة، مما أدى إلى تغيير جديد في مفهوم التوجيه (الإشراف) التربوي، يمكن أن يطلق عليه التوجيه (الإشراف) التكاملية متعدد الوسائط، حيث انتقل الاهتمام من محاولة إحداث تغيير في سلوك المعلم فقط إلى محاولة إحداث تغيير في الموقف التعليمي - التعليمي بأكمله، ودراسة كافة العوامل المؤثرة به وتقويمها بقصد تحسينها، وأصبحت عملية تستعين بوسائل متنوعة دون الاقتصار على الزيارات الصفية، وتقوم على التخطيط والتنفيذ والتقويم من خلال العمل التعاوني بين الموجه (المُرشد) التربوي والمعلم وإدارة المدرسة، وذلك في مجالات نمو المتعلم وتعلمه ووضع المنهج والكتاب المدرسي وتحسين أداء المعلم وتهيئة البيئة والتسهيلات المدرسية

وتقويم الجهود المبذولة، وتوضح للمعلمين مدى التطور والمشكلات التي تتطلب حلاً (HARRIS-1987).

ورغم الجهود المبذولة للتخفيف من الاعتماد على ممارسات التفتيش والمراقبة والضبط والمحاسبة، إلا أن بعض الدراسات تشير إلى عدم وجود مواصفات خاصة بالمفتشين والمشرفين التربويين، فهم يختارون من ضمن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة كترقيهم لهم في كثير من الدول ومنها الدول العربية (اليونسكو، 1988، المشار إليه في حمود 1998). كذلك لا تزال الدول المختلفة تستخدم مصطلحات مختلفة للدلالة على العملية الإشرافية أو التوجيهية وعلى تنفيذها، فإنگلترا تستخدم مصطلحي التفتيش والمفتش بالإضافة إلى المرشد المختص والمعلم المرشد، ويستخدم في الولايات المتحدة الأمريكية مصطلحات الإشراف والمشرّف، ويستخدم في فرنسا مصطلحات مفتش الأكاديمية والمستشار التقني أو الفني، وفي البلاد العربية يستخدم في لبنان التفتيش التربوي، وفي اليمن ومصر وسوريا مصطلح التوجيه التربوي، وفي البحرين كان يستخدم الموجه التربوي، ثم بدأ باستخدام أخصائي المناهج وهو المصطلح الذي يستخدم في العراق (أوراق عمل الحلقة التدريبية في الإشراف التربوي اليونسكو 1989، المشار إليه في حمود، 1998).

ثالثاً: نضج المفهوم ومهامه وأنشطته:

1. التعريف:

اتجهت كثير من الدول إلى تحقيق اللامركزية في إدارة شئون المدارس، مما جعل السلطات المحلية معنية بشكل مباشر بقضية الإشراف على تقويم أداء المدارس، وترتب على ذلك التطور في مفاهيم التوجيه وتعدد تعريفاته كنتيجة طبيعیه لتعدد الفلسفات والنظريات التربوية التي أخذت التوجيه إلى حيث يريد كل منها، ومن هنا يصعب تقديم تعريف محدد مع التأكيد أن هناك فهماً مشتركاً يجمع أكثر هذه التعاريف، وهو: "أن التوجيه عملية تربويه تتجاوز حدود المعلم والمنهاج وتمتد إلى العملية التعليمية بمكوناتها وأبعادها المختلفة".

وحتى تتضح الصورة بشكل أدق سنورد أهم هذه التعاريف وأكثرها تداولاً كما تشير الأدبيات وهي:

تعريف ميكنيزي للتوجيه التربوي بأنه: "أسلوب يوفر للعملية التعليمية التقويم السليم" (مصطفى، 1983).

ويعرف القاموس التربوي الإشراف التربوي: "بأنه جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسؤولون لتوفير القيادة للمعلمين والعاملين الآخرين في المجال التربوي، وذلك لتحسين التعليم مهنيًا، ويشمل ذلك إثارة النمو المهني وتطوير المعلمين واختيارهم وإعادة صياغة الأهداف التربوية والأدوات التعليمية وطرق التدريس وتقويم العملية التربوية" (الخطيب وآخرون 1984).

أما اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي (1995) بالجمهورية اليمنية فقد عرفت التوجيه التربوي: "بأنه عملية تربوية إشرافية متخصصة، تهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم، من خلال تهيئة أفضل الظروف التي تمكن المعلمين، المدرسين وغيرهم من أطراف العملية التربوية والتعليمية من القيام بمهامهم بشكل فاعل لتحقيق أهدافه، وهي عملية وقائية تشخيصية علاجية بنائية إبداعية تؤدي بطريقة تعاونية بين الموجه وبقية أطراف العملية التعليمية - التعليمية" (اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي، 1995-ص 4).

2. أهداف التوجيه والإشراف التربوي:

لم يعد الهدف الأساسي للإشراف التربوي التركيز على تنمية جانب من جوانب العملية التعليمية- التعليمية، فقد أصبح يقوم بدور مهم في توجيه العملية التربوية بكافة جوانبها وتنظيمها وتطويرها، إذ تعد الأهداف المكون الأساسي للإشراف التربوي وعنصرًا مهمًا في تحقيق الكفاءة الداخلية، لأنها أساس تنظيم البرنامج التوجيهي الإشرافي التربوي، ومعياري للمتابعة وتقويم الأداء وتخطيطه، وقد أشار العديد من الباحثين والمختصين في التربية بشكل عام أن للتوجيه (الإشراف) التربوي أهدافًا عامة أساسية وأخرى خاصة تفصيلية إلا أن معظمهم اتفقوا على أن الهدف الأساسي العام للتوجيه التربوي، هو: "تحسين عملية التعليم والتعلم ومن ثم تحسين المجتمع" (سلام، 2003).

ومما لا شك فيه أن الأهداف التربوية تصاغ بحسب أوضاع وظروف كل بلد، وما تعكسه أنظمتها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وفلسفته التربوية والعقائدية، ولذلك يصعب الوقوف على أهداف محددة ومتفق عليها، ولذلك يكتفي الباحثون بالهدف المحوري والأساس الذي سبقت الإشارة إليه.

3. أهمية التوجيه (الإشراف التربوي) ودوره في تطوير العملية التعليمية - التعليمية:

ترجع أهمية التوجيه (الإشراف) التربوي إلى كونه خدمة تربوية مستمرة وضرورية تعمل على توجيه المدرس وإرشاده في كيفية استخدام أساليب التعامل مع التلاميذ وطرائق التدريس ووسائله لتحقيق الأهداف التربوية في جميع مراحل التعليم، ومما

يتناسب مع خصائص الطلبة والتلاميذ ونضجهم وأعمارهم واحتياجاتهم ورغباتهم ومواجهتهم للمشكلات التي تعترضهم، كما أن الموجهين والمشرفين التربويين يعملون على مساعده المدرسين والتعاون معهم في توصيل الجديد من المعلومات والمعارف العلمية والتربوية، وتدريبهم على استيعاب المهارات وتطبيقها في الجوانب التخطيطية والتنفيذية والتقويمية وتوظيفها في المواقف التعليمية التعلمية للمواد وبحسب التخصصات المختلفة، وعملية التوجيه (الإشراف) التربوي مهمة لكل مدرسة بل تعد إحدى العمليات الأساسية لتحقيق المدارس الجيدة. ولقد أصبح هناك اتفاق مهني حول طبيعة التوجيه ووظيفته باعتباره ممارسه موجهه بشكل أساس نحو تطوير عمليه التعليم وتحسينها لينتج عنها تحسن في عمليه تعلم الطلبة والتلاميذ، كما أن هناك اتفاقاً واسعاً على أن التوجيه هو مجموعة الأعمال الأساسية التي تهتم بتقويم التعليم وتطوير المناهج والبرامج والبنية التعليمية وتوفير التسهيلات والأدوات والموارد والهياكل التنظيمية اللازمة وتوفير العمالة التعليمية الكفؤة والخدمات المقدمة للطلبة والتلاميذ، لدعم تعلمهم وتطوير التجديدات التربوية والعمل على تقبلها، لتساهم في فاعليه المدرسة وتنظيم التدريب أثناء الخدمة وتطوير علاقات عامه لتوفير مستويات عليا من المشاركة لتحقيق تعلم أفضل (سلام، 2003)، (Haris 1987 ، ويفرودنلاب1997م). وتستخدم في سبيل ذلك معايير ومحكات عديدة لجمع بيانات وأدلة وقرائن مناسبة حول كافة جوانب العملية التعليمية - التعلمية بهدف تحديد نقاط القوة والضعف فيها، وتحديد المشكلات الأساسية لمعالجتها، وتقديم تغذية راجعه واضحة وشامله لأعضاء الجهاز الإداري والتعليمي في المدرسة وللسلطات المعنية، حتى يتمكنوا من وضع الاستراتيجيات، وخطط مناسبة لتحسين نوعيه التربية المقدمة وتطويرها ورفع المستوى الأكاديمي للطلبة والتلاميذ، بالإضافة إلى تقديم معلومات لأولياء أمور الطلبة والتلاميذ والمجتمع المحلي حول نوعيه المدرسة ومستواها، كما أن التقارير التي تقدم في نهاية عمليه التوجيه التربوي تقدم بيانات أساسيه للتقرير الوطني السنوي حول وضعيه المدارس (حمود، 1998). وحتى يحقق التوجيه التربوي دوره لابد أن يكون تشخيصياً - علاجياً - يعمل على تحديد نقاط القوة والضعف في الأوضاع والممارسات التربوية ووضع المخططات لتلافي، أوجه القصور وتطوير الممارسات بالاتجاهات المرغوبة، وان يكون بنائياً تطويرياً يأخذ بعين الاعتبار متطلبات المستقبل ويواكب المستجدات في مجال المهنة، ويدخل التطويرات الجديدة على مناهج التعليم ومحتواه وطرائقه، ووسائل وممارسات التدريس، ويساعد الفئة المستهدفة على التدريب والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني واكتساب مهارات البحث

والتحديث والتقويم الذاتي، وتصميم برامج التدريب والنمو المهني المستمر، وكذا القدرات الإبداعية لدى الموجهين أنفسهم ولدى المعلمين والمديرين وسائر العاملين (اليونسكو، 1989، المشار إليه في حمود، 1998)، بالإضافة إلى ذلك يحقق الموجهون التربويون الاتصال بين السلطات التربوية والمدارس والمجتمعات المحلية فينقلون إلى المعلمين السياسات التربوية والأفكار والطرائق الحديثة، مما يجعلهم ينفذون مهامهم بفاعلية من خلال زيادة تدريبهم وكسر عزلتهم وضمان احترام أفكارهم وشخصياتهم، وتشجيعهم على أخذ المبادرات كلما كان ذلك ممكناً (اليونسكو، 1988، المشار إليه في حمود، 1998).

4. أنماط التوجيه والإشراف التربوي:

تعددت أنماط التوجيه (الإشراف) التربوي، وهذا التعدد يرجع إلى نوع الطريق والأسلوب الذي يؤدي فيها الموجه أو المشرف التربوي مهامه وهي أربعة أنماط:

- الإشراف بمعنى الإشراف التفتيشي.
- الإشراف التوجيهي أي تقديم العون والمساعدة.
- الإشراف بمعنى القيادة الجماعية الديمقراطية.
- الإشراف على أساس النتائج المتوقعة منه، وعلى أساس مخرجات العملية الإشرافية وهي الإشراف السلبي، والدبلوماسي، والتصحيحي، والوقائي، والبنائي، والإبداعي (الدريك وآخرون 2001) و (سلام، 2004).

- كما نجد تصنيفاً آخر حسب المراحل الزمنية وهي الإشراف التفتيشي، والديمقراطي، والعلمي والتعاوني، والإشراف المبني على العلاقات الإنسانية والإكلينيكي، والإشراف لتطويع المنهج والإشراف بالأهداف (الحداد، 2001) ومما سبق يتضح أن الأنماط تعددت وذلك عبر المراحل وبحسب الاتجاهات والنتائج والاهتمام، وفيما يأتي بعض الأنماط الإشرافية الأكثر شيوعاً:

1. الإشراف الديمقراطي: يهدف هذا النوع من الإشراف إلى احترام قيمة المعلم والإيمان بقدرته على التفكير وتحمل المسؤولية وتكافؤ الفرص واحترام جهوده، وإشراكه في وضع خطة العمل كما يعتمد على تدريب المعلم لتهيئة الفرص المناسبة لنموه المهني، ويسعى إلى تعزيز الإبداع والابتكار، وهو يعمل لصالح الفرد والجماعة.

2. الإشراف العلمي: جاء هذا المفهوم عندما نادى الباحثون ورجال التربية بتطبيق المبادئ العلمية على العملية الإشرافية وتزعم هذه المدرسة لوك (LOCK)

الإنجليزي، ويهدف هذا النوع من الإشراف إلى حل المشكلات التربوية على أسس علمية بالاعتماد على الملاحظة العالية للعملية التعليمية، وإخضاعها للمقاييس الموضوعية والاختبارات التحصيلية المتنوعة.

3. الإشراف التربوي الشامل: يهدف هذا النوع إلى تحسين العملية التربوية من خلال اهتمام الإشراف بجميع عناصر العملية التعليمية وتتضمن المدرس والتلميذ والمناهج (المريش وشعلان، 1990).

4. الإشراف العيادي (الإكلينيكي): نادى به (موريس كوهن) وهو الذي أطلق عليه اسم الإشراف الإكلينيكي ويعتمد على معالجة مكثفة لتحسين التعلم بالتشاور مع المعلم بخطة الدرس والملاحظة في الصف وتحليل المعلومات وإعطاء التغذية الراجعة (القرشي، 1999).

5. الإشراف الإبداعي: يهدف هذا النوع من الإشراف إلى تحديد القدرات الإبداعية الخلاقة، وذلك من خلال تشخيصه للممارسات الإبداعية، واستعادة الثقة بالنفس والاعتماد على النفس والاعتزاز بالذات.

6. الإشراف البنائي: مرحلة البناء وليس المعنى هو العثور على الخطأ بل وضع البدائل المناسبة والخطة الملائمة لمساعدة المعلم على النمو الذاتي والاستفادة من تجاربه وتجارب الآخرين، وهو يتطلب العمل معاً من قبل المشرف والمعلم على رؤية مستقبلية واضحة للأهداف، والغاية من الإشراف البنائي لا يقتصر على إحلال الأفضل، وإنما تتجاوز ذلك إلى المستقبل لتحسين العملية التعليمية، وذلك من خلال ما يأتي:

- استخدام أفضل لإمكانيات المدرسة والبيئة في خدمة التدريس.
- العمل على تشجيع ممارسة المعلمين الإيجابية والعمل على تطويرها.
- إشراك المعلمين في رؤية ما يجب أن يكون عليه التدريس الجيد.
- العمل على إنماء المعلمين مهنيًا، وإثارة روح المنافسة بينهم (دليل المشرف التربوي، 1419).

7. الإشراف بالأهداف: وهو عبارة عن مجموعة من العمليات تعتمد على اشتقاق مجموعة محددة واضحة من الأهداف يشترك في تنفيذها المشرف مع المعلم وذلك لتحسين العملية التعليمية، وهذا النوع يؤمن بأهداف الإشراف التربوي والتي تضمن تطوير المناهج الدراسية وتحسين تنفيذها وتطوير المدرسين مهنيًا وتوفير الإمكانيات المادية والمعنوية من أجل تحقيق الأهداف وتحسين تحصيل

التلاميذ في الجوانب الثلاثة المعرفي - النفسي الحركي - والانفعالي، وتنظيم عمليات التعليم والتعلم وترشيد الاستفادة من خدمات البيئة والمجتمع في العملية التربوية (المريش وشعلان، 1990).

5. مهام التوجيه التربوي:

تناولت الورقة المقدمة إلى وحدة التخطيط والمتابعة من برنامج تحسين التعليم وزارة التعليم - ج.م.ع. (حمود، 1998) هذه المهام مع التأكيد على أن المهام تختلف باختلاف المجتمعات نظراً للاختلاف الملحوظ في الفلسفات والرؤى بين نظام وآخر، بيد أن هناك اتفاقاً على عدد من المهام، من أبرزها:

1- تقويم مستوى تعلم الطلبة وتحصيلهم، وفي هذا الجانب يُقوم الموجهون التربويون مدى تقدم الغالبية العظمى من الطلبة في تحصيل مختلف مواد المنهج الدراسي، لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم وذلك في ضوء البيانات والأدلة التي تجمع من مصادر مختلفة وبوسائل متعددة.

