شـــكـــر وتقدير

الحمد لله على فضله وإمتنانه والشكر له على توفيقه وإحسانه والصلاة والسلام على سيد المرسلين وبعد:

أتوجه بخالص شكري وعظيم عرفاني للأستاذ الدكتور **مزيان محمد** الذي قبل الإشراف على هذا البحث، والذي علمني الكثير والكثير من الدروس الأخلاقية، وغمرني بآرائه وأفكاره النيرة، وملاحظاته وتوجيهاته السديدة، وخبرته وحكمته القيمة، التي كان لها أثر كبير في تذليل صعوبات البحث وإخراجه في صورته الحالية.

كما أتوجه بالشكر العميق إلى الأستاذ الزميل والصديق **بوقريرس فريد** الذي منحني الكثير من وقته ولم يبخل علي بتوجهاته القيمة والتشجيع المستمر طيلة مدة إنجاز هذا البحث.

كما أتقدم بخالص شكري وعميق عرفاني إلى كافة أساتذتي الكرام خاصة الدكتور **هامل منصور** وإلى مديرية التربية لولاية معسكر على التسهيلات والمساعدات، ثم إلى كل مديري المتوسط والثانوي وأساتذة التعليم المتوسط والثانوي لدائرة معسكر الذين ساهموا بقسط وافر في إنجاح المرحلة التطبيقية من هذا البحث، دون أن أنسى الزميل **مراد دولات** الذي ساعدني في كتابة هذه الدراسة عن طريق الإعلام الآلي.

وختاما أتوجه بالشكر إلى كل أفراد عائلتي على صبرهم وتفهمهم لظروف إنشغالي عنهم طيلة مدة دراستي وإنجازي لهذه الدراسة

البـــاحث

إهـــداء

إلى رمز التضحية والتحدي... والدي الكريم الذي علمني معنى التفاني والإجتهاد والمثابرة في العمل (رحمه الله)

إلى صاحبة المقام الرفيع.... والدتي الغالية متعها الله بثوب العز والعافية

إلى رفيقة دربي..... زوجتي الكريمة

التي عرفت معها معان الصبر والصدق والحب والوفاء

إلى قرة عيني.....أبنائي الأعزاء زكرياء و ليلى أسال الله أن يكونو ذرية صالحة

الباحث

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

والأرطفونيا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

دراسة إتجاهات مدراء وأساتذة التعليم المتوسط والثانوي نحو جودة التسيير الإداري

من إعداد الطالب:

صدار لحسن

أعضاء لجنة المناقشة

أ. هامل منصور رئيسا

أ. مزيان محمدمقررا

أ. بوقصارة منصور مناقشا

أ. بولجراف بختاوي مناقشا

تحت إشراف:

أ.د. مزيان محمد

السنة الجامعية 2012/2011

الفهرس

الموضوع	رقم الصفحة
إهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص البحث	ج
الفهرس	د
قائمة الجداول	هـ
مقدمة	و
الفصل الأول : تقديم البحث	
الإشكالية	**04**
أسئلة الدراسة	**06**
فرضيات البحث	**06**
الأهمية العلمية للموضوع	**07**
الأهمية العملية للموضوع	**07**
التعاريف الإجرائية	**08**
تحديد مفاهيم مجالات الدراسة	**08**
الفصل الثاني : جودة التسيير	
تمهيد	**10**
مفهوم الجودة الشاملة	**10**
نشأة وتطوير الجودة الشاملة	**11**
المظاهر المعاصرة للاهتمام بالجودة	**16**
الجودة في القطاع التربوي	**17**
الجودة الشاملة و التعليم	**17**
المبررات التي دعت إلى الاهتمام بالجودة تربويا	**19**
معايير الإدارة التعليمية	**20**
دور مدير المدرسة في تحسين جودة التسيير الإداري	**21**
دور مدير المدرسة تجاه المعلمين	**21**

الموضوع	رقم الصفحة
مبادئ جودة التسيير الإداري	**25**
دور مدير المدرسة تجاه المناهج الدراسية	**27**
دور مدير المدرسة تجاه المرافق	**28**
دور مدير المدرسة في تفعيل علاقة المدرسة بالمجتمع	**32**
خلاصة	**35**
الفصل الثالث : التسيير	
تمهيد	**36**
تعريف التسيير	**36**
التخطيط	**37**
أهمية التخطيط	**39**
المبادئ العامة للتخطيط	**40**
مجالات التخطيط في الإدارة المدرسية	**40**
التنظيم	**41**
تعريف التنظيم	**41**
أهمية التنظيم	**41**
التوجيه	**43**
التقويم	**45**
الإتصال	**46**
شروط الإتصال	**47**
الرقابة	**49**
أدوار المسيير	**50**
الأدوار العلائقية	**50**
الأدوار الإعلامية	**51**
الأدوار التقريرية	**51**
خلاصة	**52**

الموضوع	رقم الصفحة
الفصل الرابع : الإدارة المدرسية	
تمهيد	**53**
الإدارة المدرسية في الجزائر على ضوء الإصلاحات	**53**
التكوين المتخصص	**54**
مشروع المؤسسة	**55**
التكوين من أجل تفعيل مشروع المؤسسة	**57**
الوساطة المدرسية	**57**
مشروع الخدمة	**58**
مفهوم الإدارة ا لتعليمية	**59**
مفهوم الإدارة المدرسية	**59**
خصائص الإدارة المدرسية الناجحة	**60**
أهداف الإدارة المدرسية	**62**
أهمية الإدارة المدرسية	**63**
أنماط الإدارة المدرسية	**63**
وظيفة الإدارة المدرسية	**67**
مجالات الإدارة المدرسية	**67**
علاقة المدرسة بالمجتمع	**68**
المهارات اللازمة لرجل الإدارة المدرسية	**69**
مقارنة بين التسيير التقليدي والتسيير الحديث	**71**
مهام أعضاء الفريق الإداري والتربوي	**72**
خلاصة	**75**
الفصل الخامس : الأداء	
تمهيد	**76**
تعريف الأداء	**76**
العوامل المؤثرة في الأداء	**77**
مفهوم إدارة الأداء في المؤسسة	**78**

الموضوع	رقم الصفحة
تنمية أداء المؤسسات و إدارة الجودة	**79**
تطور مفهوم الأداء	**80**
مفهوم إدارة الأداء	**81**
أبعاد الأداء	**81**
أبعاد تقييم الأداء	**84**
أثر الثقافة على الأداء	**87**
أثر الضغوط على الأداء	**88**
مفهوم الفاعلية	**88**
تعريف الفاعلية	**90**
تعريف مفهوم الفاعلية الإدارية	**90**
المدير الفعال	**91**
الخلاصة	**93**
الفصل السادس : الإجراءات المنهجية للبحث	
تمهيد	**94**
أهداف الدراسة الإستطلاعية	**94**
مكان الدراسة الإستطلاعية	**94**
فترة الدراسة الإستطلاعية	**95**
طريقة معاينة أهداف الدراسة الإستطلاعية	**95**
خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية	**95**
أدوات الدراسة الإستطلاعية	**95**
خصائص سيكوميترية	**97**
خلاصة	**101**
الدراسة الأساسية	**102**
منهج الدراسة	**102**
المجال الجغرافي للبحث	**102**
المجال الزمني للبحث	**102**

الموضوع	رقم الصفحة
المجال البشري (مجتمع البحث)	**102**
طريقة إختيار العينة	**102**
وصف عينة الدراسة	**103**
تطبيق الإستبيان	**109**
طريق تصحيح أداة الدراسة	**109**
الأساليب الإحصائية	**109**
الفصل السابع : عرض ومناقشة وتحليل النتائج	
عرض وتحليل ومناقشة النتائج	**111**
التوصيات والإقتراحات	**129**
خاتمة	**131**
المراجع	**132**
الملاحق	**139**
م 1 إستمارة التحكيم موجه للأساتذة	**139**
م 2 إستمارة التحكيم موجه للفريق الإداري	**151**
م 3 إستمارة الدراسة الإستطلاعية للإدارة	**160**
م 4 إستمارة الدراسة الإستطلاعية للإدارة	**167**

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	جدول يبين خصائص التسيير الإداري التقليدي والحديث	90
2	جدول يبين توزيع فقرات الإستبيان على أبعاد الدراسة	116
3	جدول يبين الإرتباط بين أبعاد الإستبيان مع بعضها البعض (معامل بيرسون) – عينة المدراء	118
4	جدول يبين الإرتباط بين أبعاد الإستبيان مع بعضها البعض (معامل بيرسون) – عينة الأساتذة	118
5	جدول يبين الإرتباط بين الأبعاد ودرجة المقياس ككل عينة (الأساتذة)	119
6	جدول يبين الإرتباط بين الأبعاد ودرجة المقياس ككل عينة (المدراء)	119
7	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية (الأساتذة)	120
8	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الطور (الأساتذة)	120
9	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس (الأساتذة)	121
10	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي (الأساتذة)	121
11	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص (الأساتذة)	122
12	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس (المدراء)	122
13	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي (المدراء)	123
14	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص (المدراء)	123
15	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية (المدراء)	124
16	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الطور (المدراء)	124
17	جدول يبين الفروق بين الأساتذة والمدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري	126

18	جدول يبين لفروق بين الأساتذة والمدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري مجال (التنظيم)	127
19	جدول يبين الفروق بين الأساتذة والمدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري مجال (الإتصال)	128
20	جدول يبين الفروق بين الأساتذة والمدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري مجال (التقويم)	129
21	جدول يبين الفروق بين الأساتذة والمدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري مجال (التخطيط)	130
22	جدول يبين الفروق بين الأساتذة والمدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري مجال (الرقابة)	131
23	جدول يبين الفروق بين الأساتذة والمدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري مجال (التوجيه)	132
24	جدول يبين تحليل التباين المتعدد الإتجاهات الأساتذة و المدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري تبعا لمتغير (الخبرة)	133
25	جدول يبين تحليل التباين المتعدد الإتجاهات الأساتذة و المدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري تبعا لمتغير (التخصص)	135
26	جدول يبين تحليل التباين المتعدد الإتجاهات الأساتذة و المدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري تبعا لمتغير (الجنس	136

مقدمة :

يهدف التعليم إلى إعداد وتأهيل متعلم قادر ومسلح بالمعرفة والتكنولوجيا ولقد أثبتت تجارب الأمم المعاصرة، أن التقدم الحقيقي يتمثل في الأداء الفعال لمكونات المنظومة التربوية مع العلم أن جوهر الصراع العالمي هو سباق في تطوير وتحسين جودة التعليم ، لهذا حظي تسيير المؤسسات التعليمية باهتمام المسؤولين من خلال التأكيد على وضع أسس ومعايير إختيار مدير المدرسة (**المنظمة العربية للثقافة والعلوم 1974: 25**) من ذوي الكفاءة والخبرة تسيير المؤسسات التعليمية.

وفي هذا السياق فإن جودة التسيير تسعى إلى ضمان الإرتقاء بمستوى الممارسات التسيرية بما يضمن تحقيق أقصى إستفادة من الموارد والمصادر ، وصولا إلى مخرجات عالية الجودة بهدف تحقيق رضا المستفيد وذلك من خلال الحرص على تطبيق جملة من المعايير والإجراءات التي تؤدي إلى الأداء الجيد.

ومن هنا فإن جودة التسيير الإداري أصبحت ضرورة حتمية ومنهجية تتصف بالديمومة والإستمرار وليست محطة تنتهي بانتهاء برنامج معين أو زمان معين، وبالتالي الوصول إلى رضى المستفيد الداخلي في المؤسسة التربوية أي التلميذ والمعلم والإدارة المدرسية والمجتمع، وانطلاقا من ذلك فإن المؤسسات التعليمية تتأثر إلى حد كبير بنوع التسيير الإداري كما ، أنها تخضع إلى مجموعة من الضوابط والمعايير التي تحاول من خلالها الإدارة التعليمية رفع وتحسين المردود والأداء التربوي.

وانطلاقا من أهمية هذا الدور ، فإن مشكلة جودة تسيير المؤسسات التعليمية احتلت مساحة واسعة في أدبيات التربية نظرا لدورها الفعال في إنجاح العملية التعليمية ، ومن خلال هذه الرؤية لوظيفة التسيير في مجال الإدارة المدرسية فلم يعد مجرد عملية روتينية آلية، بل صبح عملية مهنية إنسانية تهدف إلى توفير الظروف والإمكانيات المتاحة لمساعدة الموظفين في المدرسة، للقيام بواجباتهم وكذلك العمل على إرتقاء أداء العملية التعليمية.

ورغم هذا الإهتمام بمجال تسيير المؤسسات التعليمية ، إلا أن الواقع يشير إلى أن بعض الإدارات المدرسية تعاني من ضعف في بعض الجوانب الإدارية ، أو أنها تعتمد على مديرين جدد غير مؤهلين تربويا أو مهنيا وهذا يؤثر سلبا على العملية التعليمية والتربوية ، كما أثبتت ذلك دراسة (**البطانية، ف، 1993**) ودراسة (**بني موسى، م، 1995 م**) وعـــليه فإن هناك إجماعا بين الباحثين ع ـــــــــــــــــــــــلى أهمية جانب التسيير للمؤسسات التربوية وعامل مهم باعتباره يؤثر بشكل مباشر على مخرجات العملية التعليمية من هنا فإن أهمية جودة التسيير الإداري تعد غاية ترتكز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تقوم على المزج بين الوسائل الإدارية والجهود الإبتكارية وبين المهارات الفنية من أجل الإرتقاء بمستوى الأداء وتحسين وتطوير مردود المنظومة التربوية في هذا السياق وتبدو أهمية دراسة اتجاهات أساتذة ومدراء التعليم المتوسط والثانوي نحو جودة التسيير الإداري في المؤسسات التعليمية من خلال إلقاء الضوء على صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة وتمكن الباحث من معرفة طبيعة الأداء التسييري لمؤسسات تعليمية بحيث يعبر الإتجاه السلبي عن ما هو كائن أي الأداء الفعلي للتسيير، بينما الإتجاه الإيجابي يمثل جودة أداء التسيير وما مدى تطبيق معايير الجودة في تسيير المؤسسات التربوية ومن هنا فإن تحديد مستوى أدنى للتسيير يتطلب البحث عن إجراءات وحلول لرفع جودة الأداء إلى مستوى مقبول وعليه يمكن القول أن جودة التسيير الإداري تعني قدرة المؤسسة التربوية على تقديم خدمة بمستوى عال من جودة المتميزة من خلال معايير موضوعية لتقييم المخرجات والتحقق من صفة التميز فيها.

كل هذا حدا بالباحث أن يتناول دراسة هذه المتغيرات مجتمعة للوصول إلى نتائج أضف إلى ذلك أن بعض المتغيرات لم تتناولها دراسات سابقة في الجزائر حسب علم الباحث مما يساعد غلى إلقاء المزيد من الضوء عليها من خلال الإجابة على التساؤلات المطروحة وهو ما حاولت هذه الدراسة تأكيده وقد تضمنت هذه الدراسة سبعة فصول وهي كالتالي:

الفصل الأول : تم التعرض فيه إلى تقديم البحث من حيث الأ ه مية ، والأهداف، والإشكالية ، والفرضيات ومختلف التعاريف الإجرائية.

الفصل الثاني : عرض من خلاله جودة التسيير الإداري، حيث تضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة، الجودة في القطاع التربوي، دور مدير المدرسة في تحسين جودة التسيير الإداري، الجودة في القطاع التربوي، المظاهر المعاصرة للإهتمام بالجودة.

الفصل الثالث : تناول مفهوم التسيير ، المبادئ العامة للتخطيط، التنظيم، أهمية التنظيم، التوجيه، التقويم، الإتصال، الرقابة، أدوار المسير، ووظائف المسير.

الفصل الرابع : حيث تناول في بداية الفصل الإدارة المدرسية في الجزائر على ضوء الإصلاحات ثم مفهوم الإدارة التعليمية والمدرسية خصائص الإدارة المدرسية الناجحة وأهداف ، أهمية ، أنماط، وظيفة و مجالات الإدارة المدرسية ، ثم المهارات اللازمة لرجل الإدارة المدرسية.

الفصل الخامس : عرض من خلاله تعريف الأداء العوامل المؤثرة في الأداء ، مفهوم إدارة الأداء في المؤسسة ، تطور مفهوم الأداء ، مفهوم إدارة الأداء، أبعاد الأداء ، مفهوم الفاعلية ، تطور مفهوم الفاعيلية الإدارية.

الفصل السادس : الذي خصص لعرض الإجراءات المنهجية أهداف الدراسة الإستطلاعية ، المنهج المستخدم ، وصف عينة الدراسة ، أداة الدراسة ، صدق وثبات أداة الدراسة ، تطبيق الإستبيان والأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل السابع : فقد خصص لعرض ومناقشة النتائج وفق فرضيات البحث، وختم البحث بمجموعة من الإقتراحات والتوصيات العلمية و العملية وعرض مختلف المراجع المعتمدة في الدراسة والملاحق.

الإشكالية

من الخصائص المميزة لهذا العصر الذي تتسارع أحداثه، وتتراكم معارفه، وتتنوع أشكال الصراع فيه، أنه عصر يتميز بدرجة عالية من التنافس تسوده في مختلف المجالات الحياة سواء عل مستوى الأفراد أو بين المؤسسات من أجل تحقيق أداء أفضل في الإنتاج أو الخدمات.

إن تحقيق الأهداف لم يعد الغاية التي تقف عندها جهود الأفراد والمؤسسات التربوية، وإنما أصبح الوصول إلى درجة عالية مقبولة من إتقان العمل وارتفاع مستويات الأداء إلى أعلى ما يمكن الوصول إليه هو الغاية المنشودة والسقف الذي تحاول الأنظمة التعليمية بلوغه.

من بين المؤسسات التعليمية تقف المدرسة في موقف خاص، فهي أساس النظام التعليمي، والمحور الذي تدور حوله كافة الجهود وتخدمه معظم القطاعات، ومن ثم أصبح على التعليم مواكبة هذه التغيرات باعتباره أداة تكوين الموارد البشرية ولعل هذا ما يفسر الإهتمام المتزايد بجودة التسيير الإداري والارتفاع بمستوى المردود التربوي، ويؤكد **ويكسون ,wikson (1980, P134)** في دراسة بعنوان مقارنة الدور الحقيقي و الدور المثالي لمدير المدرسة من وجهة نظر المديرين أنفسهم أنه لم تسجل فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسات الإدارية الواقعية وما ينبغي أن تكون عليه، وخاصة في مجال التوجيه، والعلاقة بمجتمع أولياء التلاميذ والأساتذة.

لذلك أصبح تحقيق جودة التسيير مطلبا ملحا من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، وتتزايد فيه حمى الصراع والمنافسة بين الأفراد والمؤسسات. ومن ثم الإعتماد على جودة التسيير الإداري في المؤسسات التربوية بشكل حتمي.

لهذا فإن جانب تسيير المؤسسات التعليمية له أهمية قصوى وبارزة بالنسبة للدور الذي يؤديه الأساتذة والمدراء باعتبارهم عصب العملية التربوية، وعلى ضوء أهمية وظيفة التسيير الإداري للمؤسسات التعليمية وباعتبار الأستاذ محور رئيسي للمنظومة التربوية تبرز أهمية دراسة اتجاهات الأساتذة والمدراء نحو جودة التسيير الإداري.

وتبدو أهمية دراسة الاتجاهات من خلال الدور الذي تؤديه في تكوين فلسفة الشخص وإدراكاته ومن ثم طرائق تفكيره و معرفته واستنتاجاته كما يؤكد **علي السلمي (1973)** السلوك الإنساني في الإدارة أن الاتجاهات في حصيلة المزاج ونوع المفاهيم التي يعرفها الواقع والصورة التي يدرك بها مختلف المواقف في ضوء التغيرات.

وفي مجال على الإجتماع فإن الاتجاه يعبر عن منظومة نسبية من الإعتقادات الموجهة نحو موضوع أو حالة تستشيرها عند الفرد أو الجماعة تكون مريحة أو مضنية ويرى **عباس ، م (1980)** أن الإتجاه إستعداد نفسي أو تهيوء عقلي عصبي مكتسب إما يكون إيجابي أو سلبي نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف

إن الإصلاحات الجديدة في القانون التوجيهي للتربية لم تولي أهمية حسب رأي الباحث للجانب التسييري في المؤسسات التعليمية، وهذا ما يدعوا إلى الإنشغال ، لأننا لا يمكن أن نتصور منظومة تربوية حديثة تسيير بطرق قد تعيق كل جديد وتقاوم كل تغيير أو تطور ورغم أن الإصلاحات الجديدة مجدية، فيجدر بنا أن نولي عناية بالغة لطرق تسير المؤسسات التعليمية وتأثيرا ذلك على مخرجات المنظومة التربوية.

ونظرا لممارسة الباحث وظيفة مستشار التوجيه المدرسي والإرشاد لمدة عشرون سنة في التعليم المتوسط والثانوي، سمحت له بمعايشة الواقع المدرسي والتربوي عن قرب فقد لاحظ أن الفريق الإداري الذي توكل له مهمة التسيير الإداري للمؤسسات التعليمية يباشر مهامه بدون تكوين نظري وتطبيقي أو تأهيل في معاهد متخصصة، لهذا الغرض فأغلبية المسؤوليات الإدارية تسند إلى أساتذة عن طريق قائمة التأهيل التي تحدد على أساس سلم يعطي الأولوية للأقدمية في التدريس والتي لا تعني بالضرورة الكفاءة والمهارة والقدرة على التسيير الإداري. رغم أن الجانب التسييري للمؤسسات التعليمية يعد من العناصر المهمة التي تساهم إلى حد كبير في تحسين المردود التربوي وأداء المتعلمين.

لهذا فإن هذه الدراسة تحاول تسليط الضوء على الأداء الفعلي للتسيير الإداري في المؤسسات التعليمية (متوسط، ثانوي) ومن خلاله دراسة اتجاهات الأساتذة والمدراء نحو جودة التسيير الإداري التي تمثل الاتجاه الإيجابي نحو الأداء الفعلي للتسيير الإداري في المؤسسات التعليمية (متوسط، ثانوي).

على ذلك تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

هل ترتقي اتجاهات مدراء وأساتذة التعليم المتوسط والثانوي إلى مستوى جودة التسيير الإداري؟

أسئلة الدراسة:

ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة التالية :

01 – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المدراء والأساتذة فيما يخص جودة التسيير الإداري تجاه كل مجال من مجالات الدراسة (التنظيم، التوجيه، الرقابة، التقويم، الإتصال)؟

02 – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المدراء والأساتذة تبعا لمتغير الخبرة؟

03 – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المدراء والأساتذة تبعا لمتغير التخصص؟

04 – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المدراء والأساتذة تبعا لمتغير الجنس؟

فرضيات البحث :

للإجابة عن تساؤلات البحث صيغت أربعة فرضيات وهي كالتالي :

- توجد فروق بين اتجاهات المدراء والأساتذة فيما يخص جودة التسيير الإداري تجاه كل مجال من مجالات الدراسة (التنظيم، التوجيه، الرقابة، التقويم، الإتصال).
- توجد فروق بين اتجاهات المدراء والأساتذة فيما يخص جودة التسيير الإداري تبعا لمتغير الخبرة.
- توجد فروق بين اتجاهات المدراء والأساتذة فيما يخص جودة التسيير الإداري تبعا لمتغير التخصص.
- توجد فروق بين اتجاهات المدراء والأساتذة فيما يخص جودة التسيير الإداري تبعا لمتغير الجنس.

وعلى ضوء ما تقدم، يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي في جانبين، أهمية علمية و أهمية عملية وهما كالتالي:

الأهمية العلمية للموضوع:

01 – إثارة إهتمام الباحثين في الجزائر إلى تناول موضوع اتجاهات مدراء وأساتذة التعليم المتوسط والثانوي إذ أن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في الجزائر بحسب علم الباحث – حيث لم يتمكن من الحصول على دراسة جزائرية واحدة تخص هذا الموضوع.

02 – إثراء التراث العلمي في موضوع البحث و متغيراته، حيث تعمل الدراسة الحالية على تلخيص ما توصلت إليه الدراسات في جودة التسيير الإداري مبرزة نقاط إلتقائها وعلاقتها فيما بينها وهي بذلك تقدم خدمة علمية نظرية، للباحثين والمشتغلين بالتربية والتعليم.

03 – كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها ستصل إلى مجموعة من النتائج والإقتراحات التي تساعد القائمين على العملية التربوية في الجزائر على تحسين مردود العملية التعليمة وذلك باعتماد معايير جودة التسيير الإداري كأسلوب ومنهج في عملية تسيير المؤسسات التعليمية.

الأهمية العملية للموضوع:

تفيد هذه الدراسة المشرفين على قطاع التربية والتعليم في الجزائر من معرفة الأداء الفعلي لتسيير المؤسسات التعليمية من خلال دراسة اتجاهات الأساتذة والمدراء وتحديد المعوقات التي تعيق جودة التسيير الإداري، للتعرف على نواحي القوة من أجل دعمها ونواحي الضعف من أجل إصلاحها وتداركها واستغلال نتائجها وتطبيقاتها ميدانيا.

- الإستفادة من ملاحظات الباحث الخاصة التي تنطلق من التجربة الشخصية كونه يعمل في قطاع التربية والتعليم كمستشار التوجيه المدرسي والإرشاد المهني في مؤسسات التعليم المتوسط والثانوي طيلة عشرون سنة.
- تكمن القيمة العملية لهذه الدراسة في الإضافات التي تقدمها وفي تعميق أساليب البحث الميدانية التي تنقلنا من التفكير المجرد إلى الممارسة الواقعية من خلال دراسة اتجاهات الأساتذة والمدراء نحو جودة التسيير الإداري في المؤسسات التعليمية.
- تفيد هذه الدراسة في معرفة الإتجاهات نظرا لارتباطها الوثيق بمظاهر السلوك الإنفعالي والوجداني في الشخصية وتزداد أهميتها العملية كونها تجري على عينة من الأساتذة والمدراء ولاسيما أنهم أكثر تقبلا وأسرع تكيفا لأي تغيير إجتماعي وإقتصادي.

التعاريف الإجرائية:

مفهوم الإتجاه:

التعريفات التي يتبناها معظم الباحثين في علم النفس الإجتماعي والتي تؤكد أن الإتجاه مفهوم مركب وأنه لا يعني مشاعر الفرد أو حكمه القيمي للأشياء فحسب، بل يتضمن فضلا عن ذلك مكونين آخرين هما المكون المعرفي، والذي يشير إلى أفكار ومعتقدات الشخص عن موضوع الإتجاه والسلوكي الذي يشير إلى ميل الشخص أو الإستعداد للإستجابة نحو موضوع الإتجاه، أي مقاصده السلوكية، أو ما يقرر الفرد أنه سيفعله أو يقوم به نحو موضوع الإتجاه (**كمال ، ت، 1985)**

الجودة:

تعني قدرة المؤسسة التربوية على تقديم خدمة بمستوى عال، من خلال الوفاء باحتياجات ورغبات مختلف الشركاء (طلبة، أولياء التلاميذ، أساتذة، المجتمع) ويتم ذلك من خلال معايير موضوعة سلفا لتقييم المخرجات والتحقق من صفة التميز فيها (**صبري ، ك، 1997)**

مفهوم التسيير:

التسيير هو تلك المجموعة من العمليات المنسقة، والمتفاعلة التي تشمل أساسا المجالات التالية: (التخطيط، التنظيم، التقويم، الإتصال، التوجيه، والرقابة) إنه باختصار تحديد الأهداف وتنسيق جهود الأشخاص لبلوغها (**جوهر، ص ، 1984 م**).

تحديد مفاهيم مجالات الدراسة:

التخطيط: يعتبر التخطيط في مجال الإدارة المدرسية تحديد الأهداف والتنبؤ بما سوف يستجد من أمور، ثم وضع خطة التي من المفترض أن تسعى إدارة المدرسة إلى تحقيقها في فترة زمنية محددة وقابلة للتغير.

التنظيم: يرتبط التنظيم بالجماعة حيث يوجد أكثر من فرد، تربط بينهم علاقات ينسقون النشاطات لتحقيق أهداف محددة من خلال تحديد وتفويض المسؤوليات، بقصد إيجاد التوافق والإنسجام بين إدارة المؤسسة التعليمية والعاملين والمربين.

الإتصال: يعتبر الإتصال وسيلة يمكن من خلالها نقل المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات معينة ويساعد الإتصال مدير المؤسسة التعليمية على أداء الأعمال بطريقة أفضل وإحداث التغييرات المرغوبة في الأداء.

الرقابة: هي وظيفة تهدف إلى قياس مدى النجاح في بلوغ الأهداف والتأكد من تنفيذ الخطط المرسومة وبالتالي معالجة مواطن الخلل والإنحرافات التي تظهر أثناء تنفيذ الخطة بالإضافة إلى قياس الأداء وتحديد المشكلات.

التوجيه: يهدف إلى تنفيذ الأعمال المخطط لها تنفيذا صحيحا لذلك

- فهو عملية الإتصال بالموظفين والمربين في المؤسسة التعليمية على مختلف المستويات وترشيدهم على تحقيق الأهداف.

-

التقويم: عملية تقدير وإصدار الأحكام التي تفيد في اتخاذ القرارات ويرتكز على جمع البيانات والمعلومات ثم إصدار أحكام على ضوء ذلك بالنسبة لمسار العملية التربوية كما يساعد على تحديد نواحي القوة والضعف و بالتالي الحكم على فاعلية الأسلوب أو الطريقة المتبعة في تنفيذ الأهداف.

تمهيد

تعد إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية بين المؤسسات الإنتاجية اليابانية من جهة والأمريكية من جهة أخرى وذلك للحصول على رضا المستهلك. ونظرا للنجاح الذي حققه هذا المفهوم، ظهر إهتمام المؤسسات التعليمية بتطبيق منهج إدارة الجودة في التسيير الإداري في مجال التعليم للحصول على نتوعية أفضل من التعليم ومخرجات لها القدرة على الإندماج في المجتمع. ومن ثم فإن جودة التسيير الإداري تعد فلسفة شاملة تهتم بالأساليب الإدارية الحديثة في الأداء بطريقة حديثة وترتكز على تلبية متطلبات واحتياجات وتوقعات العملاء (طلاب، مجتمع) من خلال التحسين والتطوير المستمرين وذلك لتجنب ضياع الموارد وتبديدها وسوء استغلالها.

مفهوم الجودة الشاملة :

إن مصطلح الجودة هو بالأساس مصطلح اقتصادي ظهر بناء على التنافس الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية المتقدمة بهدف مراقبة جودة الإنتاج و كسب ثقة السوق، وبالتالي تتركز ا لجودة على التفوق و الامتياز لنوعية المنتج في أي مجال (**العاجز،ف ونشوان،ج 2005: 105**). و قد عرف **ابن منظور** في معجمه (لسان العرب) كلمة الجودة بأن أصلها جودة و الجيد نقيض الرديء و جاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيدا، و أحدث الشيء فجاد و التجويد مثله و قد جاد جوده و أجاد أي أتى بالجيد من القول و الفعل (**ابن منظور، 1984 : 82**).

أما المعنى الاصطلاحي للجودة فقد تعددت صيغه، و لا يزال يكتنفه بعض الغموض، فقد نظر إليها البعض على أنها :"إتحاد الجهود و استثمار الطاقات المختلفة لرجال الإدارة و العاملين بشكل جماعي لتحسين النهج الإداري و مواصفاته"، و يذهب البعض إلى أن الجودة الشاملة تعني: " الكفاءة ، و يرى آخرون بأنها تعبر عن الفعالية" (**عليمات، ص 2004 : 2-16**) أما البعض الأخر فيرى أن مصطلح (الجودة الشاملة) عندما يرد إلى الذهن فإنه ينصرف إلى الإنتاج الأفضل و الخدمة الأحسن بما يتطابق و التوقعات، و عليه فإن الجودة تعرف بأنها مجموعة الخصائص و المظاهر التي تبدو عـلى المنتـج أو الخدمة و قدرة هذه الخـصائص و المـظاهر على إشباع حاجات المستفيد المعلنة و الدفــينة (**الترتوري ، م،ع و جويحان، أ،ع ، 2006: 2-31).**

و هناك من ميز بين ثلاثة جوانب في معنى الجودة الشاملة و هي : جودة التصميم و جودة الأداء و جودة المخرج ، و قد حدد معنى جودة التصميم بأنها : القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة، و جودة المخرج تعني: الحصول على منتجات و خدمات وفق الخصائص و المواصفات المتوقعة (**المدهون ، م و الطلاع، أ 2006 : 244)**

على هذا الأساس وبالرغم من التباين بين الباحثين و المختصين في مفهوم الجودة الشاملة، إلا أنه يمكن القول بأنها تشمل الكفاءة و الفعالية معا، و ذلك إذا كانت الكفاءة تعني الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة (المدخلات) من أجل الحصول على نواتج و مخرجات معينة أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات باستخدام أدنى مقدار من المدخلات فهذا يمثل أحد الأسس التي ترتكز عليها الجودة الشاملة و هو تحقيق المواصفات المطلوبة بأفضل الطرق و بأقل جهد و تكلفة، و إذا كانت الفعالية في أبسط معانيها تعني تحقيق الأهداف أو المخرجات المنشودة ، فإن هذا أيضا يمثل أساسا مهما للجودة الشاملة ، حيث يعتبر التحسين المستمر في مراحل العمل المختلفة، و في أهداف المؤسسة من أهم أسس الجودة.

نشأة و تطور إدارة الجودة الشاملة :

تعد إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة و التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين مؤسسات الإنتاج:اليابانية و الأمريكية و الأوروبية **(نشوان،ج، 2005 : 101)**.

ففي بداية الخمسينات من القرن الماضي أبرز المفكر (**فيجن باوم**) مفهوم الرقابة الشاملة على الجودة حيث أعتبرها نظاما فعال يؤدي إلى إنتاج السلع أو الخدمات بطريقة اقتصادية مطابقة لحاجات و رغبات المستهلك، و يتضمن تطوير و صيانة الجودة ، و قد أشار (**فيجن باوم**) بأن الجودة مسؤولية جميع الأفراد العاملين بالمؤسسة سواء كانوا يقومون بأعمال إدارية أو فنية ، كما أكد بأنه يجب على كل فرد في المؤسسة التأكد دائما بأن مخرجات عــمله سليمة و صحيحة من المرة الأولى **(عليمات، ص، 2004 : 55)**.

و بعد نهاية الحرب العالمية الثانية وضع ت **عباس ، م،** مجموعة من الأفكار تدور حول فكرة التكامل المؤسسة كلها ، و ذلك من أجل التوصل إلى منتج جديد ، و كان الأساس لهذه الأفكار، أن المؤسسة تعمل من أجل إيجاد كفاءة في منتجها النهائي **(الخطيب، أ، 2006: 285).**

و قد حملت مبادئ **(ديمنج)** و أفكاره الملامح الرئيسية لما يطلق عليه إدارة الجودة الشاملة التي يرجع أساسها إلى اعتماد منظومة عمل متكاملة يتم رفـع كفاءتها بحيث يصبح المنتج أو الخدمة أمرا طبيعيا ناتجا عـن جودة الأساليب المستخدمة في العمل و نظمه الحـاكمة (**الترتوري ، م ع، وجويحان، أ،ع 2006 : 43-44)**.

وتعتبر اليابان الأولى التي طبقت نظريات و مبادئ **(ديمنج)** و اتجاهاته الجديدة واستفادت منها ،ثم ساعدها فيما بعد في ذلك أحد عمالقة الجودة و منظريها و هو (**جوران**)، و في نهاية خمسينيات القرن العشرين أتاحت اليابان لهما تطبيق النظريات التي يناديان بها، حتى ظهر العملاق الياباني في السبعينات من القرن نفسه مطبقا أحـدث نظريات اتجاهات الجودة الشاملة و فرق العمل **(المدهون، م ، والطلاع، أ 2006 : 286).**

و في بداية السبعينات من القرن الماضي قام **(فيليب كروسبي)** بتطوير مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية، و اعتبر أن المنافسة مع اليابان تستدعي تضافر كافة المجهودات لخلق و تطوير منظومات الإدارة المتكاملة في المؤسسات المختلفة، و رغم التشابه الكبير في الأسس و المبادئ العامة التي تجمع بين **(ديمنج و جوران و كروسبي)** باعتبارهم قمم هذا المجال، فإن كلا منهم قد تميز بطريقة و رؤية خاصة تجعله متفردا في بعض الجوانب و النواحي المختلفة ، كما ظهر في اليابان أساتذة كبار في هذا المجال عاصروا **ديمنج** أو عملوا بعده مثل (**إيشيكاوا و تاج وشي**) و غيرهم والذين عملوا لتطوير النظريات و الأسس التي تعتمد عليها إدارة الجودة الشاملة و جعلها أداة للتطوير المستمر. في حين يؤكد (**فؤاد العاجز و جميل نشوان)** على أن فلسفة الجودة تعود إلى العالم الأمريكي **إدوارد ديمنج،** و الذي يسمى بأبي الجودة، و الذي اعتمد توزيعا لتحسين الجودة من خلال تطبيقات الرقابة الإحصائية (**العاجز ، ف ونشوان، ج، 2005: 101)**..

هذا و في أواخر الثمانينات و بداية التسعينات من القرن الماضي حدثت تطورات كبيرة في مفهوم الجودة و إدارتها ،على سبيل المثال : نظام حلقات الجودة، كما برز مفهوم الجودة كوظيفة أساسية للإدارة ،و برزت أهمية تطبيقه في مجالات عديدة مثل الخدمات الصحية ، الرقابة البيئية ، و توليد الطاقة النووية و غيرها ،كذلك برزت تعريفـات مستـحدثة في جـودة الحيـاة ، و جودة بيئة العمل، كما ظهرت معايير للجودة و ضعتها المؤسسة الدولية للتوحيد القياسي في خمس مجموعات من المعايير و هي (**ISO 9000-9004**) ، كل هذه المفاهيم بالإضافة إلى نظريات الرواد الثلاثة للجودة كانت الأساس لما يعرف اليوم في العالم ككل بمفهوم إدارة الجودة الشاملة **(عليمات،ص، 2004: 56)**.

و كنتيجة حتمية و لظروف التغير السريع التي مرت بها كافة القطاعات الاجتماعية و الاقتصادية ، برزت الأصوات المنادية بالجودة التعليمية و فعاليتها على غرار القطاعات الأخرى و على رأسها الاقتصادية، فكانت نقطة تحول هامة على طريق الإصلاحات التعليمية المرتكزة في أساسها على المبادئ الصحيحة لإدارة الجودة الشاملة من جهة ، و من جهة أخرى فهي مرتكزة على الطاقم أو الفريق المتمتع بخبرة عريضة و الذي سيتولى قيادة هذه الحركة و هذا التغيير لتحقيق أهداف تحسين الجودة التعليمية (**الترتوري، م،ع و جويحان،أ،ع 2006: 85**).

و يستنتج الباحث مما سبق أن الدعوة إلى تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم لها أساسها الفلسفي الرصين ، فهي ليست مجرد اجتهادات نظرية أو محاولات عابرة.

فقد تم تطبيق مبادئ (**ديمنج**) في القطاع التربوي و تعد أكثر المبادئ تطبيقا في القطاع التربوي الأمريكي ، و ترتكز على جملة من الافتراضات مؤداها أن الأفراد يرغبون في العمل، و عليه فإن وظيفة الإدارة هي تمكينهم من فعل ذلك بتحسين التنظيم الذين يعملون في كنفه على نحو متواصل (**الخطيب،أ 2006 : 286**).

و تشير الجودة الشاملة في المجال التربوي إلى مجموعة المعايير و الإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي ، و تشير إلى المواصفات و الخصائص المتوقعة في العمليات و الأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، و الجودة الشاملة توفر أدوات و أساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية (**المدهون، م والطلاع، أ، 2006 : 266**).

و في بداية الثمانينات من القرن الماضي بدأ الجري وراء الجودة في جميع أوجه العمل في المؤسسات الخدماتية، و عندها بدأ عصر (إدارة الجودة الإستراتجية) التي تركزت على النظام بكامله، و تضمنت جميع الأفراد العاملين في المؤسسة، و أدى ذلك إلى اعتبار إدارة الجودة الشاملة الوسيلة التي تحافظ على المؤسسة. و لقد ولدت حركة إدارة الجودة الشاملة في ثمانينات القرن الماضي ثورة أمريكية جديدة ، فقد أصبحت الجودة شعارا في كل وجه من أوجه الحياة، و أخذت مبادئ و تطبيقات إدارة الجودة الشاملة تبث روح الحياة في ميادين الأعمال و الميادين الحكومية و الصناعية و في عالم التربية و التعليم (**الخطيب،أ، 2006 : 589**).

و في المملكة المتحدة انتقل هذا المفهوم إلى مجال التعليم ، و طبقت معايير الجودة الشاملة مع بداية السبعينات من القرن الماضي عندما مدت المنظمة البريطانية العالمية (**ISO 9000**) اهتمامها إلى قطاع التعليم ، و بالتالي أصبح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية و أوروبا و اليابان مجالا لدراسة الجودة (**البيلاوي،ح، 1996 : 5-6**)

كما حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم و حظيت إدارة الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة التي ولدت لمسايرة التغيرات الدولية و المحلية ، و محاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة و الإصلاح التربوي على أنها وجهان لعملة واحدة، بحيث يمكن القول أن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة (**المدهون،م و الطلاع،أ، 2006 : 286**).

و يستنتج مما سبق أن إدارة الجودة الشاملة مرت بثلاث مراحل حتى أصبحت في شكلها الحالي ، بدأت أولها عندما أدخل **ديمنج** مفهوم الجودة إلى اليابان في الخمسينات من القرن العشرين ، أما المرحلة الثانية فقد ظهرت عندما بدأت الولايات المتحدة الأمريكية بتطبيق أفكار إدارة الجودة الشاملة في الثمانينات من القرن نفسه، والآن نشهد المرحلة الثالثة من مراحل إدارة الجودة الشاملة في ميدان التربية و التعليم.

مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

لقد أثار مصطلح الجودة جدلا واسعا في الأوساط الإدارية على المستوى العالمي، و ليس سرا القول أن نجاح هذا المصطلح يعود إلى عدد من المبادئ الإدارية التي يرتكز عليها ، و من هذا المنظور فإن استثماره في قطاع الإدارة العامة يتحقق من خلال اعتماد المبادئ الإدارية التي يقوم عليها مصطلح الجودة و التي أثبتت فعاليتها و نجاعتها في القطاع الصناعي (**الخطيب، أ، 2006: 254-255**). إلا أن البعض يخلط بين الجودة الشاملة و إدارة الجودة الشاملة، و ينبغي الإشارة هنا إلى أن الجودة تشير إلى المواصفات و الخصائص المتوقعة في المنتج و في العمليات والأنشطة التي من خلالها تتحقق تلك المواصفات، أما إدارة الجودة الشاملة فتعني جميع الأنشطة التي يبذلها مجموعة من الأفراد المسؤولين عن تسيير شؤون المؤسسة و التي (تشمل التخطيط و التنفيذ و المتابعة و التقويم) ، أو بعبارة أخرى هي عملية التنسيق التي تتم داخل المؤسسة بغرض التغلب على ما فيها من مشكلات، و المساهمة بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرجوة، و بالتالي فهي عملية مستمرة لتحسين الجـودة و المحافظة عليها (**عليمات،ص، 2004 : 2 - 18).**

و عليه وجد الباحث أن من الأهمية إبراز مفاهيم الجودة الشاملة، و إدارة الجودة الشاملة، و إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي، و ذلك على النحو التالي:

تعد إدارة الجودة الشاملة من أكثر المفاهيم الفكرية و الفلسفية الرائدة التي استحوذت على الاهتمام الواسع من قبل الاختصاصيين و الباحثين و الإداريين و الأكاديميين الذين يعنون بشكل خاص في تطوير و تحسين الأداء ، و لقد استخدم مصطلح (**إدارة الجودة الشاملة**) لأول مرة عام 1957م من قبل الطيران في البحرية الأمريكية يصف فيه الطريق إلى تحسين الجودة بالأسلوب الياباني للإدارة ، و هي طريقة لتحقيق نـجاحات مستمرة و صغيرة و متواصلة على المدى البعيد من خلال تحقيق رضا المستفيد **(فريد، ع، 1997)**.

واليوم أصبح مفهوم إدارة الجودة الشاملة يحمل معاني كثيرة بالنسبة للباحثين ، حيث أن لكل باحث في هذا المجال مصطلحا ته الخاصة بهذا المفهوم ، و بالتالي تعددت و تباينت رؤى الباحثين و المختصين حول تعريف إدارة الجودة الشاملة ، و سوف يقوم الباحث بعرض بعض التعريفات التي وردت حول هذا المفهوم:

فهناك بعض الباحثين يفصلون بين مكونات إدارة الجودة الشاملة، حيث يرون أن:

- الإدارة: تعني التطوير و المحافظة على إمكانية المنظمة من أجل تحسين الجودة بشكل مستمر.
- الجودة يقصد بها : الوفاء بمتطلبات المستفيد، بل و تجاوزها، أو تلاقي العيوب منذ المراحل الأولى للعملية بما يرضي المستفيد.
- شاملة ومعناها :البحث عن الجودة في أي مـظهر من مظاهر العمل بدءا من التعرف على احتياجات المستفيد و انتهاء بتقويم كون المستفيد راضيا عن الخدمات المقدمة له (**المدهون ،م و الطلاع، أ 2006 : 2-246**)

و من جهة أخرى نجد أن هناك الكثير من الباحثين قد تعاملوا مع هذا المفهوم باعتباره وحدة واحدة، فقد عرف بعضهم إدارة الجودة الشاملة على أنها : فلسفة إدارية تقوم على أساس رضا المستفيد و التصميم المتقن للخدمات أو المنتجات، و التأكد من استمرارية هذا المنتج **(الترتوري، م،ع و جويحان،أ،ع 2006 : 2-30)**

في حين تعني إدارة الجودة الشاملة أنها : فلسفة صممت لتنفيذ الثقافة التنظيمية بما يجعل المنظمة سريعة في استجاباتها ، و مرنة في تعاملها، و مركزة على المستفيد، يشيع فيها مناخ وبيئة تتيح أوسع مشاركة للعاملين في التخطيط و التنفيذ للتحسين المستمر و مواجهة احتياجات المستفيدين

وتعرف منظمة التقييس العالمية إدارة الجودة الشاملة بأنها :طريقة شاملة ومتأصلة في أسلوب القيادة و التشغيل لمنظمة ما، بهدف التحسين المستمر في الأداء على المدى الطويل من خلال التركيز على متطلبات

و توقعات المستفيدين مع عدم إغفال متطلبات المساهمين و جميع أصحاب المصالح الآخرين (**عليمات،ص ، 23 : 2004**)

و يرى **محمد الترتوري و أغادير جويحان** أن الذين نظروا إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها ثقافة تنظيمية ، فإنهم اشترطوا وجود بيئة معينة تستجيب للتغيير، و بدون وجود مثل تلك البيئة فإن إدارة الجودة الشاملة لن تنجح ، أما من ركز على إدارة الجودة الشاملة على أنها ثقافة متميزة في الأداء فإنه يشير إلى الأسلوب الذي يجري فيه الأداء و تضافر الجهود من أجل تحقيق الجودة بأقل كلفة و أسرع وقت ، دون أن يأخذ بعين الاعتبار عناصر أساسية أخرى مثل : طبيعة العلاقة مع البيئة المحيطة بالمنظمة كونها محددا لتضافر الجهود في أحيان مختلفة (**الترتوري، م،ع و جويحان،أ،ع ، 2006 : 2-32**)

وعليه رغم اختلاف تعريفات إدارة الجودة الشاملة من حيث الألفاظ و الأغراض إلا أنها تتفق بشكل عام على أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة يقوم على العناصر التالية:

1- الالتزام و روح المشاركة من قبل الإدارة يجعل الجودة من أولى اهتماماتها.
2- التأكيد على أن ضرورة استمرارية عملية تحسين الجودة ، و العمل بشكل دائم من أجل تحسين العمليات التي يؤدي من خلالها العمل .
3- خلق علاقات عمل بناءة بين أفراد المؤسسة و ذلك لدعم ثقافة تهدف إلى التحسين المستمر.
4- التركيز على مبدأ الجودة من خلال جميع مراحل العمل .
5- التركيز على تلبية حاجة المستفيد و رغباته.

