

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الحاج لخضر - باتنة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

عنوان الرسالة:

**تقييم مستوى أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى
في ضوء مهامهم الإدارية والبيداغوجية والتربوية
المحددة في النصوص التنظيمية**

-دراسة ميدانية من وجهة نظر الأساتذة-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة والتسيير التربوي

تحت إشراف:

أ/د عبدونى عبد الحميد

إعداد الطالب:

شنتى عبد الرزاق

أعضاء لجنة المناقشة:

- | | |
|--------------|--------------------------|
| رئيسا | 1- د/ براجل علي |
| مشرفا ومرارا | 2- أ/د عبدونى عبد الحميد |
| مناقشات | 3- أ/د بعيض نادية |
| مناقشات | 4- د/ ضياف زين الدين |

السنة الجامعية : 2008 / 2009

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الإِهْدَاءُ:

أهدي هذا الجهد إلى والدي ووالدتي، وأخوتي، وإلي كل طالب علم.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات،أشكره تعالى أن ألهمني الطموح وسدد خطاي،
وأتقدم بالشكر الجزييل للأستاذ الدكتور المشرف على هذا العمل: عبدونى عبد الحميد، على
سعة صدره وطول صبره، وعلى التوجيهات النيرة التي أفادنى بها طول فترة إنجاز هذا
البحث.

كما أتقدم بشكر خاص للأستاذ: إبراهيم عريفى، مدير "متقن هواري بومدين"، على كرم
استقباله وحفاوة معاملته، وما تفضل به من إفادات ومساعدات كبيرة وعلى كريم أخلاقه.
ثم في الأخير أشكر كل من كان له الفضل من قريب أو بعيد، مادياً أو معنوياً جزاء الله كلّ
خير.

الباحث

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستويات أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى فى الجزائر، فى ضوء مهامهم الإدارية والبياداغوجية والتربوية، من وجهة نظر الهيئة التدريسية.

تكونت عينة الدراسة من أعضاء الهيئات التدريسية لمجموعة من مؤسسات التعليم الثانوى بولاية ميلة، مختارة بطريقة عشوائية باستخدام طريقة العينة العنقودية، بنسبة (620%) من مؤسسات التعليم الثانوى المتواجدة بـالولاية، وقام الباحث بتوزيع (248) استماراة على كامل الهيئات التدريسية للمؤسسات المعنية، وقد بلغت نسبة الاسترجاع (55.46%), حيث كان عدد الأساتذة (132) أستاذًا وأستاذة، منهم (63) ذكور، (69) إناث. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة من طرف الباحث، تكونت من (43) فقرة، مقسمة إلى ثلاثة مجالات استمدت فقراتها من مادة النصوص التي تحدد مهام مدير مؤسسة التعليم الثانوى، ممثلة في القرار الوزاري رقم/176 الصادر في 1991/02/03.

وتمثلت إجراءات الدراسة فيما يلى:

- تطبيق الاستماراة بشكل أولى على عينة من الأساتذة وتعديلها.
- قياس الخصائص السيكومترية للأداة، وذلك بحساب الصدق والثبات.
- استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (13spss) لمعالجة البيانات بحسب ما يلى:
- المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات الأساتذة على فقرات الاستبانة.
- اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق لعينة البحث.
- تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق لعينة البحث.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أدلة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للأداة.
- اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين فئات متغيرات الدراسة.

وتمثلت نتائج الدراسة فيما يلى:

- ارتفاع مستويات أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى لمهامهم الإدارية حسب وجهة نظر الأستاذة.
- ارتفاع مستويات أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى لمهامهم **البيداغوجية** حسب وجهة نظر الأستاذة.
- كانت مستويات أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى لمهامهم التربوية متوسطة حسب ما يراه الأستاذة.
- لا توجد فروق بين وجهات نظر الأستاذة حول مستويات أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى لمهامهم الإدارية **والبيداغوجية والتربوية** تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق بين وجهات نظر الأستاذة حول مستويات أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى لمهامهم الإدارية **والبيداغوجية والتربوية**، تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم لدى الأستاذة.

Research summary:

This study aimed at assessing the levels of performance for secondary school principals in Algeria in accordance to their administrative, pedagogic and educational duty as perceived by their teachers.

The population of this study consisted of members from different teaching establishments for a number of secondary schools in the state of Mila, a rate of (20%) from the total secondary schools in this state. There were (132) teachers, (63) male teachers and (69) female teachers, and the rate of recovering rate reached the rate of (55.46%). In order to achieve the objectives of this study, a questionnaire was developed by the researcher, there were (43) items divided into three domains inspired its items from the article which identifies the actions of a secondary school principal, represented in the ministerial decision nb/(176) published in (03/02/1991).

The dispositions of the study were as follows:

- *Applying the questionnaire preliminarily on the research sample and amend it.*
- *Measuring the psychometric characteristics of the tool by measuring validity and reliability.*
- *Using the statistical index for the sociological sciences (spss 13) to treat information by measuring the following:*
- *Arithmetic means, and the percentage rates of teachers responses to the questionnaire items.*

- The “t” test to measure the differences significance of the research sample.
- The “alpha cronbach” to measure the reliability of the study tool.
- The “Pearson correlation coefficient” to measure the internal consistency.
- Scheffe-test to decide the difference direction.

The results of the study were as follows:

- The rise of the level of secondary school principal performance of their administrative occupation as perceived by teachers.
- The rise of the level of their pedagogic performance as well as it is perceived by teachers.
- The performance of their educational occupation was at an average level according to their teachers.
- There are no differences between the teachers opinions concerning the levels of performance of secondary principals in their pedagogic, educational or administrative duties attributed to the gender variable.
- There are differences between the teachers opinions about the levels of performance of secondary school principals towards their administrative, pedagogic and educational duties attributed to the variable of years of experience for teachers.

الفهرس

أ.....	إهداء
ب.....	شكر وتقدير
ج.....	ملخص الدراسة باللغة العربية
ه.....	الملخص باللغة الإنجليزية
ز.....	فهرس المحتويات
ي.....	فهرس الجداول
1.....	مقدمة

الجانب النظري

الفصل التمهيدي: مدخل الدراسة

7.....	1- إشكالية الدراسة
11.....	2- أهداف الدراسة
11.....	3- أهمية الدراسة
12.....	4- فرضيات الدراسة
13.....	5- المنهج المستخدم
14.....	6- تحديد المفاهيم
19.....	7- الدراسات السابقة

الفصل الأول: تقييم الأداء الوظيفي

31.....	تمهيد
32.....	1- مفهوم تقييم الأداء وماهيته
32.....	1-1- التقييم والتقويم
33.....	2-1- تقييم الأداء
36.....	3-1- مفاهيم مرتبطة بالأداء
37.....	2- أهداف وأهمية تقييم الأداء

40.....	3- أساليب تقييم الأداء.....
54.....	4- أخطاء وصعوبات تقييم الأداء.....
57.....	5- أهمية عملية تقييم الأداء في المؤسسات التعليمية.....
66.....	خلاصة.....

الفصل الثاني: مهام مدير المدرسة

67.....	تمهيد.....
68.....	1- مدير المدرسة.....
70.....	2- مهارات مدير المدرسة.....
71.....	3- مقومات المدير الفعال.....
72.....	4- مهام مدير المدرسة.....
87.....	5- مهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي بالجزائر.....
94.....	خلاصة.....

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية

97.....	تمهيد.....
98.....	1- حدود الدراسة.....
98.....	2- الدراسة الاستطلاعية.....
99.....	3- عينة الدراسة.....
101.....	4- أداة الدراسة.....
111.....	5- الأساليب الإحصائية المستخدمة.....

الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

115.....	1- عرض وتحليل النتائج.....
115.....	1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.....
115.....	1-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....

.....	3-1 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية	117
.....	4-1 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	119
.....	5-1 عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	121
.....	6-1 عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة	122
.....	7-1 عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة	123
.....	2- مناقشة النتائج	125
.....	2-1 مناقشة نتائج الفرضية العامة	125
.....	2-2 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	127
.....	2-3 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	129
.....	2-4 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	132
.....	2-5 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	135
.....	2-6 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة	136
.....	2-7 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة	137
.....	3- الاستنتاج العام	138
.....	4- مقتراحات	139
.....	خاتمة	140
.....	قائمة المراجع	141
.....	الملاحق	149

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
48	نموذج لطريقة التقييم عن طريق قوائم الصفات.....	1
	نموذج لمعايير ومؤشرات مديرى المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية.....	2
61	
100	يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.....	3
101	يتمثل توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة.....	4
104	التعديلات التي أجريت على العبارات بعد التحكيم.....	5
106	يبين محاور الاستمارة والفرقات التي تتنمي إليها.....	6
	يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور المهام الإدارية بالدرجة الكلية للمحور.....	7
107	
	يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور المهام البيداغوجية بالدرجة الكلية للمحور.....	8
108	
	يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور المهام التربوية بالدرجة الكلية للمحور.....	9
109	
110	يوضح نتائج معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.....	10
111	يبين فئات مستويات الأداء.....	11
	يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمحاور الاستمارة.....	12
115	
	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات محور المهام الإدارية.....	13
116	
	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات محور المهام البيداغوجية.....	14
117	

	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات محور المهام التربوية.....	15
120	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب النسبي لمجمل محاور أداة الدراسة.....	16
121	يبين نتائج قيم اختبار (ت) لمحاور الدراسة وفق متغير الجنس لدى الأساتذة.....	17
122	يبين نتائج قيم تحليل التباين الأحادي لمحاور الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة لدى الأساتذة.....	18
124	يوضح النتائج البعدية لاختبار شيفيه بين فئات الخبرة لدى الأساتذة.....	19
125		

مقدمة:

تعد الإدارة بمثابة المحرك الأساسي في كيان المنظمات المختلفة وأداة التغيير الأساسية بها، فنجاح المنظمات في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها، يعتمد إلى حد كبير على كفاءة إدارتها، ومن ثم تحتاج كل منظمة مهما تنوّعت أنشطتها، إلى إدارة فعالة تتميز بالقدرة على ملاحة التغييرات السريعة، والاستجابة لمتطلبات المستقبل ومتغيراته.

ولما كانت المنظمات التعليمية على اختلاف مستوياتها تعمل في ظل تلك المتغيرات، وتتأثر بها وتوثر فيها فإن ذلك يتطلب توافر إدارة تعليمية فعالة، تتسم بالقدرة الفائقة على الانتفاع ببطاقاتها، والاستثمار الأمثل لإمكاناتها المتاحة وتجيئها نحو تحقيق أهدافها المنشودة، فضلاً عن قدرتها على المتابعة المستمرة لتلك المتغيرات المجتمعية، وملاحة التطورات التنظيمية والتكنولوجية السريعة والتكيف معها، إلى جانب التنبؤ بالتغييرات المستقبلية، والاستجابة لها بما يكفل تطوير أدائها ورفع كفاءتها وتحسين إنتاجيتها.

ويعتمد تحقيق الإدارة المدرسية الفعالة على عدد من الأسس، والركائز تظهر في مقدمتها تقييم أداء المديرين، لكون هذه العملية تسهم في توفير معلومات عن مستوى أدائهم داخل المنظمات التعليمية، ومن ثم فهي تساعد على تحديد الأساس الذي تبدأ منه جهود التطوير الإداري، ومن هنا يتضح مدى ارتباط تقييم أداء المديرين فيما يهدف إليه من تطوير لهذا الأداء، بزيادة فعالية المنظمة التعليمية والوفاء بمتطلبات الإدارة المدرسية والتعليمية الفعالة.

ولقد كان لظهور حركة الإدارة العلمية في الإدارة، مع الدراسات التي أجرتها فريديريك تايلور بغرض رفع الكفاءات الإنتاجية للعمال ودراسة الحركة والزمن، الدور الكبير في جعل العملية الإدارية، تحكمها العقلانية والمنطق العلمي أكثر من الارتجال والعشوائية أو المجازفة، مع رصد للعلاقات بين ما يقدمه الفرد من مجهودات نسبية إلى كم المخرجات التي تأتي من وراء ذلك بشكل أقرب إلى الدقة واليقين، مما كان سائداً من قبل وانعكس سلباً على إنتاجية المؤسسات الصناعية آنذاك، فكان أن ظهرت أول صورة لمكافأة العامل على حسب الوحدات الإنتاجية التي ينتجهما، وأصبح بذلك معيار فعالية الأداء وكفاءته بما المحك لوزن أداء العامل لمهامه، وتحديد ما يتربّع عن ذلك من جراء وأجور. وقد سبق

تطبيق عملية تقييم الأداء في المجال العسكري، على الأخذ به في المؤسسات الحكومية لكنه فيما بعد أصبح وظيفة إدارية متخصصة، كغيرها من الوظائف الأخرى لا تقل عنها أهمية، وتحتل مكانة بارزة ضمن نظام إدارة الموارد البشرية.

لكن مع انتشار العمل بهذه الطريقة دوريًا، نتيجة لفائدة لها في تحقيق الجزء العادل للعمال، وترشيد سياسات إدارة الأفراد فيما يتعلق ببعض القضايا الإدارية الأخرى، المتعلقة بالترقية والتعيين والحوافز وغيرها، من وظائف الإدارة التي تعتمد على هذه العملية فإنها أخذت تكتسي بعدها تطويرها هاماً، لا سيما ضمن المداخل العلمية الحديثة التي تراعي الكفاءة الكلية للمؤسسة، والحرص على تقديم أجود الخدمات وذلك وفق المفهوم الكلي للنظم، أو الأخذ بمنظور الإستراتيجية في التخطيط والإدارة بشكل عام، فضلاً عن مدخل الجودة الشاملة. وإن كانت أهمية التقييم كبيرة خاصة لدى المؤسسات الاقتصادية، التي تشتد بينها المنافسة إلا أنها لا تقل أهمية بالنسبة لمؤسسات التعليم، التي باتت تعمل ضمن بيئه سريعة التغير محلياً ودولياً، وتتطلب من هذه المؤسسات التكيف والقيام بعمليات التطوير التنظيمي، بشكل مستمر وذاتي فعال دون السماح بحدوث التغيير نتيجة الهزات العنيفة، التي تفرضها العوامل الخارجية وما تسببه من نتائج غير مرغوبة، كما أنه لا بد لإدارة المؤسسة التعليمية أن تحدد أهدافها بصورة دقيقة وواضحة، وأن يتتوفر لها القدر الكافي من البيانات والمعلومات عن واقعها بكل أبعاده، لتتمكن من تسخير الطرق المناسبة لتحقيق أهدافها، لا سيما إذا كانت أهدافها تقىيسها معايير فعالة ودقيقة، وبالتالي فلا بد من نظام فعال للتغذية الراجعة.

ومن وراء ذلك لا يكون التركيز على إبراز أهمية التقييم، على المستوى الكلي العام للمنظمة على حساب عمليات تقييم الأداء الفردي، بل إن التقييم الذي يتم على مستوى الأفراد هو عملية تقييم، لجانب هام من الجوانب العامة التي تعنى بها عملية التقييم التي تعنى بتطوير كفاءات الأفراد، وتصب في الأخير في خدمة الأهداف العامة للتقييم بصفة عامة.

ولقد لقي نظام التعليم في الجزائر اهتماماً كبيراً، منذ فجر الاستقلال وحتى اليوم وصار يعول عليه اليوم أكثر مما مضى، في توفير المخرجات الكافية من الخريجين بمعايير كمية وكيفية لازمة ومحددة، لا أن يخرج أفراد غير مؤهلين ويساهم بذلك في خلق أوضاع

من الركود وما يرتبط بها من هدر تعليمي، وتكون بذلك عملية هدر للجهود والإمكانيات المتوفرة، ومن بين مظاهر العناية والاهتمام التي توليه الدولة من خلال الجهات الوصية، التركيز على مجال الإدارة المدرسية والعمل على تطويرها، وزيادة كفاءتها وتقعيلها لتنفيذ الدور المنظر منها، في العمل على تحقيق الأهداف المنشودة بأقصى المستويات الممكنة، وتزويدها بالمعلومات والمهارات التي تجعلها تدرك وقدر على التعامل مع متطلبات الظروف الراهنة، بمستوى من المبادرة والإبداع والاستقلالية وهذا في ظل الأخذ بتنمية مشروع المؤسسة في تسيير المؤسسات التعليمية.

كما نلاحظ زيادة العناية بالعمل على حسن تأهيل وتكوين الأفراد الذين يتولون إدارة المؤسسات التعليمية، من خلال إنشاء المعاهد والمؤسسات التكوينية التي تُعنى بتكوينهم، وتنمية مكتسباتهم ومؤهلاتهم في مجالات الإدارة المدرسية، وإلحاقهم بالدورات التكوينية الدورية وبالتالي التوجه نحو الأخذ بالتوظيف على أساس الجدار، وليس على أساس أخرى كالأكاديمية أو غيرها، وهذا في جميع المستويات التعليمية وخاصة بالنسبة لقادة مؤسسات التعليم الثانوي.

وانطلاقاً من أن العملية التنموية والتطويرية للمؤهلات التي تتوفر لدى المديرين، عملية دائمة ومستمرة ولها حظها الوافر من الموارد والجهود، لا سيما من أجل العمل على إكساب المدير المهارات التي لا يستغني عنها للنهوض بمهامه ومسؤولياته، بدرجات أداء مرتفعة فإن الأخذ بعملية التقييم تغدو أيضاً عملية ملزمة، ودورية بل ومحورية للتعرف الدائم على مستوى ما يتمتع به المديرون من مهارات وقدرات، انطلاقاً من رصد ما يتم تحقيقه أو ما يتمتعون به من كفاءات في ضوء الأداء الواقعي، مقارنة بما هو مطلوب منهم ويعد معياراً محكياً يتمثل في ما هو محدد في لوائح العمل من مهام منوطه بهم، وأن النهوض بمتطلبات التقييم المنهجي الواقعي بصورة علمية مضبوطة ومستمرة، لا شك يساهم بشكل كبير في توفير معلومات هامة عن الجوانب التي ينبغي تطويرها، أو التركيز على تفاصيلها حيث تبرز فيها حاجات تدريبية أكثر من غيرها، إضافة إلى أن عملية تقييم الأداء تفي بتلبية الحاجة لتوفير معلومات تتعلق بالواقع في بعض جوانبه الهامة.

وفي ضوء الأدبيات المتعلقة بتقييم الأداء الوظيفي وما تتضمنه من طرق لهذه العملية، تأتي هذه الدراسة محاولة الوصول إلى إجابة حول مستوى الأداء الذي يعد وصفاً لوضع راهن، يتعلق بمديري مؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظر مرؤوسيهم من أعضاء الهيئات التدريسية، وهو تقييم معولٌ عليه انطلاقاً من كون الأساتذة أكثر معايشة وملاحظة لمديريهم.

وقد أتى هذا البحث مقسماً إلى خمسة فصول، منها ثلاثة ضمن الجانب النظري الذي يتضمن الفصل المنهجي، الذي يضم إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وأهداف البحث وأهميته، فرضيات البحث ومنهجه، ثم الدراسات السابقة، ثم يأتي بعد ذلك فصل نظري حول عملية تقييم الأداء الوظيفي، وعنصرها من تعاريف هذه العملية، أهدافها، طرقها، أخطائها وصعوباتها، مع إشارة خاصة إليها ضمن مجال التعليم على وجه الخصوص، يلي ذلك فصل نظري آخر حول مهام مدير مؤسسة التعليم، ومهام مدير مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر، بعد ذلك جانب تطبيقي مكون من فصلين فصل أول حول إجراءات الدراسة، من حيث حدودها، الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة، أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية، وطريقة تحليل النتائج من خلال مفتاح لمعالجة البيانات، ثم الأساليب الإحصائية المستعملة، أما عن الفصل الأخير الذي يتعلق بنتائج الدراسة من حيث عرضها ومناقشتها، فقد تم وفق خطوات تدرج من فرضية لأخرى حسب ظهورها في البحث، أي عن طريق عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بكل فرضية من فرضيات البحث.

وفي الأخير اختتم البحث بجملة من الاقتراحات ، يرجى من ورائها مساهمة هذا العمل في وضع أساس، وخطوة أولى لمزيد من العناية بهذا الموضوع في جوانب أخرى.

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

1- إشكالية الدراسة

2- أهدافه الدراسية

3- أهمية الدراسة

4- فرضيات الدراسة

5- منهج الدراسة

6- تدريب المفاهيم

7- الدراسات السابقة

١ - إشكالية الدراسة:

تسعى الدول المختلفة إلى تحقيق مستويات عالية من النمو والتقدم، والنهوض بمجتمعاتها وتنميتها في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية، وتعد الحاجة إلى التنمية أكبر لدى الدول النامية منها خصوصاً، لا سيما في ظل التسارع المعرفي الكبير وثورة المعلومات والاتصالات التي يشهدها العالم، ولا شك أن العنصر الأساسي القادر على النهوض بعملية التنمية والتطوير، هو ما تتميز به التنظيمات من أساليب للتسيير لأن السر لا يكمن أساساً في توفر الثروات، وإنما في كيفية توظيفها واستغلالها واستخدام القوى البشرية، وحملها على استخراج أفضل ما لديها من طاقات خلاقة ومبدعة، وكل هذا يتم من خلال إدارة علمية واعية تقوم على أسس علمية سليمة^١.

ويعود النظام التعليمي أحد الأنظمة التي بلورها المجتمع لتلبية حاجاته التربوية، لأنه لم يعد قادراً على ممارستها دون تأطير أو تنظيم، ويحظى هذا النظام باهتمامات قطاعات المجتمع المختلفة ولا يمكنه ممارسة دوره، بشكل فاعل بمعزل عن دعم بيئته المحلية وما تشمل عليه من أنظمة اجتماعية مزاملة له، لكن أهمية هذا النظام تهتز وتتراجع في حالة وجود هوة بين الأداء المتوقع للنظام التربوي والواقع الفعلي لهذا الأداء، ويعود ذلك إلى الاهتزاز في مستوى شرعية النظام، بالنسبة لبيئته الخارجية وحتى بالنسبة للبعد المعنوي للعاملين فيه^٢، وتظل فعالية النظام التعليمي إن في مستوياته العليا أم المتوسطة، أم الدنيا مرهونة بمدى فعالية وكفاءة جهازه الإداري، لكونه العنصر المحرك لباقي أجزاء وتكوينات النظام الأخرى المادية والمعنوية، ويعني ذلك توجيه العناية نحو اختيار وتأهيل من يتولى هذا الدور الحيوي، وأن يحسن إعداده وإكسابه المهارات والكافئات التي لا يستغني عنها للقيام بمهامه على أحسن وجه.

إن المدرسة هي الوحدة الإجرائية للنظام التعليمي ككل، التي تتبلور فيها أهدافه بشكل إجرائي، إذ أن النظام التعليمي يُعد ناجحاً بقدر نسبة النجاح الذي يتحقق على مستوى وحداته الإجرائية، فيما يتعلق بتحقيق الأهداف وفق مستويات عالية من الأداء، وبالتالي فما من شك في الدور الذي يلعبه مدير المدرسة في التأثير على مؤسسته في مختلف الجوانب، وكثيراً ما

¹ أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، مكتبة المعارف الحديثة، مصر، 2002، ص.5.
² هاني عبد الرحمن صالح الطويل، الإدارة التعليمية- مفاهيم.. و آفاق-، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع،الأردن،1999، ص255.

يعتبر سلوك وأداء هذا المدير ، معيارا يقاس به عمل المجموعة البشرية التي تتكون منها المدرسة.

وقد زاد الاهتمام بين الأوساط التربوية لدور المدير ، ومقومات نجاحه في هذا الدور باعتباره العنصر الأساسي ، الذي يعتمد عليه كيان المدرسة وهو المولد المحرك لطاقاتها وإمكانياتها البشرية والمادية ، والموجه والمنسق لهذه الطاقات والإمكانيات لبلوغ غاياتها التربوية التي تسعى إلى تحقيقها¹ ، كما أن مدير المدرسة يضطلع بعدهة مهام تصنف عادة ضمن فئتين ، مهام إدارية وأخرى فنية مما يتبع إمكانية التعرف على مستوى أدائه ، من خلال حسن توفيقه بين الجانبين الإداري والفنى بكل ما يشتمله كل منهما من مهام ، غير أن الملاحظ بالنسبة للمؤسسات التربوية الجزائرية ، ومؤسسات التعليم الثانوي على وجه الخصوص ، أن النصوص الرسمية تشير إلى تصنيف مغاير عن التصنيف السابق لمهام مدير المؤسسة ، بحيث يضطلع مدير الثانوية بدور بيادغوجي وتربوي ، إداري ومالي² .

كما تشير الدراسات إلى أن مدير المدارس في الوطن العربي ، يغلبون الجانب الإداري على حساب الجوانب الفنية المهنية ، وأنهم يقضون معظم أوقاتهم في إنجاز المهام الكتابية ، وهذا ما يطلق عليه بالأسلوب التقليدي الجامد الذي يفتقر إلى الكفاءات ، والمهارات والصفات التي يتطلب توافرها في رجل الإدارة المدرسية الحديثة³ ، الذي يحسن القيام بمهامه ومسؤولياته الإدارية والفنية ، و يميل أكثر للتركيز على دعم الجوانب الفنية التي تتعلق العملية التعليمية التعليمية ، وخلق جو مدرسي مناسب مع الاهتمام بالتلامذة وحاجاتهم وميولهم ، حيث أنه في وقتنا الحاضر فإن إدارة التعليم أصبحت تعني بالإضافة إلى ما سبق ، الجهود المستمرة لتطوير المناهج والكتب والتنمية المهنية للمعلمين ، وتعزيز العلاقة المثمرة بين المدرسة والبيئة ، وبين المدرسة ودنيا العمل والتعامل مع العمل والناس المنخرطين فيه بالمعلومات الصحيحة المتوفرة.

¹ محمد مطير بن محيل الشريحة، تقييم الحاجات الإدارية و الفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العلياء،الأردن، 2006، ص.3.

².جريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية، العدد 59، الصادر في 12 أكتوبر 2008، المتضمن للرسوم التنفيذية 315-08، المتضمن للقانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتسبين للأسلاك الخاصة بالتربيـة والتعليم، ص.22.

³ محمد حسن عمابرة و محمد خيس أبو نمرة، (درجة فعالية أداء مدير المدارس ومديراتها في منطقتي عين البашا وجنوب عمان التعليميتين في القيام بأدوارهم المتوقعة من وجهة نظرهم)، مجلة جامعة دمشق، المجلد20، العدد1، 2004، ص139.

كما يرى (جريفيس 1995) أن مستوى الأداء الرفيع والمتدني في المدارس، يرتبط بالمسائل المتعلقة بالقيادة التربوية سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وأنه على الدوام جرى الحكم على نجاح قيادات المدارس، وعلى مساهمتهم في تعلم الطلاب بصورة غير دقيقة، عوض إجراء تقييم منهجي وجدي لأن ذلك يتطلب قيام الإدارات العليا، لتقدير فعالية المديرين التربويين بمراجعة مجموعة من البيانات قبل اتخاذ القرارات حول درجة فعاليتهم، وهذا لا يلبي متطلبات المسائلة أو تقييمها أكثر موضوعية فقط، ولكن يساهم كوسيلة لزيادة فعالية هؤلاء المديرين التربويين، وتحسين المدارس وتعلم الطالب في نهاية المطاف، كما يمكن ذلك من تصنيف المديرين وفق مستويات من الأداء، لتوفير حواجز للذين يكتسبون أداء عالياً، ومن جهة أخرى إخضاع الذين يظهرون أداء ضعيفاً إلى تدابير تصحيحية وتحفيزية¹.

وقد دعت مؤتمرات تربوية دولية عديدة إلى الاهتمام بموضوع الإدارة، وضرورة إجراء تحليل نتائج العمل التربوي بشكل موسع، ليشمل تقييم القائمين على الإدارة التربوية لتزويدهم بالمهارات الأساسية، والدفع بهم إلى أقصى أنواع الممارسة احترافاً ومهنية، مما يعود بالفائدة على كافة العملية التربوية².

ونتيجة لذلك فإن دور مدير المدرسة لم يعد مقتصرًا على شؤون المدرسة اليومية، بل تعدى ذلك ليشمل دوره القيادي، باعتباره مشرفاً تربوياً مقيناً انسجاماً مع توصيات المؤتمرات التربوية، التي أكدت على مفهوم القيادة الإدارية الفعالة حيث أصبح الدور الإشرافي، من أهم واجبات مدير المدرسة، ولا يتسع لمدير المدرسة أن يقوم بكلة أعماله، التربوية - الإدارية والفنية - إلا إذا امتلك المهارات والكفاءات الالزمة لهذه المهام، التي يسهم من خلالها في إعداد التلاميذ للحياة.

ولا يمكن الوقوف على هذه الكفاءات التي يحتاجها مدير المدرسة، دون تقييم لواقع الأداء والممارسة الذي يبرز المهارات والكفاءات التي تتطلب علاجاً، كما يمكن الإفاده من ذلك كوسيلة تغذية راجعة يتعرف من خلالها المديرون في المدارس، على مستويات أدائهم حيث تشكل عملية التقييم في أي نظام بعدها هاماً من أبعاد ممارسته.

¹ صادق مدرج، ورقة عمل بعنوان: "تأثيرات مؤشرات الأداء على تطور وفعالية المدراء التربويين، مقدمة للمؤتمر العربي الثالث" الإشراف التربوي إدارة لجودة التعليم"، ص.2

online: www.tarbya.net/spsction/print article.aspx ? alta .2007/12/10 يوم:

² محمد مطير مجبل الشريحة، مرجع سابق، ص.3

كما أن تقويم الأداء يختلف من فترة لأخرى تبعاً للمتغيرات العالمية والمحليّة، مما يجعل متطلبات أداء المدير بالأمس غير متطلبات أداءهاليوم، فينبع أن يكون التقويم بصورة دورية حيث أن الكفاءات الإدارية في تجدد وتغيير مستمر¹.

وما تثبته الكثير من الأديبيات ذات الصلة بالموضوع أن موضوع تقويم الأداء، لم يلق الاهتمام الذي حظيت به المواضيع الأخرى في حقل الإدارة، على الرغم من أهميته وأنه على الجهات المسؤولة عن هذه العملية، الاهتمام بموضوع تقييم الأداء ومنحه مزيداً من الاهتمام، لغرض الارتقاء بقدرات المديرين وتطويرها.

ولذلك يأتي هذا البحث كمحاولة علمية، للتعرف على مستويات أداء مدير في مؤسسات التعليم الثانوي لمهامهم من وجهة نظر الأساتذة، في ضوء مجموعة متغيرات تتعلق بالأساتذة تتمثل في (الجنس، الخبرة).

وبالتالي يمكن طرح إشكالية الدراسة على النحو التالي:

ما واقع مستويات أداء مدير في مؤسسات التعليم الثانوي لمهامهم الإدارية والتربوية والبيداغوجية، وما درجة ممارستهم لها من وجهة نظر الأساتذة؟.

وفي ضوء هذا التساؤل العام تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

- ما وجهة نظر الأساتذة بخصوص مستويات أداء المديرين لمهامهم الإدارية؟.
- ما وجهة نظر الأساتذة بخصوص مستويات أداء المديرين لمهامهم البيداغوجية؟.
- ما وجهة نظر الأساتذة بخصوص مستويات أداء المديرين لمهامهم التربوية؟.
- هل توجد فروق بين وجهات نظر الأساتذة حول مستويات أداء المديرين لكل من محاور المهام المختلفة (تربوية، بيداغوجية، إدارية)؟.
- هل توجد فروق بين وجهات نظر الأساتذة حول مستويات أداء المديرين لمجالات عملهم (الإدارية، البيداغوجية، التربوية) بحسب اختلاف الجنس؟.
- هل توجد فروق بين وجهات نظر الأساتذة حول مستويات أداء المديرين لمجالات عملهم (الإدارية، البيداغوجية، التربوية) بحسب اختلاف سنوات خبرتهم في مجال التعليم؟.

2- أهداف البحث:

¹ عاطف يوسف مقابلة وباسم علي حوامدة، الاحتياجات التربوية لمدير ومديرات المدارس الأساسية في محافظة جرش-الأردن، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، العدد (11)، ص86.

يهدف هذا البحث إلى التعرف على:

- واقع مستويات أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى للمهام الإدارية والتربوية والبياداغوجية.
- معرفة الفروق بين وجهات نظر الأساتذة حول مستويات أداء المديرين لمجالات المهام المنوطة (التربوية، البياداغوجية، الإدارية).
- معرفة طبيعة الفروق بين وجهات نظر الأساتذة حول مستويات أداء المديرين بحسب اختلاف الجنس.
- معرفة طبيعة الفروق بين وجهات نظر الأساتذة حول مستويات أداء المديرين بحسب اختلاف سنوات الخبرة.

3- أهمية البحث:

يكتسي هذا البحث أهميته من خلال الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها، وتمثل هذه الأهمية فيما يلي:

1-3 - أهمية علمية:

- التعرف على واقع مستوى أداء المديرين لأدواتهم الرسمية، التي يبغي عليهم الالتزام بها وبلغ أقصى المستويات في تحقيقها، باعتبارها المحك الذي يختبر من خلاله مدى كفاءة وجدة المدير، كما يجعل هذا الأمر من عملية تقييم مستويات أدائهم سعياً حقيقياً إلى معرفة الواقع، الذي يكشف عن المستوى الفعلي للقائمين على إدارة شؤون المؤسسات التعليمية للمرحلة المعنية بالدراسة، كما يبين كذلك بقدر ما مكانة تشريعات العمل، فيما يتعلق بتحديد مهام المدير من الأطر الفكرية للإدارة المدرسية الحديثة، من حيث المواكبة والمسايرة.

- التعرف على مستويات أداء المديرين للمهام، وهذا يعطي صورة عن واقع مستويات الكفاءة والأداء لدى إدارات مؤسسات التعليم الثانوى، ويضع لبنة في سياق متصل يتعلق بدراسة جوانب هذا الموضوع، وإثرائه بالبحوث والدراسات الازمة وفق ما يقتضيه الواقع وتطلعات المستقبل.

2-3 - أهمية عملية:

- العمل على تحسين مستويات الأداء لدى المديرين انطلاقاً من معرفة مستويات الأداء الفعلية، وجوانب الخلل والقصور باعتبارها منطلقاً لرفع مستوى تأهيل وتكوين المدراء، عن طريق برامج التأهيل أثناء الخدمة.

4- الفرضيات:

1-4- الفرضية العامة:

بالنسبة للتساؤل العام فإنه يفترض الباحث الفرضية العامة التالية:

- مستويات أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى للمهام المنوطة بهم مرتفعة، حسب وجهة نظر الأساتذة (أى بنسبة اتفاق $\leq 77.33\%$).

2-4- الفرضيات الجزئية:

كإجابة مؤسسة عن الأسئلة الفرعية يفترض الباحث الفرضيات الجزئية التالية:

- يرى أساتذة التعليم الثانوى أن مستويات أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى للمهام الإدارية مرتفعة (متوسط عام أكبر من 2.32 لإجابات الأساتذة على فقرات الاستبانة).

- يرى أساتذة التعليم الثانوى أن مستويات أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى للمهام البيداغوجية مرتفعة (متوسط عام أكبر من 2.32 لإجابات الأساتذة على فقرات الاستبانة).

- يرى أساتذة التعليم الثانوى أن مستويات أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى للمهام التربوية مرتفعة (متوسط عام أكبر من 2.32 لإجابات الأساتذة على فقرات الاستبانة).

- توجد فروق بين آراء الأساتذة حول مستويات أداء المديرين لمجالات المهام المنوطة بهم (تربية، بيداغوجية، إدارية).

- توجد فروق بين آراء الأساتذة حول مستويات أداء المديرين لمجالات مهامهم (الإدارية، البيداغوجية، التربوية) بحسب اختلاف الجنس.

- توجد فروق بين آراء الأساتذة حول مستويات أداء المديرين لمجالات مهامهم (الإدارية، البيداغوجية، التربوية) حسب اختلاف سنوات خبرتهم في مجال التعليم.

5- منهج البحث:

إن المنهج المتبّع في البحث يعتبر من الأساسيات التي يعتمد عليها البحث، و اختيار المنهج وكذا الأدوات المستخدمة في جمع المعلومات، تتحدد بطبيعة المشكلة التي يتم

دراستها، وقد تم استخدام المنهج الوصفي للعمل على تحقيق أهداف هذا البحث، وذلك لوصف وتحليل نتائج استجابات الأساتذة أفراد عينة البحث، على أداة الدراسة - الإستبانة - في ضوء وجهات نظرهم، حول مستويات أداء مديرى المؤسسات التعليمية المعنية بالدراسة، كما أن الباحث يهدف من خلال دراسته الحالية، إلى تشخيص الواقع الحالى بهدف التعرف عليه، ووصفه حتى يسهل التخطيط له والتعامل معه ومعالجة سلبياته، بشكل يجعل الدراسة الحالية إثراء حقيقيا لموضوعها، وذات جدوى تعود على مجتمعها بالنفع والإيجاب.

وبما أن موضوع الدراسة هو تقييم مستوى الأداء الوظيفي، لمدراء المدارس الثانوية فإن الدراسة تهم بدراسة حاضر ماثل وواقع، لا يزال قائما وقت إجراء هذه الدراسة، وهو ما يختص به المنهج الوصفي، دون غيره من المناهج البحثية الأخرى.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه: "المنهج الذي يبحث عن الأوصاف الدقيقة للأنشطة والأشياء والعمليات والأشخاص، ويقوم على تصوير الوضع الراهن ويحدد العلاقات التي توجد بين الظاهرات، أو التيارات التي تبدو في عملية النمو ويحاول من خلال ذلك وضع تنبؤات عن الأحداث المقبلة"¹.

كما أن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى²، ومنه فالأساس الذي يعتمد عليه هذا المنهج، هو جمع بيانات ومعلومات خاصة بموضوع الدراسة، وتفسيرها للوصول في الأخير إلى نتائج يمكن تعميمها وتسمح بالإجابة على تساؤلات البحث، مما يجعل هذا المنهج ملائما لأهداف هذه الدراسة.

6- تحديد المفاهيم:

1-6- تقييم مستوى الأداء:

¹ ديبولد فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1986، ص 321.

² عمار بحوش ومحمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحث، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الرابعة، بن عكنون، الجزائر، 2007، ص 138.

يعرف (Mushinsky 1983) عملية تقويم الأداء بأنها: "عبارة عن مراجعة منظمة لأداء مستخدم (عامل) لمهمته حيث تستخدم هذه الأخيرة لتقويم فعاليته في الشغل".¹ كما يعرف تقويم الأداء بأنه: "تحديد مدى أداء العامل للوظيفة المنوطة إليه، وما حققه من مستوى من المستويات المطلوبة منه، وقدرته على التقدم والترقي الوظيفي".²

1-1-6- التعريف الإجرائي لتقييم مستوى الأداء:

قبل إعطاء التعريف الإجرائي لمفهوم تقييم الأداء الوظيفي لمدير مؤسسة التعليم الثانوي، لا بد من تحديد كل من مفهومي التقييم والتقويم عن طريق إعطاء تعريف لكل منهما، لكي يتضح الفرق بينهما خاصة بعد ورودهما كمترادفين ضمن الأدبيات المتعلقة بالموضوع، حتى يضع الباحث تصوراً محدداً لهذين المفهومين ضمن هذه الدراسة.

1-1-6- التقييم والتقويم:

بالرغم من استخدام مفهوم التقييم كمرادف للتقويم إلا أنه أكثر خصوصية منه، فمفهوم التقييم Assessemment قد ظهر لأول مرة في كتاب "تقييم الإنسان" سنة (1948)، على يد مجموعة من علماء النفس كانوا يعملون في مكتب الخدمات الإستراتيجية، بالولايات المتحدة الأمريكية وهذا المفهوم أكثر اتساعاً من مفهوم القياس، الذي يصف السلوك وصفاً كميّاً ويحدد مقدار السمة لدى الفرد ولا يتعدى ذلك إلى إصدار حكم على الصفة المقاسة³، والفرق بين التقويم والتقييم حسب ملخص كواحة هو أن التقويم هو تصليح الواقع أو بيان قيمة الشيء، بينما التقييم فمن تعريفاته أنه: "إصدار حكم قيمة على نتيجة القياس وفق معيار معين"، كما عرفه بلوم وأخرون: "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد،... وأنه يتضمن استخدام المحکات والمستويات والمعايير، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودققتها وفعاليتها، ويكون التقييم كمي وكيفيا".⁴.