2- التربية الروحية والأخلاقية والاجتماعية والثقافية المقدمة للطلبة، وفي هذا الجانب يهتم الموجهون بالبحث عن نقاط القوة والضعف، فيما توفره المدرسة للطلبة من تربية روحية وأخلاقية واجتماعية وثقافية، تنمي وعيهم بالحق والعدل والأمانة واحترام الآخرين، وتعلمهم مبادئ الصواب والخطأ والسلوك المقبول وغير المقبول، وتمكنهم من اتخاذ قرارات أخلاقية مبنية على التفكير الصائب، وتشجعهم على إقامة علاقات إيجابية فيما بينهم وعلى تحمل المسؤولية والمشاركة في حياة المجتمع المحلي، وينمي لديهم روح المواطنة ويقرأون تراثهم الثقافي، ويحترمون الثقافات الأخرى وذلك من خلال التجربة والخبرة والعلاقات السائدة في المدرسة.

3- مدى انتظام الطلبة بالحضور: وتهتم عملية التوجيه بمدى انتظام الطلبة في الحضور ومحافظةهم على مواعيد المدرسة والتسجيل أمام الغياب المسجلة بعذر أو بدون عذر، وتحليل أسباب الغياب أو التأخير.

4- المناخ المدرسي، يتحدد المناخ المدرسي بالعلاقات السائدة بين كافة العاملين وقيمهم واتجاهاتهم والبنية التنظيمية ونمط القيادة، وتؤثر على ردود أفعال الطلبة والعاملين وأدائهم والانطباع الذي يحملونه تجاه المدرسة سلباً وإيجاباً، وفي فرص التدريب على الممارسات الديمقراطية واتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات (فيفر ودنلاب، 1997)، ولا بد أن يسعى الموجهون (المشرفون) التربويون إلى التعرف على عمليات التفاعل والتواصل واتخاذ القرارات والضبط والنظام، بهدف تقويمها

وتحسينها والعوامل المختلفة التي يمكن أن تنعكس سلباً على جو المدرسة وتعرقل بالتالي من سير العملية التعليمية.

5- الإدارة المدرسية، يلعب مدير المدرسة وسائر الإداريين دوراً كبيراً في نجاح العمل المدرسي، ولذلك فهم يخضعون للتقويم من قبل الموجهين والمشرفين التربويين لمعرفة خصائصهم الشخصية والسلوكية، وخصائصهم المهنية، قدرتهم على تقويم العمل المدرسي، وقدرتهم على إقامة علاقات بناء بينهم وبين المعلمين وبقية أطراف العملية التعليمية – التعليمية، تمكنهم من مهارات البحث والتخطيط، ويمكن تحقيق ذلك من خلال دراسة التقارير والخطط المدرسية ومحاضر الاجتماعات ونسب الغياب، وطلبات النقل المقدمة من قبلهم، ملاحظة الموظفين الإداريين أثناء قيامهم بالعمل، ومعالجتهم للقضايا المختلفة، مناقشة الطلبة والعاملين وأولياء الأمور والسلطات المحلية حول الأداء المدرسية وتعاملاتها ومدى فاعليتها.

6- مدى ملاءمة العمالة لمتطلبات المنهج والتعليم الفعال، عدد المعلمين والفنيين والإداريين وسائر العاملين في المدرسة ومؤهلاتهم وخبراتهم وملاءمتها لمتطلبات عملهم، تدريب العاملين أثناء الخدمة.

7- تقويم عمل المعلمين ونوعية التدريس الذي يقدمونه، ويعتبر تقويم المعلمين وإرشادهم من أبرز الأعمال التي يقوم بها الموجهون "المشرفون" التربويون، خاصة أنهم يشغلون أكبر فئة مهنية في المدرسة وتؤثر خصائصهم الشخصية ومؤهلاتهم وخبراتهم ومدى إتقانهم للمادة أو المواد التي يدرسونها والطرائق والاستراتيجيات التي يستخدمونها تأثيراً كبيراً على نوعية التعليم وبالتالي على تحصيل الطلبة ومدى تقدمهم.

8- تقويم المناهج والكتب المدرسية، ويتم ذلك من خلال تحليل الكتب المدرسية، الملاحظة المباشرة لردة فعل الطلبة، فحص كراسات المعلمين وخططهم، ومناقشة المعلمين والطلبة وأولياء الأمور ومدير المدرسة.

9- خدمات التوجيه والإرشاد والدعم المقدمة للطلبة: ويهتم الموجهون التربويون بتحديد نقاط القوة والضعف، في برنامج الدعم والإرشاد المقدم من قبل المدرسة لجميع الطلبة لمساعدتهم على النمو الشخصي وفي التقدم الأكاديمي وفي علاقتهم الاجتماعية وحل مشكلاتهم السلوكية والانفعالية واكتساب الخبرات والمهارات والاتجاهات المرغوبة.

10- الأنشطة اللامنهجية، مدى توافرها وتنوعها، ومدى ملاءمتها، مدى مشاركة الطلبة، مدى اتصالها بالبيئة، ويمكن من خلال الملاحظة المباشرة، مراجعة الملفات والسجلات، مناقشة الطلبة ومدير المدرسة والعاملين.

11- الدراسات الميدانية والأبحاث، تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة ضرورة أن يكون مدير المدرسة والعاملون فيها مدربين للقيام بإجراء الدراسات الميدانية والأبحاث حول بعض المشكلات والصعوبات التي تواجه العمل في المدرسة أو حول بعض الأساليب والتقنيات الحديثة، بقصد دراسة فاعليتها واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، وبالتالي تحسين نوعية التعليم الذي يقدمونه، كما تؤكد هذه الاتجاهات ضرورة اهتمام الموجهين التربويين بتشجيع المدارس على إجراء الدراسات وتقويمها وتدريبهم عليها.

12- البناء المدرسي ومرافقه وتجهيزاته، مدى توفر الشروط الصحية والتربوية فيها، السعة والحجم وكفاياتها، إجراءات الأمن والسلامة، ويمكن الرجوع لجمع البيانات من استمارات مدير المدرسة، الملاحظة المباشرة لكافة مرافق البناء وتجهيزاته وتسجيله في استمارة خاصة، استطلاع آراء العاملين والطلبة وأولياء الأمور حول مدى فاعلية استخدام المرافق وكفاياتها.

13- مصادر التعلم المتوفرة في المدرسة، ويشمل مجالات واسعة مروراً بالمكتبة المدرسية والوسائل والحقائب التعليمية وانتهاء بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة وشبكاتها العالمية، وتحتاج هذه المصادر إلى التقويم لتبين نقاط الضعف والقوة فيها، والعمل على تحسينها وتطويرها كغيرها من عناصر العملية التعليمية – التعليمية، ويشمل كذلك مدى توافرها وملاءمتها وإمكانية استخدامها والحصول عليها والدور الذي تلعبه في دعم عملية التعلم.

14- علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، لكي تؤدي المدرسة دورها بفاعلية تحتاج إلى إقامة علاقات متينة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من خلال اللقاءات الدورية الجماعية والفردية، والتقارير المنظمة لإبلاغ الآباء بمدى تطور أبناءهم، وزيارة العاملين لهم في المنازل، وتشكيل مجالس الآباء والمعلمين للتعاون على حل مشكلات الطلبة وتوعية الآباء بالأمور التربوية وإطلاعهم على المناهج والطرائق والتقنيات المستهدفة في المدرسة، والاستفادة من خبراتهم وخصائصهم لتقديم الخدمات النافعة للمدرسة وإغناء المنهج، وتحسين تحصيل الطلبة ونموهم الشخصي، ودعوتهم للاشتراك بتنظيم وتنفيذ بعض الأنشطة

المدرسية والصفية أو اللامنهجية، وفسح المجال أمامهم للاستفادة من مصادر المدرسة ويقوم الموجهون (المشرفون) التربويون على تقويم تلك العلاقات السابقة وتحسينها وتطويرها.

هذه المهام وردت في أكثر من دراسة وتقرير وهي مهام تشاهد في ميدان التوجيه في كثير من البلدان، ومنها بلادنا، ونلاحظ ذلك عند العودة إلى قراءة اللائحة التنظيمية للتوجيه والتي سنقف عليها في موضع لاحق.

6. خصائص الإشراف التربوي؛

أشارت العديد من البحوث والدراسات إلى جملة من خصائص التوجيه والإشراف التربوي منها وأهمها:

- عملية قيادية ديمقراطية تعاونية تقوم على التخطيط والدراسة والاستقصاء والتحليل والتقويم التشاركي ويتسم بالطابع التجريبي والأسلوب العلمي.
- عملية منظمة شاملة تتناول جميع عناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومنهج وأساليب وبيئة، ويعمل على تحسينها والارتقاء بمستواها.
- عملية مرنة ومتجددة تستعين بوسائل ونشاطات وأساليب فردية وجماعية مثل الزيارات الصفية المدرسية، وتبادل الزيارات والخبرات والندوات، والاجتماعات الفردية والجماعية، واللقاءات والدورات التدريبية والمشاغل والدروس التطبيقية والتوضيحية والورش والنشرات والقراءات الموجهة والتدريبات المصغرة، والبحوث التربوية.
- عملية تعمل على بناء الاحترام المتبادل بين جميع العاملين في الحقل التربوي، وذلك للتقليل من الفوارق الفردية وتبادل الآراء لتحسين العملية التعليمية - التعليمية.
- عملية تعمل على تأكيد أهمية مساعدة جميع العاملين في الحقل التعليمي وعلى النمو المهني المستمر فكراً وممارسة وتكاتف جهود جميع العاملين في النظام التعليمي.
- عملية تقوم على التقويم المستمر لأهدافه وخطته وبرامجه ووسائله وأنشطته ونتائجه ومردودياته، وهو ما يتطلب وضع وسائل قياس مناسبة وتوصيف نتائج التقويم وسائر جوانب خطط التوجيه والإشراف التربوي وبرامجه المستقبلية والنظر إلى التقويم ليس هدفاً بحد ذاته وإنما هو وسيلة لرفع مستوى الأداء وتحسينه.
- عملية مستمرة قائمة على موضوعية غير موسمية أو مزاجية أو انتقائية.
- عملية تتميز بالإيجابية والعمق.

- عملية فنية إرشادية توجيهية للمعلم بما يساعد على تهيئة الظروف الملائمة لنموه المهني، وللتلميذ، مما يساهم في تحقيق ميوله ورغباته.
- عملية تنسيق لجهود كل العاملين في النظام التعليمي بما يحقق الأهداف.
- عملية مشاركة حيث يعتبر مدير المدرسة عوناً للمشرف وموجهاً ومشرف مقيماً (الدويك وآخرون، 2001)، (القرشي، 1999)، (عدس، وآخرون، بدون)، (سلام، 2004).

7. أساليب الإشراف التربوي:

للإشراف التربوي عدة أساليب متنوعة تعطية نوعاً من الإثراء والإبداع إذا ما أحسن استخدامها منها ما هو فردي ومنها ما هو جماعي.

- الأساليب الفردية مساعدة المعلم على تطوير كفاياته المهنية وتنقسم إلى مباشرة وغير مباشرة.

1. الأساليب الفردية المباشرة: مثل الزيارة الصفية والتدريس المصغر، والتدريب المصغر، وتبادل الزيارات بين المعلمين لتبادل الخبرات، والاجتماع الفردي بين المشرف والمعلم اثر الزيارات.
2. الأساليب الفردية غير المباشرة: وهي الكفاية المهنية والقراءة الموجهة والتجريب التربوي.

- الأساليب الجماعية وتنقسم بدورها إلى مباشرة وغير مباشرة .

1. أساليب جماعية مباشرة ويشمل الدورات التدريبية، المحاضرات، الندوات، المؤتمرات التربوية ورش العمل، التدريب أثناء الخدمة، اجتماعات اللجان واللقاءات التربوية.
 2. الأساليب الجماعية غير المباشرة: وتشمل البحوث التربوية، وتحليل الكتاب وتقديم الدروس الإيضاحية، والنشرات الإشرافية والمكتبات المهنية.
- وهذه الأساليب تساعد على النمو المهني للمعلم وهي وسيلة لتحقيق التكامل بين جهود المعلمين وعن طريقها يمكن رفع الروح المعنوية لديهم وتبادل الخبرات، وهي تهدف إلى التعاون والمرونة (الحداد، 2001 وسلام، 2004).

8. الأدوات والأساليب التي يستخدمها الموجهون لجمع البيانات:

يستخدم الموجهون (المشرفون) التربويون أدوات وأساليب متعددة ومتنوعة لجمع البيانات ونوجزها في الآتي:

1. استمارة مدير المدرسة	2. التقويم الذاتي للمدرسين
3. أعمال الطلبة ونتائج الاختبارات والامتحانات	4. اللقاءات مع الطلبة.
5. استمارة ملاحظة الطلبة	6. استمارات ملاحظة التعليم والتعلم في الصف.
7. استبيان لاستطلاع آراء المعلمين والعاملين في المدرسة	8. اللقاءات مع المعلمين وسائر العاملين
9. استمارة التقويم الذاتي للمعلم	10. السجلات والتقارير الإدارية ومحاضر الجلسات
11. استمارة لملاحظة البيئة المدرسية .	12. استبيان لاستطلاع آراء أولياء الأمور
13. الاجتماع مع أولياء الأمور	

9. المشاركون في عملية التوجيه والإشراف التربوي:

تعد عملية التوجيه والإشراف التربوي عملية معقدة وتتطلب اشتراك أشخاص متعددي الاختصاص، يعملون في مستويات منتظمة مختلفة، وأصبح مدير المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي كثير من بلدان الكومنولث البريطاني يعتبر كموجه (مشرف) تعليمي، وتم تدعيم وظائفه القيادية إلى جانب وظائفه الإدارية، بحيث يتمكن من مساعدة المعلمين في تطوير جوانب مختلفة من العملية التربوية، وانتقلت شراكة المدير في التوجيه إلى عمان وبعض الدول العربية المختلفة، وفي بعض الدول كانجلترا تتم الاستعانة بالإضافة إلى فريق التفيتش بالمعلم المرشد الذي يكلف بمساعدة المعلمين، وفي بعض دول الشرق الأوسط (كالأردن والبحرين وعمان) يستعان بمعلمين ذوي خبرة يدعون بالمدرسين الأوائل، ويعتبرون موجهين مقيمين بالمدرسة، خاصة لمواد التخصص فيشكلون حلقة الوصل بين إدارة المدرسة ومعلمي المادة الدراسية من جهة، وبين هؤلاء المعلمين والموجه المختص من جهة أخرى، ويقومون بمهام الموجه المشرف التربوي (خليل، 1996 المشار إليه في حمود، 1998). وهكذا نجد أن حسنات الموجه المقيم عديدة غير أن الموجه الخارجي يمكن أن يقدم خبرة موضوعية. وأكثر اختصاصا وتحديداً على الرغم من أن مسؤولياته محدودة، من جهة أخرى هناك التوجيه غير الرسمي أو نظام إشراف الزملاء الذي يقوم به المعلم المساعد، أو المعلم المرجعي أو المعلم المتعاون وهو لقب يطلق على معلم قديم ذي خبرة يكلف بالإشراف على

زملائه المعلمين المبتدئين، وبالعامل معهم بشكل فردي لمساعدتهم على تحسين أدائهم التعليمي، أو قد يطلب من معلم مبتدئ أن يلازم معلماً قديماً يساعده على التكيف مع العمل المدرسي، فإذا حصل انسجام كانت العلاقة بينهما مفيدة لكليهما، وقد بينت الدراسات أن المعلمين يشعرون بإيجابية نحو الإشراف عندما يهدف إلى المساعدة لا التقويم، وعندما يكون مركزاً على المشكلات التي يعانونها.

وقد تم تناول مسألة الانسجام بين المهام الإدارية والمهام التربوية للمفتشين في أكثر من دراسة، ودعا البعض إلى إسناد هذين النوعين من المهام إلى جهازين مختلفين (HARRIS,1987)، واستدعت الثنائية بين المفتشين والمشرفين مؤخراً إلى ظهور اتجاه يفضي إلى الانتقال من مفهوم العمل الفردي إلى العمل التعاوني ضمن فريق بحيث يتفاعل جميع المعنيين بعملية التوجيه (الإشراف) التربوي فيؤثر كل منهم ضمن حقل اختصاصه ومؤهلاته لأنهم يعملون نحو هدف مشترك من خلال مجموعة متكاملة ومتلائمة من المهام (اليونسكو، 1988، المشار إليه في حمود، 1998).