المظاهر المعاصرة للاهتمام بالجودة:

لقد اهتم العالم جميعا بنظام الجودة لما تركته من بصمات و نتائج مميزة في الإنتاج و جودته، و لما تركته الجودة من أساليب محببة لدى العاملين و المتعاملين بالإدارة ، حيث خلقت بينهم روح الفريق الواحد، و خلقت روح الإبداع و الابتكار لدى الأفراد في الأفكار التي تناقش لدى دوائر الجودة بكل حرية و شفافية و مرونة للتطبيق لما يستحق من تلك الأفكار المبدعة المؤيدة للمزيد من الجودة في الإنتاج، و من ثم المزيد من كسب المؤيدين للمؤسسة.

و قد أشار الباحث **حمد، ع (1997)** إلى أن هناك مظاهر عدة للاهتمام بإدارة الجودة على المستوى العالمي ، و من ذلك:

1- تسابق الدول المتقدمة تقنيا على توظيف مبادئ إدارة الجودة لتحسين خدماتها ومنتجاتها، ومن ثم تسويقها عالميا على أنها ذات جودة، و صالحة للتصدير

2- قيام المعاهد المتخصصة في الإدارة بتبني إدارة الجودة و تطبيقها داخل تلك المعاهد، والإشراف على تطبيقها في الجهاز الإداري الحكومي و الخاص على المستوى العالمي.

3- انتشار نظام إدارة الجودة في معظم الدول و منظمات المجتمع الدولي.

4- ترجمة الكثير من المراجع الرئيسية في علم إدارة الجودة ، و خاصة لرواد هذا العلم من اليابانيين والأمريكيين.

الجودة في القطاع التربوي:

فيما يتعلق بالقطاع التربوي هناك العديد من التعريفات التي تحدد معنى إدارة الجودة الشاملة في هذا السياق، منها ما هو نظري و منها ما هو عملي تشكل نتيجة للتطبيق الميداني، يذكر الباحث منها على سبيل المثال لا الحصر بعض التعريفات:

فقد عرف البعض إدارة الجودة الشاملة في التربية بأنها : "مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة و شمولية عن جوهر التربية و حالاتها بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات، وعمليات، و مخرجات قريبة و بعيدة ، و تغذية راجعة، كذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة و المناسبة لمجتمع معين. (**الحولي،ع، 2004 : 10**)

وهناك من ذهب إلى اعتبارها: (عملية إستراتجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم و تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي في إطارها يتم توظيف مواهب العاملين و استثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمؤسسة التربوية (**العاجز، ف و نشوان، ج، 2005 : 106**)

وفي دراسة **جويلي** (**2001**) حول المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية ، في جمهورية مصر العربية تعرضت الباحثة إلى استخدام الجودة التربوية كمدخل لتطوير هيكل التعليم وأهدافه وتقويم محتواه، وتوصلت إلى ضرورة التخطيط لتحقيق جودة التعليم الذي يساير احتياجات الخطط التنموية، كما أن تطبيق أدوات الجودة التربوية بحاجة إلى دعم الدولة، وزيادة التمويل، وتحديد الأوليات والسياسات التربوية بوضوح، والاهتمام بتحسين نوع التدريب.

<u>الجودة الشاملة و التعليم</u>:

لعل ما يبرر الاهتمام بالجودة في التعليم دراسة الجودة لمنتج العملية التعليمية بأهمية كبيرة تفوق دراسة أي منتج آخر في المجتمع، و ذلك لأن نجاح المنظمات غير التعليمية في تحقيق أهدافها لا يمكن أن يتأتى إلا بعد نجاح النظم التعليمية في حسن إعداد و تأهيل أفراد المجتمع تأهيلا جيدا، و لذا فإن تقدم المجتمع يتوقف بدرجة كبيرة على مدى جودة المنتج التعليمي (**سيد،أ،ج 2001**). و من هنا يمكن تحديد مفهوم الجودة الشاملة في التعليم من خلال التعريفات التالية:

1- تخطيط و تنظيم و تنفيذ و متابعة العملية التعليمية وفق نظم متجددة و موثقة تؤدي إلى تحقيق رسالة المدرسة في بناء الإنسان (**عليوة،س، 2001**)

2- كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية عند الطلاب و تحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم و مهاراتهم في حل القضايا و المسائل، و قدراتهم على فهم المعلومات بشكل فعال و النظر إلى الأمور من خلال ما تعلموه في الماضي و ما يدرسونه في الحاضر.

3- ثقافة جديدة في التعامل بمعايير متفق عليها عالميا، و تسعى إلى استخدام الفعال للموارد البشرية بهدف إشباع احتياجات التنمية الشاملة و تحقيق توقعات العملاء الخارجيين

4- إستراتجية إدارية ترتكز على توظيف مواهب العاملين و استثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي يحقق التحسين المستمر للمؤسسة

و على الرغم من تعدد التعريفات السابقة للجودة الشاملة فهي تجمعها ملامح أساسية مشتركة تتضمن تحقيق أهداف المجتمع، و تلبية احتياجات سوق العمل من حيث الخصائص و المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في الخريج و التي حددها خبراء التربية في توظيف المعلومات التي يتفق فيها أعضاء المهنة الواحدة، و التي يستخدمون فيها معايير مشتركة للمهنة، و الوصول إلى أكبر قدر من الجودة (**نادية، م، لنبوي، 1998: 29**)

كما جاء في دراسة (**جلال محمود أسامة ، 2002)** بعنوان: مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية بمملكة البحرين ضرورة تبني الجهات المعنية بوزارة التربية والتعليم لإدارة الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الإبتدائية والإهتمام بنشر ثقافة وأفكار ومبادئ إدارة الجودة الشاملة بين كل المنتسبين للحقل التربوي وعلى وجه الخصوص الإدارة المدرسية وبالتالي توظيف مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة في العمل الجماعي.

و مما سبق يمكن القول بأن الوصول إلى نظام تعليمي متكامل و متشبع بالجودة يتطلب تغييرا جذريا في المناخ التنظيمي القائم داخل مؤسساتنا التعليمية الأمر الذي يتطلب جهود كافة الأطراف المشاركة في العملية التعليمية من أجل بناء ثقافة تنظيمية جديدة للنهوض بمستواها و تحقيق الأهداف المنشودة، كما يطلب أيضا التفاعل و التكامل بين الأنظمة المختلفة المكونة للمجتمع.

المبررات التي دعت إلى الاهتمام بالجودة تربويا:

يعيش المجتمع العالمي حالة أزمة تعليمية، و إن اختلفت طبيعة هذه الأزمة من بلد إلى آخر، فالبلدان النامية ترجع أزمتها إلى عجزها عن اللحاق بركب التقدم و قصور نظمها التعليمية في تمكينها من دخول العصر الصناعي، أما الدول المتقدمة فترجع أزمتها إلى كونها في عصر ما بعد الصناعة، عصر التحديات، و التكتلات الاقتصادية، و التحدي التكنولوجي، مما حدا بكثير من الدول و خاصة المتقدمة إلى تبني فلسفة جديدة من أجل تطوير نظم التعليم بها، و بذلك كان الاهتمام بالمشاكل المرتبطة بالجودة مرتكزا على عدة عوامل أدت إلى الاهتمام بها في مجال التربية (**نادية ، م , 1998 : 104)** و قد بدأ الاهتمام بجودة التربية في منتصف السبعينيات و زاد في الثمانينيات و تجاوز الأمر إلى اهتمام رجال الاقتصاد و الاجتماع و السياسة بالتربية، الأمر الذي ترتب عليه التداخل و التفاعل بين العوامل التربوية و الاقتصادية و الاجتماعية والسياسية التي كانت وراء زيادة الاهتمام بجودة التربية و ظهر هذا التداخل في العوامل الآتية :

1- إقبال معظم المجتمعات وخاصة النامية على التوسع في التعليم مع بداية السبعينيات، و نظرت إليه على أنه العامل الحاسم في التنمية المجتمعية.

2- تسجيل الدول المتقدمة و منها الولايات المتحدة الأمريكية و فرنسا و اليابان عن انخفاض مستويات التحصيل الدراسي بين طلابها ، و الوضع أكبر في الدول النامية.

3- تزايد الرغبة على المستوى العالمي في الوصول إلى معارف و معايير جديدة عن الجودة والاهتمام بها على المستويين النظري و التطبيقي.

4- الدعوة إلى التربية العالمية نظرا لكون النمو السريع في المجالات التكنولوجيا و السياسية والاقتصادية و الثقافية بين مختلف الشعوب و الثقافات و الحضارات وراء الاهتمام بجودة التربية. **(حسين،ب، 1996)**

و في ضوء هذه المبررات السابقة اهتمت غالبية الدول بتعديل سياساتها التعليمية وفي مختلف النواحي التنظيمية و التربوية داخل مؤسساتها التعليمية من أجل تحقيق الجودة.

معايير الإدارة التعليمية:

و يقصد بالإدارة التعليمة ، الكفاءات البشرية التي تقوم بإدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي. وحتى يتم تطبيق الجودة في القطاع التعليمي، يجب أن تتوفر إطارات إدارية و تربوية متخصصة ومدربة، تتحلى بصفات قيادية تربوية، و تحمل شهادات متخصصة، و يجب أن يخضع الكل لدورات تدريبية و تطويرية، للإطلاع على ما يستجد من نظريات تعليمية وتدريبية لزيادة إنتاجيته و كفاءته.

و قد ذكر هاني عبد الرحمن الطويل:

1- قيادة عمليات التطوير ، و تصور رؤية واضحة للتعليم

2- توظيف القوى و العوامل المحلية و العالمية المؤثرة في التعليم ، في صياغة الرؤية الإستراتيجية

3- استقطاب المجتمع المدني ومؤسساته، للمشاركة في تطوير و صياغة الرؤية الإستراتجية للتعليم.

4- التخطيط لاستخدام التكنولوجيا المتقدمة في تطوير و صياغة و تحقيق الرؤية الإستراتجية للتعليم

5- العمل على توفير التعليم للجميع

6- العمل على توفير الإمكانيات، لتحقيق أهداف الرؤية الإستراتجية

7- تأهيل قيادات تنمي ثقافة الجودة ، و تشجع على العمل بمقتضاها

8- التفاعل مع الآخرين في اتخاذ القرار و المشاركة في مسؤوليات العمل

9- تشخيص نواحي القصور و الضعف، و الإسهام في معالجتها

هذه هي أهم المعايير المرتبطة بالإدارة التعليمية ، و التي تقع على عاتقها مسؤولية تبني ثقافة الجودة، و التخطيط لها ، و وضع أهدافها ، و الالتزام بها، و تفويض السلطات، و اللامركزية في اتخاذ القرارات الفردية ، و العمل على تبني علاقات إنسانية جديدة، و المهارة في حسن اختيار القياديين و الإداريين و العاملين، المنفذين للرؤية الجديدة في قطاع التعليم (**حسين، ب، 1996م).**

دور مدير المدرسة في تحسين جودة التسيير الإداري:

إن عملية تسيير المدرسة وفقا لمبادئ الجودة يشعر الطلبة بارتياح لحضورهم إليها كما يشعر المعلمون بارتياح لتدريسهم بها وفيها يعمل الجميع معا على تنشيط الاتجاه إلى الرعاية و الاهتمام و يتطلب ذلك بالضرورة وجود إدارة مدرسية فعّالة تستند في إدارتها على العلاقات الإنسانية والمشاركة في اتخاذ القرار من جانب المعلمين و الآباء وممثلي المجتمع و يجب أن تستهدف الإدارة المدرسية تفاعل جميع

الأطراف: تلاميذ وآباء من أجل العمل على تحقيق أهداف محددة أي أن تكون هناك متابعة مستمرة للأنشطة المدرسية و تغذية مستمرة لتصحيح المسار وضمان أداء كل فرد لواجبه **(مرسي، م، 2001:51)**.

و من البديهي أن يعمل مدير المدرسة على بناء مجتمع مدرسي يسوده الاحترام المتبادل بين التلاميذ و المدرسين و أن تكون هناك قنوات اتصال دائمة بين التلاميذ وأولياء أمورهم وأن يسود الإحساس بالتضامن **(Carpenter, 2002, 63) (كاربنتر 63، 2002).**

إن مدير المدرسة مطالب بالقيام بدوره الحيوي من خلال تحسين دوره تجاه كل ما يشكل البيئة المدرسية ببعدها المادي و غير المادي و تفعيل دوره تجاه كل من: المعلمين، التلاميذ، المناهج المدرسية، المرافق و التجهيزات المدرسية و وجمعيات أولياء التلاميذ

وخلصت دراسة **نجدة ، ب، (1998)** حول دور مديري المدارس الثانوية العامة في تحقيق جودة التسيير لإدارة المدرسة, إلا أن الروتين يعرقل سير العمل بالمدرسة الثانوية العامة بمصر، وأن أسلوب الرقابة المستخدم يؤثر سلبا على العاملين .

و سيتناول الباحث مجالات جودة التسيير الإداري في المدرسة كما يلي:

1 -**<u>دور مدير المدرسة تجاه المعلمين</u>**:

إن خلق جو إيجابي محبب إلى نفوس المعلمين يؤدي بهم للعمل بدافعية ة ارتياح و يرفع الروح المعنوية لديهم مما ينعكس إيجابا على أدائهم و بالتالي على سلوك و تحصيل طلبتهم يستوجب على مدير المدرسة باعتباره المسؤول المباشر على المعلمين أن يعمل على تنمية العلاقات الإنسانية بين جميع الأطراف. إلا أن تطبيق هذا الهدف يستلزم من المديرين أن يضعوا في اعتبارهم عدة متطلبات أساسية منها **(حسين، ب 1996)**

أ - فهم الذات الإنسانية: و يتضمن فهم دوافع الأفراد و ميولهم و اتجاهاتهم و نواحي القوة والضعف في سلوكهم فيما يتعلق بتفاعلهم مع الآخرين.

ب - تكوين فلسفة خاصة تجاه العاملين: ويتضمن ذلك اعتناق مجموعة من القيم و المعايير الأخلاقية التي تؤكد إنسانية الإنسان و كرامته.

ج- الاهتمام بالعلاقات الإنسانية: ويتضمن ذلك تقييم للمشكلات الإنسانية في مجالات العمل والمشاركة في حلها.

د- الموائمة بين الاحتياجات الإنسانية ومتطلبات العمل التربوي: و ذلك في اتساق و توازي توازن بينهما و دون تبعية أحدهما للآخر.

هـ- تحقيق التطابق بين النظرية والسلوك في العلاقات الإنسانية: و يتضمن ذلك تكيف المفاهيم النظرية العملية و الإدراك العقلي تجنبا لأية هوة تباعد بينهما و هذه هي مسؤولية المديرين.

و في ضوء ما سبق يعتبر توطيد العلاقات الإنسانية بين مدير المدرسة و المعلمين شرطا أساسيا لنجاح المدرسة في مهامها التربوية وتحقيق أهداف العملية التعليمية بالجودة المطلوبة ولا يكون ذلك دون تنمية العلاقات بين المدير و المعلمين بالدرجة الأولى، فالمعلم ينجز عمله بشكل أفضل إذا شعر بالاهتمام و التقدير و لقي معاملة إنسانية تليق به و بمكانته.

كما أن هذه العلاقة تستمد أهميتها من الدور الذي يلعبه المعلمون كونهم الأداة الرئيسية لتنفيذ البرامج التربوية التي تعتمد على مهاراتهم وإخلاصهم في العمل حتى يصبح توطيد العلاقة الإنسانية بين مدير المدرسة والفريق التربوي أمرا في غاية الأهمية (**البدري، ط،2001: 185**).

و لقد أورد **دياب، م** (**2001: 364-365**) مجموعة من مبادئ جودة التسيير الإداري التي يجب أن يراعيها مدير المدرسة تجاه المعلمين ومنها:

-تقدير العمل الجيد و الثناء عليه
-تشجيعهم على العمل كفريق متكامل و متعاون
-الاهتمام بالنمو المهني بتوجيههم للإطلاع على كل جديد في مجال عملهم و تشجيعهم لحضور دورات تدريبية أثناء الخدمة و عقد الندوات و القيام بالبحث العلمي
-تشجيعهم على المشاركة الفعالة في التخطيط للأمور التعليمية و في اتخاذ القرارات
-بناء نظام اتصالات جيد في المدرسة وإطلاعهم على مختلف المناشير والمراسلات
-التوزيع الملائم للمسؤوليات الواجبة بما يتناسب مع قدرات الأفراد و ميولهم و الاهتمام بتقويم الأداء و التوجيه.
-أن يبذل كل جهده من اجل إزالة أسباب الصراعات التي قد تنشأ بين المعلمين.
-ألا يكون طرفا في الخلافات التي قد تفضي إلى أحقاد بينه و بين بعض المعلمين الذين يخالفونه الرأي
-أن يحث المعلمين على تبادل الزيارات فيما بينهم و كذلك خارج المدرسة
-أن يتحرى العدل و الموضوعية في تقويمه لأدائهم المتعلق بالتدريس أو الأعمال المدرسية الأخرى
-أن يتفهم ظروف المعلمين و يساعدهم في التغلب على مشكلاتهم الشخصية
-أن يشارك المعلمين مناسباتهم الاجتماعية مما يعمق أسس العلاقة الطيبة بينه و بينهم
-أن يهتم بالترفيه عن المعلمين من خلال الاتفاق مع معلم على تنظيم رحلات خلال العام الدراسي تكون من اجل الترويح عن النفس و تقوية أواصر المحبة و الثقة.
-أن يمارس سياسة التحفيز مع معلميه لرفع روحهم المعنوية و تشجيعهم على العطاء المستمر من اجل الارتقاء بالعملية التربوية إلى مستوى أحسن

فقد خلص **أبو الكشك، ن** (**2006: 148-149**) إلى مجموعة من الأدوار التحفيزية التي يجب على مدير المدرسة القيام بها و هي كالتالي:

1) يجب على مدير المدرسة أن يستخدم الحوافز المعنوية الإيجابية بالدرجة الأولى خاصة كلمات الشكر و المديح و الثناء على الأداء المتميز و شهادات التقدير و تسمية المعلم المثالي لما لها من آثار طيبة على شخصية المعلم والطالب
2) يجب على مدير المدرسة إن يستخدم الحوافز المادية الايجابية بالدرجة الثانية مرافقة لاستخدامه للحوافز المعنوية الايجابية بالرغم من أن الظروف المادية و المالية و محدودية الموارد في المدرسة قد تكون عائقا في استخدامها إلا انه يمكن لمدير المدرسة أن يشجع أفراد المجتمع في المساهمة في تقديم جوائز و حوافز مادية
3) يجب على مدير المدرسة الابتعاد قدر المستطاع عن استخدام الحوافز المعنوية السلبية وتهديد المعلم بسبب انخفاض أدائه لما لها من آثار سلبية على شخصية المعلم و شخصية الطالب.
4) استخدام الحوافز الفردية و الجماعية ينمي روح المنافسة والتعاون و العمل بروح الفريق في آن واحد لدى المعلمين و الطلبة
5) يجب على مدير المدرسة أن يستخدم الحوافز المادية و المعنوية في آن واحد أي التنويع في استخدام الحوافز بجميع أنواعها.

و هكذا نجد أن المدرسين إذا وجدوا في مدرستهم جوا إنسانيا مناسبا و معاملة طيبة تليق بهم و بكرامتهم دفعهم ذلك إلى الحرص على العمل و كون لديهم الميل إلى مدرستهم بمن فيها و حبهم وتقديرهم لها و هكذا تكون العلاقات الإنسانية نفسها حافزا إيجابيا على العمل و الإقبال عليه، ومن ناحية أخرى تلعب الحوافز الإيجابية لا سيما المعنوية منها دورا هاما في تحقيق الانسجام والاتزان في العلاقات الإنسانية بين أفراد المجموعة، فالكلمات الطيبة المتبادلة، و التشجيع و الاستحسان و التقدير و عبارات المجاملة كلها وسائل هامة في إرساء قواعد العلاقات الإنسانية السليمة بمعنى أنها هي نفسها حافز إيجابي **(أسعد، 2005 ، 205)**

تنمية المعلمين مهنيا:

يجب أن يسعى مدير المدرسة جاهدا إلى تحسين كفاءات المعلمين التعليمية و تطوير و تنمية الجانب المهني باعتباره تربويا و ذلك بتحديد حاجات المعلمين و يمكن أن يقوم المدير بالإجراءات التالية:

أ- زيارة المعلمين في الصفوف

من واجب مدير المدرسة أن ينمي في مدرسيه الشعور بالمسؤولية المباشرة عن تطور و تنمية أنفسهم مهنيا بما يتلاءم مع ما يستجد من احتياجات الطلبة، و العمل على مسايرة ما يحدث من تجديد و تطوير في مهارات و كفاءات التدريس و على المدير أيضا أن يثبت روح الالتزام بهذه المسؤولية و أن يجعل من نجاحاتهم الفردية حافزا على المزيد من التقدم، كما عليه أن يوفر الظروف المناسبة التي تشجع المدرسين على قبول اقتراحات الآباء في مجال التنمية المهنية، وكذلك الأخذ في الاعتبار آراء زملائهم من هيئة التدريس **كاربنتر (Carpenter 2002,35).**

على هذا الأساس ينبغي على المدير المدرسة أن يعمل باستمرار على إتاحة الفرصة للمعلمين للتدريب على كل ما يستجد من تطورات تربوية في مجال طرق التدريس الحديثة، و استخدام التكنولوجيا التعليمية وتوظيفها بفاعلية في العمل التربوي، و التدريب على كيفية التخطيط الجيد للدروس و أن يتابع التحاقهم بالدورات التدريبية، و مناقشتهم في محتوى هذه الدورات التدريبية و مدى الاستفادة منها، و كيفية توظيفها لتحسين تعلم الطلبة وكذلك يتوجب على مدير المدرسة تقوية الصلة بين المدرسة و الجامعات، وأن يشجع المعلمين على حضور اللقاءات التربوية التي تعقدها الجامعات كي يحثهم على التواصل مع آخر المستجدات العلمية و التربوية و يسترشدوا بخبرات الآخرين من أساتذة الجامعات و الباحثين الذين يمكن لمدير المدرسة استضافتهم في المدرسة كي يقوموا بإعطاء دورات تدريبية للمعلمين في المجالات التي يحتاجون فيها للتدريب والتطوير سواء في مجالات طرق التدريس، أو المناهج أو إنتاج الوسائل التعليمية و آلية توظيفها في العملية التعليمية أو القياس و التقويم أو إدارة الصف.

كما ينبغي أيضا على مدير المدرسة في مجال النمو المهني للمعلمين أن يحث المعلمين الجدد على الاستفادة من خبرات زملائهم القدامى.

2 -مبادئ جودة التسيير الإداري التي يجب أن يراعيها مدير المدرسة تجاه التلاميذ:

يعتبر التلاميذ جوهر العملية التعليمية، و هم المخرج النهائي الذي يعكس مدى فعالية و جدوى المدير مع الطلبة والذي عل يي التركي ني على إستراتيجية واضحة ترمي إلى مساعدتهم على الارتقاء في مختلف

المستويات سلوكيا و معرفيا و روحيا وج ـسميا و اجتماعيا و ثقافيا و تربويا **(الأغبري، ع، ص 2000: 141).**

هذا بالإضافة إلى ضرورة فهم مدير المدرسة لخصائص و حاجات الطلبة حتى نضمن استناد هذه العلاقة على أسس سليمة

وقد أورد **مصطفى(2002: 176)**مجموعة ادوار لمدير المدرسة في رعايته للتلاميذ و منها:

إجراء دراسات علمية تتسم بالدقة من خلال استخدام الوسائل الإحصائية لمعرفة اتجاهات إقبال الطلبة على المدرسة و تفسير البيانات التي يحصل عليها بالنظر إلى سلوك المعلمين التعليمي و النمط الإداري

إجراء خطط توجيهية منتظمة لتوعية الطلبة بالنظام المدرسي و أسس النجاح و الرسوب وما للتلميذ من حقوق و ماعليه من واجبات و العلاقة بين الطالب و المعلم و العلاقة بين الطالب و الإدارة المدرسية

توفير الظروف المناسبة ليمارس الطلبة حقهم في الدراسة و يتضمن هذا الحق توفير جميع الإمكانات المدرسية المناسبة والضرورية ليمارس الطلبة نشاطهم التعليمي.

التعرف بالتعاون مع المعلمين و المرشد النفسي بالمدرسة على المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلبة، و الوقوف بجانبهم و مساندتهم في علاج هذه المشكلات والتغلب عليها، أو التقليل من آثارها.

العمل كذلك على توفير قاعدة بيانات تتضمن كافة المعلومات عن الطالب لتوجيه بفاعلية نحو اكتشاف قدراته و طاقاته و الوقوف على مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف التربوية

كما يجب علي مدير المدرسة أن يعمل على توفير بيئة مدرسية يشعر فيها الطلبة بالطمأنينة والارتياح و تكون مشجعة على الإبداع.

كما ذكر **عطوي، ج (2001:123)** ادوار مدير المدرسة تجاه الطلبة و منها ما يلي :

التعرف على الحالة الصحية للطلبة، واتخاذ الترتيبات الوقائية و العلاجية لضمان سلامتهم الصحية

التعرف على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، بالإطلاع المستمر على بطاقاتهم المدرسية و سجلاتهم و التقارير اليومية، و متابعة مواظبتهم على الدقة في التوقيت

على مدير المدرسة أن يوفر للطلاب الخدمات الإرشادية التي تساعدهم على اختيار الشعب و تدلهم على أوجه التخصص التي تناسبهم و الأنشطة المدرسية التي تتفق مع ميولهم بل إنه من الممكن أن يكون للمدرسة دور فعال في مساعدة الطلبة على تحديد مستقبلهم المهني أو الوظيفي بعد التخرج بأن توفر لهم و تمدهم بالمعلومات الدقيقة عن سوق العمل و طبيعة الأعمال التي يمكنهم الالتحاق بها و من أجل تأدية هذا الدور الإرشادي للطلاب فمن واجب المدير تشجيع جميع أعضاء هيئة التدريس على أن يبذلوا كل جهدهم بطريقة منظمة لدراسة ميول الطلبة و التعرف أيضا على طموحات آباءهم وأسرهم **كاربنتر (Capenter، 2002 :62-63)**

العمل على تنمية الاتجاهات السليمة في نفوس الطلبة في المدرسة و ذلك بتهيئة المناخ الملائم و المناسب للطالب لممارسة بعض الأنشطة و الفعاليات التي تؤدي إلى غرس و تنمية الاتجاهات الإيجابية **(البدري، ط2001: 188)**

ينبغي حث المعلمين على تكوين علاقات إنسانية طيبة مع طلبتهم الذين يشعرون بالحاجة إلى إشعارهم بالتقدير و الاهتمام و ليس التحقير، لذا على المعلمين تجنب الصدام مع الطلبة لأن ذلك يؤدي إلى التمرد على

النظام المدرسي و افتعال المشكلات و ربما قد يعرض المعلم نفسه للأذى بسبب عدم حنكته في التعامل مع الطلبة، لذا على مديري المدارس توجيه معلميهم نحو استخدام الأساليب التربوية الناجحة في التعامل مع الطلبة ضمن أجواء ديمقراطية لمناقشة مشكلاتهم المختلفة، و وضع الحلول و المقترحات لعلاجها.

فإذا توفرت لطلبة المدرسة كافة السبل التي تساعدهم على التعلم بفاعلية و دون مشكلات من خلال قيام مدير المدرسة بالأدوار السابقة تجاههم، فإن هذا سيؤدي إلى زيادة حبهم للمدرسة و لمعلميها و لمديرها، و التفاني في المحافظة على المدرسة و خدمتها لأنها تحقق لهم طموحاتهم و حاجاتهم، أي أنها أصبحت بيئة تربوية صالحة تنمو فيها قدراتهم، و تتهذب فيها سلوكياتهم، و تقدم لهم فيها المساعدة، و تراعى فيها شؤونهم التعليمية و الصحية و الاجتماعية.

إن الجو الإيجابي الذي يبعث على الارتياح لدى الطلبة و ينمي ثقتهم بالمدرسة يؤدي لإشباع حاجاتهم النفسية، و يزيد إقبالهم على التعلم بحماس و يكون دافعا لهم نحو المزيد من الإنجاز أما الجو السلبي الذي لا يشبع حاجات الطلبة فإنه يؤدي لنفورهم من المدرسة و خفض دافعيتهم للإنجاز.

و قام **فان كليف (van Klive 1982, p168)** بدراسة هدفت إلى معرفة الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة الثانوية في أمريكا و قد جاءت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

3 -<u>دور مدير المدرسة تجاه المناهج الدراسية</u>:

كان النظام التربوي الذي يعمل في ظله فهو يستطيع في إطار النظام المركزي مثلا أن يعمل على تحليل المناهج و الكتب المدرسية مع هيئة التدريس في المدرسة مرونة وشخص و يدخل من الأساليب الجديدة المتطورة ما يضفي على المناهج و الكتب الدراسية أي نقص أو صعوبة من خلال البرامج التطبيقية كما يستطيع أن يسهم في الاستشارة لدى الإدارة المركزية العليا في مجال المناهج و الكتب من خلال إرسال الملاحظات الدقيقة المدروسة حول تلك المناهج والكتب(**البوهي، ق، 2001: 171)**

ويمكن تلخيص دور المدير في عملية تطوير المنهاج حسب **عطوي، ج (2001: 182)**

1 -جمع المعلومات من خلال ملاحظات المعلمين و الطلبة و أولياء الأمور حول نواحي قصور المنهاج التي يكشف عنها التطبيق، و توثيق هذه المعلومات و تلخيصها و إعداد تقارير خاصة بها.

2 -تحليل نتائج الطلبة الفصلية و السنوية و تحليل أداء المعلم و استخلاص ما تكشف عنه نتائج هذا التحليل من المناهج الدراسية

3 -التعاون مع جميع الأطراف ذات العلاقة بالمناهج و تسهيل دورها في الحصول على معلومات دقيقة موثقة عند الإجابة على الاستطلاعات أو الدراسات التي تقوم بها للوقوف على ملائمة المناهج الدراسية و حاجتها للتطوير.

كما أنه ينبغي لمدير المدرسة أن يحث المعلمين على توظيف المختبر المدرسي بفاعلية، وكذلك إتاحة الفرصة للطلبة للاستفادة من المكتبة المدرسية من خلال المطالعة، و القيام بعمل البحوث المتصلة بالمواضيع التي يدرسونها في المنهاج من أجل توسيع مداركهم و إكسابهم طرق البحث عن المعرفة العلمية، و تعزيز فهمهم لمحتويات المنهاج. و أن يشرف على تنظيم رحلات تعليمية تخدم أهداف المنهاج، و تجعل التعلم أبقى أثرا لدى الطلبة بالإضافة لما تشمله الرحلات أيضا من جانب ترفيهي يساعد في إزالة الملل الذي قد يشعر به الطلبة نتيجة بقائهم داخل المدرسة فترة طويلة.

و أخيرا يرى أن مدير المدرسة بصفته المسؤول الأول عن مدرسته، مطالب بمتابعة المعلمين بشكل مستمر و معالجة الصعوبات التي يواجهونها، والعمل على توفير كافة المصادر والتسهيلات التي يتطلبها التنفيذ بكفاءة و فاعلية، و الاهتمام الجاد بتحسين أداء المعلمين وتطوير مهاراتهم في مساعدة الطلبة على تنفيذ الأنشطة و توفير الوسائل التعليمية التي لا يمكن إنكار أثرها الهام في تسهيل تنفيذ الدروس التي تتضمنها، والعمل على ربطها بالبيئة المحلية، وحاجاتهم الحالية و المستقبلية و تشجيع المعلمين على الإطلاع المستمر على آخر المستجدات العلمية و التكنولوجية و التربوية في مجال تخصصاتهم من أجل رفع كفاءة المعلمين في التدريس و تسهيل عملية استعاب وبالتالي خلق اتجاهات إيجابية نحوها.

كذلك فإن ثقة الأولياء بالمدرسة و معلميها و إدارتها تزداد إذا لا حظوا أبنائهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال هذه المناهج، كما أن شكاوي الأبناء لأولياء أمورهم حول صعوبات المنهاج ستتقلص، الأمر الذي سيجعل أولياء الأمور متفاعلين مع المناهج الدراسية و مع المعلمين و مستعدين لتقديم كل عون و مساعدة لدعم العملية التربوية بالمدرسة و الحفاظ عليها.

4 -**<u>دور مدير المدرسة تجاه المرافق</u>**:

تلعب التسهيلات المادية للمدرسة دورا باعثا على التعلم، فتهيئة البناء المدرسي المناسب يوفر للطالب راحة نفسية و تجعله يقبل على المدرسة كما أن توفير التجهيزات المدرسية اللازمة للتعلم توفر للمتعلم فرص الممارسة الحقيقية، و التعلم بالاكتشاف و التجريب عن طريق العمل و الملاحظة المباشرة، و هذا يجعل من الإمكانيات المادية دورا خلاقا في تحقيق مردود تربوي جيد ومنتج (**العمايرة، ج ،2002: 125).** ويعتبر المرفق المدرسي بمثابة البيئة أو الوسط الذي تجري فيه العملية التربوية، و قد يكون مساعدا لتنفيذها بنجاح و فاعلية، أو يكون عائقا دون القيام بها على الوجه الأكمل، و دون تنفيذ الأنشطة و البرامج المتنوعة (**عابدين، م، ع 2001: 140)**

لهذا فإن مدير المدرسة يلعب دورا هاما في العمل على سلامة و نظافة و صيانة المرافق المدرسية و كذلك التجهيزات وصلاحيتها لعملية التعليم و التعلم، و يشمل ذلك كلا من القاعات المرافق والملاعب و الحدائق المدرسية والمرافق الصحية و التجهيزات، و المختبر و المكتبة، وذلك من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة و المريحة للطلبة داخل المدرسة. وبالنسبة لتأكد من سلامة القاعات الصفية و مناسبتها للتدريس، و العمل على توفير الإضاءة والتهوية المناسبة للطلبة.

التأكد من النظافة يوميا وذلك بالتعاون مع المعلمين، و الطلبة، و العاملين في المدرسة ويمكن تشكيل لجان من الطلبة تكون مهامها الأساسية المحافظة على نظافة القاعات وترتيبها.

وأن يعمل بالتعاون مع المشرف على تشكيل لجان مع المعلمين و الطلبة يعهد إليها مسؤولية تزيين الغرف الصفية كلما دعت الضرورة لذلك، و يمكن أن يرتب المدير مسابقات في هذا المجال بين الصفوف المختلفة في المدرسة ويسهر على صيانة الأثاث في الصفوف، و إصلاح ما يعطب منه بالتعاون مع المشرف و مع الطلبة و المعلمين.

وبالتالي فإن مدير المدرسة يشرف على سلامة الغرف الصفية من الأخطار التي قد تحدث للطلبة كمشاكل التمديدات الكهربائية منها وجود أسلاك مكشوفة أو علب كهربائية مفتوحة أو مآخذ كهربائية منزوعة الغطاء، و ذلك بتفقد الغرف الصفية بشكل دوري، و اكتشاف مكامن الخطورة و العمل على معالجتها بالسرعة الممكنة بالتعاون مع قسم الصيانة.

كما يضاف لاحتياطات السلامة في المبنى المدرسي احتواؤه على العدد المناسب من أجهزة إخماد الحريق، و أن يتم توزيعها بشكل مناسب على كافة أجزاء المبنى المدرسي و يعتبر مدير المدرسة مسؤولا عن معرفة جميع العاملين لكيفية استخدامها كما و يجب توفر خزانة طبية تحتوي على الإسعافات الأولية و بعض الأدوية اللازمة و يجب أن تشكل لجنة من المعلمين و الطلبة تسمى لجنة الأمن و السلامة تكون مهمتها التأكد من توافر وسائل الأمن و السلامة المدرسية، و متابعتها بشكل دائم، و أن تنظم دورات للطلاب داخل المدرسة لتدريبهم على كيفية استخدام أجهزة إطفاء الحريق و التصرف في حال حدوث أخطار، و كذلك دورات في الإسعافات الأولية للطلاب بالاستعانة بشخص أو فريق مختص لتأطير مثل هذه الدورات.

و أيضا فيما يتعلق بالمبنى المدرسي فبالإضافة لضرورة اهتمام مدير المدرسة بالعمل على نظافته و صيانته و توفر وسائل الأمن و السلامة، والعناية بتزيين المبنى المدرسي عن طريق الرسومات و الصور الجميلة التي يمكن وضعها على الجدران، وفي الممرات، و التي يتحقق من ورائها الوعي والإرشاد بالإضافة للناحية الجمالية يمكن تزيين المبنى المدرسي بقطع فنية من أعمال الطلبة في دروس التربية الفنية فجمال المبنى المدرسي يبعث على الراحة النفسية لدى الطلبة و كذلك المعلمين و يعطي انطباعا إيجابيا لدى زواره.

أما بالنسبة للحدائق المدرسية التي تعتبر من المرافق الهامة في المدرسة لدورها في بعث الارتياح، حيث أنها بمثابة متنفس للتلاميذ بالإضافة لإسهامها في تحسين جودة التعليم من خلال ما تتيحه من فرص للتلاميذ في تعلم المهارات الأساسية و ما تضيفه من جمال ورونق على البيئة المدرسية، عددا من الإجراءات التي يجب على مدير المدرسة القيام بها في مجال العناية بالحدائق المدرسية و تحسينها و منها:

الاهتمام بتصميم الحديقة المدرسية بشكل صحيح بحيث تعطي الشكل الجمالي للمدرسة ومتابعة عملية تهذيب الأشجار و تنظيف ما يسقط من أوراق بشكل دوري و مستمر والحرص على سقي النباتات و الأشجار و عدم تركها لفترات طويلة بدون مياه و يمكن لمدير المدرسة الاستعانة بالطلبة لمتابعة سقي النباتات و الأشجار و المحافظة عليها وتشكيل لجنة من الطلبة و المعلمين تكون مهمتها متابعة نظافة الحديقة المدرسية و الاهتمام بها و رعايتها و العمل على تطويرها بالإضافة إلى نشر الوعي لدى الطلبة من خلال النشرات التثقيفية بأهمية الحفاظ على البيئة كونها ملكا لجميع أفراد المجتمع المدرسي، و من حق الجميع الاستفادة منها و الاستمتاع بها، و كذلك تشجيعهم على زراعة الزهور والأشجار التي تزيد من جمال المدرسة. أما بخصوص الملاعب المدرسية فقد ذكر **العجمي**، م **(2003)** أن دور المدير في مجال الرياضة المدرسية يتمثل في وضع خطة لتحسين الملاعب المتوفرة و صيانتها والإشراف على تجهيز الملاعب والحرص على تنظيم الملاعب، و تخطيط أرضيتها بالتعاون مع معلم التربية الرياضية بالمدرسة والاهتمام بخلو الملاعب من العوائق و الحواجز لضمان أمن و سلامة الطلبة والصيانة المستمرة للملاعب، و الاهتمام بنظافتها، و متابعة استعمالها بالشكل الصحيح(**العجمي، م 2003 -82)**

أما بالنسبة للنادي و الذي يعتبر من الأماكن المحببة لنفوس الطلبة بالمدرسة لما يقدمه لهم من وجبات غذائية و أطعمة و مشروبات مختلفة، فلا بد من تنفيذ و متابعة كافة اشتراطات السلامة و الصحة المهنية من قبل مدير المدرسة لضمان سلامة و صحة الطلبة والتي نرتبها

من خلال توسط النادي من المدرسة بعيدا عن دورات المياه و أماكن تجمع القمامة و مع مساحة مناسبة لعدد الطلبة و جودة الإضاءة. وتجهيزه بعدد مناسب من منافذ البيع على ارتفاع مناسب لطول الطلبة، و يفضل أن تكون مغطاة بمظلة للوقاية من الشمس. على أن يتم وضع حواجز من الألمنيوم أو الحديد أمام النادي تنظيم الطلبة أثناء الشراء وتجنب حدوث تزاحم الطلبة و وقوع إصابات بينهم كما يجب أن يتوافر داخله مياه صالحة للشرب و مغسلة لليدين و أن تكون أرضية النادي والجدران قابلة للغسل ويتم تزويد النادي

بمطفأة حريق مناسبة و ثلاجات كافية لتبريد و حفظ الأطعمة و دواليب محكمة لحفظ الأدوات المستخدمة وأرفف و طاولات معدنية بالإضافة إلى التأكد من صلاحية الأطعمة و المشروبات التي تقدم من حيث قيمتها الغذائية و استبعاد التي قد تضر بصحة الطلبة و التأكد من تواريخ الإنتاج و مدة الصلاحية المكتوبة على الأغلفة. مع ضرورة توعية الطلبة بالنظام الغذائي السليم باعتبار أن البيئة المدرسية يجب أن تكون بيئة تعليمية صحية

أما فيما يتعلق بالمرافق الصحية فمن الضروري تجهيز المدرسة بالمرافق اللازمة من مياه الشرب النظيفة، و الخالية من مسببات الأمراض كالبكتيريا والطفيليات و الفيروسات والفطريات، بالإضافة إلى خلوها من المواد الضارة و السامة ويجب مراعاة نسبة الأملاح الذائبة فيها بحيث تكون مطابقة للمواصفات الصحية إضافة إلى تجهيز المدرسة بأعداد دورات المياه و المغاسل التي تتناسب مع أعدد الطلبة و الأخذ بعين الاعتبار الشروط التالية حسب **الدويك ، ت (1998)** ويجب التأكد من نظافة خزانات مياه الشرب، و إحكام غلقها لمنع دخول الحشرات أو أي أجسام غريبة بداخلها. والحرص على صلاحية مياه الشرب بصفة مستمرة، و ذلك بأخذ عينة من مياه الخزان مرة كل ثلاثة أشهر لفحصها بمعرفة الجهات المختصة. كما يجب تزويد المدرسة بأعداد مبردات المياه التي تناسب مع أعداد الطلبة و توزيعها على كافة مرافق المدرسة لمنع التزاحم في مكان واحد. ويفضل إستعمال صنابير المياه المركبة على شكل نافورات صغيرة لضمان عدم ملامسة فم الطالب عند الشرب منها لفوهة الصنبور كما أنه يمكن استخدام الأكواب التي تستخدم لمرة واحدة لضمان سلامة و صحة الطلبة بالمدارس أما بخصوص دورات المياه و المغاسل يجب مراعاة تناسب عدد دورات المياه مع عدد الطلبة بالمدرسة، كما يجب الاهتمام بنظافتها و تطهيرها و تهويتها، و أن تكون إضاءتها جيدة و يجب أن تكون موزعة بطريقة مناسبة مع توفير وسائل الاغتسال و التجفيف المناسب، و يجب التخلص من مياه الصرف و الفضلات و القمامة بطريقة صحية تمنع انتشار الأمراض و العدوى

بالنسبة ل لمكتبة المدرسية كمرفق حيوي و هام في المدرسة، فإنه من الضروري الاهتمام بها حيث أنه لا ينبغي أن تنحصر العملية التعليمية داخل الغرف الصفية فقط بل لا بد من تفعيل دور المكتبة في العملية التعليمية و تشجيع الطلبة على ارتيادها بصفة منتظمة و مستمرة فمصادر المعرفة اليوم تعددت و تنوعت، و المكتبة المدرسية تحوي الكثير من هذه المصادر التي يجب أن ينتفع بها الطلبة، و يستثمرونها الاستثمار الأمثل بما يحقق عائدا تعليميا أفضل

و قد ذكر **مورسي، م (2001: 87-88)** عدة شروط رئيسية ينبغي أن تتوفر في المكتبة حتى تؤدي وظيفتها بكفاءة و فاعلية و من أهم هذه الشروط :

1 أن يكون لها في المدرسة مكان مستقل، قد تكون حجرة كبيرة أو أكثر من حجرة و يراعى في اختيار مكان المكتبة عادة أن يكون في وسط المدرسة، و أن يكون سهل الوصول إليه من أي مكان بداخلها و يجب أن يراعى أيضا توافر الإضاءة المناسبة وينبغي أن يخصص مكان أو حجرة من المكتبة توضع فيها الأجهزة التعليمية و الكتب التي تحتاج إلى تجليد

2 أن تنظم المكتبة بطريقة فعالة بحيث تصنف الكتب، و تفهرس، و يكون نظام المكتبة بسيطا، ومن السهل فهمه حتى يحصل القارئ على ما يريد منها ببساطة و سهولة مع توفير الوقت والجهد.

3 أن تضم المكتبة مجموعة من الكتب و المصادر التي تناسب أعمار الطلبة و مطالبهم التربوية و أذواقهم و اهتماماتهم و ميولهم و مستواهم التعليمي في المدرسة.

4 أن تكون مزينة بالصور الجميلة وبعض الملصقات الجميلة، وينبغي أن يكون الجو العام للمكتبة محببا و باعثا على العمل و النشاط.