لكن كثيراً من الباحثين يؤكدون على أن الأصل الغوي لكلمة تقييم هو كلمة تقويم، وأنها لا تكتفي بتثمين الشيء وتبيان قيمته، بل تتعدها إلى إصدار الحكم في حين أن التقييم هو تحديد قيمة الشيء وإعطاء وصف كمي وكيفي له.

¹ مصطفى عشوي، أسس علم النفس الصناعي التنظيمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص244.

² مصطفى حسين باهي وفاتن زكريا النمر، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2004، ص276.

³ صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي النفسي- أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002، ص31.

⁴ ملخص كواحة، القياس والتقييم وأساليب القياس والتخييص في التربية الخاصة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص40.

1-1-2- الأداء:

الأداء في اللغة: جاء في المعجم الوسيط : "أدى الشيء أي: قام به"¹.

اصطلاحاً: من تعاريف الأداء الوظيفي أنه: "يعني مجموعة من السلوكيات الإدارية ذات العلاقة المعبرة عن قيام الموظف بأداء مهامه، وتحمل مسؤولياته، وهي تتضمن جودة الأداء، وكفاءة التنفيذ، والخبرة الفنية المطلوبة في الوظيفة، فضلاً عن الاتصال والتفاعل مع باقي أعضاء المنظمة، وقبول مهام جديدة، والإبداع، والالتزام بالنواحي الإدارية في العمل، والسعى نحو الاستجابة لها بكل حرص وفاعلية"².

ويعرف الأداء أيضاً أنه: "الجهد الذي يقوم به الشخص لإنجاز عمل ما بالفعل حسب قدرته واستطاعته"³.

أما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فقد عرّفت الأداء على أنه: "ال فعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة، والتمكّن الجيد من أدائها تبعاً للمعايير الموضوعية"⁴.

1-1-3- التعريف الإجرائي لمستوى الأداء:

أما تعريف مستوى الأداء ضمن هذه الدراسة فهو: الجهود والسلوكيات التي يقوم بها مدير مؤسسة التعليم الثانوي وما يحققه من نتائج، في إطار قيامه بمهامه الإدارية، التربوية، البيداخوجية، بحيث تكون قابلة لللحظة والحكم عليها من طرف الأساتذة، وللتعرف على مستوى هذا الأداء يتم تقييمه في ضوء فقرات الاستبانة، المستمدّة من مادة النصوص التي تحدّد مهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي.

4-1-1-6- تقييم الأداء:

¹ مصطفى إبراهيم وأخرون، المعجم الوسيط :الجزء الأول، الطبعة الثانية ، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، تركيا، 1972، ص.10.
² خالد سليمان أحمد المومني، الأداء الوظيفي وتقديره،online : http://www.ahmualem.net/news.php?action=&id=332 .

.2007/12/17
³ رياض ستراك، دراسات في الإدارة التربوية، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص.54.

⁴ عوض بن أحمد عوض الشهري، واقع الكفايات المهنية لمشرف في الإدارة المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2008 ، ص.14.

يشير الأغبري إلى أنه من أساليب التقييم التي يمكن اعتمادها لتقييم أداء مدير المدرسة، تقييمه من وجهة نظر المعلمين، أولياء الأمور، التلاميذ¹، وأقرب تعريف لهذه العملية، ضمن هذه الدراسة هو التعريف السابق ذكره لكل من مصطفى حسين باهي، وفاطن زكريا النمر.

5-1-1-6- التعريف الإجرائي لتقييم مستوى الأداء:

إن مفهوم تقييم مستوى الأداء ضمن هذه الدراسة فهو: العملية التي من خلالها يتم إصدار حكم على مدى ما يبذله المدير، من جهود لتحقيق أهداف مؤسسته والقيام بمهامه، وما ينتج عن تلك الجهود من نتائج تتعكس على المؤسسة، بحيث يمكن للعاملين فيها الحكم على أدائه في ضوء النتائج الملاحظة من طرفهم، مقارنة بالنتائج المرغوبة وبالتالي فإن تقييم الأداء هو تقييم يصدره الأساتذة كمروءسين، على مستوى فعالية أداء المدير لمهامه الإدارية، البيداغوجية، التربوية، وبعد أداء المدير مرتفعا حين يقوم بجميع المهام المطلوبة منه بمستوى مرتفع، ويتم تقييم هذا المستوى في ضوء مجموعة الفقرات التي تحتويها محاور الاستبيان، من خلال استجابات الأساتذة على فقرات أداء الدراسة، وتحليل نتائج تلك الاستجابات.

وتعبر الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي أكبر من (2.32) على أن مستويات أداء المديرين للمهام مرتفعة.

كما تعبر الفقرات التي يكون متوسطها الحسابي بين (1.66 و 2.32) ، على أن المستويات أداء المديرين للمهام متوسطة.

بينما تعبر الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي أقل من (1.66) على أن مستويات أداء المديرين للمهام منخفضة.

6-2- مدير مؤسسة التعليم الثانوي:

من تعاريف مدير المدرسة نورد على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:
"مدير المدرسة هو الإداري الأول في مدرسته وهو المسؤول عن توجيه المدرسين في النواحي الفنية، ويقوم بالمشاركة في متابعة تنفيذ توجيهات موجهي المواد وهو المسؤول

¹ عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية – البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط١، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 2000، ص418.

أمام التربية والتعليم، عن حسن سير العملية التعليمية والتربية بالمدرسة، واتباع الخطط والمناهج التعليمية واللوائح والقوانين التي تنشرها الوزارة وهو يمثل السلطة التنفيذية في مدرسته في نطاق اختصاصاته¹.

كما يعد مدير المدرسة: "قائداً لمجموعة المعلمين والموظفين والتلاميذ التابعين لمدرسته، لذا تجده يتطلع بعمل يغلب عليه طابع التخطيط والتنظيم والتنسيق والإشراف، والتقييم وفي ممارسته لهذه الوظائف يتخذ العديد من القرارات ويقوم بعدة إجراءات"².

أما عن تعريف مدير الثانوية من منظور التشريع الجزائري فهو:

واحد من موظفي إدارة المؤسسات المدرسية والمعاهد التكنولوجية للتربية كما تضمنت ذلك المادة الثانية من المرسوم التنفيذي رقم (49/90) المؤرخ في (1990/02/06)، ويخضع للحقوق والواجبات المنصوص عليها في القانون رقم (12/78) المؤرخ في (1987/08/05)، والنصوص المتعددة لتطبيقه، والمرسوم رقم (59/85) المؤرخ في (1985/03/23) مع ضرورة خضوعه للقواعد المبينة في النظام الداخلي الخاص بالمؤسسات التي يعمل فيها (المادة 04 من المرسوم 49/90)³.

ويكلف مدير مؤسسة التعليم الثانوي والتقني بالتأطير والتسخير التربوي والإداري للمؤسسة، ويكون أمراً بصرف ميزانية مؤسسته، كما يشارك في تكوين الموظفين المبتدئين وتحسين مستوىهم، ويمارس سلطته على مجموعة الموظفين الذين يقومون بالخدمة داخل المؤسسة، ويمكنه أن يكون في وضعية القيام بالخدمة في مؤسسات التعليم الثانوي العام والتقني⁴.

6-3- مؤسسة التعليم الثانوي

مؤسسة التعليم الثانوي مؤسسة علمية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، توضع تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، يقبل في التعليم الثانوي التلاميذ الذين أتموا الدراسة في التعليم الأساسي، بناء على شروط القبول المحددة من طرف الوزارة، تدوم

¹ طارق عبد الحميد بدري، الاتجاهات الحديثة لإدارة المدرسة، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص 53.

² محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعليمية، الطبعة الأولى، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، 49.

³ أحسن بصير، دليل التسخير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية، دار الهدى، الجزائر، ص 32.

⁴ ب. دمregi، الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري والأساسي والثانوي، الديوان الوطني للطبعات المدرسية، الجزائر، 1999، ص 209.

الدراسة في التعليم الثانوي ثلاث سنوات وتحتتم الدراسة في التعليم الثانوي بشهادة البكالوريا.

6- النصوص التنظيمية المحددة لمهام مدير الثانوية:

مهام مدير المدرسة هي مجموعة الأنشطة أو الوظائف، التي يمارسها المدير لتحقيق الأهداف الإدارية والفنية بمؤسساته، وتكون من مجموعة من العمليات الجزئية يرتبط بعضها بالبعض الآخر، وتقسيمها إلى سلسلة من العمليات الجزئية لتسهيل دراستها، لأنها تشكل في الواقع العملي كلا متكاملاً يصعب تحليله¹، وتمثل مادة النصوص التي تحدد مهام مدير المؤسسة الثانوية بالجزائر في القرار الوزاري رقم: 176 (المؤرخ في 1991/03/02)، المتعلق بمهام مدير الثانوية، وبالاستناد إلى هذا القرار فإن مدير الثانوية يضطلع بدور بيداغوجي، تربوي، إداري، مالي².

¹ رياض ستراك، مرجع سابق، ص 56.

² مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية، مديرية التوجيه والاتصال، وزارة التربية الوطنية، مارس 1993، ص 53.

7- الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات العربية:

7-1-1- دراسة شحادة حسين عبد القادر¹ (1993) بعنوان: "المهام الإدارية والفنية المنوطة بمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومدى تنفيذهم لها":

هدفت إلى التعرف على المهام الإدارية والفنية التي يؤديها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن ومدى تنفيذهم لها، وذلك من أجل التعرف على واقع الإدارة المدرسية بنقاط قوتها ونقاط ضعفها، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت استبانة مكونة من (120) عبارة، تم توزيعها على عينة مكونة من (158) مديراً و(432) معلماً ومعلمة.

وقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

- أن مديري المدارس الثانوية في الأردن ينفذون مهامهم الإدارية والفنية المنوطة بهم بنسبة .%83.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تنفيذ مديري المدارس الثانوية للمهام الإدارية، والفنية المنوطة بهم تعزى إلى متغير الجنس.

7-1-2- دراسة نصیر هادیة احمد² (2001) بعنوان: "درجة ممارسة الصلاحيات الفنية والإدارية والمالية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة أربد":

تكونت عينة الدراسة من نفس مجتمع الدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة 174 فرداً، تم اعتماد أداة لتحديد درجة ممارسة الصلاحيات الفنية والإدارية والمالية لدى مديري المدارس الثانوية في حافظة أربد (بالأردن)، وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها بالأساليب الإحصائية، وأبرز نتائج الدراسة ما يلي:

- أن درجة ممارسة الصلاحيات الفنية والإدارية، والمالية من وجهة نظر المديرين كانت كبيرة جداً.

- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر الامرکزية في تقويض الصلاحيات، تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة العملية، أو موقع المدرسة.

¹ محمد مطير مجبل الشريحة، مرجع سابق، ص28.

² المرجع السابق، ص30.

3-1-7 دراسة صالح جميلة¹ (2003) بعنوان: "درجة ممارسة مديرى ومديرات المرحلة الأساسية الحكومية فى مديرية قصبة الزرقاء ولواء الرصيفه لدورهم الإداري والفنى من وجهة نظرهم":

تم استخدام استبانه تتكون من (131) فقرة تمثل ستة مجالات رئيسية لعمل مدير ومديرة المدرسة، وشملت الدراسة جميع مديرى ومديرات المدارس البالغ عددهم (237) مديرًا ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة لدورهم الإداري والفنى تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة لدورهم الإداري والفنى تعزى إلى متغير الخبرة العملية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة لدورهم الإداري والفنى تعزى إلى متغير المديرية.

4-1-7 دراسة رياض ستراك وكامل الخازعلة (2004) بعنوان: "تقييم أداء مديريات التربية والتعليم في الأردن في ضوء مهامها الإدارية والفنية":

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المهام التي ينبغي أن تؤديها الوحدات الإدارية والفنية في مديريات التربية والتعليم في الأردن، وتقويم أداء مديريات التربية والتعليم في ضوء المهام التي تؤديها، من وجهة نظر رؤساء الأقسام والمشرفين التربويين، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهامات الإدارية والفنية بين رؤساء الأقسام والمشرفين التربويين في الأقاليم الثلاثة (الشمال والوسط والجنوب).

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بناء استبانه لتقويم الأداء الإداري والفنى تتكون من (88) بندًا مقسمة إلى جزأين: مجال إداري يشتمل على (39) فقرة، وفني يشتمل على (49) فقرة، طبقت على عينة مكونة من (193) رئيس قسم ومشرف تربوي.

خلصت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- هناك (12) فقرة كان الأداء لها بدرجة كبيرة جدا.

¹ المرجع السابق، نفس الصفحة.

- (38) فقرة كان الأداء لها بدرجة كبيرة.
- (3) فقرات كان الأداء لها بدرجة متوسطة.
- (16) فقرة كان الأداء لها بدرجة قليلة.
- (19) فقرة كان الأداء لها بدرجة قليلة جداً.

كما اتضح أن أداء مديريات التربية والتعليم للمهام الإدارية أفضل من أدائهم للمهام الفنية التربوية، وذلك لكون المهام الإدارية مهام موصوفة ليس فيها مجال للإبداع.

7-1-5- دراسة محمد عثمان¹ (1992) بعنوان: "واقع الكفاءة الإدارية لدى مديرى

الدرس الثانوية الأكاديمية باليمن":

هدفت إلى التعرف على واقع الكفاءة الإدارية لدى مديرى المدارس الثانوية، في مجالات: التخطيط، التنظيم، الاتصال، اتخاذ القرارات، القيادة، والتقويم. تكونت عينة الدراسة من (41) مديرًا ومديرة، و(162) معلماً و معلمة من معلمي المدارس الثانوية.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يرى كل من المديرين والمعلمين أن واقع الكفاءة الإدارية يقدر بدرجة متوسطة، سواء في مجمل العمليات الإدارية أم في كل عملية على حدة.
- أقيمت عملية التخطيط أدنى تقدير، من بين العمليات الإدارية الأخرى حسب تقديرات المديرين والمعلمين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الكفاءة الإدارية لدى مديرى المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في اليمن، كما يقدره المديرون أنفسهم تعزى إلى الجنس أو الخبرة أو المؤهل.

7-1-6- دراسة خيري عبد اللطيف² (1976) بعنوان: "واقع الممارسة الإدارية لمديرى المدرسة الابتدائية فى مدارس وكالة الغوث الدولية فى الأردن":

¹ المرجع السابق، ص34.

² محمد حسن العمايرة ومحمد خميس أبو نمرة، مرجع سابق، ص146.

هدفت إلى التعرف على واقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الابتدائية، التابعة لوكالة الغوث الدولية، اشتملت عينة الدراسة على (45) مديرًا و(560) معلما، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تحتل الأعمال الكتابية والإدارية الروتينية المرتبة الأولى في ممارسات المديرين.
- تحتل المهام: مساعدة المعلمين على النمو المهني، وتطوير المنهاج وتحسينها، إدارة شؤون المعلمين، علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، البناء المدرسي والتجهيزات المدرسية، اهتماما أقل من الأعمال الكتابية والإدارية الروتينية.
- أظهرت الدراسة عدم وجود أثر لسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي في مستوى ممارسة المدير لمهامه الإدارية.
- يرى المعلمون أن درجة تحقق ممارسات المدير في معظم هذه المجالات كانت متوسطة، باستثناء مجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، فقد كانت الممارسة متدنية.
- يرى المديرون أن ممارساتهم كانت جيدة في شتى المجالات، إلا فيما يخص العلاقة مع المجتمع المحلي فقد كانت متدنية.

7-1-7- دراسة عواد مازن¹ (1985) بعنوان: "دراسة تحليلية لمعرفة مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهامهم كما يتصورها المعلمون في مديرية تربية عمان الكبرى":

استهدفت هذه الدراسة معرفة درجة ممارسة مدير المدارس الثانوية في الأردن للمهام الإدارية المطلوب منهم، تكون مجتمع الدراسة من مدير المدارس الثانوية في الأردن لعام (1985/84)، وعدهم (840) مديرًا، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (100) مدير مدرسة ثانوية.

وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يتمثل فيما يلي:

- هناك تدني في مستوى ممارسة مدير المدارس الثانوية للمهام الإدارية المطلوبة منهم.
- تؤثر كل من المؤهل العلمي والتربوي لمدير المدرسة، في فعالية أداء مدير المدارس الثانوية للمهام المطلوبة منهم بشكل ذو دلالة إحصائية.

¹ المرجع السابق، نفس الصفحة.

- يوجد أثر لنوع المدرسة وسنوات الخبرة في ممارسات مدير المدرسة لمهامه.

7-1-8- دراسة الرمحى جمال عبد الحفيظ¹ (1987) بعنوان: "مدى ممارسة مدير المراحلة

الإلزامية الحكومية لدوره الإداري والفنى كما يراه كل من المدير والمعلم فى لواء طولكرم":

هدفت الدراسة إلى تقييم الممارسات الإدارية والفنية لمديري هذه المدارس، والكشف عن أي الدورين يؤديه أفضل.

طبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (39) مدير ومديرة و(214) معلماً ومعلمة، وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن المديرين يرون أن يمارسون الدورين الإداري والفنى بدرجة مرتفعة.

- يرى المعلمون أن ممارسة المديرين للدور الإداري أفضل من ممارساتهم للدور الفنى.

7-1-9- دراسة عبد الحميد سلام (1982) بعنوان: "بعض العوامل المؤثرة على السلوك

الإداري لمديري ووكلاء المدارس في قطر":

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تمكن مديرى ووكلاء مدارس التعليم العام بدولة قطر من مختلف مجالات الممارسات الإدارية، ومدى تأثير كل من الخبرة، والتدريب، المؤهل، الجنس، والسمات الشخصية على الممارسات الإدارية.

استخدم الباحث أداتين، مقياس الممارسات الإشرافية (إعداد جابر عبد الحميد)، كونه يغطي مساحة كبيرة من مجالات العمل التي يمارسها الإداري ويضم (70) عبارة ، ومقاييس بروفيل الشخصية لصاحبها ل. ف. جوردون، وهو عبارة عن أداة يمكن من خلالها قياس أربعة جوانب للشخصية لها أهمية في الأعمال اليومية بالنسبة للشخص السوي، ولها علاقة أيضاً بالممارسات الإدارية والتربية والاجتماعية، يتكون من (72) عبارة مقسمة على (18) مجموعة تضم كل منها أربعة عبارات.

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (16) فرداً ما بين مدير ووكيلاً.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

¹ محمد مطير مجبل الشريحة، مرجع سابق، ص34.

- أن نسبة أفراد العينة من المديرين والوكلاء الذين تمكنا من الممارسات الإدارية كل، كانت أقل من (20%) مما يشير إلى انخفاض في مستوى الأداء الإداري بوجه عام بين أفراد العينة.

- أشارت الدراسة إلى أن الخبرة ذات أثر إيجابي على الممارسات الإدارية بوجه عام.

- أن التدريب ليس من بين العوامل التي تساعد على التمكّن من الممارسات الإدارية بصفة عامة.

- أن المؤهل (تربيوي- غير تربوي) ليس من بين العوامل التي تساعد على التمكّن من جوانب الممارسات الإدارية الخاصة بالسلوكيات الإدارية اليومية، وبالقواعد التنظيمية، وبالممارسات الإدارية كل.

- عدم وجود أثر للجنس على التمكّن من الممارسات الإدارية كل، وعلى مختلف مجالاتها كل على حدة.

- أن الذين يتسمون بالاتزان الانفعالي من أفراد العينة يشكلون أعلى نسبة، من المتمكنين من مختلف مجالات الممارسات الإدارية كل على حدة، والممارسات كل.

10-1-7 دراسة محمد عيد ديراني (2008) بعنوان: "درجة ممارسة مديرى المدارس

الثانوية الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة للمهام التنظيمية والفنية والإدارية

كما يراها الموجهون التربويون والمديرون والمعلمون":

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة مديرى المدارس الثانوية الحكومية، في دولة الإمارات العربية المتحدة، للمهام التنظيمية والفنية والإدارية كما يتصورها الموجهون التربويون والمديرون والمعلمون، وما إذا كانت هناك فروق بين تصورات أفراد عينة الدراسة من الفئات الثلاث، تعزى إلى لمتغيرات طبيعة العمل والجنس والتخصص والجنسية والمؤهل العلمي والخبرة، ولجمع البيانات تم تطوير استبانة مكونة من خمسين فقرة من خلال تحليل القرار الوزاري الذي ينظم العمل في المدارس.

بينت نتائج الدراسة أنه:

- لا توجد فروق بين تصورات أفراد عينة الدراسة، لدرجة ممارسة المديرين لمهمتهم الثلاث تعزى لطبيعة العمل.

- توجد فروق بالنسبة للموجهين في تصوراتهم لدرجة ممارسة المديرين لمهامهم، التنظيمية والفنية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- بالنسبة للمديرين توجد فروق في تصوراتهم لدرجة ممارسة المديرين، للمهام التنظيمية والفنية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- توجد فروق في تصوراتهم لدرجة ممارسة المديرين للمهام التنظيمية، والفنية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح ذوي خبرة عشر سنوات فأكثر.
- بالنسبة للمعلمين توجد فروق في تصوراتهم لدرجة ممارسة المديرين للمهام التنظيمية، تعزى لمتغير التخصص لصالح ذوي التخصص الأدبي.
- توجد فروق في تصوراتهم لدرجة ممارسة المديرين للمهام التنظيمية، تعزى لمتغير الخبرة ولصالح ذوي خبرة عشر سنوات فأكثر.

11-1-7 دراسة محمد حسن عميرة ومحمد خميس أبو نمرة (2004) بعنوان: "درجة فعالية أداء مدير المدارس ومديراتها في منطقتي عين البasha وجنوب عمان التعليميتين في القيام بأدوارهم المتوقعة من وجهة نظرهم":

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة فعالية أداء مدير المدارس، في القيام بأدوارهم المتوقعة ومعرفة هل لمتغير الجنس أثر في هذه الفعالية وكذلك معرفة هل لمتغيري السلطة المشرفة، والمؤهل العلمي أثر في فعالية المديرين في القيام بأدوارهم.

تكونت عينة الدراسة من (191) مديراً ومديرة، منهم (39) مديراً وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة متكونة من (92) فقرة، موزعة على ستة مجالات تتعلق بأدوار المديرين في مجال الإشراف التربوي، النمو المهني للمعلمين، التخطيط، التقويم، المجتمع المحلي، وشؤون التلاميذ، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- يقوم (74.4%) من المديرين والمديرات بأدوارهم المتوقعة بفعالية، كما تبين أن مجال النمو المهني للمعلمين، من أكثر المجالات التي يقوم بها المديرون والمديرات بفعالية، وتبين أن الإشراف التربوي من أقل المجالات التي يقوم بها المديرون والمديرات بفعالية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فعالية أداء المديرين والمديرات في القيام بأدوارهم المتوقعة تعود إلى متغير الجنس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فعالية أداء المديرين والمديرات لأدوارهم المتوقعة، تعود إلى متغير السلطة المشرفة، ولصالح مديرى وكالة الغوث الدولية ومديراتها.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فعالية أداء المديرين والمديرات لأدوارهم المتوقعة تعود إلى متغير المؤهل العلمي.

12-1-7 دراسة عبد الرحمن إبراهيم المحبوب¹ (2000) بعنوان: "كفاءة أداء مديرى ومديرات المدارس الثانوية في المملكة العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات"

اتبع الباحث المنهج الوصفي، وطبق استبانه على عينة من مديرى ومديرات المرحلة الثانوية، وتوصل إلى النتائج التالية:

- كانت تقديرات المعلمين والمعلمات مرتفعة على درجة كفاية ممارسات المدارس في الممارسات الإدارية والفنية.
- كانت تقديرات المعلمين والمعلمات متوسطة على درجة كفاية، ممارسات مديرى المدارس في مجال الاهتمام بالمعلمين والتلميذ، وبالمبنى المدرسي والعلاقة بين المدير وأولياء الأمور.
- تفوق المديرات على المديرين في قيامهن بالمهام الإدارية والفنية.
- احتلت المرتبة الثانية تفوق المديرات على المديرين، في مستوى كفاءة الأداء فيما يتعلق بالمعلمات والطالبات والمبنى المدرسي والعلاقة مع أولياء الأمور.
- وجود دلالة إحصائية في درجة كفاءة المديرين والمديرات بسبب الخبرة.
- يصف المعلمون والمعلمات ذو الخبرة الطويلة في مجال التدريس مديرىيهم بإيجابية أكبر لقيامهم بمهامهم المختلفة مقارنة بذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة.

7-2- الدراسات الأجنبية:

1-2-7 دراسة ولسون² (Wilson, 1980) بعنوان: "الممارسات الإدارية الواقعية والممارسات التي ينبغي على المدير القيام بها":

¹ سهام محمد صالح كعكي، واقع المرأة العربية في الإدارة وسبل النهوض بها، كلية التربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
 Online:<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ARADO/UNPAN006106.pdf>

² محمد حسن العمايرة ومحمد خميس أبو نمرة، مرجع سابق، ص150.

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (44) مدير مدرسة متوسطة، و(19) مدير مدرسة ثانوية، في مدينة لوس أنجلوس، وقد طور الباحث استبانة مكونة من (36) فقرة رئيسية، و(6) أبعاد شخصية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسات الإدارية الواقعية، وما ينبغي أن تكون عليه هذه الممارسات، خاصة في مجالات الإرشاد والنشاطات والسلوك الإداري والعلاقة مع المجتمع المحلي والتطوير المهني.

2-2-7 دراسة نواديك قولدفري¹ (Nwadike Goldfrey, 1982) بعنوان: "السلوك

الإداري والقيادي لمديري المدارس الثانوية في نيجيريا":

هدفت الدراسة إلى وضع نموذج لتقييم المديرين في المدارس الثانوية في نيجيريا، تألفت عينة الدراسة من (80) مدير للمدارس الثانوية، بالإضافة إلى مجموعة من المعلمين وأولياء الأمور.

تمثلت أداة الدراسة في مقياس السلوك الإداري للمديرين القياديين المستخدم في جامعة سان فرانسيسكو، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- كان المعلمون أكثر سلبية في تقييمهم للمديرين وفق المقياس المذكور.
- كان أولياء الأمور أكثر تحديدا في تقييم كفاءات المديرين في المدارس الثانوية.

¹ محمد مطير مجبل الشريحة، مرجع سابق، ص32.

7- تعلق عام على الدراسات:

بعد استعراض ما كان بحوزة الباحث من دراسات سابقة، يمكن استخلاص النتائج العامة التالية:

- اهتمت هذه الدراسات في مجملها بواقع ممارسة مدير المدرسة للمهام المنوطة به، من وجهة نظر كل من المديرين أنفسهم، والمعلمين، أو غيرهم من القريبين من المدير في مجال عمله، كما بيّنت في مجملها أن الجوانب الإدارية تفوق غيرها من المهام من حيث درجة الممارسة، وهناك عدم اتفاق من حيث تأثير متغيرات مثل الجنس، الخبرة، على مستويات الأداء، أو آراء المقيمين.
- ومنها ما اتجهت إلى دراسة درجة ممارسة المديرين لمهامهم الإدارية والفنية، والصلاحيات المخولة لمدير المدرسة في ممارسته.
- اتجهت بعض هذه الدراسات إلى دراسة تحديد الكفاءات الالزامية للمديرين، للقيام بمهامهم على أحسن وجه.
- أما الدراسة التي هدفت إلى تقويم أداء مديريات التربية في الأردن، فهي تمت على المستوى الكلي(المنظمة) ولم تتجه إلى دراسة الأداء الفردي، والدراسات حول هذا الموضوع شحيحة تستدعي الاهتمام به وإجراء دراسات حوله، بينما كانت دراسة كل من محمد عمايرة و محمد خميس أبو نمرة، لتقييم فعالية أداء مدير المدرسة من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وبالتالي فهي تختلف مع هذه الدراسة من هذه الناحية، المتعلقة بمجتمع البحث المستهدف لجمع المعلومات.
- ومن الدراسات ما توجهت نحو تحديد أثر بعض العوامل على كفاءة أداء المدير، مثل: الخبرة، المؤهل العلمي، الجنس، السمات الانفعالية...، ومنها ما لم يكن لها اعتبار ضمن هذه الدراسة، وذلك لتنوعها وصعوبة القيام بدراسة شاملة لها معاً، حيث أن منها ما يتطلب أداة خاصة به، مما يجعل هذا الأمر عصياً على باحث مبتدئ.
- والدراسة الحالية تتفق في أهدافها مع كل أصناف هذه الدراسات من حيث كونها تهدف إلى دراسة مهام مدير الثانوية ومستوى أدائه لها، لكنها تختلف مع الدراسات السابقة في طبيعة عينتها، وحدودها المكانية والزمانية.

كما أن الدراسة الحالية لا تختلف عن سبقاتها من حيث المنهج المتبعة، وطريقة الحصول على البيانات المهمة للإجابة على تساؤلاتها، حيث تتبع المنهج الوصفي الذي تعتمده جميع الدراسات السابقة، وهو أهم ما استفاده الباحث من هذه الدراسات السابقة في مناهجها، وكيفيات دراساتها لأداء وممارسات المدير لمهامه لتعطي منطقاً، لدراسة هذا الموضوع ضمن هذه الدراسة.

الفصل الأول:

تقييم الأداء الوظيفي

- تمهيد

- 1- مفهوم تقييم الأداء وما هيته
- 2- أهدافه وأهمية تقييم الأداء
- 3- أساليب تقييم الأداء الوظيفي
- 4- أخطاء وصعوبات تقييم الأداء
- 5- أهمية عملية تقييم الأداء في المؤسسات التعليمية

- خلاصة

تمهيد:

إن تقييم الأفراد أو الأشياء وحتى الهيئات أو السلوكيات وغيرها، عملية قديمة قدم التاريخ نمارسها في مواقف كثيرة من حياتنا اليومية، فتصدر أحكاماً على شخص ما أنه ذكي، أو اجتماعي، أو سريع البديهة، أو نصدر أحكاماً على العكس من ذلك.

لكن وظيفة التقييم تتبلور بشكل أكبر لدى المنظمات لتصبح وظيفة متخصصة، لها قواعدها وأصولها ويقوم بها أفراد متخصصون ومدربون على أدائها، وتستعمل فيها مقاييس رسمية توضع في الغالب على أساس علمي موضوعي.

وفي كل المؤسسات تهدف عملية تقييم الأداء إلى قياس كفاءة الفرد، ومدى قدرة ذلك الفرد واستعداده للتقدم والترقي لوظيفة أعلى، هذه العملية تغدو سهلة لدى المنظمات ذات الإنتاج المادي، ففي مؤسسة صناعية نقيس مستوى أداء الفرد بحساب عدد الوحدات التي ينتجها نسبة إلى فترة زمنية محددة، لكنها لا تكون ميسرة على هذا النحو إذا ما اتجهنا إلى المؤسسات الخدمية كمؤسسات التعليم، لأن طبيعة العمل ليست شيئاً مادياً ملمساً والبيانات الخاصة بالأداء، يتم الحصول عليها من خلال التقارير المكتوبة والشفوية، واللاحظات والاستبيانات والزيارات وغيرها.

لكن مع ذلك تكتسي وظيفة وعملية تقييم الأداء لدى المؤسسات التعليمية، نفس الدرجة من الأهمية لدى غيرها من المؤسسات الصناعية والخدمية، لكونها تخدم التطوير والتحسين ووسيلة تسمح بالتعرف على واقع الأداء، ومدى قربه أو بعده عن المعايير المستهدفة، ذات الصلة بالأهداف المراد تحقيقها، وتشخيص مواطن الضعف والخلل لتلافيها كما تسمح بتوفير قدر من المرونة، في إحداث التغييرات الملائمة في طبيعة الأنشطة، والمهام والفعاليات بصفة عامة على المستوى الداخلي أو على المستوى الخارجي.

وانطلاقاً من أهمية الدور الذي تؤديه وظيفة تقييم الأداء، إلى جانب باقي الوظائف الإدارية الأخرى، سنسعى من وراء هذا الفصل إلى الوقوف على ماهية هذه الوظيفة، أهدافها وأهميتها، طرقها ومداخلها، صعوباتها، أهميتها على مستوى المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.

١- مفهوم تقييم الأداء وما هيته:

ظهر تقييم الأداء كوظيفة إدارية متخصصة لأول مرة في الجيش الأمريكي، خلال الحرب العالمية الأولى، ولم تأخذ به المنظمات الإدارية إلا في أواخر العشرينات، أو أوائل الثلاثينات من القرن الماضي، كما أنه لم يتبلور كوظيفة متخصصة إلا منذ عهد قريب، على الرغم من أن كثيراً من المنظمات لا تستعمله بصورة علمية مبنية على الدراسة والتحليل، أو أنها تجريه بصفة غير رسمية^١، ومن بين عوامل ظهور هذه الوظيفة الإدارية المتخصصة، ظهور المصنع في القرن التاسع عشر وزيادة عدد العاملين، مع ظهور الصراع التنظيمي حول عدالة الأجور مما أسهم في ظهور فكرة تقييم الأداء، وترجع أيضاً إلى بدايات دراسات عالمي الحركة والوقت من قبل فردرريك تايلور، التي كانت تهدف إلى زيادة الإنتاجية وخفض التكاليف لمزيد من الربح، وعمدت إلى استخدام الأسلوب العلمي لقياس العمل وتقييم الأداء.

وتعتبر عملية تقييم الأداء أحد المهام الرئيسية التي تستخدم ضمن النظام العام لتسخير الموارد البشرية، تساعد في توفير معلومات هامة لاتخاذ القرارات الخاصة بجوانب ووظائف الإدارة الأخرى، كالترقية والتقييم والتغذية، هذا المفهوم يتكون من لفظتين: تقييم، الأداء، وبالنسبة لكلمة تقييم نجد أن هناك من يستخدم الكلمة تقويم بدل تقييم، لذلك لا بد من توضيح المعاني المرتبطة بكل من اللفظتين.

١-١- التقييم والتقويم:

يعرف التقييم بأنه: "طريقة للتقدير والحكم على شخصية الفرد وتصرفياته ضمن مجموعة الأفراد في تنظيم معين، مع الأخذ بالاعتبار الظروف البيئية والاجتماعية المحيطة به"².

كما يعرف بأنه: "فعل يتضمن فحص شيء ما أو الحكم عليه وعلى قيمته ونوعه وأهميته، وكميته ودرجته وظروفه"³.

¹ محمد سعيد سلطان، إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، 1993، ص 294.

² وليد هوانه، علي تقى الدين، الإدارة التربوية - الوظائف والمهارات -، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1994، ص 118.

³ صالح الدين محمد الطويل، مرجع سابق، ص 278.

أما التقويم فيعرف بأنه: "مصطلح شامل واسع المعنى تدرج تحته جميع أنواع الاختبارات والوسائل المستعملة للتقويم، ومنها اختبارات التحصيل، مقاييس الاستعدادات والميول، ومقاييس الشخصية، وهذه الأنواع كلها تدخل تحت مفهوم التقويم"¹.

كما أنه: "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال من نقاط القوة والضعف، ومن عوامل النجاح والفشل في تحقيق غاياته المنشودة منه على أحسن وجه ممكن"².

ويرى عبد القادر عابدين (2001) أن لفظة تقويم أصح لغويًا، وأعم فهـي تعني بيان قيمة الشيء وكذلك تخلصه من الأعوجاج وتصحيحة³.

عملية التقويم ليست تشخيصاً للواقع فحسب بل هي علاج لما به من عيوب، فلا يكفي الوقوف في هذه العملية عند تحديد أوجه القصور، بل يجب العمل على تلافيها والتغلب عليها في عملية تشخيصية وعلاجية، وذلك في أي مجال من المجالات لأن أي عمل يقوم به الإنسان عليه معرفة نتائجه، وما وقع فيه من أخطاء للوصول إلى أداء أفضل في المستقبل.

إن عملية التقويم هي أعم وأشمل من عملية التقييم، إذ تقتضي الإصلاح والتعديل بعد التقييم وإصدار الحكم، على الرغم من أن هناك من يعتبر أن هذه العملية مرادفة لعملية التصحيح، أي أن عملية التقويم تعني التعديل والتصحيح، فالتقييم حسب هذا الرأي يعني إثبات حالة أما التقويم فيعني تعديل حالة، وأن مصطلح تقييم أشمل وأكثر حداثة⁴، لكن الشائع في نظر الباحث هو اعتبار عملية التقويم العملية الشاملة، التي تتضمن مراحل عدّة من القياس والتقدير، التقييم، ثم إصلاح الأعوجاج.

2-1- تقييم الأداء:

في سياق تعريف عملية تقييم الأداء نشير إلى أن هناك مصطلحات عديدة، قد تستخدم للإشارة إلى هذه العملية، مثل: تقييم أو تقويم الأداء، أو تقدير الكفاءة، تقدير الجدار، تقدير الأداء، ومهما اختلف المصطلح يعني ذلك: "العملية المنظمة لتقييم الفرد فيما يتعلق بأدائه

¹ مصطفى حسين باهي وفاتن زكريا النمر، مرجع سابق، ص4.
² المرجع السابق، نفس الصفحة.

³ محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2001، ص257.
⁴ العربي عقون، مدخل إلى التقييم التربوي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2006، ص5.

الوظيفي، وقابلية للتطور والنمو، أو تحليل وتقييم أنماط ومستويات أداء الموظفين وتعاملهم، وتحديد درجة كفاءتهم¹.

وتقييم الأداء هو: "حلقة مهمة في نظام إدارة الأداء، هدفها قياس أداء الفرد (أو المجموعة)، ومقارنته بالأداء المستهدف والحكم على مدى الكفاءة، والكشف على مدى توافق الفرد مع العمل المسند إليه، وزملائه وظروف الأداء في المنظمة"².

وتعرف عملية تقييم الأداء أيضاً أنها: "نشاط يقوم به كل مدير لكي يحدد من خلاله درجة كفاءة وفعالية مرؤوسه، في أداء العمل وبهدف تقييم الأداء إلى تشجيع الأداء الجيد، وعلاج الأداء السيئ في الحال ذو الأداء الجيد عوائد معينة، مثل الاعتراف بهذا الأداء والعلاوة والشّكر، والمعاملة الطيبة، وربما التوجيه، وقد يكون ذلك عقبة في سبيل تقدمهم في مستقبلهم الوظيفي والترقيه"³.

ومن تعاريف عملية تقييم الأداء أنها: "الطريقة أو العملية التي يستخدمها المسؤولون لمعرفة أي من الأفراد أنجز العمل وفقاً لما ينبغي أن يؤدي، ويترتب عن هذا التقييم وصف الفرد بمستوى كفاية أو جدارة (ممتاز، جيد جداً، جيد، ضعيف)"⁴.

وعرّف تقييم الأداء بأنه: "عملية إصدار حكم على أداء وسلوك العاملين في العمل، ويترتب على إصدار الحكم قرارات تتعلق بالاحتفاظ بالعاملين، أو ترقيتهم، أو نقلهم إلى عمل آخر داخل المنظمة أو خارجها، أو تنزيل درجتهم المالية أو تدريبيهم وتنميتهم"⁵.

كما عرف تقييم الأداء أيضاً بأنه: "ذلك الإجراء الذي يهدف إلى تقدير منجزات الأفراد، عن طريق وسيلة للحكم على مدى مساهمة كل فرد في إنجاز الأعمال التي توكل إليه بطريقة موضوعية، وكذلك الحكم على سلوكه وتصرفاته أثناء العمل، وعلى مقدار التحسن الذي طرأ على أسلوبه في أداء العمل، وعلى معاملته لزملائه ومرؤوسه"⁶.

¹ محمد عبد القادر عابدين، مرجع سابق، ص258.

² علي السلمي، إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص270.

³ أحمد ماهر، الإدارة - المبادى والمهارات، الدار الجامعية، (بدون بلد)، 2003، ص611.

⁴ العاليب رابح، واقع وآفاق السلوك التسييري في مصنع الحجار من خلال وجهة نظر الإطارات والعمال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر، 1996، ص76.

⁵ خالد سليمان أحمد المومني، مرجع سابق، ص3.

⁶ مصلح سعيد القحطاني وأخرون، واقع ممارسات إدارات المدارس لعملية تقييم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية، ص4.