10. متطلبات ومواصفات تعيين الموجهين المشرفين التربويين :

- إجراءات اختيار وتعيين الموجهين:

1. توافر خصائص.
 2. إعداد مهني قبل الخدمة.
 3. توافر مؤهلات أكاديمية.
 4. توافر خبرات وكفايات مهنية.
 5. إخضاعهم لتقويم مستمر.
- فضلاً عن هذه الشروط، وضعت العديد من الدول معايير دقيقة في سياق إجراءات محكمة للاختيار والتعيين من أهمها:
1. التمتع بالنشاط والحيوية والطلاقة اللغوية والقدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح ودقة، والقدرة على الإقناع والإيحاء بالثقة.
 2. الثقة بالنفس والاتزان النفسي وضبط الذات في الظروف المختلفة وحسن التصرف والقدرة على حل المشكلات.
 3. القدرة على التخطيط العلمي وفقاً للمعايير والمبادئ الدقيقة.
 4. القدرة على التنفيذ بأساليب متنوعة.
 5. القدرة على التقويم وتصميم أدوات التقويم المناسبة وتوظيفها.
 6. امتلاك معلومات عن السياسة التعليمية والنظام التعليمي والتنظيم الإداري.

7. معرفة عميقة بنمو الأطفال والمراهقين جسدياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً وسيكولوجية الفروق الفردية وتأثير البيئة على هذا النمو.
8. معرفة بنظريات التعلم وشروطه والعوامل المؤثرة عليه.
9. إلمام واسع بالمناهج التعليمية وبمحتويات المواد الدراسية المختلفة بحسب التخصص والقدرة على تحليلها، لتشخيص نقاط الضعف والقوة فيها ووضع تصورات لتحسينها وتطويرها بحيث تتلاءم مع حاجات المتعلمين والتطورات العلمية واختيار الأدوات والتجهيزات التعليمية اللازمة لتدريسها.
10. امتلاك مهارات في استخدام طرائق التدريس وإدارة الصف وتخطيط المواقف التعليمية، و صياغة الأهداف السلوكية وتحديد المستوى واختيار الوسائل والأساليب والأنشطة التعليمية التعليمية وأساليب التقويم المناسبة للأهداف والمحتوى.
11. امتلاك المهارات القيادية والإشرافية، وبما يجعله قادراً على قيادة اللجان والمجموعات التربوية واجتماعات المعلمين والطلبة وأولياء الأمور بفاعلية، ومعرفة بالأبحاث الخاصة بفاعلية القيادة وبالنظريات الحديثة حتى يستطيع اختيار الأسلوب الملائم للقيادة (فيفر ودنلاب، 1997).
12. امتلاك مهارات في استخدام كافة أساليب جمع البيانات وفي تنظيم النتائج وتحليلها وتفسيرها والاستفادة منها للتخطيط لبرامج تطويرية.
13. امتلاك مهارات التواصل والتفاعل وإقامة علاقات ديمقراطية إنسانية ودية مع الآخرين الذين يتعامل معهم، الزملاء والعاملين في المدرسة والطلبة والمعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتفهم احتياجاتهم واهتماماتهم واحترام مشاعرهم ووجهات نظرهم، وتوفير فرص التعبير عن انفعالهم ومشكلاتهم وتكوين مناخ عمل مشجع (فيفر ودنلاب، 1997).
14. معرفة عميقة بالعمل الإداري المدرسي من مختلف جوانبه والقدرة على تقويم مدى فاعليته.
15. القدرة على تخطيط وتنظيم برامج التدريب أثناء الخدمة للعاملين في المدرسة حسب حاجتهم العقلية.
16. امتلاك مهارة إعداد التقارير الكتابية وتقديم تغذية راجعة لكافة المعنيين بالمدرسة.

17. امتلاك مهارة إعداد أبحاث ودراسات لجوانب العملية التعليمية التعلمية، واستخدام التقنيات الإحصائية بشكل مناسب للتمكن من التعرف على المشكلات الحالية واستبصار المشكلات المستقبلية والتخطيط لمعالجتها.

18. معرفة بالبناء المدرسي ومواصفاته ومرافقه وتجهيزاته.

19. معرفة بخصائص العمالة اللازمة للتعليم والخدمات المدرسية

20. القدرة على التقويم الذاتي (حمود، 1998).

وتضيف منظمة اليونسكو (1988) المشار إليه في (حمود، 1998) إلى ما تقدم ضرورة تضمين برامج إعداد الموجهين مقررات في التربية السكانية والبيئة والتربية من أجل السلام والتفاهم الدولي وحقوق الإنسان وحقوق الشعوب ومقررات اللغات الحية والتربية والاتصال، كما تؤكد بعض الدراسات أن يكون المشرف التربوي ذوا كفاية عالية وأن يختار على أسس منها الأساس الأكاديمي وتمكنه من مادته التي سيشرف عليها وتلقي دراسة جامعية، بالإضافة إلى تدريب في إحدى الكليات التربوية أو معاهد المعلمين، وتقييم فترة تدريبه تقييماً يتناسب مع درجته العلمية بدرجة (ممتاز)، يمتلك الخبرة العملية الواسعة والتجربة التربوية التي لا تقل مدتها عن عشر سنوات في حقل التدريس، وأن تكون الكفاية العلمية والخبرة الواسعة والصفات الشخصية من الشروط الأساسية في الاختيار ويمكن إجمال هذه الخصائص فيما يأتي:

- الخصائص الإنسانية: وهي القدرة على ممارسة الديمقراطية مع القدرة على الإقناع وتقبل الآراء واحترامها والقدرة على النقد البناء وإدارة النقاش ودقة الملاحظة القائمة على العلمية والموضوعية.
 - الخصائص الفكرية: وتتضمن القدرة على التحليل والتركيب والاستنتاج وحضور البديهة والتفكير السليم والبناء.
 - الخصائص الفنية: وتتمثل في التعبير السليم وكيفية التعامل وحسن الإصغاء والابتكار والتواضع وتبسيط الأفكار.
 - الخصائص المهنية: وتشمل القدرة على التخطيط وتنظيم البرامج الإشرافية لتحديد الأهداف وتسمية النشاطات التربوية، وتأهيل الكفاءات الفردية وتنظيم حلقات دراسية على شكل ندوات ومحاضرات وعلى شكل دروس مصغرة، وفتح باب المناقشة لاكتشاف الإبداعات والخروج من الروتين والقدرة على التقويم للمخرجات التربوية ومراجعتها وفق منهجية علمية موضوعية.
- (المريش وشعلان، 1990 وسلام، 2003).

11 - تدريب الموجهين التربويين أثناء الخدمة:

يتطلب الاتجاه العالمي القاضي "بالتعلم مدى الحياة" متابعة تدريب الموجهين المشرفين التربويين أثناء الخدمة لتطوير كفاياتهم واطلاعهم على المستجدات وإكسابهم المهارات التي يتطلبها عملهم التربوي، ولهذا أكدت إحدى توصيات المؤتمر الدولي للتربية المنعقد عام 1996م ضرورة إعطاء أولوية لتدريب الأشخاص المسؤولين عن الإدارة والإشراف التربوي وتقويم المعلمين، (اليونسكو، 1988، المشار إليه في حمود، 1998).

وتتاح عادةً للموجهين فرصة التدريب مرة كل خمس سنوات بحيث لا يصبح أي منهم جامداً، كما ينبغي أن يستمر تدريب الموجهين في بداية عملهم الرسمي بإلحاقهم بالعمل إلى جانب زملاء أكثر خبرة منهم.

ويستخدم في أثناء التدريب أثناء الخدمة أساليب متنوعة بالإضافة إلى الأساليب التي استخدمت في الإعداد قبل الخدمة مثل تنظيم الندوات واللقاءات التربوية، مرافقة زملاء، تبادل الخبرات، تقديم منح للدراسة والاطلاع في الخارج، تقديم مقررات تنشيطية ومقررات تجديدية أثناء العطل المدرسية، توفير مقررات للدراسات العليا، وتوفير أداة للتقويم الذاتي وتوفير أدوات لتقويم الموجهين من قبل المعلمين والمديرين وباقي العاملين، توفير تقنيات للتدريب الذاتي ومن المهم جداً تقويم أنشطة التدريب أثناء الخدمة للوقوف على مدى فاعليتها، (حمود، 1998).

المبحث الثاني : التوجيه التربوي في اليمن بعد إعادة تحقيق الوحدة اليمنية:

أولاً: على المستوى المركزي:

ظل التوجيه التربوي بعد إعادة تحقيق الوحدة اليمنية المباركة محل اهتمام وزارة التربية وتمثل ذلك بالجهود المتواصلة لتحسين الأداء، وفي إطار سعي وزارة التربية والتعليم لتطوير التوجيه عقدت مؤتمرات وورش عمل لمناقشة مهام التوجيه منها مؤتمر (تعز) 1991م، حيث يعد المؤتمر التوجيهي الأول الذي انعقد في (ثانوية تعز). وكان لهذا المؤتمر أثره في وضع اللبنة الأولى لتطوير التوجيه والاهتمام به ونقله باتجاه الإشراف، وقد أسهمت تدخلات التوجيه المركزي ببدائل مغايرة أدت إلى فشل المشروع، مع العلم أن هذه المشروع حظي بموافقة أغلبية الموجهين ومندوبي المحافظات في الجمهورية، وأوقف المشروع حتى عام 1995 (مقبل، 1991). وبصدر أول قانون للتعليم رقم (45) لعام 1992م والذي تضمن مادة خاصة بالتوجيه التربوي رقم (48) تحددت فيها أهم معايير اختيار الموجهين، كما تضمن أهم عمليات التوجيه وهي متابعة وتوجيه المعلمين وتقويم نشاطاتهم، ومساعدة المختص في تقويم

العملية التربوية، ورفع التقارير المتعلقة بالمناهج بغرض تطويرها، كما وضع القانون أن التوجيه جهاز يتبع وزير التربية والتعليم (قانون التعليم 92م ص13). وفي ضوء ذلك تمت إعادة هيكلة الوزارة، وتكون البناء التنظيمي للوزارة من أربعة قطاعات منها قطاع التوجيه والتقويم التربوي وتتبعه أربع إدارات عامة هي: الإدارة العامة للتوجيه- الاختبارات والتقويم - الوسائل والتقنيات التربوية- المناهج)، ويرأس قطاع التوجيه وكيل وزارة ولكل إدارة عامة مدير عام (اللائحة التنظيمية لوزارة التربية والتعليم 93م مادة 9، 10 ص7، 8)، وحددت اللائحة الوزارية في الفصل الثاني من الباب الثالث المواد رقم (21، 22، 23، 24) مهام واختصاصات قطاع التوجيه والتقويم والإدارات التابعة له بنص المادة رقم (21) اختصاصات الإدارة العامة للتوجيه التربوي ومن أهمها:

1. اقتراح الأسس والمعايير للتوجيه الفني للمعلمين والمدرسين والإدارة المدرسية والمهن التعليمية الأخرى، ومتابعة تطبيقها بعد إقرارها في جميع المراحل بما في ذلك المدارس الأهلية والخاصة.
2. تحديد المواصفات الفنية لاختيار العناصر اللازمة للعمل في التوجيه الفني من المعلمين والمدرسين، والعمل على رفع مستواهم المهني بالتدريب والتأهيل داخلياً وخارجياً وبالتنسيق مع قطاع التدريب والتأهيل.
3. تحديد مدى احتياج المعلمين والمدرسين والإدارة المدرسية والمهن التعليمية للتدريب والتأهيل، لرفع مستوى أدائهم ومتابعة وتقييم الأداء بعد التدريب والتأهيل، لتوفير التغذية الراجعة للبرامج والأنشطة التدريبية والتأهيلية بالتنسيق مع قطاع التدريب والتأهيل.
4. الاشتراك في وضع معايير اختيار المدرسين المتقاعدين غير المحليين بالتعاون مع قطاع التعليم العام.
5. متابعة توفير الوسائل والتقنيات التعليمية التي تساعد المعلم والمدارس على القيام بعملية التدريس، وفقاً للمنهج المدرسي واقتراح تسميتها وتطويرها بما يحقق أعلى قدر من الفائدة منها.
6. متابعة وتقييم الأنشطة اللاصفية والأنشطة المدرسية بوجه عام لتحديد مدى خدمتها للمنهج المدرسي بوجه خاص، وتعزيزها للنمو العلمي والعقلي والروحي والجسمي للتلاميذ والطلاب وذلك بالتنسيق مع قطاع التعليم العام.

7. وضع المعايير والمقاييس اللازمة لتقويم المعلمين والمدرسين والإدارة المدرسية والمهن التعليمية الأخرى، بغرض تحسين مستواهم المهني والوظيفي وذلك بالتنسيق مع قطاع التعليم وقطاع الإدارة والخدمات.

8. وضع البرامج التنفيذية لتوزيع تدريس المنهج المدرسي على أشهر العام الدراسي، بما يكفل قدرة التوجيه التربوي على تقييم الأداء المدرسي.

9. رفع التقارير التعليمية عن سير العملية التربوية التعليمية واقتراح السبل الكفيلة بتجاوز مشكلاتها وتحسينها وتطويرها وتنفيذ التعليمات الصادرة حيال ذلك.

10. الاشتراك في الدراسات والبحوث التي يجريها مركز البحوث والتطوير التربوي التي تتصل بالتوجيه التربوي وتحسين وتطوير طرقه وأساليبه.

11. القيام بأي مهام تتصل بالتوجيه التربوي وبتكليف من الوزير أو نائبه أو وكيل الوزارة لقطاع التوجيه والتقويم.

12. الإسهام في إعداد وتطوير مناهج ومواد التدريب الخاصة بالوزارة.

13. ويتضح من اللائحة أن عمليات التوجيه تتمحور حول:

- أداء المعلم.

- المنهاج وما يتصل به من عناصر وأهداف ومحتوى وأنشطة وأساليب.

- التدريب والتنمية المهنية.

- الموقف التعليمي وعملية التعليم والتعلم، ومتابعة التحصيل العلمي لدى

المتعلمين.

- البحث والتطوير.

وعقب صدور اللائحة الوزارية للتربية سنة 1993، عقدت ورشة لتطوير التوجيه في يناير 1995م برعاية وزير التربية والتعليم آنذاك، وكانت مخصصة لتطوير أهم الوثائق التنظيمية لقطاع التوجيه والتقويم التربوي، وتحت إشراف وكيل الوزارة لقطاع التوجيه والتقويم التربوي، وبالتعاون مع كافة القيادات التربوية والتنسيق مع مديري عموم مكاتب التربية ومشاركة مجموعة من الموجهين ومسؤولي الاختبارات والتقويم والمختصين بالمناهج من ديوان الوزارة والميدان التربوي. وهدفت الورشة إلى حشد مجموعة متكاملة من القيادات التربوية ومن المختصين بشئون التوجيه والتقويم، وإشراكهم بصورة متفاعلة لدراسة أهم اللوائح المنظمة في أوراق عمل الورشة وإخراجها في صورتها النهائية بعد إدخال التعديلات اللازمة عليها، تمهيداً لتعميمها على العاملين في الميدان.

وعقب انعقاد ورشة تطوير وتحسين التوجيه (وزارة التربية والتعليم، 1995) صدرت مجموعة من اللوائح والأدلة، وفيما يأتي تفصيل موجز عن كل منها :

1- اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي الصادرة بالقرار الوزاري رقم (794) لسنة 1995م:

اشتمل الفصل الأول على التسمية (التوجيه التربوي)، واشتمل الفصل الثاني على مفهوم التوجيه وأهدافه وخصائصه وجاء التعريف بنص اللائحة:

(التوجيه التربوي عملية تربوية إشرافية متخصصة، تهدف إلى الارتقاء بنوعية التعلم من خلال تهيئة أفضل الظروف التي تمكن المعلمين، المدرسين وغيرهم من أطراف العملية التربوية والتعليمية من القيام بمهامهم بشكل فاعل لتحقيق أهدافه، وهي عملية وقائية تشخيصية علاجية بنائية إبداعية تؤدي بطريقة تعاونية بين الموجه وبقية أطراف العملية التعليمية - التعليمية).