5 و بخصوص المخبر المدرسي فيجب أن يتوفر في المدرسة مختبر لإجراء التجارب العلمية الواردة في المناهج الدراسية من أجل ربط النظرية بالتطبيق، و جعل التعلم أبقى أثرا لدى الطلبة و ينبغي أن يكون مزودا بالمواد و الأدوات و الأجهزة اللازمة لإجراء التجارب، وأن تكون مساحته لأعداد الطلبة و أن يزود بمقاعد مريحة، والتأكد من توافر متطلبات الأمن و السلامة فيه، و وضع لوحات إرشادية توضيحية تبين طرق التعامل مع المختبر و الأدوات الموجودة فيه، كما لابد من توظيف المختبر المدرسي توظيفا فاعلا في العملية التعليمية فهو لم يشيد ليتم إغلاقه أو لذهاب الطلبة إليه مرة أو مرتين خلال العام الدراسي فقط، بل هو جزء أساسي لإنجاح عملية التعلم خاصة المواد العلمية مثل الكيمياء و الفيزياء و الأحياء، لذلك على مدير المدرسة متابعة المعلمين و حثهم على توظيف المختبر المدرسي بكل فاعلية لتوفير أفضل تعلم ممكن للطلبة.

<u>دور مدير المدرسة في تفعيل علاقة المدرسة بالمجتمع:</u>

لم يعد عمل المدرسة قاصرا على حشو أذهان الطلبة بالمعلومات و إنما تطورت وظيفتها فأصبحت مجتمعا صغيرا يعيش فيه الطلبة و يعملون بروح التعاون ويتدرب الطالب على التوفيق بين نفسه كفرد و بين المجتمع الذي يعيش فيه. (**عطوي، ج 2001:273**) ومن هذا المنطلق فإن دور مدير المدرسة في هذا المجال هو العمل على تجسيد هذا الربط و التفاعل البناء بين المدرسة و المجتمع من أجل جودة التسيير الإداري داخل المدرسة حيث تمثل علاقة المدرسة بالمجتمع عنصرا هاما من عناصر جودة التسيير الإداري.

و يضيف **عاشور**،(**2003:36**) في مجال تفعيل علاقة المدرسة بالمجتمع:

إشراك المدرسة لأولياء الأمور، و ممثلين عن الفعاليات الاقتصادية و الاجتماعية والمؤسسات الحكومية و الخاصة في وضع الخطط و البرامج، و الأنشطة المدرسية الموجهة لخدمة المجتمع مع المشاركة في توفير الدعم المالي للمدرسة وإشراك طلاب المدرسة في أعمال تطوعية تنفذ لخدمة المجتمع مما يساهم في زيادة الحس الوطني و الانتماء إلى المجتمع بالإضافة إلى التعرف على ما يجري داخل المدارس و المشاركة فيها حقا أساسيا لكل فرد من أفراد المجتمع و شرطا من الشروط اللازمة و الضرورية و المهمة لنجاح النظم التعليمية و يؤدي ذلك إلى اطمئنان الأفراد على طبيعة و نوعية البرامج التعليمية المقدمة لأبنائهم داخل المدارس و يتوفر هذا الشرط المهم بصورة كبيرة في الكثير من الدول و خاصة الدول المتقدمة و من بين الأمور الهامة التي يسعى أفراد المجتمع للتعرف عليها نوعية التغيرات الحادثة في العملية التعليمية من حيث مدى أهميتها وفائدتها على الطلبة و المجتمع فنجاح التجديد و التحديث في البرنامج التربوي لا يمكن أن يتم إلا إذا حظي التربوي بقبول و تأييد أولياء الأمور و أفراد المجتمع لذا على مدير المدرسة أن يتفتح على أولياء و أفراد المجتمع كافة و مؤسساته و هيئاته المختلفة كي يطلعوا على ما يجري داخل المدرسة من أنشطة و فعاليات تعليمية و أن يعبروا عن آرائهم حول ما تقدمه المدرسة من خدمات تربوية (**دياب، م ، أ 2001: 355-356)**

وقد ذكر أن تنمية العلاقة بين المدرسة و المجتمع تستدعي من المدير القيام بإجراءات عملية لتنمية هذه العلاقة و يرى أن هذه الإجراءات تمثل خطة فاعلة على مدير المدرسة تنفيذها بشكل جيد من أجل تنمية و تطوير العلاقة بين مدرسة و المجتمع من خلال تنظيم برنامج الاستفادة من إمكانات المجتمع المادية و البشرية حيث لم تعد قدرات المدرسة بمفردها قادرة على تحقيق أهدافها المنشودة و نجد أن بعض المدارس المنفتحة على مجتمعها استطاعت تحقيق أهدافها الواقعية بالتنسيق مع أفراد و مؤسسات المجتمع المحلي حيث استطاعت توظيف خبراته في إنجاز بعض المشروعات بشكل دقيق و شامل و دون أن يكلفها ذلك سوى مجهودات أعضائها في التخطيط و الاتصال و التنسيق مع بعض المعنيين من المجتمع المحلي

كما يجدر بمدير المدرسة تشكيل مجلس الآباء و المعلمين الذي يتكون من مدير المدرسة و عدد من الآباء و المعلمين و تشتمل واجبات مجلس الآباء و المعلمين حسب **عطوي، ج (2001 : 134-135)** على مايلي :

وضع خطة عامة للتعاون بين الأسرة و المدرسة من أجل حل المشكلات الاجتماعية والدراسية للطلبة. بالإضافة إلى إستراتيجية العامة لمشاركة الآباء في تمكين المدرسة من تنفيذ برامجها التعليمية. وكذا تحديد أوجه التعاون بين الآباء و المعلمين للاستفادة من خبرات الآباء و إمكاناتهم في دعم العملية التعليمية و بخاصة في المجالات العملية للآباء مع تهيئة المدرسة للتجاوب مع البيئة. ورفع المستويات الاجتماعية و الثقافية و الرياضية و الصحية في محيط المدرسة و في البيئة المحلية. والسهر على رفع مستوى الوعي التربوي بين الآباء لتكون لديهم فكرة واضحة عن مهمة المدرسة.

لذلك فإن مجالس الآباء و المعلمين تعد من أهم وسائل الربط بين المدرسة و المجتمع، حيث يشارك الآباء بالرأي و المناقشة في بعض الأمور التعليمية و التربوية داخل المدرسة، و يتوقف نجاح مجالس الآباء و المعلمين على مدى مقدرة مدير المدرسة على حسن إدارة هذه المجالس بكفاءة، من أجل المساعدة في اتخاذ القرارات الخاصة بالتطوير الفعال و الناجح للأمور التعليمية داخل المدارس. **(دياب،2001: 356)**

كما يذكر **عريفج، س (2001: 166)** في مجال تفعيل العلاقة بين المدرسة و المجتمع، أنه يمكن تفعيل هذه العلاقة من خلال زيارات من جانب طلاب المدرسة لمؤسسات المجتمع في مواقعها للإطلاع على تنظيماتها و فعالياتها و طرق تشغيلها فمثل هذه الزيارات توثق الصلة بين الطلبة و مجتمعهم، و تزيد من ولائهم لهذا المجتمع و للأعمال التي يمارسها العاملون فيه، فتتولد الرغبة لديهم في الاندماج بمجتمعهم بعد تخرجهم. وفي ضوء ما سبق فإن توطيد العلاقة بين المدرسة و المجتمع المحلي أمر حتمي، إذ لا يمكن تجاهل طبيعة المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية تربطها تفاعلات مع أولياء التلاميذ ومع كافة مؤسسات المجتمع الأخرى من وسائل إعلام ومنظمات شبانية، يمارس كل منها دوره التربوي بصورة أو بأخرى فالأدوار بين المدرسة و مؤسسات المجتمع المحلي يجب أن تكون تكاملية مع بعضها البعض، وإذا ما انفتحت المدرسة على مجتمعها المحلي فإن هذا سيجعلها محل اهتمامه بشكل أكبر.

الخلاصة

يمكننا القول أن نجاح أو إخفاق المدرسة يعود وبنسبة كبيرة غلى نمط الإداري المعتمد في التسيير فكلما كانت جودة التسيير الإداري فيساعد هذا على تحقيق الأهداف بفعالية.

ولأن جودة المخرجات أصبحت غاية الجميع فكان لزاما على الإدارة المدرسية التخلي عن الأنماط التسييرية التقليدية التي أثبتت عدم نجاعتها، وتعد عامل من عوامل إخفاق المدرسة وما يترتب عليه من انعكاسات سلبية على المجتمع.

إن جودة التسيير الإداري للمؤسسة التعليمية يتميز بالتغيير والتحول السريع والتفتح والإستفادة من كل المداخل الإدارية التي ترقى بالمخرجات إلى الجودة والإمتياز.

تمهيد:

تتكون عملية التسيير من سلسلة من العمليات الجزئية، ترتبط ببعضها البعض وتقسيمها إلى سلسلة من العمليات الجزئية لتسهيل دراستها، لأنها تمثل في الواقع العملي كلا متكاملا يصعب تحليل أجزائه.

كما أنه ليس ثمة اتفاق بين دارسي الإدارة على تحديد عدد العمليات أو الأنشطة الجزئية التي تتكون منها العملية الإدارية، ومهما يكن عدد هذه العمليات، فإن جوهرها واحد، وجميع هذه التقسيمات متأثرة بالوظائف التي حددها (**هنري فايول**) ـ التخطيط ـ التنظيم ، إصدار الأوامر ، التنسيق ، الرقابة (**ولوثر جوليك**) ـ التخطيط، التنظيم ، التوظيف ـ التنسيق، التسجيل ، وضع الميزانية.

تعريف التسيير:

التسيير هو تلك المجموعة من العمليات المنسقة و المتكاملة. التي تشمل أساس ا (التخطيط، التنظيم، التقويم، الاتصال، التوجيه، و الرقابة). أنه باختصار تحديد الأهداف و تنسيق جهود الأشخاص لبلوغها. هذا هو جوهر مهمة المسير. إن التنسيق، شأنه في ذلك شأن اتخاذ القرارات فهو وظيفة تسييريه مستمرة **(مصطفى، ع 1992).**

يتناول التنظيم، باعتباره جزءا من العملية التسييرية، تصميم بنية المنشأة أو هيكلتها بما تشمل عليه من تقسيمات إدارية، و مناصب عمل، و علاقات ، ويمكن أن يوسع مفهوم التنظيم ليشمل منشأة الأعمال ككل، باعتبارها نتاج العملية التسييرية و أثرها العملي المحسوس.

يشكل التسيير، من منظور حركي، عملية دائرية. فلوا اعتبرنا أن العملية تبدأ بتحديد الأهداف، أي بالتخطيط، فإنه يجوز أن نعتبرها تنتهي عند الرقابة.

فالرقابة لا بد أن تكشف عن وجود انحرافات، و تصحيح هذه الانحرافات لا بد أن يتطلب إجراء تعديلات جذرية أو طفيفة على السياسات و الإجراءات و غيرها من الخطط، بمعنى أن الرقابة تعود من جديد إلى التخطيط.

كذلك فان العلاقة بين عملية التسيير و التنظيم هي أيضا علاقة دائرية، مبنية على أساس من التفاعل المتبادل. ذلك أن عملية التسيير لدى تطبيقها تنتج التنظيم، الذي يصبح بدوره وسيلة لدعم عملية التسيير. و هو الأمر الذي يؤدي من جديد إلى تحسين التنظيم نفسه وتطويره. إن المفهوم الحديث للتطوير التنظيمي ينظر إلى هذه العملية على أنها مستمرة، على اعتبار أن ظروف المحيط و معطيات البيئة التسييرية تتغير باستمرار. وتفيد دراسة الأساليب التسييرية نظرية التنظيم. و يقصد بهذه النظرية مجموعة المفاهيم و المبادئ والممارسات التي تعنى بتفسير الظاهرة التنظيمية بأبعادها المختلفة. اجتماعية ،اقتصادية ،سياسية ، نفسية ، هيكلية و تقنية. إن نظرية التنظيم تساعد على توضيح طبيعة الممارسات التسييرية، و بالتالي تحسين نوعيتها. و من ثم تؤدي الممارسات التسييرية المحسنة و نتيجتها التطبيقية، التي هي التنظيم نفسه ، إلى دعم نظرية التنظيم و تعميقها. هذا التفاعل المستمر بين النظرية و التطبيق، المبني على التغذية العكسية،هو أساس تقدم العلوم في المجالات التطبيقية (**مصطفى، ع 1992: 84).**

وسوف يتم تناول عناصر عملية التسيير الإداري: (التخطيط، التنظيم، الإتصال، الرقابة، التوجيه، التقويم) على النحو التالي.

التخطيط:

يعد التخطيط من الوظائف القيادية المهمة في الإدارة، ولا ينتهي إلا بتحقيق الهدف، وقد وردت عدة تعاريف للتخطيط منها:

يعرف **جوتز(Goetz)** التخطيط في كلمة واحدة هي "الاختيار" وهو يقصد بذلك أن صلب عملية التخطيط هي مشكلة اتخاذ القرار حول اختيار بديل من عدة بدائل (مدني عبد القادر علاقي،**1981 : 201).**

أما **كونتز** (**Koontez**) فيعرفان التخطيط بأنه اتخاذ قرار مسبق حول ماذا نعمل، كيف نعمل، متى نعمل، ومن يعمل، فهو إذن حلقة تواصل بين الحاضر والمستقبل (**مدني عبد القادر علاقي،1981 : 201).**

وعرف (**مصطفى مطفي كامل ، 1994**) التخطيط في كتابه " الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي المعاصر" بأنه: التدبير الذي يرمي إلى مواجهة المستقبل بخطط معدة سلفا، لتحقيق أهداف معينة في إطار زمني محدد.

كما يمكن تعريف التخطيط بأنه: عمل ذهني يعتمد على التفكير العميق والرؤية الصائبة التي يستخدمها المخطط في رؤية حاضره ومواجهة مستقبله.

وعرف أيضا بأنه النشاط الإداري الذي يقوم على تحديد الأهداف والأعمال والأنشطة الواجب القيام بها لتحقيق تلك الأهداف ، وحصر الموارد اللازمة لكل نوع من أنواع النشاط، وحصر الموارد المتاحة للتنظيم ، ورسم برامج العمل لتنمية الموارد واستغلال المتاح منها في فترة زمنية محددة. ويعتبر التخطيط ضرورة لازمة للإدارة الناجحة، إذ إن التخطيط العلمي السليم هو الذي يحدد ما يجب عمله في ضوء الأهداف المراد تحقيقها، والتخطيط بين كيفية العمل ومن سيقوم به في مدى زمني محدد في ظل الإمكانات المادية المتاحة.
وعرف **لطيف، هـ س ، (60:1995)** التخطيط بأنه اختيار أنسب الطرق للوصول إلى هدف معين من بين الطرق البديلة المتاحة، والتنبؤ بأحداث المستقبل والاستعداد لها.

و في دراسة **العمري، خ** حول تحديد واقع مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في عملية اتخاذ القرارات المدرسية، تكونت عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية الحكومية النهارية بمدينة الرياض، وكان من نتائج الدراسة أن واقع مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في عملية اتخاذ القرارات المدرسية بشكل عام كانت ضعيفةحيث كان المتوسط الحسابي لهذه المشاركة (2.42) من (5) درجات، ولا يوجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد الدراسة في جميع الأبعاد تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) عدا البعد المتعلق بالشؤون الإدارية.

أما التخطيط في المدرسة فيعني تحديد الأهداف العامة للمدرسة والتنبؤ بما سوف يستجد من أمور، ثم وضع الخطة المدرسية، التي من المفترض أن يسعى مدير المدرسة إلى تحقيقها في فترة زمنية مرنة وقابلة للتغيير.

باستعراض التعريفات السابقة للتخطيط يتضح أن هذه التعريفات تتفق في جوهرها على أن التخطيط ما هو إلا اتخاذ قرار مسبق حول ماذا نعمل، وكيف نعمل، ومتى نعمل، ومن الذي يعمل.

وذهبت دراسة **أمين النبوي ، (1990)** حول تطوير الإدارة التربوية وتحديثها في ضوء التجارب العربية والعالمية وثورة الاتصال والمعلومات، إلى تحديد القصور في مداخلات الإدارة على النحو الآتي :

1- أن هناك ضعفا في الإعداد المهني لمديري إدارات التعليم ومديري المدارس يحول بينهم وبين القيام بوظائفهم القيادية.

2- أن هناك ضعفاً في الإمكانات المادية على مستوى المدرسة في صورة نقص في الغرف أو المرافق أو أدوات الاتصال والتفاعل مع المجتمع المحلي، أو تقنيات حديثة لجمع المعلومات وتنظيمها وتبويبها وتحليلها .

3 -سوء حال المباني المدرسية في بعض البلاد العربية، وكثرة عدد التلاميذ بها وازدحام الفصول مما يضعف من قدرة الإدارة المدرسية على تحقيق أهدافها. ودعت الدراسة إلى تطوير الإدارة سلوكياً بدعم العمل الجماعي وتنمية إدارة الوقت والإحساس بالذات والمشاركة في صناعة القرارات، وتطويرها تقنياً باستخدام أساليب عمل جديدة وأجهزة تكنولوجية متطورة، وتطويرها تنظيمياً بإعادة تحديد الواجبات والاختصاصات والأنشطة، وتطويرها رقابياً بتسهيل الاتصالات وتدعيم أنظمة المعلومات وتطويرها شمولياً بترشيد صناعة القرار باستخدام أنظمة معلومات متطورة.

كما يعرف **العجمي، ح (7:2000)** التخطيط على أنه أسلوب التفكير في المستقبل، واستعراض الاحتياجات والمتطلبات بما يكفل تحقيق الأهداف المقررة، وإن التخطيط بحث دقيق ومدروس بغرض وضع الخطة وتحديد التتابع والتسلسل المنظم للتصرفات التي يتوقع لها تحقيق الهدف المنشود.

أي أن التخطيط عملية تعتمد على التصور المسبق للأعمال والمهام المراد القيام بها، ويحتاج إلى عمليات عقلية تخيلية، وقدرة على وضع الاحتمالات والبدائل لاستغلال الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

ويرى **حجي، أ، إ (1998: 44)**

التخطيط يوفر الوقت، فالوقت عنصر حرج في أي عمل حيث أن وضع الخطة وتنفيذ الأنشطة

يتطلب وقتا طويلا.

التخطيط يساعد على استغلال الموارد المادية والبشرية الاستغلال الأمثل، ولذلك فإن التخطيط يتفادى الإسراف الناجم عن الارتجال وما يصاحبه من محاولات وأخطاء، ويهتم بالحد من النفقات وتنمية الموارد ورفع كفايتها. ويهتم بالتنبؤ بما يتوقع حدوثه من مشكلات وعقبات، وهو بذلك يساعد على تجنب وقوعها بما يضعه من حلول وبدائل. كمت يساهم في حل المشكلات المنظمة، إذ إنه يهتم بالعنصر البشري وتوفير المناخ اللازم لها للعمل وزيادة الإنتاجية، وهو يعني أيضا برفع مستوى كفايتها وكفاءتها. لهذا فإن التخطيط السليم هو القاعدة التي ينظم العمل في ضوئها، كما يتم في ضوئه وضع قواعد الرقابة على التنفيذ لمتابعة ما ينجز من عمل وتقويمه.

<u>أهمية التخطيط</u>:

التخطيط أمر لازم وحيوي لنجاح المؤسسة لأنه يعود بفوائد عديدة ، ذكرها **أحمد عبد الخالق (1984)** في كتابه " إدارة الاجتماعات" يعمل على إبراز الأهداف بصورة واضحة، تساعد على توضيح الرؤية وتوجيه الجهود، لأنه بدون ذلك يحصل ضياع في الجهود والوقت وفوضى في الاتجاه.

وفي هذا الصدد يشير إلى أن عدم وجود جهود تخطيطية كافية ، وعدم وجود أهداف واضحة ينتج عنه ضياع جهود العاملين في المنظمة ، وضياع الوقت ، كما تغلب الفوضى على الجهود الجماعية.

- يمكن من التنبؤ بالمشاكل والمعوقات التي قد تعترض سير العمل، مما يدعو للاستعداد ومواجهة هذه المشاكل قبل حدوثها.
- يسهل من عملية التقويم عن طريق مقارنة الإنجاز الفعلي مقارنة بالمعيار المحدد في خطة العمل.
- يعمل على رفع كفاءة المنظمة ويزيد من فعاليتها.

لهذا يعتبر التخطيط من العمليات الهامة والضرورية والتي يجب على مدير المدرسة أن يعطيه الوقت والجهد اللازمين ، ذلك أن التخطيط لأي عمل من الأعمال يمثل حجر الزاوية من حيث كونه المنهج العلمي الذي يرسم صورة العمل ، وكافة فعاليات المنظمة ونتائجها، ولأن غياب التخطيط يعني ترك الأمور وشأنها

تتم بطريقة ارتجاليه ينتج عنه انحراف في المسارات السليمة ، وانعدام في الضوابط التي تحكم قواعد سير العمل.

المبادئ العامة للتخطيط:

إن تطبيق التخطيط على أساس علمي يبنى على الفهم الكامل للقوانين بكل الموضوعية. و يسعى إلى تحقيق وإحداث تغييرات جذرية إيجابية ويهدف طالما وضعت خطة فإنها تصبح ملزمة للجميع، ويعاقب من يخالف الاتجاهات العامة الواردة بالخطة. بالإضافة إلى المرونة وقابلية الخطة للتعديل المستمر حسب الظروف المتغيرة. وأن تكون الأهداف الموضوعة قابلة للتطبيق ، بحيث تتفق مع الإمكانات المادية والبشرية المتاحة. بكل واقعية حتى يصبح التخطيط صفة من صفات المؤسسة، وليس عارضا نتيجة لظروف قاهرة، ويؤكد مبدأ ألاستمرارية وجود خطط طويلة ، ومتوسطة ، وقصيرة المدى. مع الوقوف على نواحي القوة والضعف في الخطة الموضوعة. بمتابعة وتقويم مستمرين

وأخيرا فإن التخطيط بطبيعته يتطلب وقتا كبيرا من المسيرين وكثيرا من الدراسة والتفكير والتحليل للمعلومات واختيار البدائل ومقارنتها، والمدة الزمنية تختلف حسب طبيعة الموضوع، وأن كل مدير في المنظمة يمارس التخطيط من زاوية العمل الموكل إليه.

مجالات التخطيط في الإدارة المدرسية:

من مستلزمات العمل المدرسي أن تعد الإدارة المدرسية تخطيطا شاملا لسياسة العمل في العام الدراسي من خلال تحديد سياسة قبول الطلاب في العام الدراسي الجديد من حيث أعدادهم وشروط التحاقهم. كذا أعضاء هيئة التدريس من حيث أعدادهم اللازمة للعمل المدرسي. ووضع رزنامة محددة بالنسبة للاختبارات الشهرية أو الفصلية. تراعي مدى استيعاب المبنى المدرسي للطلاب الجدد والمقيدين ، وحالة المبنى ، ومدى صلاحيته وكفايته. وتحضير الجهاز الإداري اللازم للعمل المدرسي، وكذلك المستخدمين والعمال اللازمين للعمل. والإهتمام بالنواحي المالية وما تشمله من اعتمادات ومخصصات لميزانية المدرسة ، وأوجه النشاط. وتوفير مستلزمات المدرسة من الكتب والأدوات المدرسية، والأثاث المدرسي.

التنظيم

تعريف التنظيم:

عرف **محمود السيد، (1984)** التنظيم في كتابة " علم النفس الإجتماعي " بأنه ذلك الجانب من العملية الإدارية الذي يختص بتحديد الأعمال والنشاطات اللازمة لتحقيق أهداف المنظمة وتنظيمها في إدارات ودوائر ووحدات وأقسام، في ضوء تحديد العلائق التي تنشأ بين النشاطات والقائمين عليها في كل المستويات .

كما عرفه **محمد عثمان،(1992)** في كتابه " إدارة الموارد البشرية " بأنه هو الهيكل الناتج عن تحديد وتجميع العمل، وتجديد المسؤوليات وتفويض السلطات، وإقامة العلاقات بين الأعمال والقائمين عليها.

وعرفه **سليمان الحقيل** في كتابه" الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية" بأنه تنظيم توزيع الأعمال المختلفة على العاملين كل في مجال تخصصه ، وإعطاء هؤلاء العاملين الصلاحيات لإنجاز ما اسند إليهم من أعمال في أقصر وقت ممكن، وبأقل تكلفة وبأعلى مستوى للأداء.

عرف **برنوز (1985 Bernoux, P)** التنظيم بأنه وحدة اجتماعية مشكلة لتحقيق هدف محدد، ويشير التنظيم إلى طريقة ترتيب وحدات العمل والمصادر للوصول إلى هذا الهدف (**أحمد إسماعيل حجي ، 2000).**

أما **برجروم (1982 Bergeroum, J)** فيعرف التنظيم بأنه تقسيم أوجه النشاط اللازم لتحقيق الخطط والأهداف وتجميع كل نشاط في إدارة مناسة، بحيث يتضمن ذلك السلطة والتنسيق **(أحمد إسماعيل حجي ، 2000).**

إن التنظيم عملية تقوم على تقسيم العمل إلى أجزاء ثم ترتيبها على أساس من العلاقات السليمة، و تكليف الأفراد بمسؤوليات القيام بهذه الأعمال، ومنحهم السلطات التي تسمح بتنفيذ سياسة المؤسسة (**أحمد إسماعيل حجي، 2000**).

ويعد التنظيم من الوظائف الأساسية للمدير التي تساعد على استقرار العلاقات بين الموظفين، وإيجاد التوازن والتناسق والتكامل والانسجام داخل المدرسة مما يحد من المشكلات والصراعات الوظيفية التي تنشأ أحيانا بين العاملين، فالتنظيم يحدد دور كل واحد ومسؤولياته وسلطاته، وكيفية الربط بينهم جميعا بما يضمن سير العمل كوحدة واحدة في ظل إطار واضح ومفهوم وهو ما ينعكس على كفاءة أدائهم ويؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة، إذا فإن التنظيم لا يعد هدفا وإنما أداة لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

والتنظيم عملية ترتبط بالجماعة، لأنه يكون حيث يوجد أكثر من فرد، فأساس التنظيم مجموعة من الأفواد بينهم علاقات ينسقون أوجه نشاطهم في مجال مع ـين، ليحققوا أهدافا محددة **(حجي وآخرون، أ ، إ 80:2001).**

أما دراسة **عزب** (2008) حول تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة ,

فهدفت إلى التعرف على كيفية تطوير أساليب تسيير الإدارة المدرسية في الثانوي في مصر في ضوء استخدام معايير الجودة الشاملة و معايير جودة التسيير الإداري.

و أسفرت الدراسة ان إدراك نسبة من العاملين داخل الثانوية لأهمية تجويد وتحسين طرق الأداء و أوصت الدراسة بضرورة تدريب الموظفين على أساليب الإدارة الحديثة و أساليب الإتصال، و ضرورة الإهتمام بعملية التنظيم في تسيير المؤسسة التعليمية.

ويعرف التنظيم بأنه عملية تحديد وتجميع الأعمال المطلوب إتمامها والتنسيق بينها وبين الأنماط السلوكية والقدرات اللازمة لها في إطار المسؤوليات والسلطات المختلفة بشكل يضمن تحقيق الأهداف (**الجوهري، ع 139:1984).**

بينما عرفه **الأغا والأغا(135:1996)** بأنه مظهر محسوس لاتحاد إنساني بين مجموعة من الأفراد تعمل على تحقيق هدف معين متفق عليه، مع العمل على توفير الوقت والجهد وبأقل التكاليف.

وكذلك عرف **سمعان ومرسى (186:1975)** التنظيم بأنه الهيكل الناتج عن تحديد وتجميع العمل، وتحديد وتفويض المسؤوليات والسلطات وإقامة العلاقات بين الأعمال والقائمين عليها.

نستخلص من هذه التعريفات أن أساس التنظيم هو وجود عدد من الأفراد تربط بينهم علاقات تنظيمية مقتضيا وجود هدف محدد وواضح، مع تكليف كل فرد أو مجموعة من الأفراد بمهام معينة أي بمسؤوليات و سلطات واضحة ومحددة، تتطلب وجود قدر من التنسيق بين الأفراد والأعمال والوسائل لتحقيق النجاح في العمل التنظيمي

مما سبق نستطيع القول أن تعريفات التنظيم المذكورة تتفق جميعها في أن التنظيم يعني تحديد العمل إلى وحدات ومستويات، وتحديد الوظائف والمسؤوليات، وتنسيق جهود العاملين، وتوحيد الاتجاهات. لذلك

يؤدي التنظيم الجيد إلى تحقيق عدد من الفوائد التي تعود على المدرسة التعليمية وعلى العاملين بها في آن واحد

ويعتبر الاستخدام الأمثل لكافة الموارد المتاحة سواء كانت بشرية أو مادية، والتنظيم الفعال الذي يعمل على إيجاد علاقات واضحة بين الأنشطة التي تمارس في زيادة التخصيص وإتقان العمل وارتفاع كفاءة الأداء، فمن خلال التنظيم الجيد يتم تحديد العمل تحديدا واضحا، بحيث يعرف كل فرد في المدرسة بدقة الواجبات والمهام المطلوب منه القيام بها. حتى يتسنى وضع أسس التعاون بين العاملين، ويوحد جهودهم، وينسق بين أعمالهم في إطار متكامل من معرفة كل منهم في المدرسة وعلاقته برؤسائه. مما يقضي على الازدواج والتضارب وسوء الفهم والاحتكاك طالما هناك وضوح في خط العمل داخل المؤسسة التعليمية.

أهمية التنظيم:

أي عمل لا يقوم على دراســة وتنظيم يصبح ضربا من الفوضى والعشوائية، فالتنظيم هو الأسلوب الذي يحقق الأهداف من أقرب الطرق، وتبرز أهميته حسب **مصطفى ، أ (1998)** في تقسيم العمل بين الموظفين وتحديد مسئولياتهم ونشاطاتهم لمنع التضارب وسوء التفاهم. بغرض تزويد الموظفين بالمعلومات المتصلة بأعمالهم. بغرض تحديد أسلوب العمل ، فلا تترك الحرية للموظفين يقررون ما يتبعونه في كال حالة. باعتبار النظام أفضل أسلوب للاتصال بين الإدارة والموظفين من جهة وبين الموظفين وبعضهم بعض. منن أجل توفير جو من العلاقات الإنسانية بين الإدارة والموظفين.

التوجيه:

حسب رأي **محمود السيد (1984)** فإنه من خلال التوجيه يقوم المسير بإرشاد مرؤوسيه إلى الطريق الصحيح الذي يحقق عملية التنفيذ بالشكل السليم ويلقنهم ما يجب فعله وكيف يؤدونه، أي أنه يبين لهم خطوات العمل وشروط إنجازها.

يعد التوجيه أحد وظائف الإدارة الرئيسية، ومن أكثرها حساسية، خاصة وأن هناك ارتباطا وثيقا بين عملية التوجيه ومهارات المدير.

وعرف **الأغا والأغا (153:1996)** التوجيه بأنه عملية الاتصال بالموظفين في الجهاز التربوي على مختلف مستوياته عن طريق رؤسائهم وترشيدهم إلى تحقيق الأهداف التربوية.

وعملية التوجيه تلازم الخطة الموضوعة، وهي عملية أساسها خلق المناخ الملائم لتحقيق الأهداف ، وجعل العاملين راضين عن العمل،**(حجي، وشنودة، ف 153:1998)**.

فالتوجيه يعد عملا تربويا على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للعمل المدرسي، يقوم به مدير المدرسة ، فيتولى توجيه العاملين معه من مدرسين وموظفين وطلاب ، ويجب أن يتم التوجيه في إطار من التفاهم والاحترام، وفق الوسائل التربوية والفنية السليمة التي يكتسبها المدير خلال إعداده قبل وأثناء الخدمة، وأساليب التوجيه متعددة ، ويكمل بعضها بعضا، فيقوم مدير المدرسة بتوجيه مدرسيه عن طريق الاتصال المباشر بهم داخل الفصل وخارجه أو عقد الاجتماعات الدورية مع المدرسين لتوجيههم لأفضل السبل المؤدية إلى تحقيق أهداف العملية التربوية.

يعد التوجيه من أهم أعمال مدير المدرسة، ويتمثل دوره في تعديل مسارات الأداء، ولكي يتم التوجيه السليم يفترض توافر المعلومات اللازمة عن الأداء الفعلي لكل العاملين، ولذا فالتوجيه يهدف إلى تنفيذ الأعمال المخطط لها تنفيذا صحيحا والوصول إلى الغاية المنشودة بأحسن الطرق الممكنة، ومن واجب مدير المدرسة إرشاد الموظفين أثناء تنفيذهم عملهم، ويبقى على اتصال دائم بهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

فالتوجيه يرتبط بالتخطيط والتنظيم وتتمثل مهامه حسب **حسين، ب (1996)** فيما يلي :

توجيه هيئات التدريس من خلال زيارات الفصول والمقابلات الفردية والاجتماع بالمدرسين.

توجيه الموظفين الإداريين طبقا للوائح والقرارات المنظمة.

توجيه الطلاب من خلال عمل بطاقة بيانات عن كل طالب للاستعانة بها في معالجة الطلاب، ومعاملتهم المعاملة الحسنة وحل مشاكلهم بصورة فردية.

توجيه الآباء والأولياء بعقد ندوات للتوعية وبث روح التعاون بين البيت والمدرسة.

وهذه العمليات تتطلب الكفاءة الشخصية، وجودة التنظيم وقدرة على حسن استخدام الوقت.

وعندما يتم تنفيذ عملية التوجيه لابد وأن يكون وفقا لعدد من الشروط التي تحقق جودة الأداء وحدد **حسين,ب :38 (1996)** هذه الشروط كالتالي:

وذلك من خلال التذكر الحاجة إلى التوجيه، بعد التأكد من وجود خطأ أو انحراف في الأداء. وبالتالي لابد أن يكون في إطار مناسب وذلك لأن هذه العملية أمام زملائهم حتى لا يشعروا بالإحباط.

فللفرد يكون بمعزل عن الآخرين، وذلك في حالة التأكد من ارتكابه خطأ في العمل.

وعليه فإن على الأفراد أن يتقبلوا التوجيهات والنصائح من رؤسائهم كما هي، دونما أخذ الأمور بصفة شخصية.

التقويم:

يعتبر التقويم الإداري عنصرا هاما من عناصر الإدارة ، ويعني الجهود المنظمة التي يبذلها المدير بالتعاون مع المعلمين لتحديد مدى فاعلية العمل المدرسي وفقا للأهداف المرسومة، ومدى كفاءة القائمين عليها المديرين ، المعلمين والوسائل والأساليب التي استخدمت في أدائه لإدراك نواحي القوة لتشجيعها، والوقوف على نواحي الضعف من اجل علاجها.

ويعتمد تقويم العمل المدرسي على عدة مبادئ يجدر مدير المدرسة مراعاتها على أساس أن التقويم عملية تعاونية يشترك فيها المدير والمعلمون بهدف الوصول إلى نتائج افضل. من خلال تشخيص شاملا لجميع أبعاد العمل المدرسي وعناصره، وأن يستهدف دراسة جوانب القوة والضعف بقصد الإفادة من القوة وعلاج الضعف. بشكل مستمر من بداية الموسم الدراسي . على أساس جمع ودراسة المعلومات الصحيحة الكافية بحيث تتخذ هذه المعلومات معيارا للحكم. و وسيلة لا غاية، فهو وسيلة لتحقيق العمل المدرسي بشكل فعال مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية وضبط العلاقة بين المجتمع والمدرسة لمعرفة ما تقدمه هذا الأخير من خدمات وما يقدمه المجتمع من مساعدة في تحقيق الأهداف التربوية من خلال تقويم خطة المباني والتجهيزات والأدوات المدرسية التي تسير الفعل التربوي وقياس نجاعة المنهج الدراسي من حيث الأهداف ، المحتوى ، والتنظيم لمعرفة مدى تقدم التلاميذ ، في اكتساب المهارات والكفاءات المختلفة.

وفي دراسة : **الغنام ، نعيمة بنت إبراهيم (2001)** حول فاعلية أداء مديرة المدرسة الإبتدائية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، خلصت الباحثة إلى أن أداء مديرة المدرسة الإبتدائية في المملكة يرقى بصورة عامة إلى مستوى الإجادة التامة من منظور معايير الجودة الشاملة في التعليم، وأن المديرة قد أظهرت تميزا في الأداء في مجال التخطيط ، وأبرزت أداء فاعلا في ميدان متابعة التحصيل وتقويمه وكذلك في مجال اتخاذ القرار. وتوصي الباحثة بضرورة تبني مبادئ ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة والبدء في إدخالها في المدارس الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية بشكل تدريجي

وتصميم برامج لغرض تعزيز خبرات مديرات المدارس الإبتدائية وتحديثها في مجال إدارة الموارد البشرية والعلاقة مع أطراف العملية التربوية بما يجسد مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في حقل التعليم.

و من أجل أن يحقق التقويم الأهداف المتوخاة منه ينبغي على مدير المدرسة أن يأخذ في الاعتبار بعض الجوانب المهمة في عملية تسيير المدرسة حسب ما ذكر **البدري، ط (49:2001)** وهي كالتالي:

1 هناك نوعان رئيسيان من التقويم: الأول وهو ما يعرف بالتقويم البنائي، ويقوم به المدير عادة أثناء السنة الدراسية أي أثناء تنفيذ الخطة المدرسية، ويستفاد منه في تحسين العمل والمعالجة التي تحدث أثناء التنفيذ، أما النوع الثاني من التقويم فيعرف بالتقويم النهائي والهدف منه التعرف على النتائج النهائية للعمل ومقدار الانجاز المحقق في ضوء الأهداف الموضوعة.

2 من الضروري إشراك المعلمين والموظفين في المدرسة في عملية التقويم،وخاصة فيما يتعلق بوضع قواعد عملية التقويم.

3 هناك وسائل متعددة في إجراء عملية التقويم منها الاختبارات واستمارات الملاحظة والزيارات وغيرها، بمعنى أن الوسائل والأساليب المستخدمة في التقويم قد تختلف باختلاف طبيعة الأهداف أو الأعمال المطلوب تقويمها.

و نستنتج مما سبق أن العمليات الستة من تخطيط وتنظيم واتصال ورقابة وتوجيه وتقويم هي عمليات متداخلة ومترابطة لا حدود مستقلة بينها، وهي بمثابة عمليات تسييرية يقوم بها مدير المدرسة من خلال تفاعله مع المنظومة التعليمية.

- <u>الاتصال</u>:

تعتمد الإدارة الناجحة على المعلومات والبيانات، وتتوقف كفاءتها على مدى توافر البيانات الصحيحة والمعلومات الصادقة وسرعة استخدامها حتى لا تفقد أهميتها، والاتصال وسيلة يمكن من خلالها نقل المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات ويعرف الاتصال على أنه تلك العملية التي تهدف إلى إنتقال البيانات والمعلومات في صورة حقائق بين الوحدات المختلفة الاتجاهات من هابطة وصاعدة وعرضية عبر مراكز العمل المتعددة من أعلى المستويات على أدناها داخل الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية. **(الجوهري، ع 290:1984)**. ومن ثم فإن نجاح الإدارة إلى حد كبير يتوقف على قدرة المدير على تفهم الأشخاص الآخرين، وعلى استعداد الآخرين على تفهم المدير حيث يساعد الاتصال الجيد على أداء الأعمال بطريقة أفضل و إحداث التغيرات المرغوبة في الأداء التي تعتمد على الاتصال الفعال . ووسائل الاتصال عديدة أهمها اللجان التربوية، والتقارير، والاجتماعات المدرسية، والمقابلات.**(مرسى، م 192:1988)** ويضيف **الأغا والأغا، ر(1996: 172،173)**، المنشورات الدورية والقرارات الوزارية، والخطابات أو المذكرات المكتوبة بالنسبة للأعمال الروتينية،ويتوقف اختيار إحدى هذه الوسائل على عدة اعتبارات منها السرعة المطلوبة في الاتصال، والسرية الواجب توافرها، والتكلفة، ونوع الرسالة المطلوب توصيلها وأهميتها، والحاجة إلى توضيح الرسالة ذاتها لعرض وجهات النظر، والاتفاق على طريقة التنفيذ. ولكي ينجح المدير في القيام بوظيفة الاتصال يذكر**حجي وآخرون، أ، إ (393:1998)** أنه يجب عليه مراعاة ما يلي:

1 أن يؤمن بضرورة الاتصال بالآخرين.

2 يمتلك مهارات الاتصال.

3 يوفر قاعدة للبيانات والمعلومات في المدرسة.

4 يحسن إدارة عقد الاجتماعات وجلسات العمل.

5 يعمل على إزالة معوقات عملية الاتصال.

بالإضافة إلى ما قيل حول الأدوات التي يحتاجها المسيير في تسيير المؤسسات، لابد من التطرق إلى الاتصال و الإعلام نظرا لما لهذه الأدوات من أهمية في التسيير، سواء تعلق الأمر بالمؤسسات التربوية أو غيرها من المؤسسات . و يقصد عادة بالاتصال والتبليغ المدرسي أنه عملية نقل و تبادل الآراء و المعلومات و الخبرات و التوجيهات في المؤسسة التربوية، أي التي لها علاقة بالتسيير عامة، بغرض المساعدة التربوية بين الأطراف المختلفة للعملية التعليمية و الإدارية لتحقيق الأهداف المسطرة. تكمن أهمية الاتصال و التبليغ في أي مؤسسة أو مصلحة أو إدارة في أنها تسعى لتحقيق أغراض معينة ، و أهداف عديدة يكون أساس تحقيقها الأفراد الذين يعملون بها ، و ينتمون إليها . و من الطبيعي أن لا تقف الاتصالات عند نقل المعلومات فقط بل يتعداها إلى تناول المشكلات الخاصة بالمؤسسة و طرق علاجها، و إحداث التأثير المطلوب في الأفراد من اجل إنجاز الأهداف المطلوبة، وعليه فإن خصائص الإتصال تمثل جزءا رئيسيا من مهام المسؤولين في المؤسسة التعليمية مما تنشأ عنه الحاجة إلى تدريب القيادات الإدارية لضمان الكفاية الإدارية المطلوبة و نظرا لكون الإتصال يتميز بجانب انفعالي و آخر نفسي مما يكون له أكبر الأثر على المناخ العلمي و الإداري في النظام التعليمي ككل. بإعتباره الوسيلة الفعالة لممارسة السلطة وفقا للقانون .

<u>شروط الاتصال :</u>

يجب أن يكون مضمون الاتصال واضح، كي يؤدي المهمة بشكل طبيعي ، و ذلك حتى يتمكن المرسل إليه من فهمه و بالتالي يوفر له القدر الأكبر من الفائدة و يتيح له الفرصة في تنفيذ عملية الاتصال، و التقيد السليم بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة . وأن يتم بشكل مبسط خال من التعقيد ليتسنى للرسالة أو الموضوع الوصول إلى مستقبله في أحسن الظروف. فإذا كانت وسيلة التبليغ سليمة خالية من العيوب أمكن أن يصل مضمون الاتصال بدقة. وفي مستوى إدراك المرسل إليه و حتى لا تفسر بصورة خاطئة و تعطى لها تأويلات مخالفة للمضمون الحقيقي . وقد تستخدم أكثر من وسيلة في الاتصال و بالتالي فإنه يجب الحرص على ألا يكون هناك تعارض بين هذه الوسيلة أو تلك ، بل يجب التأكد من أنها تعبر على نفس المحتوى و تؤدي نفس الغرض لأن في حالة عدم التطابق و التوافق فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى عملية قصور الاتصال.

لذا يجب **أن** يكون التواصل ملائما من حيث الهدف ، الزمن و التنفيذ ، هذه الأمور تساعد المسير في تبليغ الرسالة المقصودة بشكل يسمح له و للفريق الإداري من تحقيق المبتغى. كي يساعد بين الإدارة و العاملين بها و الشركاء الآخرين يساعدها في التعرف على ظروف العمل الواقعية و التعايش مع مشكلات العاملين و السماح لهم لإيجاد و تقديم الإقتراحات المناسبة للعلاج. و هذا من شأنه أن يضمن توفير المناخ المناسب للإنجاز بأعلى كفاءة ممكنة. كما يدعم العلاقات الطيبة بين الموظفين.

ويساهم الاتصال الجيد المدروس، و التبليغ المنظم المستمر في تنمية روح العمل الجماعي و خلق وحدة المفهوم و الهدف، كما أنه يؤدي إلى زيادة التفاعل الاجتماعي و تنمية العلاقات الإنسانية التي يكون لها آثار إيجابية على التحصيل المدرسي على وجه الخصوص. كما أن الاتصال يضمن التناسق في الأداء، بحيث يقلل من سوء الفهم بين الأفراد و الجماعات لتبادل وجهات النظر المختلفة، و تحقيق التقارب بينها.

- ضمان تنمية الكفاءات الإدارية للم وظفين، بحيث تكون قدرة إدارة المؤسسة من جانب التخطيط و التنظيم و المراقبة و التقويم تعتمد بالضرورة على قدرتها في الاتصال و التأثير في العاملين لتوجيه جهودهم نحو الأهداف المسطرة و عليه يمكننا القول، بأنه يتعذر على رئيس المؤسسة أداء مهامه في ظل هذه التقنيات في التسيير بدون نظام إتصال فعال و منظم.

وسائط الاتصال داخل المؤسسة:

تتعدد أدوات الاتصال و وسائطه في الإدارة التعليمية، و لكل وسيلة دورها في تبليغ المعلومة و تستخدم هذه الوسائل كقنوات لنقل الأوامر و الأفكار و الأداء و الاتجاهات و المعلومات و البيانات، و بعض هذه الوسائل، يستخدمها الإداريون دون غيرهم لتبليغ أفكارهم و خبراتهم و اتجاهاتهم للعاملين من خلال م ختلف المجالس المعتمدة بالمؤسسة. و النشرات و الاجتماعات المقررة بالمؤسسة أو خارجها المقابلات المذكرات و التقارير لوحة الإعلانات صندوق المقترحات المجلة المدرسية أو الجدارية إن وجدت بالإضافة إلى ا للجان التربوية المختلفة قد يواجه الاتصال مجموعة من العوائق تتجلي في المعوقات إما بسبب التنظيم أو التقصير من المرسل أو المستقبل أو في نظام المؤسسة باعتبار العائق في موضوع الاتصال نفسه من حيث الغموض، و عدم وضوح الهدف من الرسالة،بسبب غياب الدقة و عدم التوجيه .

- الرقابة :

الرقابة هي الوظيفة التي تهدف إلى قياس مدى النجاح في بلوغ الأهداف، والتأكد من أن جميع الأنشطة تسير بالأسلوب المخطط لها، ولذا فإن الرقابة تسعى إلى التأكد من تنفيذ الخطط الموضوعة، وبالتالي معالجة أوجه الخلل الحاصل التي تنشأ أثناء تنفيذ الخطة، وتشمـــل تحديد المعايير الرقابية، وقياس الأداء، وتحديد المشكلات وعلاجها (**الهواري، س 66:1976**) وقد عرف **فهمي، أ (10:1976)**الرقابة بأنها مجموعة الوسائل التي تمكن المشرفين من التحقق من أن العمل يسير وفقا للأهداف والبرامج التي سبق تحديدها، على أن يعطي هؤلاء سلطة اتخاذ القرارات، التي تضمن سير العمل.