وتعرّف عملية تقييم الأداء (performance appraisal) بأنها: "نظام للتبسيير يستخدم لتقييم نوعية أداء فرد معين داخل المؤسسة، يتم القيام بهذه العملية عادة من طرف الرئيس، وعادة تتطلب هذه العملية تعبئة استماره للتقييم التي تمكّن من تقييم الفرد على مجموعة من الأبعاد، تتعلق بالأداء الجيد للعمل".¹

وللتفريق بين كل من تقييم الأداء وتقويم الأداء، يوضح بعض الدارسين بأن تقييم الأداء هو عملية تعني إعطاء قيمة رقمية أو وصفية لأداء موظف ما، وذلك عن طريق مقارنة أداء الموظف الفعلي في فترة زمنية معينة، بتلك التوقعات المعلنة من قبل الجهاز الإداري لأداء الموظف وتمثل هذه العملية عند التطبيق بتبعة نماذج تقييم الأداء الوظيفي، أما عملية تقويم الأداء الوظيفي فهي عملية شاملة تتضمن عمليات للإصلاح والتطوير الإداري، بدءاً من تحديد المستويات الأدائية المتوقعة وانتهاءً بمرحلة تطوير الأداء، متضمنة مرحلة تقييم الأداء الوظيفي التي تعتبر عملية جزئية من عمليات تقويم هذا الأداء، وأن تقويم الأداء هو برنامج إداري أكثر من كونه عملية محددة.²

يعتبر تقييم الأداء إذن أحد أوجه التقييم، ويقصد به وزن وتقدير قيمة المهارة أو الكفاية التي يمتلكها الفرد، وهو قياس للعمل الذي يؤدى ومقارنته بالمعايير المطلوبة وذلك بعد الحصول على المعلومات المتصلة بالأداء، وإجراء المقارنة ثم الوقف على أي قصور أو انحراف عن المعايير المطلوبة لأداء العمل، ومن ثم العمل على تصحيح الأوضاع من خلال تدريب العاملين، أو عن طريق الحواجز وتذليل العقبات التي تواجه العمل والعاملين.

وهو أداة مهمة من أدوات إدارة الأفراد في المنظمات بشكل عام، حيث لا ينظر إليها على أنها توفر أساساً موضوعياً عادلاً للقرارات، المتعلقة بالموظفين مثل: الترقية أو النقل فحسب، بل يمكن أيضاً استخدامها لحثهم علىبذل أقصى الجهود والتفاني في العمل، علاوة على أنها تكشف عن نقاط القوة أو الضعف لدى الموظفين، ومن ثم تتيح الاستغلال الأمثل للطاقات البشرية المتاحة، وتقدير الاحتياجات التدريبية بصورة واقعية.

¹ Dick Grote, the performance appraisal- questions and answers books for managers-, amacom, u.s.a, 2002, p1.
² عبد الرحمن بن سليمان بن فهد الرهيب، العلاقة بين نتائج تقييم الأداء الوظيفي للمعلم المتميّز في مراحل التعليم العام ونسبة التفاعل النفسي في أداء فلاندرز، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية المتحدة، 2004، ص ص، 11، 12.

3-1- مفاهيم مرتبطة بالأداء:

هناك مفاهيم مرتبطة بالأداء، حيث أن عملية تقييم الأداء هي عملية تقييم لفاءة وفعالية هذا الأداء، وفيما يلي نشير إلى تعاريف لكل من مفهومي الكفاءة والفعالية:

3-1-1. الكفاءة:

أورد محمد عبد القادر عابدين تعريفين للكفاءة (efficiency) كما يلي: "القدرة على إنجاز الأهداف المحددة باستخدام الموارد المتاحة، دون ضياع الوقت أو الجهد"، وتعني أيضاً: "مدى قدرة النظام التعليمي أو المدير على تحقيق الأهداف المنشودة، والاستخدام الصحيح للموارد البشرية والمادية، والنجاح في تحقيق الأهداف المنشودة".¹

وتعرف أيضاً أنها: "إحدى السمات الأساسية الكامنة التي يتميز بها أحد الأفراد، والتي لها علاقة سببية بالأداء الفعال، أو المتميّز في إحدى الوظائف، ويساعد التعرف على الاختلافات بين الكفاءات المختلفة في التمييز بين أصحاب الأداء مرتفع المستوى، وأصحاب الأداء متوسط المستوى ويطلق على أولئك الذين يتمتعون بالقدر المتوسط، أو الكافي من مستوى الأداء، الكفاءات المؤهلة أو الأساسية".²

3-1-2. الفعالية:

تعرف الفعالية (effectiveness) بأنها: "المدى الذي تصل إليه في تحقيق الأهداف"، أو هي: "القدرة على تحقيق أقصى النتائج والخدمات التي يمكن تحقيقها باستخدام الموارد المتاحة أحسن استخدام ممكن".³

فالفعالية هي بلوغ الأهداف المتوقعة وتعنى بالنتائج والخرجات، وليس الوسائل المؤدية إلى تلك المخرجات، فيمكن أن نصف أداء ما بأنه فعال لكونه يحقق الأهداف المطلوبة، بأحسن صورة لكنه في ذات الوقت لا يتصف بالكفاءة، لأنه خلال ذلك لا يحقق اختصاراً وتوفيراً في الجهد، والوسائل المستخدمة بالصورة المطلوبة، وعلى العكس من ذلك قد يتصرف بالكفاءة دون الفعالية، حيث يتحقق استثماراً حقيقياً للجهد والوقت والإمكانيات المادية، لكنه لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف المطلوبة.

¹ محمد عبد القادر عابدين، مرجع سابق، 227.

² باري كشواي، إدارة الموارد البشرية، الطبعة العربية الثانية، دار الفاروق للنشر والتوزيع، مصر، 2006، ص42.

Online:<http://dc102.4shared.com/download/30673396/935eb550/> online.pdf?tsid=20090101-144043-

يوم: 9ba9766c.2008/12/25

³ محمد عبد القادر عابدين، مرجع سابق، ص228.

فالمفهوم مترابطان ويشير توازعاً إلى أن الأداء الذي يتمتع به الفرد في وظيفته، يرقى إلى المستوى المطلوب ويحقق الأهداف المطلوبة على أحسن وجه ممكن.

2- أهداف وأهمية تقييم الأداء:

إن عملية تقييم الأداء ليست هدفاً في حد ذاتها بالدرجة الأولى، ولكن وسيلة لبلوغ مجموعة أهداف أخرى، فالهدف الأساسي من هذه العملية هو التأكيد من مطابقة نتائج العمل للأهداف المحددة، ورفع الكفاءة العامة للمنظمة وقدرتها على تحقيق أهدافها، والوقوف على مواطن الضعف والخلل وتصحيحها، وتتفق هنا أهداف التقييم مع استخداماته، لذلك نجد من أهداف تقييم الأداء ما يلي¹:

1-2- بالنسبة للفرد:

تساعد عملية تقييم الأداء العاملين على تعرف نواحي القصور في أدائهم، مما يسمح لهم بتلافيها في المستقبل، وأنماط السلوك غير المقبولة التي تقلل من كفاءتهم من وجهة نظر الإدارة، التي ينبغي التخلص منها وتشجع المسؤولين، على القيام بعملية التقييم الذاتي عن طريق كونها نظاماً للتغذية الراجعة "Feed back"، كما أن التقييم قد يستخدم لتنمية الفرد من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية له، و معرفة مدى تقدمه نحو الكفاءة.

ومتى كان هناك تقييم حقيقي للعنصر البشري على أساس الجدار، والاستحقاق الوظيفي فإن ذلك مؤداه إلى التطوير، لكن إن ترك التقييم شكلي -كما هو شائع- ويعاني في أغلب الأحيان من التحيز و المبالغة، و لا يوجد به تغذية راجعة فإن ذلك يؤدي إلى تدني مستوى الأداء.

وقد أبرزت دراسة (يوسف، درويش عبد الرحمن)²، حول العلاقة بين الإحساس بفعالية و موضوعية نظام تقويم الأداء والولاء التنظيمي والرضا والأداء الوظيفي، أنه كلما زاد إحساس العاملين بفعالية نظام تقويم الأداء، المطبق في المنظمة زاد مستوى الأداء الوظيفي، كما أشارت إلى أن نظام تقويم الأداء الذي يتسم بالفاعلية، يساهم في كشف أوجه القوة والضعف في أداء الفرد، ومن ثم ينمي ويدعم أوجه القوة ويعالج أوجه الضعف مما

¹ صلاح الدين عبد الباقى، الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2002، ص- ص ، 368- 369.
² خالد سليمان أحمد المومنى، مرجع سابق.

يؤدي إلى رفع مستوى الفرد، كما أوضح أن من المميزات الهامة للتقييم هو الكشف عن مدى كفاءة بعض وظائف إدارة الموارد البشرية الأخرى، المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتقدير مثل الاختيار والتدريب والتوظيف.

2-2- بالنسبة للمؤسسة:

يقدم تقييم الأداء للعملية الإدارية الكثير من الفوائد، تتعلق بإدارة الموارد البشرية، ومن أمثلة ذلك:

- بناء سياسة جيدة للترقية لأن الإدارة تختار الأنسب والأكفاء، لشغل وظائف أعلى في المستوى التنظيمي.

- ترشيد سياسة الاختيار والتعيين، لأن المفروض توفير الشخص المناسب في المكان المناسب، فإذا أثبتت التقييم انخفاضاً في الكفاءة كان معنى ذلك أن طرق الاختيار غير سليمة، و غير قادرة على فرز الشخص المناسب.

- إن وجود نظام سليم وعادل لتقييم الأداء يخلق شعوراً بالراحة، والطمأنينة بين العاملين ينعكس إيجاباً على العلاقات بين الأفراد، وهنا ينبغي خلق إحساس لدى الموظفين بأن التقييم ليس لغرض تصيد الأخطاء، وإنما للمساعدة على تحسين الأداء.

- يساعد نظام تقييم الأداء على بناء نظام جيد لتدريب العاملين وتنميتهم، لأن برامج التدريب يتم إعدادها بناءً على نقاط الضعف في أداء العاملين.

- يساعد نظام تقييم الأداء على خلق الالتزام لدى العاملين، انطلاقاً من شعورهم بأن هناك من يقيم سلوكهم وتصرفاتهم، و يجعلهم أكثر التزاماً بقواعد العمل الموضوعة، كما يحسن ذلك من نظام الرقابة لدى المنظمة، وتوفير بيانات منتظمة عن أداء العاملين.

إن عملية تقييم الأداء إذا ما تمت ضمن نظام فعال وموضوعي، والمقصود بفاعلية نظام تقييم الأداء هو مدى مساهمة هذا النظام في مساعدة العاملين، في تطوير أدائهم الوظيفي وتحسين علاقاتهم التنظيمية، وأما موضوعيته فإن المقصود بها مدى استناد هذا النظام إلى معايير واضحة ودقيقة وعادلة، ومدى قدرة الرئيس المباشر على الحكم على أداء المرؤوسين بكفاءة ونزاهة¹، فإذا اتسم نظام التقييم بهذه الصفات فإنه يكفل إعطاء صورة

¹ خالد سليمان أحمد المؤمني، مرجع سابق.

دقيقة لمدى ما يبذله الأفراد من جهود، ومدى ما يتسم به النظام ككل من فعالية في الأداء نسبة إلى ما يصبو إلى تحقيقه، ويضمن رفع كفاءة وفعالية هذا النظام ويخلق جواً من الرضى العام لدى الأفراد، وتحفيزاً لزيادة وتطوير مستويات كفاءتهم الأدائية، بحيث يشكل نظام تقييم الأداء مصدر تغذية راجعة، يسمح بتعرف الواقع الحالى لما يحققه الفرد وما يمتلكه من مؤهلات، من وجهة نظر النظام الإداري ليؤدي ذلك إلى تصحيح الإنحراف والخلل لديه والسعى إلى تطوير ورفع كفاءته، لأن عملية التقييم العادلة والموضوعية تشعر المرءوس برقابة النظام عليه، ففي حالة رضى المرءوس عن نتيجة التقييم وطريقته من قبل الرئيس المباشر، فإن ذلك يشكل مصدراً هاماً لتحفيزه وزيادة التزامه بمتطلبات ومستويات الأداء الالزمة والمطلوبة.

بعد استعراض ما تقدم يتبيّن أهمية تفعيل وظيفة التقييم، و يجب ربطها ليس فقط بالحوافز والعلاوات بل يجب أن يتسع ذلك ليشمل تطوير عمل المنظمة، و تحديد الأهداف المستقبلية، أيضاً ينبغي تفعيل وظيفة التقييم واجتناث الروتينية منها حتى تكون المعيار المعتمد عليه في التحفيز والتطوير، لتمكن المنظمات من البقاء في البيئة التنافسية، فعملية التقييم إذا طبّقت بناءً على معايير صحيحة ومواكبة للتقدم العالمي، فإن ذلك يساعد على تطوير المنظمة وتحقيق أهدافها، وإن كان بلوغ الموضوعية المطلقة في عملية التقييم أمراً منشوداً وصعب التحقيق.

3- أساليب تقييم الأداء الوظيفي:

هناك طرق تقليدية لتقييم الأداء وهناك طرق حديثة، ولذلك سيتم تناول طرق تقييم الأداء انطلاقاً من هذا التقسيم، بدءاً بالطرق التقليدية:

3-1- الطرق التقليدية لتقييم الأداء الوظيفي:

تتمثل الطرق التقليدية لتقييم الأداء فيما يلي:

3-1-1- طريقة التقييم ببحث الخصائص والصفات:

تعتمد هذه الطريقة على وزن مجموعة من الصفات بعد تحديدها، مثل التعاون مع الزملاء والرؤساء والمرؤوسين، السرعة والدقة في العمل، ويقوم الرئيس المباشر بإعطاء

الفرد تقديرًا معيناً، على حسب توفر ذلك الفرد على صفة من تلك الصفات، ثم تجمع التقديرات ويصبح المجموع ممثلاً للمستوى الذي يعتقد القائم بالتقدير أنه يمثل مستوى أداء الفرد.

ورغم سهولة هذه الطريقة إلا أنَّه يعاب عليها افتقادها للموضوعية، لأنَّها تستند إلى التقدير الشخصي¹.

2-1-3- طريقة القياس المتردج:

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرق وأسهلها وأكثرها شيوعاً، وتعتمد نموذجاً يشمل عدداً من الصفات أو الخصائص ي يريد الرئيس المشرف الحكم عليها، وأمام كل صفة خط أو ميزان يبدأ بالصفر وينتهي بعشرة أو عشرين كأعلى تقدير، ثم يتم بعد ذلك جمع الدرجات التي حصل عليها العامل في جميع الصفات لحساب الأهمية النسبية وفقاً لمجموع النهاية الكبرى².

وهذه الطريقة أيضاً سهلة الاستعمال لكن لها نواحي قصور تتمثل فيما يلي:

- تساوي عوامل التقدير من حيث القيم والأوزان الأمر الذي لا يظهر أهم هذه العوامل، ثم الذي يليه في الأهمية.. وهذه الأهمية تتغير حسب طبيعة النشاط، ففي حين تكون لجودة العمل الأهمية في بعض الأعمال، يكون التعاون مع الزملاء أهم في بعض الأعمال الأخرى.

- كما أن مقارنة العمال المختلفين على أساس مجموع الدرجات التي يحصلون عليها ليست مقارنة سليمة، قد ينتج عنها عواقب نفسية سيئة لدى العمال، حيث يتساوى أفراد يختلفون في بعض الصفات الهامة، ويفوق بعضهم بعضاً مما يؤدي إلى الإحباط.

- كما تتأثر هذه الطريقة بالتحيز والعاطفة والصدقة، أو آخر تقدير يجريه المدير.

لكن رغم ذلك تسمح بمقارنة الأفراد في الدرجات التي يحصلون عليها في كل صفة من الصفات على حدة.

3-1-3- طريقة الترتيب:

يتم بمقتضى هذه الطريقة مقارنة الأفراد ببعضهم البعض، بناءً على الأداء العام للعمل، دون قياس السلوكات والتصرفات بدقة، حيث يكون هذا الأسلوب قليل الفائدة

¹فاروق عبده فيلة ومحمد عبد المجيد، السلوك التنظيمي في المؤسسات التعليمية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص272.
²مصطفى حسين باهي وزكريا فاتن النمر، مرجع سابق، ص268.

لأغراض التدريب، ويصلح أكثر للأغراض الإدارية¹، وضمن هذه الطريقة توجد مجموعة تقنيات منها:

- الترتيب البسيط.
- المقارنة الزوجية.
- الترتيب الرسمي.

3-1-3- طريقة الترتيب البسيط:

تعتمد هذه الطريقة على ترتيب الرئيس للرؤوسين ترتيباً تنازلياً متدرجاً، من الأفضل إلى الأسوأ طبقاً لمستوى الأداء العام، ويستخدم أداء الجماعة كمعيار للحكم، لذلك فهي لا تسمح بإجراء مقارنات بين الأقسام أو الإدارات المختلفة، لأن أفضل الموظفين أداءً في قسم معين قد يساوي أداءً أقل الموظفين في قسم آخر، فهذه الطريقة سهلة لكنها لا تحقق الصورة الدقيقة لأداء العاملين بالمؤسسة، كما قد تعطي تأثيراً نفسياً سلبياً للعاملين لكون التقييم لا يتناول صفاتهم، والعوامل المرتبطة بالأداء الوظيفي لأن التقييم يتم بصورة شاملة، حيث يرى العامل في نفسه إيجابيات تجعله يسبق في الترتيب بعض أقرانه، إضافة إلى كون النّظرة العامة في تقييم الأداء تكون متحيزة لدرجة كبيرة.

3-1-3-2- طريقة المقارنة الزوجية:

يقوم هذا الأسلوب على مقارنة كل موظف بزملائه من الأفراد الباقيين جمِيعاً، الواحد تلو الآخر، وإعطاء الفرد درجة واحدة في كل مرة يتتفوق فيها على زميله، ثم بعد الانتهاء من ذلك يحسب المدير عدد المرات التي يتتفوق فيها أداء الفرد موضع التقييم على زملائه، وعلى هذا الأساس يتم الترتيب النهائي لأفراد المجموعة.

وهذه الطريقة تناسب المجموعات الصغيرة، وتقل فاعليتها كلما زاد عدد أعضاء المجموعة، نظراً لطول الوقت الذي تستغرقه ولصعوبة المقارنة من جهة أخرى، وهذا ما يؤخذ على هذا الأسلوب برغم سهولته، أنه يتطلب وقتاً طويلاً من المدير خاصةً إذا اتسع نطاق إشرافه، كما لا يسمح هذا الأسلوب بكشف الفروق بين الأفراد الذين يكونون في رتب

¹ العايب راجح، مرجع سابق، ص79.

متقاربة، ولا تأخذ هذه الطريقة أبعاد السلوك بل تأخذ في اعتبارها السلوك الكلي فقط، وتعجز عن كشف أنماط السلوك السلبية التي تتطلب معالجة وتصحيفها¹.

3-3-3- طريقة التوزيع الإجباري:

هذه الطريقة تفرض على المقيم الالتزام بتقييم الأفراد وتوزيعهم توزيعاً طبيعياً، لتلافي إعطاء تقديرات عالية أو منخفضة، وللبعد عن التحيز الشخصي وهي تفترض أن الأفراد العاملين يتوزعون توزيعاً طبيعياً اعتدالياً، فهي إذن تحدد نسب م McBride للمستويات المختلفة للأفراد لا ينبغي الخروج عليها، مثلاً (10%) من العاملين في الفئة الممتازة، (20%) من العاملين في المستوى الجيد، (40%) لديهم قدرات متوسطة، (20%) في الفئة التي تمتلك قدرات بدرجة قليلة، (10%) في الفئة ذات التقييم الضعيف².

وهذه الطريقة لا تصلح إذا كان عدد الأفراد قليلاً، كما أن توزيع الأفراد العاملين قد لا يكون توزيعاً اعتدالياً طبيعياً، لأن هذا لا يصلح غالباً إلا في المجموعات الكبيرة فقط. ويلاحظ على الطرق السابقة جميهاً أن الحكم فيها للمقيم بشكل مطلق، مما يتيح ذلك أخطاء في تقييم أداء الفرد.

3-2- الطرق الحديثة لتقدير الأداء:

لقد عرفت الطرق التقليدية انتقادات كثيرة، ونتيجة لذلك فقد ابتكر رجال الفكر الإداري، مجموعة من الطرق لتفادي تلك العيوب والانتقادات، ويشير بعض الباحثين إلى أن المقاييس التي تعتمدتها هذه الطرق الحديثة، تعتمد على تقييم أنماط السلوك المرتبط بالأداء (مدخل سلوكي)، التي تؤدي إلى تحقيق الفعالية في أداء الوظيفة، على عكس الطرق التقليدية التي تركز على الصفات الشخصية المرتبطة بالعمل.

فالمقاييس التي تعتمد المتغيرات التي تمثل سلوك وجهد الفرد في العمل، تفيد في التخلص من الكثير من مشكلات القياس التي تتعلق بصدق المقاييس ومدى موثوقية نتائجها، كما أن المقاييس الكمية التي تعتمد النتائج المادية، مثل كمية الإنتاج، عدد الوحدات المنتجة.. وإن كانت نتائجها موضوعية، إلا أنها لا تعبّر بشكل مباشر عن سلوك الفرد في العمل، فاحتواه المقاييس على بنود تصف السلوك بشكل محدد، وليس الصفات الشخصية أو النتائج

¹ جمال الدين محمد المرسي، الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص416.

² السيد عليوة، تنمية مهارات مسؤولي شؤون العاملين، ط١، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص71.

التنظيمية، تسمح بإعطاء مؤشرات أكثر صدقاً عن مدى مساهمة الفرد محل القياس، كما يمكنها تمييز الجوانب المختلفة للأداء، وتقيد في تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد، أو المشاكل التي تواجه الفرد، وجوانب الدعم والتحفيز¹.

كما أنه ما يزيد من موضوعية عملية التقييم عدم اعتماد معيار عام للأداء، على الرغم من أن تعدد المعايير قد يطرح بعض الإشكالات، التي تشغل الباحثين في مجال تقييم الأداء، تتعلق بكيفية إصدار الحكم النهائي على أداء الفرد العامل، وهل تجمع القياسات الفرعية ضمن نتيجة واحدة؟، تتعلق بمدى مساهمة الفرد في إنجاح المنظمة، وعلى الرغم من ذلك فإن الاتجاه الغالب بين الباحثين هو التخلّي عن فكرة المعيار العام الواحد، لصالح المعيار المركب الذي يهتم بأبعاد الأداء المتعددة²، فقياس الأداء المعتمد على السلوك يشكل طريقة أكثر موضوعية وفائدة في توفير المعلومات الكافية عن أداء الفرد، في جوانبه المختلفة وتوضّح بشكل ملائم جوانب الضعف والقوّة في أدائه، ومن ثم توجيهه وتدريبه.

ومن الطرق التي تصنّف ضمن هذا الاتجاه الحديث ما يلي:

1-2-3- طريقة الاختيار الإجباري:

تحاول هذه الطريقة أن تعطي أكثر موضوعية لعملية تقييم الأداء، عن طريق تقليل أخطاء التحيز لدى القائم بالقياس، وعادة تحتوي استمرارات التقييم فيها على مجموعات من الجمل، تحتوي كل منها على عبارات ثنائية أو رباعية، تعبر البعض منها عن النواحي الإيجابية، والأخرى عن النواحي السلبية وعلى المشرف أن يختار الجملة أو الجملتين اللتان تصفان سلوك العامل، دون علمه بالوزن الحقيقي لتلك الجمل، بل إنّ بناء المقاييس على هذه الطريقة يجعله يتّوهُم أن هناك جملتين مثلًا تصفان الخاصية الحسنة، والجملتين الآخرين تصفان الخاصية السيئة في أداء الموظف³.

والقيم في هذه الحالة لا يعلم قيمة وأهمية العبارات وأوزانها لعلمية التقييم، لأن جهة أخرى هي التي تعطي تقدیرات لتلك العبارات، وهذا يقلل من تحيز المقيم ويخلق في نفسه انطباعاً وتصوراً لا يتحقق مع التصور الذي أعد المقياس في إطاره، مثلًا: إذا كان من ضمن

¹ أحمد صقر عاشور، إدارة القوى العاملة – الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي -، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1983، ص، 361، 362.

² المرجع السابق، صفحة 362.

³ محمد سعيد سلطان، مرجع سابق، ص315.

العبارات صفة متعلقة بفعالية الأداء، وأخرى تدل على صفة إيجابية لكنها لا تميز فعالية الأداء، فالعنصر الحاسم أن المقيم لا يعلم بأي من العبارات تتعلق بالأداء الفعال، وأي منها لا تتعلق بالأداء الفعال حتى عند رغبته في منح وصف إيجابي للفرد رغم عدم كفاءاته، فإنه قد يختار عبارات إيجابية قد تصف سلوك الفرد لكنها لا تدل على الأداء الجيد، لأن الشفرة المتعلقة بالأوزان النسبية للعبارات تكون سرية، يحتفظ بها مصممو المقياس فقط ولا تناول للأفراد الآخرين.

وهذه المقاييس قليلة الفائدة من حيث توفير التغذية الراجعة للفرد محل التقييم، التي تقيد في التعرف على جوانب القوة والضعف وتطوير قدراته، ولذلك فهي قليلة الانتشار بسبب كونها تتطلب شفرة خاصة، يصعب الاحتفاظ بسريتها وتلقى مقاومة من المطبقين نتيجة لعدم فهم المقياس الذي يطبقونه، لأنه يقوم على خداعهم للتقليل من تحيزهم وأخطائهم، كما تتطلب هذه المقاييس القيام بالكثير من البحوث حول البنود التي يحتويها المقياس، أي أنها تستغرق الجهد والوقت.

3-2-3- طريقة الأحداث الحرجية أو الأحداث الجوهرية:

هذه الطريقة تسمى أيضا برنامج سجل الأداء، حيث يتم إعداد سجل لكل مرؤوس، ثم تسجيل الأحداث الهامة وفقاً لطبيعتها إيجابية كانت أم سلبية¹.

تقوم هذه الطريقة على حصر وتسجيل المؤشرات الإيجابية والسلبية، في الأداء الوظيفي ذات الصلة بالمتطلبات الأساسية للوظيفة، من خلال الملاحظة التي تتم على العاملين سابقاً، ثم تحديد الأحداث الفاصلة التي تميز بين الأداء الفعال والأداء غير الفعال للعمل².

فالأساس في هذه الطريقة هو تجميع عدد من الواقع الذي تتميز بالصعوبة، والتي تكون مؤشراً هاماً على النجاح والفعالية في أداء الوظيفة، وقد تسبب في نجاح أو فشل العامل، ويطلب من المقيم أن يلاحظ أداء المرؤوسيين ويقرر ما إذا كانت تصادفهم تلك الواقع، أو تحدث منهم أثناء العمل وملاحظة أدائهم وسلوكاتهم تجاه كل تلك الأحداث.

¹ فاروق عبده فيلة و محمد عبد المجيد، مرجع سابق، ص275.
² جمال الدين محمد المرسى، مرجع سابق، ص425.

ومن ميزات هذه الطريقة أنها أكثر موضوعية، من حيث أنها تعتمد على التسجيل المباشر للسلوك الملاحظ، ولا تعتمد على الذاكرة وما قد ينجر من وراء ذلك من تحيز نتيجة أثر التقييم الأخير الذي يجريه المقيم سابقاً على الفرد، فهي طريقة تلازمية تسمح بمناقشة النتائج مع المرؤوس من طرف القائم بالتقييم مما يحسن مستوى الأداء.

وعموماً فهذه الطريقة تحترم الخطوات التالية¹:

- التعرف على المتطلبات الأساسية للوظيفة.
- عمل قائمة بمؤشرات الأداء الجيد، وقائمة بمؤشرات الأداء الضعيف.
- يطلب من المقيم تسجيل المؤشرات حال حدوثها، عن طريق الاحتفاظ بسجل للتدوين الفوري لتقييم الأداء.
- مناقشة العامل دوريًا لمراجعة أدائه.

لكن هذه الطريقة تحتمل تأثيرات سلبية على الأداء من طرف العمال نتيجة الحضور الملائم للرئيس المقيم، تسبب ضغوطاً نفسية إضافية إلى ضغط الموقف الحرج الذي يوضع فيه العامل مما قد يؤدي إلى خفض وضعف الأداء، كما تتطلب وقتاً وتكليف كثيرة إضافة إلى صعوبتها وتعدد مراحلها.

ومن الطرق التي تصنف ضمن هذه الكيفية ما تسمى بطريقة قوائم المراجعة، وهي تقوم على استخدام مجموعة من العبارات عن سمات أو أداء العامل، يختار المقيم من ضمنها الصفات التي تصف أداء العامل بدقة عن طريق وضع علامة(×)، أو الإجابة بنعم أو لا، والإدارة في الأخير هي من يعد قيم لكل سؤال بحيث لا يعلمها القائم بالتقييم لتقليل احتمالات تحيزه.

3-2-3- طريقة التقييم المكتوب:

هناك من يشبه هذه الطريقة بطريقة الأحداث الحرجية، لكن المشرف لا يستخدم قائمة خاصة ولا يركز على الأحداث الجوهرية فقط²، وفي نهاية فترة التقييم يكتب تقريراً يوضح فيه أحکامه على أداء مرؤوسيه، ويرمز فيه جوانب القوة والضعف، هذه الطريقة مناسبة أكثر

¹ السيد عليوة، مرجع سابق، ص71.

² محمد سعيد سلطان، مرجع سابق، ص318.

للمؤسسات ذات الطبيعة الخدمية كمؤسسات التعليم¹، فتوجد من الإدارات من تعتمد تقارير سنوية، وأخرى ربع سنوية، وفي هذه الحالة تسمى تقارير الكفاءة الدورية، وما يعاب على نماذج التقارير المستعملة لدى بعض المؤسسات، أنها تكون موحدة تحتوي على معايير عامة لتقدير الأداء لدى شاغلي كل الوظائف، وحتى جميع المستويات مهما اختلفت متطلبات الأداء وخصائصه من وظيفة إلى أخرى، حيث أن عناصر التقييم تختلف أهميتها ووزنها من وظيفة لأخرى، وهذا يجعل من المحبذ استخدام نماذج لتقارير الكفاءة خاصة بكل مجموعة وظيفية متجانسة، على ضوء عملية تحليل الوظائف ليزيد ذلك من فعالية التقييم كما ينبغي²، وتتطلب هذه الطريقة من القائم بالتقدير أن يكون على علم كاف بالأداء الأمثل، وأن يكون منتبها لكل ما يتعلق بالأداء وله القدرة التحليلية للجوانب السلبية والإيجابية للمرؤوسين.

هذه الطريقة لا تخلو من عيوب الذاتية والأحكام الشخصية، وتعتمد على قدرة المقيم المشرف على التحليل وإبراز نقاط القوة والضعف، فهي تشبه إلى حد ما الطرق الكلاسيكية.

4-2-3- طريقة قوائم الصفات:

تشبه باقي التصميمات لتقدير الأداء وفق النموذج السلوكي، الذي يقيم الأداء بناء على تقدير درجة اتصف الفرد أو تكراره للسلوك، الذي يؤدي إلى زيادة فعالية الأداء كما في مثال التقييم عن طرق الوقائع الحرجية، فيتم تصميم قائمة للسلوكيات وفق مستويات القيام بذلك السلوك، عادة تتراوح هذه المستويات بين(5و9) مستويات، والمثال التالي يوضح نموذج لهذه القوائم (تقدير الأداء في مجال التخطيط):

¹ مصطفى حسين باهي وزكريا فاتن النمر، مرجع سابق، ص269.

² أحمد سيد مصطفى، المدير في عالم متغير- رؤية مدير القرن الواحد والعشرين، ط2، دون دار للنشر، مصر، 1999، ص335.

جدول (1): نموذج لطريقة التقييم عن طريق قوائم الصفات

ممتاز(7)	يعد خطة عامة متطورة، لديه سجلات ومستندات جيدة، يحصل على الموافقات ويوزع الخطة على المختصين.
جيد جداً(6)	يخطط، يتصل ويتبع أسلوبياً مدى تقدم الإنجاز بالمقارنة بالخطط، ويحافظ على الأزمنة المبينة بخرائط العمل، ويعمل على إجراء أي تعديلات لتحقيق المنفعة القصوى، يستفيد من تجاربه في حل المشاكل المتعددة، اتصاله فعال.
جيد(5)	يجزئ العمل إلى مكونات ويخطط ويؤقت أداء كل جزء ويبحث في تعديل الجداول مما يؤدي إلى وقت ضائع، يلتزم بمواعيد التسلیم للعملاء.. قليلاً ما يحدث تجاوز في التكالفة.
متوسط(4)	يضع قائمة بالأزمنة المطلوبة ويراجع ذلك على التقدم في المشروع، غالباً ما يأخذ في الحساب الأحداث غير المتوقعة، كثيراً ما يكون موضعه لشكوى العملاء، قد تكون لديه خطة جيدة لكنه لا يضع النقاط على الحروف (غير دقيقة وغير واضحة)، ولا يراقب الأخطاء في الجدولة، أو أي مشاكل أخرى قد تحدث.
ضعيف(3)	الخطط ضعيفة التجديد، غير واقعية، الجداول عامة وغير محددة الزمن، تعطي الخطط يوم أو يومين على الأكثر، ليس لديه أي معلومات على الواقع الفعلي وتاريخ إنجاز المشروع.
ضعيف جداً(2)	ليس لديه أي خطط أو جدولة للمهام المطلوب إنجازها، لا خطط لمراحل تنفيذ المشروع، ولا ينجذب المشروع.
غير مقبول(1)	نادراً أو من المستحيل استكمال أي مشروع نتيجة غياب التخطيط وعدم الاهتمام، ويرجع الفشل الدائم إلى غياب وضع التخطيط، ولا يبحث عن كيفية تحسين الأداء.

ولتصحیح القوائم السلوكیة كما في طریقة الأحداث الحرجیة، يتم تجمیع عدد کبیر من الأحداث الجوھریة التي تمثل نماذج للأداء الفعال، والأداء غير الفعال في الوظیفة ثم يتم تصنیفها إلى أبعاد للأداء، ویتمثل دور الإدارة أو المقيم للأداء في تحدید العبارة التي تعکس سلوك العامل بالنسبة للبعد موضع التقيیم، وهذا حتى يتم الوصول إلى التقيیم النهائی للأداء العامل.

وتقید بعض الدراسات أن القوائم السلوكیة تزویدنا بنتائج أفضلي من الأنظمه الأخرى للتقيیم، لأنها تخفض درجة الخطأ في التقدیر ولکونها تعتمد على تحلیل العمل، وتجعل عملية التقيیم أكثر ارتباطا بالعمل¹ وبالتالي أهداف المنظمة.

5-2-3. نموذج الإدارة بالأهداف لتقييم الأداء:

إن التقيیم وفق هذه الطریقة مرتبط بطريقه الإداره بالأهداف، وهي تقنية إدارية تنسب إلى بيتر درکر (Peter Drucker) في كتابه حول الإداره بالأهداف "the practice of management" ، ويمكن تعريف طریقة الإداره بالأهداف بأنها: "طریقة تتميز بأن المديرين والمرؤوسین في مؤسسة ما، بطريقه تعاونیة يقومون بتحدید الأهداف المشتركة والفردية، في ظل المسؤولیات المتعلقة بكل فرد، في شكل نتائج متوقعة واستعمال تلك الأهداف كموجهات للأنشطة والعمليات، ولقياس مدى مساهمة كل فرد في تحقيق تلك الأهداف"².

فمن خلال تلك الأهداف يتم تقيیم مدى إحراز الفرد لها، وتقيیم الأداء هو نتیجة سهلة لنظام الإداره بالأهداف، ويمكن اعتبار الإداره بالأهداف طریقة للإداره وطريقه لتقيیم الأداء، فهي تحتوي على وصف وشرح لعملية التقيیم التي تكون مصاحبة لعملية الإداره.

والملاحظ على هذه الطریقة هو كونها تختلف عن سائر الطرق السابقة، التي تقيیم الأداء الماضي للموظف، في حين هذه الطریقة ترکز على الأداء المستقبلي إلى جانب الأداء الماضي، وفي الطرق السابقة يتم التقيیم لسنة مضت إذا كان التقيیم سنویا، وست أشهر إذا

¹ العالیب رابح، مرجع سابق، ص84.

² Management by objectives and performance appraisal, on line:
<http://www.airpower.maxwell.af.mil/airchronicles/aureview/1979/sep-oct/seavers.html>.2008/10/29

كان التقييم نصف سنوي..، أما التقييم وفق الإدارة بالأهداف فهو مسؤولية مشتركة بين الرئيس والمرؤوس بدأ من تحديد الأهداف، و تستلزم هذه العملية الخطوات التالية:

- يقوم المرؤوس بإعطاء ملخص للخطوط العريضة للعمل كما يتم في الواقع، بعد الاطلاع على التوصيف الوظيفي الخاص بوظيفته، ثم يتم الاتصال بينه وبين رئيسه المباشر لمناقشة ذلك الملخص، بحيث يتم تعديله إن استلزم الأمر ذلك حتى الاتفاق على صيغة نهائية للواجبات والمسؤوليات الرئيسية في الوظيفة.

- ثم يحدد المرؤوس في ضوء هذه المسؤوليات أهداف مرحلية، قد تكون القيام بقدر من الأعمال وبلغ بعض الأهداف التعليمية لدى التلميذ إن كان المجال هو مجال التعليم، وبعد المناقشة يحدد المرؤوس مع رئيسه سبل الوصول إلى تلك الأهداف، وفي ضوء ذلك تتحدد الواجبات النهائية للعامل لبلوغ تلك الأهداف.

من مزايا هذه الطريقة أنها تخلق الحافز لدى الموظف، نحو تحقيق الأهداف المسطرة لكونه يشارك في تحديد تلك الأهداف، فبعض الدراسات المتخصصة في هذا المجال تشير إلى أن ارتفاع نسبة الإنجاز، المحققة للأفراد الذين شاركوا في عملية تحديد أهدافهم تزيد عن هؤلاء الذين لم تتح لهم هذه المشاركة¹، كما تشجع هذه الطريقة أيضاً الموظف على القيام بعملية التقييم الذاتي، وما ينتج عن ذلك من سعيه نحو تطوير وتنمية قدراته.

- بعد انتهاء فترة تحقيق الأهداف يقيم المرؤوس نفسه لما أجزه من أعمال في ضوء الأهداف، التي سبق تحديدها ويناقش هذا التقييم مع المشرف لتوضيح سبل تحسين الأداء في المستقبل.

وأسلوب تقييم الأداء بطريقة الإدارة بالأهداف يكون أنساب، للأعمال التي يتعدى قياسها كمياً كالأعمال القيادية، والذهنية لأنها تسمح بتقييم أدائهم بمدى تحقيق الأهداف المخططة، بأبعادها الفنية، الزمنية، المالية².

ويمكن تلخيص أهم ميزات هذه الطريقة فيما يلي:

- الاهتمام بالأداء المستقبلي للفرد بطابع التفاؤل ومن أجل التطوير.
- تنمية قدرة الفرد على تحديد أهدافه، وأساليب تحقيقها.

¹ جمال الدين محمد المرسي، مرجع سابق، ص434.

² أحمد سيد مصطفى، مرجع سابق، ص334.

- تتمية القدرة على التقييم الذاتي لدى الفرد.
- الاهتمام بإنجازات الفرد، وليس سماته أو سلوكياته.

3-2-6- مدخل الجودة الشاملة لتقييم الأداء:

إن الواقع الذي يزيد من أهمية عملية التقويم، وذلك في جميع مجالات النشاط الإنساني، هو التوجه الناتج عن التيار العالمي الذي يشدد ويؤكد على الفعالية والنوعية، برغم ما يتطلب تحقيقها من شروط ومتطلبات¹.

إن مدخل إدارة الجودة الشاملة نظام إداري حديث نشأ في اليابان، بعد الحرب العالمية الثانية، ونحن نشاهداليوم ما حققته اليابان من تطور وتقدم، إذ صارت تتحل مراكز عالمية حساسة في مجال الاقتصاد والتكنولوجيا..، رغم فقرها وقلة ثرواتها وذلك لأنها استثمرت في الإنسان من خلال تكنولوجيا متقدمة لتسيره وإدارة المؤسسات، والمنشآت الاجتماعية والاقتصادية وغيرها، ومن تعريف إدارة الجودة الشاملة: "مدخل الإدارة المنظمة الذي يرتكز على الجودة، وبينى على مشاركة جميع العاملين بالمنظمة، ويستهدف النجاح طويل المدى من خلال رضا العميل، وتحقيق منافع للعاملين بالمنظمة والمجتمع ككل"².