كما حددت اللائحة أهداف التوجيه التربوي منها:

- أ- تحسين وتطوير الموقف التعليمي بجميع جوانبه وعناصره الفنية.
- ب- مساعدة المعلمين والمتعلمين على النمو المستمر من خلال العلاقات الإنسانية والمسئولة، وتحسين عملية التدريس بالاستعانة بنتائج البحوث التربوية.
- ج- زيادة نمو الموجه مهنيًا وعلميًا.
- د- مساعدة القائمين على العملية التعليمية على الإبداع والابتكار والبحث، وصولاً إلى فهم غايات التربية وفلسفتها.

وفي الفصل الثالث تضمنت اللائحة البناء التنظيمي للتوجيه التربوي على مستوى الوزارة.

والمحافظات، فأدخل لأول مرة مجلس فني يضم المدير العام ونائبه ومديري التوجيه والتنسيق والمتابعة وإدارة توجيه العلوم الطبيعية التطبيقية والأنشطة المدرسية وتوجيه المواد التربوية والتخصصية، إضافة إلى أقسام المناطق التوجيهية والمجلس التوجيهي المدرسي.

يتضح من اللائحة التركيز على الإدارات وليس على العمليات التي تسهم في تحقيق أهداف التوجيه المدرسي، كما أن إدارات التوجيه واضحة ولها مسميات، بينما لا ينطبق ذلك على العمليات وهذا ما نقرأه في دليل التوجيه.

2- دليل التوجيه التربوي 1995م:

حدد الدليل مجالات عمل الموجه وبعض من عمليات التوجيه التربوي المتمثلة في التخطيط، المناهج، التعليم، النمو المهني، الاختبارات، الإدارة المدرسية، إدارة الصفوف، العلاقة مع الزملاء والمجتمع، كما يتضمن الدليل مهام التوجيه تجاه التعليم والمناهج الإدارية المدرسية، المعلمين، المتعلمين والموجه ذاته.

3- دليل الالتحاق بالتوجيه أكتوبر 1995م:

اشتمل الدليل على أهداف اختيار الموجهين، الصفات المطلوب توافرها في الموجه، شروط اختيار الموجهين، إجراءات الترشيح والقواعد المنظمة لبرنامج تدريب الموجهين التربويين (الأهداف، المراحل، المطالب، عناصر تقييم المتدرب، نماذج المقابلات والتقويم).

4- القانون رقم (37) لسنة 1998م بشأن المعلم والمهن التعليمية:

قلل هذا القانون من مكانة التوجيه وامتيازه، وخاصة في ما يخص حقوق الموجه حيث حصل المدرس على مزايا مالية أكثر من الموجه.

5- قرار وزاري رقم (527) لسنة 2003م بشأن تنظيم الترشيح والالتحاق بالعمل في التوجيه التربوي:

تكون القرار من خمس مواد :

المادة الأولى: حددت شروط الترشيح والالتحاق للعاملين في التوجيه.

المادة الثانية: حددت صلاحية الإدارة العامة والإدارات الفرعية ومكاتب التربية بالمحافظات لترشيح العاملين لشغل وظائف التوجيه.

المادة الثالثة: تختص بالتنسيق بين الإدارة العامة للتوجيه والإدارات الفرعية لمعالجات اختلالات عملية ترشيح الموجهين.

والمادة الرابعة: تختص بتشكيل لجان من الإدارة العامة والقانونية لمتابعة تنفيذ القرارات وتوحيد آليات التطبيق.

المادة الخامسة: ضرورة التزام الجهات المختصة بتنفيذ القرار.

وبتحليل نص القرار يتضح ما يلي: وجود اختلالات في عملية ترشيح الموجهين، كما أن تشكيل لجان مركزية لمتابعة التنفيذ يعكس أن المتابعة ليست من صلاحية الإدارات الفرعية، وهذا يتعارض مع مبادئ السياسة التعليمية التي تقوم على اللامركزية في الإدارة. (مادة 14 قانون 45 لسنة 1992).

6- وفي إطار تطوير عملية التدريب قام قطاع المناهج والتوجيه بإصدار قرار رقم (425) لسنة 2003م بشأن اللائحة الداخلية للتدريب اللامركزي القائم على نظام

المدرسة المحورية، ويقصد به تنفيذ برامج التدريب على المستوى اللامركزي الأدنى وهو المدرسة المحورية والتي تمثل نواة لمجموعة من المدارس المتقاربة، كما يتضمن القرار أهداف التدريب ومعايير اختيار فرق التدريب المركزية، ومهام هذه الفرق وكذلك مجلس إدارة المدارس المحورية ومهامها والفئات التي سيشملها التدريب. كما حدد القرار أن الإدارة العامة للتدريب والتأهيل هي الجهة المسؤولة عن وضع الإجراءات التنفيذية المتعلقة باختيار الفرق العاملة، وإعداد لائحة الحوافز للقائمين بالتدريب.

ويتضح من نص القرار أن الجهة المسؤولة عن تدريب الموجهين هي إدارة التدريب والتأهيل، حيث تم فصل التوجيه عن التدريب بالرغم من أن هذه العملية تدخل في صميم عمل الموجه التربوي.

7- خطة العمل الإجرائية الخاصة بمعالجة الاختلالات الكمية والنوعية للعاملين في

التوجيه المحلي مكتبياً وميدانياً على مستوى جميع محافظات الجمهورية 2004م:
تضمنت الخطة الهدف العام لمعالجة الاختلالات طبقاً لمعطيات القرار الوزاري (527) لعام 2003، وحددت الخطة مجموعة من الوسائل والأساليب وآليات التنفيذ لم تتجاوز ما جاء بالقرار (527)، كما تضمنت أسس المعالجة الاستثنائية للعاملين في التوجيه وشروط المعالجة، وهي لا تختلف عن القرار، فضلاً على أنه لا يوجد فرق في خطة معالجة اختلالات التوجيه وبين الإستراتيجية، فالبدائل الموضوعية والتي عرفت بالخطة والبدايل الإستراتيجية تضمنت:

1. نزول ميداني لحصر وتقييم الكوادر مكتبياً.
 2. تنفيذ الاختبارات والمقابلات الفردية.
 3. حصر وتقييم الوثائق الخاصة بالتوجيه وإجراء الاختبارات التحريرية.
- يتضح من الخطة وآلية المعالجة الاستثنائية ما يلي:
1. إن اختلالات التوجيه حصرت في العاملين وليس في الجهة المسؤولة عن تعيينهم أو في طبيعة التعيين.
 2. إن خطة العمل الإجرائية تم إعدادها مركزياً والمفترض أن يضعها المشرفون من واقع البيئة التوجيهية.

8- وفي إطار الجهود المتواصلة لتحسين أداء التوجيه التربوي قدمت الإدارة العامة للتوجيه التربوي وثيقة بعنوان "التوجهات الإستراتيجية الخاصة بتجويد نظام التوجيه يناير 2005م".

احتوت الوثيقة أولاً: على مقدمة عامة تضمنت الأهمية للتوجيه ومبررات إصلاح النظام، بسبب وجود انعكاسات خطيرة على واقع التعليم كما حددت الوثيقة الجدوى التربوية والاقتصادية والمهنية لإصلاح نظام التوجيه، وتضمنت الوثيقة مؤشرات الوضع الراهن وهي جملة من المشكلات التي يعانيها نظام التوجيه ومنها ما يلي:

1. التدني في مستوى التحصيل العلمي، نتيجة ضعف الدور الفاعل للتوجيه التربوي.

2. الاختلال في نظام الاختبارات، وضعف فاعلية أنشطة تدريب المعلمين لضعف دور التوجيه التربوي.

3. التجاوزات الخطيرة في عمليات تعيين الموجهين.

4. قلة برامج التدريب والتطوير المهني الدوري والمستمر محلياً وخارجياً.

وحددت الوثيقة التوجهات الإستراتيجية بالآتي:

- تطوير نظام التوجيه وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.
- تطوير القدرة المؤسسية لنظام التوجيه ودعم البناء الإداري لنظام التوجيه.
- توفر التسهيلات لتنفيذ متطلبات العمل الميداني والمكتبي. (وزارة التربية والتعليم قطاع التوجيه يناير 2005م)

وكتوجه استراتيجي لتطوير نظام التوجيه ومعالجة اختلالاته سعت وزارة التربية ممثلة بقطاع التوجيه والمناهج إلى تطبيق ما أوصت به وثيقة يناير 2005م، ومنها تطوير نظام التوجيه وفقاً لمعايير الجودة الشاملة وتولي قطاع المناهج والتوجيه في وزارة التربية والتعليم، وبمشاركة مجموعة من الباحثين، ومر البرنامج في إعداداته بمراحل ثلاث توخياً للموضوعية واتساقاً مع المنهجية وهي:

- المرحلة الأولى: الإعداد للبرنامج وضعت مجموعة من المعايير للجودة كموجهات تطبيقية للتوجيه وأدوات العمل الميداني.
- وفي المرحلة الثانية: عرضت هذه المعايير على مجموعة من المختصين في المجالات التربوية، حيث شملت الفئة المحكمة أساتذة من جامعات (صنعاء – تعز - عدن) ومختصين في التوجيه وإدارات المدارس في بعض محافظات الجمهورية.
- وفي المرحلة الثالثة: عقدت ورشة لتدارس وإقرار نظام التوجيه وفقاً لمعايير الجودة في أغسطس 2005م. وفيما يخص العمليات التوجيهية، أكدت الورشة ضرورة إعادة صياغة اللوائح والتشريعات التربوية وبناء هيكل وظيفي خاص بالتوجيه،

والاستمرار في عملية تدريب الموجهين وإشراك المعلم والإدارة المدرسية في تقويم عمل الموجه (وزارة التربية والتعليم، 2005).

9- وفي إطار الجهود التي تبذلها الإدارة العامة للتوجيه تم إعداد تقرير المراجعة السنوية لتنفيذ إستراتيجية التعليم الأساسي من أبريل 2005م حتى فبراير 2006م.
احتوى التقرير على مقدمة تناولت أهمية التوجيه والمشكلات النوعية التي يواجهها التعليم، نتيجة لضعف الدور الفاعل للتوجيه وأنها لا ترقى إلى المستوى المطلوب، كما احتوى التقرير على مؤشرات تقييمية من واقع الفعاليات التوجيهية الحالية. **واتضح منها ما يأتي:**

- أن التوجيه التربوي لا ينفذ مهامه بالشكل المطلوب في تدريب المعلمين.

- أن أداء التوجيه يقتصر غالباً على تنفيذ الزيارات الصفية.

ولخص التقرير أسباب تدني التوجيه التربوي وعملياته بما يلي:

-تدقق أعداد كبيرة من الموجهين نتيجة التجاوزات الخطرة في عمليات التعيين وتعدد مصادرهما.

- كما أنه لا يوجد أي تعميم شامل للوائح والأدلة وتفعيلها بما يتناسب والتطورات التربوية.

-كما يتضمن التقرير أهم الفعاليات التوجيهية المنفذة من أبريل 2005م وحتى

فبراير 2006م، وأهم المؤشرات الإيجابية والسلبية في واقع التوجيه التربوي:

- من المؤشرات الإيجابية التي يمكن تحديدها بما يلي: السعي إلى وقف الترشيحات العشوائية، زيادة الاهتمام بتدريب الموجهين.

- ومن المؤشرات السلبية : تواضع أثر التوجيه في بعض المحافظات مثل (شبوة، أبين)، افتقار التوجيه إلى إمكانيات مادية كافية للتوجيه التربوي.

وأصدرت (الإدارة العامة للتوجيه) وثيقة حول إصلاح التوجيه بعنوان التوجهات

الإستراتيجية الخاصة في إصلاح وتطوير التوجيه المركزي والمحلي والمقدم

للفريق الفني لاستكمال الإطار المتوسط المدة من 2006 -2010م.

وهذه الوثيقة لا تختلف في محتواها عن وثيقة التوجهات الإستراتيجية 2005م،

خصوصاً في تحديدها لمشكلات التوجيه ومبررات إصلاحه، ويلاحظ أن ما جاء في

الوثيقتين حول واقع التعليم والتوجيه تحت بند مشكلات الوضع الراهن يتفق ونتائج

الدراسات التربوية ذات الصلة بالتعليم ومنها دراسة (مقبل 1997م) (الوطني

2000م)، (الوطني وآخرون، 2000)، (المدحجي 2000)، (المسوري 2003م)

(الأغبري 2003)، والإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي 2003-2010م التي أكدت وجود اختلالات في مختلف الميادين، نتيجة ضعف التوجيه وقصور التخطيط لعملياته، ومن أهم الاختلالات:

- افتقار المناهج التعليمية إلى التحديث.
- ضعف تأهيل المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة.
- تفشي ظاهرة الغش في الاختبارات.
- تدني مستوى التحصيل العلمي.
- ضعف التخطيط العلمي السليم للتعليم.

ومن أجل تحقيق أهداف التوجيه وفي مقدمتها تحسين عمليات التعليم والتعلم أوصت الدراسات بتطوير قطاع التوجيه التربوي، من خلال توجيه البحوث لهذا الغرض وتخطيط البرامج والمشروعات اللازمة لتطوير أداء الموجهين في اتجاه المهام المرتبطة بدورهم، وتؤكد عدد من التقارير الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم أن مهام وأنشطة التوجيه في جوانبها التنفيذية والتطبيقية غير محققة في الواقع العملي، ولا تتم ممارستها بالصورة المنشودة، وإن ترجمة الجوانب النظرية في اللوائح إلى واقع يواجه كثير من المعوقات (النعمان، 2005).

وعلى الرغم من طبيعة جهود التطوير الخاصة بالتوجيه وما اتسمت به من نقلة نوعية إلا أنها غيببت الإجراءات الإدارية الملائمة والمقننة التي تنظم أساليب العمل، إضافة إلى تكرار الأقسام والمهام والأنشطة في المستويين المركزي والمحلي، وهذا لا شك يبين مدى اختزال التوجيه وعملياته مركزياً مما يؤثر على العمليات، ويؤدي إلى عدم تنفيذها بالشكل المطلوب الذي يحقق أهدافها (باجنيد، 1996)، وتبين من كل المحاولات السابقة لتطوير وإصلاح التوجيه إغفال المدخل الملائم لإعادة بناء هذه العمليات.

ثانياً: على مستوى المحافظة:

يعد التوجيه على مستوى المحافظة، نسخة مصغرة لمستوى التوجيه على المستوى المركزي بديوان الوزارة، إذ يتولى على المستوى المحلي القيام بالمهام المنوطة بالتوجيه وفق قانون التعليم والقرارات واللوائح المنظمة المتصلة به، ومن ثم فالتكوين والهيكلية هي ذاتها وتمارس على نحو محدد بنطاقات جغرافية وسياقات تنظيمية، تنبثق من المتطلبات والاحتياجات المحلية.

والجدير بالذكر أن التوجيه بتعز له مكانة متميزة في سياق التوجيه بالجمهورية، لتوافره على نخبة ذات كفاءة وكفاية مشهود من فترات مبكرة من تأسيس التوجيه، ومراحل

تطوره، وإلى فترة قريبة حيث نسب إلى التوجيه من يفتقد مقومات وخصائص العمل الإشرافي وكفاياته المختلفة، والذي أضر بمستوى التوجيه بتعز، وأثر سلباً على نشاط تلك النخبة التي عملت ليس فقط على المستوى المحلي، بل شاركت مشاركة فعالة في كل محطات تحسين وتطوير التوجيه ومن أبرز تلك المحطات الآتي:

- مؤتمر تعز 1991م حيث يعد هذا المؤتمر التوجيهي الأول الذي انعقد في ثانوية تعز، وكان له أثر في وضع اللبنة الأولى لتطوير التوجيه التربوي في المحافظة وسابقاً لقانون التعليم وتشريعات التوجيه الجديدة الرسمية، وقد كانت نتائج خطوات متقدمة نحو اتجاه مفهوم الإشراف، غير أنه فشل بسبب قيام التوجيه المركزي بتقديم بدائل مغايرة كلياً للمشروع المقدم من مندوبي التوجيه المحلي بمحافظة تعز، الذي حظي بتأييد أغلبية الموجهين من معظم محافظات الجمهورية غير أن مندوبيها المحليين في المؤتمر أوقفوا العمل بمشروع التوجيه حتى 1995م (الكميم، 2006)، ومع ذلك لم تتوقف فعاليات موجهي المحافظة في العمل على مواكبة مفاهيم التوجيه والإشراف التربوي وممارسته في المحافظة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وعكسها على تطوير العملية التعليمية التعليمية في المحافظة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وممارسة العلاقات الإنسانية، غير أن التشريعات واللوائح والهيكل الجديدة في التعليم والتوجيه لم تكن تشكل رؤى واضحة ومتكاملة لبناء التعليم بمدخلاته ومنها التوجيه، وإن كانت هذه التشريعات واللوائح والهيكل متطورة إلا أنها ظلت نظرية أكثر منها عملية، الأمر الذي أدى إلى جعل مدخلات التعليم التقليدية تقف عائقاً أمام ممارسة الأساليب التوجيهية الحديثة، فظل من الصعب تنفيذ أساليب حديثة في ظل مدخلات تعليمية تقليدية.