بناء وتحديد معايير الأداء وطرق القياس.

قياس الأداء الفعلي ومقارنته بالمعايير.

اتخاذ الإجراء التصحيحي

وتهدف الرقابة إلى مساعدة الإدارة على اكتشاف المشكلات في حينها، ومن اتخاذ الإجراءات في الوقت المناسب. و تستعمل نتائجها كتغذية راجعة، لتعديل الخطط وتطويرها بحيث تصبح أكثر واقعية. من أجل تسهيل التنسيق بين أعمال الإدارات والأقسام وربطها بأداء المدرسة. وبالتالي تحضير المعلمين لبلوغ المستويات العليا للأداء. ومن ثم خفض التكاليف وذلك بمعالجة الأخطاء عند ظهورها.

ومن خلال النظرة إلى المدرسة كمنظومة متكاملة، نجد أنه من الضروري التأكيد على عملية الرقابة والتقويم المستمر، ومن ثم الإمداد بالتغذية الراجعة وقت الضرورة، وهذه العملية ضرورية جدا، حيث تستطيع المدرسة خلالها أن تقوم نشاطاتها باستمرار.وتوجهها نحو انجاز الأهداف، ثم تستطيع أن تكشف عن العقبات قبل حدوثها، وبالتالي محاولة تفاديها وتجاوزها والتنبؤ بالحلول المستقبلية لها (**سمعان ، و 1975**).

إن العمل الفعال و الناجح هو الذي يكون مرهونا بصفة دائمة بمجموعة من التدابير الخاصة بالمراقبة ، علما أن هذا النشاط لا ينفصل أصلا عن عملية التقويم بل هما عمليتان متكاملتان، فالذي يقوم إنما يقوم كذلك بالمراقبة لضمان السير الصحيح لكل ماتم برمجته من عمليات و أنشطة و بطاقات فنية، تهدف كلها إلى إصلاح النقائص و معالجة الأخطاء .

فالمراقبة إذن تقتضي العناية و الاهتمام حتى تصبح الأنشطة الموجهة قابلة لتقويم الأساتذة و عملهم البيداغوجي من خلال القنوات المعتادة و هذا يدل على ضمان السير الحسن و تأدية الواجب المهني. وذلك من

خلال التأكد من الأدوات المسخرة لذلك والاختيار السليم للأشخاص الموكل لهم عمل الرقابة مع مراعاة الكفاءة و الاستعداد وتوزيع المهام حسب الاختصاص وبالتالي برمجة العمل حسب رزنامة ،يؤخذ بعين الاعتبار المؤشر الزمني.

نستنتج مما سبق أن المراقبة تتجلى خصوصا في مدى تطبيق التعليمات المقدمة خلال مرحلة التشخيص و التقويم، و مقارنتها بنسبة الإنجاز لما تم تحديده من أهداف مع تقديم التعليمات الضرورية لكل تأخر أو عجز في نسبة تحقيق ما تم ضبطه استنادا إلى مؤشرات.

أدوار المسير:

تتبع **ريبون ، Ripon (1976)** سلوك عدد من المسيرين في مستوى القمة خاصة. و ذلك بهدف معرفة ما إذا كان هؤلاء يقومون فعلا بالوظائف المتعارف عليها من تخطيط و تنظيم و توجيه ورقابة. وجد أن المسيرين لايؤدون هذه الوظائف كلها و قد رأى أنهم يقومون بتمثيل أدوار معينة صنفها في ثلاثة مجموعات وهي الأدوار العلائقية، الأدوار الإعلامية ،الأدوار التقريرية.

الأدوار العلائقية:

يقول **أحمد إسماعيل حجي (2000 : 376)** أن العلاقات الإنسانية تساعد على النظر إلى الفرد على أنه إنسان هادف له عقل ووجدان، وله متطلبات مادية وحاجات أولية يريد إشباعها، ومستوى اجتماعي يسعى إليه، ومن هنا وجب العمل على تحقيق متطلبات الفرد من ناحية، واحتياجات الجماعة من ناحية ثانية والمنظمة من ناحية ثالثة.

نستخلص من هذا القول أن العلاقات الإنسانية في منظمة العمل عملية متبادلة بين المسير والموظفين ، وأن هذه العلاقة تعود نتائجها إيجابية كانت أم سلبية على المنظمة وعلى تحديد مصيرها المستقبلي.

تستهدف تأمين سير العمل بصورة منتظمة وهي كالتالي

1 الواجهة : يقصد بهذا الدور منه افهام الآخرين بأن المسير هو الممثل أو "صاحب الأمر" في وحدته أو دائرته .

2 القائد: يتمثل هذا الدور في توجيه المرؤوسين ونصحهم وتدريبهم .

3 الرابط: حيث يمثل المسير دور همزة الوصل بين وحدته وبين المسيرين والمسؤولين الآخرين من داخل التنظيم وخارجه .ويضيف نفس الباحث أنه يمكن النظر إلى المسير من زاويتين هما : أنه يمثل عضوا في الجماعة، وفي نفس الوقت منفصلا عنها, وهو كذلك لا بد وأن يعمل على تحقيق الأهداف المطلوبة التي تضع تحت مسؤوليته الموارد البشرية والمالية وتتطلب منه تحقيق التكامل بين هذه العناصر لتحقيق الأهداف، وإذا كانت الموارد المالية أمرا سهلا في تسييرها بالنسبة للمسير، فإن العلاقات الإنسانية في المنظمة أمر يبدو في غاية الصعوبة ، والمسير لا بد أن يستخدم معهم الأسلوب الحكيم في التحفيز والإقناع.

الأدوار الإعلامية:

لا بد للمعلومات والموضوعات أن تنقل إلى الأفراد العاملين بالمنظمة من أجل تنفيذها والالتزام بمضمونها، ويعتبر التنظيم الرسمي وغير الرسمي وسائل نقل لهذه المعلومات إلى الأقسام المختلفة في المنظمة من إدارات ومصلحات وأفراد. وتهدف الحصول على المعلومات وإيصالها إلى الجهات المعنية.

بالإضافة إلى أن الملتقط للمعلومات التي تفيده في تسيير شؤون وحدته. حتى يتعرف المرؤوسين على مجريات الأمور. وبالتالي الإتصال مع الجهات الرسمية أو صاحب النفوذ في الداخل والخارج .

ويرى **مدني عبد القادر علاقي** (**1981: 617)** أن الاتصالات تشمل إلى جانب تبادل المعلومات، تبادل العواطف والاشتراكات وتتحدد أهميتها بالنسبة للمسير في أنها تمثل جزءا كبيرا من أعماله اليومية حيث تستهلك ما بين 75 إلى 95 % من وقته، إضافة إلى أن إنجاز الأهداف يتوقف على الاتصالات التي يظهرها المدير / المسير في عمله كالتخطيط والرقابة الإدارية وأنها أيضا ـ الاتصالات ـ تقود إلى ممارسة النفوذ والسلطة، وهي وسيلة توحيد الجهود المختلفة في التنظيم. على ضوء هذه التعريفات، يمكن القول بأن الاتصالات تعني تبادل المعلومات والآراء بين المديرين والموظفين في كافة المستويات التنظيمية للإدارة.

<u>الأدوار التقريرية:</u>

تهدف تتمثل هذه الأدوار إلى اتخاذ القرارات حيث يقوم المسير بالمبادرات اللازمة للتكيف والتطور وزيادة الإنتاجية. ويعالج المشاكل لتفادي المشكلات قبل وقوعها ،ويقوم بمعالجتها عندما تقع. بالإضافة إلى أن مسؤول التسيير يوزع المهام والوسائل، ويحدد الأشخاص المعنيين بأداء المهام وباستعمال الوسائل. كما أن المفاوض الذي يقوم بإبرام العقود ، ويقبل الالتزامات ،ويقدم التنازلات. على ضوء ه ذا الطرح ، يمكن الاستنتاج أنه ليست هناك معادلة محددة توضح كيفية اتخاذ القرارات الناجحة، وكل ما يمكن قوله هو أن اتخاذ القرارات لا يقوم فقط على المنطق وإنما في كثير من الأحيان يبنى على الحكم الشخصي والمبادرة من قبل متخذ القرار (**مدني عبد القادر علاقي ،1981**).

وظائف المسير متداخلة ومتزامنة. بمعنى أن تجزئتها وتناولها ضمن تسلسل معين يستهدف فقط تسهيل دراستها. لأنها حصيلة تراكم المعارف النظرية والممارسات العملية بخصوص طبيعة عمل المسير ومضمونه.لكن لا يوجد إجماع كامل بين المنظرين حول هذه الطبيعة الوظيفية لعمل المسير.

خلاصة

فالتسيير اليوم يرتكز أصلا على مبدأ الأداتية أي إجرائية القرارات المدونة في الخطة المعدة والمسطرة لمدة معينة من الزمن ومعنى هذا فإن الفريق الإداري مطالب في ظل هذا الأسلوب للتسيير بأن يهتم أكثر ما يهتم ويحرص أولا على أن تكون الإستراتيجية المحددة للمؤسسة قابلة للتطبيق أي تكون الخطط المنجزة لتحقيق هدف ما قابلة للتشخيص وتستجيب لخصوصية تلك المؤسسة مع ضرورة مراعاة واقع وإمكانيات المؤسسة نفسها.

تمهيد :

شهدت السنوات الماضية اتجاهاً ايجابياً جديداً في الإدارة المدرسية، فلم تعد مجرد تسيير لشؤون المدرسة بشكل روتيني ،ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته والتأكد من سير المدرسة وحصر حضور وغياب الطلاب والعمل على استيعابهم للمواد الدراسية، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول الطالب، وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني، والتي تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو. (**أحمد ، أ 1997**)

إن العاملين في كل مجال من مجالات الحياة يحتاجون إلى من يرشدهم ويوجههم ويشرف عليهم ،حتى تتطور أعمالهم من حسن إلى أحسن ،وحتى يرتفع مستوى الخدمة التي يؤدونها ،وحتى يتزايد إنتاجهم ،وتعلو قيمته، وأنه قد آن الأوان لإحداث ثورة شاملة في التعليم ،تعيد تصحيح وضعه، وتمنحه من أسباب القوة والفعالية ما يستطيع أن يؤثر في حياة المـتمع (**أحمد، س 1994**).

فالعالم يشهد تقدماً سريعاً في جميع المجالات ومنها : المجال العلمي والتربوي، وبالتالي يكون له أثر على جهود المدارس وبهذا تكون إدارة هذه المدارس مسؤولة عن ملاحقة هذا التقدم والتغير السريع والتكيف معه ،وذلك يتطلب من المديرين أن يكونوا على مستوى هذه المسؤولية، ومن هنا يأتي الدور الذي يلعبه الإشراف التربوي للإدارة المدرسية في تنمية المهارات والقدرات الإدارية للمديرين ،فقد أضحى ضرورة لازمة للعملية التربوية فهو الذي يحدد الطرق ويرسمها وينير السبل أمام العاملين في الميدان لبلوغ الغايات المنشودة ،بل إن نجاح عملية التعليم والتعلم أو فشلها، وكذلك ديناميكيتها أو جمودها يعتمد كله على وجود مدير فعال ناجح .(**أحمد، أ 1997**).

الإدارة المدرسية في الجزائر على ضوء الإصلاحات:

لقد وضعت الجزائر، منذ الاستقلال إلى اليوم، تربية أبنائها في صميم انشغالاتها وكرست جزءا كبيرا من مواردها وثرواتها الوطنية في سبيل تطوير قطاع التربية الوطنية الذي يحظى بالأولوية بالنسبة لبقية القطاعات. ويكفي في هذا المقام، التذكير بأن عدد المتمدرسين الإجمالي قد تضاعف عشرة مرات منذ سنة 1962 بحيث وصل 8.053.391 تلميذا في الدخول المدرسي لسنة 2008؛ وهذا يعني أن ربع عدد السكان الجزائريين موجود حاليا على المقاعد الدراسة. كما أن نسبة تمدرس فئة من 6 سنوات البالغة حاليا 97% (بعد أن كانت 43% فقط في سنة 1966) مؤشر على أهمية النتائج المنجزة في ميدان التمدرس؛ وبصورة خاصة إذا ما وضعنا في الحسبان إن هذا التطور العددي قد رافقه تمديد مدة الدراسة الإلزامية من 6 سنوات على 9 سنوات وإذا اعتبرنا، من جهة أخرى، أن نسبة النمو السكاني خلال نفس المدة قد تجاوزت 3.5%.

وبالإضافة إلى هذا ففي الوقت الذي كرست فيه الجزائر مجانية التعليم للجميع شرعت أيضا في تنفيذ خيار تعريب المواد التعليمية وجزأرة إطارات التربية في جميع المستويات مما أتاح للمجتمع إمكانية استعادة وترقية لغته وثقافته المتمشية مع قيمه الحضارية.

فعلا أن التطور الكمي للتربية، الذي تحقق في ظرف تميز بالانفجار الديموغرافي واختيار مشروع تربوي ذي توجه ديمقراطي، قد اصطدم بعقبات كثيرة بسبب بعض النقائص والاختلال الوظيفي مما أثر سلبا على مردود المنظومة ككل وأضر كثيرا بالنتائج والمكاسب التي تحققت وهكذا؛ أضحى إصلاح المنظومة التربوية ضرورة ملحة سواء من حيث الوضعية التي آلت إليها المدرسة الجزائرية، اليوم، أو بالنظر إلى ما استجد من تحولات على الصعيدين الوطني والعالمي.

التكوين المتخصص

تتولى وزارة التربية الوطني تقديم تكوين متخصص لموظفي التأطير رؤساء مؤسسات التعليم الابتدائي والإكمالي والثانوي ومفتشين التربويين ونواب المقتصدين ومفتشي التوجيه المدرسي والمهني تأسس المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم في فيفيري 2000. خلفا للمركز الوطني

لتكوين إطارات التربية.ويتولى مهمة التكوين المتخصص بالتعاون مه معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم .
تتمثل مهام المعهد فيما يلي:
1 الإشراف حسب الحاجات المعير عتها، على التكوين مستخدمي التأطير الإداري والبيداغوجي؛
2 إعداد برامج التكوين؛
3 تطبيق ومتابعة وتقييم برامج التكوين واقتراح إجراءات التحسين؛
4 انجاز دراسات وأبحاث في مجال اختصاصه؛
5 وبهذه الصفة يكلف مايلي:
6 التكفل بتكوين متخصص يسمح بالالتحاق بمنصب أو بالتغيير السلك أو بالترقية إلى رتبة أعلى في نفس السلك؛
التفتيش:
7 التأطير البيداغوجي والإداري والتسيير؛
8 تعزيز معارف مختلف أسلاك التربية وتحديثها وتطوير كفاءتهم؛
9 إعداد برامج التكوين المتخصص والتطوير وتحديد المعلومات؛
10 التعرف على الاحتياجات في مجال التكوين لدى مجموع أسلاك التأطير البيداغوجي والإداري؛
11 متابعة تطبيق برامج التكوين على مستوى مؤسسات التكوين؛
12 تنظيم وتقييم إجراء الامتحانات والمسابقات المهنية التابعة لاختصاصه.

مشروع المؤسسة

تميزت السنة الدراسية2007/2006 بإعادة تنظيم نمط تسيير القطاع التربوي، وهي العملية التي تقوم على تطبيق مشروع المؤسسة الذي يمثل إستراتيجية أخرى في تجنيد مختلف الفاعلين القائمين على إنجاح الفعل التربوي: الأمر الذي يسمح لكل الطاقات أن تعمل بالتعاون والتنسيق من أجل تحقيق مرودية أكبر.

يسمح مسعى المشروع هذا لكل مؤسسة، انطلاقا من الخيارات التربوية والبيداغوجية التي تعبر عنها، بإعطاء نفسها ذاتية خاصة وخلق ديناميكية معينة وتشجيع الاتصال ما بين كل الفاعلين في المجتمع التربوي وإيجاد الحلول الأكثر ملائمة لحاجات متعلميها وطموحات متعلميها وأساتذتها. فالغاية من هذا المسعى، إذا هي تحقيق النجاح المدرسي بالخصوص. ويقصد بالمشروع مجموعة من الأعمال يقوم تحقيقها على إعداد برنامج معين.

مثلما هو فعل استباقي واستشرافي لمستقبل كل مؤسسة بذاتها وتاريخها، وتعبير عن إرادة في التغيير لكن ضمن الإطار المحدد في المنظومة التربوية الذي يقضي باحترام التنظيمات القانونية الوطنية (برامج مواقيت).

وبالإضافة إلى ذلك يعتبر مشروع المؤسسة محركا للإبداع التربوي، يصدر من المؤسسة نفسها التي يمكنها، انطلاقا من حاجياتها الخاصة. تحديد مضمون مشروعها سواء ا كان ذا طبيعة تربوية أو اجتماعية أو ثقافية- وكذا الأهداف والوسائل الضرورية للتنفيذ.

ولذ فإن إعداد مشروع المؤسسة يقتضي معرفة خصوصيات هذه المؤسسة أما السبيل إلى ذلك فيتم بوسائل عديدة للملاحظة مثل التحاليل المؤسساتية والوظيفية...وللشروع في المشروع فإن كل مؤسسة تربية هي في حاجة إلى إستراتيجية خاصة تتميز بما يلي:
1 الكشف عن العوائق والصعوبات على المستوى العلائقي والمادي وعناصر العراقيل الخارجية التي يمكن أن تحول دون تحقيق إرادة مشتركة؛
2 البحث عن انخراط كل معني بالأمر تتاح له فرصة إنجاح المشروع، ويتم هذا الانخراط على ثلاثة مستويات: على مستوى المجموعة وعلى مستوى فئات المعنيين وعلى مستوى كل فرد(عقد معنوي):

3 يبدو التزام الكل بالمشاركة ضروريا ولكن ليس إلزاما طالما أنه يبقى خيارا فرديا: غير أن ما يسمح بإذكاء الرغبة في الالتزام والمساهمة الفعلية في المشروع. فالتجنيد ضروري ما دام المشاركين المعنيين يلتزمون بمسؤولياتهم إزاء الفعل.
4 ومن جانب آخر فإن المشروع يمتد على طول العام الدراسي ويبدأ بسنة قبل تنفيذه مما يتطلب إعداد رزنامة خاصة.
5 بدأ العمل بمشروع المؤسسة في ذات الوقت الذي انطلق فيه مشروع الخدمة ويشكل كلاهما عقدا من أجل تحقيق نتائج ممتازة ومن أجل فعالية المؤسسة التربوية وإستراتيجية عمل لإعطاء ديناميكية أكبر للفعل التربوي: وعليه فقد استفاد فريق من الموظفين بوزارة التربية الوطنية من فترات تكوينية في إطار الشراكة والتعاون، ولقد أنجز هذا الفريق دليلا منهجيا في هذا الشأن؛ مثلما استفاد مفتشو التربية والتكوين ومدراء المؤسسات من عدة ملتقيات تكوينية.

أصبح تحيين العمل بالمشروع لمواكبة وضمان التطبيق الجيد للمسمى الجديد وللبرامج الدراسية الجديدة. في إطار عملية الإصلاح. أمرا ضروريا، ويمثل مشروع المؤسسة، ضمن هذا التصور. وثيقة رسمية إلزامية **القرار رقم17 المؤرخ في 2006/06/06** على مستوى المؤسسات التعليمية في مختلف أطوار التعليم ليصبح أحد عناصر تقويم سير وعمل هذه الأخيرة.

كما تجدر الإشارة إلى أنه ينبغي على كل مشروع احترام الأهداف وبرامج التعليم الوطنية والمبادئ العامة والتدابير التشريعية والتنظيمية المحددة للعمل بمشروع المؤسسة.

ينتظر من المشروع أن يسمح بالتعبير عن توقعات المؤسسة وتحديد حاجياتها الخاصة بمراعاة وضعها الجغرافي وبيئتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ووسائلها المحلية. وهذا لا يمنع من أن تطلب هذه المؤسسة إعانة من قبل مديرية التربية إن اقتضت الحاجة حتى يتسنى بلوغ الأهداف المنشودة من المشروع، كما يجب أن يتناول هذا الأخير مواضيع متصلة بالمساعدة التربوية وظروف الحياة المدرسية والنشاطات المكملة للعملية التعليمية/ التعلمية القادرة على تحسين نتائج التلاميذ المدرسية ومنه طبعا الوصول على السير الحسن للمؤسسة أما تقييم المشروع فيجب أن يتم من داخل المؤسسة ذاتها، وهذا التقييم مهم جدا طالما أنه يسمح بالتأكد من كيفية تقدم الأعمال المباشرة حتى يشخص لها العلاج الناجح؛ ومن أهدافه أيضا ضمان المتابعة المنتظمة لمستوى تحقيق الأهداف التي سطرها المشروع والتأكد من انسجام هذا الأخير وتوافقه مع التطبيقات التربوية. كما على مفتشي التربية والتكوين التأكد، هم أيضا. من أن المؤسسات فد قامت بإعداد مشاريعها الخاصة بها ومتابعة تنفيذها وتقدير التحسنات التي تطرا عليها.

وصلت نسبة انجاز المشاريع في مختلف أطوار التعليم إلى غاية تاريخ 2008/02/28

- 80% في الابتدائي منها 24 ولاية بنسبة 100%.
- 87 % في المتوسط منها 09 ولايات بنسبة 100%.
- 79 % في التعليم الثانوي منها 09 ولايات بنسبة 100%.

مع الملاحظة انه بالنسبة لطور التعليم الثانوي فقد تناولت معظم المشاريع مسألة تحسين نتائج امتحان شهادة الباكالوريا لدورة جوان 2008 وذلك بتطبيق عمليات الدعم والاستدراك.

التكوين من أجل تفعيل مشروع المؤسسة

إن تكوين المواد البشرية في مجال مشروع المؤسسة أمر ضروري مثله مثل عنصري الإعلام والتحسين حتى يحدث انخراط الجميع والتزامهم؛ فهو يمثل حجر الزاوية في إنجاح المشروع على الميدان. ولتجسيد هذه العملية استعانت وزارة التربية الوطنية بخبراء دوليين بهدف إنشاء نواة للمكونيين ذوي مستوى عال على الصعيد الوطني، وقد استفاد مفتشون في التربية والتكوين والمدراء للمؤسسات من المديد من الملتقيات التكوينية خلال السنة الدراسة 2007/2006. وتمت عمليات التكوين هذه في إطار صندوق الدراسات ودعم الكفاءات(FERC) الذي يمثل المساعدة المالية الأولى لمشروع دعم النوعية لقطاع التربية في الجزائر (PAQSE)

الوساطة المدرسية

يعد التكوين في مجال الوساطة المدرسية بعدا جديدا في منظومتها التربية التي تهتم بتطوير المعرفة وإنجاح عملية تنفيذ مشروع المؤسسة. يسمح هذا التكوين بتأسيس ثقافة الوساطة لكسب أدوات حل الصراعات والنزاعات في المدرسة متفتحة على البيئة. كما نشير أيضا إلى أنه قد استفاد من هذا التكوين إطارات مديرية التوجيه والتقويم والاتصال وكذا ممثلو سلك التوجيه المدرسي والمهني، ويندرج هذا التكوين في إطار مخطط عمل سنوي لبرنامج ما بين وزارة التربية الوطنية ومنظمة اليونسكو؛ يتضمن برنامج التكوين التدريب على إدارة الصراعات وعلى التواصل الفعال في خدمة الوساطة وعلى تكوين المكونين.

يساهم التكوين في ميدان الوساطة المدرسية، بفضل تقنياته في تسهيل المرور من نمط التسيير المركزي. القديم. إلى نمط التسيير القائم على المشاركة: الأمر الذي يؤدي إلى خلق ديناميكية جديدة في التسيير على مستوى المؤسسات التربوية. هذا التغيير مساهمة كل المجموعة التربوية وإعادة تحديد أدوار كل من مدير المؤسسة ورئيس المشروع والمعلم والتلميذ.

وفي الأخير فإن فلسفة تطبيق مشروع المؤسسة أساسية للغاية في إصلاح المنظومة التربوية لأن هذا المشروع يصرف النظر عن طبيعته. يمثل شكلا من أشكال التفتح على المجتمع وعملا يقوم على الشراكة ويمهد للانتقال من أسلوب العمل الاستبدادي إلى أسلوب آخر للعمل والتسيير الديمقراطي. فالأمر يتعلق بإنشاء ثقافة علائقية جديدة على مستوى المجموعة تلزم مشاركة الجميع وتقاسمهم مسؤوليات تحقيق الأهداف: ومثله مثل أي تغيير يجد عوائق في طريقة فمن طبيعة الأمور أن تعترض هذا التحول بعض الصعوبات. وهنا تظهر أهمية الوسيط الذي يتمثل دوره في تذليل الصعوبات ومواكبة مشروع المؤسسة.

إن التكوين في مجال الوساطة المدرسية يعني، بكل بساطة تأسيس بيداغوجية النجاح التي تمد عنصرا أساسيا يجب أن يؤمن به كل فاعل في حقل المنظومة التربوية وهي التي يؤدي تطبيقها في المؤسسات التربوية إلى ذيوع ثقافة السلم.

مشروع الخدمة

بدأت وزارة التربية الوطنية. على غرار فكرة العمل بمشروع المؤسسة. بالعمل بمشروع الخدمة في كل مؤسسات القطاع؛ ومن أجل تطبيقه الفعلي نظمت الوزارة ملتقى وطنيا لإطارات التربية سنة 2006. يهدف هذا المشروع إلى تكريس التعاقد في العلاقة التي تربط الإدارة المركزية وإدارات الولاية في منظور إلزامية تحقيق النتائج والعمل بأنماط التسيير الجديدة الأكثر فعالية وتجنيد مجموعة المستخدمين وتوجيه قرارات المسؤوليات إلى وجهة مشتركة تحظى برضى الجميع.

يمثل مشروع الخدمة إطار جامعا ائتلافيا ومرجعا دائما وشاملا فهو يعبر عن إرادة جماعية قوية وواضحة. مثلما يحدد المبادئ التي يقوم عليها العمل بضوابط السلوك المهني، إن إعداد المشروع يتطلب عند البداية الإعلان عن الإرادة في تطوير نظام الإدارة وذلك بتشجيع الأعمال الإبداعية وتحفيز المبادرات الفردية. كما يعتبر مشروع الخدمة عملا جماعيا يهم كل مستخدمي المركزية ومديريات التربية والمفتشيات... ليصبح هذا الإنجاز الذي يحققه الجميع. أحد أسس وقواعد مساعي المحترفين.

يتم مراعاة الجوانب التالية في إعداد مشروع الخدمة:

أ - الإطار العام الذي تندرج فيه الخدمة مرفقا بعرض يتضمن حيثياتها مفصلا طبيعة مهمتها ومبادئ العمل التي تسمح بتأديتها جماعيا والقيم والأخلاقيات الأساسية التي يتحلى بها الجميع وتعطي مدلولا.

ب - تشخيص مشروع واستعراض نقاط القوة ونقاط الضعف لما هو قبلا وإرفاق ذلك بالتوجيهات المطلوبة. ولتمكين المشروع من النجاح يجب وضع أسس لسياسة إعلامية متينة وضمان استمرار التنسيق في العمل.

خلاصة القول لا يمكن تنفيذ عملية تتميز بمثل هذه الشمولية منذ 2002. دون العمل بفكرة إعادة التنفيذ العام للإدارة المدرسية ولأنماط التسيير في القطاع التربوي. إذ يخص التغيير إعادة هيكلة المنظومة التربوية التي لها غايات كبرى محددة تسعى إلى تحقيقها، مثلما أنه لم يتوقف عند إعادة تنظيم الإدارة

المركزية للتربية الوطنية. وليس هذا، فحسب، وإنما جاء التغيير شاملا كما يتضمن الإصلاح؛ إذ يقوم على عموم الهيئات الإدارية والتربوية بدء بأصغره وهي المؤسسة وانتهاء إلى الهيئات المركزية.

مفهوم الإدارة التعليمية :

قبل التعرض لمفهوم الإدارة التعليمية كعلم له صلة بعلم الإدارة العامة يجدر بنا أن نسترجع مفهوم الإدارة بمعناها العام، حيث إن الإدارة التعليمية كفرع من الإدارة العامة لها في نفس الوقت شخصيتها المستقلة التي يمكن أن تجعل تعريفها يبتعد قليلا في بعض تفصيلاته عن ذلك التعريف العام للإدارة.

وإذا فهمنا الإدارة على أنها مجموعة من الأعمال المتفاعلة(التخطيط ـ التنظيم ـ المتابعة ـ التوجيه ـ التقويم) التي تتكامل فيما بينها لتحقيق غرض مشترك ، فإن الإدارة التعليمية عبارة عن مجموعة العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها في المستويات الثلاثة ـ الإدارة على المستوى القومي، المستوى المحلي، المستوى الإجرائي لتحقيق الأهداف المنشودة في التربية ، والإدارة التعليمية بهذا المعنى شأنها شأن الإدارة في الميادين الأخرى وسيلة وليست غاية في ذاتها ، ينظر إلى الإدارة من خلال كونها وظائف ومكونات **(أحمد، أ 1997).**

في حين يعرف **محمد منير مرسي (1998)** الإدارة التعليمية في كتابه الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها بكونها كل عمل منسق يخدم التربية والتعليم وتتحقق من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية تحقيقا يتماشى مع الأهداف الأساسية للتعليم.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة للإدارة التعليمية نجد أن البعض قد يعتبرها وظائف ومكونات، في حيث نظر إليها البعض الآخر من حيث كونها طريقة وأسلوبا ، بما أن الإدارة المدرسية جزء من العملية التعليمية التي تعتبر هي الأخرى جزءا من الإدارة العامة.

مفهوم الإدارة المدرسية:

عرف **أحمد ، أ (1971)** حسن مصطفى الإدارة المدرسية في كتابه "نحو تطوير الإدارة المدرسية على أنها: مجموعة من العمليات التي يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل ، وهي جهاز يتألف من مدير المدرسة ونائبه والأساتذة والموجهين، أي كل من يعمل في النواحي الفنية والإدارية.

كما عرفها **صلاح عبد الحميد مصطفى (2002)** في كتابه "الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر" بأنها مجموعة من العمليات الوظيفية ، تمارس بغرض تنفيذ مهام مدرسية بواسطة آخرين ، عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهوداتهم وتقويمها، وتؤدى هذه الوظيفة من خلا ل التأثير في سلوك الأفراد لتحقيق أهداف المدرسة.

من خلال استقراء التعريفات السابقة للإدارة التعليمية والإدارة المدرسية يمكن استخلاص مجموعة من الاعتبارات الهامة التي تفسر حقيقة الإدارة التعليمية و المدرسية كما يلي:

لقد تباينت تعريفاتها كما تباينت جوانب التركيز في مفهومها، و عرفها **إسماعيل محمد دياب(2001، 95)**بأنها وظيفة تنفيذ الأعمال عن طريق الآخرين كما يعرفها **محمد عز الدين عبد الهادي حسب مجدي عبد الكريم حبيب، (2000، 24)** ان الإدارة استخدام حكيم ومقنن لوسائل ومصادر مادية وبشرية من أجل تحقيق أهداف منظمة معينة سبق وضعها

من خلال ما سبق يمكن تعريف الإدارة المدرسية على أنها ذلك الكل المنظم، أو جملة العمليات المنسقة التي تهدف إلى عقلنة الفعل التربوي، وذلك من خلال التخطيط والتنظيم والتنشيط والتنسيق والرقابة للفعل التربوي وذلك لغرض تحقيق الأهداف المسطرة والمتمثلة في توفير الشروط اللازمة لتمدرس التلاميذ، لتحقيق أهداف المنظومة التربوية.

خصائص الإدارة المدرسية الناجحة.:

حسب **العزيزي، ح (1992)**فإن الإدارة كالثقافة لها عموميات تشترك فيها الإنسانية عامة، وخصوصيات تخص فئة بعينها دون فئات أخرى، ولهذا فلكل نوع من أنواع الإدارة هذه الصفات، فهناك صفات عامة تشترك فيها كل أنواع الإدارات، وهناك خصوصيات لكل إدارة، يمكن حصرها كما يلي:

ا-**الإدارة التعليمية مسؤولية جماعية**:

بما أن الإدارة التعليمية تختص بالتعليم الذي يتم بالأساتذة والمعلمين الذين يمكن اعتبارهم المحور الرئيسي الذي ينشط العملية التعليمية، والموظفين الإداريين الذين تدور حولهم العملية الإدارية والعمال الذين يقدمون الخدمات التي توفر شروط التمدرس المناسبة، إلى جانب ما يحتاج إليه هؤلاء من مستلزمات وأدوات وأجهزة ومعدات تمثل محورا آخر في التعليم وفي إدارته، وهناك محور آخر يتمثل في الفلسفة التربوية التي اقرها المجتمع، وما يتبعها من تشريعات وقوانين وقرارات، كل هذه تعتبر تنظيمات على المستوى التربوي، ومؤشرات تدل على عمق المسؤولية التي تتحملها الإدارة التعليمية، وإذا كانت الغاية من التعليم النهوض بالمجتمع، فإن الغاية لا تتم إلا إذا تضافرت جهود الجميع وتم تنظيمها وتنسيقها، وأدرك العاملون أن ما يقومون به مسؤولية وطنية.

ب-**الإدارة التعليمية مهمة اجتماعية**:

الإدارة عملية جماعية ومهمة اجتماعية يشترك فيها أغلب أفراد المجتمع الذي تؤثر فيه وتتأثر به، لأنها وليدة حاجات اجتماعية، وتسعى لفائدة الجماعة، وتنحصر في تنظيم اجتماعي يتم التعامل فيه ر أسيا وأفقيا، يهدف إلى خدمة التلاميذ الذين يعدون حجر الأساس في نهضة المجتمع، وبالتالي فهي ليست عملية إشرافية فحسب، بل أنها تشمل إلى جانب ذلك التخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة لنسبة كبيرة من فئات المجتمع، وبذلك فإنها تعتبر اجتماعية تستوجب جماعية العمل وتستهدف فائدة الجماعة

.

ج- **الإدارة التعليمية عملية تكنولوجية**:

التكنولوجيا في اللغة اليونانية القديمة تعني المعالجة المنظمة، وهي مجموعة المهارات والأساليب العلمية المنظمة التي تستخدم لحل مشكلات علمية، وبذلك فإن التكنولوجيا الإدارية، وهي مجموعة المعارف العلمية والأساليب المنظمة التي تطبق في مواجهة المشكلات العملية بغية حلها في ميدان الإدارة دون أن يعني ذلك بالضرورة استخدام الآلات في التطبيق. وهذا ما ذهبت إليه دراسة **ربيع، هادي مشعان،(2006)** حول الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث، وتوصلت الدراسة إلى أن الأعمال الكتابية و الإدارية الروتينية المرتبة الأولى في ممارسات المديرين بينما تحتل مهام مساعدة المعلمين في النمو المعني، تطوير المناهج الدراسية و تحسينها ، إدارة شؤون التلاميذ ، علاقة المدرسة بالمجتمع ، البناء المدرسي و التجهيزات إحتل المرتبة الثانية و أظهرت الدراسة عدم وجود أثر لسنوات الخدمة في مستوى ممارسة المدير لمهامه الإدارية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر للمؤهل العلمي.

د-**الإدارة التعليمية عملية قيادية:**

الإدارة التعليمية هي التي تقود المجتمع، وهي التي تسير التعليم وهي التي يحتاج إليها كل أفراد المجتمع، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، فهي كقيادة تهدف إلى تحقيق السياسة المرسومة لتحقيق أهداف المجتمع، وهي كإدارة تعتبر وسيلة للوصول إلى هذه الأهداف بما توفره من ظروف مناسبة، وإمكانيات مادية وبشرية، فارتباط القيادة بالإدارة هو جوهر الإدارة التعليمية، وأساس عملها. فالقائد هو إداري بالضرورة، ولكن الإداري قد لا يكون قائدا، ولهذا فإن إستراتجية الإدارة في التعليم تتطلب من جميع العاملين بها مشاركة ايجابية وإدراكا كاملا، وفهما واعيا، وتوجيها سليما، يتمثل في عمل ناجح، وغاية محققة،بمعنى وجود رابطة قوية بين تنظيمات العمل وقيادته.

هـ-الإدارة التعليمية عملية إنسانية:

مجال عمل الإدارة يرتكز على جانبين أحدهما مادي وثانيهما معنوي وهو الأهم بالنسبة للإدارة التعليمية على وجه الخصوص، فالجوانب الإنسانية هي أهم ما يميز عمل الإدارة التعليمية، لأنها تتعامل مع كافة قطاعات المجتمع، وقد أشارت الكثير من الدراسات والأبحاث إلى أن فشل الكثير من الإداريين في مهامهم، وفي تحقيق أهداف العمل مرجعه إلى نقص المهارة الإنسانية عندهم، أكثر من قصورهم في مهارة العمل، بل أن كثيرا من المشكلات المتعلقة بالإدارة والعمل أساسها عامل إنساني.

أهداف الإدارة المدرسية:

تـغيرت أهـداف الإدارة المدرسية واتسعت مجالاتـها في عصرنا الحاضر، إذ يرى **ربيع، هـ (2006)** أنها لم تعد مجرد عملية روتينية تهدف لتسيير شؤون المدرسة تسيراً رتيباً وفق قواعد وتعليمات معينة، بل أصبحت عملية إنسانية تهدف لتوفير الظروف والإمكانات التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية ،وبمعنى آخر لم تعد الإدارة المدرسية غاية في حد ذاتها ،بل أصبحت وسيلة، هدفها تحقيق العملية التربوية الاجتماعية تحقيقاً وظيفياً.

ويرى **أحمد، (1991)** أن الإدارة المدرسية الواعية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية والتربوية بمستوى الأداء ،وذلك عن طريق توعية وتبصير العاملين في المدرسة بمسؤولياتهم وتوجيههم التوجيه التربوي السليم.

وقد لخص **عبد العزيز، (1998 : 18)** الأهداف الحديثة للإدارة المدرسية فيما يلي :

1- بناء شخصية الطالب بناءً متكاملاً، علمياً، نفسياً، جسمياً، تربوياً، ثقافياً، اجتماعياً.

2- تنظيم وتنسيق الأعمال الفنية والإدارية في المدرسة تنظيماً يقصد منه تحسين العلاقات بين العاملين في المدرسة، وسرعة إنجاز الأعمال وتنسيقها.

3- تطبيق ومراعاة ومراقبة الأنظمة والقوانين التي تصدر من الإدارات العليا المسؤولة عن التعليم وتخص بالذات الإدارة المدرسية.

4- وضع خطط التطور والنمو اللازم للمدرسة في المستقبل.

5- إعادة النظر في المناهج المدرسية وموادها ونشاطاتها، ووسائل تعليمها، ومكتبتها، وبرامجها الدراسية، وتمويلها.

6- العمل على إيجاد العلاقات الحسنة بين المدرسة والبيئة الخارجية عن طريق مجالس الآباء.

7- توفير النشاطات المدرسية التي تساعد الطالب على نمو شخصيته نمواً اجتماعياً،وتربوياً،وثقافياً داخل المدرسة وخارجها.

8- تهيئة الجو المناسب في المدرسة من أجل تحقيق هذه الأهداف، وتجنيد كافة الإمكانات داخل المدرسة، وخارجها.

09 - التخطيط، التنفيذ، الإشراف، التقييم، التوجيه، الإرشاد، المراقبة، المتابعة، التطوير، تحديد المسؤولية.

بينما يرى **أبو الفتوح، (1998)**، أن الاهتمام والتركيز على أهداف الإدارة المدرسية التي سبق ذكرها لا يعني التقليل من الأهداف الأخرى للإدارة المدرسية مثل الأهداف الإدارية والتنظيمية وأهداف التحصيل العلمي وغيرها،غير أن الأمر يتعلق بالأولوية في العملية التربوية والتعليمية، حيث أن الدراسات التربوية والتعليمية الحديثة تنادي بأن يكون التلميذ محور العملية التربوية الحديثة.

أهمية الإدارة المدرسية :

يرى (**تشارلس بيرد**) انه ليس هناك موضوع أكثر أهمية من موضوع الإدارة، ذلك لأن مستقبل الحضارة الإنسانية ذاتها يتوقف على قدرتنا على تطوير علم وفلسفة وطريقة ممارسة الإدارة.

فالإدارة المدرسية هي الإشعاعات المضيئة التي تحرك كل موظف في دائرة محدودة منظمة من اجل مجهود متميز، وعمل مستمر، وإنتاج متواصل في أقصر وقت ممكن وبأقل جهد.

لقد اتسم العصر الذي نعيش فيه بالعديد من المسميات كعصر الفضاء، وعصر الكمبيوتر ، والتغير السريع ، والانفجار المعرفي ، ولعلنا لا نخطئ إذ اطلق عليه اسم عصر الإدارة العلمية، لكونه لا يوجد نشاط أو اكتشاف أو جهد يلفت الأنظار إلا وكانت وراءه إدارة.

وتستند الإدارة المدرسية في أهميتها على قواعد أساسية، تشكل في مجملها الفلسفة الأساسية من وراء وجود الإدارة في أي جهد جماعي ذي أهداف محددة

وفي دراسة **إبن قصودة، (1990)** بعنوان تطوير أداء مدير المدرسة الثانوية في الجماهرية الليبية في ضوء إتجاهات الإدارة المدرسية الحديثة خلصت إلى أن مديرو المدارس الأساليب الحديثة كالحاسوب في تسيير إدارة المدرسة. ولا يشجع مديرو المدارس الرحلات و الزيارات بين المعلمين و الطلبة للإطلاع على معالم البيئة .

لا توجد برامج و أنشطة تقوي الصلة بين المدارس و البيئة و المجتمع المحلي .

أنماط الإدارة المدرسية:

إن التطور والتغيير الذي حدث في ميدان الإدارة التربوية، دفع بالقادة التربويين إلى البحث عن انجح الأساليب الإدارية والأنماط القيادية التي ينبغي تبنيها واستخدامها عند تنفيذ المهمات الإدارية، فحسب فإن نتائج البحوث والدراسات التي أجريت بهدف الكشف عن الأنماط الإدارية الشائعة في العمل الإداري التربوي، بينت وجود ثلاثة أنماط هي:

- الإدارة التسلطية (الأوتوقراطية).
- الإدارة التشاورية (الديمقراطية).
- الإدارة المتساهلة (الترسيلية).

وفي هذا السياق فإن دراسة **نشوان، يعقوب حسين، (1992)** حول النمط الإداري ومدى علاقته بأسلوبي عمل المعلمين وتعاملهم مع الطلاب داخل الفصل الدراسي، خلصت إلى أن الأنماط الإدارية التي يمارسها فعليا مدراء المدارس هي النمط الديمقراطي والنمط الترسلي وأما النمط الإداري الأوتوقراطي فلم تثبت ممارسة بشكل ظاهرة في مدارس العينة.

واستنتج الباحث وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين الأنماط الإدارية الديمقراطي والترسلي ولا يوجد اختلاف بين وجهات نظر الطلاب حول تقويمهم لأسلوبي عمل المعلمين. ولا يوجد اختلاف بين وجهات نظر المعلمين في تحديدهم للأنماط الإدارية.

الإدارة التسلطية(الأوتوقراطية). :

يتميز هذا النمط من الإدارة بمجموعة من الخصائص والصفات التي تعكس سلوك الإداري اتجاه الموظف التي يواجهها أثناء عمله اليومي، فالإداري أو المدير التسلطي يحصر جميع السلطات والصلاحيات بيده دون تخويل أي منها لأحد من مرؤوسيه، كما يقوم باتخاذ جميع القرارات المتعلقة بعمل المؤسسة، ويصدر الأوامر لتنفيذها، بعد أن يحدد الطرق والوسائل و الإجراءات التي ينبغي إتباعها عند التنفيذ دون استشارة أي من العاملين معه، ويتولى بنفسه توجيه العاملين وفقا لرغباته وأهوائه وحسب قناعته، ويفرض عليهم طاعته، وكل ما يصدر عنه من أوامر.

ومن هذا المنطلق فإن المدير التسلطي يتحمل مسؤولية نجاح أو فشل أي عمل داخل مؤسسته، ذلك لأنه الشخص الوحيد الذي يتولى إدارة المؤسسة، ومعتمدا في ذلك على آرائه وتصوراته وخبراته الشخصية في العمل الإداري. ويعتقد الإداري التسلطي، أن الإدارة ما هي سوى عملية اتخاذ قرارات وإصدار تعليمات ومتابعة تنفيذها، ويكون اهتمامه منصبا على الاهتمام بالعمل ويبذل أقصى ما لديه من طاقة لتسيير شؤون

المؤسسة بشكل منظم، ويعمل على تهيئة جميع الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق ذلك، ويقوم بالرقابة والتفتيش عن كل صغيرة وكبيرة داخل المؤسسة، كما يمكن تلخيص سمات الإداري التسلطي فيما يلي :

1 الصرامة.

2 كثرة إصدار التعليمات وعدم الخروج عليها.

3 التدخل في عمل المرؤوسين، وعدم منحهم الحرية في العمل.

4 الاكتفاء بإصدار الأوامر في معظم الأحيان.

إن هذه السمات توضح لنا طبيعة المناخ التنظيمي التعسفي السائد والذي ينعكس على طبيعة العلاقات التنظيمية والشخصية السائدة بين المدير والعاملين، فالشدة هي الوسيلة الوحيدة التي يلجأ المدير إليها في تصديه للعديد من المواقف، كما أن هذه التصورات والقناعات التي تولدت في أذهان المديرين التسلطيين ما هي إلا نتيجة لفلسفة تربوية سادت فترة طويلة من الزمن وقامت وفق أسس محددة من أهمها ما يأتي:

1- تدرج السلطة من أعلى قمة الهرم الإداري إلى قاعدته.

2- الفصل التام بين التخطيط والتنفيذ، فالمختصون يضعون الخطط ويرسلون السياسات التربوية بعيدا عن ميدان العمل وما يسوده من علاقات، وما يكتنفه من مشكلات وصعوبات، ويقوم العاملون بتنفيذ الخطط والسياسات التربوية دون أن يكون لديهم رأي فيها ولا حتى مناقشتها، وهذا يعني تنفيذ الخطة كما وضعت دون إجراء أي تعديل أو تغيير عليها.

3- الولاء من طرف واحد، حيث يدين المرؤوسون بالولاء لرؤسائهم ولا يحصل العكس.

4- عدم احترام شخصية المعلم والطالب، فالمعلم مطالب بإتباع طرائق وأساليب معينة لا يحيد عنها، ويطلب من الطالب العمل وفقا للأسس والتعليمات والضوابط الموضوعة.

-التأكيد على إتقان المتعلمين للمواد الدراسية دون الاهتمام بجوانب النمو الأخرى الجسمية،العقلية،الخلقية والروحية ، وما بين المتعلمين من فروق في القدرات والاستعدادات والاتجاهات والميول.