وتعتبر إدارة الجودة الشاملة من الإفرازات الهامة لتطور الفكر الإداري، ولقد أثبتت هذا الأسلوب كفاءته وأمكن من خلاله التغلب، على ما يعترض المؤسسات من مشاكل ومعوقات تتعلق بالجودة والإنتاجية، فهذه الطريقة في الإدارة تركز بدرجة كبيرة على الأداء المتميز في جميع المراحل، وتشترط النوعية في جميع المستويات (المدخلات، العمليات، المخرجات)، فالأخذ بهذا النظام توجه حديث يهدف إلى تحسين الأداء، وتحقيق الميزة التنافسية.

ويرتكز مدخل إدارة الجودة الشاملة في تقييم الأداء أساساً، على الصفات والنتائج كما يركّز على الأداء الكلي وفق مفهوم النظم، على عكس الأنظمة التقليدية التي تركز على الأداء الفردي، كما أن أنظمة تقييم الأداء يجب ألا تستخدم تقييمات كلية وشاملة مثل: ممتاز،

¹J.p Martinez et Autres, Une Evaluation d'Aujourd'hui pour Demain – Les Recherches Enseignées en Espaces Francophones – Les Editions Logiques, Québec, Canada, 2002, p9.

²أحمد بطاح، قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص118.

جيد، متوسط، ضعيف، ..إلخ، لأن تصنيف الموظفين في فئات قد يؤدي إلى تشجيعهم على التصرف، بطريقة تتوافق مع توقعاتهم للفئة التي ينتمون إليها¹.

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب تبني أسلوب المتابعة والتقويم، المستمرين - انطلاقاً من مبدأ التطوير والتحسين المستمر - للأداء، في كل المجالات والمستويات وذلك لتعرف أن المؤسسة تسير نحو معايير الجودة، التي وضعتها من أجل تحقيق رضا العميل وتلبية توقعاته.

فالشمولية والاستمرارية تساعدانها على كشف أي انحراف عن مستوى الجودة المقرر، والتدخل الفوري لتصحيح الانحراف في الوقت المناسب، ومن أهم الجوانب في هذا المجال ما يلي²:

- يجب أن تتصف المتابعة والتقييم بالشمولية وذلك أن المدرسة نظام كلي مكون من أنظمة فرعية متكاملة، يتاثر بعضها ببعض فأي انحراف فرعي ستتأثر به باقي الأنشطة الفرعية الأخرى، وتتأثر من ثم جودة العمل الكلية في المدرسة، التي تنعكس سلباً على رضا العميل.

- يجب أن تكون عملية المتابعة والتقييم مستمرة تماشياً مع أهداف الرقابة الوقائية (اكتشاف الانحراف قبل وقوعه)، فمنع الخطأ قبل وقوعه خير من السماح بحصوله ثم العمل على معالجة آثاره.

- ضرورة تغيير مفهوم عملية التقييم من المفهوم التقليدي، كعملية تصيد للأخطاء من أجل محاسبة المسؤول عنها ومعاقبته، إلى مفهوم تقديم المساعدة المناسبة لحل المشكلات وعلاج الانحرافات، أي التحول من اللوم والعقاب إلى المساعدة ومد يد العون للإصلاح والتطوير.

- تحتاج عملية التقييم إلى وضع معايير محددة توضح مدى الإنجاز الذي تحقق، ونقطات القوة للعمل على تدعيمها، ونقطات الضعف التي تحتاج إلى علاج ويعد أهم معيار هو رضا العميل أي التلميذ على المستوى الداخلي، وأولياء التلاميذ على المستوى الخارجي.

- توعية العاملين بأهمية التقييم الذاتي لأدائهم وإنجازاتهم، وذلك يشعرهم بالمسؤولية الذاتية.

¹ جمال الدين محمد المرسي، مرجع سابق، ص- 440 - 441.

² راتب السعود، إدارة الجودة الشاملة: نموذج لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن، مجلة جامعة دمشق- المجلد 18- العدد 2، 2002، ص ص، 94 - 95.

7-2-3 طريقة التقييم 360° :

هي طريقة حديثة تم اللجوء إليها من قبل المنظمات المختلفة، لتلافي القصور الذي ينجم عن تغلب النظرة الشخصية على النظرة الموضوعية في كثير من الأحيان، وال فكرة الأساسية لهذه الطريقة هي تنويع مصادر المعلومات، التي يمكن الاعتماد عليها لتقييم أداء الموظف، ومن المصادر المعتمدة: الرئيس المباشر، زملاء العمل، المرؤوسون، الموظف نفسه، العملاء (متلقوا الخدمة) ¹.

فكل مصدر من مصادر التقييم والمعلومات له تحيزاته، وزاویته الخاصة التي يرى بها الأمور، ففي حين يقيم الرئيس من زاوية واحدة هي زاوية النتائج، فإن الزملاء هم أكثر معرفة بالمهارات والقدرات التي يمتلكها الفرد أكثر من الرئيس، ويعرفون نقاط القوة ونقاط الضعف أكثر، لكنهم بذلك ينظرون من زاوية واحدة، ويمكن للمرؤوسين تقديم معلومات هامة جداً لأنهم يعرفون كل ما يحدث في موقع الأحداث، وهذه المعلومات تكون بعيدة المثال في الغالب عن متناول القيادة، وبعد العملاء أهم مصدر للمعلومات حول درجة الجودة، ومؤشرات تقدم المؤسسة أو تأخرها وأيضاً هم ينظرون من زاوية واحدة، والحل السليم للحصول على تقييم صحيح ومعلومات ذات قيمة عن الأداء والعمل، هو عدم اعتماد مصدر واحد للتغذية العكسية، وتنويع مصادر التقييم كلما أمكن ذلك ².

وهذه الطريقة تتفق مع ما يتبع أيضاً في الطرق العلمية لدراسة مثل هذا الموضوع، في حالة اعتماد آراء الأفراد - كما في هذه الدراسة - للتغلب على مشكل الذاتية، وبلوغ أكبر قدر من الموضوعية.

كما يشير جمال الدين محمد المرسى إلى أن تجاوز أثر الذاتية، في حالة اعتماد آراء المرؤوسين يحصل، أو تكون احتمالاته كبيرة في الحالة التي يتم فيها الرجوع إلى آراء عدد كبير من المرؤوسين، فذلك بلا شك سيؤدي إلى تلافي الآراء الفردية المتحيزه، ويضمن نتيجة يمكن الاعتماد عليها والوثق بها ³.

¹ عادل محمد زايد، إدارة الموارد البشرية – رؤية إستراتيجية -- ، 2003 ، ص381.

2008/12/18- online http://www.4shared.com/get/67325451/94c1088f/_online.html

²Mark R.Edwards and Ann J. Even, "360 Feed back- The Powerful New Model For Employee Assessement and Performance Improvement-", Amacom, u.s.a, 1996, p247.

³ جمال الدين محمد المرسى، مرجع سابق، ص445.

٤- أخطاء وصعوبات عملية تقييم الأداء:

يمكن أن تحدث أثناء القيام بعملية التقييم مجموعة أخطاء، تؤثر على النتيجة والحكم الذي ينجر عنها، وهي أخطاء شائعة ومعروفة ومنها:

٤-١- خطأ الهمة:

هذا الخطأ مرتبط وناتج عن طبيعة الإنسان من حيث انطباعاته وقصور إدراكه، وتحيزه فتجد المقيم هنا يتأثر بصفة واحدة من صفات المرءوس محل التقييم، (كالأمانة مثلاً) فيمنح المرءوس تقديرًا مرتفعاً في الصفات الأخرى لديه، أو إذا أدركه متمناً في مجال معين سيركه متمناً في المجالات الأخرى، وقد يمتد تأثير الرئيس حتى سمات الهيئة والمظهر العام وملامح الوجه^١، كما يعكس هذا الخطأ عدم قدرة الشخص المقيم على التمييز بين صفات وجوانب الأداء المختلفة لفرد.

وأفضل طريقة لعلاج والتقليل من هذا الخطأ يتمثل في قيام المقيم، بالحكم على أداء الفرد على أساس عامل واحد أو صفة واحدة، ثم ينتقل إلى العامل التالي وهكذا لأن هذه الطريقة توجه المقيم، إلى التركيز على الصفة محل التقييم دون سابق التأثر بصفات أخرى.

٤-٢- خطأ التساهل والتشدد:

في هذه الحالة نجد أن المقيمين إما أنهم يتصرفون باللذين، في الحكم على أداء مرؤوسيهم، فيعطون أغلب المرءوسين تقديرًا مرتفعاً دون اعتبار للتفاوت الحقيقي بينهم في الصفة المقابلة، وهذا يحدث لدى بعض الرؤساء الذين يخافون مواجهة مرؤوسيهم في حالة انخفاض التقييم، أو لغرض إظهار كفاءة العاملين تحت إشرافه أو الخوف من التعرض للنقد من طرف رؤسائه، أو يقوم المشرف المقيم بإعطاء تقديرات متحسنّة وأخذة في الارتفاع مع مرور الوقت ليثبت للإدارة أنه يقوم بتدريب هؤلاء المرءوسين وأن التدريب يؤتي ثماره². أو يكون هناك تشدد من قبل الرئيس إذا كانت تقارير التقييم سرية، ولا تعرض على المرءوسين أو لغرض مضايقة الموظف لأسباب لا تعلق بالعمل، وفي كل الأحوال فإن هذا الخطأ يطرح مشاكل تتعلق بتقليل أهمية نتائج التقييم، من حيث الاعتماد عليها خاصة في

^١ أحمد مصطفى السيد، مرجع سابق، ص344.

² أحمد صقر عاشور، مرجع سابق، ص381.

حالة مقارنة أداء الأفراد سواء داخل المجموعات التي يقيمها شخص واحد، أو بين المجموعات التي يقيمها أشخاص مختلفون¹.

3-4. أخطاء النزعة المركزية:

يميل المقيم في هذه الحالة إلى منح جميع أو معظم المرؤوسين تقديرات متوسطة، وينتج هذا الخطأ لأسباب عديدة منها:

- جهل المشرفين بالفرق الفردية بين المرؤوسين أو عدم مقدرتهم على اكتشافها.
- أو أنهم لا يريدون حberman مرؤسيهم من الترقية، أو زيادة الأجر.
- يغفل المشرفون أهمية المنافسة بين الأفراد.
- تجنب الانقسام الذي ينتج عن التمييز بين المجددين والضعفاء.
- الخشية من ترقية الممتازين ليتركوا فجوة في الأقسام التي ينتمون إليها.
- عدم إظهار الضعفاء أمام الإدارة حتى لا تتم مساءلة الرؤساء حولهم من طرف الأعلى مرتبة منهم.

وهذه الحالة لها نفس مساوى خطأ التشدد/التساهل، فهي تحد كثيراً من موضوعية التقييم ولا تمكن من معرفة الفرق بين أحسن موظف، وأسوأ موظف وفي هذه الحالة قد تنتفي قيمة وهدف تقييم الأداء².

4-4. خطأ التشابه:

ينبع هذا الخطأ من تفضيل المديرين للعاملين الذين يشبهونهم، حيث يفترض المدير أنه كفاء وأن نفس الصفة تتسحب على الذين يشاركونه نفس الصفات، (من نفس البلد، نفس النوع، نفس التعليم)³.

أو قد ينتج لمنح المشرف تقديرًا حسناً للمرؤوس الذي يمتلك نفس الميول معه (كتشجيع نفس الفريق الرياضي مثلاً)، وعلى العكس لمن يخالفه الميول والاتجاه، كما يتأثر التقييم بطبيعة العلاقة بين الرئيس والمرؤوس حسب شدتها ترتفع وتتحفظ تقديرات التقييم.

¹ عادل محمد زايد، مرجع سابق، ص375.

² أحمد مصطفى السيد، مرجع سابق، ص345.

³ عادل محمد زايد، مرجع سابق، ص382.

وفي كل الحالات فإن أحكام التقييم تكون ناتجة عن أحكام شخصية من طرف المقيمين وبالتالي فهي تتنافى مع أهداف التقييم الحقيقية، ولا تحقق المزايا التي تأتي من وراء الأسلوب السليم والموضوعي، وما يتبعه من نتائج تحسين وتطوير للفرد والمؤسسة.

5-4- أخطاء التذكر:

أو يسمى أيضا خطأ تأثير الحداثة حيث يبني المقيم تقديره على تذكر الأحداث، سهلة التذكر أو التصرفات الأكثر حداًثة، فمن المفترض أن يقيم الرئيس مسؤليه على مدار السنة لكنه قد يتتأثر بالفترة الأخيرة، قبل إجراء التقييم فينسى الواقع البعيدة بينما يتذكر بوضوح الأحداث القريبة¹، كما يمكن أن يتتأثر تقييم الرئيس للمرؤوس بأخر تقييم سابق قام به، فإذا كان تقييم الموظف ممتازا في السابق يعده الرئيس المقيم كذلك في أثناء التقييم الحالي، وعلى العكس إذا كان إذا كان التقييم السابق سلبيا².

ويرجع سبب هذا الخطأ بالدرجة الأولى إلى عدم اهتمام المقيم بجدية وموضوعية التقييم، واللامبالاة في إعطاء أحكام دقيقة وواقعية، تعكس مستوى الأداء الفعلي للمرؤوس، ومراعاة التطور والتحسن في أدائه الذي قد يحدث مع مرور الوقت.

هذه هي الأخطاء الشائعة التي يتفق حولها العلماء المتخصصون في مجال تقييم الأداء إلا أن هناك من المشكلات والأخطاء التي تطرحها عملية التقييم، كالتأثير بنية الإدارة في استعمال التقييم، أو الخلط بين الهدف والوسيلة أثناء القيام بعملية التقييم، أو التأثر بمركز ووظيفة الفرد محل التقييم (كأن يعجز المرؤوس في حالة تقييمه لرئيسه لإبراز بعض جوانب القصور التي يراها حوله)، هذا وكل ما يسبب تحيز المقيم من دوافع وظروف لا شك تعرقل نجاح هذه العملية، وتحول دون تحقيق الأهداف المنشودة لها بدرجة كافية.

وللتغلب على صعوبات عملية التقييم، وتحسين أنظمة الأداء لدى المؤسسات يمكن اتباع النصائح التالية³.

- استخدام معايير موضوعية في تقييم الأداء التي تمس النواuges، الأداء، ثم سلوك الأداء، وأقلها موضوعية التي تمس الصفات الشخصية.

¹ فاروق عبده فليله ومحمد عبد المجيد، مرجع سابق، ص274.

² محمد سعيد سلطان، مرجع سابق، ص303.

³ أحمد ماهر، مرجع سابق، ص612.

- أن تكون المعايير واضحة ومفهومة ومشروحة للقائمين على استخدامها.
- أن تستند المعايير الموضوعية إلى دراسة طبيعة العمل.
- أن تأخذ المعايير أوزانا مختلفة، استناداً إلى علاقتها بالأداء.
- استخدام عدة نماذج أو طرق للتقدير، حسب اختلاف الوظائف، والمستويات التنظيمية.
- أن يتدرّب الرؤساء أو المقيّمون على استخدام طريقة التقييم والنماذج المتّبعة في التقييم، وأن يتدرّبوا على عدم الوقوع في الأخطاء الشائعة في التقييم، (مثل التساهل، التشدد، الهمة، التوسط، التحيز).
- اشتراك أكثر من مستوى في عملية التقييم، لإضفاء الموضوعية على عملية التقييم. فالأمر لا يتعلّق بالخلص الكلي من الذاتية في أحکام التقييم، بقدر ما يتعلّق بزيادة أهمية وفائدة نتائج التقييم، فلا شك أن النتائج الناتجة عن أسلوب جيد وموضوعي، هي التي تؤدي إلى نتائج وقرارات ناجحة، فيما يتعلّق بتحسين وتطوير أداء الفرد وفعالية أكثر للمؤسسة.

5- أهمية تقييم الأداء بالنسبة للمؤسسات التعليمية:

يتزايد الاهتمام في الوقت الحاضر بمدى فعالية وكفاءة المؤسسات في تأدية وظائفها، وتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها، مهما كانت طبيعة تلك المؤسسات (خدمية، صناعية،..)، وتعد المؤسسات التعليمية من بين أهم المؤسسات التي يلقى عليها أهمية كبيرة في تحقيق أهداف الأنظمة التربوية، تتزايد هذه الأهمية خاصة في ظل الظروف الراهنة التي تتميز بتغيرات العصر السريعة، وأهمية التطوير والمسايرة المستمرة لكل جوانب النظام التعليمي، ومن بينها إدارته وإن كانت هي الأساسية للتأثير الجيد والمرغوب في باقي مكوناته، لأن تطوير الأنظمة التعليمية قد يكون بتطوير إدارتها.

لقد أدى التقدم الهائل في كافة المجالات إلى أن يصبح التغيير الإداري، أهم سمات الأنظمة الإدارية والذي يفرض التعامل معه وتوظيفه بكفاءة وفعالية، لكونه ضرورة حتمية فتغير العصر المستمر يتطلب تغييراً مستمراً في متطلبات الأداء، كما أن تغيير الأداء وفق المتطلبات المستجدة يستدعي باستمرار استخدام عملية التقييم، للوقوف على خصائص الأداء

للوسط الراهن، وسبل تطويره حسب التغيرات الجديدة وبياناته تغذي عملية التخطيط المستقبلي.

ويساعد التقىيم على التوفيق الهادئ بين متطلبات المؤسسات التعليمية، وما فيها من أنشطة وعمليات وحاجات متنامية، وبين بنى ونظم المجتمع الأخرى وفق عملية تغيير سلسة بعيدا عن الهرّات والتوترات العنيفة¹، وفعالية القيام بهذه الوظيفة الإدارية يتطلب القيام بالتجاوب مع مفضلات متنامية ومتطرفة عبر الزمن، مما يزيد من تكيفها مع بيئتها وتتجددوها المستمرة، وإشباع الحاجات المتغيرة للأفراد الذين يتفاعلون معها عبر الزمن².

فالأداء الفعال اليوم قد لا يكون فعالا في الغد، فكون المؤسسة فاعلة باستمرار يقتضي انهماك الإداريين والمقيمين في ممارسة عملية التقىيم بشكل مستمر لأدائهم، وهناك من الأسباب العديدة المقنعة على أهمية التقىيم كمفتاح للإدارة الفعالة، وأن عملية التقىيم تغدو محور الارتكاز في التنمية الإدارية، كما تسمح هذه العملية بالتطبيق الصحيح للخطط في حينها وبالطريقة المرسومة لها، وهنا لا تكون هذه العملية حلقة أخيرة في ضمن سلسلة العمليات والوظائف الإدارية الأخرى، ولكن وظيفة مصاحبة لكل الأنشطة والوظائف ومتغلبة فيها، وأثناء العملية الإدارية كلها.

وفيما يتعلق بمعايير تقويم الإدارة المدرسية، فقد حاول صامويل بيكر(S.Backer) خلال بحث له (أطروحة دكتوراه)، في جامعة جورج واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية سنة (1946)، وضع معايير لتقىيم فعالية الإدارة المدرسية، وقد تمكّن من تحديد أربعة معايير، لكل منها أسئلته الفرعية ثم أصبحت شائعة لدى المشغلين في الإدارة المدرسية، وهذه المعايير هي³:

1- يتعلّق بنجاح المدير في القيام بتفويض واضح للسلطة، وتحديد المسؤوليات والواجبات الخاصة بكل من العاملين في المدرسة وكذلك التلاميذ، كما يحكم وفق هذا المعيار أيضا على درجة فهم المدير لواجباته فيما صحيحاً، وإعطائه لكل عامل الصلاحيات التي تتناسب مع مسؤولياته.

¹ هاني صالح الطويل، مرجع سابق، ص ص، 260، 261.

² المرجع السابق، ص 265.

³ محمد عبد القادر عابدين، مرجع سابق، ص ص، 261، 263.

2- يتعلّق بمدى خدمة المدرسة للمجتمع المدرسي، ويقاس ذلك بمدى مساهمة المدرسة في تحقيق النمو المتكامل لتلاميذها في شتى جوانب نموهم، روحياً وجسدياً، اجتماعياً ووجدانياً، ويتم ذلك من خلال حسن تنظيم العملية التعليمية، من ضبط للجداول المدرسية، وتوزيع التلاميذ على الصفوف، وكذلك استخدام الأساتذة للأساليب التدريسية المناسبة، وكل ما يتطلبه العمل التربوي الناجح من خدمات اجتماعية وإرشادية أخرى.

3- ويتعلّق بدرجة التنسيق بين الأنشطة والبرامج التعليمية المختلفة، فالأنشطة المدرسية متعددة وكذلك التلاميذ لهم خصائص متعددة، هنا يأتي دور المدرسة في مراعاة التنسيق الأنسب بين الأفراد داخل المدرسة وتوفير الوسائل التي يتطلّبها كل نشاط، وتشجيع التعاون والعمل الجماعي بين أفراد أسرة المدرسة.

4- ويتعلّق بمدى توفر الإدارة المدرسية على الوسائل المناسبة لحل المشكلات التي قد تصادفها، حسب طبيعتها وظروفها الخاصة.

وحيث كان استخدام الأهداف والمعايير والمؤشرات حجر الزاوية في عملية الإصلاح التربوي، لتقييم أداء التلاميذ بصورة منهجية، فقد بدأ ينشأ توجّه نحو استخدام هذا النظام لتقييم أداء الأساتذة والمدراء التربويين، حيث أن الأهداف هي الكفاءات التي يتكون منها الإطار المفهومي، للنظام التربوي في البلاد والمعايير هي المعارف والمهارات التي ينبغي على الناس إبرازها، بينما مؤشرات الأداء هي بيانات بإنجازات وتطورات ومهارات محددة¹. ويُجدر بمؤشرات الأداء قياس مدى تحقيق المعايير للأهداف الكبرى، التي يتكون منها الإطار المفهومي للنظام التربوي في البلاد، وفيما يلي نموذج لأهداف كبرى ضمن إطار مفهومي للنظام التربوي²:

- التواصل والتفاهم الشامل.
- العلاقات بين القيادة والمجتمع.
- معارف تتعكس في معايير أكاديمية ومهنية عالية.
- البحث والتكيّر النقدي وحل المشاكل.
- معرفة بالتقنيات والتكنولوجيا.

¹ صادق مدرج، مرجع سابق، ص.3.

² المرجع السابق، نفس الصفحة.

كما يوضح الجدول الموالي مؤشرات نموذجية، ومعيارية للأداء التي وضعها مجلس
كبار مدراء المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية، برنامجاً بعنوان اتحاد ما بين الولايات
لمنح التراخيص لمدراء المدارس، حيث أوصى بستة معايير وبمؤشرات أداء مفصلة،
والجدول الموالي يوضح هذه المعايير وما تتضمنه من مؤشرات:

جدول (2): نموذج لمعايير ومؤشرات مديرى المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية

المعايير مؤشرات الأداء هو/ هي / قادر على/ قادرة على....	
<ul style="list-style-type: none"> - نشر رؤيا المدرسة ومهمتها بفعالية على الموظفين والطلاب وأفراد المجتمع. - ضمان أن تصوغ الرؤيا إطار البرامج والمخططات والأعمال التربوية. 	<p>1- تسهيل عملية تطوير وتطبيق الرؤيا المشتركة.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ضمان أن المدرسة منظمة وهادفة للنجاح. - ضمان معاملة جميع الأفراد بعدل، وكرامة واحترام. 	<p>2- الحفاظ على ثقافة مدرسية إيجابية بشأن تعلم التلاميذ والنمو المهني للموظفين.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ضمان وجود بيئة آمنة. - إشراك جميع الجهات المعنية في الآليات الإدارية. 	<p>3- ضمان إدارة العمليات لأجل بيئة تعليمية آمنة وفعالة.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - تعزيز البرامج المجتمعية التي تدعم أهداف المدرسة. - إشراك العائلات كشركاء في تعليم أولادهم. 	<p>4- التنسيق مع أفراد المجتمع الأعضاء.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - مراجعة القيم الشخصية والمهنية. - إبراز أخلاقيات مهنية وشخصية. 	<p>5- العمل بمصداقية إنصاف.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - الدخول في حوار مستمر مع مختلف ممثلي مجتمعات المجتمع. - تطوير خطوط تواصل مع صناع القرار خارج مجتمع المدرسة. 	<p>6- التأثير على السياقات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، القانونية والثقافية.</p>

المصدر: صادق مدرج

وانطلاقاً من كون عملية تقييم الأداء مفتاحاً للإدارة الفعالة، ومنطلاً للوصول إلى مدرسة فعالة، فإن ذلك يتطلب تحديد معايير ومؤشرات واضحة ودقيقة، ومنطلقة من الإطار المفهومي للنظام التربوي ككل، ومن معايير ومؤشرات المدرسة الفعالة أيضاً ما يلي¹:

1- في مجال التحصيل الدراسي:

بما أن العملية التعليمية مسخة لتنمية التلميذ في مجالات نماء المختلفة، فإن أحد معايير فعالية الإدارية المدرسية، يجب أن ينبع من مدى تقدم التلميذ وينطوي تحت هذا المعيار المؤشرات التالية:

- حرص المدرسة على مراقبة وقياس ومتابعة تحصيل طلبتها، من خلال أساليب مختلفة من ضمنها الاختبارات المدرسية الصادقة من حيث المحتوى والسلوك.
- حرص المدرسة على تحقيق التحصيل العالي لطلبتها في مقدمة برامجها.
- حرص المدرسة على أن يكون حجم تحصيل طلبتها وارتفاعه مميزة عن المدارس المشابهة.
- حرص المدرسة على الاستفادة من تحليل نتائج الاختبارات في تحسين أداء العاملين والطلبة، بما ينعكس على تحصيلهم الدراسي.

2- في مجال تطوير المناهج الدراسية:

هنا يكون اهتمام المدرسة بتطوير المناهج الدراسية، بحيث يكون أكثر ترابطاً وتسلسلاً وحداثة، ووفاء بحاجات التلاميذ، ويستدل على هذا ذلك من خلال المؤشرات التالية:

- حرص المدرسة على تحليل المناهج الدراسية وذلك للكشف على نواحي القوة والضعف في أي من أجزائها.

- حرص المدرسة على معالجة النقصان التي تنتج عن التحليل، والعمل على تطوير المناهج سواء في محتواه أو طرائقه أو أنشطته.
- حرص المدرسة على توفير ما يلزم لتطبيق المناهج من تقنيات ووسائل تكنولوجية تخدم العملية التعليمية.

¹ سهيل رزق دياب، لمدرسة الفاعلة – مفهومها، معاييرها ومؤشراتها،

2009/01/18 يوم online. <http://www.khayma.com/dr-yousry/Sohil-Diab-6.pdf>.

3- في مجال القيادة التربوية الفعالة:

- إن فعالية المدرسة تتوقف بالدرجة الأولى على فعالية القيادة المدرسية، خاصة أن الفعالية لم تعد ترفا بل مطلبا أساسيا لا غنى عنه، ومن مؤشرات هذا المجال ما يلي:
- حرص المدرسة على إقامة علاقات عمل واضحة وسليمة مع العاملين تستند إلى رسالة واضحة، للمدرسة وتتفق مع القوانين والأنظمة للنظام التربوي.
 - حرص المدرسة على الابتعاد عن التحيز في التعامل مع أعضاء الهيئة التدريسية وتلاميذها.
 - حرص المدرسة على تشجيع الطاقات التعليمية الإبداعية لدى طلبتها ومعلميها.
 - حرص المدرسة على تصحيح الممارسات التربوية غير المرغوب فيها، في جو من الأمان والود.
 - حرص المدرسة على توظيف الأسلوب التشاوري في اتخاذ القرارات التي تكفل تقدم المدرسة وتطورها.

4- في مجال المناخ المدرسي العام:

- إن توفير مناخ عام ملائم يحقق صفة الفعالية لدى المدرسة، ومن مؤشراته ما يلي:
- حرص المدرسة على توفير جو تعليمي آمن ومستقر، يسوده الاحترام المتبادل بعيدا عن العقاب والإرهاب.
 - قيام المدرسة بتنظيم برامج عملية لاستقبال أفراد المجتمع الخارجي.
 - عمل المدرسة على نظافة وتنظيم مظهرها العام.

5- في مجال تنمية المعلمين:

- حيث أن فعالية أداء المدرسة مرهون بطبيعة أداء المعلمين فيها، وبمستوى أدائهم وممارساتهم المهنية، لذلك تولي الدول المتقدمة اهتماما كبيرا لتطوير برامج إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيا، ومن مؤشرات هذا المعيار ما يلي:
- سعي المدرسة لتنفيذ برنامج مستمر لتنمية العاملين فيها.
 - حرص المدرسة على توفير متطلبات نمو المعلمين، ماديا ونفسيا.

- حرص المدرسة على تحقيق التعاون مع مراكز التطوير والخبراء في تنفيذ برنامج النمو المهني للمعلمين.

- حرص المدرسة على توفير التعزيز الكافي للنمو المهني لمن يستحق من العاملين دون تحيز أو مغalaة.

6- في مجال العلاقة مع البيئة الخارجية:

إن كون المدرسة تتسم بالفعالية فإن ذلك يقتضي أن تتم تربية علاقة وثيقة للمدرسة ببيئتها الخارجية، وهذا الجانب يضم المؤشرات التالية:

- حرص المدرسة على توفير وسائل اتصال وتواصل بين العاملين فيها ومع المجتمع المحلي.

- سعي المدرسة إلى إقامة علاقات إيجابية ومتناهية مع المجتمع المحلي.

- حرص المدرسة على إقامة علاقات تعاونية بينها وبين مؤسسات المجتمع التعليمية منها والثقافية.

- حرص المدرسة على تنظيم برامج ثقافية للمجتمع المحلي، وأنشطة مرافقة للمنهج خلال العام الدراسي وفي العطل المدرسية.

فلا تختلف أهداف عملية تقييم الأداء في المؤسسات التعليمية كثيراً عن أهدافها في غيرها من المؤسسات، سواء الخدمية منها أو الصناعية حيث تبقى وسيلة هامة من وسائل إدارة الموارد البشرية، لأنها تساعد كثيراً على اتخاذ القرارات الخاصة بالأفراد من حيث التعيين، الترقية، الأجور، أو نظام التحفيز المناسب، أو غير ذلك، لكن هذه العملية تراعي الاختلاف الكائن بين النشاط الذي يمارس ضمن مؤسسات التعليم، وطبيعة النتائج التي يمكن له بلوغها، وما تتميز به من كونها نتائج ذات صبغة معنوية في الغالب، وبين قياس الأداء في غيرها من المؤسسات ذات الإنتاج المادي، فنمط التقييم الذي يتناسب أكثر معها هو التقييم وفقاً للأهداف، وكذلك التركيز على السلوكات التي لها ارتباط قوي بالأداء الفعال، هذه العملية وإن كانت لا تبلغ في الغالب دقة عالية، إلا أنه لا يمكن الاستغناء عنها وعن نتائجها الإيجابية.

ونظام تقييم الأداء الفعال ينبغي تأسيسه بناء على نظام موحد للمؤشرات المرتبطة بالأداء الفعال، وبعد تحديد الإطار المفهومي للنظام التربوي في الفترة الحالية، يمكن وضع المعايير التي تكون هذا الإطار المفهومي، ثم تحديد المؤشرات التي تشكل كل معيار من تلك المعايير، فوجود نظام محدد بهذا الشكل يزيد من وضوح متطلبات الأداء لدى قادة المؤسسات التعليمية، وتركيزهم على بلوغها هذا يؤدي في الأخير إلى نجاح النظام التربوي بشكل عام في تحقيق أهدافه الموحدة.

خلاصة:

إن التقييم الناجح يمر بعدة مراحل تنطلق من عملية تخطيط الأداء، ثم القيام بالتنفيذ وتحقيق الأداء المطلوب، ثم عملية قياس الأداء، وعرضه ومناقشته كمرحلةأخيرة في سلسلة العملية الشاملة لإدارة وتقييم الأداء، فمن منطلق أن الموارد البشرية هي أهم عنصر من عناصر الإدارة، وهي الوسيلة الأهم لتحقيق الأهداف، فإن عملية التحكم في أدائها وتوجيهه الوجهة الصحيحة، وتطويره ورفع كفاءته، تبني أساسا على نظام جيد لإدارة الأداء، أين ينبغي تحديد مستوى الأداء الفعال اللازم بلوغه لدى الأفراد، ثم العمل على الوصول بهم إلى أقصى المستويات من الفعالية والكفاءة، وهنا تختل وظيفة تقييم الأداء الدور الفاعل ي تحقيق ذلك، نظرا للمزايا التي تتجزء عنها، فأهم ما ينبغي تحقيقه في عملية إدارة الموارد البشرية هو بناء نظام لتقييم الأداء يكون عادلا وموضوعيا، فهو الوسيلة التي تحرك باقي الأجزاء والوظائف الأخرى، وتصحيح أخطائها وتحقيق الفعالية العامة للمؤسسة.

الفصل الثالث:

مهام مدير المدرسة

- تمهيد

1- مدير المدرسة

2- مهاراته مدير المدرسة

3- مقوماته المدير الفعال

4- مهام مدير المدرسة

5- مهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي بالجزائر

- خلاصة

تمهيد:

الإدارة هي أهم العوامل التي تساهم في تحقيق النمو والتطور، وبلغ الأهداف التي تسطرها المنظمات المختلفة، والإدارة المدرسية تعد ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، يقع على عاتقها العمل على تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع الذي تتنمي إليه، وللقيام بذلك فإنها تقوم بعدها وظائف إدارية متعددة، منها ما يرتبط بالجانب الإداري ومنها ما يتعلق بجوانب العملية التعليمية التعليمية، وقد تغيرت النظرة إلى وظائف الإدارة المدرسية وشهدت توسيعاً وتطوراً، تمشياً مع التغيرات التي تحدث في واقع الحياة، وما ينعكس به على النشاطات والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها الوحدات التعليمية، ناهيك عن أن عملية التطور تعد عملية طبيعية ومطلباً حيوياً لدى الأنظمة التربوية، لمواكبة التغيرات المجتمعية والعالمية، كونها – أي الأنظمة التربوية – متفقة على المجتمع، وذات علاقات تبادلية معه. والشخص الأول الذي تناط به عملية الإدارة المدرسية، ويتحمل المسؤولية المباشرة تجاه السلطات التعليمية، يتمثل في مدير المدرسة لذلك فهو يتحمل عبأ النتائج التي تتحقق على مستوى مدرسته، تجاه الإدارة العليا وكذلك تجاه المجتمع، وتختلف النتائج والأداء الإداري والتعليمي للمدارس، باختلاف ما يتمتع به رؤساؤها المديرون من مؤهلات وخصائص وما يتبعونه من أنماط للتسخير، وكثيراً ما تتفاوت المؤسسات من حيث النتائج التي تحققها وتحقيقها لمستويات أداء عالية، على حسب الاختلاف بين المديرين في القيام بمهامهم وأدوارهم على نحو فعال.

يدور موضوع هذا الفصل حول بيان مهام مدير المدرسة في ضوء أدبيات الفكر الإداري المعاصر في مجال الإدارة المدرسية الحديثة، والمراجع الرسمية لمهام مدير الثانويات والمتافق والتشريعات المنظمة للعمل المدرسي.

١- مدير المدرسة:

لم يعد خافيا على أحد ما لمدير المدرسة من أهمية في تسخير شؤون العمل، صوب الأهداف المقررة له، فهو المحرك الفعال لحركة النشاط العام في المدرسة، ولم يعد يكفي توفير المستلزمات المادية لضمان نجاح أي مشروع كان، ما لم يتم التأكد من النجاح في عملية انتقاء الفرد الذي سيتولى إدارته، لأن الفشل والنجاح مرهونان إلى حد بعيد بنوع الإدارة التي سوف تشرف على العمل و تتتابع خطوات تنفيذه، وهذا الأمر غداً متقدماً عليه لدى المعنيين بشؤون العمل وإدارته، فكل عمل يشترك فيه جماعة من المستخدمين إذا أحسنت قيادته اختفت مشاكله و سارت أموره ميسرة، وعندما يدقق الإنسان فيما حوله من المدارس يجد أن الشهرة التي اكتسبتها بعض المدارس، في أوساط المجتمع تعود لأسباب عديدة يكون في مقدمتها وجود إدارة حكيمة وناجحة¹.

وتتفق كثير من الدراسات الميدانية، على أن سلوك المدير الفعال يميل في غالب الأحيان إلى السلوك القيادي الذي يتتصف بالحيوية، والдинاميكية والمرؤنة في قيادة الأفراد و توجيههم و تنسيق جهودهم نحو تحقيق الأهداف المشتركة، والقائد الفعال يركز على إتباع الديمقراطية في الإدارة وتطبيق الامركرمية في اتخاذ القرارات، ويعمل على تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية لدى الموظفين بجانب تركيزه على الإنتاجية، و يؤدي ذلك إلى خلق مناخ تعليمي صحي مناسب، يمكن للعاملين فيه تقديم أقصى جهودهم².

إن المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع وحدد لها هدفاً رئيسياً، هو القيام بالعملية التربوية والإدارة المدرسية هي محور العملية التربوية في المدرسة، ووسائلها إلى تحقيق أهدافها الإدارية أو الفنية على أفضل وجه وأكمل صورة، وهي بذلك تمثل كافة المكونات والعلاقات التي ينطوي عليها النظام المدرسي، التي تستهدف في النهاية تحسين عملية التعليم والتعلم، و لذلك تصبح - أي الإدارة المدرسية - موضع اهتمام كل من في المدرسة من المعلمين وطلاب وعاملين، كما تلقى اهتماماً من طرف المجتمع ككل مما يلقي على مدير المدرسة، ومن يعاونه في إدارة العمل التربوي على مستوى المدرسة بمهام و

¹ مهدي صالح السامرائي، الكفاءة الإدارية لمديري المدارس الثانوية والإعدادية في أمانة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العراق، 1988، ص6.

² محمد حسين العجمي، الإدارة المدرسية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص73.

مسؤوليات لها أهميتها في تحقيق ما يتوقعه الجميع منها، ودور المدير ومعاونيه بالنسبة للنظام هو حسن تسييره في داخله، وفي علاقاته مع البيئة بما تتضمنه من أنظمة أخرى، ويستدعي ذلك أن يقوم المدير بمجموعة من السلوكيات يحدد أثناءها الأهداف المطلوب تحقيقها، ويرسم السياسات التنفيذية لتحقيق هذه الأهداف، وهو يقوم بمهام وظيفته عن طريق اتخاذ سلسلة من القرارات تؤدي إلى دفع الآخرين إلى العطاء الكفاء، كما قد تحول دون استجابة الأفراد للسعي نحو تحقيق الأهداف المشتركة للمؤسسة¹.

وما يقوم به مدير المدرسة من أعمال وسلوكيات لا بد أن تتعكس على العمل المدرسي بصفة عامة، بقدر انعكاسها على العاملين في المدرسة، والمتصلين بها ثم على طلابها وعلى أدائها²، فالعمال يعملون في إطار نظام أما المدير فيجب أن يؤثر في النظام لكي يقنع أنه يفرز المنتج بأعلى جودة، وبأقل تكلفة ممكنة فليس هناك آخر تقع عليه مسؤولية النظام برمه فضلاً عن تحسينه، وذلك يعني أن مدير التعليم مسؤولون أكثر من المدرسون عن النهوض بالنظام³، والإدارة المدرسية لا يمكن فهمها إلا في ظل الإدارة التعليمية، كما أن شخصية المدرسة هي جزء من الكيان الأكبر (الإدارة التعليمية)، ومدير المدرسة هو الإداري الأول في مدرسته، وهو المسئول عن توجيه المدرسون في النواحي الفنية، ويكون مسؤولاً أمام هيئات التربية والتعليم عن حسن سير العملية التعليمية والتربية بالمدرسة، واتباع الخطط والمناهج التعليمية واللوائح والقوانين التي تنشرها الوزارة.

ويعتبر مدير المدرسة قائداً تربوياً بالنسبة إلى البيئة المحلية، إضافة إلى كونه قائداً في مدرسته وذلك من خلال مواقفه وعلاقاته، ومبادراته وفي شخصه وسلوكه، وهذه الوظيفة الإدارية تتطلب توافر صفات إدارية ومهنية وقيادية معينة، إلى جانب توفر القدرات والاستعدادات والمؤهلات التي من شأنها، مساعدته على القيام بهامه على الوجه الأكمل، فالآهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها هي ترجمة للفلسفة التربوية التي اشتقت من فلسفة المجتمع، ولذلك تتجسد الإدارة المدرسية في صورة إجراءات يقوم بها جماعة العاملين، ونجاح عملية الإشراف على التعليم وإدارته مركزيًا أو لامركزيًا، تتوقف على المستوى

¹ عبد الحميد سلام، بعض العوامل المؤثرة على السلوك الإداري لمديرى ووكلاً المدارس في قطر، دراسات في الإدارة التربوية، الشركة الحديثة للطباعة، قطر، المجلد السادس، 1984، ص-189-191.