- اللقاء الموسع للقيادات والكوادر التربوية في محافظة تعز في يوليو 1993م تحت شعار (من أجل الإعداد الناجح للعام الدراسي الجديد 94/93 وعلى طريق تطوير العملية التربوية والتعليمية بالمحافظة)، قدمت فيها جميع الإدارات والأقسام بمكتب التربية والتعليم في المحافظة أوراقاً للمناقشة حول المناهج واحتياجات التعليم والمتعلم، تعليم الفتاة، التعليم في المناطق النائية، المعلم وإعداده قبل الخدمة وأثناءها، العلاقة بين المدرسة والأسرة، إسهامات المجتمع، واقع أوضاع محو الأمية وتعليم الكبار، الكفايات في القوى البشرية، ظاهرة التسرب، الامتحانات الدورية والنهائية، خطة التعليم العام للعام الدراسي 93/92م المشكلات والحلول، المبنى المدرسي وتجهيزاته، النشاطات اللاصفية، الاعتمادات والتسيير المالي، التوجيه الفني والتفتيش

المالي والإداري. وقد خرج اللقاء الموسع في نقاشه لجميع هذه الأوراق بالتأكيد على أن هناك ضعف كبير في مدخلات وعمليات ومخرجات التعليم، كما ركزت على التدني في بعض أساليب التوجيه والعوائق التي تقف أمامه، وأكدت ضرورة المزيد من التوسع في الأساليب والوسائل التوجيهية محاولة في الرفع من مستوى التحصيل العلمي المتدني والتطوير لمدخلات العملية التعليمية التعلمية، وعكست نتائج أعمال هذا اللقاء الموسع وتوصياته ومقترحاته للجهات المسؤولة والميدان التربوي دور المحافظة في تطوير العملية التعليمية في المحافظة، وقد كان لهذه الفعالية سبق آخر للمحافظة بين جميع المحافظات.

- الورشة المنعقدة في صنعاء في 1995م، حيث كان لموجهي المحافظة دور في المشاركة فيها، والتي على أثرها انتقل مفهوم التوجيه وأساليبه نقلة نوعية في الممارسة، حيث أنجزت الكثير من الوثائق المتعلقة بالتوجيه وتحديد مهامه ومفاهيمه ومجالاته ومواصفات الملحقين بالتوجيه ومعايير وشروط الالتحاق بالتوجيه والإجراءات التنفيذية والتدريبية للموجهين الملحقين، وبالوصول إلى الأعوام الدراسية 94، 95، 96 تحقق طموح يمنة التوجيه التربوي وأصبح جميع الموجهين الحاليين يمنين، ووصل عددهم في توجيه المواد (64) موجهاً بينهم 11 موجهة، وفي توجيه الأقسام (123) موجهاً بينهم موجهة واحدة، كما كان عدد النظراء للمواد (4) منهم نظيرتان فقط، في حين بلغ عدد النظراء في الأقسام الابتدائية (25) نظيراً منهم نظيرتان فقط، وكان العام 95م عاماً حافلاً بالأنشطة والفعاليات التوجيهية المتنوعة وصلت إلى (73) نشاطاً وأسلوباً توجيهياً وذات طابع تدريسي للمدرسين.
- الندوة التي أقيمت في مركز البحوث والتطوير التربوي في مارس 1997، لتدارس "مشكلات تدني مستوى التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة وسبل معالجتها"، كما قدمت أوراقاً في الطرائق والأساليب والوسائل المستخدمة في تدريس الصفوف الأولى الأربعة، وتدريب معلمي القراءة لهذه الصفوف وكان لهذه الإسهامات انعكاس في تطوير المفاهيم والأساليب التوجيهية في الميدان (أوراق تربوية، 1997م).
- شاركت المحافظة بتقديم ورقة عمل لورشة العمل الإقليمية في قبرص من 7 - 11 / 1996م حول "تكوين أجواء تعليمية داخل المؤسسات الأهلية العربية من خلال أنشطتها ومشاريعها" (مقبل، 1996م).

• شارك الموجهون في المحافظة في عملية التدريب والتأهيل أثناء الخدمة عبر المعهد العالي في مكتب التربية لتنفيذ تدريبات مصغرة لعدد 45 مهارة مصغرة في بعض مديريات المحافظة.

• وكانت إدارة التوجيه في المكتب حاضرة ومنفذة لتوحيد التعليم في المحافظة والعمل بالتوجهات المركزية واستقبال موجهي المعاهد العلمية وتوزيعهم وفقاً للقرارات التي يحملونها.

• كما شهدت المحافظة انتعاشاً آخر في إعادة صدور وتنفيذ قانون المعلم والمهنة التعليمية 1998-1999م وحفز ذلك المعلمين والموجهين للعمل رغم القصور الذي فيه، ومع ذلك فقد وُثِد هذا القانون بمميزاته في إستراتيجية الأجور 2005م.

ومع توسع الصلاحيات للمحافظة والمديريات نتيجة للانتخابات المحلية، حدثت تغيرات من أبرزها: الإدارة المحلية للتعليم في ظل غياب التشريع وبما أفضى إلى:

1. نقل العديد من الصلاحيات لمديريات التربية بالمديريات بدون وضوح لكيفية ممارسة هذه الصلاحيات وحدودها.

2. تعدد مصادر التعيين والترشيح للموجهين.

وقد نتج عن ذلك:

1. دخول أشخاص إلى مجال التوجيه وهم غير مؤهلين لهذا الدخول.

2. تنامي عدد الموجهين كمياً على حساب النوع.

ورغم ذلك لم تقف المحافظة أمام هذه المشكلة واستمرت في ممارسة المهام والاختصاصات الموكلة إليها، وظلت إدارة التوجيه واستمرت المكاتب الفنية تخطط وتتابع وتنفذ وتقوم بزياراتها الميدانية، وظل الموجهون يتفاعلون مع العملية التوجيهية وتطوير التشريعات والعوائق المتركمة والإصلاحات والتوجهات التي تأتي مركزياً، ومع التوجهات الذاتية والخاصة للمحافظة في معظم الأعمال والمهام التوجيهية فيها، ففي عام 1999م تميزت المحافظة بنشوء قسم للتوجيه والإدارة المدرسية بموجهين متخصصين لذلك، وصممت لائحة منظمة لتوجيه الإدارة المدرسية ومعايير وشروط الالتحاق بنفس المعايير السابقة للوائح التوجيهية، إلا أنها أوقفت في عام 2002م مركزياً بحجة أنها ليست داخلية في الهيكلية الوزارية.

■ كانت المحافظة حاضرة في المشاركة في تعديل وتأليف المناهج وتدريبهم في صنعاء في الفترة من 2000/10 - 2000/12م، ثم إقامة الدورات التدريبية للمعلمين في المحافظة في نفس العام، كما كانت المحافظة الممثلة بالتوجيه والتعليم مساهمة في

الإعداد لاستراتيجيات التعليم الأساسي والثانوي ومشاركة في المؤتمرات الخاصة بذلك. وكان لإدارة التوجيه في المحافظة دور أساسي في رفد إدارة التدريب والتأهيل بكوادرها للمشاركة في التدريب ضمن استراتيجيات التعليم الأساسي للفترة من 2001 وحتى الآن.

■ يشترك موجهو المحافظة في الوقت الحاضر في الدورات التدريبية للموجهين التربويين الأولى والثانية كمدرسين ومتدربين. وكان لموجهي المحافظة دور كبير - أيضاً- في إعداد الأدلة التدريبية لمختلف المستهدفين في التعليم (معلمي الصفوف لأولى - المدارس المحورية - معلمي المواد حسب التخصص الإدارة المدرسية والموجهين -وفئات أخرى).

■ شاركت إدارة التوجيه وموجهوها في توجيهات الوزارة الخاصة في تنفيذ قرار إعادة التوزيع للمعلمين في المديرية والذي لم تتحقق نتائجه بعد، فضلاً على مشاركتهم - أيضاً -في التوجيهات الخاصة بتطوير نظم التوجيه من قبل الإدارة العامة للتوجيه، وفي فحص الوثائق طبقاً للمعايير المحددة مركزياً، وتنفيذاً لقرار مجلس الوزارة لعام 2003م والذي تم تنفيذه الآن، نظمت إدارة التوجيه في المحافظة وخطت في تكوين الفرق التوجيهية على مستوى المحافظة وعلى مستوى جميع المديرية في ضوء التوجيهات الخاصة بالإدارة العامة للتوجيه، تنفيذاً لما بدأته من الإصلاحات في تطوير نظام التوجيه وعملياته منذ 2006م وحتى 2008م ومستمرين في ذلك، وقد خضعت المحافظة للتوجيهات والإصلاحات الخاصة بتحديد عدد الموجهين في إطار المعايير المحددة، وكان نصيب المحافظة من الموجهين المقبولين بعد الفحص والتدقيق 870 موجهاً من عدد 2126، وتمت إعادة البقية منهم للميدان وفقاً للكشوفات المحددة التي تم رفعها من مكتب التربية 2008/8/15م، ورغم تلك الاختلالات في تعيين وعمل الموجهين إلا أن محافظة تعز ظلت مميزة بإيجابياتها لعملية التوجيه، وخاصة الكوادر المستوعبة فيها. فقد كان التوجيه وتطويره ومواكبته للاتجاهات الحديثة والمعاصرة شغلهم الشاغل، وبرز ذلك في تخطيطهم وتنفيذهم للكثير من الأساليب التوجيهية والتقويمية والكثير من الأساليب التدريسية وتقويمهم للمناهج، وتوظيف العلاقات الإنسانية في علمية التوجيه وتقويمهم المستمر لمدخلات التعليم والتوجيه، وتحديد العوائق والحلول لها، لكن خلال هذه الفترة من 1996 إلى 2008م والأمل معقود باستكمال التوجيهات الإصلاحية الوزارية المتمثلة بقطاع المناهج والتوجيه والمتمثل بإدارته العامة، ويشمل:

أولاً: الإجراءات التي بدأت في 2003م وهي مستمرة حتى الآن رغم أنها مفككة أحياناً ومتكسرة أحياناً أخرى وتتطلب توافر أطر تشريعية وتنظيمية وإدارية واقعية ملزمة، إضافة إلى توفير الإمكانيات.

وثانياً: الوقوف بجدية لتحديد رؤية شاملة مخططة وهادفة لبناء نظام أو جهاز توجيهي وبما تتضمنه الاستراتيجيات الوطنية للتعليم الأساسي والثانوي العلنة، شريطة التنفيذ والمتابعة والتقويم المستمر لها وإنجازها في فتراتها المحددة وبما يحقق أهدافها.

توزيع الموجهين ومؤهلاتهم في مديريات محافظة تعز:

يوضح الجدول رقم (15) توزيع الموجهين في مديريات المحافظة حسب المؤهل
جدول رقم (15) توزيع الموجهين بمديريات المحافظة حسب المؤهل للعام 2008م

المديرية	ثانوية عامة	دبلوم معلمين	دبلوم متوسط	بك/ تربية	ماجستير	المجموع
التعزية	٢	٢٩	١٨	١٧٣	٣	٢٢٥
السلام	٢	١٠٢	٢٢	٩١	١	٢١٨
الرونة	٠	١١	٦	١٨٦	٠	٢٠٣
الشمائتين	١	٥	١	٤٤	٠	٥١
القاهرة	٢	٨	٧	١٢٩	١	١٤٧
الصلو	١	٠	١٠	٠	٠	١١
المخا	٠	٤	١	٢٦	٠	٣١
المسراخ	٤	٧	١٠	٥٣	٠	٧٤
المظفر	١	٨	١٣	١٢٤	٣	١٤٩
المعافر	٢	٣	١٠	٤٩	١	٦٥
المواسط	٥	٧	٣	٤٢	١	٥٨
الوازعية	١	٦	٠	١٦	٠	٢٣
جبل حبشي	٠	١٢	١٠	١٢٢	٠	١٤٤
حيفان	٤	٣	٢	٤٢	٢	٥٣
خدبير	٠	٣	١	٥٢	١	٥٧
ذباب	٠	٣	٠	٤	٠	٧
سامع	١	٢	٠	٢٠	٠	٢٣
صالة	٠	٧	٢	٨١	٠	٩٠
صبر الموادم	١	١٢	١١	٨٥	٠	١٠٩
مشرة	٢	٧	٠	٣٥	٠	٤٤
ماوية	٠	٤	١٢	٥٦	١	٧٣
مقبة	٣	١١	١٥	١٠٢	٢	١٣٣
موزع	١	٢	١	١٥	٠	١٩
المكتب	٣	٢	٢	١٠٧	٥	١١٩
المجموع	٣٦	٢٥٨	١٥٧	١٦٥٤	٢١	٢١٢٢

يُوضح من الجدول السابق أن عدداً كبيراً من الموجهين حاصلون على بكالوريوس تربية في جميع المديريات ماعدا مديرتي السلام والصلو، حيث إن أكثر الموجهين في مديرية السلام حاصلون على دبلوم معلمين، أما مديرية الصلو فأغلبهم حاصلون على دبلوم متوسط.

المبحث الثالث: الدراسة الميدانية:

تمثلت الدراسة الميدانية في إجراء المقابلة مع عينة من الموجهين العاملين في الميدان وقد قام بإجراء المقابلة وتنفيذها من إعداد الأسئلة إلى استخلاص الإجابات فريق التوجيه المشارك بالدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل يمارس التوجيه بتمثيل اللائحة ودليل التوجيه من حيث المفهوم والأهداف ؟

1: هل ينعكس مفهوم التوجيه التربوي وأهدافه الموضحة في لائحة التوجيه التربوي أو الدليل كمارسة في واقع العملية التعليمية في المحافظة؟
عكست إجابات 80% للمستجيبين من أفراد العينة بأن المفهوم والأهداف لا ينعكسان كمارسة في الواقع للعملية التعليمية التعليمية في المحافظة، مفسرين ذلك بالعديد من الأسباب، تم استيعابها وعرضها بتصريف من حيث الصياغة، والتزام بالمعنى والمضمون ، هي كما يأتي:

- ضعف مدخلات التعليم الأمر الذي يشكل عائقاً لممارسة العملية التوجيهية كمفهوم وأهداف في الواقع من ناحية، والضعف الحاصل في بناء التوجيه كجهاز أو كنظام أو في وجود رؤية واضحة مخططة هادفة وإمكانيات كاملة ومناسبة من ناحية أخرى، الأمر الذي عكس قصوراً وضعفاً في نقابة الموجهين وبالتالي ضعفاً في الممارسة لمفهوم التوجيه وأهدافه في الواقع.
- عدم تطبيق قانون التعليم رقم (45) لعام 1992م في تكوين جهاز التوجيه وتطوير التعليم مع أن هذا القانون يعتبر مفصلاً تشريعاً رئيساً في وضع اللبانات المواكبة والمتطورة للتوجيه والتعليم.
- عدم الالتزام بتطبيق اللوائح وأدلة التوجيه التي صممت في 1995م، والتي تعتبر أيضاً مفصلاً رئيساً من مفاصل التوجيه التشريعية المتطورة التي تم اختراقها ابتداءً منذ 2000 وحتى 2008م، وضعف التوجيه المركزي في متابعة تطبيق اللوائح وتحديد الاختراقات والحد منها منذ 1999 وحتى اليوم.
- عدم إجراء تشخيص للواقع في الميدان التربوي قبل وضع التشريعات، والقوانين والهيكل التنظيمية والإدارية وتحديد المفاهيم والأهداف بدقة، لتحديد الفارق بين التنظير لهذه التشريعات واللوائح والممارسات في الواقع الميداني.