إن الفكرة الأساسية لهذا النمط الإداري تقوم على نزعة الزعامة، وإن السياسة المعتمدة تستند إلى فلسفة الباب المغلق، الأمر الذي يؤدي إلى غلبة الطابع الرسمي على العلاقات الإنسانية فالتعامل القائم بين المدير والعاملين يتم على أساس القوانين والأنظمة والتعليمات، والأسلوب المتبع عادة ما يتسم بالديكتاتورية.

<u>الإدارة التشاورية (الديمقراطية) :</u>

إن المبدأ الأساسي الذي تعتمده الإدارة الديمقراطية هو مبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه. انطلاقا من فكرة أساسية هي أن تعدد العقول السوية أقدر على تقديم الأفكار السليمة من العقل الواحد السوي، ويتفق هذا النمط الإداري مع ما أقره الدين الإسلامي الحنيف من أحكام في طبيعة التعامل مع الناس.

ومن المبادئ الأساسية الأخرى التي تقوم عليها الإدارة الديمقراطية"مبدأ التفويض" الذي يقصد به تفويض المدير بعض سلطاته إلى الآخرين عملا بمبدأ"اللامركزية الإدارية" ووفقا لهذا المبدأ لا يقوم المدير بالتدقيق والتفتيش عن جزئيات العمل، ولا يراقب العاملين، وإنما يعمل على بث روح الحماس في نفوسهم، وتشجيعهم على المبادرة وإبداء الرأي، والمدير-بعمله هذا-يساعد العاملين ويوجههم لتحقيق الأهداف التربوية.

وتعد المشاركة في عملية اتخاذ القرار من صلب الممارسات الديمقراطية، فالفرد الذي تتاح له فرصة المشاركة يهتم أكثر من غيره بتنفيذ القرار. لأنه أحد الأعضاء الذين ساهموا في صنعه.فضلا عن أن هذه المشاركة تزيد روح التعاون بين العاملين، وترفع معنوياتهم، وتساعد على تحقيق الأهداف العامة للمؤسسة والأهداف الشخصية للعاملين.

ولا تكون مهمة الإدارة التربوية في ضوء المفهوم الديمقراطي حصرا على الإداري فقط، بل هي مهمة مشتركة يسهم في أدائها جميع العاملين، ويتولى الإداري الدور القيادي في تنفيذ هذه المهمة، والذي ينبغي أن تكون علاقاته مع العاملين ايجابية، تشجع على التعاون الفعال وتثير المبادرة والحماس، وتدعو إلى الألفة والاحترام المتبادل. ويمكن تلخيص بعض الأسس التي تقوم عليها الإدارة الديمقراطية فيما يلي:

1 تنسيق جهود العاملين في المؤسسة من خلال السماح لهم بالعمل كمجموعة متناسقة ومتعاونة بدلا من العمل كأفراد.
2 المشاركة الفعالة الواسعة في تحديد السياسات والبرامج التربوية وتنفيذها بإشراك جميع العاملين في وضع محددات السياسات والبرامج التي تتبعها المؤسسة.
3 تكافؤ السلطة مع المسؤولية، فالسلطات لا تنحصر بيد المدير وإنما يفوض قسم منها إلى بعض العاملين للقيام بها.
4 التعرف على قدرات العاملين واستعداداتهم الخاصة.
5 تحديد الأعمال وتوزيعها على العاملين دون تداخل.
6 خضوع العاملين لأهداف ووسائل عامة، بدلا من خضوعهم لمجموعة من التعليمات المفروضة عليهم وذلك ما يشجع على الابتكار والإبداع وإظهار المواهب.

الإدارة المتساهلة (الترسلية).

إن هذا النمط من الإدارة يستند إلى مبدأ إطلاق الحريات للعاملين في تنفيذ ما يريدون، وبالأسلوب الذي يعتقدونه مناسبا وصحيحا، كما يسود هذا النمط الإداري بعض الفوضى الإدارية والتسيب، وذلك لانعدام روح العمل الجماعي، والتقليل من أهمية الدور الذي يؤديه المدير وفتح الأبواب على مصراعيها، ومنح العاملين الحرية الكاملة لمناقشة أي موضوع يتعلق بعمل المؤسسة، أما السياسة التي يتم إتباعها فلا تتضمن أي حزم ولا تشتمل على قيادة واضحة، كما لا توجد فيها ضوابط تمكن المؤسسة من تحقيق أهدافها.

ولكن وعلى الرغم من السلبيات المؤثرة على الإدارة المتساهلة، إلا أن استخدامها قد يكون نافعا، ويحقق نتائج هامة، وخاصة في المجالات التي يكون فيها العاملون على درجة عالية من النضج والوعي والإدراك والخبرة، ولديهم القدرة على تحقيق الأهداف، واتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجههم.

وبعد استعراضنا للأنماط الإدارية السابقة الذكر يتضح لنا أن السلوك الإداري الذي يمارسه المدير بشكل أكثر من غيره، يعكس النمط الإداري المتبع في تسيير شؤون المؤسسة، ولكن بصفة عامة فإن الإداري لا يستخدم نمطا إداريا واحدا باستمرار، إذ لا توجد إدارة تربوية تسلطية اوتوقراطية تمارس دائما. وليست هناك إدارة تشاورية (ديمقراطية) بشكل كامل ولا توجد إدارة متساهلة(ترسلية) بالمعنى الذي أشرنا إليه، تمارس باستمرار. ومنه فإن المدير الناجح هو الذي يلم بالأنماط الإدارية كافة، ويتمكن من تكييف أسلوبه الإداري والقيادي في ضوء طبيعة الموقف الذي يواجهه والظروف المحيطة بالعمل. ويرجع ذلك إلى أن المدير المعني يظهر ممارسات وسلوكا يمثل ذلك النمط بصورة أكثر من الأنماط الأخرى.

ويتضح من خلال استعراضنا للأنماط الإدارية الثلاثة أن النمط الإداري الديمقراطي هو النمط المفضل في العمل الإداري، ذلك لأنه يساعد على إطلاق الطاقات وتنمية قدرات العاملين ومواهبهم.

وظيفة الإدارة المدرسية:

كان هذا التغيير في وظيفة الإدارة المدرسية نتيجة لتغير النظرة نحو العملية التربوية فقد أظهرت البحوث والدراسات النفسية والتربوية أهمية الطفل كفرد وأهمية الفروق الفردية، وأوضحت أن العملية التربوية عملية نمو في شخصية الطفل من جميع النواحي، حيث أكدت الفلسفات التربوية أن الطفل كائن نشط، كما أظهرت دور المدرس والمدرسة في توجيهه ومساعدته على نمو شخصيته، وكانت نتيجة هذه الآراء التقدمية تحول الإدارة المدرسية من الاهتمام بالأعمال الروتينية إلى الاهتمام بالطفل، وضرورة مساعدته للتمتع بطفولته، وحل مشكلاته اليومية، (**أبو كشك ، م** 2006)

و في دراسة **ويلسون wilson (1980)** حول مقارنة للدور الحقيقي و الدور المثالي لمدير المدرسة من وجهة نظر المديرين أنفسهم و قد تألفت عينة الدراسة من 44 مدير مدرسة متوسطة و 19 مدير مدرسة ثانوية في مدينة (**لوس أنجلس**) فبينت نتائج الدراسة ان ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين

الممارسات الإدارية الواقعية وما ينبغي أن تكون عليه هذه الممارسات و خاصة في قسم الإرشاد و النشاطات و السلوك الإداري و العلاقة بالمجتمع المحلي

مجالات الإدارة المدرسية:

تعمل الإدارة المدرسية على تنفيذ واجباتها، التي تم تصنيفها في سبع مجموعات رئيسية وهي : علاقة المدرسة بالمجتمع، تطوير المناهج والبرامج الدراسية، شؤون الطلاب ، شؤون العاملين، المباني المدرسية والتجهيزات، الشؤون المالية وإدارة الأعمال، والبناء التنظيمي وسوف نتعرض إلى هذه الميادين كالتالي :

علاقة المدرسة بالمجتمع :

لقد أنشأ المجتمع المدرسة لخدمته وتحقيق أهدافه في تربية الأبناء ، ويتوقف نجاح المدرسة في تحقيق هذه الأهداف على مدى ارتباطها العضوي بالمجتمع الذي توجد فيه ، واضعة في اعتبارها خصائص هذا المجتمع وإمكاناته، ومدى طموحه وتطلعاته ، وما يتوقعه المجتمع منها ، وربط أبناء المجتمع بالمدرسة من خلال برامج خدمة البيئة، وبرامج تعليم الكبار، وتبصير أبناء المجتمع بالأنشطة والجهود التي تقوم بها. والمدرسة لا تستطيع أن تعيش بمعزل عما يدور حولها ، بل إن كثيرا من المشكلات التي تواجه العملية التعليمية داخل المدرسة ، وقد تكون الحلول اللازمة لها، تقع خارج إطار المدرسة ، ولهذا أنشأت الإدارة المدرسية بعض التنظيمات المساعدة مثل مجالس الآباء والمعلمين والمجالس المدرسية ، بدافع إيجاد قنوات اتصال دائمة بين المدرسة والمجتمع المحلي، مما ييسر على المدرسة القيام بوظائفها نحو خدمة المجتمع وتربية أبنائه التربية الملائمة (**البدري، ط، 2001**).

تطوير المناهج :

ويقصد به تطوير العملية التربوية من حيث الأداء والمحتوى ، وهذا يعني أن تعمل المدرسة باستمرار على تطوير أسلوب أدائها والطريقة التي تعلم بها التلاميذ ، وتطوير محتوى ما تعلمه لهم ، وتفرض هذه المهام على المدرسة ضرورة ملاحقتها للتطورات الحديثة باستمرار في ميدان التربية ، وما يستجد فيه من اتجاهات حديثة ، وطرائق وأساليب مبتكرة ، ولا شك أن تطوير العملية التربوية من حيث المحتوى وطرق التدريس والتقويم وغيرها يحدث نتيجة للنمو المهني في مفاهيم ومهارات المعلمين وغيرهم من القائمين بشئون العملية التربوية ضياء الدين،(**1995**)

شؤون التلاميذ :

تقوم الإدارة المدرسية بتوفير خدمات تعليمية وصحية واجتماعية متنوعة للتلاميذ ، فهي إلي جانب إشرافها على تنظيم العمل المدرسي داخل الفصول الدراسية ، تهتم بالتوجيه الفردي للتلاميذ الذين قد يعانون من مشكلات التحصيل والمتابعة المدرسية ، وذلك بتوفير برامج الإشراف والتوجيه اللازم لهم ، كما تؤدي أيضا خدمات في مجال حل المشكلات الاجتماعية للتلاميذ مثل مشكلات التكيف الاجتماعي داخل المدرسة والمشكلات الأسرية التي قد يعاني منها بعضهم وتؤثر على أدائهم التحصيلي ، وتعمل الإدارة المدرسية كذلك على توفير الخدمات العلاجية اللازمة للتلاميذ المرضى وتنظيم عملية الكشف الطبي الدوري للتلاميذ للتأكد من عدم وجود مشكلات صحية تعوق عملية النمو السليم لهم.

شؤون العاملين :

يعتبر مجال شؤون العاملين من أهم ميادين عمل الإدارة المدرسية ، ويتعلق هذا الميدان بتوفير القوى البشرية المؤهلة اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية ، ووضع الشروط والأسس المناسبة لاختيارهم وتوجيههم، وتوزيعهم على مجالات العمل المختلفة والإشراف عليهم ، وتقويمهم ، وتوفير فرص النمو المهني، وإعداد السجلات الخاصة بهم والاحتفاظ بها، وغير ذلك.

المبنى المدرسي والتجهيزات:
من الميادين الهامة للإدارة المدرسية عملية الإشراف على المبنى المدرسي وإدارته وصيانة، وتوفير جميع التجهيزات اللازمة للعملية التعليمية من أثاث مناسب وأدوات تعليمية بسيطة أو معقدة حسب ما يتطلبه المستوى التعليمي الذي تقدمه المدرسة.

المهارات اللازمة لرجل الإدارة المدرسية:
يرى **رسمي، م (2004)** أن المهارات اللازمة والضرورية لنجاح الإدارة التعليمية يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع وهي كالتالي:

المهارات الإدراكية:
وهي التي تتعلق لدى رجل الإدارة التعليمية بمدى كفاءته في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات وتصور الحلول والمهارات الادراكية الضرورية لمساعدة رجل الإدارة المدرسية على النجاح في تخطيط العمل وتوجيهه وترتيب الأولويات وتوقع الأمور التي يمكن أن تحدث في المستقبل، ويعتبر رجل الإدارة المدرسية الذي يتمتع بمهارات إدراكية جيدة تتمثل في ال ـربط بين إجراء يتخذه وبين الأهداف المنشودة في التربية **(رسمي، م ، 2004).**
وتعتبر هذه المهارات من أهم المهارات الضرورية اللازمة لمدير المدرسة لكنها في نفس الوقت تعتبر من أصعب المهارات تعلما واكتسابا.

المهارات الفنية :
وهي التي تتعلق بالأساليب والطرائق التي يستخدمها رجل الادارة في ممارسته لعمله ومعالجته للمواقف التي يصادفها وتتطلب المهارات الفنية توفر قدر ضروري من المعلومات العلمية والفنية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري، وهناك الكثير من الأعمال التي تتطلب المهارات الفنية في الإدارة المدرسية مثل التخطيط للعملية التعليمية ،ورسم السياسة التعليمية بالمدرسة،وتنظيم الاجتماعات المدرسية وكتابة التقارير، وكلها أمور تتطلب المهارة الفنية من جانب الإدارة المدرسية.
إن تنمية هذه المهارات مسؤولية مشتركة، فعلى رجل الإدارة المدرسية تنمية مهاراته الفنية باستمرار وهو ما يسمى بالتدريب الذاتي ،وعلى السلطات التعليمية وضع برامج فعالة لمساعدة رجل الإدارة المدرسية على النمو المهني من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة.

وقام **براون Brown (1979)** بدراسة هدفت إلى معرفة المهمات الإدارية التي يمارسها مديرو المدارس، واتجاهات المعلمين نحو هذه المهام ، وجاءت في مقدمة المهمات التي تنال الإهتمام الأكبر من قبل المديرين : تطوير التعليم والمناهج ، و شؤون التلاميذ ، و العلاقة مع أفراد المجتمع ثم يليها عدم إيلاء المديرين إهتماما كبيرا للمهمات الآتية : الأعمال الإدارية و المالية

المهارات الإنسانية :
وهي التي تتعلق بالطريقة التي يستطيع بها رجل الإدارة التعامل بنجاح مع الآخرين ،وكيف يجذبهم ويجعلهم يتعاونون معه ويخلصون في العمل ويزيدون من قدرتهم على الإنتاج والعطاء، وتتضمن المهارات الإنسانية مدى كفاءة رجل الإدارة في التعرف على متطلبات العمل مع الناس كأفراد ومجموعات .

مقارنة بين التسيير التقليدي والتسيير الحديث:

حسب **صالح نعاس لعرابة** (2007، 12)، يمكن أن نلخص أوجه التشابه والاختلاف بين الإدارة التقليدية والإدارة الحديثة فيما يلي

خصائص التسيير التقليدي(الإدارة التقليدية)	خصائص التسيير الحديث(الإدارة الحديثة)
- غلبة مهام ممارسة السلطة والانفراد بالقرار على سلوك المدير، الأمر والمراقب رسميا لتطبيق القوانين وفق سلوك المدير الرئيس.	- قيام المدير بأدوار قيادية في التسيير، باعتباره قائدا منسقا ومشجعا ومنشطا، ويعتبر الإدارة وسيلة لخدمة التعليم التعلم وفق سلوك المدير القائد.
-اعتماد مفهوم التسيير(Gestion)	-اعتماد المفهوم الحديث للإدارة(Management)
القيام بالمهام التقنية والإجراءات الروتينية وتطبيق التعليمات الواردة من إدارة عليا مع سيادة النزعة البيروقراطية.	--القيام بالوظائف ومهام وأدوار متنوعة تشمل: التسيير والإدارة والقيادة والتنظيم والتطوير. كما تشمل مفهوم النجاح في العمل وتحقيق نتائج إيجابية،واستعمال وسائل ناجحة.
-القيام بمهام محددة إداريا دون أخذ المبادرة	-الحرص دائما على أخذ المبادرة والتطوير والإبداع.
-التركيز على الإجراءات الشكلية وتنفيذ التعليمات.	-القيام بعمليات منظمة ومتكاملة تشمل على: التخطيط والتنظيم والتنفيذ، والمراقبة والتقويم والمتابعة.
-اعتماد العمل الفردي.	-اعتماد المقاربة التشاركية.
-عدم الإلتزام المجالات المعرفية المختلفة.	-الإلتزام بالمجالات المعرفية متنوعة منها: علم الإدارة وفروع علم النفس والقانون الإداري.
-قلة الاهتمام والانشغال بالنجاعة والفعالية، واعتماد تقويم المؤسسات على الالتزام بالتعليمات.	-ا اعتماد ثقافة"المقاولة" والتدبير الفعال للموارد البشرية عن طريق التواصل الجيد والحفز والتقويم القائم على النتائج والفعالية في استعمال الموارد المادية والمالية.
- تركيز سلطة القرار بين أيدي شخص واحد غالبا ما يكون في الإدارة ضمن الهرم الإداري (سيادة النظام المركزي).	- تحويل قسط من سلطة القرار للمؤسسة نفسها.وغالبا ما تكون هذه السلطة مقسمة بين مكونات ومجالس المؤسسة ضمن مقاربة تشاركية غير متمركزة.

جدول رقم (1)" يبين خصائص التسيير الإداري التقليدي و الحديث"

من خلال الجدول نلاحظ أن التسيير التقليدي أقرب ما يكون إلى الإدارة المدرسية بالتشريع أو الإدارة الأوتوقراطية والبيروقراطية أما التسيير العصري فهو أقرب ما يكون إلى التسيير بالجودة الشاملة.

مهام أعضاء الفريق الإداري والتربوي:

إن الفريق الإداري للمدرسة الثانوية يتكون عادة من المدير ونائب المدير للدراسات، والمستشار الرئيسي، والمساعدين التربويين والمتصرف المالي.

المدير:

حسب **عبد الرحمن بن سالم (2000، 196)** فإنه يمكن حصر مهام مدير المدرسة الثانوية في أربعة مجالات وهي كما يلي:

(1)- مجال النشاط البيداغوجي.
(2)- مجال النشاط التربوي.
(3)- مجال النشاط الإداري.
(4)- مجال النشاط المالي

المجال البيداغوجي:

حسب **عبد الرحمن بن سالم(2000، 197)** فيمكن حصرها فيما يلي:

- يتعين على مدير المؤسسة أن يسهر على انجاز النشاطات البيداغوجية الآتية من خلال تعاون الفريق الإداري وغيرهم.
- تسجيل التلاميذ الجدد وقبولهم في إطار التنظيم الجاري العمل به.
- ضبط خدمات المدرسين وتنظيمها.
- التنظيم العام لأنشطة التلاميذ وجداول توقيت الأقسام.
- تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة بالبرامج التعليمية في المؤسسة.
- وضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية قصد تحقيق التنسيق الأمثل والتكيف الأنسب في عمل الأساتذة.
- تحضير مجالس التعليم ومجالس الأقسام وعقدها.
- وضع الإجراءات الضرورية لتحسين تكوين الأساتذة المدرسين.
- ينسق المدير نشاطات الأساتذة المسؤولين على المادة والأساتذة الرئيسيين والأساتذة رؤساء الأشغال والأساتذة المطبقين.
- تندرج رئاسة اجتماعات مجالس الأقسام ومجالس التعليم في إطار الوظيفة البيداغوجية الموكلة لمدير المؤسسة الذي يتعين عليه اتخاذ جميع التدابير للقيام بها بصفة فعلية.
- يتوجب على مدير المؤسسة الثانوية والأساسية أن يتأكد عن طريق المراقبة المنتظمة لدفتر النصوص.
- يجب على المدير أن يزور المدرسين في أقسامهم ويتخذ الإجراءات الكفيلة لمساعدة الأساتذة المبتدئين والمدرسين الذين تنقصهم التجربة ترشيدا لعملهم.
- يلزم المدير بالمشاركة في كل تفتيش يجري بالمؤسسة.
- يشارك في تنظيم الامتحانات والمسابقات.

المجال التربوي:

حسب (**عبد الرحمن بن سالم 2000، 198**) فيمكن أن نجعلها فيما يلي:

يهدف الدور التربوي الذي يضطلع به كل من مدير مؤسسة التعليم الثانوي والمدرسة الأساسية إلى توفير جو عام من شأنه تكوين مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصعوبات والتحصين ضد الصراعات المحتملة وتفاديها.

ينبغي أن تساعد علاقات المدير مع التلاميذ والموظفين وأولياء التلاميذ على تنمية الشعور بالمسؤولية وتقوية الثقة المتبادلة واحترام الشخصية والصداقة والتضامن.

يشجع المدير تطوير الأنشطة الاجتماعية والتربوية ويعمل على جعلها مدرسة حقيقية لاكتساب القدرة على ممارسة المسؤولية.

المجال الإداري:

حسب (**عبد الرحمن بن سالم 2000، 199**) فيمكن أن نوردها كما يلي:

يتولى المدير التسيير الإداري للموظفين العاملين بالمؤسسة ويقوم بما يلي:
- يفتح الملف الشخصي بكل موظف ويمسكه.
- يمنح جميع الموظفين الخاضعين لسلطته نقطة سنوية يقدرها طبقا لسلم التنقيط الجاري به العمل ويرفقها بملاحظة مكتوبة.
- يسهر مدير المؤسسة على احترام الآجال فيما يتعلق بإعداد التقارير والجداول الدورية وإرسالها إلى السلطة الرسمية.
- يستقبل البريد الإداري الوارد على المؤسسة ويقوم بفتحه وفرزه وتسجيله في الأمانة ويحتفظ بالبريد السري الموجه إلى المؤسسة.

- يؤشر ويوقع على المراسلة الإدارية الصادرة عن المؤسسة، ويراسل مصالح الإدارة المركزية عن طريق السلطة السلمية في الولاية ماعدا الحالات الخاصة المنصوص عليها في الرزنامة الإدارية أو الظروف الاستثنائية التي تستوجبها الضرورة.
- يتعين على مدير المؤسسة ضبط كافة الإجراءات الضرورية والتنظيمية في مجال حفظ الصحة والنظافة.

مجال النشاطات المالية:
- يكون مدير مؤسسة التعليم الثانوي والمدرسة الأساسية، الأمر الوحيد بالصرف في المؤسسة وبهذه الصفة يتولى عمليات الالتزام بالنفقات وتصفيتها في حدود الاعتمادات المخصصة في ميزانية المؤسسة.
- يقوم بمعاينة حقوق المؤسسة في ميدان الإيرادات وتصفيتها واسترجاعها.
- ويكون مسؤولا عن قانونية العمليات الخاصة بمعاينة الإيرادات والالتزام بالنفقات الحسابية أمام السلطة السلمية.
- يساعد المدير عون محاسب يكلف بالتسيير المالي والمادي للمؤسسة.
- يجب على مدير المؤسسة بصفته الأمر بالصرف أن يتابع بانتظام وضعية الالتزامات ويراقب تواريخ الالتزامات المحددة وخصوصية الاعتمادات ومحدوديتها.

خلاصة

يمكننا أن نقول أنه أصبح من الضروري تطبيق أنماط تسييرية حديثة في إدارة المؤسسات التعليمية والتخلي عن النمط الذي يمتاز بالرتابة والسلبية تكون كفيلة بتحقيق مردود في مستوى التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تسود العالم. وذلك باعتماد أسلوب التسيير بالمشاريع أو الإدارة بالأهداف وإدارة الجودة الشاملة وهي أحدث النظريات في ميدان الإدارة وذلك بغرض رفع مستوى التسيير وتحسين أساليب وطرق العمل.

تمهيد :

يحظى مفهوم الأداء بأهمية كبرى في تسيير المؤسسات، لذا نال و لا يزال ينال الاهتمام المتزايد من طرف الباحثين و المفكرين و الممارسين في مجال الإدارة و التسيير ويتصف الأداء بكونه مفهوما واسعا و متطورا، كما أن محتوياته تتميز بالديناميكية نظرا لتغير و تطور مواقف و ظروف المؤسسات بسبب تغير ظروف و عوامل بيئتها الخارجية و الداخلية على حد سواء، و من جهة أخرى فقد أسهمت هذه الديناميكية في عدم وجود اتفاق بين الكتاب و الدارسين في حقل التسيير فيما يخص المحتوى التعريفي لمفهوم الأداء، رغم كثرة البحوث و الدراسات التي تناولت هذا المفهوم، و يرجع ذلك إلى اختلاف المعايير والمقاييس المعتمدة في دراسة الأداء و قياسه.

و تعد الفاعلية هدفا و وسيلة، فهي هدف باعتبارها ظاهرة صحية لازمة لضمان عنصر الاستمرار والبقاء على المدى الطويل، وهي وسيلة لكونها الأداة المحققة لبلوغ الأهداف و النتائج.

من هنا، فقد حظيت دراسات الفاعلية باهتمام كبير من قبل الباحثين و الدارسين في ميدان الإدارة العامة و الإدارة التربوية، حيت سعوا من خلال دراساتهم إلى وضع معايير ومؤشرات عامة للفاعلية تصلح لقياس فاعلية أداء المدارس بهدف تحسينها.

تعريف الأداء:

لا يوجد اتفاق بين الباحثين بالنسبة لتعريف مصطلح الأداء، و يرجع هذا الاختلاف إلى تباين وجهات نظر المفكرين و الكتاب في هذا المجال، و اختلاف أهدافهم المتوخاة من صياغة تعريف محدد لهذا المصطلح، ففريق من الكتاب اعتمد على الجوانب الكمية (أي تفضيل الوسائل التقنية في التحليل) في صياغة

تعريفه للأداء، بينما ذهب فريق أخر إلى اعتبار الأداء مصطلحا يتضمن أبعادا تنظيمية و اجتماعية فضلا عن الجوانب الاقتصادية، ومن ثم لا يجب الاقتصار على استخدام النسب و الأرقام فقط في التعبير عن هذا المصطلح. وتجدر الإشارة إلى أن الاشتقاق اللغوي لمصطلح الأداء مستمد من الكلمة الإنجليزية (To performe)، و قد اشتقت هذه الكلمة بدورها من اللغة اللاتينية (performer)، و الذي يعني تنفيذ مهمة أو تأدية عمل. (**إبراهيم، أ 2001: 6**)

تعريف الأداء :

إن الأداء يدل على تأدية عمل و إنجاز نشاط أو تنفيذ مهمة، بمعنى القيام بفعل يساعد على الوصول إلى الأهداف المسطرة **جعفر، أ (1991)** " نستنتج من هذا التعريف أن الأداء يتجسد في القيام بالأعمال و الأنشطة و المهمات بما يحقق الوصول إلى الغايات و الأهداف المرسومة من طرف إدارة المؤسسة.

كما انه يعبر إصدار حكم على الشرعية الاجتماعية لنشاط معين نستنتج من هذا التعريف أن الأداء مرتبط بفعل و معرفة اجتماعية، بما يقود إلى اكتساب قبول اجتماعي للأنشطة التي تقوم بها المؤسسة إلى جانب الشرعية الاقتصادية. (**محمود، 2055: 126**)

و هو انعكاس لكيفية استخدام المؤسسة للموارد المالية و البشرية، و استغلالها بكفاءة و فعالية بصورة تجعلها قادرة على تحقيق أهدافها (**عبد الباقي ، ص 2000**) نلاحظ من هذا التعريف أن الأداء هو حاصل تفاعل عنصرين أساسين هما الطريقة في استعمال موارد المؤسسة، و نقصد بذلك عامل الكفاءة و النتائج و الأهداف المحققة من ذلك المستخدم، و نعني بذلك عامل الفعالية. أيضا يمكن أن نستنتج من التعريف نفسه أن أهمية هذا المفهوم بالنسبة للمؤسسات و المنظمات تكمن في أن الأداء يستعمل للحكم على هذه المنظمات و المؤسسات من حيث قدراتها على تحقيق أهدافها، و مدى التزامها بالرشاد في الوصول إلى ذلك أي مدى عقلانية الطريقة المتبعة.

و يعرفه **بول، لوغينو P.Lorino(1986)** هو القدرة على الإنتاج بفعالية (باستهلاك القليل من الموارد) للسلع والخدمات التي تستجيب لطلب السوق (نوعية، أجل، سعر) بما يسمح بتحقيق فائض لتحريك النظام الاقتصادي.

ويرى **بروسكات، ر R.Brosquet(1989)** أنه العلاقة بين النتيجة والمجهود، وهو أيضا معلومة كمية في أغلب الأحيان تبين حالة أو درجة بلوغ الغايات والأهداف والمعايير والخطط المتبعة من طرف المنظمة.

يتمثل الأداء في الكيفية التي يؤدي بها العاملون مهامهم أثناء العمليات الإنتاجية والعمليات المرافقة لها باستخدام وسائل الإنتاج المتاحة لتوفير مستلزمات الإنتاج، ولإجراء التحويلات الكمية والكيفية المناسبة لطبيعة العملية الإنتاجية خلال الفترة الزمنية المدروسة.

وكخلاصة يمكن الخروج بها أن الأداء يتمثل في قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها وتنفيذ استراتيجياتها بشكل أنسب وعقلاني مع ما تمتلكه من موارد على اختلافها.

العوامل المؤثرة في الأداء: لقد اتفق المفكرين المهتمين بإجراء الدراسات حول تحسين أداء المنظمات، أن الأداء في حد ذاته تابع لمجموعة من المتغيرات والعوامل من داخل المنظمة وخارجها وتلك العلاقة إما تكون موجبة أو سالبة. وفيما يلي سوف نركز على أهم العوامل المؤثرة على الأداء باختصار.

العوامل الداخلية: وتتمثل في مجموع المتغيرات والعوامل التي تتواجد في البيئة الداخلية للمنظمة، ولها علاقة بموارد المنظمة، نظامها الداخلي، ثقافتها، وظائفها وأقسامها وفروعها. وتتمثل في:

العوامل التقنية: نوع التكنولوجيا المستعملة، مساهمة الآلة بالمقارنة مع مساهمة العمال.

العوامل البشرية: مستوى التأهيل، تركيبة العاملين من حيث الجنس والعمر، نظام الحوافز وسياسة الأجور، علاقة العمال مع بعضهم البعض وكذا على أساس فرق العمل.

العوامل المالية والمادية: وتتمثل في قدرة المؤسسة على مواجهة احتياجاتها المالية والمادية في حالة تعرضها للمنافسة أو تراجع مستوى مبيعاتها أو غير ذلك من الظروف الطارئة.

العوامل الخارجية: وتتمثل في مجموع العوامل التي تقع خارج محيط المنظمة بيئتها الخارجية، والتي تؤثر سلبا أو حتى إيجابا على مستوى أدائها، وعلى العموم نجدها تتمثل في المتغيرات التالية:

العوامل التكنولوجية: تكنولوجيا الإعلام والاتصال، مجالات البحث والتطوير، الإبداعات التكنولوجية والرقمنة.

العوامل الاجتماعية والثقافية: تنوع حاجات الأفراد ودوافعهم، الثقافة التنظيمية، العادات والتقاليد، القيم والمبادئ.

العوامل السياسية والقانونية: وتتمثل على وجه الخصوص في توجه الدولة وسياساتها المالية والنقدية وكذا آفاق الاستثمار ومناخه، وكذا جملة التشريعات والقوانين والأحكام السائدة في الدولة، الاستقرار السياسي والأمن، الديمقراطية والشفافية والمصداقية وغيرها من العوامل.

مفهوم إدارة الأداء في المؤسسة:

تتمثل إدارة الأداء في إجراء أو مجموعة من الإجراءات توجه إلى إنشاء فهم أو إدراك مشترك للأهداف، وإلى تحريك ودفع الأفراد بأمل رفع احتمالات تحقيق هذه الأهداف.

وتتطلب إدارة الأداء مجموعة من العناصر نلخصها في النقاط التالية حسب الدكتور علي السلمي:

- تعريف الوظائف وتصميم العمل بطريقة سليمة تحدد الأداء المطلوب وطريقته والنتائج المتوقعة.
- توفير مستلزمات الأداء المادية والتقنية من مواد، معدات، معلومات وغير ذلك.
- توفير الأفراد المؤهلين للقيام بالعمل، وإعدادهم وتدريبهم على طرق الأداء الصحيحة.
- متابعة الأداء وملاحظة ما يقوم بع الأفراد أثناء العمل، وتزويدهم بالمعلومات اللازمة للتصحيح.
- رصد نتائج التنفيذ وتقييمها بالقياس إلى الأهداف والمعدلات المحددة.

تنمية أداء المؤسسات من منظور الإيزو وإدارة الجودة الشاملة:

إن الجودة هي السمة الأساسية للأداء المستهدف ومن ثم تصبح إدارة الجودة بمعناها الشامل هي المدخل الطبيعي لتحسين أداء المنظمة ككل. وبذلك يدور منطق إدارة الجودة الشاملة حول فكرة "سلسلة الجودة" التي تربط العميل ومؤدي الخدمات.

وهنا يقع على عاتق مسيري المؤسسات تطوير وتنمية الأداء وكذا تجديد مؤسساتهم للتماشي مع التغيرات التي تفرضها البيئة الداخلية والخارجية خصوصا، وذلك لن يتأتى إلا من خلال تبني نظام الجودة وتطبيق معايير عالمية وفق النظام الأشمل ألا وهو إدارة الجودة الشاملة، بما يكفل لها التحسين المستمر لمستوى أدائها العام الأداء الإنتاجي، الأداء المالي، الأداء التسويقي، أداء الموارد البشرية. لذلك يجب على المؤسسات أن تراعي ما يلي :

1 أن تسعى إلى التميز والتفوق من خلال تبني إستراتيجيات تنافسية أكثر نجاعة.
2 تستوعب التكنولوجيات الحديثة وتستثمر طاقاتها الخلاقة.

3 تسعى إلى إرضاء العميل.
4 تسعى إلى التغيير وتستشرف المستقبل.
5 تعمل على تنمية الإبداع والابتكار.
6 تؤمن بالإنسان وتوظف طاقاته الفكرية (الاستثمار في الرأسمال الفكري).
7 تتصف بالحركية والديناميكية وتأخذ بالمرونة وسرعة التكيف.
8 ترى الأمور في كلياتها وشمولها ولا تستغرقها الجزئيات والتفاصيل ولا تصرفها عن الهدف.
9 تستخدم التكنولوجيا إلى حد أقصى وتتبع النمط اللامركزي مع ترابط الكيانات في منظومة متفاعلة.
10 تستخدم منطق فرق وجماعات العمل المرنة وتتيح الفرص للمشاركة الفعالة للموارد البشرية.
11 تتحرر من القيود والمفاهيم التقليدية من حيث الزمان والمكان.

تطور مفهوم الأداء

يعتبر الأداء من المفاهيم التي تتسم بالديناميكية في محتواها المعرفي، حيث عرف تطورا منذ بداية استعمالاته الأولى إلى وقتنا الحالي، و هذا بفعل التطورات الاقتصادية التي ميزت حركية المجتمعات البشرية، و التي كانت بدورها دافعا قويا لبروز إسهامات الباحثين في هذا الحقل من المعرفة. و تتجسد النظرة التقليدية للمفكرين في هذا المجال و من بينهم المهندس (**تايلور**) رائد مدرسة الإدارة العلمية في إعطاء مفهوم دقيق للأداء و الاهتمام بقياسه، و هذا من خلال الدراسة الدقيقة للحركة التي كان يؤديها العمال و توقيت كل منها بقصد الوصول إلى الوقت اللازم لإدارة الآلة و إي ـــقافها، أي في إطـار ما يعرف بـــدراسة" الحركة والزمن (**أحمد، م ، 1969 : 135).**

مع بداية القرن العشرين تحول اهتمام المؤسسات من إستراتيجية التركيز على الكميات الممكن إنتاجها إلى إستراتيجية التركيز على الكميات الممكن بيعها، و تمثل الأداء حينها في التحكم في أسعار المنتجات عن طريق التحكم في التكاليف الداخلية.

غير أنه مع مرور الزمن عرف مفهوم الأداء تطورا جديدا في محتواه ، فبدلا من الاعتماد فقط على الزمن المستغرق للأفراد و المعدات لتحديد معدلات الأداء و التحكم في الأسعار كآلية تحديد مفهوم الأداء و طرق قياسه ، تم الانتقال إلى الأخذ في الحسبان التطورات التي تشهدها بيئة المؤسسات عند تحديد مفهوم الأداء .

تتمثل أهم هذه التطورات في التحديات الجديدة التي أصبحت تواجهها المؤسسات مع تطور التسويق كعلم و فن ، و ظهور الفكر الإستراتيجي في الإدارة، و الاتجاه المتزايد لتطبيق الإستراتيجيات المختلفة في التسيير، كل هذه المستجدات و غيرها أثرت بشكل واضح في طرق الإدارة و التسيير، و كذا في شروط النجاح في السوق، و من ثم فأداء المؤسسة لم يعد يعبر عن تخفيض التكاليف فقط بل عن القيمة التي يجنيها الزبون من تعامله مع المؤسسة، و يتبين لنا أن مفهوم الأداء توسع ليشمل إنتاج القيمة للزبون ، بعدما اقتصر لمدة من الزمن على عامل تخفيض التكاليف، و من جهة أخرى تمثل هذا التطور في توسع مفهوم الأداء ليشمل أيضا المستفيدين من الأداء ، و نعني بذلك أن مفهوم الأداء ظل مقتصرا لمدة معتبرة على المرد ودية المالية و الاقتصادية للمساهمين لينتقل بعدها في إطار التطور إلى مفهوم أوسع. (**حسن، أ 2005)**
وعليه فإن التطورات السابقة وغيرها أفضت إلى إنتاج مفهوم جديد في إطار البناء المعرفي لمفهوم الأداء، و هو إدارة الأداء، معاملة الأداء من منظور الوظيفة الإدارية في المؤسسة.

مفهوم إدارة الأداء :

يتضمن هذا المفهوم إسقاط الوظائف الإدارية المعروفة في أدبيات التسيير على عملية الأداء من قيادة و تخطيط و تنظيم و تنبؤ و مراقبة و تقويم، من هذا المنطلق . ينظر إلى إدارة الأداء على أنها: " الجهود الهادفة من قبل المؤسسات المختلفة لتخطيط و تنظيم و توجيه أداء المؤسسة ووضع معايير و مقاييس واضحة

و مقبولة كهدف " . إذا نستنتج أن مفهوم إدارة الأداء يتضمن مجموعة من العناصر تتمثل في التخطيط، التنظيم، التوجيه، و التقويم.

إذا نظرنا لإدارة الأداء كعملية، فيمكن تعريفها على أنها الوسيلة التي يضمن من خلالها المسير التأكد من أن الجهود التي يبذلها العاملون و النتائج التي يحققونها تتماشى وأهداف المؤسسة (**خالد**، م **1992: 104)** كما ينظر لإدارة الأداء من جانب أخر على أنها تمثل نظاما مفتوحا تنطبق عليه فلسفة النظم ، و يتطور مع النمو البشري والتقني والمادي الذي يستخدم في تحقيق أداء المدخلات، و مجموعة من العمليات المتفاعلة فيما بينها ، من أجل الوصول إلى ما هو منتظر من المخرجات كما تجدر الإشارة إلى أن هذه الصيرورة تتم في إطار من التكامل فيما بين المدخلان والمخرجات كنظام و بيئة خارجية محيطة ، بالإضافة إلى العنصر الأساسي و هو التغذية العكسية أي إعادة تزويد النظام بالمعلومات و الموارد اللازمة لنموه و استمراره و المستمدة من مخرجات النظام و هذا كله من أجل ضمان الوصول إلى ما يسمى بـتوازن الأداء.

إذن بناء على ما سبق يمكن القول أن إدارة الأداء تتضمن سلسلة متداخلة و متفاعلة من العمليات تتمثل في تخطيط الأداء، تسيير الأداء، متابعة و تقويم الأداء، تحسين الأداء، تطوير الأداء.

كما ينظر البعض إلى إدارة الأداء على أنها عملية و تفاعل تتم بالاشتراك بين الموظف و مشرفه المباشر ، و تهدف إلى التوصل لتوقعات و فهم واضحين للأعمال التي يجب إنجازها، و هي عبارة عن نظام يتكون من عدة أجزاء يجب العناية بها.

أبعاد الأداء.

بعد أن تعرضنا سابقا إلى مجموعة من التعاريف المفسرة لمفهوم الأداء، نتناول فيما يلي تحليل الأبعاد التي يتضمنها هذا المفهوم، حيث يركز البعض على الجانب الاقتصادي في الأداء، بينما يركز البعض الأخر على الجانب التنظيمي و الاجتماعي، و هذا من منطلق أن الأداء مفهوم شامل، لذا تتمثل هذه الأبعاد فيما يلي :

البعد التنظيمي للأداء :

يقصد بالأداء التنظيمي الطرق و الكيفيات التي تعتمدها المؤسسة في المجال التنظيمي بغية تحقيق أهدافها، و من ثم يكون لدى مسيري المؤسسة معايير يتم على أساسها قياس فعالية الإجراءات التنظيمية المعتمدة و أثرها على الأداء، مع الإشارة إلى أن هذا الإهتمام يركز على الهيكلة التنظيمية وليس النتائج المتوقعة ذات الطبيعة الاجتماعية الاقتصادية، هذا يعني أنه بإمكان المؤسسة أن تصل إلى مستوى فعالية أكثر للمعايير الاجتماعية و الاقتصادية تختلف عن الفعالية التنظيمية. إذا نستنتج مما سبق أن هذه المعايير المعتمدة في قياس الفعالية التنظيمية تلعب دورا هاما في تقويم الأداء. حيث تتيح للمؤسسة إدراك الصعوبات التنظيمية في الوقت الملائم من خلال مظاهرها الأولى، قبل أن يتم إدراكها من خلال تأثيراتها الاقتصادية. **(يرقي، ح 2008: 193-194)**

البعد الإجتماعي للأداء :

يشير البعد الاجتماعي للأداء إلى مدى تحقيق الرضا عند أفراد المؤسسة على اختلاف مستوياتهم لأن مستوى رضا العاملين يعتبر مؤشرا على وفاء الأفراد لمؤسستهم. و تتجلى أهمية و دور هذا الجانب في كون أن الأداء الكلي للمؤسسة قد يتأثر سلبا على المدى البعيد إذا اقتصرت المؤسسة على تحقيق الجانب الاقتصادي، و أهملت الجانب الاجتماعي لمواردها البشرية، فكما هو معروف في أدبيات التسيير أن جودة التسيير في المؤسسة ترتبط بمدى تلازم الفعالية الاقتصادية مع الفعالية الاجتماعية، لذا ينصح بإعطاء أهمية

معتبرة للمناخ الاجتماعي السائد داخل المؤسسة، أي لكل ما له صلة بطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة (**عبد المحسن، ت 1997**)

مفهوم تقييم الأداء:

تعددت تعار يف تقييم الأداء واختلفت من مفكر إلى آخر ومن باحث لآخر بيد أنه لم يتم التوصل إلى تعريف لتقييم الأداء يجمع بين مختلف هذه الآراء العلمية، وهذا ما تدل عليه هذه المفاهيم الأكثر تداولا لمفهوم تقييم الأداء

أما **آن ريبرول** (**Anne-Ribirolles**) فينظر إلى تقييم الأداء بنظرة خاصة ويقول:"لا يقتصر تقييم الأداء على التنبؤ في التسيير بل في التنظيم مع الإعداد للمستقبل بأكثر دقة".

ويشير في نفس الصدد أنه:"يمكن التعبير عن تقييم الأداء على انه مركز ثقل المثلثية (مورد بشري ، أداء ، مستقبل)" من خلال وضع وإعداد معدلات للعمل. تقييم وأداء الموظف الفعلي قياسا بهذه المعدلات. إضافة تغذية عكسية للموظف بهدف حث الشخص على التخلص من عيوب الأداء أو لمواصلة الأداء فوق المعدل المطلوب.

كما توصل الباحث **نور الدين شنوفي** إلى تعريف تقييم الأداء ضمن الخصائص التالية:

- عملية إدارية منتظمة.
- عملية دورية مستمرة.
- عملية مراجعة شاملة.
- عملية عادلة وموضوعية.
- عملية تطويرية وهادفة.
- عملية مراقبة إدارية.
- عملية قياس ومقارنة (**حسن، إ 2005**)

ثم إن لكل عملية أو خاصية جانبا معينا يجسد الإطار العام الذي تتم من خلاله عملية التقييم الشاملة لأداء العمل. و ترى **ماري تريزانيني** (**Marie tresanini**) تقييم الأداء على أنه:"محصلة النتائج التي تم التوصل إليها ومقارنتها مع الأهداف التي تم تسطيرها مسبقا".

إلا **أن توفيق عبد المحسن** فإنه ينظر إلى تقييم الأداء على أنه:" قياس للأداء الفعلي ومقارنة النتائج المحققة بالنتائج المطلوب تحقيقها,أو الممكن الوصول إليها حتى تتكون صورة حية لما حدث ولما يحدث فعلا,ومدى النجاح في تحقيق الأهداف وتنفيذ الخطط الموضوعية بما يكفل اتخاذ الإجراءات الملائمة لتحسين الأداء . (**جعفر ، أ 1991**)

نستنتج مما سبق أنه لا يوجد اتفاق بين معظم المفكرين حول تحديد مفهوم شامل لتقييم الأداء, فكل مفهوم يرتبط بالغرض منه، كما يمكننا أن نستخلص من التعريف التالي أن التقييم المنظم للفرد فيما يتعلق بأدائه الحالي لعمله وقدراته المستقبلية على النهوض بأعباء وظائف ذات مستوى أعلى ، وبمعنى آخر فإن تقييم أداء الموظف هو تحديد لمستوى كفاءة هذا الأداء ، في محاولة للوصول إلى تحديد مدى مساهمته في إنجاز الأعمال الموكلة إليه ، وكذلك سلوكه وتصرفاته في محيط العمل المتعلقة به ، وكذلك قدراته وإمكاناته الذاتية خلال فترة زمنية .

إذن نستخلص من هذا التعريف أن تقييم أداء المنظمة هو "محصلة لمجموع تقييم أداء الفرد، إذ أنه الحلقة المغذية لتقسيم أداء السياسات للموارد البشرية من خلال عمليات التوظيف، الترقية والأجور، التعويضات، المكافآت". يعني أن محصلة نتائج هذه السياسات هي التي تؤدي إلى نتائج تقييم الأداء .