² عبد الغني عبود، إدارة التعليم في الوطن العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995، ص207، (تقديم حامد عمار).

³ ولIAM جلاسر، إدارة المدرسة الحديثة، الطبعة الأولى، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ش.م.م - بيروت، 2000، ص ص، 46، 47.

الإجرائي – أي إدارة المدرسة – التي على مستوىها تبلور نهائياً جميع الجهود سواء في النواحي العملية الفنية والإدارية، أو الأنشطة التربوية المختلفة وغيرها من الأنشطة، فتحقيق وتنفيذ السياسة التعليمية للدولة، وتحقيق الأهداف التربوية للتربية والتعليم في البلاد يتوقف على نجاح الإدارة المدرسية¹.

2- مهارات مدير المدرسة:

يجب أن يتمتع المدير بمهارات متنوعة تميزه عن غيره من الأفراد وتؤهله لممارسة الأدوار المختلفة التي يجب أن يقوم بها، وتشير الكفاية إلى قدرة الفرد على أداء عمل معين، أما المهارة فتشير إلى السرعة والبراعة في ذلك، وتمثل المهارات التي يجب توافرها في مدير المدرسة فيما يلي²:

2-1- المهارات التصورية:

تشير إلى مستوى المعرفة الفنية المتخصصة المرتبطة ب المجال عمل معين، وتحدد قدرته على أداء الأنشطة المرتبطة بهذا المجال، وما تتيحه له من فرص تدخل لعلاج المشاكل التي قد تظهر أثناء العمل، والمهارات الإدراكية ضرورية لمساعدة رجل الإدارة المدرسية على النجاح في تحضير العمل وتوجيهه وترتيب الأولويات وتوقع الأمور التي يمكن أن تحدث في المستقبل، ويعتبر رجل الإدارة المدرسية الذي يتمتع بمهارات إدراكية جيدة هو الذي يحتفظ في ذهنه دائماً بالصورة الكلية، وهو الذي يربط بين أي إجراء يتخذه وبين الأهداف المنشودة في التربية، وتعتبر هذه المهارات من أهم المهارات الضرورية اللازمة لمدير المدرسة لكنها في نفس الوقت تعتبر من أصعب المهارات بالنسبة له في تعلمها واكتسابها.

2-2- المهارات الإنسانية:

تؤهل المهارات الإنسانية الفرد لأن يكون عنصراً فعالاً في جماعة، وتتيح له القدرة على العمل مع الآخرين سواء كانوا رؤساء أو مرؤوسيين، وامتلاك المدير لحظ كبير من هذه

¹ إبراهيم عصمت مطاوع، الإدارة التعليمية في الوطن العربي، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، الأردن، 2003، ص45.

² محمد إسماعيل بلال، الإدارة بين النظرية و التطبيق، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2004، ص34.

المهارات تجعله أكثر فعالية في القيادة والتحفيز، والتوجيه والاتصال، كما يستطيع تحقيق التوافق بين أهداف الأفراد وأهداف المنظمة.

3- المهارات الفكرية:

ترتبط المهارات الفكرية بالقدرة على التحليل والتشخيص والابتكار من خلال توقع المشاكل قبل حدوثها، والتركيز على الأبعاد الإجمالية والاهتمام بالرؤية الشاملة، وتفضيل التعامل مع المستقبل بدلاً من الرجوع إلى الخلف، بهدف اقتناص الفرص المتوقعة وتجنب التهديدات المحتملة، والقيام بالتصريف المتوازن في ضوء طبيعة الموقف.

3- مقومات المدير الفعال:

وتعتمد فعالية الإدارة المدرسية على العمل الجماعي، وكلما زاد عدد الكفاءات الإدارية في المدرسة كان ذلك أدعى لنجاحها وتحقيق أهدافها، وتمثل مقومات المدير الفعال فيما يلي¹:

- معرفة مدير المدرسة بأساسيات علوم الإدارة وأساليبها المستحدثة.
- الدقة في تصور المواقف وتحديد المشكلات مع استخدام الأساليب الإدارية المناسبة في الوقت المناسب.
- إمكانية التأثير في سلوك الآخرين وتوجيهه نحو تحقيق أهداف المدرسة.
- متابعة مجريات الأمور في البيئة المحيطة بالمدرسة مع استيعاب المؤثرات الدالة على اتجاهات التغيير.
- حسن استثمار الوقت.
- ترشيد الإنفاق في المصاريف التي تحتاجها المدرسة.
- متابعة مدى تنفيذ القرارات التعليمية وما يتربّع عليها من نتائج.
- الاستعداد لأي أمر محتمل الحدوث ومواجهته، بدلاً من الانتظار لحدوثه وترميم الأضرار الناشئة عنه.

¹حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ، إدارة المؤسسات التربوية، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، 2005، ص55.

إن فعالية مدير المدرسة تقضي تميزه بمجموعة صفات جسمية ونفسية، وامتلاكه لمجموعة كفاءات تتعلق بالمهنة التي يؤديها، وانطلاقاً من أهمية دوره فإنه ينبغي الاهتمام والتشديد على ضرورة تمكن المدير من أداء مهامه على الوجه الأكمل، بناءً على إكسابه لتلك الكفاءات اللازمة، وبأني ذلك من فعالية الإعداد والتكوين والتدريب، وطرق الاختبار والتعيين التي يمر بها.

4- مهام مدير المدرسة:

يرى كل من (Evrard) و (Jenkins) من خلال دراساتهم الميدانية على الأدوار الإدارية لمديري المدرسة، أن أدواره تتقارب مع أدوار المديرين في المجالات الأخرى، فقد أجرى (Jenkins 1985) دراسة على عينة من المديرين في المدارس والشركات الصناعية والتجارية، وتوصلت دراسته إلى أن مدير المدارس في بريطانيا وأمريكا وأستراليا تتشابه أدوارهم الإدارية تشابهاً كبيراً، وهذا التشابه ينسحب على أدوار المديرين في ميادين الصناعة وإدارة الأعمال، ومع ذلك أشارت دراسته إلى بعض الفروق التي تميز الإدارة المدرسية عن غيرها، وأهم هذه الفروق في ما يلي¹:

- أن مدير المدارس تشغله إدارة الأعمال اليومية للمدرسة، بشكل لا يسمح لهم بالتفكير والخطيط المستقبلي للعمل.
- تتمركز وظيفة مدير المدارس حول الأفراد والأشخاص من معلمين وعاملين، تلاميذ وآباء، ومتطلبات ذلك مما يميزهم عن زملائهم في المجالات الأخرى.
- يتمتع مدير المدارس بسلطة أقل من نظرائهم في المجالات الأخرى، خاصة فيما يتعلق بالمصادر المادية.
- أن مدير المدارس أكثر عرضة للرأي العام، مما قد يسبب بعض الضغوط عليهم.
- أن المشاركة في صنع القرار وتفويض السلطة، أقل بكثير بالنسبة لمدير المدارس مما هو عليه الحال بالنسبة لزملائهم في الميادين الأخرى.
- يواجه مدير المدارس مشكلة نقص العاملين في الخدمات الكتابية، والسكرتارية بصورة أكثر من زملائهم في الميادين الأخرى.

¹ محمد منير مرسي، الإدارة المدرسية الحديثة، طبعة مزيدة ومنقحة، عالم الكتب، القاهرة، 2001، ص 18، 19.

وتحتفل أدبيات الإدارة المدرسية حول تصنيفات مهام مدير المدرسة، وجاءت التصنيفات بأسماء متعددة وصياغات مختلفة، نظراً لاختلاف طرق التصنيف والأسس التي تقوم عليها، واختلاف أساليب صياغة المهام، وتعدد أغراض الدراسات بين التركيز على مهام المدير فقط، أو جميع أفراد الإدارة المدرسية، أضف إلى ذلك التداخل بين المهام الإدارية، وبين عناصر الإدارة ووظائفها بصفة عامة، فهناك تصنيف ثنائي (مهام إدارية ومهام فنية)، تصنيف ثلاثي (شؤون إدارية وتمويل، وشأن فنية وعلمية، وعلاقات إنسانية)¹.

لكن المتفق عليه هو أن الوظائف الإدارية هي وظائف للمدير بالدرجة الأولى، وعليه فإن مدير المدرسة يقوم بالمهام التالية:

1-4- التخطيط:

التخطيط هو أولى العمليات الإدارية، وهو وظيفة مهمة لنجاح العمل المدرسي، لذا وجب أن يعطيها مدير المدرسة الوقت والجهد اللازم، والأعمال الإدارية لا يمكن إتمامها دون تخطيط مسبق، وفي تعريف التخطيط يقول هنري فايول (1841 - 1925) : " إن التخطيط يعني التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل "²، وهو عبارة عن عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة، للوصول إلى أهداف معينة في حدود الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، كما يختلف التخطيط عن الخطة، فنظراً لكون التخطيط هو عملية تقوم على حصر البديل للمفاضلة بينها، فيما يخص تحقيق الأهداف بأحسن طريقة وأقل تكلفة، فيقوم مدير المدرسة ومن يعاونه من أفراد فريق الإدارة المدرسية، بصفة تشاركيه بالعمل على رسم طريق الوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها، وفق هدي من فلسفة التربية والتعليم الوطنية التي تنتهي إليها المدرسة، وخلال ذلك يتم تحديد الأهداف والإجراءات (الوسائل والأساليب)، التي تتبع لتحقيق الأهداف، وتحديد من هم المنفذون والمتابعون لهذه الإجراءات، والزمن المحدد لها، ومؤشرات النجاح لتلك الأهداف، والصعوبات التي قد تواجه التنفيذ³، مما يستدعي الحفاظ على صفة المرونة وإمكانية التعديل دون التأثر أو التقهقر في إحراز الأهداف، وهنا تبرز الكفاءات والمهارات الإدراكية

¹ إسماعيل محمد دباب، الإدارة المدرسية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر، 2001، ص338.

² محمد بن حمودة، علم الإدارة المدرسية-نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2006، ص213.

³ عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، تطوير الإدارة المدرسية وقيادة الإدارية، دار الثقافة للنشر والتوزيع،الأردن، 2004، ص ص، 62، 63.

والتصورية لمدير المدرسة، في الإلمام بالنظرة الإجمالية للمؤسسة ضمن نظام التعليم، وفي حدود علاقتها بالمجتمع الخارجي، ووضوح أهداف السياسة التعليمية وخصائص الطلاب فيها، والأهداف التعليمية التي ينبغي الحرص على تحقيقها، وتحقيق البناء والنمو المتكامل (روحياً وخلقياً، وجسمياً واجتماعياً..)، وإن وضوح الغايات بشكل أولي والإدراك الجيد للمدير وللفريق المساعد له، يمكنه من تسطير و اختيار أحسن وأنجع الوسائل والأساليب، لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة.

وحدد محمود طافش (2004)، أهداف التخطيط الذي يمارسه مدير المدرسة لينتهي

إلى وضع خطة سنوية فيما يلي¹:

- توفير العناصر البشرية المطلوبة من معلمين وإداريين وأمناء المختبرات وغيرهم.
- توفير اللوازم والتجهيزات المدرسية مثل الكتب والوسائل المعينة وغيرها.
- تشكيل المجالس المختلفة في المدرسة مثل جماعة الإذاعة المدرسية، جماعة الصحافة والإعلام، جماعة التمثيل والمسرح وغيرها.
- إعداد الميزانية المدرسية وتنظيم مواردها وأوجه صرفها.
- معالجة المشكلات التي تطرأ خلال العام الدراسي.

ويمكن لمدير المدرسة كممثل لمدرسته اقتراح ما يراه، من تعديلات على الخطط والمناهج الدراسية أو نظم التقويم والامتحانات، وعرضها على الإدارة التعليمية خلال اجتماعات مديرى المدارس مع الإدارة التعليمية، أو عن طريق تقارير ترفع إلى الإدارة التعليمية.

وعند وضع الخطة ينبغي أن يكون مدير المدرسة ملماً بإمكانيات المدرسة من ناحية المباني والتجهيزات، وإمكانات المعامل وورش الدراسات العملية، والميزانية بكافة بنودها وعدد المدرسين والفنين والإداريين العاملين بالمدرسة والطلاب القدامى والمستجدين وعدد الفصول اللازمة لهم، بالإضافة إلى إمكانات البيئة المدرسية، وما تستطيع المدرسة الحصول عليه من هذه الإمكانيات البيئية، كما لا ينبغي إغفال السياسة التعليمية للمجتمع والقوانين

¹ محمود طافش، الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة التربوية، الطبعة الأولى، دار الفرقان، الأردن، 2004، ص ص، 172-173.

واللوائح، والتشريعات الإدارية والصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة، ومن الأمثلة في مجال التخطيط المدرسي التي يقوم بها مدير المدرسة ما يلي¹:

- التخطيط لعمل الجدول المدرسي:

الجدول المدرسي عبارة عن خريطة تنظيمية تبين كيفية تنظيم الحصص اليومية والأسبوعية والمواد والأنشطة، أماكنها، مواعيدها، والقائمين عليها، وي العمل من خلال الجدول المدرسي على توفير أفضل الظروف لعمل المعلمين والتلاميذ، وحسن استخدام الوسائل والإمكانات المدرسية كما يخضع للمراجعة والتعديل باستمرار.

- التخطيط لقبول الطلاب المستجدين والمحولين:

حيث يتم قبول الطلاب وفق قواعد وشروط يتم تحديدها، وقبول الطلاب المستجدين أو المحولين الذين أعيد قيدهم، مع احترام المعلومات حول عدد الفصول وعدد المدرسين ونوعياتهم، وإمكانات المدرسة، وتكون قواعد القبول موضوعية بعيدة عن الأهداف الشخصية.

- توزيع الميزانية المدرسية:

يجب أن يعي مدير المدرسة أوجه الصرف التي ينبغي أن يوجه إليها أقسام الميزانية، في ضوء معلومات حول ميزانية العام الماضي، ما تم صرفه وما تبقى، كما يعتمد مدير المدرسة في استيفاء المعلومات حول الحاجات المختلفة للنشاطات والممارسات المختلفة، ومن خلال عقد الاجتماعات مع المجالس والمجموعات المختلفة بالمدرسة.

2-4- التنظيم:

هي الوظيفة أو المرحلة التي تلي مرحلة التخطيط، وتعنى بوضع الخطة المسطرة موضع التنفيذ ولتحقيق ذلك على مدير المدرسة تحديد العلاقات والمسؤوليات (التنظيم الهيكلي)، فبعد تحديد الأهداف يتم تحديد الأعمال التي تؤدي لتحقيقها، ومن يقوم بذلك الأعمال، وعادة ما تكون المهام مشفوعة بلوائح وقوانين ينبغي احترامها والعمل على تنفيذها، وعلى مدير المدرسة السهر على تنفيذ الأعمال من طرفه ومن طرف الآخرين في إطار القوانين المعمول بها.

¹صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، الطبعة الثالثة، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، 1999، ص 62، ص 63.

ويعرف التنظيم على أنه تحديد العلاقات والمسؤوليات، وفي هذا الإطار يقول وليام جلاسر أن المعلمين والإداريين وعمال الخدمات يعملون ضمن نظام واحد، والمدير هو الذي عليه تحريك هذا النظام نحو العمل بأقصى فعالية لتحقيق الغايات المنشودة¹.

وينبغي في هذه المرحلة على مدير المدرسة تحديد المسؤوليات والصلاحيات، بكل دقة ووضوح لدى العاملين، حتى يتسعى لكل منهم القيام بمهامه على أحسن وجه.

كما على مدير المدرسة العمل على إقامة علاقات ديمقراطية بينه وبين مرؤوسيه، وبين المرؤوسين أنفسهم، والعمل على تحقيق مناخ تعليمي فعال يتعامل فيه الأفراد بشكل طبيعي بعيداً عن التعقيد والانفعال، كما يساعد على تعلم القيم والعادات والاتجاهات، ويلغى الحواجز بأنواعها المتعددة الاجتماعية والاقتصادية والطبقية².

ويشير اللحياني (2006) إلى أن وظيفة التنظيم يقصد بها تحديد الواجبات والمسؤوليات الازمة لتحقيق الأهداف، وتقسيمها، وتحديد وتوزيع السلطة والمسؤولية بغرض تمكين الإدارة المدرسية من العمل في جو يسوده التعاون والانسجام لتحقيق الأهداف المرجوة وتشمل مجموعة مراحل³:

- **تقسيم العمل:** أي تقسيم وجوه النشاط في الإدارة المدرسية إلى مجموعات متاجسة، بحيث يستطيع مدير المدرسة ومن معه القيام بها بغرض تحديد المسؤولية.

- **تحديد السلطات:** أي إعطاء السلطة الازمة للقيام بالمهام والمسؤوليات في الإدارة المدرسية، وذلك بغرض تنسيق الجهود.

- **تنمية الهيئة التدريسية:** أي وضع كل من الإداريين والفنين في وضعه الملائم وتكتيفه بمهام معينة، وما يتطلبه ذلك من تعيين وتدريب وثواب وعقاب.

والتنظيم كوظيفة من وظائف المدير تنتهي على تحديد الأنشطة المطلوبة إنجازها لتحقيق الأهداف، وتحديد الأفراد الذين سيقومون بتنفيذ هذه الأنشطة بحيث يتم إنشاء النشاط المعين إلى الشخص الذي تتواءم قدراته ومهاراته مع متطلبات هذا النشاط ويشمل التنظيم

¹ وليام جلاسر، مرجع سابق، ص 97.

² فوزي سمار، الإدارة التربوية، الطبعة الأولى، الطريق للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن ، 2007 ، ص 76 .

³ عبيد الله بن صالح اللحياني، تطوير الإدارة المدرسية في ضوء أسس ومبادئ التغيير المخطط ، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام ، السودان ، 2006 ، ص 12. online : <http://iife.net/pafiled/ulodds/8b.doc13/05/2007>

تحديد مراكز السلطة والمسؤولية وأساليب الإشراف والتنسيق بين الأنشطة وبناء الهيكل التنظيمي¹.

3- التوجيه:

التوجيه يعتبر عملاً تربوياً على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للعمل الدراسي ، يقوم به مدير المدرسة، بأن يتولى توجيه العاملين معه من مدرسين وطلاب باعتبارهم أصحاب الدور الأساسي في العملية التربوية، ويمكن تعريف التوجيه بعبارة بسيطة، بأنه إصدار الأوامر والنواهي والتعليمات والتوجيهات لإرشاد المرؤوسين عن كيفية إتمام مهامهم، وهو ليس تنفيذ للأعمال وإنما هو توجيه الآخرين في تنفيذهم للأعمال، وهناك من يعتبر التوجيه مساعراً لمفهوم الإدارة أو القيادة، فلابد للأفراد العاملين من مدير (قائد) يتولى توجيههم وإدارة جهودهم نحو تحقيق الهدف، وإلا فشلوا في السعي نحو إتمام الأعمال بشكل ملائم، واضطربت شؤونهم وتوازنهم².

إن عملية التنفيذ تستدعي إصدار توجيهات من قبل المدير للمرؤوسين لكي تسير الجهد موحدة نحو تحقيق الخطة الموضوعة، فالتربيـة عملية تلزم التنفيذ، وتهـدـف إلى خلق مناخ ملائم لتحقيق الأهداف المنشودة، وجعل العاملين راضين عن عملهم.

ويشير أحمد إسماعيل حجي³، إلى أن التوجيه يرتبط بكل من التخطيط ، التنظيم والروح المعنوية والعلاقات الإنسانية، فالـتـوجـيهـ الكـفـءـ يستـدـعـيـ تـخـطـيطـاـ دـقـيقـاـ وـكـفـاءـةـ وـدـقـةـ الخطـطـ التـقـصـيـلـيـةـ وـسـلـامـةـ الـبـرـامـجـ الـأـمـنـيـةـ،ـ يـرـاعـىـ فـيـهـ وـضـوحـ الـأـهـادـفـ لـدـىـ كـلـ فـرـيقـ العـاـمـلـيـنـ وـقـنـاعـاتـهـمـ وـرـغـبـتـهـمـ فـيـ الـوصـولـ إـلـيـهـاـ،ـ كـمـاـ يـتـطـلـبـ فـهـمـ الـعـاـمـلـيـنـ لـلـسـيـاسـاتـ وـالـإـجـرـاءـاتـ الـمـتـبـعةـ فـهـمـاـ سـلـيـماـ،ـ هـذـهـ إـلـيـرـاءـاتـ يـنـبـغـيـ أـنـ تـكـوـنـ وـاقـعـيـةـ وـمـتـفـقـةـ مـعـ الـظـرـوفـ الـمـحـيـطةـ وـالـإـمـكـانـاتـ الـمـتـاحـةـ،ـ وـمـاـ يـمـلـكـهـ الـعـاـمـلـوـنـ مـنـ قـدـرـاتـ وـاستـعـدـادـاتـ،ـ وـتـنـتـمـ عـلـىـ الـتـوـجـيهـ عـلـىـ أـسـاسـ الـسـلـطـاتـ وـالـمـسـؤـلـيـاتـ الـمـمـنـوـحةـ،ـ فـالـتـوـجـيهـ يـتـمـ نـحـوـ مـنـ فـوـضـتـ لـهـ الـسـلـطـاتـ وـأـوـكـلـتـ إـلـيـهـ مـسـؤـلـيـاتـ مـحـدـدةـ،ـ فـنـجـاحـ عـلـىـ الـتـوـجـيهـ تـعـتـمـدـ عـلـىـ التـحـدـيدـ الـجـيدـ الـسـلـطـاتـ وـالـمـسـؤـلـيـاتـ بـحـيثـ يـفـهـمـ الـمـرـؤـسـوـنـ حدـودـهـاـ بـدـقـةـ .

¹ عبد السلام أبو قحف، أساسيات التنظيم والإدارة ، دار الجامعة الجديدة للنشر ، الإسكندرية ، 2002 ، ص 343.

² محمود بن حمودة، مرجع سابق ، ص : 220.

³ احمد إسماعيل حجي، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص ص، 151-153.

أما من حيث ارتباط التوجيه بالروح المعنوية، فلأنه إذا تم على أساس التعاون والتعاطف يؤدي إلى رفع الروح المعنوية، ففعالية عملية التوجيه لا تتحقق ولا تؤدي أهدافها إلا حسب طبيعة أسلوب المدير في القيام بذلك، بان ينظر إلى العاملين على أنه جماعة والسعى لإنجاحها روح الفريق والعمل الجماعي، لهم أهداف يسعون إلى تحقيقها، وهذا يعتمد على الروح المعنوية.

كما أن التوجيه عملية إرشادية، ينبغي التقيد فيها باحترام العلاقات الإنسانية، بعدم إتباع أسلوب العقاب أو خلق جو من الرهبة داخل محيط العمل، وقيام التوجيه على أساس من العلاقات الشخصية بين المدير، وبين من يوجههم وليس على أساس السلطات المخولة له، فالتجيه السليم يعتمد على تلبية الحاجات وإقامة المناخ السليم، وال الحاجات النفسية والاجتماعية هي في مقدمة حاجات الفرد، ما يؤدي بالأفراد إلى تقبل التوجيه. والتوجيه يستدعي مراعاة الفروق الفردية لدى الأفراد، فيما يتعلق بحاجاتهم وقدراتهم واهتماماتهم، وما يطالبون بأدائه والمواءمة بين الجوانب المادية، وما يتمتع به الأفراد من كفاءات وقدرات.

كما تجدر الإشارة إلى أن التوجيه أيضاً عملية تعتمد على فعالية الاتصال، فكلما كانت هناك وسائل اتصال فعالة، وشبكة اتصالات تربط أعضاء المؤسسة وتنشر بينهم المعلومات والحقائق، والأفكار كلما ساعد ذلك على أداء الأعمال بكفاءة، وتظهر أيضاً في التوجيه انطلاقاً من كونه يهدف إلى إعلام المرؤوسين، بالأهداف التي ينبغي تحقيقها والسياسات والإجراءات التي ينبغي إتباعها، وتوسيعهم بالتعليمات المتعلقة بإجراءات التنفيذ، والمشكلات التي تواجه تنفيذ الخطة، فالاتصال عامل مهم وأداة رئيسية من أدوات التوجيه.

وفعالية التوجيه تعتمد على قنوات اتصال مفتوحة، وتراعي مكانة الروح المعنوية – العمل كفريق متناجم – بغض النظر عن مخرجات ذات نوعية كما وكيفاً¹.

وعلى مدير المدرسة الذي يتولى توجيه أفراد مدرسته، الإمام بمكونات الأداء الوظيفي ومحتويات العمل للأفراد، وهو بذلك يهدف إلى تطوير أدائهم وتنميته وزيادة معرفتهم بمهامهم، وأبعادها وأنسب الطرق للقيام بها، كما يسهل عليه ذلك القيام بمتابعتهم

¹ - عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، مرجع سابق، ص63.

وحسن توزيع المهام عليهم، حسب ما يناسب قدراتهم، وأن يهتم المدير باستمرار بجمع المعلومات حول طبيعة مهام الأفراد وقيامهم بها، لأغراض التطوير المهني، والتقييم، والاختيار لحضور برامج التدريب أثناء الخدمة¹.

وهناك أساليب متعددة للقيام بعملية التوجيه، فقد يعتمد مدير المدرسة على الاتصال المباشر داخل الفصول وخارجها، وعقد الاجتماعات الدورية الخاصة بكل التنظيمات المدرسية، لإعلامهم وتوجيههم إلى أفضل الوسائل لتحقيق الأعمال التي كلفوا بها.

والتجيئ يكتسي أهمية زائدة خاصة بالنسبة للعاملين الجدد، لمساعدتهم على حل مشكلاتهم من جميع جوانبها، ولكون المدير مسؤولاً عن حسن توجيه التلميذ والطلاب أيضاً، فينبغي عليه أن يكون ملماً بخصائصهم النمائية في المرحلة العمرية لديهم، ومدير المدرسة عليه توجيه كل من في مدرسته من طلاب وعاملين ومعلمين، وأفراد المجتمع إن أمكنه ذلك بهدف الوصول إلى السلوك الاجتماعي السليم، في ضوء قيم المجتمع وعاداته.

إن التوجيه هو الخطوة الازمة والضرورية بين عملية التخطيط والقيام بالتنفيذ، فهو يخدم زيادة الروح المعنوية والتوجه نحو الانجاز بدرجة عالية، يستدعي قيامه على أسس إنسانية سليمة وفي ضوء مناخ مدرسي سليم، مبني على احترام الفروق الفردية وال حاجات النفسية والاجتماعية، والمؤهلات والقدرات لدى الأفراد، ومعرفة بالإمكانيات والظروف المادية للبيئة المدرسية لتحقيق التكامل بين العنصر البشري والمادي.

ويشترط في توجيهات المدير ما يلي²:

- أن تكون التوجيهات واضحة وموضوعية وقابلة للتنفيذ.
- أن تعتمد التوجيهات على النفوذ الشخصي للمدير وقدرته على التأثير والإقناع وليس انطلاقاً من سلطات منصبه.
- إتباع الأسلوب الديمقراطي، واحترام العلاقات الإنسانية بين المرؤوسين وتنمية الروح المعنوية.
- الاهتمام باستمرار بتكوين وتدريب المرؤوسين، ورفع مستوى أدائهم وحل مشكلاتهم.
- فعالية نظام الاتصال داخل المؤسسة في شتى اتجاهاته.

¹ إسماعيل محمد دباب، مرجع سابق، ص 363.

² محمود بن حمودة مرجع سابق ، ص ص، 221-222.

ويمكن تلخيص أهداف التوجيه فيما يلي¹:

- توضيح أهداف العمل ومساعدة المرؤوسين على فهم هذه الأهداف والسياسات والإجراءات.
- شرح تنظيم العمل العامة، والتنظيم الخاص في الوحدة التي يعمل بها المرؤوس، خاصة وما هنالك من علاقة بين الوظائف والوحدات ودورها في تحقيق أهداف المؤسسة.
- فهم المرؤوسين لواجباتهم ومهامهم ومسؤولياتهم والسلطة المفروضة لهم من رؤسائهم.
- تنمية الاتجاه نحو العمل كفريق وتدريب الأفراد على الاستفادة من الآخرين.
- تنمية روح القيادة والتبعية في تفوق العاملين.

وإن كان التوجيه ضرورياً في جميع الأنشطة بشكل عام، فله أهمية خاصة بالنسبة للعملية التعليمية وتحقيق أهدافها مرهون بوجود توجيه سليم.

ومن وسائل التوجيه الفني للتعليم : الاجتماع بالمعلمين، الزيارات الصيفية، الدروس النموذجية، والتوجيه يعتبر من أبرز عناصر الإدارة ووظائف المدير، التي تجعلنا نرى الإدارة وهي تمارس فعليا دورها المزدوج كسلطة، وكمصدر للمعرفة معا، وأن عمليات التوجيه تهدف إلى ترشيد خطوات العاملين في العمل الذي يتصل بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم².

4- الرقابة:

الرقابة متابعة تقوم على أحكام تقييمية لظروف المؤسسة وجريات العمل فيها، للتأكد من أنها تسير بشكل فعال باتجاه الأهداف المرحلية والنهائية التي رسمت للمؤسسة، وتعتبر الرقابة معيار القيام بالتوجيه، انطلاقاً من كونها توزن على ضوء الأحكام التقييمية بين جريات العمل والأهداف المنتظرة من القيام به، والاتجاه الحديث يميل إلى اعتبارها – أي الرقابة – نوع من المتابعة وليس تصيد الأخطاء من أجل معاقبة مرتكبيها، وهذا معناه تهيئة الترتيبات اللازمة لمنع حدوث الأخطاء بالاعتماد على وسائل اتصال فعالة بين المستويات الإشرافية والتنفيذية، وتعليمات واضحة ومحددة، انطلاقاً من العمليات السابقة للتخطيط

¹ أحمد إسماعيل حجي، مرجع سابق ، ص ص، 153-154.

² سامي سلطني عريفح، الإدارة التربوية المعاصرة، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2001، ص62.

والتنظيم ، كما أن هناك نوعا من التكامل الحتمي بين عمليات الرقابة والتقويم والتوجيه، ونوعا من تداخل الإجراءات بينها¹.

والهدف من الرقابة أن يتأكد مدير المدرسة بأن العاملين معه يقومون بالمهام والأعمال المطلوبة منهم على الوجه الأكمل طبقا للخطة المدرسية المرسومة، وأن جميع الموارد المالية والبشرية تستثمر بشكل سليم وتخدم أهداف المؤسسة، ويمكن ذكر التفصيلات التالية حول أهداف الرقابة²:

- تفادي الأخطاء قبل وقوعها، ومنع تفاقمها إذا حدثت.
 - كشف الأخطاء في التخطيط أو التنظيم، أو التسيير التي تظهر من خلال التنفيذ.
 - اكتشاف العقبات التي تعيق التقدم في العمل، وتقسي الأسباب ووضع التصورات المناسبة للعلاج.
 - الوقوف على مدى فعالية الترتيبات التسويقية بين الوحدات الخاصة في المؤسسة.
 - وضع توصيات فيما يخص برامج تدريب العاملين، والأشخاص الذين يحتاجون إلى الالتحاق بها.
 - تدليل الصعوبات وحل المشكلات التي تعرّض التنفيذ.
 - ضبط النفقات غير المبررة والحد من الإسراف.
 - التأكد من استيفاء العاملين لحقوقهم وواجباتهم.
 - التأكد من صلاحية القوانين والأنظمة للغرض منها، والعمل بمقتضاهما.
- وتتعدد أهمية عملية الرقابة أيضا من وجود فاصل زمني، بين عملية التخطيط (بما يشمله من تحديد للأهداف ووضع لمستويات الأداء ...) وعمليات التنفيذ، لأنه خلال هذا الفاصل الزمني قد تحدث الكثير من التغيرات في بيئه العمل الداخلية والخارجية، مما قد ينتج عن اختلاف بين الأداء المستهدف والأداء الفعلي³.

¹ المرجع السابق، ص 58.

² المرجع السابق، ص ص، 59-58.

³ عبد السلام أبو قحف، مرجع سابق ، ص 472

5-4- التقويم:

إن العمل الإداري يتطلب على الدوام اتخاذ قرارات بعضها يخدم أغراضًا وقته، وبعضها يتعلق بالغايات البعيدة، وهذه القرارات لا تكون صائبة إن لم تستند إلى عمليات التقييم المستمر للموارد المادية والبشرية، والمخطط والبرامج والإستراتيجيات المتبعة والوسائل المستخدمة ولتنظيم الوقت وما إلى ذلك... ، ومن هنا فإن ممارسة عملية التقييم في النظم التربوية تعد أمراً لازماً وضرورياً لضمان التفاعل الوعي لهذه النظم مع توقعات الأداء الكمية والكيفية للعاملين فيها ولبيئتها، كما أن للتقييم دوره الأساسي في مساعدة متذبذب القرار باعتبار التقييم، عامل مساعد على الاختيار العقلاني بين بدائل قرار يتم الوصول إليها، مما يمكن من تحديد أفضل وأسلم لمعالم الخطوة التالية، فتقديم النظم التربوية ومقدرتها على معايشة واقع بيئتها ومتطلبات نمائها، يعتمد بشكل كبير على عمق و موضوعية وشمولية عملية التقييم وكيفها¹.

كما يشكل التقييم مهمة رئيسية من مهام الإداري، ومن خلاله يناقش ويراجع الأداء وينظمه كي يتأكد من أنه يتم وفق معايير محددة، على افتراض أن معايير أداء معينة قد تم تطويرها خلال عملية التخطيط، وهو – أي التقييم – ليس دائماً عملية أخيرة في سلسلة المهام الإدارية، بل عملية مصاحبة للمهام كلها والتقييم كمهارة فاعلة تساعده مدير المدرسة، على تقويم عملية التنفيذ لمعرفة مدى تقدمه وفعاليته في تحقيق خطط المدرسة وبرامجها، في إطار الأهداف التربوية كما يساعد التقويم العاملين في المدرسة، على اتخاذ قرارات صحيحة بالإضافة إلى تقويم النشاط الجمعي وتقويم التلاميذ، وبدون استخدام مدير المدرسة التقويم كأداة ومعيار موضوعي لقياس الأهداف والحكم على مدى تحققها، تصبح العملية أقرب إلى التخمين والارتجال².

والتقييم في العملية التعليمية هو تقدير الجهد التربوي والتعليمية التي تبذل لكي تتحقق الأهداف المرسومة، بهدف الكشف عن مدى القرب أو البعد عن الأهداف حتى تكون على

¹ - هاني عبد الرحمن صالح الطويل، مرجع سابق، ص 257، 258.
² - عبد الصمد الأغبري، مرجع سابق، ص : 415.

بصيرة بمدى النجاح الذي تحقق، وفي هذا الصدد يعرف ستافلبيم (stufflbeam) وزملاؤه التقويم بأنه: "عملية تحديد معدل التطابق والانسجام بين الأهداف التنظيمية والإنجاز"¹.

والغرض الأساسي للتقييم بهذا المفهوم هو جمع المعلومات وإصدار الأحكام التي تتعلق بكيفية تطابق النظام التعليمي في المدارس مع الأهداف المرسومة، ثم قدم ستافلبيم وزملائه فيما بعد تعريفا آخرأ للتقسيم بأنه: "العملية التي تربط القيم والمعلومات، وموافق إصدار القرارات في إصدار الأحكام الوظيفية والمهنية"، وهناك تعريف لـ فاي دلتا كابان (Phi Delta Kappan) مقارب للتعريف السابق بأن التقويم هو: "عملية تخطيط وجمع ورصد المعلومات المفيدة للحكم على القرارات البديلة"²، فهذا التعريف يناقش التقويم على أنه عملية جمع المعلومات كما هي عملية اتخاذ القرارات.

كما يقول كيمبال (Kimball) في هذا السياق أن التقويم عملية تصدر منها أحكام تستخدم كأساس للتخطيط، وأنها عملية تشمل على تحديد الأهداف وإصدار الأحكام على الأدلة ومراجعة الأساليب والأهداف في ضوء هذه الأحكام، وبناءً على التعريف السابقة يمكن القول بأن التقويم عملية واعية ومنظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقق الأهداف أو لاتخاذ القرارات المناسبة³.

إن عملية التقويم من العمليات الأساسية لمدير المدرسة، لأنه بعد تنفيذ الخطة الموضوعة وتحقيقها لأهدافها ينبغي أن يعرف ذلك كل المشتركين فيها، أو أن الأهداف لم تتحقق حتى يمكن تغيير ما يحتاج إلى التغيير، وحتى توجه الجهود التربوية توجيها سليما إلى تحقيق الأهداف عند وضع خطة جديدة، بالإضافة إلى معرفة سلبيات وإيجابيات الخطة السابقة وتلافي السلبيات وتدعم الإيجابيات، ليتحسن العمل المدرسي وتتحقق الأهداف التربوية المرغوب فيها، وقيام مدير المدرسة بعملية التقويم يتم بشكل مستمر طوال أداء العمل المدرسي وحتى نهاية العام الدراسي، أثناء الإشراف وعند نهاية تنفيذ الخطة وخلال عملية التقويم، يقدر مدير المدرسة كفاءة كل عامل أو موظف ومدى إنتاجيته، واهتمامه بما

¹ وليد هوانة وعلى تقى، مدخل إلى الإدارة التربوية - الوظائف والمكونات، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، 1994، ص 116.

² المرجع السابق، ص 117.
³ المرجع السابق، نفس الصفحة.

أوكل إليه من عمل وأثره في تلاميذه وزملائه في العمل¹، ويجب على مدير المدرسة أن يبني تقويمه على أساس موضوعية سليمة بعيدة عن التحيز أو المجاملة الشخصية، وفي ضوء المقاييس التي توفرها الإدارة التعليمية لمدير المدرسة ليكون التقويم دقيقاً، كما يجب أن يخصص مدير المدرسة بطاقة لكل من يعمل معه من المدرسين والموظفين بدون فيها ملاحظاته أولاً، ويستعين بها عند وضع التقرير السنوي.

ويمكن إبراز أهمية التقويم فيما يلي:

- يبين اتجاه التعليم بالمدرسة نحو تحقيق الأهداف المرسومة، وإدخال تعديلات عليها لتصير أكثر واقعية ليتمكن الوصول إليها.
- يكشف عن قيمة الوسائل والطرق والنشاطات التي تتبع وتمارس في سبيل تحقيق الأهداف.
- تشخيص ما يقابل التعليم من عقبات ومشكلات والوقوف على أسبابها.
- يساعد على توجيه الجهد نحو تحسين التعليم عن طريق علاج المشكلات التي تقابله، وتدعم الجوانب الإيجابية في العملية التعليمية.

وهناك شروط ينبغي توفرها في عملية التقويم يوردها أحمد إسماعيل حجي فيما يلي²:

- الارتباط بالأهداف: أن تقوم العملية التعليمية في ضوء الأهداف المرسومة لها، ضمن المجتمع والفترة الزمنية، كما يتم تقويم الأهداف ذاتها حسب درجة تمشيها في المجتمع، فلسالته وظروفه.
- الشمول: بأن يتناول التقويم جميع جوانب العملية التعليمية من تخطيط وتنظيم وتمويل وتوجيه ورقابة، بحيث يعكس التقويم صورة كاملة للمدرسة من كافة الجوانب.
- الاستمرار: إذ يجب أن يبدأ التقويم مع بداية التخطيط ويستمر مع التنظيم والتنفيذ، ولا يغفل مرحلة من المراحل.
- التعاون: فمن الخطأ قيام فرد بذاته بعملية التقويم، بل يجب أن يشارك فيه العاملون في شتى النواحي، الإدارية والفنية إلى جانب التلاميذ والآباء والمنظمات وهيئات البيئة المدرسية.

¹صلاح عبد الحميد مصطفى، مرجع سابق ، ص 66.

²أحمد إسماعيل حجي، مرجع سابق ، ص، 165.

- صلاحية أدواته: فالتشخيص السليم يتوقف على صلاحية الأدوات واحتمالات التفسير السليم، فالاداء ينبغي أن تقيس ما يراد لها قياسه، وأن تتسم بالموضوعية، وأن تتكامل الأدوات لتحقيق مبدأ الشمول.

6-4- الإشراف:

الهدف الأساسي للإدارة المدرسية هو حسن سير العملية التعليمية، وتحسينها باستمرار ومدير المدرسة كمشرف فني مقيم يساعد المعلمين بعامة، والجدد منهم خاصة على فهم أهداف المرحلة التي يعملون بها، ودراسة المناهج بما تضمنه من مواد ومقررات دراسية وطرق تدريس وكتب، ومساعدتهم على تنفيذها.