- ضعف الوعي بالتشريعات واللوائح والأدلة وعدم تعميمها على جميع الأطراف بالعملية التعليمية التربوية والإشرافية لاستيعابها ومناقشتها. بينما عكست استجابات 20% من أفراد العينة بأن المفهوم والأهداف الموضحان في اللائحة والدليل الخاص بالتوجيه التربوي ينعكسان كممارسة في واقع العملية التعليمية في المحافظة مفسرين ذلك بما يأتي:

- وجود عدد من كوادر التوجيه ذوي كفاءة عالية في المحافظة، يعملون بجهود ذاتية ومواكبة للاتجاهات الحديثة في تطوير مفهوم التوجيه وأساليبه، وأنه قد كان لهم تأثير إيجابي في معظم مدارس المدينة في محاولتهم للتفسير والتوضيح المستمر لمفهوم التوجيه وأهدافه، وكيفية ممارسة العملية التوجيهية والوقوف أمام بعض الاختلالات ومحاولة حلها بعد تشخيصهم للميدان.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

2: كيف تقيمون الهيكل الحالي للتوجيه بالمحافظة؟ وهل يتلاءم مع طبيعة المهام المناطة بالتوجيه في سياق تحقيق أهداف التوجيه التربوي واللوائح الوزارية وقانون التعليم؟ أجاب 86% من أفراد العينة بأنه غير مناسب ولا يتلاءم مع المهام وتحقيق الأهداف للتوجيه التربوي واللوائح، وقد فسروا ذلك بما يأتي:

- إن الهيكل الحالي للتوجيه هيكلاً شكلياً في معظمه، إذ تظهر عليه عناوين لمسميات لا وجود لها في الواقع، وإن وجد بعض منها فإن إدارتها وأقسامها لم تفعل مهامها ميدانياً.

- غياب الآليات المناسبة لتجميع وتنظيم وتحليل وتوثيق المعلومات المحددة بالمهام والاختصاصات والأدوار وربطها بالميدان للاستفادة منها.

- ضعف التخطيط وغياب التنسيق والتنظيم بين الإدارات والأقسام في التوجيه في المحافظة، وبينها وبين الإدارات والأقسام في مكتب التربية ذات العلاقة، وبينها وبين إدارة التربية بأقسامها في المديرية بالمحافظة، وبينهم جميعاً وبين الإدارات والأقسام في الوزارة.

- هناك عدم تكامل مع وجود تعارض أحياناً بين اللوائح والهيكل الوزارية في بعض اختصاصات والأقسام والإدارات وبين الإدارات والأقسام التابعة لها في المحافظة.

- عدم ترجمة اللوائح الوزارية والهيكل إلى لوائح داخلية وهيكل مشتقة منها والعمل فيها بما يتناسب مع الواقع الميداني.

- ندرة التقويم المستمر والمتابعة وما يترتب عليه من تطبيق مبدأ الثواب والعقاب وبما سهل اختراق هذه اللوائح والقوانين باستمرار.
 - شحة الإمكانيات وإهمال الكادر المؤهل والمناسب.
- بينما أجاب 14% من أفراد العينة بأن الهيكل الحالي مناسب وملئم لتنفيذ المهام وتحقيق الأهداف دون توضيح أو تفسير أو تعليل لاستجابتهم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

3: هل أساليب التوجيه التربوي المحددة بلوائح وأدلة التوجيه واضحة لديكم تتناسب ومتطلبات الميدان التربوي بالمحافظة؟

أجاب جميع أفراد العينة بأنها واضحة، كما أجاب جميع أفراد العينة بأن معظمها لا تناسب ولا تتفق مع ما نطمح إليه، كونها تقليدية والحديثة منها تصطدم بما يلي:

- ضعف مدخلات التعليم التي تشكل عائقاً في تطبيق معظم الأساليب التوجيهية، حيث إن بناء هذه المدخلات مازال تقليدياً وحتى الآن.
- شحة الإمكانيات والتجهيزات يشكل عائقاً آخر لتطبيق هذه الأساليب.
- القصور والضعف في الكفايات التوجيهية للموجهين يشكل عائقاً ثالثاً، إذ أن التوجيه أصبح مفتوحاً من عام 2000 حتى اليوم، ودخوله أصبح لا يخضع للمعايير والشروط، وتم اختراق اللوائح وأدلة التوجيه وتعددت مصادر التعيين للموجهين، نتيجة للمتغيرات في الواقع كانتخابات المجالس المحلية، وتوحيد التعليم، ونشوء الإدارات التربوية بأقسامها في جميع المديريات، ويعزى ذلك إلى التوسع الكمي للتعليم في المحافظة من ناحية، وللنمو السكاني المتزايد فيها من ناحية أخرى، فارتفع عدد الموجهين غير المؤهلين والذين لا يمتلكون الكفايات التوجيهية المناسبة والمتنوعة.
- ضعف الآليات الإدارية والتنظيمية والتنفيذية والتقويمية وعدم توحيدها ومواكبتها للاتجاهات الحديثة في المفاهيم والأساليب، يشكل عائقاً رابعاً للتفاعل مع الأساليب التوجيهية المحددة باللائحة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

4: هل الآليات الإدارية والتنظيمية المتصلة بتنفيذ مهام التوجيه موحدة وضمن معايير ومقاييس وأدوات علمية دقيقة ومناسبة لتحليل العملية التعليمية في الميدان؟

أجاب 82% من أفراد العينة أن هذه الآليات وجدت، فمعظمها تقليدية وعشوائية تقتصر إلى التخطيط والتنفيذ المدروس والمتابعة والتقويم وغير موحدة، مفسرين ذلك بما يأتي:

■ عدم وجود آليات إدارية وتنظيمية بالمعنى الدقيق الذي يمكن التعويل عليها في تنفيذ المهام، إذ يعتمد على مجموعة من الآليات التنظيمية الإدارية التقليدية والعشوائية في التخطيط والتنفيذ والتقويم، كما أنها لا تلتزم بضوابط ومعايير ومقاييس وأدوات علمية، ويعزى ذلك إلى أن نسبة عالية من القائمين عليها غير مستوعبين أدوارهم وما الذي ينبغي عليهم القيام به، كما أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات، كما أن توحيد هذه الآليات هدف مقصود وتحديداً بعد إنشاء إدارة التربية في المديريات وأقسامها وانتزاع معظم الصلاحيات، إن لم يكن كلها لإدارة التربية في المحافظة وإدارة التوجيه التربوي وشعبته، فأعطت لنفسها الحق في التشريع واختراق للوائح وتحديد بعض الآليات الإدارية والتنظيمية بما يناسبها، تبعاً لقوانينها المحلية التي لم تكن قد ضمنت لوائح وأدلة التوجيه المركزية بعد، وهذا بالتالي أتاح الفرصة لظهور الاجتهادات والاختراقات في كل مديرية على حدة، وبالرغم من وجود الكثير من الاجتهادات الذاتية في تحديد هذه الآليات وتوظيفها وتوحيدها في مكتب التربية والتعليم بالمحافظة أو بعض المديريات لوجود بعض الكوادر التوجيهية ذات الكفاءة العالية، إلا أنها ليست شاملة لجمع العناصر وغير محددة بمقاييس وأدوات علمية دقيقة.

■ بينما أجابت نسبة 18% من أفراد العينة أن الآليات متوافرة ومعمول بها، وهي ضمن المعايير المعلومة في التوجيه، وممارسة العمل التوجيهي، إلا أنها ليست على مستوى واحد عند قراءتها في كل مديرية على حدة، وعند مقارنتها مع الواقع بمركز المحافظة، ومع ذلك وبشكل عام ليست ضمن معايير ومقاييس وأدوات علمية، كما أنها لا تشمل على مدخلات وعمليات ومخرجات التوجيه والإشراف التربوي.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

5: إلى أي مدى تمارس كفايات أداء التوجيه التربوي في مجالاته المختلفة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً؟

تخطيطاً	تنفيذاً	تقويماً	
67%	68%	53%	أجاب 50% من أفراد العينة الكلية بأن مستوى ممارسة كفايات أداء التوجيه في المحافظة
73%	70%	58%	أجاب 30% من أفراد العينة الكلية بأن مستوى ممارسة كفايات أداء التوجيه في المحافظة
50%	55%	48%	أجاب 20% من أفراد العينة الكلية بأن مستوى ممارسة كفايات أداء التوجيه في المحافظة
63.1%	64.0%	53%	ومستوى إجمالي عام ممارسة كفايات أداء التوجيه في المحافظة لأفراد العينة كاملة

أن هناك ضعفاً وقصوراً في ممارسات أداء الكفايات التوجيهية، وبالعودة إلى تفسيرات وتحليلات أفراد العينة فإنهم يعزو أسباب هذا التدني والضعف والقصور إلى ما يلي:

- منها ما هو متصل بالإدارة المدرسية، ومنها ما هو متصل بالتشريعات، وأخرى متصلة بالاختراقات للقواعد والمعايير في اختيار وتعيين الموجهين إلى جملة من الأسباب نجملها بالآتي:

1. طبيعة الإدارة المدرسية التي تمتلك نسبة منها، الكفايات الإدارية، والمهنية الكافية، التي تجعلها قادرة على الإسهام في إنجاح مهام الموجه والعملية التوجيهية بعامّة.
 2. حداثة التوجيه، وهيمنة الأساليب التقليدية على أنشطته.
 3. قصور التشريعات في اللوائح التربوية في استيعابها للمتغيرات من ناحية، وتمكينها للموجهين من ممارسة مهامهم على النحو الأمثل، وبتوظيف منهجي للكفايات في مجالات التخطيط.
 4. تعدد مصادر تعيين الموجهين من ناحية، وتجاوز الشروط والمعايير المتصلة بهذا الإجراء في اللوائح ذات الصلة،
 5. ندرة التدريب، وعدم إخضاع الموجهين للتدريب قبل ممارسة الخدمة.
- وجميعها تمثل جوانب قصور لا تساعد على إشاعة جو صحي وبيئة تربوية تعليمية سليمة، يمارس من خلالها الموجهون مهامهم على نحو أمثل وبأداء يستقيم والكفايات اللازمة بهذه العملية الدقيقة وعظيمة التأثير.
- يضاف إلى ذلك شحة الإمكانيات ووضع المعلم والموجه اقتصادياً، وعدم تميزهم وتشجيعهم مادياً ومعنوياً وصعوبة المواصلات وكبر حجم الأنصبة وتعدد المهام، وباعتبار التوجيه مدخلاً من مدخلات التعليم وأحد أهم أركانه في التصحيح والتطوير لمسار العملية التعليمية التعلمية، لذا يعتبر التوجيه مرتبطاً ارتباطاً كبيراً بمدخلات التعليم ويتأثر بها ضعفاً وقوة، فليس باستطاعة بناء مدخلات التعليم كي تكون ممارسته سهلة،

ولن يستطيع التوجيه أن يبني نفسه بنفسه حتى يكون قادراً ومتمكناً من كفايات أداء عملية التوجيه بمجالاتها المختلفة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وعلى أساس هذه العوامل السابقة تحددت المشكلة القائمة للتوجيه التربوي في المحافظة من عام 2000 حتى الآن، وستستمر إذا لم تحقق الإصلاحات وأهدافها كحد أدنى.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

6: هل معايير الالتحاق بالتوجيه المحددة بالتشريعات والأدلة معلومة لدى العاملين ويعمل بها في الميدان تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً؟

- أجاب ما نسبته 85% من أفراد العينة أنها غير مناسبة ومعظمها لا يعمل بها، مفسرين ذلك بما يأتي:

1. إن هناك فجوة كبيرة بين التشريعات المتصلة بالتوجيه والعمل الميداني.
2. إن هذه التشريعات غير متنسقة مع قانون التعليم رقم (45) للعام 1992م، وقانون المعلم 1998م الذي انتهى إلى الأبد في إستراتيجية الأجور لعام 2005م.

3. إن هذه التشريعات غير مواكبة للمتغيرات الداخلية السياسية والاقتصادية والثقافية وغير مواكبة للاتجاهات الحديثة للتعليم والتوجيه والإشراف التربوي، وطبيعة العصر بمجمل تطوراتهِ وتغيراته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التكنولوجية المعقدة في الاتصالات والنمو المعرفي والمتغيرات التربوية.

4. ضعف آليات التوجيه المركزي، وبما ينعكس على الترجمة الفاعلة للتشريعات ومراجعات التشريعات باستمرار.

5. غياب التشخيص لواقع ومتطلبات تطوره قبل إصدار التشريعات واللوائح وتحديد الهياكل الإدارية والتنظيمية.

6. ضعف الوعي بالتشريعات الخاصة بالتعليم والتوجيه للقائمين فيهما وعلى المستوى للمجتمع كله.

- بينما أجاب ما نسبته 15% من أفراد العينة أن هذه التشريعات يعمل بها في الميدان في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم وهي مناسبة، ودون تقديم إي تفسير لهذه الاستجابات. ويبدو أن هذه النسبة من أولئك الذين التحقوا بالتوجيه عبر الاستثمارات والاختراقات للوائح والقوانين، والذين لم يدركوا إلى الآن طبيعة السؤال والإجابة عليه.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

7: من وجهة نظركم ما إيجابيات التوجيه التربوي في محافظة تعز؟ وما هي مشكلاته واختلالاته؟

لاستطلاع الرأي عن خدمات التوجيه وإنجازاته، بمحافظة تعز، تطلب العودة إلى الموجهين، وأولئك الذين التحقوا في فترات سابقة في مجال التوجيه، ومعهم أولئك الذين لديهم اهتمامات ومتابعات واضحة لمسيرة التوجيه من الموجهين بمكتب التربية وبمستويات التوجيه المختلفة، وجاء حصاد اللقاءات على النحو الآتي:

من حيث الإيجابيات:

1. يمثل التوجيه بتعز تجربة رائدة اكتسبت خصوصية نوعية، لامتلاكها نخبة متميزة من الموجهين في كافة الاختصاصات وجوانب العمل الإدارية والفنية
 2. إسهام أعضاء في التوجيه بتعز، بكل الأعمال التي استهدفت، إجراء تطوير، تجويد، أو تحسين في العملية التعليمية بعامة والعملية التدريسية بخاصة، وبما أكسبهم خبرات لا يستهان بها وبما جعل عدد منهم بمستوى خبراء يستعان بهم في كل أعمال الوزارة المستهدفة للتوجيه بقدر أو آخر.
 3. إسهام أعضاء في التوجيه بالخطيط والتنظيم والتنفيذ للعديد من الدورات التدريبية المتنوعة للمعلمين ومديري المدارس الأساسية.
- وعن وجود مشكلات واختلالات للتوجيه التربوي في المحافظة أجابت العينة بوجودها ومن أبرزها:
- ضعف مدخلات التعليم وتشريعاته.
 - غياب رؤية واضحة وشاملة وهادفة لبناء التوجيه كجهاز أو نظام بمدخلاته وعملياته ومخرجاته.
 - تقادم التشريعات الخاصة بالتوجيه وعدم شموليتها ومناسبتها للواقع، وعدم مواكبتها للاتجاهات الحديثة والمعاصرة.
 - اختراق اللوائح والتشريعات وأدلة التوجيه وخاصة الملحقين بالتوجيه وتحديد شروط ومعايير دقيقة .
 - محدودية وضعف التدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة للموجهين التربويين.
 - قصور في التحديد الدقيق والواضح للمفاهيم والأهداف والمصطلحات المهام والمجالات والأساليب والخصائص، وفقاً للاتجاهات الحديثة والمعاصرة، ووفقاً لطبيعة المجتمع وإمكانياته ومعتقداته وواقع الميدان التربوي.

- شحة الإمكانيات اللازمة بأنواعها المادية والبشرية والعلمية.
- ضعف الآليات الإدارية المنهجية والفنية بهيكلها وتحديد المهام والاختصاصات بدقة ووضوح.
- ضعف المتابعة والتقويم وأنواعه وضعف أدواته ذات المعايير العلمية الدقيقة.
- ضعف التنظيم والتنسيق للعلاقات على المستوى المركزي والمحلي وجميع أطراف العملية التعليمية والمجتمع المحلي.

المبحث الرابع: الاستنتاجات:

وحين ننتقل بالقرءاء إلى العمق والإبانة المحورية نجد أن الاختلالات تتوزع على مستويين، المستوى العام والمتصل بمفهوم الإشراف والعلاقة المترتبة عليه بين التوجيه كنظام والأطراف المستهدفة بمهامه وخدماته، والمستوى المحوري المتصل بالترجمة الحقلية لمفهوم التوجيه والغايات والأهداف المأمولة منه، ونعرض هذين المستويين كما يأتي:

أولاً: استنتاجات عامة:

يعد التوجيه التربوي كأحد مدخلات التعليم وأحد أهم أركانه مرتبباً ارتباطاً عضوياً به، فما يصيب التعليم من اختلالات يصيب نظام التوجيه ويحدث خللاً فيه ويعيقه عن ممارسة مهامه. وقد أخذ مفهوم التوجيه التربوي مدلولات عدة عبر العصور، واختلف باختلاف فلسفة التربية وأهدافها وباختلاف النظرة إلى عمليتي التعليم والتعلم، وتغير بشكل واضح وتوسع معناه تحت تأثير مفاهيم الديمقراطية والمشاركة النشطة من قبل مختلف المعنيين بالعملية التربوية وحق التعليم لكل إنسان وانتشار إلزامية التعليم، فتطور تبعاً لذلك الإشراف التكاملي متعدد الوسائط.