أهمية تقييم الأداء:

يعتبر تقييم الأداء بمثابة مراجعة ومراقبة لسياسة تسيير الموارد البشرية، فمن خلال نتائج تقييم الأداء تستطيع الإدارة الحكم على ما يلي :

مدى نجاح سياسة الاختيار المهني, إذ أن التقييم يفحص ما إذا كان الشخص المناسب مكلفا بالوظيفة التي تتفق مع ميوله وقدراته وتتناسب مع مؤهلاته وتنسجم مع مستوى طموحه. و تقرير مدى سلامة الاختبارات التي تجرى للعاملين. و مدى صلاحية برامج التدريب أي مدى استجابتها للحاجة إلى التدريب، ومدى فعالية هذه البرامج وتنمية مهارات العاملين. وبالتالي يتبين للإدارة ما إذا كان نظام الحوافز مناسبا ويستجيب لحاجيات الأفراد وتطلعاتهم أو ما إذا كان هناك خلل أو قصور في منظومة الحوافز (**رفاعي، 2001).**

وفي دراسة حول أهم العوامل المؤثرة في فاعلية أداء مديري المدارس الابتدائية في منطقة الرياض التعليمية، تم توصل إلى أهم العوامل المؤثرة في فاعلية أداء مديري المدارس الابتدائية لمهامهم الإدارية هي عدم توفر المبنى المدرسي ذي المواصفات التربوية وتكليف المدير بتدريس بعض الحصص ونقص الأماكن الخاصة بممارسة الأنشطة ، قلة عدد الإداريين في المدرسة وكثرة الأعمال التي يكلف بها مدير المدرسة . إلا أن أهم العوامل المؤثرة في فاعلية أداء مديري المدارس الأبتدائية لمهامهم الفنية هي : كثرة نصاب المعلم وعدم توفر العدد الكافي من المعلمين في جميع التخصصات وقلة معرفة المدير بالأسس العلمية لعملية تقويم أداء المعلمين

يعتمد تقييم الأداء كمدخل لاتخاذ القرارات المتعلقة بالأفراد, وتوفير الوسائل التي تساعد الإدارة في توجيه وتطوير أداء الأفراد والتخطيط المستقبلي للعمل وتنمية المهارات والقدرات والعلاقات بين مختلف مستويات اتخاذ القرارات من ناحية والعاملين من ناحية أخرى (**عايدة**، س، **1990).**

أبعاد تقييم الأداء :

تقوم كل منظمة بتحديد أهدافها على ضوء رسالتها، وتعيين الوظائف والمستويات الإدارية المختلفة التي توكل إليها مهمة تحقيق هذه الأهداف، بعد أن يتم تعيين الموظفين المناسبين لأداء الوظائف المختلفة بأعلى كفاءة وفعالية ممكنة.

ومن هنا كان لزاما على المنظمة أن تستفيد من وجود نظام لتقييم العمل يهتم بشؤون تنمية العنصر البشري في المنظمة من خلال عملية تقييم لأداء كل الموظفين بدون استثناء، بطريقة منتظمة وفي أزمنة محددة (**عايدة ، س، 1990).**

خطوات تقييم الأداء:

يمر تقييم الأداء بثلاث خطوات تتمثل فيما يلي:

- تحديد الوظيفة، وتعني أن هناك اتفاقا بين الرئيس ومرؤوسيه حول واجبات الوظيفة والمعايير المستخدمة في الحكم على مستويات أداء القائم بها.
- تقييم الأداء فإنه يعني مقارنة الأداء الفعلي للمرؤوسين بالمعايير الموضوعة.
- التغذية العكسية والتي تتم من خلال عقد جلسات يتم من خلالها توفير المعلومات على مستويات الأداء ونقاط القوة والضعف، بغرض ترشيده نحو المسار الصحيح. و كانت هذه نظرة موجزة عن تقييم الأداء الذي يرتبط بتقييم أداء العاملين حيث تتجلى لنا أهمية وأهداف عملية تقييم الأداء والجوانب المحيطة به

مفهوم تقييم أداء الموظفين:

هناك عدة دراسات تناولت مفهوم تقييم أداء الموظفين من خلال عدة تعاريف جسدت معنى تقييم أداء العاملين باعتباره القاعدة الأساسية لتقييم الأداء نعرضها فيما يلي ونحاول إيجاد مفهوم موحد يجمع كل هذه الجوانب.

تقييم أداء العاملين هو تحليل وتقييم دقيق منظم لمردود الشخص القائم على ملاحظة عمله خلال فترة من الزمن وعلى دراسة جميع المواقف الموضوعية المتعلقة بأدائه للعمل . وفي نفس السياق يقول **قاري دسلر(GARY DISSLAR)** عن تقييم أداء العاملين أنه تحديد لمدى مساهمة كل فرد في إنجاز الأعمال الموكلة إليه,وضمان الحفاظ على التوازن اللازم بين متطلبات الوظيفة وقدرات العامل الذي يشغلها أو سيرقى إليها **(أحمد ، أ 1969)** .

وكذلك في نفس المعنى يرى **توفيق محمد عبد المحسن** أنه عملية يتم بموجبها تقدير جهود الموظف بشكل منصف وعادل ،لتجزى مكافآته بقدر ما يعمل وينتج،وذلك بالاستناد إلى عناصر ومعدلات يتم على أساسها مقارنة أدائه بها لتحديد مستوى كفاءته ، في العمل الذي يقوم به".

وفي نفس الصدد يرى **عبد المحسن، ت (1997) ان** التقييم المنظم للفرد فيما يتعلق بأدائه الحالي لعمله وقدراته المستقبلية على النهوض بأعباء ووظائف ذات مستوى أعلى .

إن عملية تقييم أداء العاملين على هذا النحو هي جزء من عملية أشمل للتنمية المستدامة والمستمرة، تضم التدريب والتطوير وتقييم الأداء والترقية ولا تقتصر مسؤولية تنمية الموظف على المشرف المباشر الذي يمارس التقييم .

أما الإدارة فيجب أن تطمئن إلى أن الفرد الذي عهد إليه بعمل محدد وتلقى قدرا مناسبا من التدريب يستطيع أن يعمل أو يتعامل وفق الأنماط والمستويات المحددة ،وأن يستخدم أدوات العمل ويتبع تقييم الأداء من حيث توضيح نواحي قصوره ومساعدته على تداركها ،وبين الإدارة والفرد موضع التقييم هناك المسؤول المباشر الذي يقيم مرؤوسيه ويتعين أن يرى في تقييمهم سبيلا إلى تحسين أدائهم لتحقيق أهدافهم وأهداف منظمتهم.

وقام **مسلم، (2004)** بدراسة حول نموذج لتطوير أداء مدير المدرسة الثانوية في ضوء اتجاهات معاصرة في الإدارة المدرسية في غزة ومن نتائج الدراسة أن معظم مديري المدارس يركزون في عملهم على المجال الإداري، وأن الكثير من المديرين لا يشركون المعلمين في تسيير المدرسة ولايتم اعطائهم الفرص الكافية للمشاركة الفعالة في الإجتماعات.

علاقة الأداء بالبيئة :

تظهر أهمية العوامل البيئية في التأثير على المنظمات في عدة اتجاهات ،فالمنظمة تستمد مدخلاتها من البيئة باعتبارها المصدر الأساسي الذي يمد المؤسسة بالموارد والإمكانيات المختلفة، كما تشتق أهدافها من النسق الشامل ،وتتأثر مبادئها وقيمها بمبادئه وقيمه،وتتفق سياستها مع سياسته،كما تستمد منه المعايير التي تسترشد بها في اختيار الأنشطة والأعمال التي تمارسها ،كما تتحكم البيئة في سلوك المؤسسة وإدارتها من خلال قدرتها على قبول أو رفض ما تنتجه باعتبارها الملتقى النهائي لنتائج عملياتها، ومن هنا تتضح صعوبة بقاء ونجاح المنظمة في غياب فهم خصائص ومكونات العوامل البيئية وظروفها المختلفة.

إن المنظمات أصبحت تتسم بعدم الاستقرار ، الناجم عن سرعة الأحداث السياسية الاقتصادية الاجتماعية وسرعة التطور التكنولوجي ، وتوسع وتحرير التجارة الخارجية والعولمة ، عوامل ومكونات تمارس ضغوطا متناسبة بكيفية جد معقدة على المنظمات.

ومن الضروري النظر إلى المنظمة على أنها نظام مفتوح ،وهو الذي تتفاعل قراراته وتؤثر وتتأثر بالبيئة الخارجية المحيطة ، فلا يوجد ما يسمى بالأنظمة المعزولة أي تلك الأنظمة التي توجد وتعمل بمعزل عن الأنظمة الأخرى، غير أن علاقة المنظمة بالأنظمة الأخرى لا تستند على تبادل الموارد والمعلومات والمنتجات فقط، وإنما تستند إلى ما يمكن أن نسميه نطاق الوجود الطبيعي الذي يقتضي وفق مدخل النظم أن تعمل المنظمة على توسيع حدود نطاق وجودها الطبيعي ،والموارد والفرص بداخل هذا النطاق واستغلالها دون إلحاق الضرر بالمكونات البيئية ،وذلك بالعمل وفق قواعد وخطط مقصودة وغير مقصودة مرشدة كفيلة

باكتشاف وتطوير أفاق جديدة من الموارد والفرص ،تعود فائدتها ليس على المنظمة فحسب وإنما على بقية مكونات البيئة.

كما يوضح مفهوم البيئة أنها ذات بعدين الأول داخلي والثاني خارجي ويشير البعد الخارجي إلى كل المؤثرات التي تأتي من خارج المنظمة (أفراد،منظمات ،جماعات) أما البعد الداخلي فإنه ينحصر في أداء المنظمة وعملياتها وأنظمتها وهياكلها. **(رفاعي، ر ، 2001)**

أثر الثقافة على الأداء :

تشكل الثقافة السائدة في المجتمع المادة الخام للثقافة التي تتميز بها المنظمة، وباعتبار أن عناصر المنظمة هم أفراد في المجتمع ، وهمزة وصل بينهم وبين المنظمة ، فإنه تتشكل في هذه الأخيرة ثقافة خاصة بها ، حيث عرفت بمصطلح خاص بها "الثقافة التنظيمية" هذه الأخيرة التي تبين طبيعة توقعات الأفراد والتي يجب أن تكون موافقة للثقافة السائدة ،حيث تعكس إدارة المنظمة الثقافة التنظيمية والتي تتشكل من التقاليد الراسخة ومعطيات البيئة ،محددة بذلك نمط النشاط والأداء والسلوكيات ، فيجب أن تدعم ثقافة المنظمة مشروع تحسين الأداء الذي توصي به، ولكن قد يكون هناك تشابه بسيط بين المعتقدات والسلوكيات والافتراضات القائمة في المنظمة ، وبين ما هو مطلوب لمشروع تحسين الأداء بها ، فعندما توجد فجوة كبيرة بين ثقافة المنظمة الحالية ، وتحسين الأداء الذي نريد إحداثه فإن الاحتمال الأكبر أن التغيرات التي تسعى إلى إحداثها لن تقع ولكن كلما كانت هناك أرضية مشتركة بين ثقافة المنظمة وبين مبادرة الأداء الجديدة، فإن التوقع سيكون كبيرا في نجاح المشروع .

على هذا الأساس إذا لم يكن هناك تصادم بين مشروع لتحسين الأداء وبين الثقافة الحالية للمنظمة فسوف تكون مقاومة التطبيق محدودة جدا من هذه الناحية ، ولكن إذا سار المشروع ضد التيار الثقافي ، فسوف يجد صعوبة أكبر، نظرا لمقاومة ثقافة المنظمة يتطلب إحداث تغيير في ثقافة المنظمة جهودا ضخمة متواصلة ومتناسقة ، عندما لا تساند ثقافة المنظمة التغيير المرغوب، تكون أمام اختيارات ثلاثة :

كلما كانت الفجوة عميقة بين الثقافة ومتطلبات مشروع تحسين الأداء،كلما ازدادت الحاجة إلى رعاية المشروع ، يجب أن تقيم هذه الفجوة ، وتحدد مع المعنيين والمسؤولين على المشروع ما إذا كانوا على استعداد لتقديم الدعم اللازم ،إذا غاب هذا الاستعداد،فيجب التعديل أو الإلغاء وإلا سوف لا يتحقق المشروع المقترح.

تؤكد مجمل الدراسات أن المنظمة التي تمتاز بثقافة المشاركة في اتخاذ القرارات لا تتميز فقط بأداء أفضل من تلك التي تفتقر إلى هذه الثقافة ،ولكن أداءها أيضا يتطور وينمو مع مضي الوقت ،مما يظهر علاقة سببية بين الأداء والثقافة هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن فهم الثقافة التنظيمية ضروري جدا، فلا يمكن أن ينجح أي تغيير في الأهداف ، الاستراتيجيات أو السياسات إذا كان هذا التغيير معارضا للثقافة السائدة في المنظمة والمقبولة من طرف أعضائها ، علما أن الثقافة التنظيمية قد تكون عاملا مدعما أو عائقا للتغيير،هذا الأخير الذي يهدف في الكثير من الأحيان إلى رفع أو تقييم أداء المنظمة **(رسمي، م 2004)**

أثر الضغوط على الأداء :

هناك العديد من الدراسات التي أكدت بأن الضغط هو العامل الرئيسي في حدوث الكثير من المشكلات التنظيمية ، ومن بينها مشكلة الأداء المنخفض ناهيك عن أنهم يعتقدون بأن الضغوط والأداء تسيران في شكل خط منحني ، بمعنى أنه حين يكون الضغط منخفضا أو منعدما يحافظ العاملون على مستويات أدائهم الحالية على وجه العموم ، وبذلك ينعدم النشاط أو الدافعية بأداء أكثر ، في حين أنه عندما يكون مستوى الضغط منخفضا إلى المتوسط ، فإن الأفراد ينشطون لتحسين مستوى أدائهم وبالمقابل فإنه حينما ترتفع مستويات الضغط إلى درجة عالية فإن الأداء من الممكن أن ينخفض بصورة ملحوظة وذلك كنتيجة لتكريس الشخص جزءا كبيرا من جهده وطاقاته لتخفيف الضغط أكثر من توجيهه إلى الأداء.
(البدري، ط 2001)

نتيجة لذلك فإن الأداء يختل في ظل ضغوط منخفضة أو معتدلة وهذا راجع إلى الأسباب التالية:

1 أن الشخص الذي يتعرض للضغوط ينصب تركيزه كله على المشاعر غير سارة من الضغط والتفكير فيها بدلا من التركيز على المهمة الموكلة إليه، يعني النظر إلى الضغط من زاوية سلبية

2 إن التعرض للضغوط بصفة مستمرة قد تكون لها آثار سيئة على صحة الفرد مما ينعكس بالسلب على أدائه.

3 كلما كانت المهمة الموكلة معقدة تدنى مستوى أداء الفرد عندما يكون واقعا تحت تأثير الضغوط، أي إن تحسن الأداء في البداية عند نقطة معينة يبدأ بالتراجع نتيجة للتعقيد وفي ظل الضغوط دوما.

يبدو أن هناك بعض الاستثناءات في هذا الرأي، أولها أن بعض الأفراد على الأقل في بعض المواقف والمناسبات يؤدون أداء خارقا في مواقف الضغط الشديدة ، كذلك نجد أن الفروق الفردية ومدى استجابة الفرد للضغوط وتأثيرها على أدائهم ، بالإضافة إلى تأثير التكوين الثقافي والصفات الشخصية للأفراد على الآثار المترتبة على ضغوط العمل .

مفهوم الفاعلية:

خلص بعض الباحثين والدارسين في مجال الإدارة بين مفهومي الكفاءة والفعالية، إلى أن هناك شبه إجماع بين علماء الإدارة على التمييز بين هذين المفهومين ،فبينما يركز مفهوم الفاعلية على أسلوب تحقيق الأهداف المؤسسية، يقيس مفهوم الكفاءة مدى تحقيق المخرجات و المدخلات، فكفاءة المنظمة هي مخرجات المنظمة بالقياس إلى مدخلاتها.

وقد فرق (**نشوان يعقوب 1992**) بين هذين المفهومين ويؤكد أنه على الرغم من تلازمهما إلا أنه بالضرورة أن تكون المنظمة فعالة وذات كفاءة عالية في أن واحد ،بل أن الكفاءة ربما تحد من مجالات وأنشطة المنظمة ،باعتبارها تركز على التكلفة بينما قد تتطلب الفعالية عددا أوفر من هذه الأنشطة .

وميز (**جوهر، ص، 1984**) بين مفهومي الكفاءة والفعالية ،حيث اعتبر الكفاءة الداخلية تقاس بالنسبة إلى الطاقة والنشاط والحيوية القائمة داخل المنظمة ،مع الأخذ بعين الاعتبار الجانب الاقتصادي المتمثل في تناسب النتائج والموارد المستثمرة ، أما الفاعلية فيرى أنها خارجية بمعنى نوعية الخدمة التي تؤثر في العالم الخارجي والمستهدف في خدمة المنظمة له.

و هكذا فإن مفهوم الفاعلية مفهوم أوسع وأشمل من مفهوم الكفاءة، بل يمكن استخدام الكفاءة كمؤشر من مؤشرات الفاعلية التنظيمية.

فالفاعلية نسبية تختلف باختلاف تصور الفرد المقيم لها.ففي رأي (**سمعان، و 1975**) مثلا، تقدر فاعلية القائد بمدى الإنجاز الذي تحققه مجموعة العمل التابعة له في أهدافها . بينما تقدر هذه الفاعلية بدلالة الحالة النفسية لأفراد مجموعة العمل ،أي بمقدار ما يحققه القائد من رضا وظيفي و دافعية للعاملين معه ،و بمقدار تقبلهم لهم و ثقتهم به .أما فيعرفان الفاعلية حسب نظريتهما الموقفية بدلالة أداء المجموعة و إنتاجيتها و مدى تحقق أهدافها من جهة، و الظروف النفسية والاجتماعية و المادية للأفراد العاملين فيها ويعرف الفاعلية بأنها القدرة على تنفيذ و تحقيق الأهداف المرجوة . أما فيعتبر المنظمة فعالة إذا ما نجحت في تحقيق الأهداف المرجوة من خلال الإستغلال الأمثل و المتوازن للموارد المتاحة لها في بيئتها الخارجية .و تعرف الفاعلية بأنها عبارة عن درجة نجاح المنظمة في الحصول على الموارد النادرة الموجودة في داخل المنظمة أو خارجها ،و استخدامها (**طعيمة، ر 2006**). و قد عرفها آخرون بأنها القدرة على تحقيق الأهداف في ظل الموارد المحدودة المتاحة (**شهيب، 1982**)

كما عرفت الفاعلية بأنها مدى قدرة المنظمة – كنظام اجتماعي – على تحقيق الأهداف المرجوة، دون أن يكون في ذلك إضعاف لوسائلها و مواردها أو إجهاد لقدرات و طاقات أفرادها (**شماس، س** ، 2002) و يؤكد على أهمية النظر إلى الفاعلية التنظيمية من خلال مدخل النظم و يعرفها "بأنها القدرة على

مضاعفة النتائج النهائية للمنظمة من خلال الاستخدام الأمثل لكافة الوسائل المتاحة في البيئة الداخلية و الخارجية ".

و يرى (**طعيمة، ر، 2006**) أن الفاعلية المدرسية تعني: "قدرة المدرسة كنظام اجتماعي مفتوح على تحقيق أهدافها التربوية المرجوة منها ،في ظل الإستغلال الكفء و التأقلم الفعال مع ظروف المدرسة الداخلية و الخارجية" .

تعريف الفعالية حسب روبير وولكر (Walker et Ruibert):

تصب وجهة نظر هذين الكاتبين في أن الفعالية ترتبط بالأهداف الإستراتيجية للمؤسسة ومن ثم فالفعالية حسبهما تتجسد في: " قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها الإستراتيـجية من نـــمو مبيعات و تعظيم حصتها السـوقية مقارنة بالمنافسة (**مصطفى ، ش 1994**) إذا نستنتج مما سبق أن الفعالية تعني أداء العمل وقد تعني معاير التسيير، كما يمكن من جهة أخرى ربط الفعالية بمخرجات المؤسسة، حيث يمكن التعبير عنها بنسبة قيمة المخرجات الفعلية إلى المخرجات المتوقعة.

تعريف مفهوم الفاعلية الإدارية :

إن الاهتمام بالفاعلية الإدارية كهدف رئيسي وأساسي يمكن أن يعود إلى كتابات نظريات التنظيم الكلاسيكي في الإدارة العامة ،أو ما يسمى مدرسة الإدارة العلمية التي سادت في أواخر القرن الماضي و أوائل القرن العشرين (**1880-1940**) وركزت تلك الكتابات على أن هناك مبادئ علمية للإدارة إن تعلمها الإداريون وطبقوها في منظماتهم تزداد فاعلية الإدارة في المنظمة .كذلك ينظر هؤلاء الكتاب إلى أن المنظمات الرشيدة المغلقة لا تتأثر ببيئتها الخارجية ، ويمكن عن طريق إعادة تنظيمها تحقيق مستوى من الفاعلية الإدارية المطلوبة. وتسمى هذه الحقبة أيضا بحقبة فصل السياسة عن الإدارة . ومن أوائل هؤلاء الكتاب والمنظرين **تايلور** و**أرويك** .

وقد لحق بهؤلاء الكتاب **فيبر** الذي وضع نظرية البيروقراطية التي يعتقد أنها التنظيم المثالي لتحقيق الفاعلية والكفاءة الإدارية، وإن أي تغيير في الهيكل التنظيمي يجب أن يؤدي إلى زيادة تقسيم العمل، وتخفيض نطاق الإشراف كمعيار لقياس الفاعلية الإدارية في المنظمة. ويلاحظ في تلك الحقبة أن المنظمات كانت تعتبر هيئة راشدة ونظاما مغلقا لا يتأثر بالبيئة الخارجية للمنظمة ولا بالسياسة العامة للدولة، وأن أي إعادة تنظيم في الهيكل التنظيمي للمنظمة ككل أو في إحدى وحداتها، يجب أن يؤدي إلى تحسين في الفاعلية للمنظمة .ومع تطور هذا المفهوم أصبح ينظر إلى مشاكل الإدارة على أنها مشكلات تقنية وفنية بحتة من الممكن حلها عن طريق تحليلها ودراستها بأسلوب علمي بحت وذلك بتطبيق المبادئ العلمية للإدارة (**حمد، ع ، 1996**) .

ومع نهاية الحرب العالمية الثانية أصبحت وجهة النظر الكلاسيكية في الإدارة حول التنظيم وإعادة التنظيم غير متطابقة مع الواقع، و تطور حقل الإدارة العامة بشكل خاص ،حيث حل محلها وجهة نظر علماء و مفكري الإدارة من الجيل الثاني، الذين يعتبرون استخدام التنظيم وإعادة التنظيم و الهيكلة الإدارية وسيلة سياسية، و الهدف الرئيسي لها بروز أولويات جديدة في السياسات العامة للدولة، و إعادة توزيع السلطات و النفوذ و تقسيم الوظائف و الموارد المالية والبشرية والتقنية داخل الجهاز الإداري الحكومي بالدرجة الأولى، و ليس تحقيق الفاعلية و الكفاية الإدارية. فالإدارة تتأثر بالقيم الاجتماعية و السياسية الأخرى التي تؤثر على أدائها ومن ثم يجب أخذها في الاعتبار، لهذه الأسباب فإن مدرسة الإدارة العلمية عرفت باقتصارها وتركيزها على مفهوم الفعالية والكفاية الاقتصادية والإدارية، وإهمال القيم السياسية والاجتماعية الأخرى مثل: العدالة والمساواة (**الغنام ، م 1984**).

المدير الفعال :

إن نجاح المؤسسة التربوية في أداء مهامها يتوقف إلى حد كبير على قدرة تفعيل إدارتها و قدرتها على توجيه العملية التربوية نحو الأهداف المرسومة لها ًكما أن نجاح الإدارة –يعتمد على ما يمتلكه الإداري من قدرات و مهارات، يستطيع توظيفها في المواقف الإدارية، و ما يتصف به من ص ـفات و مميزات و ما يمتلكه من معارف ومعلومات تتعلق بهذا الميدان (**البدري، ط 2001 : 14**).

إن التوجهات الحديثة الأساسية لتطوير فعاليات الإدارة التربوية ، بالشكل المناسب ،تتطلب مديرا ناجحا و قائدا تربويا فعالا ، فالإدارة المدرسية تخصص مهني تتطلب مسيرين تربويين واعين و قادرين على رؤية الأبعاد الحقيقية للعملية التربوية، و لديهم المهارات و الكفاءات المعرفية و الأدائية والسلوكية و الوجدانية اللازمة لتفعيل متطلبات دورهم .

لهذا الغرض تعد قيادة مدير المدرسة مفتاحا لفاعلية المدرسة. فمدير المدرسة بحكم منصبه يتوقع منه تقديم خدمة عالية تعليمية و تربوية، وتحقيق معدلات من الترابط التنسيقي بين العاملين معه لرفع و تحسين العملية التعليمية، و تطوير الأداء العام و تحقيق الأهداف التربوية (**الغنام، م 1984**) .

الفاعلية هي مسألة محكومة بتحقيق نتائج، بصرف النظر عن المجهودات التي قام بها والاجتماعات التي حظرها، و الخطابات التي أرسلها، فالمسألة ليست مسألة نشاطات أو مجهودات و لكنها مسألة نتائج.

فالفاعلية في المدرسة تتمثل في تحقيق نتائج عالية من مستويات التعليم و لا يقاس ذلك بنسبة النجاح العام بقدر مدى إستفادة التلاميذ من التعليم، و أثر ذلك على سلوكهم و أنماطهم الثقافية و العلمية و الاجتماعية و تفاعلهم مع المجتمع، وإستفلدة المجتمع المحيط بهم من تعليمهم، ولا تكون الفاعلية بكثرة الجهد المبذول، و الوقت المستغرق، و كثرة الاجتماعات بقدر تحقيق النتائج المتوقعة. وهي ليست صفات يتحلى بها مدير المدرسة ولكنها نتائج متوقعة.

المدير الفعال هو الذي يعتمد على سلطته الشخصية و الرسمية ، بمعنى أن كثيرا من المديرين يحصلون على مستوى مقبول من النتائج طالما كانوا موجودين في مواقعهم يلاحظون العمل و يتابعونه، و بمجرد أن يتركوا أو يتغيبوا فإن المردود ينخفض ، و ربما يصل إلى حد الإضراب و الفوضى.

و لكن المدير الفعال يستمر في العمل و يرتقي باستمرار حتى في غيابه . و يمكن أن يكون المدير ناجحا و غير فعال ، و ذلك أنه يؤثر في سلوك الآخرين في الأجل القصير فقط . و يمكن أن يكون المدير ناجحا و فعالا في نفس الوقت و تأثيره سيؤدي إلى تطوير تنظيمي و إلى كفاءة إنتاجية في الأجل الطويل ، و هذا هو المطلوب .

إن طريقة تفكير المدير الفعالة تقترب من أن تكون طريقة تفكير منهجية علمية، ويشجع المرؤوسين على المشاركة في اتخاذ القرارات. وأخيرا إن مفهوم الرقابة عند المدير الفعال مرتبط أيضا بالرقابة ذاتية بمعنى أن له طريقة للرقابة متميزة وفريدة (**الهويك ، ت 1998**)

خلاصة :

يعد موضوع الأداء والفاعلية من أهم الموضوعات في نظرية السلوك الإداري، حيث أن عناصره الأساسية لها أهمية كبيرة في قياس ما يقدمه الموظف ، كما أن تعدد طرق التقييم ومعاييرها، تمكن المنظمة من توفير معلومات إدارية عن العاملين فيها ، وتمكينهم من ملاحظة أدائهم ليتعرفوا على جوانب النقص فيه ، فيقومون بتحسينه، من خلال تنمية مهاراتهم وتطوير قدراتهم وتجديد رغباتهم كما يتوفر للمنظمة قدر كبير من المعلومات يساعدها على اتخاذ القرارات الإدارية التي تخص تنمية وتحسين المردود ، إلى جانب معرفة مدى مواءمة سياستها ومناهجها الإدارية مقارنة بنموها الذاتي ، أو مع المؤسسات والمنظمات الأخرى .

تمهيد:

الإطار المنهجي للبحث هو الجزء الأكثر أهمية في أي مسعى لدراسة الظواهر الإجتماعية والتربوية دراسة علمية دقيقة فنتائج البحث المتمثلة في فهم وتحليل الظواهر وإمكانية تعميم النتائج المترتبة عن ذلك متوقفة على مدى صحة البناء أو التصور المنهجي.

بناء على ذلك فإن الهدف من هذا الفصل هو عرض الخطة المنهجية التي اتبعها الباحث بدءا بالمنهج المتبع في الدراسة ومجالها وخصائص العينة وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج.

أولا: الدراسة الإستطلاعية :

أهداف الدراسة الإستطلاعية :

كما جرت العادة عند إنجاز الدراسات والبحوث التطبيقية وقبل إجراء الدراسة الأساسية قام الباحث بدراسة إستطلاعية وذلك بهدف الوقوف على بعض الأخطاء والهفوات تم ضبطها بغية تفاديها عند إجراء الدراسة الأساسية وكذلك تمكين الباحث من أخذ صورة واقعية دقيقة على أهم المتغيرات التي تؤثر على موضوع الدراسة بالإضافة إلى ذلك هدف الباحث من وراء نتائج الدراسة تحقيق ما يلي :

1 - قياس مستوى صدق وثبات الأدوات المتمثلة في استبيان الأداء الفعلي للتسيير الإداري في المؤسسات التعليمية الموجه لأساتذة التعليم الثانوي والمتوسط وكذا مدراء الثانويات والمتوسطات.

2 - التعرف على مدى إستعاب العينة لمفردات واسئلة ومتطلبات أدوات القياس

3 - إستغلال إستفسارات وملاحظات عينة الدراسة الإستطلاعية كقاعدة لتعديل أو تغيير بعض الكلمات أو العبارات أو حتى طريقة إجراء البحث.

4 - أخذ فكرة عن الصعوبات التي يمكن أن تعترض الباحث لتفاديها أثناء الدراسة الأساسية.

مكان الدراسة الإستطلاعية :

أجريت الدراسة الاستطلاعية في ثانويات و متوسطات دائرة معسكر و عددها (05) ثانوية و هي :

- ثانوية جمال الدين الأفغاني
- ثانوية ابي رأس الناصري
- ثانوية محي الدين مصطفى الراشدي
- ثانوية الأمير خالد
- ثانوية عبد المجيد مزيان

اما بالنسبة للمتوسطات فعددها 07 و هي :

- متوسطة المحاجر – متوسطة الامير عبد القادر – متوسطة المنطقة 08 – متوسطة خصيبية – متوسطة سيدي الموفق – متوسطة ماحي محمد – متوسطة سيدي الموفق الجديدة

فترة الدراسة الإستطلاعية :

- امتدت فترة الدراسة الإستطلاعية من 05 فيفري 2011 إلى 27 فيفري 2011

طريقة المعاينة :

- أعتمدت الطريقة العشوائية في اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث اجريت عملية القرعة على خمس ثانويات و سبعة متوسطات التي يمثل أساتذتها مجتمع الدراسة، و وقعت القرعة على أساتذة ثانوية أبي راس الناصري، و متوسطة علال فتيحة.

- **خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية** :
- يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية كل اساتذة التعليم الثانوي لثانية ابي راس الناصري، و كل استاذة التعليم المتوسط لمتوسطة و قد بلغ عدد أفرادها (40 أستاذ ثانوي، 40 أستاذ متوسط ، 20 مدير متوسطة) و التي اعتمدت من أجل التأكد من الخصائص السيكو مترية للإنسان الموجه للأساتذة و المدراء الذي يقيس الأداء الفعلي للتسير الإداري، كما نسجل ملأ جميع الاسسيانات من طرف أفراد العينة.
- بناءا على ما سبق ذكره و اعتمادا على الدراسة النظرية و بعد الإستشارات التي اجريت مع مجموعة من الأساتذة الجامعين من جامعات (وهران-بلعباس-معسكر).
- إضافة الى إثراء موضوع الدراسة مع مدراء و مفتشين في التعليم الثانوي و الممتوسط ذوي الخبرة و التجربة و الكفاءة، اتخذ الباحث قراره بناءا لأدتين من أدوات الدراسة الاستطلاعية.

أدوات الدراسة الاستطلاعية

أداة الدراسة:

مرت أداة الدراسة الإستبيان بعدة مراحل حتى وصلت إلى صورتها النهائية التي طبقت ميدانيا ويمكن إيضاح هذه المراحل كما يلي

قام الباحث بإعداد آداة الدراسة لقياس الأداء الفعلي للتسيير الإداري واتبع الخطوات التالية لبناء الإستبيان:

1 - تتمثل في إطلاع الباحث على مجموعة من المراجع التي تطرقت بالتفصيل إلى أدبيات الأداء التسييري الإداري وخاصة مهام المسير الإداري في المؤسسات التعليمية حسب النصوص والقوانين التي تسيير قطاع التربية والتعليم القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 الصادر بتاريخ 23 جانفي 2008 والقانون الأساسي لعمال التربية 2008

2 - تتمثل هذه الخطوة في استنباط الباحث المهام والأدوار التي يقوم بها مسير المؤسسة التعليمية على ضوء المهام والصلاحيات حسب النصوص والقوانين التي تسيير قطاع التربية والتعليم مستخلصا بعد ذلك الأبعاد التي شكلت الاستبيان وهي كالتالي: (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، التقويم، والاتصال).

3- تتمثل في وضع مفردات لكل بعد من الأبعاد وتدخل دائما في إطار المهام والأدوار التي يقوم بها مدير المؤسسة التعليمية وتتكون من سبعين (70) فقرة في البداية ثم صارت أربعة وستين فقرة (64) في الأخير حيث إحتوى كل بعد على مجموعة من الفقرات مرقمة على الشكل الموجود أدناه بعد أن أسقطت بعد التحكيم الفقرات التالية : (14) (12) (20) (55) (28) (18)

جدول رقم(2) يبين توزيع فقرات الإستبيان على أبعاد الدراسة

الأبعاد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
التنظيم		(1) (7) (13) (19) (25) (30) (36) (41) (47) (51) (54) (56) (58) (60) (62) (64)
التوجيه		(2) (8) (14) (20) (31) (42) (48) (52)
الإتصال		(3) (9) (15) (21) (26) (32) (37) (43) (49) (53) (55) (57) (59) (61) (63)
التقويم		(4) (10) (16) (22) (27) (33) (38) (44) (50)
التخطيط		(5) (11) (17) (23) (28) (34) (39) (45)
الرقابة		(6) (12) (18) (24) (29) (35) (40) (46)

4 - قام الباحث بإعداد إستمارة تسمح للمحكمين بإبداء ملاحظاتهم وآرائهم بدقة حول ما يلي :
وضوح التعليمات
شمولية التعليمات
شمولية البيانات الشخصية
وضوح الفقرات
ترتيب الفقرات
لغة الفقرات
موائمة البدائل لقياس البعد
عدد البدائل
تحديد إذا كانت الفقرة تقيس ما وضعت لقياسه

الخصائص السيكومترية

الصدق :
أولا: للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص وتكونت لجنة التحكيم من سبعة أساتذة متخصصين في علم النفس وعلوم التربية في جامعة وهران وجامعة معسكر
وعلى ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين عدل الباحث عدد من الفقرات وحذف أخرى وأبقى على الفقرات التي وقع عليها إجماع من طرف المحكمين بنسبة (5 من 7) فأكثر (أو أكثر من النصف)
حيث كان عدد الفقرات قبل التحكيم (70)وثم استبعاد (6) فقرات واستقر الاستبيان على (64) فقرة بعد إجراء التعديلات حسب آراء المحكمين أنظر ملحق رقم (3 و 4) الاستبيان بصورته النهائية.
ثانيا: للتعرف على صدق الاتساق الداخلي قام الباحث بحساب الصدق الذاتي لكل بعد لتدعيم صدق المحكمين إحصائيا وهذا بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية التي قدر عدد أفرادها (40) أستاذ وأستاذة و(40) مدير متوسطة وثانوية.
تم إيجاد معامل ارتباط كل أبعاد الاستبيان مع بعضها جدول رقم (3 و 4) وتم إيجاد أيضا معامل ارتباط الدرجة الكلية للاستبيان ككل مع كل الأبعاد جدول رقم (5 و 6)

جدول رقم (3) يبين الإرتباط بين أبعاد الإستبيان مع بعضها البعض (معامل بيرسون) - عينة المدراء

الأبعاد	التنظيم	التوجيه	الإتصال	التقويم	التخطيط	الرقابة
التنظيم		440.	370.	072.	.301	.514*
التوجيه	.440		321.	.209		.618**
الإتصال	370.	.321		.524*		.671**
التقويم	072.	.209	.524*		.430	.717**
التخطيط	053.	.310		.430		.456*
الرقابة				.426	.449*	

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

جدول رقم (4) يبين الإرتباط بين أبعاد الإستبيان مع بعضها البعض (معامل بيرسون) - عينة الأساتذة

الأبعاد	التنظيم	التوجيه	الإتصال	التقويم	التخطيط	الرقابة
التنظيم		5.21**	60.9**	58.8**	52.6**	38.9*
التوجيه	521**		29.5	62.7**	429**	352*
الإتصال	60.9**	342*		34.2*	651.**	098
التقويم	588**	627**	34.2*		338.*	310
التخطيط	651**	338*	65.1**			51.
الرقابة	389*	35.2*	.		051.	

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

جدول رقم (5) يبين الإرتباط بين الأبعاد ودرجة المقياس ككل عينة (الأساتذة)

أبعاد المقياس	الإرتباط بالمقياس ككل
التنظيم	875(**)
التوجيه	705(**)
الإتصال	770(**)
التقويم	720(**)
التخطيط	719(**)
الرقابة	453(**)

جدول رقم (6) يبين الإرتباط بين الأبعاد ودرجة المقياس ككل عينة (المدراء)

أبعاد المقياس	الإرتباط بالمقياس ككل

التنظيم	514 (**)
التوجيه	618 (**)
الإتصال	671 (**)
التقويم	717 (**)
التخطيط	456 (**)
الرقابة	619 (**)

الثبات : قام الباحث بحساب معامل إرتباط **بيرسون** بين جزئي الإستبيان ككل تم تجزئة الإستبيان إلى نصفين الفردي مقابل الزوجي وبلغ معامل إرتباط بيرسون بهذه الطريقة (0.55) وبعد استخدام معادلة **سبيرمان براون** المعدلة لطول الإستبيان أصبح معامل الثبات (0.57)
فهو يدل على أن الإستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات وهذا يزيد الباحث إطمئنان لتطبيق الإستبيان على عينة الدراسة.

الخلاصة :

لقد تمكن الباحث من الفهم الدقيق للموضوع، الأمر الذي أفاده كثيرا في تحديد الأهداف، و صياغة الإشكالية صياغة علمية تستوفي الشروط المنهجية، و صياغة الفرضيات المناسبة لموضوع الدراسة. وختاما يتبين للباحث بعد حصوله على النتائج المذكورة في هذه الدراسة الاستطلاعية، و الدراسة النظرية للموضوع، إمكانية الإنتقال إلى الدراسة النهائية بقدر كبير من الثقة و الإطمئنان.

الدراسة الأساسية

منهج الدراسة

إن أي مسعى علمي يهدف إلى رفع الغموض الذي يكتنف ذهن الباحث حول موضوع معين لا ينطلق من فراغ، بل لابد من إتباع منهج علمي دقيق لتحقيق تلك الغاية، ذلك المنهج الذي يعرفه (Angers M) بأنه "مجموع الإجراءات المحددة والمعتمدة من أجل الوصول إلى حلول" فعملية اختيار المنهج إذن خطوة أساسية في البحث لأن موضوعية ومصداقية الدراسة تتوقف عليها.

على هذا الأساس فإن هذه الدراسة تستدعي منا استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يسمح كما يقول **محمد شفيق** بوصف المشكلة المراد دراستها كما هي في الواقع وتحليلها ومحاولة أعطائها تفسيرا علميا ومنطقيا.

المجال الجغرافي للبحث:

أجريت الدراسة في ولاية معسكر حيث كان عدد الثانويات بها (40) ثانوية، (07) دائرة معسكر، (06) دائرة المحمدية، (05) دائرة سيق، (06) دائرة غريس، (05) دائرة تغنيف، (02) وادي الأبطال، (04) هاشم ، (04) وادي تاغية، بالإضافة إلى متوسطات حسين متوسطة.

المجال الزمني :

أجري البحث التطبيقي خلال الثلاثي الثالث من السنة الدراسة 2011/2010، و قد اختار الباحث هذه الفترة كون معظم الأساتذة يتواجدون بصفة متواصلة في المؤسسات التعليمية لتحضير العروض المحروسة، فكان هذا الوقت مناسب لتنفيذ العمل الميداني.

المجال البشري (مجتمع البحث) :

يتكون مجتمع هذه الدراسة من كل أستاذ التعليم المتوسط و الثانوي، بالإضافة إلى كل مدراء الثانويات والمتوسطات.

طريقة إختيار العينة:

تم إختيار عينة البحث بطريقة المعاينة العشوائية بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط و الثانوي، و تمتاز هذه الطريقة في المعاينة كما يشير **محمد مزيان (1999 : 95)** بأنها تعطي << لكل الأفراد أو الوحدات نفس احتمال الوقوع أو الإختيار >> ، اعتمد الباحث على الطريقة المعروفة بالقرعة، أجريت القرعة بين تسعة و ثلاثين ثانوية من أصل أربعين ثانوية بينما واحدة كانت أخذت كعينة للدراسة الاستطلاعية، أما بالنسبة للتعليم المتوسط فقد أجريت القرعة بين تسعة و أربعين متوسطة بينما واحدة كانت أخذت كعينة الدراسة الإستطلاعية.

وصف عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من فئة مدراء المتوسطات والثانويات قوامها (60) مدير ومديرة متوسطة و (40) مدير ومديرة تعليم ثانوي للإشارة نظرا لمحدودية عدد مدراء الثانويات فقد شملت عينة الدراسة كل مدراء الثانوي أما بالنسبة لمدراء المتوسطات فتمت عملية الإختيار بطريقة مقصودة نظرا لاستجابة الإختيار لمتطلبات الدراسة وتوفرهم على الشروط المطلوبة (الخبرة، الجنس، المؤهل العلمي، الطور التعليمي) بالإضافة إلى ذلك تم إختيار بطريقة عشوائية (100) أستاذ وأستاذة من التعليم المتوسط و (100) أستاذ

وأستاذة من التعليم الثانوي ممن يعملون في المؤسسات التربوية بولاية معسكر من العام الدراسي (2010-2011) وفيما يلي وصف تفصيلي لعينة الدراسة.

جدول رقم (7) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية (الأساتذة)

الأقدمية	ن	%
من سنة إلى 05 سنوات	27	13.5
من 06 سنوات إلى 10 سنوات	24	12
من 11 سنة إلى 15 سنة	31	15.5
من 16 سنة إلى 20 سنة	48	24
أكثر من 21 سنة	70	35
المجموع	200	100

يتضح من الجدول رقم (7) أن (35%) من أفراد عينة الدراسة لهم أقدمية في التدريس أكثر من 21 سنة بينما (24%) تتراوح الأقدمية من (16 سنة إلى 20 سنة) في حين (15.5%) تتراوح أقدميتهم في التدريس من (11 سنة إلى 15 سنة) و (13.5%) لهـــم أقدمية من (سنة إلى 5 سنوات) في حـــين (12%) لهم أقدمية من (06 سنوات إلى 10 سنوات).

جدول رقم (8) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الطور (الأساتذة)

الطور	ن	%
التعليم الثانوي	100	50
التعليم المتوسط	100	50
المجموع	200	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن (50%) من أفراد عينة الدراسة أساتذة في التعليم الثانوي و (50%) أساتذة في الطور المتوسط.

جدول رقم (9) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس (الأساتذة)

الجنس	ن	%
ذكور	74	37
إناث	126	63
المجموع	200	100

يتضح من الجدول رقم (9) أن (63%) من أفراد عينة الدراسة أساتذة إناث بينما (37%) أساتذة ذكور.

جدول رقم (10) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي (الأساتذة)

المؤهل العلمي	ن	%
الثالثة ثانوي	29	14.5
بكالوريا	44	22
ليسانس	127	63.5
المجموع	200	100

نلاحظ من خلال الجدول (10) أن (63%) من أفراد عينة الدراسة أساتذة حاصلون على شهادة ليسانس بينما (22%) حاصلون على شهادة البكالوريا و (14.5%) لهم مستوى السنة الثالثة ثانوي.

جدول رقم (11) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص (الأساتذة)

التخصص	ن	%
أدبي	80	40
علمي	120	60
المجموع	200	100

يتبين من خلال الجدول رقم (11) أن (60%) من أفراد عينة الدراسة أساتذة متخصصون في المواد العلمية بينما (40%) تخصصهم أدبي.

جدول رقم (12) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس (المدراء)

الجنس	ن	%
ذكور	88	88
إناث	12.0	12
المجموع	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن (88%) من أفراد عينة الدراسة ذكور وأن (12%) إناث.

جدول رقم (13) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي (المدراء)

المؤهل العلمي	ن	%
الثالثة ثانوي	13	13
بكالوريا	32	32
ليسانس	55	55
المجموع	200	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن (55%) من أفراد عينة الدراسة حاصلون على مؤهل ليسانس و (32%) يحملون شهادة البكالوريا بينما (13%) لهم مستوى السنة الثالثة ثانوي.

جدول رقم (14) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص (المدراء)

التخصص	ن	%
أدبي	28	28
علمي	72	72
المجموع	200	100

يتبين من خلال الجدول رقم (14) أن (72%) من أفراد عينة الدراسة تخصصهم علمي و (28%) تخصص أدبي.

جدول رقم (15) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية (المدراء)

الأقدمية	ن	%
من 11 سنة إلى 15 سنة	16	16
من 16 سنة إلى 20 سنة	48	48
أكثر من 21 سنة	36	36
المجموع	200	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن (48%) من أفراد عينة الدراسة لهم أقدمية من (16 سنة إلى 20 سنة) في حين (36%) لهم أقدمية (أكثر من 21 سنة) بينما (16%) تتراوح أقدميتهم من (11 سنة إلى 15 سنة).

جدول رقم (16) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الطور (المدراء)

الطور	ن	%
التعليم الثانوي	40	40
التعليم المتوسط	60	60
المجموع	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن (60%) من أفراد عينة الدراسة مدراء في التعليم المتوسط بينما (40%) مدراء في التعليم الثانوي.

تطبيق الإستبيان:

بعد التأكد من صدق وثبات الإستبيان ومدى صلاحيته للاستخدام في الدراسة تمت عملية التطبيق كما يلي:

-تمت موافقة مديرية التربية لولاية معسكر على تطبيق الإستبيان في المؤسسات التعليمية

-تم توزيع الإستبيانات على عينة الدراسة والبالغ عددها (60) مدير متوسطة و(40) مدير ثانوي (100) أستاذ واستاذة التعليم المتوسط وكذا (100) استاذ واستاذة التعليم الثانوي

-فقام الباحث بتوزيع الإستبيانات على أفراد العينة خلال الموسم الدراسي (2010-2011) في شهر ماي وذلك باختيار أحد الإجابات التالية : (موافق تماما) (غير موافق جزئيا) (موافق جزئيا) (موافق تماما).