وينصو على دور المدير الإشرافي على الوقوف على المشكلات، التي تواجه تنفيذ المنهج وتؤدي إلى عجز التلاميذ للعمل على حلها، وتشخيص تعلم الطلاب في مدرسته ساعيا إلى الوصول إلى إجابات عن أسباب انخفاض تحصيل بعض التلاميذ، ودراسة السلوك غير السوي لبعض التلاميذ ومساعدتهم في علاج ما قد يكون هناك من مشكلات سلوكية.

ويشير فوزي سماره إلى أن مدير المدرسة، يقوم بالأعمال التالية لتحسين العملية

التربيوية وتجويد التعليم ومحرّجاته¹:

- التعرف على أداء المعلمين ومنتجاتهم.

- متابعة أعمال المعلمين وتوجيههم.

- دراسة ملفات المعلمين لمعرفة اتجاهاتهم وتحديد ميولهم ورغباتهم.

- زيارة المعلمين في غرفهم الصافية لمعرفة:

- قدرة المعلم على إدارة الصف وضبط النظام.

- قدرة المعلم على استخدام الوسائل التعليمية.

- قدرة المعلم على تنويع الأساليب والطرائق التدريسية.

- قدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

- قدرة المعلم على تنظيم الأنشطة الصافية واللاصفية.

- قدرة المعلم على طرح الأسئلة.

¹فوزي سماره، مرجع سابق ، ص ص، 53-54.

- قدرة المعلم على التعرف على قيم واتجاهات وميل الطلبة ومن ثم العمل على تلبيتها.
- قدرة المعلم على التقويم.
- قدرة المعلم على التخطيط اليومي والفصلي والسنوي.
- قدرة المعلم على التعامل مع الأمور الطارئة.
- قدرة المعلم على حل المشكلات.
- قدرة المعلم على استخدام السجلات التربوية بجدارة.

وبناءاً على المعلومات التي تتوافر لدى مدير المدرسة، يقوم بوضع خطة تقويمية يحدد من خلالها ما يحتاجه المعلمون، من تطوير وتنمية مهنية عن طريق عقد ندوات تدريبية أو لقاءات أو ندوات تربوية، والعمل على الاستفادة من خبرات المعلمين ذوي الخبرات وتبادل الزيارات بين المعلمين، وتفعيل مجالس المواد بعقد لقاءات أسبوعية لها، لتتبادل الخبرات بين المعلمين.

5 - مهام مدير مؤسسة التعليم الثانوى بالجزائر:

تميزت نهايات القرن الماضي و بدايات الألفية الثالثة، بتوجه دول العالم أجمع تقريراً نحو إصلاح نظمها التعليمية، بما يتلاءم و التحديات التي أفرزتها حركة العولمة بتأثير التنامي السريع والضخم لإمكانات تقنية المعلومات والاتصال، التي أحالت عالم متراحمي الإطراف بثقافاته وأجناسه ولغاته المختلفة إلى قرية كونية، هذه التحديات بأبعادها المختلفة: سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية وتربوية، مثلت للقيادات السياسية والتربوية على السواء مبررات كافية لرصد الموارزنات، وحشد المصادر البشرية وغير البشرية لإحداث تحول في النموذج التربوي، من نموذج المجتمع المدرسي المغلق المعتمد على الكتب الدراسية والمعلم، بوصفها مصادر للمعرفة إلى نموذج متعدد المصادر ومجتمع مدرسي مفتوح يشبه بيئات العمل، حيث يعمل الطلاب تعاونياً على البحث عن حلول لمهام أصلية¹.

ومن بين أهم الإصلاحات التي عرفتها المنظومة الجزائرية، فيما يتعلق بأساليب التسيير ما يعرف بتقنية مشروع المؤسسة، الذي أساسه الانتقال من التسيير التقليدي إلى نمط عصري قوامه المشاركة، من جميع أطراف العمل التربوي داخل المؤسسة وخارجها، و

¹ بدر بن عبد الله الصالح، المنظور الشامل للإصلاح المدرسي، online : www.fedu.uaeu.ae يوم: 2007/06/16

يعرف مشروع المؤسسة كما جاء في القرار الوزاري رقم 15. و . ت (بتاريخ 4 جوان 1997)، المنشئ لمشروع المؤسسة في المادة الثانية منه أن مشروع المؤسسة : " يعتبر تقنية حديثة ومنهجا حديثا في تسيير المؤسسات التعليمية، وخطة ترسم معلم وأهداف الجماعة التربوية، بمشاركة الشركاء والمعاملين مع المؤسسة ويعملون على تطبيقها لتحقيق الأهداف التي سطرتها المؤسسة لنفسها، وفقا لأولوياتها وخصوصياتها والإمكانات المتوفرة لديها"، ويشير عبد الرحمن بن سالم إلى مهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي كما ينص عليها التشريع الجزائري، معتمدا على مضمون القرار الوزاري رقم (176 الصادر في 2 مارس 1991¹)

وفيما يتعلق بتلك النصوص المرجعية التي تحدد مهام مدير مؤسسات التعليم الثانوي، المتمثلة في القرار الوزاري رقم (176 المؤرخ في 2 مارس 1991)، فإنه بالرجوع إليها يمكن استخلاص المحاور الكبرى لنشاطات رئيس المؤسسة، وبناء عليه فإن مدير مؤسسة التعليم الثانوي بأدوار هي:

5-1- دور بيداغوجي:

تشير المادة 6 من القرار 176/1990 إلى أن النشاطات البيداغوجية تعد الوظيفة الأساسية لمدير المؤسسة، و في هذا الإطار يكون مدير المؤسسة مسؤولا عن (المادة 7 من القرار):

- تسجيل التلاميذ الجدد و قبولهم في إطار التنظيم الجاري به العمل.
- ضبط خدمات المدرسين و تنظيمها.
- التنظيم العام لأنشطة التلاميذ و جداول توقيت الأقسام.
- الحرص على صحة تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم في المؤسسة.
- وضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية: قصد تحقيق التوازن في العدد و الجنس و الصفة والمستوى، والإعادة والقطاع التربوي والجغرافي²، مما يساعد على تحقيق التنسيق الأفضل والتكييف الأنسب في عمل الأساتذة.

¹ عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التشريع الجزائري، طبعة ثالثة منقحة ومستحدثة ، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، 2000، ص، ص، 143، 146.

² أحسن بصير، مرجع سابق، ص 53.

- تحضير مجال التعليم و مجالس الأقسام و عقدها.
- وضع الإجراءات الضرورية لتحسين تكوين المدرسين.
- عمل المدير على تنسيق نشاطات الأساتذة المسؤولين عن المادة والأساتذة الرئيسيين، والأساتذة رؤساء الأشغال والأساتذة المطبقين.
- يتعين على مدير المؤسسة اتخاذ جميع التدابير للقيام بصفة فعلية، برئاسة اجتماعات مجالس الأقسام ومجالس التعليم، بكونها تدرج ضمن الوظيفة اليداغوجية لمدير المؤسسة.
- يعمل مدير المؤسسة على مراقبة التدرج في تقديم الدروس وتسلسلها، تطبيق البرامج، توادر الفروض المنزلية، وذلك عن طريق مراقبة دفاتر النصوص.
- أن المدير يجب عليه زيارة المدرسين في أقسامهم، مع اتخاذ الإجراءات الكفيلة لمساعدة الأساتذة المبتدئين والمدرسين الذين تقصهم الخبرة، وتقديم الملاحظات والنصائح مع تدوينها ضمن بطاقة ترتب في ملف المدرس المعنى.
- يكون مدير المؤسسة ملزماً في كل تفتيش يجري على موظفي التأطير والحراسة والتعليم بالمؤسسة، كما يشارك في المناقشة التي تعقب التفتيش المذكور، وعليه متابعة النتائج والتعليمات المقدمة وتطبيقاتها.
- يشارك مدير مؤسسة التعليم الثانوي في تنظيم الامتحانات والمسابقات، وتصحيحها ولجانها و في عمليات التكوين وتحسين المستوى، وتجديد المعارف التي تتنظمها وزارة التربية.

2- دور تربوي:

- يتحدد الدور التربوي لمدير المؤسسة ضمن المواد : (15 ، 16 ، 17 ، 18 ، 19) من القرار (176) ويخلص هذا الدور فيما يلي :
- يهدف الدور التربوي لمدير مؤسسة التعليم الثانوي، إلى توفير جو عام من شأنه تكوين مجموعة متراكمة قادرة على تذليل الصعوبات، ومنع الصراعات المحتملة وتفاديها.
 - أنه يتعين على مدير المؤسسة العمل على تربية علاقات مع التلاميذ والموظفين، وأولياء التلاميذ تساعد على تربية الشعور بالمسؤولية وتنمية الثقة المتبادلة، والتفاهم واحترام الشخصية والصداقه والتضامن.

- يعمل المدير على تشجيع تطوير الأنشطة الاجتماعية والتربوية، وي العمل على جعل المدرسة مكاناً حقيقياً لاكتساب القدرة على ممارسة المسؤولية.
- يتتأكد مدير المدرسة مستعيناً بالتقارير اليومية التي يقدمها نائب المدير للدراسات والمقتضى مما يلي:

 - توافر الشروط المعنوية والأخلاقية و المادية لتسهيل أنشطة التلاميذ.
 - تظافر الجهد لمنح تعليم ناجح و تربية مطابقة للأهداف المرسومة للتعليم الثانوي.
 - يرأس المدير مجلس التأديب، وي العمل على تحقيق الهدف منه لغرض إقامة النظام وسط جو مدرسي، يساعد على ارتقاء التلاميذ وازدهار شخصيتهم فردياً واجتماعياً.
 - يكون المدير مسؤولاً عن اتخاذ القرارات المتعلقة بجازة التلاميذ وفقاً للشروط التي يحددها وزير التربية.

5- دور إداري:

- زيادة على ما سبق ذكره من وظائف إدارية عامة لمدير المدرسة مثل : التخطيط، التنظيم...، فإن مدير مؤسسة التعليم الثانوي استناداً إلى ما ورد في المواد (20 ، 21 ، 22 ، 23 ، 24 ، 25 ، 33)، من القرار الوزاري رقم (176 المؤرخ في 2 مارس 1991)، و ذلك حسب ما يورده محمد بن حمودة، يقوم بما يلي¹ :
- الإعداد الشامل للدخول المدرسي والتعرف على القوى العاملة في الثانوية المكونة من الأساتذة المكلفين بال التربية والتعليم، والإداريين المؤطرين، والمساعدين والعمال المهنيين بالخدمات المختلفة بحيث ينبغي للمدير أن تكون لديه المعلومات والبيانات الضرورية عن كل العاملين بالمؤسسة.
 - تحديد المهام الوظيفية وتوزيعها عادلاً على العاملين بالمؤسسة، باعتبارهم يشكلون فريق عمل متكامل، مع ضرورة مراعاة مبدأ " وضع الرجل المناسب في المكان المناسب "، ومبدأ "التناسب بين السلطة والمسؤولية".
 - تنصيب الموظفين العاملين بالمؤسسة وفتح ومسك الملف الإداري الشخصي الخاص بكل موظف.

¹ محمد بن حمودة، مرجع سابق، ص-ص، 243، 244.

- تشكيل المجالس المدرسية المختلفة وفتح السجلات المتداولة في مختلف المصالح الإدارية بطريقة إدارية ملائمة.
- رئاسة الاجتماعات العامة والمجالس المدرسية المختلفة، والعمل على متابعة تنفيذ القرارات المتخذة أثناء انعقادها.
- العمل على تنفيذ مداولات مجلس التوجيه والتسيير بعد التصديق عليها من طرف السلطات السلمية.
- إعداد التقارير الإدارية والجداول الدورية، وإرسالها إلى السلطات السلمية في آجالها المحددة ، مثل : التقرير العام عن تسيير المؤسسة في (15) نوفمبر من كل سنة دراسية، وتقرير نهاية العام الدراسي.
- استقبال البريد الوارد والقيام بفتحه وفرزه قبل تسجيله في الأمانة، والأمر بتبليغه لجميع الموظفين المعنيين، أما البريد السري فيتم الاحتفاظ به على مستوى مدير الثانوية بطريقة مناسبة.
- المبادرة إلى تأسيس جمعية أولياء التلاميذ طبقاً للتشريع المعمول به، وتوجيه نشاطها على النحو الذي يحقق أهداف المؤسسة، ويؤدي إلى ازدهارها.
- اتخاذ التدابير الازمة لضمان أمن الأشخاص والعتاد، والتجهيزات داخل المؤسسة.
- القيام بتنظيم المداومة الإدارية أثناء العطل المدرسية لتأمين المؤسسة، وضمان استمرارية نشاطها الضروري.
- تنظيم الوثائق المكونة لأرشيف المؤسسة والمحافظة عليها وصيانتها بطريقة إدارية ملائمة.
- تقويم نتائج أعمال كل الموظفين العاملين بالمؤسسة عن طريق تقديم ملاحظات سرية مكتوبة، ومنح المرسمين منهم علامات مرقمة سنوية طبقاً لسلم التنقيط الجاري به العمل.

5- الدور المالي:

يضطلع مدير الثانوية بدور هام في مجال تسيير أموال المؤسسة التي يديرها، لكونه الأمر بالصرف الوحيد بها، يساعد في ذلك مقتضى صفتة محاسباً، وهو يقوم بإنجاز الميزانية طبقاً للمناشير الوزارية، لأنه يكون مطالباً بأن يكون ملماً إماماً كافياً بقوانين

التشريع المالي، وقواعد المحاسبة العمومية المعمول بها على مستوى المؤسسات التعليمية العامة، ويمكن إجمال ما ينبغي أن يقوم به مدير الثانوية ماليا في النقاط التالية¹:

4-1- إعداد الميزانية:

إن إعداد الميزانية عمل دقيق يتطلب معرفة تامة بحاجيات المؤسسة وأسبقياتها، والمبادئ الأساسية التي ينبغي أن تراعى عند وضعها، مثل : التوازن، الوحدة، الحولية، الشمول، و تخصيص الإعتمادات.

ويقوم المقتضى بالمؤسسة بإعداد الميزانية تحت إشراف مدير الثانوية و توجيه منه، وهي - الميزانية - عبارة عن وثيقة تقديرية لإيرادات ونفقات المؤسسة، لمدة سنة كاملة تبدأ من أول جانفي وتنتهي في آخر ديسمبر من نفس السنة، ولا تصبح قابلة للتنفيذ إلا بعد موافقة السلطة الوصية.

4-2- تنفيذ الميزانية:

يقوم مدير الثانوية بالتنفيذ بصفته آمرا بالصرف، يساعد المقتضى بصفته محاسبا، فيما يتعلق بالمصاريف يقوم مدير المؤسسة بالمرحلة الأولى المتمثلة في: الالتزام، والتصفية، والأمر بالصرف، أما المرحلة الثانية فهي حسابية يقوم بها المقتضى. وبالنسبة للإيرادات : يقوم الأمر بالصرف بإثبات الحقوق والتصفية والأمر بالقبض، ويقوم المحاسب بعملية القبض أو التحصيل، ويمكن للمدير أن يقوم بتحويل بعض الإعتمادات المالية من مادة لأخرى، بعد تقديم طلبه في الوقت المناسب، والحصول على الموافقة من السلطة الوصية.

4-3- مراقبة تنفيذ الميزانية:

فهناك مراقبة إدارية يقوم بها الموظفون المختصون بوزارة التربية الوطنية، و وزارة المالية، و هناك مراقبة قضائية بعدية يقوم بها مجلس المحاسبة، ويكون لمدير المؤسسة دور أساسي في مجال المراقبة المستمرة، لتسهيل حسابات المؤسسة التي يديرها، فهو يتبع الالتزامات المالية في حدود الإعتمادات المتوفرة، ويراقب السجلات المالية المتعلقة

¹ المرجع السابق، ص، ص 245-246.

بالكتابات المحاسبية بصفة دورية، ويتحقق من محتويات الصندوق المالي للمؤسسة، كما يراقب عمليات الجرد والتخزين.

4-5- تقديم الحساب المالي:

يقوم المقتصد بإعداد الحساب المالي الختامي، تحت إشراف مدير المؤسسة، ويقوم هذا الأخير بتقديمه أمام مجلس التوجيه والتسيير، ثم يتم تحويله إلى السلطة الوصية المختصة، وإرسال نسخة منه لمجلس المحاسبة مباشرة وفي الأجال المحددة.

خلاصة:

إن المدرسة هي المرأة التي تعكس نجاح أو فشل النظام التربوي، فهي المستوى التنفيذي للخطط التربوية، ومنبع التطوير التربوي الواقعي، والقائد التربوي في المدرسة هو المشرف المقيم الذي يوجه فريق العمل، نحو تحقيق الأهداف التربوية مع الاستفادة من التجديدات التربوية المعاصرة.

وتعتمد المدرسة في تحقيق أهدافها اعتماداً كبيراً على مدير المدرسة، باعتباره محور العملية الإدارية، والركيزة الأساسية في النهوض بمستوى الإدارة المدرسية وتطويرها، والعنصر الفعال الذي يتوقف عليه نجاح العمل الإداري بالمدرسة، وحيث أن الأداء الجيد لمدير المدرسة يعتبر من أهم المتطلبات الأساسية التي تنشدها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها، وشرط أساسى لنجاح العملية الإدارية في المدرسة، فإن الاهتمام بمدير المدرسة ورفع مستوى أدائه، وتوفير السبل المعينة التي تكفل نجاحه في عمله أمر بالغ الأهمية.

وبناء على ذلك نجد أن نظام اختيار وتعيين مدير الثانوية قد تطور بالجزائر، حيث يتم اختيار المدير بناء على كفاءته، بعد اجتيازه لدوره تكوينية لمدة سنة بالمعهد الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، بعد حصوله على نتائج مرضية حسب ترتيبه واعتباراً لحاجات المصلحة، غير أن ذلك لا يمنع من مزيد الاهتمام بتطوير كفاءات المديرين، عن طريق تنظيم برامج التكوين أثناء الخدمة وإجراء الدراسات المتعلقة ب المجال الإدارية المدرسية لغرض تزويدهم بكل جديد في مجال الإدارة المدرسية الحديثة، وتهيئتهم للعمل بأحسن مستوى لتحقيق الأهداف التي تملتها سياسة التعليم الوطنية، فغالبية الدراسات في مجال الإدارة التربوية تدعو إلى تطوير الإدارة المدرسية، بما يتمشى مع التطورات التكنولوجية ومنح صلاحيات أكبر لمديري المدارس.

الجانب الميداني

الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد

1- حدود الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

3- عينة الدراسة

4- أداة الدراسة

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد:

يعتبر فصل الإجراءات هو الفصل الذي يحدد الخطوات، التي اتبعت في الجزء الميداني من الدراسة، والذي يمكن من الوصول إلى النتائج التي بدورها تمكن من اختبار الفرضيات التي اعتمدت، من خلال توضيح كل ما يتعلق بحدود الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، العينة وطريقة انتقاءها وخصائصها، الأداة البحثية المعتمدة مع خصائصها السيكومترية، الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، وهذه هي العناصر التي سيتم التطرق لها ضمن هذا الفصل.

1- حدود الدراسة:

تمثلت حدود هذه الدراسة فيما يلي:

1-1- الحدود الزمنية: تتراوح مدة إنجاز هذا البحث من أكتوبر 2007 إلى جوان 2009، وتم تطبيق الدراسة الميدانية من (20) أكتوبر إلى غاية (20) نوفمبر(2008).

1-2- الحدود الجغرافية: تتمثل في المؤسسات التربوية (ثانويات ومتافق)، التي اختارها الباحث كعينة للدراسة من مجموعة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية ميلة.

1-3- الحدود البشرية: أفراد العينة الممثلة في أساتذة التعليم الثانوي ذكورا وإناثا، الذين تتراوح خبرتهم بين أقل من (5) سنوات إلى ما يفوق (10) سنوات من الخبرة في مجال التعليم.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تم بناء الاستماراة في صورتها الأولية بعد قيام الباحث بتحليل مهام المدير التي يتضمنها القرار الوزاري (176)، وبناء الفقرات لتكون الإجابة وفق سلم خماسي(سلم ليكرت) من طرف المستجوب، ولغرض التأكيد من قدرة الأساتذة على الإجابة على كل البنود المتعلقة بكل مجالات مهام المدير، الإدارية، التربوية، البيداوغوجية، المالية، حسب التصنيف المعتمد من القرار.

تم توزيع الاستماراة في صورتها الأولية على عينة من (5) أساتذة، وذلك عملا بتوجيه الأستاذ المشرف مع طلب آرائهم حول الاستماراة من حيث مدى تمكنهم من فهم بنودها، وتمكنهم من الإجابة عليها بما يسمح بتقييم أداء المدير في كافة مجالات المهام التي يضطلع بها، فكانت إجاباتهم أنه يتذرع عليهم تقديم إجابات حول البنود التي تتعلق بكل من بعض الجوانب الإدارية السرية (كالمراسلات..) و الجوانب المالية بشكل عام، مما استدعي حذف العبارات المتعلقة بالجانب المالي من المهام، وحذف العبارة (يوازن المدير على إعداد التقارير والجداول اليومية وإرسالها إلى السلطات العليا)، والعبارة (يعلم المدير على سير عملية استقبال البريد الوارد وتسجيله مع الاحتفاظ بالبريد السري) التي تدرج ضمن المهام الإدارية، مراعاة للاعتبارات المتعلقة بطبيعة عينة الدراسة، وبالتالي فهذه الدراسة سمحت بالتعرف على بعض نقصانات بناء الاستماراة، وسمحت بتعديلها وفقا لما تقتضيه طبيعة

وخصائص أفراد الدراسة، ولتكون ملائمة و المناسبة للأساتذة من حيث المعلومات التي يمكن لهم تقديمها، حول مستويات أداء مديرיהם كما أنه لم يكن هناك غموض في الفرات، بدليل فهم الأساتذة لمضامين تلك الفرات، ولم تكن هناك ملاحظات من طرفهم حول هذا الجانب.

3- عينة الدراسة:

تمثل مجتمع هذه الدراسة في كافة أساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية ميلة، بنوعيها ثانويات ومتافق ويعترف مجتمع الدراسة بأنه: "مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى"¹، حيث أن على رأس كل مؤسسة مدير يسهر على إدارتها وتحقيق أهدافها، لذلك اقتضى الأمر اختيار عينة من ضمن المؤسسات المتواجدة، بنسبة (20%) من مجموع المؤسسات المتواجدة بالولاية، أما عن طريقة اختيار العينة فهي طريقة العينة العنقودية والتي تتبع عندما تكون وحدة المجتمع ليست مفردة وإنما مجموعة، وهي تستخدم عندما يكون المجتمع البحث كبيراً ويمكن تقسيم هذا المجتمع إلى مجموعات صغيرة (عناقيد)، ثم يتم اختيار عينة عشوائية من هذه العناقيد²، فالمجموعات هي المدارس الثانوية لكنها ليست متعددة المراحل -أي العينة-، لأن الباحث قام بتوزيع الاستمارة على كافة أفراد المؤسسات التربوية دون اللجوء إلى اختيار عينة أخرى من ضمن الهيئة التدريسية، لكون عدد الأفراد غير مرتفع ولاعتبار الزمن إذ يتطلب ذلك من الباحث مزيداً من الوقت للقيام بعملية الاختيار، وقد تم توزيع (238) استبانة وتم استرجاع (142) منها بنسبة (59.66 %)، ألغيت منها (10) استبيانات لعدم اكتمال البيانات المطلوبة بها، وأصبحت بذلك النسبة النهائية (55.46 %)، وبالتالي فقد اعتمد في عملية التحليل على (132) استبانة.

3-1- وصف عينة الدراسة:

يمثل الجدول الموالي وصف عينة الدراسة حسب الجنس التي شملت سبعة مؤسسات

كالتالي:

¹ موريس أنجرس، منهجة البحث العلمي في العلوم الإنسانية - تدريبات عملية -، (ترجمة بوزيد صحراوي وأخرون)، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص298.

² محمد بلال الزعبي وعباس الطلافحة، النظام الإحصائي spss، طبعة 2، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 2004، ص6.

جدول رقم(03): يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس

عدد الأساتذة						المؤسسة
%	المجموع	%	إناث	%	ذكور	
100	12	41.66	5	58.33	7	ثانوية كمال عبد الله باشا
100	13	46.15	7	53.84	6	متنقل كردى علي محمد
100	18	66.66	12	33.33	6	صالح بوجنانة
100	27	37.03	10	62.96	17	ثانوية العقيد سعيد الحواس
100	26	69.23	16	30.76	10	متنقل الإخوة بالعرية
100	12	58.33	7	41.66	5	متنقل معارك جبال الحلفاء
100	24	54.16	13	45.83	11	ثانوية ديدوش مراد
100	132	52.27	69	47.72	63	المجموع

نلاحظ من الجدول أن النسبتين متقاربتين لكل من الفئتين (ذكور وإناث)، حيث بلغت نسبة الذكور (46.21 %)، ونسبة الإناث (53.78 %) مما يسهل عملية الإجراءات الإحصائية المناسبة في ضوء هذا المتغير.

ويمثل الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة:

جدول رقم (04): يمثل توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

توزيع الأساتذة حسب سنوات الخبرة(سنة)								المؤسسة
%	المجموع	%	10 <	%	10 -5≤	%	5-1	
100	12	75	9	16.66	2	8.33	1	ثانوية كمال عبد الله باشا
100	13	23.07	3	38.46	5	38.46	5	متقن كردعلي محمد
100	18	44.44	8	16.66	3	38.88	7	صالح بوجنانة
100	26	88.46	23	7.69	2	3.84	1	ثانوية العقيد سعيد الحواس
100	27	74.07	20	7.40	2	18.51	5	ثانوية محمد بوضياف
100	24	100	24	-	-	-	-	ثانوية ديدوش مراد
100	12	58.33	7	8.33	1	33.33	4	متقن معارك جبال الحلفاء
100	132	71.21	94	11.36	15	17.42	23	المجموع

يلاحظ من الجدول أن أكبر نسبة هي للأساتذة ذوي الخبرة (> 10) سنوات، حيث بلغت نسبتها (71.21%) من مجموع أفراد العينة، يليها الأفراد الذين لهم سنوات خبرة أقل من (5) سنوات، بنسبة مؤدية تقدر بـ (17.42%), ثم أقل نسبة للذين لهم سنوات خبرة بين (5 و10) سنوات (11.36%), ومن ذلك نلاحظ أن النسبة الأعلى من الأفراد محل الدراسة يتمتعون بخبرة طويلة في ميدان التدريس، مما يتتيح لهم أكثر احتكاكاً ومعايشة لمديري المؤسسة وأكثر دراية ، بشؤونه الإدارية وواقع قيامه بتلك العمليات.

4- أداة الدراسة:

4-1- التعريف بأداة الدراسة:

للوصول إلى تقييم أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى، من وجهة نظر الأساتذة العاملين بتلك المؤسسات تم استخدام الاستبيان، نظراً لتعذر استخدام وسائل بحثية أخرى كالملحوظة مثلاً، التي رغم أهميتها وأولويتها لمثل هذه الدراسة، إلا أنه يتعدى فعلاً اللجوء

إليها خاصة مع تعدد المؤسسات التربوية محل الدراسة، وطول الوقت الذي تتطلبه هذه الوسيلة مع قصر الوقت المتاح للقيام بهذه الدراسة، ومن تعاريف الاستماره: "أنها مجموعة أسئلة يوجهها الباحث لأفراد بحثه، وتستعمل هذه الأداة للحصول على معلومات سريعة، محددة ومن عدة أفراد"¹.

كما قام الباحث بالإطلاع على بعض الدراسات التي تتفق مع هذه الدراسة الحالية، في الأهداف التي ترمي إليها والتي استخدمت جميعها أداة الاستبيان، مما مكن الباحث من الإطلاع على خطوات وإجراءات بناء الاستبيان، من خلال إطلاعه أيضاً على الوسائل (الاستبيانات) التي استعملت في تلك الدراسات وانتهاج نفس الطريقة في ذلك، مع الإشارة إلى أن مضمون فقرات الاستبيان، مستمدة من مواد القرار الوزاري رقم 176 (المؤرخ في 02 مارس 1991)، عن طريق تحليل المهام المنوطه بمدير المدرسة كما حدتها، مواد القرار الذي يتضمن مهام مديرى مؤسسات التعليم الثانوى، وقد تحصل عليه الباحث بالرجوع إلى مجموعة النصوص المنظمة للحياة المدرسية، الصادرة عن مديرية التوجيه والاتصال لوزارة التربية الوطنية سنة 1993)، بعد القيام بزيارة ميدانية إلى عينة من ثلاث مؤسسات، حيث تبين أن النصوص المعتمدة من طرف المديرين، كمراجع محدد لمهامهم يتمثل في مضمون القرار الوزاري السالف الذكر.

كما اعتمد الباحث إجراء مقابلات مباشرة وغير موجهة مع مديرى المؤسسات التربوية الثلاث، فأسلوب المقابلات الشخصية هو "أسلوب لجمع المعلومات والبيانات شفوية، تتسم بطابع الود والثقة بالأفراد والجماعات الذين يراد التعرف على آرائهم ورغباتهم، للتعبير بحرية تعبرها كاملاً وصادقاً دون مؤثرات أخرى، كما أنها في الوقت نفسه تعين الباحث على التثبت من البيانات، والمعلومات التي يحصل عليها من مصادر أخرى وتقويمها"²، وتم إجراء المقابلات لتوضيح كيفية تطبيق مضمون مواد القرار على أرض الواقع، حتى لا يكون خطأ في بناء الفقرات يؤدي إلى خطأ في فهمها، ولكي تكون الفقرات متماشية مع الممارسات الفعلية للمديرين انطلاقاً من وعيهم بمهامهم واعتمادهم لها واقعياً.

¹François Berthiaime et André Lamoureux, Psychologie, Edition hrw, Canada, 1981, p21.

²جابر عبد الحميد وأخرون، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مطبعة دار التأليف، القاهرة، 1978، ص265.

٤-٢- صدق الأداة:

لمعرفة مدى صدق أداة الدراسة تم القيام بحساب ما يلي:

٤-١- الصدق الظاهري للأداة:

لمعرفة الصدق الظاهري للأداة تم توزيعها على عينة، من أساتذة علم النفس وعلوم التربية والإدارة التربوية والتعليمية بلغت(11) أستاذ، كما تم تحكيم الاستمارة لدى مدير إحدى المؤسسات التربوية للاستفادة من آرائه، بصفته ممارساً ومعنياً بتلك المهام التي تشتمل عليها البنود، ولتقديم المساعدة فيما يخص توضيح بعض البنود التي تتسم بالغموض، في صياغتها ضمن مواد القرار وجعل آراء المدير محكاً لتفسير مضامينها وفق صورة تطبيقها في الواقع، ولمعرفة أيضاً أن الأداة وضعت فعلاً لتقييس أهداف البحث، والتأكد من صلاحية البناء العام للاستمارة من حيث الوضوح وسلامة الصياغة بالنسبة للعبارات التي احتوتها الأداة، وبلغت نسبة الاتفاق بين الأساتذة (87%) على صدق الأداة، ومن خلال هذه الإجراءات المتبعة تم الأخذ بتوجيهات الأساتذة المحكمين وأرائهم، فيما يتعلق بتغيير صياغة بعض العبارات وحذف بعضها، حيث تم حذف عبارة: (يكون المدير حاضراً في كل تفتيش يجري على الموظفين)، وتم تخفيض عدد خيارات الإجابة على المقياس أخداً بآراء بعض الأساتذة، لتسهيل عملية التحليل من خمس خيارات إلى ثلاثة خيارات فكانت الخيارات: (ضعيف، حسن، متوسط، جيد، ممتاز) ثم أصبحت: (مرتفع، متوسط، منخفض)، وفي هذا السياق يشير كل من (مارك إدواردز و أن إيوين)، إلى أنه ينبغي مراعاة التناسب بين طول الاستمارة أو قصرها مع حجم التدرج ضمن الخيارات، فإذا كانت الاستمارة طويلة نسبياً فإنه ينبغي ألا يزيد التدرج عن ثلاثة درجات، ويمكن أن يبلغ التدرج ستة أو عشر درجات، في حالة قصر طول الاستمارة¹ (وهذا في مجال تقييم الأداء الوظيفي)، والجدول التالي يوضح مجموعة التعديلات التي أجريت على العبارات بعد عملية التحكيم:

¹ Mark R.Edwards and Ann J. Even, op, cit, p247.

جدول (05): التعديلات التي أجريت على العبارات بعد التحكيم

العبارة بعد التعديل	العبارة
- يقيم المدير أداء الأساتذة بطريقة بعيدة عن الأهواء والعلاقات الشخصية.	- يمنح مدير المؤسسة جميع الموظفين نقطة سنوية طبقاً لسلم العمل ويرفقها بتقدير مكتوب.
- يعمل المدير على الضبط الجيد لخدمات الأساتذة أثناء توزيع المهام والمسؤوليات على الهيئة التدريسية.	- يعمل المدير على ضبط خدمات المدرسين.
1-يسهر المدير على التربية الخلقية بالمؤسسة. 2-يسهر المدير على ضبط النظام الداخلي للمؤسسة واحترامه من الجميع.	- يسهر المدير على التربية الخلقية وضبط النظام بالمؤسسة.
1-يعمل المدير على التنظيم الجيد للأنشطة التعليمية التلاميذ. 2-يعمل المدير على حسن تنظيم جداول توقيت الأقسام.	- يعمل المدير على التنظيم العام لأنشطة التلاميذ وجداول توقيت الأقسام.
- يعمل المدير على وضع إجراءات تحسين تكوين المدرسين.	- يشجع المدير عملية التكوين وتحسين المستوى التي تنظمها وزارة التربية.
1-يعمل المدير على تنسيق نشاطات الأساتذة الرئيسيين. 2-يعمل المدير على تنسيق نشاطات الأساتذة مسؤولي المواد.	- يعمل المدير على تنسيق نشاطات الأساتذة.
1-يسهر المدير على ضبط الإجراءات التنظيمية لضمان أمن الأشخاص. 2-يسهر المدير على ضبط الإجراءات التنظيمية لضمان أمن التجهيزات داخل المؤسسة.	- يتخذ المدير الإجراءات التنظيمية من أجل ضمان أمن الأشخاص والتجهيزات داخل المؤسسة.
1-يعمل المدير على مراقبة التدرج في تطبيق الدروس. 2-يوازن المدير على مراقبة دفاتر النصوص. 3-يعمل المدير على مراقبة تطبيق البرنامج.	- يعتمد المدير على مراقبة التدرج في تطبيق الدروس وتطبيق البرنامج على مراقبة دفاتر النصوص.

أما كل من العبارات التالية:

(يُعمل مدير المؤسسة من خلال علاقاته مع أولياء التلاميذ على تنمية الشعور بالمسؤولية واحترام الشخصية).

(يُعمل مدير المؤسسة من خلال علاقاته مع الموظفين على تنمية الشعور بالمسؤولية والثقة واحترام الشخصية).

(يُعمل مدير المؤسسة من خلال علاقاته مع التلاميذ على تنمية الشعور بالمسؤولية والثقة واحترام الشخصية).

فبالرغم من كونها عبارات مركبة إلا أنه وبعدما شرح الباحث لبعض من الأستاذة، بأنها توافق صياغة بنود القرار الوزاري الذي يحدد المهام (المادة 15)، أي أنها موحدة من حيث المعنى والمضمون، وافق البعض منهم على ترك العبارات على حالها لأن تجزئتها، تؤدي إلى عبارات كثيرة تتحصر ضمن مادة واحدة لذلك رأى الباحث تركها على حالها، بناء على استشارات وآراء لبعض الأستاذة ولكون معانيها – أي مادة القرار- متداخلة، ومتراقبة فيما بينها.

وبعد التعديلات التي أجريت على لاستمارة حسب ما طلبتها نتيجة عملية التحكيم، وقبل ذلك الدراسة الاستطلاعية، كانت الاستمارة في صورتها النهائية تتكون من (43) فقرة، تدرج ضمن الثلاث محاور الكبرى لمهام مدير المؤسسة التعليم الثانوي، حسب ما تم توضيحه فيما سبق، فيما يتعلق بمحاور نشاطاته حسب التشريع أو النصوص التنظيمية، التي تبين ذلك التصنيف، والجدول الموالي يوضح انتماء الفقرات إلى المحاور العامة للاستمارة:

جدول رقم (06): بين محاور الاستمارة والفترات التي تنتهي إليها

الفترات التي تتدرج ضمنه	المحور
،31، 29، 25، 23، 1، 43، 35، 3، 2، 38، 39	محور المهام الإدارية
،13، 12، 11، 10، 9، 8، 7، 6، 5، 4، 37، 36، 33، 19، 18، 16، 15، 14، 17، 42، 41	محور المهام البيداغوجية
،30، 28، 27، 26، 24، 22، 21، 20، 32، 40	محور المهام التربوية

2-2-4- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكيد من الصدق الظاهري للأداة الدراسة قام الباحث بعد تطبيق الأداة بصفة نهائية، بحساب مدى الاتساق الداخلي لها وذلك على العينة الكلية للدراسة المكونة من (132) أستاذًا وأستاذة، والجداول الموالية يبين معاملات بيرسون لارتباط العبارة مع المحور الكلي التي تنتهي إليه:

جدول رقم (07): يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور المهام الإدارية بالدرجة

الكلية للمحور

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
**0.75	2
**0.62	3
**0.62	35
**0.72	43
**0.59	1
**0.51	23
**0.52	25
**0.74	29
**0.67	31
**0.69	38
**0.70	39

*: دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

والجدول الموالي يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور المهام البيداغوجية

بالدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (08) يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور المهام البيداغوجية بالدرجة

الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
4	**0.50
5	**0.72
6	**0.62
7	**0.64
8	**0.63
9	**0.66
10	**0.52
11	**0.64
12	**0.57
13	**0.70
14	**0.60
15	**0.62
16	**0.62
18	**0.59
19	**0.67
33	**0.54
36	**0.54
37	**0.69
41	**0.61
42	**0.58
17	**0.63

ويبيّن الجدول الموالي معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور المهام التربوية،
بالدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (09) يبيّن معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور المهام التربوية بالدرجة

الكلية للمحور

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
**0.57	20
**0.69	21
**0.73	22
**0.62	24
**0.65	26
**0.75	27
**0.66	28
**0.73	30
**0.54	32
**0.55	34
**0.77	40

ويبيّن من خلال نتائج الجداول السابقة، أن الأداة تتمتع بمستوى مقبول من صدق
الاتساق الداخلي.

3-2-4- الصدق الذاتي:

تم حساب الصدق الذاتي للأداة أيضاً الذي يعتبر أضعف أنواع الصدق، ويتم حسابه
عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، أي $\sqrt{0.96} = 0.98$ و منه فالاستبيان يتمتع بالصدق.

3-4- ثبات الأداة:

لحساب ثبات الأداة تم استعمال معامل ارتباط ألفا كرونباخ، حيث وزعت الأداة على عينة من الأساتذة تكونت من (20) أساتذة، وبعد فترة أسبوعين تم إعادة توزيعها على نفس العينة من الأساتذة، و تم بذلك التأكد من ثبات الأداة حيث كانت النتائج كالتالي:
جدول (10): يوضح نتائج معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة

المجال	قيمة معامل ألفا كرونباخ
المهام البيداغوجية	0.91
المهام التربوية	0.88
المهام الإدارية	0.87
الأداة كاملة	0.96

ومن خلال القيم المتحصل عليها يتبين أن الأداة تتميز بقدر كافي من الثبات.

4-4- كيفية تصحيح الاستبيان:

بعد توزيع الاستبيان ضمن التعليمات يطلب من المستجيب، الحكم على درجة أداء المدير للمهمة المطلوبة عن طريق وضع علامة (×)، في الخانة التي يرى أنها تتلاءم مع الواقع ممارسة المدير للمهمة ومستوى أدائه لها، (مستوى أداء: مرتفع، متوسط، منخفض)، حيث تعطى الإجابة: مرتفع(3) درجات، متوسط (2) درجات، منخفض(1) درجة، وهي طريقة الاختيار من متعدد على نمط مقياس ليكرت، الذي يمكن أن يتراوح من ثلاثة إلى خمس خيارات أو درجات للإجابة، واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية للإجابة على مدى ممارسة المديرين للمهام، وكذلك التكرارات والنسب المئوية.