من هنا فالتوجيه التربوي عملية منهجية يقصد بها إحداث تغيير نوعي في الموقف التعليمي والتعلمي، وباعتباره ممارسة موجهة بشكل أساسي نحو تطوير عملية التعليم وتحسينها وتحديد الأداء للعاملين فيها، وفي هذا السياق هناك اتفاق مهني واسع مفاده أن التوجيه التربوي هو مجموعة من الأعمال تهتم بالآتي:

- تقويم التعليم وتطوير برامج وبنية.
- توفير التسهيلات والأدوات والموارد والهيكل التنظيمية اللازمة للعملية التعليمية المأمولة.
- توفير العمالة التعليمية الكفوءة والخدمات التعليمية المقدمة للمتعلمين لدعم تعليمهم وتعزيز التجديدات التربوية لتمكين المدرسة والاستفادة منها في زيادة فعاليتها.
- تنظيم التدريب أثناء الخدمة.
- تطوير فعاليات المشاركة في تحقيق تعليم أفضل.
- استخدام المعايير والمحطات العديدة لجمع البيانات والأدلة والقرائن حول العملية التعليمية بعامة، والموقف التعليمي بخاصة، بهدف:
- تحديد نقاط القوة والضعف فيها.
- تحديد المشكلات التي تتطلب حلولاً، والحلول المناسبة.

• تقديم تغذية راجعة للعاملين في الميدان التعليمي والموجهين أنفسهم، تعني الجميع على وضع خطط واستراتيجيات مناسبة للارتقاء بالعملية التعليمية ورفع المستوى الأكاديمي والمهني للعاملين.

• تقديم المعلومات لأولياء الأمور والمجتمع المحلي حول المدرسة، ويؤكد أهل الاختصاص أن التوجيه كل ما سبق على أن يكون التوجيه عملية تشخيصية علاجية، ذات أبعاد بنائية وتطورية تأخذ في الحسبان متطلبات المستقبل وبما يجعل التوجيه:

1. يواكب المستجدات في مجال المهن.

2. يدخل التطويرات الحديثة في مناهج التعليم، ومحتوى طرائق ووسائل وممارسات التدريس.

3. يساعد الفئات المستهدفة على التدريب والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني واكتساب مهارات البحث والتجريب والتقويم الذاتي، وتصميم برامج التدريب والنمو المهني المستمر، إضافة إلى تحقيق الاتصال بين السلطات التربوية والمدارس والمجتمعات المحلية، ونقل السياسات التربوية والأفكار والطرائق الحديثة إلى المعلمين، وبما يجعلهم ينفذون مهامهم بفاعلية من خلال زيادة تدريبهم واحترام أفكارهم وشخصياتهم وحثهم على أخذ المبادرات كلما كان ذلك ممكناً. هذه الصورة العامة التي رسمها البحث للتوجيه اعتماداً على الأدب النظري، وهي الصورة التي كان يفترض أن نرى انعكاسها على الواقع المعاش للتوجيه في مدارسنا الميدان التطبيقي للمفاهيم والأفكار والرؤى التي يقوم عليها التوجيه، ويتوجه بها بواسطة المدرسة إلى العملية التعليمية بعموميتها، وهي صورة لم تقرأ في الواقع وجاءت نتيجة الدراسة الميدانية عاكسة لصورة أخرى يعتورها تشوه، ويخالطها ضعف وتهيمن عليها اختلالات عامة، كان من أبرزها الآتي:

- غياب التأهيل المهني للموجهين، بغياب مؤسسات التأهيل قبل الخدمة.
- تباعد الدورات التدريبية أثناء الخدمة، وندرتها وضعف بنائها ومحتوياتها، والقائمين على تنفيذها.
- تداخل السلطات المحلية فيما بينها من ناحية، وتداخل السلطات المحلية مع السلطة المركزية من ناحية وأخرى، وبما أضعف قدرة التوجيه وفاعلية قراراته.

- بقاء الرؤى التطويرية بأفقها الاستراتيجي، على طاولة لم يتحلق عليها صناع القرار، وبما جعلها غير قابلة للترجمة والتعامل مع الواقع.

ثانياً: استنتاجات خاصة بالاختلالات:

إن عملية التوجيه التربوي عملية معقدة تتم في بيئة وظروف معينة تتأثر فاعليتها سلباً وإيجاباً بعوامل مختلفة ومتعددة، لذا فإن أي خلل يصيب العملية التوجيهية يعود أساساً لهذه العوامل والتي يمكن تحديدها بما يلي:

1. عدم التوازن في مدخلات التعليم الكمي والنوعي، وما يشكله من إعاقة واضحة في تدني وضع مخرجات التعليم والممارسات التوجيهية فيها.
 2. ضعف وتخلف التشريعات والهياكل الإدارية والتنظيمية للتعليم والتوجيه.
 3. غياب المرونة الواضحة لبنية التوجيه بمدخلاته وعملياته ومخرجاته.
 4. الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة للموجهين التربويين والمعلمين في المحافظة، إذ يؤدي ضعف المستوى الاجتماعي للمهن التعليمية وانخفاض رواتب العاملين فيها ومحدودية الحوافز المادية والمعنوية إلى جعل مهنة التعليم من المهن الطاردة التي يتجنب المتفوقون الالتحاق بها، كما أن الأوضاع الاقتصادية المتردية للعاملين في التربية تضطربهم للاشتغال بأعمال أخرى، لتأمين مستلزمات حياتهم الأمر الذي يرهقهم ويشتت جهودهم، ويؤثر على أدائهم في مهنتهم الأساسية.
 5. ضعف مستوى تأهيل وتدريب الموجهين، مع نقص واضح في خبراتهم وضعف ممارستهم العلمية والمهنية، وكل هذا يؤثر على فاعلية عملية التوجيه التي تتراجع حين يتم إسنادها إلى أفراد يفتقرون إلى التأهيل والخبرة اللازمة للإشراف على المجالات التوجيهية، فضلاً عن افتقارهم إلى إتقان المهارات في طرائق التدريس أو المادة العلمية المتخصصة بها.
- وهذا لاشك يعود إلى:

أ. اختراق التشريعات واللوائح التربوية المنظمة لترشيح واختيار وتعيين الموجهين من ناحية، واللجوء إلى الاستثناءات في إصدار القرارات ذات الصلة والتي برزت على نحو واضح في الفترة من (1999 وحتى 2008م)، بحدوث الأزمة التي سميت أزمة الموجهين بالجمهورية بعامة والمحافظة بخاصة.

ب. تعدد مصادر التعيين وتوزعها بين الوزارة والسلطة المحلية، ومكتب التربية بالمحافظة، ومديرية التربية بالمديرية.

6. عدم وضوح المفهوم الحديث للتوجيه التربوي لدى نسبة واسعة من الموجهين وصانعي القرار المتصل بالعملية التوجيهية، وضعف مواكبة التوجيه للاتجاهات الحديثة والمعاصرة.

7. نقص عدد الموجهين التربويين المؤهلين وذوي الخبرات، وبما أدى إلى تنامي ضغوط العمل عليهم من خلال كثرة المهام الملقاة عليهم وزيادة الأنصبه دون مراعاة طبيعة العمل الميداني وتوسعه من ناحية، وصعوبة التواصل مع المدارس المتباعدة من ناحية أخرى.

8. محدودية الدعم التقني والإداري لجمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها وتوثيقها وأرشفتها.

9. شحة الإمكانيات المواكبة للعملية التوجيهية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

10. الأجواء التربوية والاجتماعية العامة لغياب التنسيق الفعال لتحقيق اتصال وتواصل بين مؤسسات التعليم والمجتمع المحلي.

11. التداخل الواضح للمهام والاختصاصات بين جميع الإدارات والأقسام من أدنى إلى أعلى والعكس في هيكل الإدارة التعليمية بما فيها مستويات التوجيه.

12. غياب الإرادة والقرار لتشخيص واقع التوجيه الهادف إلى تحديد الاحتياجات، فضلاً عن ضبابية الرؤية الشاملة المخططة التي تؤسس لتخطيط هادف لمهام التوجيه وأنشطته.

13. ضعف التنسيق بين التوجيه والجامعة وكلياتها للاستفادة من خبرات أساتذة الجامعة بهذا الخصوص، مع غياب المعاهد المتخصصة، بل وغياب التخصص عن كليات التربية الحالية.

14. غياب أجهزة القياس والتقويم للعملية التعليمية والتوجيه بمعايير وأدوات علمية دقيقة بكل جوانبها، وضعف ممارسة التقويم المستمر والشامل.

المبحث الخامس: مقترحات وتوصيات لتطوير نظام التوجيه التربوي في المحافظة والجمهورية بشكل عام في ضوء الاتجاهات الحديثة المعاصرة:

نظراً للدور الخطير الذي يضطلع به المعلمون وغيرهم من سائر التربويين في إنجاح العملية التربوية، وتوابعاً مع طبيعة العصر ومميزات القرن الحادي والعشرين، فقد بات لزاماً علينا الاهتمام بإعادة النظر لكافة جوانب العملية التعليمية التعلمية، بما في ذلك نظام التوجيه التربوي الذي يهدف أساساً إلى تطوير هذه العملية، وفي هذا السياق يمكن اقتراح بعض الإجراءات والتدابير لتطوير نظام التوجيه في المحافظة والتي يمكن تحديدها بما يأتي:

1. اتخاذ قرار سياسي على أعلى المستويات لتحسين التعليم ينسحب على إعادة النظر بكافة جوانب العملية التعليمية، وإصدار التشريعات وإعداد الهياكل الإدارية والتنظيمية المواءمة لطبيعة العصر والاتجاهات الحديثة مع الحفاظ على خصوصية المجتمع من كافة جوانبها وخصائصها.
2. إصدار تشريع باعتماد التدريب رافعة مهمة من روافع الارتقاء بالعملية التعليمية، وعده إجراءً منهجياً واجباً على كل المنخرطين بالمهن التعليمية المختلفة وعلى رأسها الإدارة المدرسية والتوجيه.
3. عمليات الإعداد والتدريب لكافة العاملين في الميدان التربوي والالتزام بتنفيذ ذلك كجزء لا يتجزأ من سياسة الدولة في سعيها لدفع عملية التنمية الشاملة.
4. توفير التمويل اللازم وكافة التسهيلات والموارد المادية والفنية الكفيلة بنجاح عمليات الإعداد والتدريب.
5. تبني الاستقلالية الإدارية والمالية للتوجيه واعتماد مفهومه التكاملي والشامل لتقويم وتطوير جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية، وإنفاذ هذه المهمة بفريق عمل من المتخصصين الذين تتكامل مؤهلاتهم وخبراتهم بوسائل وأساليب متعددة، وفق خطط إستراتيجية هادفة بواسطة إدارة إستراتيجية تتوافر على الإمكانيات والصلاحيات الكاملة.
6. وضع لائحة معايير دقيقة لاختيار الموجهين التربويين وإصدارها على مستوى الحكومة، تنص بلغة واضحة وإجراءات دقيقة على ضرورة توافر الخصائص الشخصية والمعارف والكفاءات والمهارات والاتجاهات، التي تتطلبها المهنة في ضوء مفهوم التوجيه التكاملي الشامل وأهدافه، والنص على إجراءات عقابية رادعة للاختراقات.

7. إعادة النظر في تشريعات، ولوائح وآليات وهياكل التوجيه، بما يتناسب وتشخيص الواقع الميداني ومواكبته للاتجاهات الحديثة، واعتماد آلية تكفل المتابعة والتقويم المستمر ومراجعتها باستمرار، من ناحية، وتحدد مهام التوجيه على المستوى المحلي والمركزي وعدم الخلط والتناقض في هذه المهام، وتسهيل تبادل الخبرات والمعلومات المتعلقة بالتجديدات التربوية والمشاريع والتجارب الرائدة.

8. فتح برامج تخصصية لإعداد الموجهين التربويين وتدريبهم قبل الخدمة على المستوى الجامعي أو الدبلوم، والتدقيق بأهدافها ومحتوياتها وطرائقها وأساليبها ووسائل التقويم فيها؛ بحيث تواكب مع متطلبات الاتجاهات العالمية الحديثة وتوفر لهم ثقافة عامة ودراسة أكاديمية عميقة للمادة، وإعداد مهني نظري وعملي متوازن يكسبهم المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم القيام بأدوارهم المختلفة، تبين إستراتيجية متنوعة لمهام التوجيه وأنشطته، بالاعتماد على طرائق وأساليب متنوعة في التوجيه، كالأساليب التفاعلية وورش العمل والأساليب الفردية والجماعية وأساليب التعلم الذاتي، لتساعد على تنمية قدرات الموجهين على التحليل والنقد والإبداع والاستقلالية في العمل وتكسبهم خبرة في مهارات البحث والاستقصاء ويتم ذلك بالتنسيق مع جامعة تعز.

9. توفير وسائل التدريب المستمر للموجهين أثناء الخدمة وبما يكفل تزويدهم وصقل خبراتهم ومهاراتهم وتحسين ممارساتهم بتزويدهم بكل جديد، ويكون ذلك على شكل سلسلة من الحلقات تركز على مفهوم التعلم مدى الحياة، ويتم التنسيق مع كليات التربية في الجامعة.

10. اتخاذ إجراءات مناسبة لتقويم عملية التوجيه وأداء الموجهين التربويين بشكل مستمر باستخدام تقويم الموجهين الذاتي لعملمهم وإشراك المعلمين والمديرين والعاملين في المدارس وأولياء الأمور.

11. تحسين الوضع الوظيفي والاقتصادي والاجتماعي للموجهين التربويين العاملين في الميدان التربوي، وتوفير التسهيلات المادية والفنية اللازمة للقيام بعملهم وبما أدى إلى:

أ. تقليص الفروق بينهم وبين المهن الأخرى.

ب. توفير الحوافز والمكافآت للمتميزين الذين يبذلون جهوداً حقيقية لتطوير التعليم، لتشجيعهم على المزيد من الاهتمام وإدخال التجديدات التربوية وإجراء تجارب مبتكرة.

12. إفساح المجال أمام الموجهين التربويين وسائر المعنيين للمشاركة في تجديد السياسات التربوية وتشجيع مبادراتهم وابتكاراتهم في عملية التطوير التربوي، وبما يدفعهم إلى الاهتمام بالمشكلات التربوية ويجعلهم أكثر التزاماً بتحقيق الأهداف وإدارة التغيير التربوي والإسهام بعملية الإصلاح بشكل أكثر فاعلية.
13. نشر التشريعات واللوائح الخاصة بالتوجيه لجميع الموجهين، والتوعية المستمرة بأهمية التوجيه والتعريف به على جميع المستويات العليا والدنيا والمجتمع المحلي.
14. إشراك المجتمع المحلي في دعم وتمويل عملية التوجيه على مستوى المحافظة.
15. إعداد ملف معايير ومحكات للتوجيه التربوي المعدة مسبقاً ويتألف الملف من الآتي:
- استمارة المدير لجمع بيانات أساسية عامة عن المدرسة.
 - استمارة الملاحظة وتقييم عملية التعليم والتعلم في المواقف الطبيعية.
 - استنباه لاستطلاع آراء المعلمين ومشاكلها العاملين حول المدرسة، ومرافقها والمناخ المدرسي ونوعية العلاقات التبادلية.
 - استمارة لتسجيل الملحوظات حول المبنى المدرسي ومرافقه وسلوك المعلمين والطلبة في الأنشطة الصفية واللاصفية.
 - استمارة الاستطلاع آراء أولياء الأمور (عناصر مقابلة معهم).
 - استمارة الاستطلاع آراء الطلبة أو (عناصر مقابلة معهم).
 - استمارة التقويم الذاتي للمعلمين لتساعدهم على رصد نقاط الضعف والقوة في مؤهلاتهم وممارساتهم، حتى يتمكنوا من تطويرها والتعاون مع الموجهين التربويين في هذا المضمار.
 - استمارة التقويم الذاتي للموجهين لتساعدهم على رصد نقاط الضعف والقوة في مؤهلاتهم وممارساتهم، وتجاوز تلك وتقوية هذه.
 - هيكلية التقرير الختامي الذي يحتويه الملف يبين أقسامه وعناوينه ومحتوياته وطريقة عرضها.
16. وضع إستراتيجية دقيقة باحتياجات المدارس من الموجهين وفق عدد المدارس ومعلميها ومستواها، والخارطة الجغرافية المتوزعة عليها، ومدى توافر وسائل النقل والمواصلات منها وإليها، وبحيث تنال جميع المدارس بدون استثناء نصيباً كافياً من الدعم والتوجيه لجميع المديرين في المحافظة.