-وفور الإنتهاء من تطبيق الإستبيان على أفراد العينة تم تفريغ النتائج على الحاسوب وذلك لاختبار فرضيات الدراسة.

طريقة تصحيح أداة الدراسة:

تم وضع خمس إستجابات أمام كل فقرة من فقرات الدراسة وهي كالتالي : (غير موافق تماما، غير موافق جزئيا، لا أدري، موافق جزئيا، موافق تماما)

وكان المطلوب من مدراء وأساتذة التعليم المتوسط والثانوي إختيار إجابة واحدة فقط من بين الإجابات الخمس، وقد أعطيت درجات لكل من إجابات الخمس على النحو التالي:

موافق تماما (05) درجات.
موافق جزئيا (04) درجات.
لا أدري (03) درجات
غير موافق جزئيا (02) درجتان
غير موافق تماما (01) درجة واحدة

الأساليب الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية بواسطة الحاسب الآلي (spss) وقد قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية
إختبار (ت) T.test لتحديد الفروق
تحليل التباين الأحادي (Anova) لمعرفة الفروق بين أفراد عينة الدراسة حول
معامل الإرتباط **بيرسون** لحساب الإتساق الداخلي
معامل (**الفاكرونباخ**) وذلك لحساب معامل الثبات.

الفرضية الأولى:

يوجد فرق بين إتجاهات المدراء والأساتذة فيما يخص جودة التسيير الإداري

جدول رقم (17) يبين الفروق بين اتجاهات المدراء والأساتذة فيما يخص جودة التسيير الإداري

الطور	ن	معدل الإستجابة	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	T	الدلالة
الأساتذة	200	171.57	22.930	298	4.031	دالة
المدراء	100	182.41	19.886			

- دالة عند مستوى 0.01 الجدول رقم (17)

نلاحظ من خلال معدل إستجابة كل من المدراء والأساتذة حول مسألة جودة التسيير الإداري أن الإستجابات جاءت سلبية بحيث يعتقد كل من المدراء والأساتذة أن التسيير الإداري المدرسي ليس ذو جودة، حيث بلغت نسبة إستجابة المدراء (182.4) بينما إستجابات الأساتذة (171.5) وهي قيم أقل من متوسط فئة القياس (192) حيث بلغت قيمة T (4.03) والفروق بين الأساتذة والمدراء دالة عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح المدراء حيث نلاحظ أنهم أقل سلبية من الأساتذة.

ويرى الباحث أن سلبية الإستجابات تعبر عن بعد التسيير الإداري عن معاير الجودة المتعارف عليها، رغم أن وظيفة مدير المؤسسة التعليمية تشتمل على مهام تطوير البرامج وتحسينها وزيادة فعالية التعلم والتعليم، ومساعدة التلاميذ في زيادة تحصليهم المعرفي ونموهم السري، ومساعدة المعلمين على النمو المهني وتطوير قدراتهم ومهاراتهم التدريسية وتطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (**غنيمات، م 1990**) ودراسة (**حجي، م 1991**) لذلك يرى الباحث أن هذا الجانب يتعلق بعملية تفاعل المدير مع المعلمين و التلاميذ و المجتمع، فهو يمارس بوصفها عمليات تدخل في صلب جودة التسيير الإداري وتأثر في عملية التعليم والتعلم.

وتعبر هذه النتيجة عن تصور في الإهتمام بمجال التسيير، وعدم إدراك أهمية التدريب والتكوين في تطوير عملية التسيير لمدخلات النظام التربوي بالإهتمام بهذه الوظيفة التسيرية يؤدي إلى التطوير في المردود والأداء نحو الأفضل من خلال إدراك أهمية التقويم في تحقيق أهداف الإدارة المـــــدرسية، وكذلك القدرة على تقويم أداء المعلمين بعدل وموضوعية وتقويم أداء التلاميذ مما يساهم في تطوير الجوانب العملية التربوية.

ويستنتج الباحث أن هذه النتيجة تدل على قلة الإهتمام بالتخطيط الذي يعمل على حل المشكلات بين المدير والإدارة المدرسية بالإضافة إلى ضرورة إعطاء صلاحيات واسعة للمدير في عملية المشاركة في وضع المناهج المدرسية.

جدول رقم (18) يبين الفروق بين الأساتذة والمدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري مجال (التنظيم)

الطور	ن	معدل الإستجابة	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	T	الدلالة
الأساتذة	200	42.92	6.6	298	3.857	دالة
المدراء	100	46.13	7.00			

- دالة عند مستوى 0.01 الجدول رقم (18)

نلاحظ من خلال معدل إستجابة كل من المدراء والأساتذة حول مسألة الأداء الفعلي للتسيير مجال (التنظيم) أن الإستجابات سلبية بحيث يعتقد كل من المدراء والأساتذة أن التسيير الإداري في الوسط المدرسي ليس ذو جودة، حيث بلغت نسبة إستجابة المدراء (46.1) بينما إستجابات الأساتذة (42.9) وهي قيم أقل من متوسط فئة القياس المعتمدة والتي تبلغ (48) حيث بلغت قيمة T (3.85) والفروق بين الأساتذة والمدراء دالة عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح المدراء حيث نلاحظ أنهم أقل سلبية من الأساتذة.

ويرى الباحث أن الإستجابات جاءت سلبية رغم أن دور التنظيم في التسيير الإداري يساعد على تحديد المسؤوليات بحيث يعرف كل فرد مهامه وواجباته مما يؤدي إلى تلاشي الصراع التنظيمي ويساهم في إيجاد روح التعاون بين الموظفين لتحقيق أهداف المنظمة ويؤكد ذلك ما ذكره **الطوباسي ,ع(1980)** من أن التنظيم يساعد على "التنسيق بين جهود الأفراد مما يقلل من التعارض والإزدواجية" وتختلف هذه النتيجة عن ما توصلت إليه دراسة **عواد,م** (1985)

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعد مؤشرا سلبيا نحو الإهتمام بإدارة الوقت، وهذا يشير إلى عدم رضا عينة الدراسة عن التنظيم الإداري السائد.

ويمكن أن نستنتج أن إستجابات أفراد العينة وخاصة الأساتذة، ونظرا لأهمية التنظيم فإنه يؤثر على قرارات الأفراد على المشاركة الفعالة في تسيير المؤسسة التعليمية وهذا يعني أن الإتجاه السلبي لأفراد العينة يؤثر على جمود وعدم مرونة العلاقات بين الأفراد العاملين ولايتيح مجالا لروح التعاون الجماعية وبالتالي ينعكس ذلك سلبيا على النتائج والمردود التربوي، مما يجعل الموظفين غير متحمسين لتقديم إقتراحات من شأنها تحسين العمل وعـــــــــــــــــــلى هذا الأساس يرى الباحث أن النظرة السلبية للتنظيم

بوصـــــــــــــــــــــــفه عامل أساسي في عملية تسيير المؤسسة التعليمية التي تمتاز بخصوصية تتمثل في تربية وتعليم، التلاميذ وبالتالي فإن ذلك قد يؤدي إلى أن يشعر الموظف بالجمود وعدم القدرة على إستعاب مختلف المتغيرات.

ويرى الباحث أن نجاح عملية التنظيم في المؤسسة التعليمية تتطلب وجود إدارة تمتاز بالكفاءة وتطبيق معايير الجودة في التسيير لمختلف القضايا التي تهم الموظفين والعاملين والتلاميذ في المدارس وذلك بغرض تقليل عوامل الغموض ويتوقف ذلك على حسن اختيار المسيرين وفقا لمعايير موضوعية تتمثل في القدرة الرغبة ، ونمط التفكير، وكذلك فإن نظام الحوافز والترقية الذي يساعد على التخلص من الإتجاهات السلبية التي تتعارض وأهداف المنظومة التربوية.

ويستنتج الباحث أن الإتجاه السلبي لأفراد العينة نحو بعد التنظيم يعد مؤشر يؤثر على نمط السلوكات الوظيفية وبالتالي على قدرة المؤسسة ويعيق تحقيق غايات الغملية التعليمية بينما الإتجاه الإيجابي لبعد التنظيم فإنه يعزز العلاقات الشخصية الدافينة بين الموظفين والإدارة بل أن الإحترام المتبادل والعلاقات الودية تعزز سلطة مسير المؤسسة مما ينعكس إيجابيا في سلوكات الموظفين فيشعرون بالإرتياح والروح العالية ويتعزز لديهم الإحساس باحترام الذات.

جدول رقم (19) يبين الفروق بين الأساتذة والمدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري مجال (الإتصال)

الطور	ن	معدل الإستجابة	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	T	الدلالة
الأساتذة	200	40.79	8.209	298	2.187	دالة
المدراء	100	42.75	5.147			

- دالة عند مستوى 0.05 الجدول رقم (19)

نلاحظ من خلال معدل إستجابة كل من المدراء والأساتذة حول مسألة الأداء الفعلي للتسيير مجال (الإتصال) أن الإستجابات سلبية بحيث يعتقد كل من المدراء والأساتذة أن التسيير الإداري في الوسط

المدرسي ليس ذو جودة، حيث بلغت نسبة إستجابة المدراء (42.7) بينما إستجابات الأساتذة (40.7) وهي قيم أقل من متوسط فئة القياس المعتمدة والتي تبلغ (45) حيث بلغت قيمة T (2.18) والفروق بين الأساتذة والمدراء دالة عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح المدراء حيث نلاحظ أنهم أقل سلبية من الأساتذة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (**المغيري، 1999**) ودراسة (**جيرالد،** 2004) ودراسة (**الشيخي، 1998**)

ويلاحظ الباحث أن عملية الإتصال تمثل جزءا مهما من مهام مسيري الإدارة المدرسية لذا فإن التحكم في هذه التقنية أمر ضروري لنجاح الإدارة المدرسية.

إن أشارت الدراسات إلى أن " النجاح الذي يحققه الإنسان في عمله يعتمد في (15%) منه على البراعة الإتصالية و (15%) فقط تعتمد على المهارات المهنية " (**القعيد، ص 379**)

كما أن عدم مراعاة مسيري الإدارة المدرسية لأهمية الإتصال في الوسط المدرسي يؤدي إلى ضعف العلاقات الإنسانية، وبالتالي يـــؤدي إلى الفشل في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وهذا يتفق مع ما ذكره (**الجعيد، 2001، 159**) من أن فشل الكثير من المؤسسات التربوية لا يعود إلى ضعف في إعداد المربين ولكن يعود إلى ضعف أساليب التواصل في داخلها.

وهذا يؤكد أن أفراد عينة الدراسة يدركون أهمية الحوار وإحترام الرأي ويرى الباحث أن هذه النتيجة جاءت لتؤكد غياب ثقافة الحوار ونبذ العنف والتعصب للأراء.

ويؤكد الباحث على ضرورة الإهتمام بالإتصال في مجال التربية والتعليم والعمل على نشر ثقافة الحوار في الوسط المدرسي.

ويستنتج الباحث أن الإتجاه السلبي لأفراد العينة وخاصة الأساتذة يدل على غياب المرونة والقدرة على التكيف والتعامل مع الظروف المختلفة من خلال عدم التحكم في كفاءة فهم نفسية العاملين وحاجاتهم بل إن هذه النتيجة تعبر عدم قدرة المسيرين الإداريين على معرفة العوامل التي تحرك ديناميكية الجماعة، ونمط تكونها وتفاعلها وبالتالي إعطاء الفرصة للموظفين والعاملين ليعبروا عن أنفسهم ولا يتحقق هذا الهدف إلا إذا تحكم المسيرين للمؤسسات التعليمية في تقنيات الإتصال لأن تقل المعلومات بدقة ووضوح بجنب الغموض وسوء التفسير.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تدل على أن المسيرين الإداريين يجب أن يتعلموا مهارة الإتصالات مع محديثهم والإستخدام الأمثل لوسائل الإتصال وعدم إصدار أحكام فورية بسرعة وعدم التروي في الإستنتاج لتجنب الأنماط السلبية في عملية الإتصال نظرا لما تحدثه من نتائج سلبية ينعكس على ضعف خدمات الإدارة التعليمية وتدني فعالية المؤسسة التربوية.

جدول رقم (20) يبين الفروق بين الأساتذة والمدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري مجال (التقويم)

الطور	ن	معدل الإستجابة	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	T	الدلالة
الأساتذة	200	23.86	4.436	298	2.963	دالة
المدراء	100	25.50	4.719			

- دالة عند مستوى 0.01 الجدول رقم (20)

نلاحظ من خلال معدل إستجابة كل من المدراء والأساتذة حول مسألة الأداء الفعلي للتسيير مجال (التقويم) أن الإستجابات سلبية بحيث يعتقد كل من المدراء والأساتذة أن التسيير الإداري في الوسط المدرسي ليس ذو جودة، حيث بلغت نسبة إستجابة المدراء (25.5) بينما إستجابات الأساتذة (23.8) وهي قيم أقل من متوسط فئة القياس المعتمدة والتي تبلغ (27) حيث بلغت قيمة T (2.96) والفروق بين الأساتذة والمدراء دالة عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح المدراء حيث نلاحظ أنهم أقل سلبية من الأساتذة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **الزايدي،(1996)** إذ بلغ المتوسط الحسابي درجة أهمية مجال التقويم (4.49) ودراسة **الجعيد، (1999)** (4.52) ودراسة **بيلي BAILEY، (2006)** وتأتي هذه النتيجة ـأخيرا لما ذكره (**سيدو سالم، ص،**2005، 21) حيث يساعد التقويم في الحكم على مدى تحقيق الأهداف والتعرف على نواحي القوة والضعف في عملية التسيير الإداري والكشف عن حاجات العاملين و قدراتهم واستعداداتهم ويرى الباحث أن هذه النتيجة تبين مدى إدراك عينة الدراسة لأهمية مجال التقويم حيث يعد وسيلة للتشخيص والعلاج.

ويؤكد الباحث على ضرورة التكوين لمسيري المؤسسات التعليمية من خلال برامج التدريس في مجال القياس والتقويم لكي تساهم بشكل فعال في إكساب مهارات التقويم الضرورية لممارسة عملية التقويم بدرجة عالية.

ويؤكد الباحث أهمية في تقويم أداء الموظفين والمربين القائم على المحاباة والولاء والبعد عن الموضوعية يؤدي إلى ضعف التشخيص الدقيق ومن ممارسة أساليب علاجية لا تنسجم مع الواقع الفعلي الذي يعاني من ضعف المردود'.

ويرى الباحث أن أهمية النتيجة متطابقة مع واقع ممارسة مسيري المؤسسات التعليمية لعملية التقويم فإن اتجاهات الأساتذة والمديرين تشير إلى حاجة للتدريب على هذه المهارات للإرتقاء بممارساتهم في هذا المجال.

جدول رقم (21) يبين الفروق بين الأساتذة والمدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري مجال (التخطيط)

الطور	ن	معدل الإستجابة	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	T	الدلالة
الأساتذة	200	21.32	5.276	298	2264	دالة
المدراء	100	22.78	5.243			

- دالة عند مستوى 0.01 الجدول رقم (21)

نلاحظ من خلال المعدل إستجابة كل من المدراء والأساتذة حول مسألة الأداء الفعلي للتسيير مجال (التخطيط) أن الإستجابات سلبية بحيث يعتقد كل من المدراء والأساتذة أن التسيير الإداري في الوسط

المدرسي ليس ذو جودة، حيث بلغت نسبة إستجابة المدراء (22.7) بينما إستجابات الأساتذة (21.3) وهي قيم أقل من متوسط فئة القياس المعتمدة والتي تبلغ (24) حيث بلغت قيمة T (2.96) والفروق بين الأساتذة والمدراء دالة عند مستوى الدلالة (0.04) لصالح المدراء حيث نلاحظ أنهم أقل سلبية من الأساتذة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية وذلك لأن يكون التحكم في مهارة التخطيط أمر ضروري بالنسبة لمدير المؤسسة التعليمية حتى يتمكن من أداء عمله بطريقة منظمة ترسم مسار الأهداف بعيدا عن العشوائية وجاءت هذه النتيجة تأكيد لما ذكره **حجي، 1997 36**) من أن التخطيط يوفر الوقت ويساعد على استغلال الموارد المادية والبشرية الإستغلال الأمثل ويهتم بمشكلات العاملين ويوفر المناخ الملائم للعمل والتخطيط السليم هو القاعدة التي ينظم العمل من خلالها" كما تختلف مع دراسة **الزايدي،(1997)** وقد يعزى ذلك إلى إدراك عينة الدراسة لأهمية التخطيط لمدير المدرسة كوظيفة مهمة من وظائف الإدارة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعد مؤشر سلبي يدل على عدم إهتمام مسيري المؤسسات التعليمية بمجال التخطيط الذي يعد وظيفة مهمة من وظائف الإدارة المدرسية كون عملية التخطيط تمثل مرحلة التفكير والتنبؤ التي تسبق أي عمل كما تحققه عملية التخطيط من إيجابيات تتمثل في تحديد الأهداف وترتيب الأولويات وهذه النتيجة تختلف عن دراسة (**الشيخي، 1998**).

وربما يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس يرون أن التخطيط عملية روتينية.

جدول رقم (22) يبين الفروق بين الأساتذة والمدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري مجال (الرقابة)

الطور	ن	معدل الإستجابة	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	T	الدلالة
الأساتذة	200	21.92	5.040	298	2.964	دالة
المدراء	100	22.59	5.934			

- دالة عند مستوى 0.05 الجدول رقم (22)

نلاحظ من خلال المعدل إستجابة كل من المدراء والأساتذة حول مسألة الأداء الفعلي للتسيير مجال (الرقابة) أن الإستجابات سلبية بحيث يعتقد كل من المدراء والأساتذة أن التسيير الإداري في الوسط المدرسي ليس ذو جودة، حيث بلغت نسبة إستجابة المدراء (22.5) بينما إستجابات الأساتذة (21.9) وهي قيم أقل من متوسط فئة القياس (24) حيث بلغت قيمة T (1.02) والفروق بين الأساتذة والمدراء دالة عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح المدراء حيث نلاحظ أنهم أقل سلبية من الأساتذة.

تعد هذه النتيجة مؤضر عن اتجاه سلبي نحو جودة التسيير الإداري بخصوص مجال الرقابة، يعتبر مقياس نجاح وبلوغ الأهداف والتأكد من تنفيذ الخطط المسطرة من طرف إدارة المؤسسة التعليمية ومن ثم علاج الخلل.

ويستنتج الباحث أن غياب المهارة في الرقابة لمختلف الأنشطة البيداغوجية، التربوية، والتعليمية و الإدارية ، يؤثر سلبا على مستوى الأداء التسيري، فلا يمتاز بالفاعلية وبالتالي فإن مخرجات النظام التعليمي تكون ضعيفة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (**الغامدي، أ ، 1990**)

ويرى الباحث أن الرقابة وظيفة مهمة وأساسية لمتابعة مختلف العمليات الإدارية والإخلال بهذه الممارسة في المؤسسات التعليمية يؤثر بشكل سلبي على أداء ومردود مخرجات النظام التعليمي، فالرقابة تكتشف الأخطاء و من ثم تصحيحها وتطويرها ففي مجال التخطيط يكون دور الرقابة التأكد من أن الخطط والأهداف المسطرة والإجراءات والمدة الزمنية وأسلوب التنفيذ سليم.

ويستنتج الباحث أن أهمية الرقابة في التنظيم التأكد من أن الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية حدد بدقة الصلاحيات والمهام وأنما تسير بشكل فعلي وأن الطريقة التي يتعامل الطاقم الإداري مع الموظفين وأسلوب الإتصال وكيفية لكل المعلومات.

إن الإستجابة السلبية لأفراد العينة تجاه بعد الرقابة قد تعني أن الكشف عن الكفاءات في مجال العمل التعليمي والتأكد من تفاعل الموظفين باعتبار أن العمل الرقابي يساعد في التحسين والتقويم وبالتالي يعد أحد العوامل المساعدة في نجاح عملية الإصلاح ويرى الباحث أن لا لرقابة صلة بوظيفة التخطيط من خلال تمكن إدارة المؤسسة التعليمية من القيام بعمليات التخطيط والتنظيم والتسيير على أحسن وجه للتعرف على مدى النجاح في تجسيد الأهداف ونظرا لكون الرقابة في عملية التسيير الإداري للمؤسسات التعليمية تسير بشكل مستمر وخلال عملية التنفيذ للخطط وذلك لتجاوز الأخطاء وتصحيحها في حينها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (**الهليل، ع ، 1991**)

لأن عملية تقيم أداء الموظفين تمكن من رصد الإنحرافات وبالتالي تصحيحها وقيام مدراء المؤسسات التعليمية بالعلاج فغياب وظيفة الرقابة في العمل الإداري يؤثر على باقي العمليات التسيرية التخطيط و التقويم.

جدول رقم (23) يبين الفروق بين الأساتذة والمدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري مجال (التوجيه)

الطور	ن	معدل الإستجابة	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	T	الدلالة
الأساتذة	200	20.78	4.800	298	3.350	دالة
المدراء	100	22.66	4.149			

- دالة عند مستوى 0.01 الجدول رقم (23)

نلاحظ من خلال معدل إستجابة كل من المدراء والأساتذة حول مسألة الأداء الفعلي للتسيير مجال (التوجيه) أن الإستجابات سلبية بحيث يعتقد كل من المدراء والأساتذة أن التسيير الإداري في الوسط المدرسي ليس ذو جودة، حيث بلغت نسبة إستجابة المدراء (22.6) بينما إستجابات الأساتذة (20.7) وهي قيم أقل من متوسط فئة القياس المعتمدة والتي تبلغ (24) حيث بلغت قيمة T (3.35) والفروق بين الأساتذة والمدراء دالة عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح المدراء حيث نلاحظ أنهم أقل سلبية من الأساتذة.

يفسر الباحث هذه النتيجة التي يؤشر على إستجابات سلبية لأفراد العينة تجاه التوجيه كون مسيري المؤسسات التعليمية ينقصهم التكوين والتأهيل في مجال التوجيه الذي يعد أهم النشاطات في العملية الإدارية نظرا لأن سلامة التوجيه تعد من مهارات إدارة الوقت للوصول إلى تحقيق النتائج، وتعتبر هذه العملية من الوظائف الصعبة نظرا لكون المدير يتعامل مع فئات مركبة يختلفون في أنماط الشخصية والمزاج وتتناقض في كثير من الأحيان الأهداف والدوافع من المنظمة وتتعارض معها، لذلك يرى الباحث أن تحكم المدير المسير في مهارة التوجيه تمكنه من فهم وتوجيه جهود العاملين والموظفين نحو تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

وتؤكد هذه النتيجة عدم إيلاء أهمية لعملية التوجيه من طرف مسيري المؤسسات التعليمية رغم أنها تقتضي الإستماع و الإنصاف و الملاحظة ومن ثم تقديم النصح والإرشاد والتعليمات اللازمة لمواجهة المواقف الصعبة أثناء أداء مهام الإدارية والتربوية ، وقد تعني هذه النتيجة سوء أداء العملية الإدارية و عدم توفر أدوات ووسائل وظيفة التوجيه، القيادة والدافعية ، والتحفيز والإتصال الذي يعبر عن قدرة المسير على فهم الأفراد، ولقد أظهرت دراسة (**الشمري، م ، 1996)** أن برامج التوجيه المعدة إعدادا جيدا، تساعد على خلق إنطباع إيجابي لدى الموظف في العمل وتحسين الإيصالات مه رؤساء العمل، وتؤثر في أداء الموظف ، كما أنها تساهم في انخفاض معدلات التسرب، وفي زيادة سرعة معدل التعلم لدى العاملين.
إن هذه النتيجة تؤكد عدم إيلاء أهمية لعملية التوجيه، أو أنها تنفذ بطريقة عشوائية غير منظمة ويؤثر هذا على فاعلية وأداء المردود التربوي ، ونظرا إرتباط التوجيه بالتحفيز والإرشاد والعلاقات الإنسانية فالمسير الإداري الفعال هو الذي يحسن القدرة على توجيه الموظفين والعاملين.

الفرضية الثانية :

يوجد فرق بين إتجاهات المدراء والأساتذة من حيث الخبرة

جدول رقم (24) يبين تحليل التباين المتعدد الإتجاهات الأساتذة و المدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري تبعا لمتغير (الخبرة)

الأبعاد	الفئة	مجموع المربعات X^2	درجة الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
الأداء الفعلي للتسيير		218.041	2	0.454	غير دالة
الرقابة		14.297	2	0.487	غير دالة
التخطيط		0.923	2	0.33	غير دالة
التقويم		36.179	2	1.767	غير دالة
الإتصال		7.022	2	0.133	غير دالة
التوجيه		23.607	2	1.114	غير دالة
التنظيم		71.759	2	1.537	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (24) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين إتجاهات المدراء والأساتذة نحو التسيير الإداري لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير (الخبرة) بالنسبة لكل الأبعاء (الأداء الفعلي للتسيير ، الرقابة، التخطيط، التقويم، الإتصال، التوجيه، التنظيم).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (**الجعيد، 2001**) غير دالة ودراسة (**الزايدي، 1996**) وتختلف النتيجة عن دراسة كل من (**الحضيبي، 2006**) (**الحارثي، 1998**) و (**الحماد، 2005**) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في إستجابة أفراد عينات الدراسات تعزى لمتغير الخبرة.

وهذا يعني أن أفراد العينة بإختلاف سنوات خبراتهم في العمل الحالي فإن اتجاهاتهم تبدو متقاربة وربما يعزى ذلك لقلة الحوافز المشجعة لممارسة وظيفة مدير مؤسسة تعليمية وعدم تخصيص علاوات معتبرة لممارسة مسؤولية التسيير مما قلل من أهمية تأثير متغير سنوات الخبرة على إجابات أفراد العينة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة الغير المنطقية من منطلق الخبرة في مجال الإدارة التعليمية ، نظرا لكون الخبرة تؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس ، والثقة بالآخرين كما أن الخبرة تؤدي إلى اكتساب مهارات متجددة

وتنمي المهارات المكتسبة مما يقضي على عوامل القلق والتردد من الدخول في تجارب جديدة وبالتالي يساهم في تحسين وارتفاع مستوى الأداء .

وقد تعني هذه النتيجة أن كل من الأساتذة والمدراء ، يخضعون لنفس ظروف ومتطلبات العمل ، ويواجهون نفس المشاكل المرتبطة بالبيئة التعليمية ، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (**بني موسى 1995**) التي أشارت إلى وجود أثر للخبرة في المعوقات التي تواجه مديري وأساتذة المدارس ، لصالح مديري المدارس ذوي الخبرة الطويلة.

إن عدم وجود فروق بين اتجاهات المدراء والأساتذة نحو الأداء الفعلي للتسيير الإداري، يعد مؤشر هام في عدم قدرة، المؤسسات التربوية، على ممارسة دورها في بناء الإتجاهات في قضايا تعد مهمة و حيوية، فإذا سلمنا بأن فئة المدراء والأساتذة تعد من النخبة المثقفة والمتعلمة، ومستوى التعلم يلعب دور مهم وفي تكوين متكامل للشخصية الفرد بما فيها إتجاهاته نحو مجمل القضايا فممارسة مهنة التعليم والتسيير الإداري في المؤسسات التعليمية يسمح للفرد بأن ينمو ثقافيا وإجتماعيا وفكريا وسياسيا.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بالقصور الذي يعتري مؤسساتنا التربوية واقتصارها على الجانب المعرفي والمعلومات

إن هذه النتائج تؤكد الحاجة إلى وضع برامج في إعداد ورسكلة الأساتذة والمعلمين والإدرايين في ميدان العمل التربوي التعليمي، لرفع مستوى الوعي.

الفرضية الثالثة :

يوجد فرق بين إتجاهات المدراء والأساتذة من حيث التخصص

جدول رقم (25) يبين تحليل التباين المتعدد الإتجاهات الأساتذة و المدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري تبعا لمتغير (التخصص)

الأبعاء	الفئة	مجموع المربعات X^2	درجة الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
الأداء الفعلي للتسيير		4.068	1	0.008	غير دالة
الرقابة		4.578	1	0.156	غير دالة

التخطيط		24.213	1	0.868	غير دالة
التقويم		14.011	1	0.684	غير دالة
الإتصال		25.795	1	0.489	غير دالة
التوجيه		0.410	1	0.19	غير دالة
التنظيم		168.480	1	3.610	غير دالة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (25) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين إتجاهات المدراء والأساتذة نحو التسيير الإداري لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير (التخصص) بالنسبة لكل الأبعاء (الأداء الفعلي للتسيير، الرقابة، التخطيط، التقويم، الإتصال، التوجيه، التنظيم).
و يرجع الباحث عدم وجود فروق دالة بين اتجاهات الأساتذة و المدراء نحو التسيير الإداري لدى العينة تبعا لمتغير التخصص , انه ربما يكون للعوامل الاجتماعية المعاشة من طرف موظفي قطاع التربية و التعليم تأثيرا في تحديد الاتجاهات , و يعتقد الباحث أن الظروف المادية و قلة الحوافز و عدم وجود أفاق واسعة للترقية من إطار إلى آخر و خاصة و انه في القانون الأساسي المعدل لسنة (2008) فان جميع الوظائف الإدارية الخاصة بقطاع التربية و التعليم,مفتش, مستشار,مدير , ناظر أصبحت مناصب نوعية و بالتالي لم تعد تشجع الأساتذة على الالتحاق بها.

و يرى الباحث أن هذه النتيجة تدل على أن العامل الثقافي المشترك يساهم بدرجة كبيرة في رسم قناعات أسرة التعليم باختلاف التخصص و بالتالي تقارب اتجاهات أفراد العينة و يعتقد الباحث أن المواد العلمية التي تتطلب تفكير و ذكاء و تركيز في تحضير الدروس تتساوى مع المواد الأدبية باختلاف مضمون و طبيعة المادة.

و يمكننا أن نستخلص من هذه النتيجة أن التكوين المشترك يدل على أحادية الاتجاه و بالتالي فانه لا ينمي لدى أفراد العينة القدرة على الاختلاف و التميز, أما بالنسبة للدراسات التي تتقارب أو تختلف مع هذه النتيجة , ففي علم الباحث لم يجد اثر لها رغم بحثه المستمر و الجاد في هذا المجال.

الفرضية الرابعة :

يوجد فرق بين إتجاهات المدراء والأساتذة من حيث الجنس

جدول رقم (26) يبين تحليل التباين المتعدد الإتجاهات الأساتذة و المدراء فيما يخص الأداء الفعلي للتسيير الإداري تبعا لمتغير (الجنس)

الأبعاد	الفئة	مجموع المربعات X^2	درجة الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
الأداء الفعلي للتسيير		0.172	1	0.000	غير دالة
الرقابة		4.272	1	0.145	غير دالة
التخطيط		14.567	1	0.522	غير دالة
التقويم		5.676	1	0.277	غير دالة
الإتصال		39.566	1	0.750	غير دالة
التوجيه		86.595	1	4.088	دالة
التنظيم		10.454	1	0.224	غير دالة

- دالة عند مستوى 0.05 الجدول رقم (26)

يتضح من الجدول رقم (26) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين إتجاهات المدراء والأساتذة نحو التسيير الإداري لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير (الجنس) بالنسبة لكل الأبعاء (الأداء الفعلي للتسيير ، الرقابة، التخطيط، التقويم، الإتصال، التنظيم) بينما نسجل فروق بين إتجاهات المدراء والأساتذة دالة عند مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة لبعد التوجيه.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (**الشمري 1996**) التي أشارت إلى أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مديري ومديرات المدارس لمهارات التسيير تعزى إلى متغير الجـــنس، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة (**الحوراني 1993**) في مجال التخطيط . حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في مجال التخطيط يعود إلى متغير الجنس ولصالح الإناث .

ويعتقد الباحث أن السبب في عدم وجود فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير الجنس قد يعود إلى أن الرجل والمرأة لهما نفس الحظوظ في القدرة على الإنفتاح وإقامة علاقات إجتماعية، بالإضافة إلى تساوي فرص الترقية والمساواة في قائمة التأهيل المهني.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تدل على أن تطور المجتمع فتح إمكانيات متساوية بين الرجل والمرأة في القدرة على التكيف مع الظروف المحيطة التي تواجههم في العمل بالإضافة إلى ربط علاقات إجتماعية أكثر تفتح وتنوع وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من (**العظامات، خ 1993**) ودراسة (**اللواتي، 1992**) ودراسة (**غنيمات، م 1990**)، إذ أشارات إلى عدم وجود أثر للجنسين فيما يخص المعوقات التي تواجه مديري ومعلمي المدارس.

ويفسر الباحث هذه النتيجة من منطلق أن تكوين وتأطير الذكور والإناث يوحي بتشابه لدى أفراد عينة البحث، ويمكن تفسير ذلك بأن جميع أفراد البحث قد تعرضوا لبرامج أعداد متشابهة قبل الخدمة وأثنائها. وربما يعود النسب إلى عدم إهتمام برامج التكوين من توجيه نحو تنمية ثقافة الإتجاهات على أساس أن اتجاهات الأفراد نحو هذه القضايا ترتبط بمستوى ثقافته.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تدل على أن تطور المجتمع فتح إمكانيات متساوية بين الرجل والمرأة في القدرة على التكيف مع الظروف المحيطة التي تواجههم في العمل بالإضافة إلى ربط علاقات إجتماعية أكثر تفتح وتنوع وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من (**العظامات، خ 1993**) ودراسة (**اللواتي، 1992**) ودراسة (**غنيمات، م 1990**)، إذ أشارات إلى عدم وجود أثر للجنسين فيما يخص المعوقات التي تواجه مديري ومعلمي المدارس.

ويفسر الباحث هذه النتيجة من منطلق أن تكوين وتأطير الذكور والإناث يوحي بتشابه لدى أفراد عينة البحث، ويمكن تفسير ذلك بأن جميع أفراد البحث قد تعرضوا لبرامج أعداد متشابهة قبل الخدمة وأثنائها. وربما يعود النسب إلى عدم إهتمام برامج التكوين من توجيه نحو تنمية ثقافة الإتجاهات على أساس أن اتجاهات الأفراد نحو هذه القضايا ترتبط بمستوى ثقافته.

التوصيات و الإقتراحات :

التوصيات:

- إجراء مثل هذه الدراسة على مجتمع آخر وعلى عينة أكثر شمولا من العينة التي شملتها هذه الدراسة.
- ضرورة تكثيف وتدعيم مثل هذه الدراسات في مجال الأداء الفعلي للتسيير وعلاقته مع بعض العوامل الأخرى، كالمناخ التنظيمي، الدافعية، وغيرها من العوامل في ميدان التسيير الإداري في المؤسسات التعليمية.
- تخصيص جزء مهم من برامج تربصات التكوين وتحسين المستوى للمؤطين لعملية التسيير الإداري في المؤسسات التعليمية موضوع جودة التسيير الإداري وكيفية تطبيقها في ممارسة عملية التسيير.
- تشجيع البحوث والدراسات التربوية في الجزائر وتوظيف الحقائق المهمة التي نتوصل إليها.
- تدريب مديري المدارس والمتوسطات و الثانويات على أساليب النظم الإدارية مثل : إدارة الجودة الشاملة والإدارة الإلكترونية.
- إعطاء جدية تمكن مسيري المؤسسات التعليمية على روح المبادرة والإبتكار في تسيير الموارد البشرية وتنظيم أكثر دقة وفعالية .

الإقتراحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم بعض التوصيات التي قد تساهم في جودة التسيير الإداري:

- إنشاء مرصد وطني مستقل يتكون من خبراء التعليم والتربية في الجزائر يتولى تقويم جودة التسيير في المؤسسات التعليمية، بما يتماشى مع المعايير الدولية.
- وضع معايير جودة التسيير محددة لجميع مجالات العمل في المؤسسات التعليمية (إدارية، مالية)
- تدريب الموظفين بالمؤسسات التعليمية لتطبيق مبادئ إدارة الجودة.
- إجراء تقويم دوري لجميع أعضاء هيئة التسيير والمشرفين في المؤسسات التعليمية.
- حل المشاكل بشكل متواصل ومستمر وبطريقة علمية.
- العمل على إنشاء وحدة الجودة وتطوير الأداء بمعاهد التكوين الإداريين وبالجامعات في ضوء المعايير الدولية.
- تعزيز دور مدير المؤسسة التعليمية وذلك بإعطائه مزيدا من الصلاحيات التي تتناسب مع حجم المسؤوليات والواجبات المطالب بها.
- زيادة الحوافز المادية و المعنوية للمديرين والمسيرين لجذب الكفاءات الجيدة لمهنة تسيير المؤسسات التعليمية.
- تحسين المناخ التنظيمي في المؤسسات التعليمية قد يساهم في تحسين الأداء الفعلي للتسيير وبالتالي جودة التسيير الإداري.

خاتمة:

من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث في هذه الدراسة، يمكن أن نشير أن الإستجابات المدراء والأساتذة حول مسألة جودة التسيير الإداري كانت سلبية ويعد هذا مؤشر على أن عملية إصلاح المنظومة التربوية، لم يأخذ في الإعتبار بجدية وموضوعية الجانب الإداري في تسيير المؤسسات التربوية، من خلال تكوين مسيري قطاع التربية على أحدث الطرق في مجال التسيير.

بالإضافة إلى ذلك فإن أهمية الجودة تقتضي، الإهتمام بعامل التسيير من خلال حسن إنتقاء المسيرين، ووضع معايير علمية في توظيف، الطاقم الإداري الذي يساهم بشكل فعال في رفع مردود وأداء المخرجات التعليمية.

كما أن متغير التخصص، الخبرة و الجنس لم يكن له أثر في إبراز الفروق بين أفراد العينة، وبالتالي فإن دور العامل الثقافي و العلمي و الإجتماعي والإقتصادي كان له تأثير فحديد اتجاهات الأساتذة والمدراء.

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر والمراجع العربية

1. أحمد أحمد إبراهيم، (1971) , **نحو تطوير الإدارة المدرسية، ط2، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية** .
2. أحمد أحمد إبراهيم،(2001) , **الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، مكتبة دار المعارف، ط 1، الإسكندرية.**
3. أحمد أحمد إبراهيم،(1997), **نحو تطوير الإدارة المدرسية دراسات نظرية و تربوية، دار المطبوعات الجديدة الإسكندرية**.
4. أحمد إسماعيل حجي،(2000) , **الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية، دار الفكر العربي القاهرة.**
5. أحمد سعيد درباسي،(1994) , **إدارة الجودة الكلية، مفهومها و تطبيقاتها التربوية و إمكانية الإفادة منها مع القطاع التعليمي السعودي**، رسالة الخليج العربي، ع (50).
6. أحمد سيد خليل و إبراهيم عباس الزهيري، (2001) , **إدارة الجودة الشاملة في التعليم، خبرات أجنبية و إمكان الإفادة منها في مصر، المؤتمر السنوي السابع، الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات، الجمعية المصرية للتربية المقارنة و الإدارة التعليمية** ، دار الفكر العربي، القاهرة.
7. أحمد عبد الخالق، (1984), **علم النفس الإجتماعي**، الدار الجامعية للنشر و التوزيع.
8. أحمد، محمد، موسى، (1969), **تقيم الأداء الإقتصادي في قطاع الأعمال و الخدمات** ، دار النهضة العربية، بيروت.
9. أسعد، وليد أحمد (2005) **الإدارة التعليمية** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، عمان.
10. الأغا رياض و الأغا،(1996) **نهضة، الإدارة التربوية أصولها و نظرياتها و تطبيقاتها الحديثة** ، حقوق الطبع محفوظة للمؤلفين، غزة.
11. الأغبري، عبد الصمد,(2000), **الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي و التنظيمي المعاصر** ، دار النهضة العربية للطباعة النشر، بيروت.
12. أمين النبوي، (1990), **إدارة الجودة الشاملة، مدخل لفعالية إدارة التغير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية** ، المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة و الإدارة التعليمية بعنوان إدارة التغير في التربية و إدارته في الوطن العربي.
13. البدري، طارق عبد الحميد،(2001), **الأساليب القيادية و الإدارية في المؤسسات التعليمية** ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، الطبعة الأولى، عمان.
14. البرادعي، عرفان،(1988)**, مدير المدرسة الثانوية صفاته ، مهامه، أساليب إختياره، أعداده** ، الطبعة الأولى، دار الفكر ، سوريا.
15. البرعي، محمد بن عبد الله و التويجري، محمد إبراهيم،(1997), **معجم المصطلحات الإدارية** ، مكتبة العبيكان، الرياض.
16. البطاينة، فواز علي ذيب (1993)، **صعوبات المدرسة الشاملة كما يتصورها الإداريون و المعلمون** ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك، أربد.
17. البويهي، فاروق شوقي،(2001) **الإدارة التعليمية و المدرسية**، دار قباء للطباعة و النشر، القاهرة.
18. الترتوري، محمد عوض ، حويجان، أغادير عرفات،(2006) **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مركز المعلومات**، ط1 دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان .
19. الجبر، زينب علي، (2002), **الإدارة المدرسية الحديثة من منظور علم النظم** ، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، الكويت.

20.الحوراني، إبراهيم (1996), **واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمديري المدارس و مديراتها الثانية الأكاديمية في مديرتي التربية عمان الكبرى كما يراها المديرون و المديرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
21.الشمري، مطر (1996), **مدى معرفة ممارسة مديري المدارس في دولة قطر للكفايات الملفية الأساسية و حاجتهم لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، 1996، الأردن.
22.الطوباسي، عادل (1980), **واقع الإدارة المدرسية في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة اليسوعية، لبنان.
23.العظامات، خلف الله محمد (1993)، **المشكلات الإدارية التي تواجه مديري و معلمي المدارس في محافظة المفرق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد.
24.الغامدي، أميرة (1990), **الدور المنالي و الرسمي و الواقعي لمديرة المدرسة الثانوية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية
25.المدحجي، منصور قاسم فارع (1991)، **المشكلات التي تعيق إدارة المدرسة الثانوية في الجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد.
26.المدهون محمد إبراهيم، الطلاع سليمان أحمد،(2006), **مدى توافر عناصر لنموذج الهيئة الوطنية للإعتماد و الجودة و النوعية لمؤسسات التعليم العالي في الجامعات الفلسطينة** ، مجلة الجامعة الإسلامية، مجلد 14، عدد 2، غزة 2006.
27.جعفر، أبوقاسم أحمد، (1991)، **السلوك التنظيمي و الأداء، الرياض، معهد الإدارة العامة** ، مركز البحوث
28.جوهر، صلاح الدين (1984)، **مقدمة في الإدارة و تنظيم التعليم**، مكتبة عين شمس، القاهرة.
29.الجوهري، عمر، الإدارة ، شركة الطوبجي للطباعة و النشر، القاهرة.
30.حجي، أحمد إسماعيل ،(1998) **الإدارة التعليمة و الإدارة المدرسية** ، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة .
31.حجي، أحمد إسماعيل و شنودة، أمين فهمي، (1998)**إدارة المدرسة الابتدائية** , النعام للطباعة، القاهرة.
32.حسن إبراهيم بلوط، (2005), **المبادئ و الإتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات**، الطبعة الأولى/ دار النهضة العربية، بيروت.
33.حسن حسين البيلاوي،(1996) **إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر** ، مؤتمر التعليم العالي في مصر و تحديات القرن الحادي و العشرين، جامعة المنوفية.
34.حمد عبد الغني حسن هلال،(1996) , **مهارات إدارة الجودة الشاملة في التدريب، تطبيقات ISO 9000 في التعليم و التدريب، مركز تطوير الآداء و التنمية**، القاهرة.
35.الحولي عليان عبد الله،(2004) , **مفهوم الجودة في التعليم، مجلة الجودة في التعليم، الجامعة الإسلامية**، مجلة 1، عدد 1، غزة.
36.خالد محمد بني حمدان، (2007)، **الإستراتيجية و التخطيط منهج معاصر، دارالياز وري العلمية** للنشر و التوزيع، عمان، الأردن
37.الخطيب أحمد و الخطيب،(2006) , **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية**، ط2 عالم الكتب الحديث، أربط، الأردن 2006.
38.الدويك تيسير و زملاؤه،(1998) **أسس الإدارة التربوية و المدرسية و الإشراف التربوي** ، ط3 دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان.
39.دياب، محمد إسماعيل , (2001) ,**الإدارة المدرسية**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.
40.ربيع، هادي مشعان،(2006) ,**المدير المدرسي الناجح**، مكتبة المجتمع العربي، ط1، عمان

41.رسمي، محمد حسن (2004),**السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية** "، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية
42.رفاعي رفاعي، (2001)، **الإدارة الإستراتيجية مدخل متكامل**، الرياض، دار المريخ للنشر.
43.أبو زيد، الدسوقي حامد،(1984) ,**إدارة العمال، المبادئ و الوظائف المهارات** ، دار الثقافة العربية، القاهرة.
44.سلامة عبد العظيم حسين،(1999), **تحسين جودة الإدارة المدرسية في مصر، المؤتمر العلمي السابع جودة التعليم في المدرسة المصرية، التحديات، المعايير، العرض**، كلية التربية جامعة طنطا.
45.سمعان، وهيب و مرسي محمد منير،(1975) ,**الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتب القاهرة.
46.السيد عليوة،(2001) **تنمية مهارات مديري الإدارات**، ليترك للنشر و التوزيع، القاهرة.
47.شماس، سالم بن مستهيل (2002)، **التميز و الجودة في التعليم و التدريب** ، مؤتمر الجودة، الكويت، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي و التدريب.
48.صبري كامل الوكيل،،(1997) **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الأمريكي و إمكان تطبيقها في مجال إدارة التعليم الأساسي في مصر**، المؤتمر الثالث للعلوم التربوية النفسية، التعليم الأساسي حاضره و مستقبله، كلية التربية بفكر الشيخ، جامعة طنطا.
49.طعيمة، رشدي أحمد و آخرون (2006)، **الجودة الشاملة في التعليم**، ط1، عمان، دار تامسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة
50.عابدين، محمد عبد القادر،،(2001) **الإدارة المدرسية الحديثة** ط 1 ، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.
51.العاجز فؤاد، نشوان جميل, ،(2005) **تطوير التعليم الجامعي لتنمية المجتمع الفلسطيني في ضوء إدارة الجودة الشاملة** ، مجالة الجودة للتعليم العالي، الجامعة الإسلامية، مجلد 1، عدد 2، غزة 2005.
52.عايدة سيد خطاب,(1990), **الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية**، الطبعة 2، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
53.عباس محمود عوض،،(1980), **في علم النفس الإجتماعي**، دار النهضة العربية، بيروت، 1980.
54.عبد الباقي، صلاح الدين، (2000)، **إدارة الموارد البشرية**، الإسكندرية، الدار الجامعية.
55.عبد الرحمن بن سالم (200)، **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري** ، المنكتبة الوطنية، ط 2، الجزائر
56.عبد المحسن، توفيق ,(1997) ,**تقيم الأداء**، القاهرة، دار النهضة العربية.
57.العجمي، محمد حسنين،،(2000) **الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.
58.عدس، محمد عبد الرحيم و آخرون،،(1987) **الإدارة و الإشراف التربوي**، مطبعة الزهراء عمان.
59.عريفج، سامي سلطي, (2001) , **الإدارة التربوية المعاصرة** "، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان.
60.العزيزي، حمزة، و مرعي توفيق ,(1992), **الإدارة و الإشراف التربوي** ، دائرة التربية و التعليم، مسقط، عمان
61.عطوي، جودة عزة،(2001), **الإدارة التعليمة و الإشراف التربوي، أصولها و تطبيقاتها** ، الدار العلمية الدولية و مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع عمان 2001.
62.عليمات صالح ناصر، ،(2004) ,**إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية، التطبيق و مقترحات التطوير**، ط1 دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان الأردن 2004.
63.العمايرة، محمد حسن،،(2002), **مبادئ الإدارة المدرسية** ، ط3، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان.