يتم الحصول على الدرجات الخام بجمع الدرجات التي تحصل عليها الأساتذة، في كل محور من المحاور الثلاثة (إداري، تربوي، بيداغوجي)، ثم يتم جمع المحاور الثلاثة معاً وكلما كان المتوسط مرتفعاً، دل ذلك على ارتفاع مستوى أداء المديرين للمهام المطلوبة، على مستوى الفقرات أو المحاور أو الاستمارة ككل، وفيما يلي توضيح لطريقة تحديد طول كل فئة من فئات الأداء، كالتالي:

- عدد الفئات: 3

- أعلى درجة: 3

- أقل درجة: 1 ، أي أن المدى = $3 - 1 = 2$

- طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات = $2 \div 3 = 0.66$

وعلى هذا يكون طول الفئات لمستوى أداء مدير مؤسسة التعليم الثانوي كما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (11): يبين فئات مستويات الأداء

الفئة	مستوى الأداء
من 1 إلى 1.66	منخفض
من 1.66 إلى 2.32	متوسط
من 2.32 إلى 3	مرتفع

5- الأساليب الإحصائية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة للعبارات، للإجابة على سؤال واقع مستوى الأداء ومدى ممارسة المهام.
- اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، وذلك للإجابة على التساؤل المتعلق بالفروق في ضوء متغير الجنس.
- تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، على السؤال المتعلق بالفروق في ضوء متغير الخبرة.
- معامل ألفا كرونباخ للثبات.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الأداة بطريقة الاتساق الداخلي.
- اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق حسب فئات متغيرات الدراسة.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

- تمهيد

1- عرض وتحليل النتائج

2- مناقشة النتائج

3- الاستنتاج العام

4- مقدرات

تمهيد:

يتم في هذا الفصل مناقشة أهم ما توصلت إليه الدراسة الميدانية، من نتائج تثري موضوع البحث ومادته، وتساعد في الوصول إلى إجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي والأخرى الفرعية المنبثقة عنه، وفي سبيل ذلك اعتمد منهاج العرض التالي:

- عرض وتحليل النتائج الكلية لمجمل محاور الدراسة، للإجابات المتحصل عليها.
- عرض وتحليل نتائج الدراسة ذات الصلة بأسئلة الدراسة الفرعية.
- مناقشة النتائج.
- عرض التوصيات والمقترنات.

1- عرض وتحليل النتائج:

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

"مستوى أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى للمهام المنوطه بهم مرتفع، حسب وجهة نظر الأساتذة (أى بنسبة اتفاق $\leq 77.33\%$)."

للحصول على هذه الفرضية تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، للمحاور العامة للمهام وبالنسبة للأداء ككل كالتالى:

جدول رقم (12): يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمحاور

الاستماره

مجال المهام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
المهام التربوية	2.28	0.65	% 76
المهام البيداغوجية	2.41	0.59	% 80.33
المهام الإدارية	2.43	0.69	% 81
المهام ككل	2.37	0.64	% 79

يتبيّن من الجدول رقم (05) أن متوسطات إجابات أفراد الدراسة، على كل من المجالين الإداري والبيداغوجي، كانت أعلى من المتوسط الحسابي النظري للدراسة (2.32)، أو العلامة المحك التي تعادل النسبة المئوية (77.33 %)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات الأساتذة، على فقرات المجال الإداري (2.43) ونسبة مئوية تقدر بـ(81 %)، وهي أعلى نسبة بالنسبة للمحورين المتبقين، أما متوسط استجابات الأساتذة على محور المهام البيداغوجية، فبلغ (2.41) ونسبة مئوية بلغت (80.33 %)، أما متوسط استجابات الأساتذة على المحور المهام التربوية، فقد كان ضمن المدى المتوسط بلغ (2.28) بنسبة مئوية تقدر بـ(76 %)، وبلغ المتوسط العام للاستماره ككل (2.37)، الذي يعادل النسبة (79 %) أي أن المستوى العام للأداء هو مستوى مرتفع.

2-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

"يرى أساتذة التعليم الثانوي أن مستويات أداء مدير مديري مؤسسات التعليم الثانوي للمهام الإدارية مرتفع (متوسط عام أكبر من 2.32 لـإجابات الأساتذة على فقرات محور المهام الإدارية)".

للحصول على هذه الفرضية تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للفقرات، التي يتكون منها محور المهام الإدارية كما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم(13): يبين نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية

لفقرات محور الدراسة المتعلقة بالمهام الإدارية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
2	يسهر المدير على التربية الخلقية بالمؤسسة	2.27	0.73	% 75.66
3	يقوم المدير بتنشيط وتنسيق المصالح المختلفة للمؤسسة	2.46	0.63	% 82
35	يسهر المدير على تسخير الوسائل البشرية والمادية للمؤسسة في خدمة مصلحة التلاميذ	2.50	0.63	% 83.33
43	يسهر المدير على ضبط النظام الداخلي للمؤسسة واحترامه من الجميع	2.42	0.68	% 80.66
1	يُقيّم المدير أداء الأساتذة بطريقة بعيدة عن الأهواء والعلاقات الشخصية	2.27	0.60	% 75.66
23	يعمل المدير على تنفيذ مداولات مجلس التوجيه والتسيير	2.71	0.51	% 90.33
25	يؤدي المدير دوره في تمثيل المؤسسة مع المجتمع الخارجي	2.63	0.66	% 87.66
29	يسهر المدير على ضبط الإجراءات التنظيمية لضمان أمن التجهيزات داخل المؤسسة	2.44	0.68	% 81.33
31	يسهر المدير على اتخاذ التدابير الخاصة بحفظ النظافة داخل المؤسسة	2.46	0.69	% 82
38	يسهر المدير على اتخاذ التدابير الخاصة بحفظ الصحة داخل المؤسسة	2.37	0.72	% 79
39	يسهر المدير على ضبط الإجراءات التنظيمية لضمان أمن الأشخاص	2.23	0.71	% 74.33

يتضح من الجدول رقم (06) أن أعلى قيمة متوسط حسابي، كانت للفقرة (23) تقدر ب(2.71) ونسبة مؤوية (90.33 %)، تليها الفقرة (25) بمتوسط (2.63) ونسبة مؤوية (87.66 %)، كما نلاحظ أن أغلب فقرات المحور لها متوسط يدل على أداء مرتفع، ما عدا كل من الفقرات (1, 2, 39) كانت متوسطاتها ضمن المستوى المتوسط، أي أقل من القيمة المحكية (2.32)، فمتوسط الفقرة (1) يقدر ب(2.27) ونسبة مؤوية (75.66 %)، أما متوسط الفقرة (2) فكان (2.27) أيضاً وأصغر قيمة متوسط للفقرة (39) يقدر ب(2.23) أي بنسبة مؤوية (74.33 %).

3-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

"يرى أساتذة التعليم الثانوي أن مستويات أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى للمهام **البيداغوجية** مرتفع (متوسط عام أكبر من 2.32 لإجابات الأساتذة على فقرات محور المهام **البيداغوجية**)."

ولتتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية والنسب المؤوية للفقرات، التي يتكون منها محور المهام **البيداغوجية** كما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (14): يبين قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المؤوية لفقرات

محور المهام **البيداغوجية**

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤوية
4	يؤدي المدير دوره فيما يتعلق بقبول التلاميذ وتسجيلهم في إطار التنظيم المعمول به	2.56	0.64	% 85.33
5	يعمل المدير على الضبط الجيد لخدمات الأساتذة أثناء توزيع المهام والمسؤوليات على الهيئة التدريسية	2.34	0.66	% 78
6	يعمل المدير على التنظيم الجيد للأنشطة التعليمية للتلاميذ	2.15	0.69	% 71.66
7	يقوم المدير بوضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية	2.48	0.68	% 82.66
8	يسهر المدير على التحضير والإعداد لعقد مجالس الأقسام	2.73	0.53	% 91

% 63.66	0.73	1.91	يعمل المدير على وضع إجراءات تحسين تكوين المدرسين	9
% 93.66	0.43	2.81	يعمل مدير المؤسسة على تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم في المؤسسة	10
% 97	0.30	2.91	يقوم المدير برئاسة وإدارة مجالس الأقسام	11
% 89.33	0.58	2.68	يعمل المدير على التحضير لعقد مجالس التعليم	12
% 79	0.64	2.37	يعمل المدير على تنسيق نشاطات الأساتذة الرئيسيين	13
% 84.33	0.65	2.53	يوازن المدير على مراقبة دفاتر النصوص	14
% 86	0.65	2.58	يعمل مدير المؤسسة على مراقبة تطبيق البرنامج	15
% 84.33	0.68	2.53	يتبع المدير تعليمات ونتائج تفتيش التثبيت ويعمل على تطبيقها	16
% 63.33	0.73	1.90	يقدم المدير المساعدة أثناء زيارته لك في القسم	18
% 67.66	0.82	2.03	يشترك المدير في تنظيم الامتحانات والمسابقات وتصحيحها	19
% 72.33	0.74	2.17	يقوم المدير باتخاذ إجراءات لمساعدة الأساتذة المبتدئين	33
% 94	0.41	2.82	يقوم المدير بإدارة وتسهيل مجالس التعليم	36
% 82	0.63	2.46	يعمل المدير على تنسيق نشاطات الأساتذة مسؤولي المواد	37
% 80	0.68	2.40	يعمل المدير على مراقبة التدرج في تطبيق الدروس	41
% 76.33	0.73	2.29	يعمل المدير على حسن تنظيم جداول توقيت الأقسام	42
% 65.66	0.75	1.97	يعمل مدير المؤسسة على تكوين جماعة متماضكة قادرة على تجنب الصراعات وتذليل الصعوبات	17

نلاحظ من الجدول رقم (07) أن أغلب فقرات المحور لها متوسط مرتفع، وأعلى متوسط كان للفقرة (11)، حيث بلغ (2.91) ونسبة مؤدية (97 %)، تليها الفقرة رقم (36) بمتوسط يقدر ب(2.82) ونسبة مؤدية تقدر ب(94 %)، ثم الفقرة رقم (10) بمتوسط (2.73) ونسبة مؤدية تقدر ب(93.66 %)، بعدها الفقرة رقم (8) بمتوسط يقدر ب(2.73)

ونسبة مئوية تقدر ب(91%)، أما الفقرات (9، 18) التي كانت لها متوسطات تدل على مستوى أداء متوسط، حيث كان متوسط الفقرة (9) يقدر ب(1.91) وهو أصغر قيمة للمتوسط ضمن المحور، ونسبة المئوية تقدر ب(63.66%) أما الفقرة رقم (18) فمتوسطها يقدر ب(1.90) ونسبة مئوية تقدر ب(63.33%).

4-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

"يرى أساتذة التعليم الثانوي أن مستويات أداء مدير مديري مؤسسات التعليم الثانوي للمهام التربوية مرتفع (متوسط عام أكبر من 2.32 لـإجابات الأساتذة على فقرات محور المهام التربوية)".

للحصول على هذه الفرضية تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للفقرات، التي يتكون منها محور المهام التربوية كما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (15): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات

محور المهام التربوية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
20	يعمل مدير المؤسسة من خلال علاقاته مع التلاميذ على تنمية الشعور بالمسؤولية واحترام الشخصية	2.11	0.75	% 70.33
21	يعمل المدير باستمرار على توافر الشروط المعنوية والأخلاقية لتسخير أنشطة التلاميذ	2.06	0.74	% 68.66
22	يشجع المدير تطوير الأنشطة التربوية والاجتماعية في المؤسسة	2.09	0.77	% 69.66
24	يسهر المدير على اتخاذ الإجراءات الخاصة بمجازات التلاميذ وفق المعايير المحددة	2.55	0.60	% 85
26	يعمل مدير المؤسسة من خلال علاقاته مع الموظفين على تنمية الشعور بالمسؤولية والثقة واحترام الشخصية	2.40	0.66	% 80
27	يعمل المدير على تظافر الجهد من أجل منح تعليم ناجح وتربيبة مطابقة لأهداف التعليم الثانوي	2.40	0.66	% 80
28	يسهر المدير على تحقيق الهدف من مجلس	2.23	0.79	% 74.33

			التأديب لإقامة النظام والجو المدرسي الملائم	
% 74.33	0.71	2.23	يعمل مدير المؤسسة باستمرار على التأكيد من توافر الشروط المادية لتسخير أنشطة التلاميذ	30
% 85.33	0.70	2.56	يؤدي المدير دوره في رئاسة وإدارة مجلس التأديب	32
% 76.33	0.68	2.29	يعمل مدير المؤسسة من خلال علاقاته مع أولياء التلاميذ على تربية الشعور بالمسؤولية واحترام الشخصية	34
% 73	0.72	2.19	يعمل المدير على جعل المدرسة بيئة حقيقية لاكتساب القدرة على ممارسة المسؤولية	40

نلاحظ من الجدول رقم (08) أن أغلب فقراته، تتسم متوسطاتها الحسابية إلى المجال المتوسط، حيث كان أعلى متوسط على مستوى هذا المحور المتعلق بالمهام التربوية، للفقرة (32) حيث بلغ (2.56) ونسبة مؤوية بلغت (85.33 %)، ثم الفقرتين (24، 26 و27) بمتوسطات متقاربة بلغت (2.55) للفقرة (24) ونسبة مؤوية (85 %)، و(2.40) لكل من الفقرتين (26 و27)، ونسبة مؤوية (80 %)، أما قيم المتوسطات للفقرات التي جاءت ضمن المستوى المتوسط للأداء، فتراوحت بين (2.29) لكل من الفقرة (34) بنسبة مؤوية (76.33 %)، و(2.06) للفقرة (21) بنسبة مؤوية (68.66 %).

5-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

"توجد فروق بين آراء الأساتذة حول مستويات أداء المديرين حسب اختلاف طبيعة المهام (تربوية، بياداغوجية، إدارية)".

للحصول على هذه الفرضية تم الرجوع إلى نتائج المتوسطات الحسابية، لمجمل نتائج المحاور الدراسية وكذا نسبها المؤوية التي تقابلها، وترتيب المحاور تصاعدياً حسب قيمة متوسطها الحسابي، ويوضح الجدول الموالي المتوسطات الحسابية والنسبة المؤوية، لمحاور الدراسة، مرتبة ترتيباً تصاعدياً، انطلاقاً من المحور الذي له أقل متوسط حسابي وإلى المحور الذي له متوسط حسابي مرتفع:

جدول رقم (16): بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب

النسبة لمجمل محاور أداة الدراسة

المحور	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
المهام التربوية	2.28	% 76
المهام البيداغوجية	2.41	% 80.33
المهام الإدارية	2.43	% 81

نلاحظ من الجدول رقم (09) أن هناك فروق في المتوسطات العامة لمحاور الدراسة، كانت مرتبة على النحو التالي:

أعلى متوسط لاستجابات الأساتذة على محور المهام الإدارية، بلغ (2.43) ونسبة مئوية بلغت (81 %)، ويليه متوسط الاستجابات على فقرات محور المهام البيداغوجية، حيث بلغ (2.41) ونسبة مئوية بلغت (80.33 %)، ثم يليه متوسط استجابات الأساتذة على فقرات محور المهام التربوية، حيث بلغ (2.28) بنسبة مئوية بلغت (76 %)، كما نلاحظ أيضاً ومن خلال النتائج الموضحة ضمن الجدول السابق، أن كلاً من المحورين الإداري والبيداغوجي كانت مستويات أدائهم مرتفعة، أما محور المهام التربوية فكان مستوى أدائه من طرف المديرين أقل انخفاضاً، وبمستوى متوسط حسب ما يراه الأساتذة.

6-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

"توجد فروق بين آراء الأساتذة حول مستويات أداء المديرين لمجالات عملهم (الإدارية، البيداغوجية، التربوية) بحسب اختلاف الجنس".

وتتص楚 الفرضية الصفرية على ما يلي: " لا توجد فروق بين آراء الأساتذة حول مستويات أداء المديرين لمجالات عملهم (الإدارية، البيداغوجية، التربوية) بحسب اختلاف الجنس".

للحصول على نتائج هذه الفرضية تم استعمال اختبار (ت) للعينات المستقلة، لمعرفة الفروق بين المتوسطات الذكور والإإناث، فيما يتعلق بمجالات محاور الدراسة كما يبينه الجدول الموالي:

جدول رقم (17): يبين نتائج قيم اختبار (ت) لمحاور الدراسة وفق متغير الجنس لدى الأساتذة

الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المجال
غير دال	0.15	-0.20	0.53	2.42	63	ذكور	المهام الإدارية
			0.65	2.64	69	إناث	
غير دال	0.05	0.55	0.79	2.43	63	ذكور	المهام البيداغوجية
			0.80	2.39	69	إناث	
غير دال	0.14	0.41	0.74	2.30	63	ذكور	المهام التربوية
			0.97	2.26	69	إناث	

نلاحظ من الجدول رقم (14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بالنسبة لجميع محاور الدراسة حسب متغير الجنس، ويدل ذلك على أنه لا توجد فروق بين الذكور وإناث من الأساتذة، فيما يتعلق بآرائهم حول مستويات الأداء المتعلقة بمديري المؤسسات التعليمية التي ينتمي إليها، كل منهم حيث كانت قيمة اختبار (ت) على محور المهام الإدارية، (-0.20)، وعلى مستوى المهام التربوية كانت قيمة اختبار (ت) (0.55)، أما على محور المهام التربوية فكانت (0.41)، وهي قيم غير دالة إحصائياً بالرجوع إلى القيم الجدولية.

7-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

"توجد فروق بين آراء الأساتذة حول مستويات أداء المديرين لمجالات عملهم (الإدارية، البيداغوجية، التربوية) حسب اختلاف سنوات خبرتهم في مجال التعليم".

وتتصنف الفرضية الصفرية على ما يلي: " لا توجد فروق بين آراء الأساتذة حول مستويات أداء المديرين لمجالات عملهم (الإدارية، البيداغوجية، التربوية) حسب اختلاف سنوات خبرتهم في مجال التعليم".

للحصول على نتائج هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، لمعرفة الفروق بين المجموعات الثلاث، وفق تقسيم سنوات الخبرة كما يبيّنه الجدول الموالي:

جدول رقم (18): يبين نتائج قيم تحليل التباين الأحادي لمحاور الدراسة وفق متغير

الجنس لدى الأساتذة وفق سنوات الخبرة لدى الأساتذة

الدالة	مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين	المجال
dal	0.14	1.96	44.77	89.54	2	بين المجموعات	المهام الإدارية
			22.79	2940.1	129	داخل المجموعات	
				3029.63	131	المجموع	
dal	0.09	2.4	158.66	317.33	2	بين المجموعات	المهام البيداغوجية
			66.08	8524.84	129	داخل المجموعات	
				8842.18	131	المجموع	
dal	0.01	4.35	113.13	226.26	2	بين المجموعات	المهام التربوية
			26	3354.06	129	داخل المجموعات	
				3580.30	131	المجموع	

يتضح من الجدول رقم (15) السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين آراء أفراد عينة الدراسة حول مستويات الأداء المحققة من طرف المديرين، بحسب اختلاف سنوات الخبرة في مجال التعليم لدى الأساتذة، حيث كانت قيمة (ف) بالنسبة لمجال المهام الإدارية (1.96)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالنسبة لمحور المهام البيداغوجية

كانت قيمة (ف) تساوي (2.4) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، كما كانت قيمتها بالنسبة لمحور المهام التربوية (4.35) وهي دالة أيضاً عند مستوى الدلالة (0.05).

ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه والنتائج يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (19) يوضح النتائج البعدية لاختبار شيفيه

سنوات خبرة < 10 سنوات	سنوات خبرة من 5 - 10 سنوات	سنوات خبرة ≥ 5 سنوات	المتغير	المتوسط الحسابي
2.13	1.56		سنوات خبرة ≥ 5 سنوات	2.43
*3.69		1.56	سنوات خبرة من 5 - 10 سنوات	2.41
	*3.69	2.13	سنوات خبرة < 10 سنوات	2.28

*: دال عند مستوى دلالة (0.05).

من خلال نتائج الجدول رقم (16) يتضح أنه هناك فروق بين آراء الأساتذة، بين المستويين للخبرة (5-10 سنوات) و(> 10 سنوات)، ولصالح الفئة (< 10 سنوات).

2- مناقشة النتائج:

2-1- مناقشة نتائج الفرضية العامة:

بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون أن المديرين يؤدون مهامهم الإدارية بفعالية (81%)، بينما بلغت نسبة الاتفاق حول أداء المهام البيداغوجية بمستوى مرتفع (80.33%)، وهنا نلاحظ أن كلتا النسبتين تحتلان المستوى المرتفع حسب السلم المعتمد ضمن الدراسة، مما يشير إلى أن المديرين يولون هذه الجوانب أهمية وأولوية، وخاصة الجوانب الإدارية التي احتلت أعلى مرتبة، وهنا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من إسماعيل خيري (1976)، وشحادة عبد القادر (1993)، نصير هادية أحمد (2001)، الرمحي جمال عبد الحفيظ (1987)، ودراسة محمد حسن عمايرة ومحمد خميس أبو نمرة (2004)، ودراسة عبد الرحمن إبراهيم المحبوب (2000)، التي تشير إلى ارتفاع مستويات أداء مديرى

المدارس للمهام المنوطة بهم، بينما كانت المهام المتعلقة بالجانب التربوي الإشرافي أو ما يطلق عليه الجانب الفني للإدارة المدرسية، في المرتبة الثانية بعد المجالين السابقين بنسبة (76%)، وهذا أيضا لا يعتبر الفارق كبيرا بين هذه القيمة وقيمة النسبة المحكية المعتمدة، لكنها تشير إلى أن هذه المهام تلقى اهتماما أقل من طرف المديرين في ممارساتهم داخل المدرسة، وإن كانت النتائج السابقة تختلف مع نتائج دراسة محمد عثمان (1992)، وعواد مازن (1985)، وعبد الحميد سلام (1982)، التي تشير نتائجها إلى تدني ممارسات المديرين لكل من المجالين الإداري والفنى.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة يتبيّن أن الجوانب الإدارية، تغلب على ممارسات المديرين وسيادة النمط التقليدي، مما يتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة إسماعيل خيري (1976)، فحتى المهام البيداغوجية بطبعتها هي مهام إدارية تعنى بتسهيل قيام الأساتذة بمسؤولياتهم، وبلغ التنسيق الملائم بين جهودهم من أجل تفعيل العملية التعليمية، وتوفير الشروط الالزمة لتشكيل الأفواج التربوية وعمل الأساتذة ضمن أحسن الظروف الممكنة، ولهذا السبب يرجع الباحث ارتفاع مستويات أداء المديرين لهذه المهام لأنها ضرورية وأساسية لتحقيق التنظيم والتنسيق في عمل الأساتذة، وإن قصر فيها المدير فإن ذلك يؤدي إلى نتائج سلبية تكون ظاهرة لجميع أسرة المدرسة، وتعيق بذلك سير الأنشطة والواجبات التي لابد من القيام بها من طرف الجميع، لتنسir العملية التعليمية التعلمية على النحو اللازم، أما المهام الإدارية فهي تؤدي إلى مسألة المدير أو تعرضه للتأنيب أو العقاب، إذا ما قصر فيها، على عكس المهام التربوية فإنه لا يكون مسؤولا حولها بل تعتمد على مبادرة المدير، إذا ما أراد السعي إلى تطوير التعليم ورفع مستويات الأساتذة، أكثر من إلزامه بالقيام بها وذلك يعتمد على طريقة التقييم التي يتبعها مشرف الإدارة المدرسية، على ضوء النمط الساري المفعول وفق اللوائح التي تحدد هذه العملية، فإذا ما كانت العملية شكلية وغير ملمة بالجوانب الهامة لعمل المدير، فإن ذلك قد يؤدي إلى تساهل المدير وتقريره في القيام بالمهام التي تلقى أقل رقابة ومساءلة من الجهات العليا، وما تشير إليه دراسة الحوراني في هذا الصدد هو ما ذهب إليه الباحث من أن المهام الفنية، لا تلقى نفس الدرجة من المساءلة أو

تحسب بشكل كبير ضمن عملية تقييم مدير المدرسة، وهذا يرجع إلى قصور طريقة التقييم المتبعة، مع مدير ي مؤسسات التعليم الثانوي من قبل مشرف في الإدارة المدرسية.

وقد يرجع ضعف مستوى أداء المديرين للمهام التربوية، مقارنة بغيرها من المهام الأخرى إلى قصور تكوينهم وقلة امتلاكهم، للكفاءات والمهارات الازمة من أجل القيام بدورهم الفني التربوي على أحسن وجه، بدأ بدرجة وعيهم بأهمية هذا الدور الملقى على عاتقهم، من حيث الأولوية التي ينبغي أن يعني بها خاصة في ظل توسيع مفهوم الإدارة المدرسية الحديثة، وتغيير النظرة إلى مهام المدير حيث ينبغي التركيز على العمل على تطوير العملية التعليمية، من خلال الاهتمام بحسن تكوين وتطوير المعلمين، وتطوير المنهاج، والعناية بشؤون الطلبة، وكل ما يتطلب القيام بالعمل التعليمي على أحسن وجه لتحقيق أحسن النتائج الممكنة، وكل ما يتطلب من المدير التدخل فيه بالطريقة الازمة، ولا يمكنه التساهل أو التفرط في ذلك لأن دوره بالنسبة إليها غاية في الأهمية.

وفي الأخير يمكن القول أن الفرضية العامة تحققت جزئيا، فيما يتعلق بالمهام الإدارية والبيداغوجية، لكنها لم تتحقق فيما يتعلق بالمهام التربوية لمدير ي مؤسسات التعليم الثانوي.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

يتبيّن من عرض النتائج سابقاً لهذا المحور المتعلق بالمهام الإدارية لمدير مؤسسة التعليم الثانوي، أنه حصل على متوسط عام مرتفع يدل على تمكّن المديرين منه وممارسته بشكل كبير، وعدم الإخلال بأحد جوانبه كما تنص عليه نصوص المهام الرسمية لهم، فقد لقيت أغلب الفقرات المنتسبة إلى هذا المجال، متوسطات مرتفعة تدل على ارتفاع مستوى فعالية أداء المدير لتلك المهام، لكن حصلت بعض الفقرات على متوسطات متوسطة تدل على انخفاض مستوى أدائها، عن مستويات غيرها من المهام الأخرى مثل الفقرة رقم (02)، التي نصّها "يسهر المدير على التربية الخلقية بالمؤسسة"، مما يبيّن ضعف الاهتمام بهذا الجانب من قبل المديرين، خاصة مع ظهور مشكلات جديدة تعاني منها المدارس كانحراف الشباب، وقلة انضباطهم واحترامهم لقوانين النظام الداخلي للمؤسسات التعليمية، وللأساتذة وكل العاملين بالمؤسسة، وهذا يرجع بدرجة كبيرة إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يمرّون بها،

التي تتمثل في فترة المراهقة وما تظهر فيما لدى التلميذ من حاجات، وخصائص نمائية تتطلب عناية إرشادية خاصة.

ومن العبارات ذات القيمة المتوسطة كل من العبارات، "يقيم المدير أداء الأساتذة بطريقة بعيدة عن الأهواء وال العلاقات الشخصية"، و"يسهر المدير على ضبط الإجراءات التنظيمية لضمان أمن الأشخاص"، ويفسر ذلك بعم رضا الأساتذة عن طرق التقييم المتبعه من قبل المديرين، وطرق الإشراف المتبعه من طرفهم، التي لا تبرز الجوانب الازمة والهامه من عمل الأستاذ، وبالتالي لا يلقى بذلك الأستاذ الجزاء الكافي لما يبذله من جهود، وما يحقق من إنجازات فتفتقر عملية التقييم على مراقبة السجلات، والوثائق التي تدل على قيام الأستاذ ببعض المسؤوليات الملقة على عاته، كمراقبة دفاتر النصوص وسير عملية التحضير للدروس إلاتها وغير ذلك في صورة عملية رقابية جامدة، تلزم الأستاذ بالقيام بتلك المهام روتينيا دون شعوره بأهمية جهوده، وتثمين دوره ودفعه نحو التطوير والتحسين المستمر وتقديم أفضل ما لديه لفائدة تلاميذه.

وبالنسبة لما يتعلق بظروف أمن الأشخاص داخل المؤسسات التعليمية، فإن ذلك يحيلنا إلى جانب من جوانب المناخ النفسي والتعليمي، الذي يشعر به الأساتذة في إطار الجو التنظيمي العام للمؤسسات التعليمية، وما ينبغي أن تتوفر عليه من مناخ آمن يدفع على الشعور بالاستقرار، ويسمح بسير العملية التعليمية بعيداً عن تأثيرات سلبية، قد تكون داخلية أو خارجية تنتج عن عدم توفر ظروف ملائمة ومناخ تنظيمي مناسب لرفع أداء العملية التعليمية.

وبالنسبة لباقي الفقرات احتلت الفقرة رقم (23) المرتبة الأولى بأكبر متوسط حسابي بلغ (2.71)، وهذا شيء منطقي لأنه من الضروري أن يبادر ويلتزم المدير، بتنفيذ ما يتم مناقشه والاتفاق عليه من قرارات، ولأن تطبيق تلك القرارات تعد مسؤولية مباشرة، ويعنى بها أكثر من غيره وتلي هذه المهمة دور المدير في تمثيل المدرسة، مع المجتمع الخارجي إذ حصلت هي الأخرى، على متوسط مرتفع مما يدل على رضى الأساتذة عن درجة تمثيل المدير للمؤسسة خارجيا، وذلك يرجع لاعتباره من طرفهم الممثل أو من ينوب عن المؤسسة في ذلك، وبالتالي فهو يتوقعون منه ذلك ويطمئنون إلى قيامه بذلك المهمة على الطريقة

المطلوبة، أو يبرز ذلك مستوى أداء مرتفع من طرف المديرين لهذا الجانب، وعموماً تدل النتائج على فعالية المديرين لجوانب العمل الإداري، فيما يتعلق بتوفير الوسائل المادية التي تتطلبها العملية التعليمية، وتوفير شروط العناية الصحية بالمؤسسات التعليمية، ما يبرز حرص المديرين على توفير شروط مادية وصحية مناسبة، ما يعكس أيضاً الوعي الذي يتمتعون به من هذه الناحية الهامة، وكذلك ما يتعلق بنظافة المحيط المدرسي وجماله وعدم التقرير في صورة المدرسة، التي تتعكس إيجابياً على المنتسبين إليها أو حتى أفراد المجتمع الخارجي، لكون المؤسسة تعطي مثلاً للمؤسسة التعليمية الحقيقة، هذا وفي الأخير أن المديرين يملكون الكفاءات التي تسمح لهم بتنسيق الجهود ومختلف مصالح المؤسسة، وتحفيزها للعمل الجماعي المتاغم والمتناسق من أجل تحقيق الأهداف المرجوة بكفاءة وفعالية.

كما نلاحظ بالنسبة للدراسات السابقة أن نتيجة هذه الدراسة، اختلفت مع نتيجة دراسة إسماعيل خيري، فيما يتعلق بالعلاقة مع المجتمع المحلي حيث خلصت إلى تدني مستوى أداء المدير في هذا الجانب، مما يسمح بتفسير ذلك على تتمتع المديرين بقدر من الديمقراطية والمشاركة، والعمل على فتح قنوات اتصال واسعة وفعالة مع كل المعنيين والمساهمين في العمل التعليمي التربوي، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من محمد عيد ديراني، محمد حسن عميرة ومحمد خميس أبو نمرة، وعاطف يوسف مقابلة، فيما يتعلق بتطوير العلاقة مع المجتمع المحلي.

ومن كل ما سبق نخلص إلى أن الفرضية الجزئية الأولى مقبولة.

3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

اتضح من النتائج التي تم عرضها سابقاً ارتفاع مستويات أداء المديرين لمهام البعد المتعلق بالمهام البيداغوجية، هذا البعد الذي كان يضم عدد أكبر من الفقرات ويشير إلى مساهمة المدير في تنشيط العملية التعليمية وتنسيق الجهود التعليمية، ودرجة وعيه واهتمامه بضرورة توفير الشروط الازمة، المادية والمعنوية ليقوم الأساتذة بأدوارهم بالطريقة المثلثة، وللحصول التلميذ على أرفع جودة للتعليم، وقد حصلت فقرات تنتهي إلى هذا بعد على أعلى متوسطات حسابية، على مستوى الأداة بشكل عام بلغت أعلى متوسط (2.91) للفقرة رقم

(11)، والفقرة رقم (36) بمتوسط (2.82) أي أن المديرين يحرصون على دورية، وانتظام سير المجالس المدرسية المتعلقة بتنظيم وتنسيق الجهود التعليمية بين الأساتذة، وكل من الفقرة (8) و(12)، التي تشير إلى عناية المديرين بالتحضير لعقد المجالس التعليمية (مجالس التعليم ومجالس الأقسام)، ويرجع ذلك إلى ضرورة هذه المجالس في تحقيق الاتصال الكافي مع الأساتذة، من أجل التعرف على آرائهم وإعلامهم بكل ما يتعلق بمهامهم ومسؤولياتهم، ثم الفقرة رقم (10) بمتوسط (2.81) وهذا أمر مبرر، من حيث أن المدير يكون مسؤولاً ومحاسباً، على مراعاة وتطبيق الشروط والقوانين الرسمية التي تحدد وتنظم البرامج التعليمية والمنهاج وغير ذلك، وأي خروج أو إخلال بها ينجر عنه تعرض المدير إلى عواقب سلبية.

وتشير المهمة رقم (15) و(41) إلى أن المديرين يهتمون ويلزمون الأساتذة بالبرامج التعليمية المسطرة، ويتابعون بتمعن وانتظام سير عملية التحضير وتدوين المحتويات التعليمية وفق السلم المسطر لذلك، وهذا يدل على قيامهم بجانب من دورهم الرقابي والإشرافي على النحو المطلوب، كما يدل على شيوخ النمط الرقابي (الجمود) وقلة التشجيع على الحرية والإبداع بين الأساتذة، كما يعمل المديرون بشكل كاف على تنظيم الجداول المدرسية المتعلقة بتنظيم الحصص التعليمية، وتوزيع أقسام وفصول التلاميذ بالطريقة الملائمة، بحيث ترضي الأستاذ وتحقق التكامل بين الحصص التعليمية المختلفة، وهذا من خلال نتائج كل من الفقرتين (7) و(4)، حتى وإن كانت هذه المهام أساسية ويتصور أن يقصر فيها المدير إلا أن المهم هو مدى مناسبة التوزيع المعتمد، من طرف الإدارة المدرسية للظروف المختلفة للأساتذة والفصول الدراسية، ومدى انسجام الجدول الزمني ومراعاة الشروط العلمية والتربيوية المطلوبة في ذلك، مما ينعكس على رضا الأستاذ وسير العمل التعليمي.

وبالنسبة للمهام المتعلقة بالهيئة التدريسية التي تتضمنها الفقرات، (37)، (16)، (13)، (5)، فإن المديرين يمارسونها بمستويات مرتفعة، تدل على عناية المديرين بأمور التنسيق والتنظيم لعمل الأساتذة، وهي أدوار لا بد للمدير من حسن أدائها بصفته القائد التعليمي الأول، والمستويات الواقعية لأداء المديرين لهذا الدور هي مستويات مقبولة من

ووجهة نظر الأساتذة، من خلال الأساتذة الرئيسيين الذين تكون لهم بعض المهام الإدارية، أو الأساتذة مسؤولي المواد الذين يمثلون أساتذة المادة على مستوى المؤسسة، كما تبرز كفاءات المديرين في القيادة ومدى تأهيلهم لتجهيز الجهود الجماعية للهيئة التدريسية، قد ترجع إلى فعالية تكوينهم وتأهيلهم أو طريقة ترشيحهم وخبرتهم السابقة، في مجال التعليم حيث تسمح القوانين بترشيح الأساتذة ذوي الأقدمية.

ومن المهام ذات المستوى المرتفع للأداء من طرف المديرين، ما يتعلق بالللاميد من حيث تسجيلهم وقبولهم في بداية العام الدراسي خاصة، ويرجع ذلك لكون هذه المهمة محورية وسببا أساسيا لإنشاء المؤسسات التعليمية، لكي تعنى باللاميد بدأ من بداية العام الدراسي، وحتى نهايته، كما أن هذه المهام قد تكون مفوضة ينوب أفراد آخرون عن المدير في أدائها، رغم أنه هنالك فقرات كانت متوسطة الأداء من طرف المديرين، كأن يقوم المديرون بمساعدة الأساتذة المبتدئين، وتقديم المساعدة بصفة عامة عن طريق العمليات الإشرافية التي ينبغي للمدير أداؤها لتطوير وتحسين أداء الأساتذة باستمرار، مثل الزيارات الصيفية حيث يبدو هذا الدور ضعيفاً وشبه غائب لدى المديرين، وهذا قد يرجع إلى كثرة المسؤوليات الملقاة على عاتق المدير خاصة الكتابية والروتينية منها، أو لعدم تأهيل المديرين بصفة كافية في ما يتعلق بالجانب الإشرافي التطويري للأساتذة.

كذلك ما يتعلق بالعناية بتحسين تكوين الأساتذة وتطوير مستوياتهم، حيث ينبغي على المديرين العمل المستمر على إلحاهم بدورات تدريبية، أو من خلال تبادل الزيارات بين المدارس، والاستعانة بالكافاءات من ضمن المجتمع الخارجي، وكل ذلك يرجع إلى مدى تمنع المدير بالتفتح والسعى إلى التطوير والإبداع وبعد عن الجمود والروتينية، خاصة في ظل التغيير والتطور المستمر الذي تعرفه المرحلة الراهنة، وظهور تكنولوجيات حديثة في المجال التدريس والإدارة المدرسية، تستدعي الاستعداد الدائم من أجل امتلاكها وتوظيفها من قبل القائمين على التعليم بفعالية وكفاءة، حتى لا يؤول الأمر بهم إلى مؤخرة الركب، أو يؤدي ذلك إلى ضعف في المخرجات التعليمية المنشودة.

وبعد ذلك نتعرض لما يتعلق بأنشطة الللاميد بشكل مجمل، بدأ من التنظيم الأولي المسبق للحصص التي تتضمن الأنشطة المختلفة التي ينبغي مزاولتها من طرفهم، حيث

أثبتت النتائج قصورا في ضبط جداول التعليم بشكل كاف وناجح، وقد يعني ذلك عدم التغلب على الظروف التي تحول دون الانتظام العادي والمنظم، للتلاميذ واستكمال الحصص التعليمية المقررة، نظرا للاكتظاظ الذي قد تعاني منه بعض المؤسسات التعليمية دون غيرها، أو ظروف أخرى تؤدي في الأخير إلى إلقاء اللوم على التوزيع الزمني، من قبل الهيئة التدريسية، وتدل نتائج الفقرة رقم (17) إلى عدم بلوغ المديرين مستوى الأداء، الذي يسمح ببناء جماعة تعليمية قادرة على العمل الجماعي دون احتكاكات أو صراعات، وهذا يبرز جانبا من ما يجده الأساتذة من صراع للأدوار، قد يرجع إلى ضعف من المديرين في إسناد المهام حسب الاستعدادات، والمؤهلات الملائمة بحيث تشمل بعض الأدوار مهام متناقضة، أو بين الأفراد الذين لا تكون لهم صلحيات ومسؤوليات واضحة، مختلفة عن غيره من الأفراد.

وعموما يرجع الباحث حصول هذا البعد بصفة عامة، على متوسط حسابي مرتفع إلى تشعّه بالمهام ذات الطابع الإداري، أكثر من المهام الفنية التي تعني الدور التربوي أو الإشرافي للمدير بشكل كبير و مباشر، ورغم ذلك يمكن في الأخير قبول الفرضية الجزئية الثانية، المتعلقة ببعد المهام البيداغوجية لمدير مؤسسة التعليم الثانوي في الجزائر.

4-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نأتي الآن إلى النتائج المتعلقة ببعد المهام التربوية، لنلاحظ أن أغلب فقراته كانت لها متوسطات منخفضة، مقارنة بفترات الأبعاد السابقة الخاصة بالمهام الإدارية والبيداغوجية، كما نلاحظ أن أعلى متوسط كان للفقرة رقم (32) حيث بلغ (2.56)، حيث تشير هذه الفقرة إلى فعالية قيام المديرين برئاسة وقيادة مجلس التأديب، والسعى إلى تحقيق الهدف من ورائه الذي هو إرساء النظام وجعله محترما، من قبل الجميع لا سيما المتعلمين منهم ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المهمة هي على شكل إجراء إداري، يسهل أداؤه من قبل المدير ولا يتطلب جهدا أو قدرًا كبيرا من الإبداع، أو حلولا غير اعتيادية بل يجري وفق أطر روتينية محددة لا تستدعي الخروج عنها في أغلب الأحيان.