17. التوصل إلى صيغة مقننة لتعزيز صلات التعاون على المستوى المحلي بين الجامعة والوزارات وسائر المؤسسات التربوية والاجتماعية المعنية، وتشكيل لجان للمتابعة والتقويم والمناقشة لأوضاع التعليم والتوجيه المستمر في المحافظة.
18. توفير مكتبة تربوية عامة خاصة بالتوجيه تشمل جميع المعارف التربوية التعليمية والمجالات والدوريات.
19. تأسيس مكتبة تربوية ورقية ورقمية وإلكترونية في مقرات التوجيه، يتوافر فيها التجهيزات والوسائل والأدوات والتقنيات الملائمة لتنفيذ الأساليب التوجيهية والتقويم، وتساعد على مواكبة الاتجاهات الحديثة.
20. العمل على استكمال الإصلاحات والتوجهات المطروحة منذ عام 2003 من قبل قطاع المناهج والتوجيه المختلفة بواسطة الإدارة العامة للتوجيه التربوي في جميع الجوانب، فقد كانت بداية صحيحة ينبغي السير فيها على أساس من الرؤية الشاملة والتمويل اللازم بالموجهين ومن ذلك ومعه، طبيعة العمل الخاصة الموقفة منذ 24 شهراً، وإعادة النظر في مقدارها المتواضع الذي لا يتناسب مع طبيعة عملهم الفني.

المراجع:

- أبو فروه، إبراهيم. (1993). الإدارة المدرسية، ط 1، الجامعة المفتوحة: ليبيا.
- أحمد، أحمد إبراهيم. (1985). نحو تطوير الإدارة المدرسية دراسات نظرية وميدانية، دار المطبوعات الجديدة: الإسكندرية.
- أحمد، حافظ فرج وحافظ، محمد صبري. (2003). إدارة المؤسسات التربوية، ط، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة.
- الأغبري، بدر سعيد. (2003). إصلاح التعليم وتطويره في اليمن، ط 1، صنعاء: دار الشوكاني.
- الأغبري، بدر سعيد. (2003). إصلاح التعليم وتطويره، دار الشوكاني للطباعة: صنعاء، اليمن.
- أوراق تربوية، في مختلف مجالات التعليم مقدمة إلى اللقاء الموسع للقيادات التربوية مدرسة سبأ تعز سبتمبر 1997 م، لتدارس الواقع تشخيص الأسباب ورؤية في المعالجات.
- باجنيد، خالد عمر. (1996). إشكاليات البناء الإداري في الجمهورية اليمنية. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد الأول. المجلد الأول.
- بطاح، أحمد والسعود، راتب. (1994). أساليب تدريب مدير المدرسة الأردني: وقعها وسبل تطويرها، مؤته للبحوث والدراسات، 10 (5)، 13-35.
- توفيق، عبد الرحمن. (1994). العملية التدريبية، موسوعة التدريب والتنمية البشرية (2)، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- الحاج، أحمد علي. (1999). التعليم اليمني جذور تشكله واتجاهات تطوره، المنار للطباعة: صنعاء، اليمن.
- الحبسي، صالح بن أحمد. (2001). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والمعلمون أنفسهم في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
- الحبيب، فهد إبراهيم. (1996). التوجيه والإرشاد التربوي في دول الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي.
- الحداد، يسرى أحمد. (2001). الإشراف التربوي بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء التقويم التربوي التكويني في دولة البحرين واقعه وتطويره، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.
- حسين، سلامة عبد العظيم وإبراهيم، محمد عبد الرزاق. (2002). معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة، مجلة مستقبل التربية العربية، 24: 1، 9.
- حمود، رفيقة سليم. (1998). الاتجاهات العالمية في التوجيه التربوي، ورقة مقدمة إلى وحدة التخطيط والمتابعة - برنامج تحسين التعليم، وزارة التربية والتعليم، ج. م. ع.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (1986). اتجاهات حديثة في التدريب، ط 1، الرياض: مطابع الفرزدق.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (1997). الحقائق التدريبية، ط 1، عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2001). التطوير التربوي تجارب دولية وعربية، أربد: حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.
- الخطيب، رداح وآخرون. (1984). الإدارة والإشراف التربوي، عمان: دار الندوة للطباعة والنشر.
- خليل، سليمان والحاج، محمد. (1992). مهمات الموجه العماني، مسقط: دار التوجيه التربوي.

- دليل المشرف التربوي (1409). ط 1، الرياض: مكتبة الملك فهد.
- الدويك وآخرون. (2001). أسس الإدارة التربوية والإشراف التربوي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.
- الرفاعي، يعقوب السيد. (2000). أثر التدريب أثناء الخدمة على أداء سلوك الموظفين المستفيدين من التدريب بدولة الكويت، الإداري، (81)، 13-52.
- السعود، راتب. (2002). الإشراف التربوي اتجاهات حديثة، ط 1، عمان: المكتبة الوطنية.
- سلام، منى عبد الجبار. (2004). تقويم عملية الإشراف التربوي لمادة التاريخ للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الموجهين والمعلمين، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علوم التربية، جامعة تونس.
- سليمان، عرفات عبد العزيز وضحاوي، بيومي محمد. (1998). الإدارة التربوية الحديثة، الطبعة الأولى، مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.
- شيبان، أمة اللطيف. (1990). منهجية تحديد الاحتياجات التدريبية بالجهاز الحكومي بسلطنة عمان، مسقط: معهد الإدارة العامة.
- الصياد، عبد العاطي ورجب، أحلام. (1992). الإدارة المدرسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلم، مجلة التربية والتنمية، العدد (1): القاهرة.
- عدس، عبد الرحمن وآخرون. (بدون تاريخ). الإدارة والإشراف التربوي، عمان: مطبعة الزهراء.
- الفاخري، سالم عبد الله. (2007). النمو المهني للمعلم، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع (الدولي الأول)، المنعقد في 4-5 أبريل 2007، كلية التربية بقنا، جمهورية مصر العربية، 543-562.
- فيفر، ايزبيل ودنلاب، جين. (1997). الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس، ترجمة محمد عبده ديرانيس، عمان: الجامعة الأردنية.
- القرشي، علي عبد الخالق. (1999). اختيار وإعداد المعلم وتقويم أدائه، الرياض: مجلس التعاون دول الخليج.
- الكميم، سمحاح علي. (2006). مشروع لهندسة الإدارة في نظام الإشراف التربوي في اليمن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية.
- المخلافي، سلطان سعيد. (2002). الإدارة التعليمية، ط 1، مكتبة اليرموك، تعز، اليمن.
- المخلافي، سلطان سعيد. (2002). مدى فعالية برامج تدريب الموجهين التربويين في الجمهورية اليمنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1، 139.
- المخلافي، سلطان سعيد. (2005). الإدارة المدرسية والصفية، الطبعة الأولى، مكتبة اليرموك، تعز، اليمن.
- المدحجي، منصور قاسم. (2000). تطوير التنظيم المدرسي في المرحلة الثانوية العامة بالجمهورية اليمنية في ضوء الفكر التنظيمي المعاصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- المريش، علي عبد الفتاح وشعلان، وهيب هزاع. (1990). الإشراف التربوي في الجمهورية اليمنية واقع وأفاق، بحث لنيل دبلوم الإشراف التربوي في التعليم الثانوي، المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم، الرباط، المغرب.
- المسوري، محمد حسن والكوري، محمد رشاد. (2000). المهارات الأكاديمية لدى معلمي وموجهي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي (واقعها وأفاق تطورها)، مركز البحوث والتطوير التربوي، عدن، الجمهورية اليمنية.
- المسوري، محمد وآخرون. (2007). دراسة تقييم البرامج التدريبية وقياس أثرها، مشروع تقييم البرامج بوزارة التربية، الجمهورية اليمنية، صنعاء.
- مصطفى، متولي. (1983). الإشراف الفني في التعليم، دار المطبوعات الجديدة: الإسكندرية.

- مصطفى، نعيم محمد. (1983). تطوير الخدمات الإشرافية في المدارس الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- مقبل، منصور هزاع. (1997). رؤية منهجية حول الاختلالات في بناء المنهج الحالي في اليمن الواقع والمعالجات. ورقة عمل مقدمة إلى الندوة التربوية لتدارس مشكلات تدني مستوى التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة، وسبل معالجتها، المنعقدة في الفترة من 29 مارس إلى 1 إبريل 1997، مركز البحوث، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- مقبل، منصور هزاع. (1991). التوجيه، مفهومه، وأساليبه، نحو تحسينه وتطوير، إدارة التوجيه تعز ورقة مقدمة لندوة التوجيه المنعقدة بزيد الموشكي.
- مقبل، منصور هزاع. (1996).، تفصيل التوجيه التربوي، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الموسع للقيادات التربوية المنعقدة خلال 6-8 سبتمبر 1996م.
- مكتب التربية والتعليم، إحصائية الدورات والبرامج التدريبية المنفذة من 2004 إلى 2008، محافظة تعز، الجمهورية اليمنية.
- ملاوي، أحمد إبراهيم. (1995). التعليم استثمار أم استهلاك، المجلة الثقافية، 34، 106-110.
- ناصر، يونس. (1995). تحديد الاحتياجات التدريبية. ورقة عمل مقدمة للدورة التدريبية لمسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية المنعقدة في ليبيا في الفترة من 21-31 أكتوبر 1995، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 58-75.
- النعمان، محمد. (2005). واقع الإشراف التربوي في اليمن ومتطلبات تطويره في ضوء الاتجاهات الحديثة، أطروحة دكتوراه غير منشور، كلية التربية، جامعة أفريقيا العالمية، السودان.
- وزارة التربية والتعليم. (2002). دليل الإدارة المدرسية.
- وزارة التربية والتعليم. (1994). لائحة الأسس والمعايير والآليات التنفيذية الخاصة بترشيح وتعيين مديري ووكلاء المدارس الصادرة بالقرار الوزاري (311) لسنة 1994م.
- وزارة التربية والتعليم. (1992). القانون العام للتربية والتعليم رقم (45) لسنة 1992م.
- وزارة التربية والتعليم. (1993). لائحة تنقلات المعلمين اليمنيين الصادرة بالقرار الوزاري (1639) لسنة 1993م.
- وزارة التربية والتعليم. (1995). اللائحة التنظيمية للتوجيه التربوي الصادرة بالقرار الوزاري (794) لسنة 1995م.
- وزارة التربية والتعليم. (1995). اللائحة العامة للتقويم والاختبارات الصادرة بالقرار الوزاري (796) لسنة 1995م.
- وزارة التربية والتعليم. (1995). أوراق ورشة العمل الخاصة بتطوير الوثائق التنظيمية لقطاع التوجيه والتقويم، قطاع التوجيه والتقويم التربوي، يناير 1995، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- وزارة التربية والتعليم. (1995). دليل الالتحاق بالتوجيه التربوي، قطاع التوجيه والتقويم. صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- وزارة التربية والتعليم. (1995). دليل التوجيه التربوي، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- وزارة التربية والتعليم. (1995). لائحة الخدمات الاجتماعية المدرسية الصادرة بالقرار الوزاري (795) لسنة 1995م.
- وزارة التربية والتعليم. (1995). لائحة المكتبات المدرسية الصادرة بالقرار الوزاري (810) لسنة 1995م.

- وزارة التربية والتعليم. (1997). اللائحة المدرسية الصادرة بالقرار الوزاري (950) لسنة 1997م.
- وزارة التربية والتعليم. (1997). لائحة تنظيم إسهامات المجتمع الصادرة بالقرار الوزاري (72) لسنة 1997م.
- وزارة التربية والتعليم. (1998). قانون المعلم والمهن التعليمية رقم (37) لسنة 1998م.
- وزارة التربية والتعليم. (1998). قانون محو الأمية وتعليم الكبار رقم (28) لسنة 1998م.
- وزارة التربية والتعليم. (2002). القرار الوزاري رقم (559) لسنة 2002م، بشأن شروط اختيار وتعيين مديري المدارس ووكلائهم.
- وزارة التربية والتعليم. (2004). خطة العمل الإجرائية الخاصة بمعالجة الاختلالات الكمية والنوعية للعاملين في التوجيه التربوي المحلي، مكتبياً وميدانياً على مستوى جميع محافظات الجمهورية، قطاع المناهج والتوجيه، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- وزارة التربية والتعليم. (2005). إستراتيجية التدريب والتأهيل، الجمهورية اليمنية، صنعاء.
- وزارة التربية والتعليم. (2005). التوجهات الإستراتيجية الخاصة بتجويد نظام التوجيه التربوي المركزي والمحلي، ونفيع دور الحالي من منظور تكاملي قائم على التحسين النوعي للتعليم والتطبيق الفاعل للإستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي، قطاع المناهج والتوجيه، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- وزارة التربية والتعليم. (2006). مشروع نظام تطوير التوجيه وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، إشراف دليل قطاع التوجيه (1،2،3)، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- وزارة التربية والتعليم، أدلة المدرسين والمدرسين للبرامج التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي 2004-2008م. قطاع التدريب، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم (527) لسنة (2003)، بشأن تنظيم الترشيح والالتحاق بالعمل في التوجيه التربوي، الإدارة العامة للشئون القانونية، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم (857) لسنة (2001)، بشأن تشكيل لجنة عليا للتوجيه، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- وزارة الشؤون القانونية. (1993). القرار الجمهوري رقم (28) لسنة 1993م بشأن اللائحة التنظيمية لوزارة التربية والتعليم.
- وزارة المعارف. (1424). أثر التدريب التربوي في النمو المهني للمعلم، ورقة عمل مقدمة اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي جازان (1-3) محرم 1424هـ، الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث، المملكة العربية السعودية، 76-106.
- الوطحي، أحمد صالح وآخرون. (2000). أسباب تدني مستوى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في القراءة والكتابة من وجهة نظر المعلمين والموجهين، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- الوطحي، أحمد صالح. (2000). واقع التعليم في الجمهورية اليمنية وأولويات تجديده على طريق مدرسة المستقبل، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، العدد (15).
- ياغي، محمد عبد الفتاح. (1989). كيفية استخدام مدخل النظم في تصميم برنامج تدريبي، المجلة العربية للتدريب، (4)، 11-31.
- ياغي، محمد عبد الفتاح. (1993). التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

HARRIS .B.M. Supervision of Teaching, in the Intentional Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Oxford , New York ,Paragon Press, 1987,pp757-76

المحتويات :

الصفحة	الموضوع
7	مقدمة
13	الفصل الأول: التدريب والتأهيل التربوي:
13	المبحث الأول: واقع التدريب والتأهيل
25	المبحث الثاني: الدراسة الميدانية
29	المبحث الثالث: الاستنتاجات
32	المبحث الرابع: التوصيات
34	المبحث الخامس: الرؤية التطويرية
41	الفصل الثاني: الإدارة التعليمية والتربوية:
41	المبحث الأول: الإدارة التعليمية
45	المبحث الثاني: الإدارة المدرسية
50	المبحث الثالث: الأسس التنظيمية والتنفيذية للنظام التعليمي في اليمن
61	المبحث الرابع: معايير اختيار وترشيح مديري المدارس ووكلائهم في اليمن
67	المبحث الخامس: التحليل والدراسة الميدانية
100	المبحث السادس: نتائج الدراسة وتوصياتها.
103	الفصل الثالث: التوجيه التربوي
103	المبحث الأول: التوجيه التربوي، البدايات، المفهوم، المهام والأنشطة.

122	المبحث الثاني: التوجيه التربوي في اليمن بعد إعادة تحقيق الوحدة اليمنية
135	المبحث الثالث: الدراسة الميدانية
143	المبحث الرابع: الاستنتاجات
147	المبحث الخامس: مقترحات وتوصيات لتطوير نظام التوجيه التربوي في المحافظة والجمهورية اليمنية بشكل عام في ضوء الاتجاهات الحديثة المعاصرة
151	المراجع
155	المحتويات