64.عواد، مازن, (1985) **,دراسة تحليلية لمعرفة مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن للمهام الإدارية المطلوبة،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
65.غنام محمد،(1984) **,نحو إستراتيجية جديدة لتطوير الإدارة المدرسية، الإتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية، التنمية الإدارية،** مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض
66.غنيمات، محمد عبد القادر ,(1990)، **المشكلات الفنية الإدارية التي يواجهها مديرو مدارس المرحلة الأساسية في القرى النائية،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
67.فريد راغب النجار ،(1997), **إدارة الجودة الشاملة للجامعات رؤية التنمية المتواصلة** ، المؤتمر العلمي السنوي الثاني، إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، 1997. كلية التجارة بنها جامعة الزقازيق.
68. فهمي، أمين،(1976) , **الرقابة على الإدارة التعليمة، الواقع و الإصلاح** ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
69.قانون توجيهي للتربية الوطنية، رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.
70.أبو الكشك، محمد نايف،(2006), **الإدارة المدرسية المعاصرة،** دار جرير للنشر و التوزيع عمان.
71.كمال التابعي،،(1985), **الإتجاهات المعاصر في دراسة القيم و التنمية،** دار المعارف.
72.لطيف، هدى سيد، ،(1995) ,**الأسس العلمية للإدارة**، الشركة العربية للنشر و التوزيع، القاهرة
73.اللواتي، محمد بن سكباب بن حبيب (1992)**، المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الإبتدائية في سلطنة عمان،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
74.محامدة، ندى عبد الرحيم (2005), **الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية** ، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان.
75.محمد عثمان إسماعيل حميد،(1992) **إدارة الموارد البشرية،** دار النهضة العربية مصر.
76.محمود السيد أبو النيل،(1984), **علم النفس الإجتماعي،** دار النهضة العربية مصر.
77.مصطفى أحمد تركي،(1998), **بحوث في السلوك التنظيمي في البلاد العربية،** دار القلم الكويت.
78.مصطفى، رسيف (1994), **المدرسة الفاعلة إدارتها و تنظيمها**، عمان، معهد التربية التابع للأفروا ، اليونسكو.
79.مصطفى، صلاح عبد الحميد،(2002) , **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر** ، دار المريخ للنشر، الرياض ، المملكة العربية السعودية 2002.
80.مصطفى عشوي،(1992), **أسس علم النفس الصناعي التنظيمي** ، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1992.
81.مصطفى مصطفى كامل،(1994) ,**إدارة الموارد البشرية،** الشركة العربية للنشر و التوزيع، القاهرة.
82 .مدني عبد القادر علاقي،(1981) ,**الإدارة دراسة تحليلية للوظائف و القرارات الإدارية،** ط1، تهامة، المملكة العربية السعودية .
83.مرسي، محمد منير،(2001) **الإدارة المدرسية الحديثة،** ط3 ، عالم الكتب، القاهرة.
84.مرسي، محمد منير،،(1988) **الإدارة التعليمية أصولها و تطبيقاتها،** عالم الكتب، القاهرة .
85.نادية محمد عبد المنعم،،(1998) **تطوير أساليب مراقبة الجودة الشاملة في العملية التعليمية لمرحلة التعليم قبل الجامعي في ضوء الإتجاهات العالمية المعاصر** ، المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية، القاهرة.
86.نجدة إبراهيم سليمان،،(1998)**رؤية مستقبلية لتقويم و ضمان الجودة في التعليم الثانوي في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية** ، مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، المؤتمر القومي السنوي الخامس، تقويم .

87.نشوان، يعقوب حسين (1992), **الإدارة و الإشراف التربوي بين النظرية و التطبيق** ، الطبعة الثالثة، دار الفرقان للطباعة و النشر و التوزيع، عمان.
88.هليل، عبد الله (1991)**, دور مدير المدرسة بوصفه مشرفا تربويا مقيما** ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية.
89.يرقي، حسين، (2008), **إستراتيجية تنمية الموارد البشرية في المؤسسة الإقتصادية، حالة سوناطراك،** أطروحة دكتوراه دولة في العلوم الإقتصادية، تخصص تسيير، كلية العلوم الإقتصادية و علوم التسيير، جامعة الجزائر.

المراجع الأجنبية

90.Angers, m (1997), **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines**, édition Casbah, Alger

91.Bergeron, J.L,(1982)**Le climat organisationnel et la satisfaction au travail, In.Les aspects humains de l'organisation**, Montréal, ed.Goeten Morin, 1982.

92.Bernoux, P.H,(1985) **Sociologie des organisations**, Paris, ed Seuil, 1985.

93.Brosquet , R (1989), **fondement de la performance humaine dans l'entreprise**, éd, les éditions d'organisation, Paris

94.Kanter, R.M,(1986) **Commitment and social organization : A study of commitment mechanismes in utopian commitment**, American psychological review.

95.Lorino . P, (1986), **l'avantage concurrentiel**, Ed, inter – edition, Paris.

96.Ripon, A,(1976**) La qualité de la vie au travail**, Paris, Ed, O.U.F, 1976.

97.Roger, M (1982), **le questionnaire dans l'enquête psychosocial**, les édition sociales, françaises, Paris, France.

98.Vanclave etal (1982), **The urban principal, the educational Bureau**. Nacy, Phidelta Kappan, Vol 63 n° 10.

99.Wikson, R, (1980), A comparative. **Study of the actual and ideal Role perception of principales,** E.S.S Universty of Southern California, dissertation Abstract.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران

كلية العلوم الإجتماعية **ملحق رقم (1) إستمارة التحكيم موجه للأساتذة**

قسم علم النفس وعلوم التربية
والأرطفونيا

إستمارة التحكيم

التعليمات:

يقوم الطالب الباحث بإجراء دراسة ميدانية لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في علوم التربية " علم النفس التربوي" بعنوان " **دراسة إتجاهات مدراء وأساتذة التعليم المتوسط والثانوي نحو جودة التسيير الإداري بولاية معسكر**."

فالمطلوب منكم أستاذنا التفضل بإدلاء برأيكم و تقديركم لمحتوى هذا الاستبيان:

حول: (التعليمات، البيانات الشخصية، الفقرات، البدائل) وقد خصصنا لذلك الجداول المرفقة.

شكرا لكم على تعاونكم معنا

بيانات خاصة بالمحكم:

- **المحكم**:
- **التخصص:**
- **الدرجة العلمية**

1 – التعليمات:

إستبيان موجه للأساتذة

استبيان موجه لأساتذة التعليم المتوسط والتعليم الثانوي في إطار دراسة ميدانية تربوية حول **"دراسة إتجاهات مدراء وأساتذة التعليم المتوسط والثانوي نحو جودة التسيير الإداري بولاية معسكر**." لذا نرجو من أساتذتنا الكرام إفاداتنا بآرائهم حول الموضوع من خلال وضع علامة (X) في الخانة المناسبة بكل موضوعية وذلك لمساعدتنا في إنجاز دراستنا، مع ضمان السرية التامة حول وجهات نظركم كون الإجابة عن هذا الاستبيان لا تتضمن إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الهدف معرفة تصوركم بشكل عام حول الموضوع وتقبلوا منا فائق الشكر والتقدير.

شكرا لكم على تعاونكم معنا

وضوح التعليمات:

التعليمات	غ واضحة	واضحة	التعديل
/			

شمولية التعليمات:

التعليمات	غ واضحة	واضحة	التعديل
/			

البيانات العامة:

ضع إشارة (x) داخل المربع الموجود أمام العبارة المناسبة :

1- **الجنس**: **ذكر** ☐ **أ** ☐

2- **المؤهل العلمي:**

☐ **ثانوي** **بكالوريا** **ليسـ** ☐ **آخر**..... ☐.....

3 – **التخصص:**.....

4 – **الأقدمية في التدريس:**

☐ **من 1-5 سنوات**

من ☐ 6-10 سنوات

☐ من 11-15 سنة

من ☐ 16-20 سنة

أكثر من ☐ 21 سنة

5 – الطور التعليمي:

☐ أستاذ تعليم ثانوي ☐ أستاذ تعليم متوسطة

شمولية البيانات الشخصية:

البيانات الشخصية	غ كافية	كافية	التعديل
/			

عدد الفقرات:

عدد الفقرات	غ كاف	كاف	إقـــــتراح

وضوح الفقرات:

عدد الفقرات	غ واضحة	واضحة	واضحة نسبيا	واضحة تماما	إقتراح

ترتيب الفقرات:

عدد الفقرات	غ مرتبة	مرتبة	مرتبة نسبيا	مرتبة تماما	إقتراح

لغة الفقرات:

لغة الفقرات	غ مناسبة	مناسبة	التعديل

البدائل:

موائمة البدائل لقياس البعد:

البدائل	غ مناسبة	مناسبة جدا	مناسبة تقريبا	مناسبة جدا	التعديل
غير موافق تماما					
غير موافق جزئيا					
محايد أو لا					

أدري					
موافق جزئيا					
موافق تماما					

عدد البدائل

عدد البدائل	غ كاف	كاف	كاف نسبيا	كاف جدا	التعديل
/					

البعد الأول : التنظيم

رقم الفقرة	الفقرات	لا تقيس	تقيس	التعديل
01	تسهر إدارة المؤسسة على توفير الإمكانيات المادية			
02	تساهم إدارة المؤسسة في تطوير القدرات المهنية للأفراد من أجل رفع الأداء .			
03	تهتم إدارة المؤسسة بالعمل الجماعي وروح الفريق			
04	تشجع إدارة المؤسسة الفريق التربوي والإداري على متابعة دراس JJاتهم العليا .			
05	تحرص إدارة المؤسسة على توفير الأجواء النفسية والمادية المناسبة قبل عقد الاجتماعات .			
06	تختار إدارة المؤسسة الوقت والمكان الملائمين لعقد الاجتماعات.			
07	تحرص إدارة المؤسسة على توزيع الأدوار بين المشاركين في الاجتماعات.			
08	تسهر إدارة المؤسسة على عقد لقاءات مع أولياء التلاميذ لبحث القضايا التربوية المتعلقة بالتمدرس			
09	تشرف إدارة المؤسسة على حل المشكلات والصعوبات التي تواجه المدرسين.			
10	تدرس إدارة المؤسسة نظام توزيع التلاميذ وفق مستوياتهم التحصلية على الوحدات الدراسية .			
11	تساهم إدارة المؤسسة في التكفل برعاية التلاميذ المتفوقين.			
12	تشجع إدارة المؤسسة الموظفين والمـــــدرسين للعـــــمل بروح الفريق.			
13	تتابع إدارة المؤسسة بصفة مستمرة المستوى التحصيلي للتلاميذ .			
14	تقوم إدارة المؤسسة بزيارة مرافق المؤسسة التعليمية وتحرص على نظافتها.			
15	تتابع إدارة المؤسسة بانتظام وجبات إطعام التلاميذ وتسهر على كيفية			

	توزيعها.			
16	تنـــفذ إدارة المؤسسة رغبات المدرسين في إسناد الأقسام			
17	تتقبل إدارة المؤسسة آراء المدرسين في وضع إستعمالات الزمن.			
18	تحرص إدارة المؤسسة على أن لا أتخذ أي قرار إلا بعد التأكد من سلبياته وإيجابياته مع جميع الموظفين والمدرسين.			
19	تقوم إدارة المؤسسة بتنظيم وإدارة برامج تكوين فعالة للموظفين والمدرسين			

البعد الثاني: التوجيه

رقم الفقرة	الفقرات	لا تقيس	تقيس	التعديل
20	تسعى إدارة المؤسسة إلى شرح أهداف مشروع المؤسسة			
21	تركز إدارة المؤسسة على إرشاد الموظفين والمدرسين بضرورة الإلتزام بالقوانين .			
22	تراجـــــــــــــــع إدارة المؤسـســـــــــسة القرارات المتخـــــــــذة على ضوء النتائج.			
23	تقوم إدارة المؤسسة بتبليغ مستجدات القوانين بصدق دون تحريف.			
24	تعتمد إدارة المؤسسة على معايير علمية في عملية توجيه التلاميذ			
25	تقوم إدارة المؤسسة بتوجيه المدرسين بكيفيات بناء الخطة الزمنية للمواد التي يدرسونها			
26	تتأكد إدارة المؤسسة من فهم الموظفين والمدرسين لمضمون التعليمات والتوصيات .			
27	تشجع إدارة المؤسسة الآباء على حضور اجتماعات جمعية أولياء التلاميذ.			
28	تشرف إدارة المؤسسة على متابعة ملاحظات المفتشين ومناقشة توجيهاتهم وألتزم بتنفيذها			
29	تسهر إدارة المؤسسة على تقديم الحوافز والمكافآت المعنوية والمادية للموظفين والمدرسين باستمرار.			

البعد الثالث : الإتصال

رقم الفقرة	الفقرات	لا تقيس	تقيس	التعديل
30	تحرص إدارة المؤسسة على أن يكون الاتصال بالموظفين والمدرسين فردي وجماعي .			
31	توفر إدارة المؤسسة الجو الأمن والثقة المتبادلة في عملية التواصل .			
32	تهتم إدارة المؤسسة بدقة التعبير أثناء التواصل مع الموظفين والمدرسين.			
33	تعالج إدارة المؤسسة المشكلات التواصلية فور حدوثها منعا لتأثيراتها السلبية .			
34	تقوم إدارة المؤسسة بالإصغاء للأخرين والتعرف على حاجاتهم.			
35	تقيم إدارة المؤسسة جسور التواصل مع الأولياء .			
36	تسعى إدارة المؤسسة إلى إيجاد قنوات اتصال مفتوحة على الوسط الخارجي .			
37	أتقبل أراء الفريق التربوي والإداري.			
38	تستمع إدارة المؤسسة للموظفين والمدرسين باهتمام.			
39	لدى إدارة المؤسسة قابلية لاستقبال المعلومات والملاحظة من المرؤوسين.			
40	تعمل على توظيف مهارات التواصل مع الموظفين والمدرسين.			
41	تتعامل مع جميع الموظفين والمدرسين بأسلوب ديمقراطي.			
42	تحرص إدارة المؤسسة على إعلام جميع الموظفين على مضمون المناشير في الوقت المحدد.			
43	تتقبل إدارة المؤسسة الآراء النقدية البناءة أثناء الإجتماعات.			
44	تسعى إدارة المؤسسة لإشراك أولياء التلاميذ في حل المشكلات المدرسية.			

البعد الرابع: التقويم

رقم الفقرة	الفقرات	لا تقيس	تقيس	التعديل
45	تحرص إدارة المؤسسة على تقويم كفاءات الموظفين والمدرسين			

	بانتظام			
46	تشرف إدارة المؤسسة على عملية تقويم آداء الموظفين و المدرسين بصفة موضوعية .			
47	تحرص إدارة المؤسسة على مكافأة الموظفين والمدرسين بشكل عادل.			
48	تسعى إدارة المؤسسة إلى تحديد العوائق والصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف.			
49	تتمتع إدارة المؤسسة بقدرة على تعديل أساليب الرقابة طبقا للنتائج المحققة في الميدان.			
50	تضع إدارة المؤسسة معايير واضحة لقياس أداء الموظفين و المدرسين			
51	تهتم إدارة المؤسسة بإعلام أولياء التلاميذ عن النتائج المدرسية لأبنائهم بانتظام.			
52	تتحرى إدارة المؤسسة وأتأكد من المعلومات الواردة إلي من الوسط المدرسي.			
53	تشرف إدارة المؤسسة مع المدرسين على تقييم المناهج والبرامج التعليمية			

البعد الخامس: التخطيط

رقم الفقرة	الفقرات	لا تقيس	تقيس	التعديل
54	تسهر إدارة المؤسسة على تهيئة الظروف و الشروط المناسبة للعمل .			
55	تتخذ إدارة المؤسسة القرارات بمراعاة خصوصية المؤسسة وظروف الموظفين و المدرسين.			
56	تسعى إدارة المؤسسة إلى التخطيط وفقا لأهداف تربوية محددة المعالم.			
57	تتبنى إدارة المؤسسة خطة شاملة و واضحة في التسيير مختلف المرافق .			
58	تحرص إدارة المؤسسة على تحديد حاجيات الموظفين والمدرسين والتلاميذ			
59	تقوم إدارة المؤسسة بالتخطيط المسبق			

	للإجتماعات .			
60	تحرص إدارة المؤسسة على الإهتمام بالتلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة .			
61	تحرص إدارة المؤسسة على مساهمة الفريق الإداري والتربوي في إعداد مشروع المؤسسة			
62	تحرص إدارة المؤسسة على إشراك التلاميذ والأولياء في مشروع المؤسسة			

البعد السادس : الرقابة

رقم الفقرة	الفقرات	لا تقيس	تقيس	التعديل
63	تسهر إدارة المؤسسة على مراقبة تنفيذ النشاطات و التعليمات .			
64	تحرص إدارة المؤسسة على المقارنة بين النتائج المحققة والأهداف المسطرة.			
65	تتأكد إدارة المؤسسة من نظافة المؤسسة التعليمية .			
66	تشرف إدارة المؤسسة على توفير الوسائل اللازمة للمختبرات .			
67	تحاول إدارة المؤسسة أن تتحلى بالموضوعية و العدالة في حل المشكلات بين التلاميذ و المدرسين .			
68	تتجنب إدارة المؤسسة التهديد بالعقوبات او التلويح بها.			
69	تنفذ إدارة المؤسسة التعليمات قبل الموظفين والمدرسين.			
70	تسهر إدارة المؤسسة على سلامة المباني والمحافظة عليها.			

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة وهران

كلية العلوم الإجتماعية **ملحق رقم 2 إستمارة التحكيم موجه للفريق الإداري**
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

إستمارة التحكيم

التعليمات:

يقوم الطالب الباحث بـإجراء دراسة ميدانية لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في علوم التربية " علم النفس التربوي" بعنوان " **دراسة إتجاهات مدراء وأساتذة التعليم المتوسط والثانوي نحو جودة التسيير الإداري بولاية معسكر**."

فالمطلوب منكم أستاذنا التفضل بإدلاء برأيكم و تقديركم لمحتوى هذا الاستبيان: (التعليمات، البيانات الشخصية، الفقرات، البدائل) وقد خصصنا لذلك الجداول المرفقة.

شكرا لكم على تعاونكم معنا

بيانات خاصة بالمحكم:

- **المحكم**:
- **التخصص:**
- **الدرجة العلمية**

1 – التعليمات:

إستبيان موجه للفريق الإداري

استبيان موجه للفريق الإداري المكون من (مدير ثانوية، مدير متوسطة، ناظر، مستشار تربية) في إطار دراسة ميدانية تربوية حول " **دراسة إتجاهات مدراء وأساتذة التعليم المتوسط والثانوي نحو جودة التسيير الإداري بولاية معسكر**." لذا نرجو منكم إفاداتنا بآراءكم حول الموضوع من خلال وضع علامة (X) في الخانة المناسبة بكل موضوعية وذلك لمساعدتنا في إنجاز دراستنا، مع ضمان السرية التامة حول وجهات نظركم كون الإجابة عن هذا الإستبيان لا تتضمن إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الهدف معرفة تصوركم بشكل عام حول الموضوع وتقبلوا منا فائق الشكر والتقدير

شكرا لكم على تعاونكم معنا

وضوح التعليمات:

التعليمات	غ واضحة	واضحة	التعديل
/			

شمولية التعليمات:

التعليمات	غ واضحة	واضحة	التعديل
/			

البيانات العامة:

ضع إشارة X داخل المربع الموجود أمام العبارة المناسبة :

1- **الجنس**: **ذكر** ☐ ☐

2- المؤهل العلمي:

☐ **3 ثانوي** **بكالوريا** **ليسانس** ☐ **آخر**..... ☐

3 – التخصص:.....

4 – سنوات العمل في الإدارة:

من 1-5 سنوات ☐

من 6-10 سنوات ☐

11-15 سنة ☐

من 16-20 سنة ☐

أكثر من 21 سنة ☐

5 – الوظيفة:

☐ **مدير ثانوية** **مدير متوسطة** ☐

6 – الطور التعليمي:

☐ **ثانوية** **متوسطة** ☐

شموليه البيانات الشخصية:

البيانات الشخصية	غ كافية	كافية	التعديل
/			

عدد الفقرات:

عدد الفقرات	غ كاف	كاف	إقـــــتراح

وضوح الفقرات:

عدد الفقرات	غ واضحة	واضحة	واضحة نسبيا	واضحة تماما	إقتراح

ترتيب الفقرات:

عدد الفقرات	غ مرتبة	مرتبة	مرتبة نسبيا	مرتبة تماما	إقتراح

لغة الفقرات:

لغة الفقرات	غ مناسبة	مناسبة	التعديل

البدائل:

موائمة البدائل لقياس السمة:

البدائل	غ مناسبة	مناسبة جدا	مناسبة تقريبا	مناسبة جدا	التعديل
غير موافق تماما					
غير موافق جزئيا					
محايد أو لا أدري					
موافق جزئيا					
موافق تماما					

عدد البدائل

عدد البدائل	غ كاف	كاف	كاف نسبيا	كاف جدا	التعديل
/					

البعد الأول : التنظيم

رقم الفقرة	الفقرات	لا تقيس	تقيس	التعديل
01	أسهر على توفير الإمكانيات المادية			
02	أساهم في تطوير القدرات المهنية للأفراد من أجل رفع الأداء .			
03	أهتم بالعمل الجماعي وروح الفريق			
04	أشجع الفريق التربوي والإداري على متابعة دراساتهم العليا .			
05	أحرص على توفير الأجواء النفسية والمادية المناسبة قبل عقد الاجتماعات			
06	أختار الوقت والمكان الملائمين لعقد الاجتماعات.			
07	أحرص على توزيع الأدوار بين المشاركين في الاجتماعات.			
08	أسهر على عقد لقاءات مع أولياء التلاميذ لبحث القضايا التربوية المتعلقة بالتمدرس			
09	أشرف على حل المشكلات والصعوبات التي تواجه المدرسين.			
10	أدرس نظام توزيع التلاميذ وفق مستوياتهم التحصلية على الوحدات الدراسية .			

11	أساهم في التكفل برعاية التلاميذ المتفوقين.			
12	أشجع الموظفين والمدرسين للعمل بروح الفريق.			
13	أتابع بصفة مستمرة المستوى التحصيلي للتلاميذ .			
14	أقوم بزيارة مرافق المؤسسة التعليمية وأحرص على نظافتها.			
15	أتابع بانتظام وجبات إطعام التلاميذ وأسهر على كيفية توزيعها.			
16	أنــفذ رغبات المدرسين في إسناد الأقسام			
17	أتقبل آراء المدرسين في وضع إستعمالات الزمن.			
18	أحرص على أن لا أتخذ أي قرار إلا بعد التأكد من سلبياته وإيجابياته مع جميع الموظفين والمدرسين.			
19	أقوم بتنظيم وإدارة برامج تكوين فعالة للموظفين والمدرسين			

البعد الثاني: التوجيه

رقم الفقرة	الفقرات	لا تقيس	تقيس	التعديل
20	أسعى إلى شرح أهداف مشروع المؤسسة			
21	أركز على إرشاد الموظفين والمدرسين بضرورة الإلتزام بالقوانين .			
21	أراجع القرارات المتخذة على ضوء النتائج.			
23	أقوم بتبليغ مستجدات القوانين بصدق دون تحريف.			
24	أعتمد على معايير علمية في عملية توجيه التلاميذ			
25	أقوم بتوجيه المدرسين بكيفيات بناء الخطة الزمنية للمواد التي يدرسونها			
26	أتأكد من فهم الموظفين والمدرسين لمضمون التعليمات والتوصيات .			
27	أشجع الآباء على حضور اجتماعات جمعية أولياء التلاميذ.			
28	أشرف على متابعة ملاحظات المفتشين ومناقشة توجيهاتهم وألتزم بتنفيذها			
29	أسهر على تقديم الحوافز والمكافآت			

	المعنوية والمادية للموظفين والمدرسين باستمرار.			

البعد الثالث : الإتصال

رقم الفقرة	الفقرات	لا تقيس	تقيس	التعديل
30	أحرص على أن يكون الاتصال بالموظفين والمـــــدرسين فردي وجـــــماعي .			
31	أوفر الجو الأمن والثقة المتبادلة في عملية التواصل .			
32	أهتم بدقة بالتعبيـــــر أثنـــــــاء التواصـــــل مـــع الموظفين والمـــــــدرسين.			
33	أعالج المشكلات التواصلية فور حدوثها منعا لتأثيراتها السلبية .			
34	أقوم بالإصغاء للأخرين والتعرف على حاجاتهم.			
35	أقيم جسور التواصل مع الأولياء .			
36	أسعى إلى إيجاد قنوات اتصال مفتوحة على الوسط الخارجي .			
37	أتقبل أراء الفريق التربوي والإداري.			
38	أستمع للموظفين والمدرسين باهتمام.			
39	لدي قابلية لاستقبال المعلومات والملاحظة من المرؤوسين.			
40	أعمل على توظيف مهارات التواصل مع الموظفين والمدرسين.			
41	أتعامل مع جميع الموظفين والمدرسين بأسلوب ديمقراطي.			
42	أحرص على إعلام جميع الموظفين على مضمون المناشير في الوقت المحدد.			
43	أتقبل الآراء النقدية البناءة أثناء الإجتماعات.			
44	أسعى لإشراك أولياء التلاميذ في حل المشكلات المدرسية.			

البعد الرابع: التقويم

رقم الفقرة	الفقرات	لا تقيس	تقيس	التعديل
45	أحرص على تقويم كفاءات الموظفين والمدرسين بانتظام			
46	أشرف على عملية تقويم آداء الموظفين			

	و المدرسين بصفة موضوعية .			
47	أحرص على مكافأة الموظفين والمدرسين بشكل عادل.			
48	أسعى إلى تحديد العوائق والصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف.			
49	أتمتع بقدرة على تعديل أساليب الرقابة طبقا للنتائج المحققة في الميدان.			
50	أضع معايير واضحة لقياس أداء الموظفين و المدرسين			
51	أهتم بإعلام أولياء التلاميذ عن النتائج المدرسية لأبنائهم بانتظام.			
52	أتحرى وأتأكد من المعلومات الواردة إلي من الوسط المدرسي.			
53	أشرف مع المدرسين على تقييم المناهج والبرامج التعليمية			

البعد الخامس: التخطيط

رقم الفقرة	الفقرات	لا تقيس	تقيس	التعديل
54	أسهر على تهيئة الظروف و الشروط المناسبة للعمل .			
55	أتخذ القرارات بمراعاة خصوصية المؤسسة وظروف الموظفين والمدرسين.			
56	أسعى إلى التخطيط وفقا لأهداف تربوية محددة المعالم.			
57	أتبنى خطة شاملة و واضحة في التسيير مختلف المرافق .			
58	أحرص على تحديد حاجيات الموظفين والمدرسين والتلاميذ			
59	أقوم بالتخطيط المسبق للإجتماعات .			
60	أحرص على الإهتمام بالتلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة .			
61	أحرص على مساهمة الفريق الإداري والتربوي في إعداد مشروع المؤسسة			
62	أحرص على إشراك التلاميذ والأولياء في مشروع المؤسسة			

البعد السادس : الرقابة

رقم	الفقرات	لا	تقيس	التعديل

الفقرة		تقيس		
63	أسهر على مراقبة تنفيذ النشاطات و التعليمات .			
64	أحرص على المقارنة بين النتائج المحققة والأهداف المسطرة.			
65	أتأكد من نظافة المؤسسة التعليمية .			
66	أشرف على توفير الوسائل اللازمة للمختبرات .			
67	أحاول أن أتحلى بالموضوعية و العدالة في حل المشكلات بين التلاميذ و المدرسين .			
68	أتجنب التهديد بالعقوبات او التلويح بها.			
69	أنفذ التعليمات قبل الموظفين والمدرسين.			
70	أسهر على سلامة المباني والمحافظة عليها.			

ملحق رقم (3) استبيان الدراسة الاستطلاعية(الأساتذة)

إستبيان موجه للأساتذة

استبيان موجه لأساتذة التعليم المتوسط والتعليم الثانوي في إطار دراسة ميدانية تربوية حول " **دراسة إتجاهات مدراء وأساتذة التعليم المتوسط والثانوي نحو جودة التسيير الإداري بولاية معسكر** ." لذا نرجو من أساتذتنا الكرام إفاداتنا بآرائهم حول الموضوع من خلال وضع علامة (X) في الخانة المناسبة بكل موضوعية وذلك لمساعدتنا في إنجاز دراستنا، مع ضمان السرية التامة حول وجهات نظركم كون الإجابة عن هذا الاستبيان لا تتضمن إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الهدف معرفة تصوركم بشكل عام حول الموضوع وتقبلوا منا فائق الشكر والتقدير.

شكرا لكم على تعاونكم معنا

ضع إشارة (x) داخل المربع الموجود أمام العبارة المناسبة :

1- **الجنس**: **ذكر** ☐ ☐

2- **المؤهل العلمي:**

☐ **3 ثانوي** **بكالوريا** **ليسانس** ☐ **آخر**..... ☐

3 – **التخصص**:.....

4 – **الأقدمية في التدريس:**

من ☐ **1-5 سنوات**

من ☐ **6-10 سنوات**

☐ **11-15 سنة**

من ☐ **16-20 سنة**

أكثر من ☐ **21 سنة**

5 – **الطور التعليمي:**

☐

☐ **أستاذ تعليم ثانوي أستاذ تعليم متوسطة**

الإستبيان عبارة عن مجموعة من العبارات التقديرية تدور حول موضوع **دراسة إتجاهات مدراء وأساتذة التعليم المتوسط والثانوي نحو جودة التسيير الإداري بولاية معسكر** نطلب منكم التعبير عن مدى موافقتكم بخصوص ما جاء في تلك العبارات من خلال سلم خماسي، بحيث أن كل رقم يعبر عن مستوى حسب ما هو موضح أدناه.

(1) غير موافق تماما (2) غير موافق جزئيا (3) محايد أو لا أدري (4) موافق جزئيا (5) موافق تماما

مثال: أحب ممارسة الرياضة

غير موافق تماما	1	2	3	4	5	موافق تماما

أختبار الرقم 1 يعني أنكم لا تحبون الرياضة تماما، بينما اختيار الرقم 5 يعني أنكم تحبونها تماما

رقم الفقرة	الفقرات	غير موافق تماما	غير موافق جزئيا	محايد أو لا أدري	موافق جزئيا	موافق تماما
1	تسهر إدارة المؤسسة على توفير الإمكانيات المادية					
2	تسعى إدارة المؤسسة إلى شرح أهداف مشروع المؤسسة					
3	تحرص إدارة المؤسسة على أن يكون الاتصال بالموظفين والمدرسين فردي وجماعي .					
4	تحرص إدارة المؤسسة على تقويم كفاءات الموظفين والمدرسين بانتظام					
5	تسهر إدارة المؤسسة على تهيئة الظروف و الشروط المناسبة للعمل .					
6	تسهر إدارة المؤسسة على مراقبة تنفيذ النشاطات و التعليمات .					
7	تساهم إدارة المؤسسة في تطوير القدرات المهنية للأفراد من أجل رفع الأداء .					
8	تركز إدارة المؤسسة على إرشاد الموظفين والمدرسين بضرورة الإلتزام بالقوانين .					
9	توفر إدارة المؤسسة الجو الأمن والثقة المتبادلة في عملية التواصل .					
10	تشرف إدارة المؤسسة على عملية تقويم آداء الموظفين و المدرسين بصفة موضوعية .					
11	تتخذ إدارة المؤسسة القرارات بمراعاة					

	خصوصية المؤسسة وظروف الموظفين و المدرسين.					
12	تهتم إدارة المؤسسة بالعمل الجماعي وروح الفريق					
13	تهتم إدارة المؤسسة بدقة التعبيـــــر أثنـــــــاء التواصـــــل مـــع الموظفين والمدرسين.					
14	تحرص إدارة المؤسسة على مكافأة الموظفين والمدرسين بشكل عادل.					
15	تسعى إدارة المؤسسة إلى التخطيط وفقا لأهداف تربوية محددة المعالم.					
16	تشجع إدارة المؤسسة الفريق التربوي والإداري على متابعة دراساتهم العليا .					
17	تعالج إدارة المؤسسة المشكلات التواصلية فور حدوثها منعا لتأثيراتها السلبية .					
18	تسعى إدارة المؤسسة إلى تحديد العوائق والصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف.					
19	تتبنى إدارة المؤسسة خطة شاملة و واضحة في التسيير مخت ـــــــــلف المرافق .					
20	تشرف إدارة المؤسسة على توفير الوسائل اللازمة للمختبرات .					
21	تحرص إدارة المؤسسة على توفير الأجواء النفسية والمادية المناسبة قبل عقد الاجتماعات .					
22	تعتمد إدارة المؤسسة على معايير علمية في عملية توجيه التلاميذ					
23	تقوم إدارة المؤسسة بالإصغاء للأخرين والتعرف على حاجاتهم.					
24	تحرص إدارة المؤسسة على تحديد حاجيات الموظفين والمدرسين والتـــلاميذ					
25	تحاول إدارة المؤسسة أن تتحلى بالموضوعية و العدالة في حل المشكلات بين التلاميذ و المدرسين .					
26	تختار إدارة المؤسسة الوقت والمكان الملائمين لعقد الاجتماعات.					
27	تقيم إدارة المؤسسة جسور التواصل مع الأولياء .					

28	تضع إدارة المؤسسة معايير واضحة لقياس أداء الموظفين و المدرسين					
29	تقوم إدارة المؤسسة بالتخطيط المسبق للإجتماعات .					
30	تتجنب إدارة المؤسسة التهديد بالعقوبات او التلويح بها.					
31	تحرص إدارة المؤسسة على توزيع الأدوار بين الم ـــــشاركين في الاجتماعات.					
32	تقوم إدارة المؤسسة بتوجيه المدرسين بكيفيات بناء الخطة الزمنية للمواد التي يدرسونها					
33	تسعى إدارة المؤسسة إلى إيجاد قنوات اتصال مفتوحة على الوسط الخارجي .					
34	تهتم إدارة المؤسسة بإعلام أولياء التلاميذ عن النتائج المدرسية لأبنائهم بانتظام.					
35	تحرص إدارة المؤسسة على الإهتمام بالتلاميذ ذوي الإحتياج ـــــــــــات الخاصة .					
36	تنفذ إدارة المؤسسة التعليمات قبل الموظفين والمدرسين.					
37	تسهر إدارة المؤسسة على عقد لقاءات مع أولياء التلاميذ لبحث القضايا التربوية المتعلقة بالتمدرس					
38	تتأكد إدارة المؤسسة من فهم الموظفين والمدرسين لمضمون التعليمات والتوصيات .					
39	أتقبل أراء الفريق التربوي والإداري.					
40	تتحرى إدارة المؤسسة وأتأكد من المعلومات الواردة إلي من الوسط المدرسي.					
41	تحرص إدارة المؤسسة على مساهمة الفريق الإداري والتربوي في إعداد مشروع المؤسسة					
42	تسهر إدارة المؤسسة على سلامة المباني والمحافظة عليها.					
43	تشرف إدارة المؤسسة على حل المشكلات والصعوبات التي تواجه المدرسين.					
44	تشجع إدارة المؤسسة الآباء على					

	حضور اجتماعات جمعية أولياء التلاميذ.					
45	تستمع إدارة المؤسسة للموظفين والمدرسين باهتمام.					
46	تشرف إدارة المؤسسة مع المدرسين على تقييم المناهج والبرامج التعليمية					
47	تحرص إدارة المؤسسة على إشراك التلاميذ والأولياء في مشـروع المؤسسة					
48	تدرس إدارة المؤسسة نظام توزيع التلاميذ وفق مستوياتهم التحصلية على الوحدات الدراسية .					
49	تشرف إدارة المؤسسة على متابعة ملاحظات المفتشين ومناقشة توجيهاتهم وألتزم بتنفيذها					
50	تساهم إدارة المؤسسة في التكفل برعاية التلاميذ المتفوقين.					
51	تسهر إدارة المؤسسة على تقديم الحوافز والمكافآت المعنوية والمادية للموظفين والمدرسين باستمرار.					
52	تعمل على توظيف مهارات التواصل مع الموظفين والمدرسين.					
53	تشجع إدارة المؤسسة الموظفين والمـــــدرسين للعـــــم ـــــــــل بروح الفريق.					
54	تتعامل مع جميع الموظفين والمدرسين بأسلوب ديمقراطي.					
55	تتابع إدارة المؤسسة بصفة مستمرة المستوى التحصيلي للتلاميذ .					
56	تحرص إدارة المؤسسة على إعلام جميع الموظفين على مضمون المناشير في الوقت المحدد.					
57	تقوم إدارة المؤسسة بزيارة مرافق المؤسسة التعليمية وتحرص على نظافتها.					
58	تتقبل إدارة المؤسسة الآراء النقدية البناءة أثناء الإجتماعات.					
59	تتابع إدارة المؤسسة بانتظام وجبات إطعام التلاميذ وتسهر على كيفية توزيعها.					
60	تسعى إدارة المؤسسة لإشراك أولياء					

	التلاميذ في حل المشكلات المدرسية.					
61	**تنـــفذ إدارة المؤسسة رغبات المدرسين في إسناد الأقسام**					
62	**تتقبل إدارة المؤسسة آراء المدرسين في وضع إستعمالات الزمن.**					
63	**تحرص إدارة المؤسسة على أن لا أتخذ أي قرار إلا بعد التأكد من سلبياته وإيجابياته مع جميع الموظفين والمدرسين.**					
64	**تقوم إدارة المؤسسة بتنظيم وإدارة برامج تكوين فعالة للموظفين والمدرسين**					

ماحق رقم (4) استبيان الدراسة الاستطلاعية (الادارة)

إستبيان موجه للفريق الإداري

استبيان موجه للفريق الإداري المكون من (مدير ثانوية، مدير متوسطة، ناظر، مستشار تربية) في إطار دراسة ميدانية تربوية حول " **دراسة إتجاهات مدراء وأساتذة التعليم المتوسط والثانوي نحو جودة التسيير الإداري بولاية معسكر**." لذا نرجو منكم إفاداتنا بآراءكم حول الموضوع من خلال وضع علامة (X) في الخانة المناسبة بكل موضوعية وذلك لمساعدتنا في إنجاز دراستنا، مع ضمان السرية التامة حول وجهات نظركم كون الإجابة عن هذا الإستبيان لا تتضمن إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الهدف معرفة تصوركم بشكل عام حول الموضوع وتقبلوا منا فائق الشكر والتقدير

شكرا لكم على تعاونكم معنا

ضع إشارة x داخل المربع الموجود أمام العبارة المناسبة :

1- **الجنس**: **ذكر** **أنثى**

2- **المؤهل العلمي:**

ثانوي **بكالوريا** **ليسانس** **آخر**.....

3 – **التخصص**:.....

4 – **سنوات العمل في الإدارة:**

من 1-5 سنوات

من 6-10 سنوات

11-15 سنة

من 16-20 سنة

أكثر من 21 سنة

5 – **الوظيفة:**

مدير ثانوي **مدير متوسطة**

6 – **الطور التعليمي:**

ثانوية **متوسطة**

الإستبيان عبارة عن مجموعة من العبارات التقديرية تدور حول موضوع **دراسة إتجاهات مدراء وأساتذة التعليم المتوسط والثانوي نحو جودة التسيير الإداري بولاية معسكر** نطلب منكم التعبير عن مدى

موافقتكم بخصوص ما جاء في تلك العبارات من خلال سلم خماسي، بحيث أن كل رقم يعبر عن مستوى حسب ما هو موضح أدناه.

(1) غير موافق تماما (2) غير موافق جزئيا (3) محايد أو لا أدري (4) موافق جزئيا (5) موافق تماما

مثال: أحب ممارسة الرياضة

غير موافق تماما	1	2	3	4	5	موافق تماما

أختبار الرقم 1 يعني أنكم لا تحبون الرياضة تماما، بينما اختيار الرقم 5 يعني أنكم تحبونها تماما

رقم الفقرة	الفقرات	غير موافق تماما	غير موافق جزئيا	محايد أو لا أدري	موافق جزئيا	موافق تماما
1	أسهر على توفير الإمكانيات المادية					
2	أسعى إلى شرح أهداف مشروع المؤسسة					
3	أحرص على أن يكون الاتصال بالموظفين والمدرسين فردي وجماعي .					
4	أحرص على تقويم كفاءات الموظفين والمدرسين بانتظام					
5	أسهر على تهيئة الظروف و الشروط المناسبة للعمل .					
6	أسهر على مراقبة تنفيذ النشاطات و التعليمات .					
7	أساهم في تطوير القدرات المهنية للأفراد من أجل رفع الأداء .					
8	أركز على إرشاد الموظفين والمدرسين بضرورة الإلتزام بالقوانين .					
9	أوفر الجو الأمن والثقة المتبادلة في عملية التواصل .					
10	أشرف على عملية تقويم آداء الموظفين و المدرسين بصفة موضوعية .					
11	أتخذ القرارات بمراعاة خصوصية المؤسسة وظروف الموظفين و المدرسين.					
12	أهتم بالعمل الجماعي وروح الفريق					
13	أهتم بدقة التعبيـــر أثنـــــاء التواصـــل مـــع الموظفين والمدرسين.					
14	أحرص على مكافأة الموظفين والمدرسين بشكل عادل.					
15	أسعى إلى التخطيط وفقا لأهداف تربوية محددة المعالم.					
16	أشجع الفريق التربوي والإداري على متابعة دراساتهم العليا .					
17	أعالج المشكلات التواصلية فور حدوثها منعا لتأثيراتها السلبية .					

18	أسعى إلى تحديد العوائق والصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف.					
19	أتبنى خطة شاملة و واضحة في التسيير مختلف المرافق .					
20	أشرف على توفير الوسائل اللازمة للمختبرات .					
21	أحرص على توفير الأجواء النفسية والمادية المناسبة قبل عقد الاجتماعات .					
22	أعتمد على معايير علمية في عملية توجيه التلاميذ					
23	أقوم بالإصغاء للأخرين والتعرف على حاجاتهم.					
24	أحرص على تحديد حاجيات الموظفين والمدرسين والتلاميذ					
25	أحاول أن أتحلى بالموضوعية و العدالة في حل المشكلات بين التلاميذ و المدرسين .					
26	أختار الوقت والمكان الملائمين لعقد الاجتماعات.					
27	أقيم جسور التواصل مع الأولياء .					
28	أضع معايير واضحة لقياس أداء الموظفين و المدرسين					
29	أقوم بالتخطيط المسبق للإجتماعات .					
30	أتجنب التهديد بالعقوبات او التلويح بها.					
31	أحرص على توزيع الأدوار بين المشاركين في الاجتماعات.					
32	أقوم بتوجيه المدرسين بكيفيات بناء الخطة الزمنية للمواد التي يدرسونها					
33	أسعى إلى إيجاد قنوات اتصال مفتوحة على الوسط الخارجي .					
34	أهتم بإعلام أولياء التلاميذ عن النتائج المدرسية لأبنائهم بانتظام.					
35	أحرص على الإهتمام بالتلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة .					
36	أنفذ التعليمات قبل الموظفين والمدرسين.					
37	أسهر على عقد لقاءات مع أولياء التلاميذ لبحث القضايا التربوية المتعلقة بالتمدرس					
38	أتأكد من فهم الموظفين والمدرسين لمضمون التعليمات والتوصيات .					
39	أتقبل أراء الفريق التربوي والإداري.					

40	أتحرى وأتأكد من المعلومات الواردة إلي من الوسط المدرسي.					
41	أحرص على مساهمة الفريق الإداري والتربوي في إعـــــداد مشروع المؤسسة					
42	أسهر على سلامة المباني والمحافظة عليها.					
43	أشرف على حل المشكلات والصعوبات التي تواجه المدرسين.					
44	أشجع الآباء على حضور اجتماعات جمعية أولياء التلاميذ.					
45	أستمع للموظفين والمدرسين باهتمام.					
46	أشرف مع المدرسين على تقييم المناهج والبرامج التعليمية					
47	أحرص على إشراك التلاميذ والأولياء في مشروع المؤسسة					
48	أدرس نظام توزيع التلاميذ وفق مستوياتهم التحصلية على الوحدات الدراسية .					
49	أشرف على متابعة ملاحظات المفتشين ومناقشة توجيهاتهم وألتزم بتنفيذها					
50	أساهم في التكفل برعاية التلاميذ المتفوقين.					
51	أسهر على تقديم الحوافز والمكافآت المعنوية والمادية للموظفين والمدرسين باستمرار.					
52	أعمل على توظيف مهارات التواصل مع الموظفين والمدرسين.					
53	أشجع الموظفين والمدرسين للعمل بروح الفريق.					
54	أتعامل مع جميع الموظفين والمدرسين بأسلوب ديمقراطي.					
55	أتابع بصفة مستمرة المستوى التحصيلي للتلاميذ .					
56	أحرص على إعلام جميع الموظفين على مضمون المناشير في الوقت المحدد.					
57	أقوم بزيارة مرافق المؤسسة التعليمية وأحرص على نظافتها.					
58	أتقبل الآراء النقدية البناءة أثناء الإجتماعات.					
59	أتابع بانتظام وجبات إطعام التلاميذ					

	وأسهر على كيفية توزيعها.					
60	أسعى لإشراك أولياء التلاميذ في حل المشكلات المدرسية.					
61	أنــفذ رغبات المدرسين فــي إسناد الأقسام					
62	أتقبل آراء المدرسين في وضع إستعمالات الزمن.					
63	أحرص على أن لا أتخذ أي قرار إلا بعد التأكد من سلبياته وإيجابياته مع جميع الموظفين والمدرسين.					
64	أقوم بتنظيم وإدارة برامج تكوين فعالة للموظفين والمدرسين					