تلي هذه الفقرة من حيث المتوسط الفقرة (24) وهي الأخرى، تتعلق بمدى التزام المديرين بالشروط الازمة والمحددة لجازة التلاميذ، فيتعلق الأمر إذن بضرورة مراعاة

القوانين التي تكون محددة من طرف السلطات العليا، وهذا أمر يحرص عليه المديرون ومن دون شك كغيره من المسؤوليات التي تكون محددة بقوانين ولوائح، تحكم طريقة تطبيقه النتائج التي ينبغي تحقيقها إلى غير ذلك من المهام التي لا تكون موصوفة بدرجة كبيرة، وتعتمد على المبادأة والابتكار وقدر كبير من الميل إلى الإبداع والتجديد لدى المدير، ولذلك يرجع ارتفاع مستوى أداء المديرين للمهام السابقة، على غيرها من المهام التي يغلب عليها الطابع الفني التربوي، كالمهام المتبقية ضمن هذا البعد فنجد أنها تتعلق بالنتائج المعنوية التي تتحقق من وراء جهود المديرين التربوية، ودرجة كفاءاتهم ومهاراتهم في المجال التعليمي، فنجد أنها في أغلبها حصلت على متوسطات حسابية متوسطة، فمنها العبارات التي تكشف عن المهارات الإنسانية لمديري المدارس، التي من خلال يتمكنون من بناء علاقات إنسانية جيدة مع كل الأطراف الذين يتعاملون معهم، فنجد متوسطات غير مرتفعة للفقرات (34) و(20)، التي تشير إلى مستوى أداء المديرين وامتلاكهم لتلك المهارات الإنسانية في معاملاتهم مع التلاميذ وأوليائهم، فهذا يدل على عدم تمكن المديرين من تأسيس علاقاتهم على أساس الود والثقة مع تلاميذ مؤسساتهم، ومع أوليائهم لأن الأمر يستدعي من المديرين عناية واهتمامًا وتفرغاً، بل وتأهيلاً أكبر من الذي هو شائع بين المديرين ويتعلق الأمر بالكافاءات الشخصية لكل مدير، ونمط تسييره وقيادته من حيث بعده أو قربه عن الديمقراطية والمشاركة، رغم أن الفقرة رقم (26) تشير إلى ارتفاع مستوى أداء وممارسة المديرين لهذا الجانب إذا تعلق الأمر بالموظفين، أساتذة كانوا أو عمال مجالات أخرى لأنهم أكثر احتكاكاً وتعاملًا معهم، وأساس قيام المؤسسة التعليمية بالمهام والأهداف المنوطة بها فهم -أي المديرون-، بحاجة إلى قدرات إنسانية لاستثارة حماس واستعداد الأفراد العاملين، من أجل تقديم أحسن جهودهم وقدراتهم، لبلوغ المؤسسة نتائج مرضية مقارنة بغيرها من المؤسسات التعليمية المماثلة لها.

وتشير الفقرتين (30) و(21) اللتين كان مستوى أدائهم، من طرف المديرين متوسطاً حسب وجهة نظر الأساتذة، وترتبط بمدى توفير المديرين للظروف المادية والمعنوية لأنشطة التلاميذ، إذ تتطلب تلك الأنشطة في الغالب وسائل مادية وتعليمية إضافة إلى ظروف أخلاقية معنوية، التي تتيح البيئة الهادئة والمناخ الجيد لتعلم التلاميذ في أحسن الشروط النفسية،

والاجتماعية داخل أقسام المدارس، وحكم الأساتذة على الجانب بكونه ضمن المستوى المتوسط لا يعني غيابه بالكامل بل يدل على، عدم ارتقاء ما هو ممارس و موجود في الميدان التعليمي من المديرين إلى المستوى المنشود من طرف الأساتذة، حسب المتطلبات الازمة والكافية للعمل التعليمي في أجود الظروف الممكنة.

وتشير نتائج الفقرة رقم (28) إلى أن المديرين برغم تمكّنهم من إدارة مجالس التأديب والإشراف عليها، إلا أن النتائج التي ينبغي أن تترتب على ذلك لم تكن في المستوى المرغوب من الهيئات التدريسية، فالهدف من وراء ذلك هو احترام النظام المدرسي من التلاميذ خاصّة المخالفين منهم، إذ يحتاج المديرون إلى مزيد من الحزم والمتابعة لنتائج الاجتماعات التأديبية، حتى تكون لها مصداقية وتنعكس نتائجها واقعياً بصورة إيجابية، كما نجد أن مستويات أداء المديرين فيما يتعلق بتطوير الأنشطة التربوية والاجتماعية ، وجعل المدرسة مكاناً حقيقياً للتعلم المتكامل، واكتساب الشعور بالمسؤولية وتطوير الذات لدى المتعلم كانت بمستوى متوسط، إذ يعكس ذلك قلة الاهتمام بتطوير الأنشطة التربوية المصاحبة للمعلم التعليمي، والمكملة لجهوده مثل: النشاطات الرياضية، المنافسات الثقافية.. وغيرها، التي تشيع جو الحماس والمنافسة، وتغذي المناخ التعليمي بطابع الحيوية والدافعة المتنامية.

وهنا نخلص إلى تركيز المديرين على الجوانب الإدارية في مهامهم، أكثر من عنايتهم بالجوانب الفنية والإشرافية، وفي نتائج هذا البعد تشتّرک نتائج هذه الدراسة مع النتائج التقليدية، التي تتوصّل إليها أغلب الدراسات من حيث تدني مستويات الممارسة، للمهام الفنية مقارنة بالمهام الإدارية الروتينية لدى مدير المدارس، إذ تشير دراسة عاطف يوسف مقابلة حول القدرة على أداء الكفايات الإشرافية لمدير المدارس الثانوية في الأردن¹، إلى نتائج متقدمة مع نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالعناية بشؤون المعلمين وتنميّتهم مهنياً، فبرغم من كون النتائج ضمن تلك الدراسة تشير إلى كفايات مرتفعة في المجالات الإشرافية، إلا أنها

¹ عاطف يوسف مقابلة، القراءة على أداء الكفايات الإشرافية لمدير المدارس الثانوية في الأردن وأهميتها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 22، العدد الأول، 2006، ص، ص، 212، 213.

منخفضة مقارنة بغيرها من المجالات، إذ احتلت مرتبة أخيرة في ترتيب القدرة على أداء الكفاءات الإشرافية المختلفة، وكذلك تشابه هذه النتائج نتائج دراسة محمد عيد ديراني.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة، محمد حسن عميرة ومحمد خميس أبو نمرة، التي أظهرت مستويات أداء مرتفعة من طرف المديرين لمهام تطوير المعلمين مهنياً، وغيرها من المهام التي تعنى بشؤون المتعلمين، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف البيئات التعليمية ومدى تأهيل المديرين، على مستوى البلاد مقارنة بغيرها من البلدان مثل الأردن حيث تمت الدراسة السابقة، أو اختلاف عينات الدراسة إذ قد يكمن الفرق في مستوى تكوين وتأهيل الأفراد محل الدراسة.

٥- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

لقد بينت النتائج التي تتعلق بمضمون هذه الفرضية، ارتفاع مستوى أداء المديرين لمهامهم الإدارية بدرجة أولى، حيث لقيت أعلى متوسط حسابي لهذا البعد، ثم متوسط مستوى أداء المهام البيداغوجية، حيث كان هو الآخر ضمن المستوى المرتفع حسب التصنيف المعتمد في الدراسة، لكن كان مستوى أداء المهام التربوية متوسطاً وأقل مستوى مقارنة بالبعدين السابقين للمهام المنوطبة بمدير مؤسسة التعليم الثانوي، وهذا أمر مبرر من حيث ميل المديرين أكثر إلى ممارسة الجوانب الإدارية، التي تضمن سير شؤون المدرسة خاصة إذا كانت من المسؤوليات المباشرة لمدير المدرسة ولم تكن مفوضة، إذ تستغرق بذلك الكثير من وقت وجهد المديرين، كما تكون تلك المهام محكمة بجدوال زمانية وقوانين أو يتلقى المدير حولها مسألة ومحاسبة أكثر من غيرها، مما يجعلها مرتبة ضمن أولوياته وما تتصرف به المهام الإدارية أو الكتابية الروتينية أنها تكون موصوفة ومحددة، ولا تتطلب قدرات من المدير في الابتكار والتجديد والإبداع، لذلك تكون أسهل كما يدركها المديرون بصفة واضحة، إذ أن المدير قد لا يكون مدركاً بصورة كافية لبعض مهامه إذا تعلق الأمر بالجانب الفني للإدارة المدرسية، لأنه الجانب الذي يتطلب أكثر إعداد وتأهيل للمدير وأكثر وعيًا من حيث الالتزام به، ومنحه الوقت والجهد الكافي مقارنة بغيره من مهام الإدارة المدرسية.

كما تعكس هذه النتائج شيوخ نمط الإدارة بالرئاسة، على نمط الإدارة بالقيادة أي حرص المديرين على احترام القوانين المنظمة للعمل، وسير الأعمال الروتينية والبعد وقلة الاهتمام بالمهام التربوية التطويرية، والمهام الإشرافية التي تؤكد عليها أدبيات الفكر الإداري الحديث في مجال الإدارة المدرسية، خاصة مع ظهور دور المدير كمشرف تربوي مقيم واتجاهات حديثة تقتضي من الفرد الذي يتولى إدارة المدرسة، تكويناً عالياً في مجال الإدارة المدرسية، وإدارة التغيير والإبداع الإداري التي تتطلب كفاءات شخصية من مدير المدرسة، وتمتعه بالنظرة البعيدة وفق ما يستدعيه التخطيط الاستراتيجي، فلكي يتمكن المدير من قيادة مدرسته لا بد له من إدراك الواقع الذي تتعامل معه الوحدة التعليمية، وبالتالي وضوح الأهداف والطرق الكفيلة بتحقيقها، ومن ثم قيادة وتحقيق التغيرات المطلوبة لتواكب وتساير الظروف الراهنة مع النتائج المتوقعة، في ظل توافر قدر كبير من الأساليب الإبداعية التي تتطرق من إيمان المدير بكفاءاته وقدراته، مع حسن تأهيله وامتلاكه لتلك الكفاءات وحسن توظيفها، لحفز الجهد واستخراج ما لدى الأفراد من طاقات مبدعة.

كما يمكن تفسير النتائج بأن المديرين إضافة إلى قلة عنايتهم بالجوانب التربوية، فإنه قد يرجع ذلك إلى ضعف تأهيلهم وقلة مهاراتهم ومعارفهم، حول الجوانب الفنية التربوية والإشرافية بشكل عام، لأن المجال الذي يتطلب أكثر تطويراً وتأهيلًا لكونه ينعكس إيجاباً على نتائج العمل التربوي.

2-6- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

أثبتت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق بين تقييمات الأساتذة، لمستويات أداء المديرين تعزى إلى متغير الجنس، ويفسر ذلك بتساوي تقييمات الأساتذة من الإناث مع تقييمات الذكور، وبالتالي عدم ميل أحد الجنسين خاصة فئة الإناث إلى المبالغة في تقييم الآخرين، وهذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة محمد عيد ديراني، أي أنه لا أثر لمتغير الجنس على تقييمات الأساتذة لمستويات أداء المديرين.

ومن هذه النتائج يمكن لنا رفض الفرضية المتعلقة بهذا التساؤل، وقبول نتائج الفرضية الصفرية.

2-7- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

لقد كانت تقييمات الأساتذة الأكثر خبرة في مجال التدريس، أعلى مستوى من غيرهم من ذوي الخبرة المنخفضة أو المتوسطة، أي أن الخبرة أثرت في رفع درجة تقييم مستوى أداء المديرين لمهامهم، من طرف الأساتذة وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة كل من محمد عيد ديراني، عبد الرحمن إبراهيم المحبوب، وقد يرجع ذلك حسب ما يراه الباحث إلى كون الأساتذة الأكثر خبرة، هم الأكثر ميلاً إلى تثمين وتقدير الجهد التي يبذلها المديرون، من غيرهم من ذوي الخبرة القليلة، نظراً لكونهم أكثر معايشة ودرأية بما تتطلبه مهام المديرين من متطلبات، يجب توافرها في شخص المدير أو يرجع ذلك إلى اقتناعهم بالمستويات المحققة، من طرف المديرين نتيجة خبرتهم الطويلة حيث اعتادوا على تلك المستويات من الأداء، وبالتالي أصبحوا أقل طموحاً وتطلعًا لمستويات أعلى من طرف المديرين، وفي الأخير فإن هنالك أثر إيجابي للخبرة على تقييمات الأساتذة لمستويات أداء المديرين. وبالتالي نخلص إلى أن الفرضية المعتمدة مقبولة وصادقة، ونرفض بذلك الفرضية الصفرية.

الاستنتاج العام:

ما نستتتجه من خلال عرض ومناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، هو أن أداء المديرين لمهامهم الإدارية، البيداغوجية، التربوية، يرقى إلى المستوى الكافي من وجهة نظر الأساتذة، وقد يعكس ذلك امتلاك المؤهلات والكفاءات الازمة لأداء مهامهم إلى حد ما، بسبب طرق الإعداد والتأهيل، أو طرق الاختيار والتعيين المتبعة، بحيث يراعى في ذلك الكفاءة والقدرة على ممارسة الكفاءات، التي تتطلبها وظيفة مدير مؤسسة التعليم الثانوي. كما لا يمكن إهمال دور التكوين الذي يتلقاه المديرون داخل المعهد الوطني لتكون مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، حيث يتلقون تكويناً لمدة سنة، قبل تسلم مناصبهم في مجال الإدارة المدرسية بصفة عامة.

لكن نلاحظ مع ذلك أن أغلب المهام المتعلقة بالجانب الفني (التربوي والبيداغوجي)، ليست في المستوى المطلوب من حيث تمكن المديرين من أدائها، بالمستوى المطلوب ما يستدعي ضرورة العمل على توعية المديرين بأهمية تلك الجوانب الفنية ودعمهم لقيام بها، بشكل أكثر والعمل على تطويرهم باستمرار من أجل تحقيق الفعالية الإدارية.

4- مقتراحات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:
- يوصي الباحث بضرورة موازنة المديرين بين المهام المسندة إليهم، والميل أكثر إلى الاهتمام بالنوادي الفنية (التربيوية والبيداغوجية)، بما يكفل القيام بالمهام المطلوبة مجتمعة دون الإخلال بأي منها.
 - ضرورة اقتناع المديرين وقيامهم بإجراء دراسات مشابهة، ودورية تسمح لهم باستطلاع آراء الآخرين حول مستويات أدائهم، فهذا الأمر يقدم لهم تعذية راجعة تساعدهم في تطوير قدراتهم، والاهتمام أكثر بتطوير القدرات والجوانب المهمّة.
 - ضرورة امتلاك المديرين للكفاءات المطلوبة لشغل وظائفهم، بناء على شروط توظيف تقوم على الأفضلية والكفاءة وليس الأقدمية.
 - التركيز على تطوير برامج التكوين والتدريب لتلبية الحاجات الفعلية، للمديرين والأكثر مناسبة مع ما يناظر بهم من مهام فعلية ورسمية، دون إغفال الجانب التطويري المستمر والتفتح على مستجدات الفكر الإداري الحديث في مجال الإدارة المدرسية.
 - على صانعي القرارات القيام بتحديد دقيق لمهام مديرى المدارس، ومديرى مؤسسات التعليم الثانوى بصفة خاصة، ووضع معايير واضحة ودقيقة لقياس درجة فعالية أداء المديرين لأدوارهم بشكل متكامل، والقيام بتدريب المديرين على القيام بعمليات التقييم الذاتي وفق الأسس والمعايير المحددة.
 - عقد دورات تدريبية تطويرية في فترات زمنية قصيرة، مع مراعاة ربطها بتقييم الواقع.
 - القيام بدراسات مشابهة بشكل مستمر ودوري، والعمل على معالجة الجوانب المختلفة لموضوع تقييم الأداء الوظيفي على مستوى المؤسسات التعليمية المختلفة، ومن تلك الجوانب:
 - مدى فعالية أنظمة تقييم الأداء في تحقيق الأهداف المطلوبة.
 - العمل على بناء نظام متكامل ودقيق، من المؤشرات تكون ضمن المعايير المحددة للنظام التربوي، وعلى حسب المرحلة التعليمية ومتطلبات الوظيفة المعنية.

الخاتمة:

إن عملية تقييم الأداء هي عملية مربوطة بالعملية التطويرية، للإدارة المدرسية وعامل مهم للقيام بالتنمية الإدارية المستمرة، للكفاءات والمؤهلات الإدارية لمديري المؤسسات التعليمية، ولابد أن تكون هذه العملية مستمرة ودورية، لتكون الأساس الأول الذي يغذي العملية التطويرية (التكوينية والتدريبية)، من حيث الإمداد بالبيانات الازمة عن واقع مستويات الأداء الواقعية، لتكون أساس هذه العمليات التنموية دقيقة ومجدية أكثر بل وأكثر فعالية ووفاء، بمتطلبات الواقع وتمنح عملية تقييم الأداء ترشيدا لإحداث التعديلات الملائمة للتغيرات الحاصلة على جميع المستويات، من حيث كونها الوسيلة التي تمكن من تحسس تلك التغيرات الجديدة بدقة، والدفع بالمؤسسات التعليمية إلى أعلى مستوى من الفعالية والتكيف، أو القيام بعمليات التطوير على نحو ناجح ومواكب للتطورات الحاصلة باستمرار.

قائمة المراجع:

القواميس:

- مصطفى إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط :الجزء الأول، الطبعة الثانية ، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، تركيا، 1972.

المراجع العربية:

1- أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة التعليمية بين النظرية و التطبيق، مكتبة المعارف الحديثة، مصر، 2002.

2- أحمد إسماعيل حجي، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

3- أحمد بطاح، قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.

4- أحمد سيد مصطفى، المدير في عالم متغير - رؤية مدير القرن الواحد والعشرين-، ط2، دون دار للنشر، مصر، 1999.

5- أحمد صقر عاشور، إدارة القوى العاملة – الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي - ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1983.

6- أحمد ماهر، الإدارة – المبادئ والمهارات-، الدار الجامعية، (بدون بلد)، 2003.

7- أحسن لبصير، دليل التسليمي المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية، دار الهدى، الجزائر.

8- إبراهيم عصمت مطاوع، الإدارة التعليمية في الوطن العربي، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، الأردن، 2003.

9- إسماعيل محمد دياب، الإدارة المدرسية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر، 2001.

10- العربي عقون، مدخل إلى التقييم التربوي، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، 2006.

- 11- السيد عليوة، تربية مهارات مسؤولي شؤون العاملين، ط1، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.
- 12- ب. دمرجي، الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري و الأساسي و الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1999.
- 13- جابر عبد الحميد وأخرون، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مطبعة دار التأليف، القاهرة، 1978.
- 14- جمال الدين محمد المرسي، الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2002.
- 15- حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ، إدارة المؤسسات التربوية، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، 2005.
- 16- ديوبلود فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1986.
- 17- رياض ستراك، دراسات في الإدارة التربوية، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.
- 18- سامي سلطني عريفج، الإدارة التربوية المعاصرة، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2001.
- 19- صلاح الدين عبد الباقي، الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2002.
- 20- صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي النفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.
- 21- صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، الطبعة الثالثة، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، 1999.
- 22- طارق عبد الحميد بدري، الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

- 23- عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية – بعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر - ، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 2000.
- 24- عمار بوحوش و محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الرابعة، بن عكنون، الجزائر، 2007.
- 25- علي السلمي، إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.
- 26- عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التشريع الجزائري، طبعة ثلاثة منقحة ومستحدثة ، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2000.
- 27- عبد الحميد سلام، بعض العوامل المؤثرة على السلوك الإداري لمديرى و وكلاء المدارس في قطر، دراسات في الإدارة التربوية، الشركة الحديثة للطباعة، قطر: المجلد السادس، 1984.
- 28- عبد الغني عبود، إدارة التعليم في الوطن العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995، (تقديم حامد عمار).
- 29- عبد سلام أبو قحف، أساسيات التنظيم والإدارة، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية ، 2002.
- 30- عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، تطوير الإدارة المدرسية و القيادة الإدارية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.
- 31- فوزي سماره، الإدارة التربوية، الطبعة الأولى، الطريق للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن ، 2007.
- 32- فاروق عبده فيلة و محمد عبد المجيد، السلوك التنظيمي في المؤسسات التعليمية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.
- 33- مصطفى عشوی، أسس علم النفس الصناعي التنظيمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.
- 34- مصطفى حسين باهي، فاتن زكرياء النمر، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر ، 2004.

- 35- مفلح كواحة، القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- 36- محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدراة التعليمية، الطبعة الأولى، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.
- 37- محمد سعيد سلطان، إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، 1993.
- 38- محمد عبد القادر عابدين، الإدراة المدرسية الحديثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2001.
- 39- مهدي صالح السامرائي، الكفاءة الإدارية لمديري المدارس الثانوية و الإعدادية في أمانة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العراق، 1988.
- 40- محمد حسنين العجمي، الإدراة المدرسية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
- 41- محمد إسماعيل بلال، الإدراة بين النظرية و التطبيق، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2004.
- 42- محمد منير مرسي، الإدراة المدرسية الحديثة، طبعة مزيدة ومنتقدة، عالم الكتب، القاهرة، 2001.
- 43- محمد بن حمودة، علم الإدراة المدرسية-نظرياته و تطبيقاته في النظام التربوي الجزائري، دار العلوم للنشر و التوزيع، عنابة، الجزائر، 2006.
- 44- محمود طافش، الإبداع في الإشراف التربوي و الإدراة التربوية، الطبعة الأولى، دار الفرقان،الأردن، 2004.
- 45- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية (تدريبات عملية)، (ترجمة بوزید صحراوي وآخرون)، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.
- 46- محمد بلال الزعبي وعباس الطلافحة، النظام الإحصائي spss، طبعة 2،دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 2004.

47- وليام جلاسر، إدارة المدرسة الحديثة، الطبعة الأولى، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ش-م- م- بيروت، 2000.

48- وليد هوانة وعلي تقي الدين، الإدارة التربوية - الوظائف والمهارات-، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1994.

49- هاني عبد الرحمن صالح الطويل، الإدارة التعليمية- مفاهيم.. و آفاق-، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع،الأردن، 1999.

المجلات والدوريات:

- عاطف يوسف مقابلة وباسم علي حوامدة، (الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الأساسية في محافظة جرش- الأردن)، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، العدد (11).

المراجع الأجنبية:

1- Dick Grote, The Performance Appraisal- Questions and Answers Book for Managers-, Amacom, u.s.a, 2002.

2- François Berthiaime et André Lamoureux : psychologie, Edition hrw, Canada, 1981.

3- J.p Martinez et Autre, Une Evaluation d'Aujourd'hui pour Demain – les Recherches Enseignées en Espaces Francophones – les Editions Logiques, Québec, Canada, 2002.

4- Mark R.Edwards and Ann J. Even, °360 Feed back- The Powerful NewModel for Employee Assessment and Performance Improvement- , Amacom, u.s.a, 1996.

الرسائل العلمية:

1- العايب رابح، واقع وآفاق السلوك التسييري في مصنع الحجار من خلال وجهة نظر الإطارات والعمال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر، 1996.

مصادر من الانترنت:

1- محمد مطير بن مجل الشريحة، تقييم الحاجات الإدارية و الفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، الأردن، 2006.

online: www.Minshawi.Com/sharidja/other

2- عوض بن أحمد عوض الشهري: واقع الكفايات المهنية لمشغلي الإدارة المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2008.

Online : <http://multka.net/vb/showthread.php?t=63265>

3- صادق مدرج، ورقة عمل بعنوان: "تأثيرات مؤشرات الأداء على تطور وفعالية المدراء التربويين، مقدمة للمؤتمر العربي الثالث" الإشراف التربوي إدارة لجودة التعليم".

Online : www.tarbya.net/spsction/print_article.aspx?alta

4- مصلح سعيد القحطاني وأخرون، واقع ممارسات إدارات المدارس لعملية تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية.

Online : <http://www.aljanobjed.com/sc/files/8956mumarsat.pdf>

5- Management by objectives and performance appraisal, on line:
<http://www.airpower.maxwell.af.mil/airchronicles/aureview/1979/sep-oct/seavers.html>

6- باري كشواي، إدارة الموارد البشرية، الطبعة العربية الثانية، دار الفاروق للنشر والتوزيع، مصر، 2006.

Online: <http://dc102.4shared.com/download/30673396/935eb550/online.pdf?tsid=20090101-144043-9ba9766c.2008/12/25>

7- عادل محمد زايد، إدارة الموارد البشرية – رؤية إستراتيجية - ، 2003.

online:

http://www.4shared.com/get/67325451/94c1088f/____online.html

8- عبيد الله بن صالح اللحياني، تطوير الإدارة المدرسية في ضوء أسس ومبادئ التغيير المخطط، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام، السودان، 2006

online: <http://iife.net/pafiled/ulodds/8b.doc13/05/2007>

9- بدر بن عبد الله الصالح، المنظور الشامل للإصلاح المدرسي
online :www.fedu.uaeu.a

10- خالد سليمان أحمد المومني، الأداء الوظيفي وتقويمه.
online : <http://www.ahmualem.net/news.php?action=&id=332>

11- سهيل رزق دياب، لمدرسة الفاعلة – مفهومها، معاييرها ومؤشراتها:-:

online: [http://www.khayma.com/dr-yousry/Sohil-Diab-6.pdf.](http://www.khayma.com/dr-yousry/Sohil-Diab-6.pdf)

12- محمد حسن العميرة ومحمد خميس أبو نمرة، درجة فعالية أداء مديرى المدارس الثانوية ومديراتها في منطقتي عين البашا وجنوب عمان التعليميين في القيام بأدوارهم المتوقعة "من وجهة نظرهم"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 20، العدد الأول، 2004.

Online :file:///D:/Mes%20Documents/Downloads/viewarticle_30452.html.

13- عاطف يوسف مقابلة، القدرة على أداء الكفايات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وأهميتها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 22، العدد الأول، 2006.

Online :file:///D:/Mes%20Documents/Downloads/viewarticle_30431.htm.

14- سهام محمد صالح كعكي، واقع المرأة العربية في الإدارة وسبل النهوض بها، كلية التربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

Online:[http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ARAD/O/UNPAN006106.pdf.](http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ARAD/O/UNPAN006106.pdf)

15- راتب السعود، إدارة الجودة الشاملة: نموذج لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن، مجلة جامعة دمشق- المجلد 18- العدد 2، 2002.

online :<http://www.damasuniv.shern.net/arabic/magazines/education/2002/18-2/rateb.pdf>.

16- محمد عبد ديراني، درجة ممارسة مديرى المدارس الثانوية الحكومية في دولة الإمارات العربية للمهام التنظيمية والفنية والإدارية كما يراها الموجهون التربويون والمديرون والمعلمون، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 5، العدد 1، 2008.

Online :https://www.sharjah.ac.ae/Arabic/About_UOS/UOSPublications/SciencesHumanities/Issues/Documents/5_1/A08-257-Deerani.pdf

17- عبد الرحمن بن سليمان بن فهد الرهيفي، العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميز في مراحل التعليم العام ونسب التفاعل اللغطي في أداة فلاندرز، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية المتحدة، 2004.

Online :

<http://www.ksu.edu.sa/sites/KSUArcbic/Deanships/library/Pages/Thesis.aspx>

مراجع رسمية:

1- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 59، الصادر في 12 أكتوبر 2008، المتضمن للمرسوم التنفيذي رقم 315-08 (المتضمن للقانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتسبين للأسلال الخاصة بال التربية والتعليم).

Online:

<http://www.joradp.dz/FTP/Jo-Arabe/2008/A2008059.zip>

2- مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية، مديرية التوجيه والاتصال، وزارة التربية الوطنية، مارس 1993.

الملحق:

الملحق رقم (١)

استبيان تقييم أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى

إعداد الباحث: شنتي عبد الرزاق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر - باتنة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الأستاذ(ة) الفاضل تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء بحث حول "تقييم أداء مديرى مؤسسات التعليم الثانوى من وجهة نظر الأئمة"، ومن أجل إتمام الجزء الميداني من الدراسة يرجى منك ملأ الاستماره بعناية و موضوعية، بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة مع العلم أن البيانات المتحصل عليها، ستحظى بالسرية التامة ولن تستخدم إلا في إطار البحث العلمي.
وفي الأخير تقبل(ي) فائق التقدير والاحترام.

- البيانات الشخصية:

- سنوات الخبرة: 1-5 سنوات 5-10 سنوات > 10 سنوات

- الجنس: أنثى ذكر

المشرف : أ/د/ عبد الحميد عبدونى.

الباحث : شنتي عبد الرزاق.

مستوى الأداء			المهام	العبارة	رقم
منخفض	متوسط	مرتفع			
			يقيم المدير أداء الأساتذة بطريقة بعيدة عن الأهواء والعلاقات الشخصية.		1
			يسهر المدير على التربية الخلقية بالمؤسسة.		2
			يقوم المدير بتنشيط وتنسيق المصالح المختلفة للمؤسسة.		3
			يؤدي المدير دوره فيما يتعلق بقبول التلاميذ وتسجيلهم في إطار التنظيم المعمول به.		4
			يعمل المدير على الضبط الجيد لخدمات الأساتذة أثناء توزيع المهام والمسؤوليات على الهيئة التدريسية.		5
			يعمل المدير على التنظيم الجيد لأنشطة التلاميذ.		6
			يقوم المدير بوضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية.		7
			يسهر مدير المؤسسة على التحضير والإعداد لعقد مجالس الأقسام.		8
			يعمل المدير على وضع إجراءات تحسين تكوين المدرسين.		9
			يعمل مدير المؤسسة على تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم في المؤسسة.		10
			يقوم المدير برئاسة وإدارة مجالس الأقسام.		11
			يعمل المدير على تحضير لعقد مجالس التعليم.		12
			يعمل المدير على تنسيق نشاطات الأساتذة الرئيسيين.		13
			يواكب المدير على مراقبة دفاتر النصوص.		14
			يعمل مدير المؤسسة على مراقبة تطبيق البرنامج.		15
			يتابع المدير تعليمات ونتائج تفتيش التثبيت ويعمل على تطبيقها.		16

		يعمل مدير المؤسسة على تكوين جماعة متماسكة قادرة على تجنب الصراعات وتذليل الصعوبات.	17
		يقدم المدير المساعدة أثناء زيارته لك في القسم.	18
		يشارك المدير في تنظيم الامتحانات والمسابقات وتصحيحها.	19
		يعمل المدير من خلال علاقاته مع التلاميذ على تنمية الشعور بالثقة والمسؤولية والاحترام.	20
		يعمل المدير باستمرار على توافر الشروط المعنوية والأخلاقية لتسهيل أنشطة التلاميذ.	21
		يشجع المدير تطوير الأنشطة التربوية والاجتماعية في المؤسسة.	22
		يتولى المدير تنفيذ مداولات مجلس التوجيه والتسهيل.	23
		يسهر المدير على اتخاذ الإجراءات الخاصة بجازات التلاميذ وفق المعايير المحددة.	24
		يؤدي المدير دوره في تمثيل المؤسسة مع المجتمع الخارجي.	25
		يعمل المدير من خلال علاقاته مع الموظفين على تنمية الشعور بالثقة والمسؤولية والاحترام.	26
		يعمل المدير على تظافر الجهد لمنح تعليم ناجح وتربيبة مطابقة لأهداف التعليم الثانوي.	27
		يسهر المدير على تحقيق الهدف من مجلس التأديب لإقامة النظام والجو المدرسي الملائم.	28
		يسهر المدير على ضبط الإجراءات التنظيمية لضمان أمن التجهيزات داخل المؤسسة.	29
		يعمل مدير المؤسسة باستمرار على التأكد من توافر	30

			الشروط المادية لتسهيل أنشطة التلاميذ.	
			يسهر المدير على اتخاذ التدابير الخاصة بحفظ النظافة داخل المؤسسة.	31
			يؤدي المدير دوره في رئاسة وإدارة مجلس التأديب.	32
			يقوم المدير باتخاذ إجراءات لمساعدة الأساتذة المبتدئين.	33
			يعمل المدير من خلال علاقاته مع أولياء التلاميذ على تنمية الشعور بالثقة والمسؤولية والاحترام.	34
			يسهر المدير على تسخير الوسائل البشرية والمادية للمؤسسة في خدمة مصلحة التلاميذ.	35
			يقوم المدير بإدارة وتسهيل مجالس التعليم.	36
			يعمل المدير على تنسيق نشاطات الأساتذة مسؤولي المواد.	37
			يسهر المدير على اتخاذ التدابير الخاصة بحفظ الصحة المدرسية.	38
			يسهر المدير على ضبط الإجراءات التنظيمية لضمان أمن الأشخاص.	39
			يعمل المدير على جعل المؤسسة مدرسة حقيقة لاكتساب القدرة على ممارسة المسؤولية.	40
			يعمل المدير على مراقبة التدرج في تطبيق الدروس.	41
			يعمل المدير على حسن تنظيم جداول توقيت الأقسام.	42
			يسهر المدير على ضبط النظام الداخلي للمؤسسة واحترامه من الجميع.	43

الملحق رقم (02) :

القرار الوزاري رقم 176 المؤرخ في 1991/03/02

المصدر: مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية، مديرية التوجيه والاتصال، وزارة

ال التربية الوطنية، مارس 1993.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية

رقم : ٣٧٦ و. ت. أ. خ. و

الجزائر في 02 مارس 1991

قرار يحدد مهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي
، ان وزير التربية ،

- يعفي من مهامه مدير مؤسسة التعليم الثانوي رقم 76 - 35 المؤرخ في 16 ابريل سنة 1976 ، المتضمن تنظيم التربية والتكتوين ،
- ويغتنى المرسوم رقم 76 - 72 المؤرخ في 16 ابريل سنة 1976 ، المتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وسيرها ،
- ويغتنى المرسوم التنفيذي رقم 90 - 49 المؤرخ في 6 فبراير سنة 1990 ، المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية ،
- ويغتنى القرار رقم 999 المؤرخ في 15 سبتمبر سنة 1983 ، والذي يجدد صلاحيات مدير مؤسسة التعليم الثانوي ،

يقرر ما يلي :

أحكام عامة

المادة 1 : يشرف على مؤسسة التعليم الثانوي مدير يمارس مهامه طبقا لأحكام المرسومين رقم 76 - 72 ورقم 90 - 49 المشار إليها أعلاه.

المادة 2 : يكون مدير مؤسسة التعليم الثانوي مسؤولا عن حسن سير المؤسسة وعن التأطير والتبصير التربوي والإداري فيها ويخضع لسلطته جميع الموظفين العاملين فيها.

المادة 3: يسهر مدير مؤسسة التعليم الثانوي على التربية الخلقية وعمرس سلطته باستمرار على كل ما يتعلق بالدروس والنظام والأخلاق في المؤسسة
ويلزم بالحضور الدائم في المؤسسة ، ويمكن في هذا الإطار وأثناء ممارسة وظائفه أن يستحضر في أي وقت من النهار والليل .

المادة 4: يساعد مدير مؤسسة التعليم الثانوي في القيام بمهامه مجلس التوجيه وفقا لأحكام المرسوم رقم 76 - 72 أعلاه .

المادة 5: يقوم المدير بتشييط مختلف المصالح والدوالib القائمة والتسيير بينها .
ويسرّر الوسائل البشرية والمادية والمالية الموضوعة تحت تصرف المؤسسة في خدمة المصلحة العليا للطالب . وهو بهذه الصفة ، يضطلع بدور بيداغوجي وتربوي وإداري ومالى .

النشاطات البيداغوجية

المادة 6: بعد النشاطات البيداغوجية الوظيفة الأساسية لمدير المؤسسة الذي يتعين عليه السهر حتى تؤدي كل الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة أو تقام فيها ، المهمة التربوية المنوطة بها .

المادة 7: يكون مدير مؤسسة التعليم الثانوي مسؤولاً عما يلي :

- تسجيل التلميذ الجديد وقبوهم في إطار التنظيم الجاري به العمل ،
- ضبط خدمات المدرسين وتنظيمها ،
- التنظيم العام لأنشطة التلاميذ وجدالو توقيت الأقسام ،
- تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم في المؤسسة ،
- وضع الاجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية قصد تحقيق التسيير الأفضل والتكييف الأنسب في عمل الأساتذة ،
- تحضير مجالس التعليم ومجالس الأقسام وعقدها ،
- وضع الاجراءات الضرورية لتحسين تكوين المدرسين .

المادة 8: ينسق المدير نشاطات الأساتذة المسؤولين على المادة والأستاذة الرئيسين والأستاذة رؤساء الأشغال والأستاذة المطبقين .

المادة 9: تدرج رئاسة اجتماعات مجالس الأقسام ومجالس التعليم في إطار الوظيفة البيداغوجية الموكلة لمدير المؤسسة الذي يتعين عليه إتخاذ جميع التدابير للقيام بها بصفة فعلية .

المادة 10: يتوجب على مدير مؤسسة التعليم الثانوي أن يتأكد عن طريق المراقبة المتقطعة لدفاتر التصوّص من :

- التدرج في تقديم الدروس وسلسلة .
- تطبيق البرامج ،
- توافر الفروض المترتبة .

المادة 11: يجب على المدير أن يزور المدرسين في أقسامهم ويتخذ الإجراءات الكفيلة لمساعدة الأساتذة المبتدئين والمدرسين الذين تقصهم التجربة تشديداً لعملهم .
توج الزيارة بلاحظات ونصائح وتوجيهات تقدم إلى الأستاذ ثم تدون في بطاقة زيارة ترتب في ملف المعنى .

المادة 12: يلزم المدير بالمشاركة في كل تفتيش يجري بالمؤسسة على موظفي التأطير والحراسة ، والتعليم باستثناء تفتيش التثبيت الذي تقوم به لجان خاصة كما يشارك في المناقشة التي تعقب التفتيش المذكور ويتولى متابعة النتائج والتعليمات المقدمة وتطبيقها .

المادة 13: يشارك مدير مؤسسة التعليم الثانوي في تنظيم الامتحانات والمسابقات وتصحيحها ولجانها وفي عمليات التكوين وتحسين المستوى وتحديث المعارف التي تنظمها وزارة التربية .

النشاطات التربوية

المادة 14: يهدف الدور التربوي الذي يصطلح به مدير مؤسسة التعليم الثانوي بصفة خاصة ، إلى توفير جو عام من شأنه تكوين مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصعوبات والتخلص من الصعوبات المختلطة وتقادها .

المادة 15: ينبغي أن تساعد علاقات المدير مع التلاميذ والموظفين وأولياء التلاميذ على تنمية الشعور بالمسؤولية وتنمية الثقة المتبادلة والتفاهم والاحترام الشخصية والصدقة والتضامن .

المادة 16: يشجع المدير تطوير الأنشطة الاجتماعية والتربوية ويعمل على جعلها مدرسة حقيقة لإكتساب القدرة على ممارسة المسؤولية .

المادة 17: يجب أن تساعد التقارير اليومية التي يقدمها نائب المدير للدراسات والمقتصد أو الموظف المكلف بالتسهيل المالي ، مدير المؤسسة على التأكد مما يلي :

- توافر الشروط المعنوية والأخلاقية والمادية لتسهيل أنشطة التلاميذ ،

- تمايز الجهد لمنح تعليم ناجح وربية مطابقة للأهداف المرسومة للتعليم الثانوي .

المادة 18: يرأس المدير مجلس التأديب ، ويسيّر على تحقيق الهدف منه وهو إقامة النظام بما يضمن حماية الوسط المدرسي ويساعد على ارتقاء التلاميذ وازدهار شخصيتهم فردياً وجائعاً .

المادة 19: يتخذ المدير القرارات المتعلقة بجازة التلاميذ وفقاً للشروط التي يحددها وزير التربية .

النشاطات الإدارية

المادة 20 : يتولى المدير التسيير الإداري للموظفين العاملين في المؤسسة ويقوم بما يلي :

- يفتح ويسلك الملف الشخصي الخاص بكل موظف ، يمنح جميع الموظفين الخاضعين لسلطته نقطة سنوية يقدرها طبقاً لسلم التقديط الجاري به العمل ، ويرفقها بتقدير مكتوب .

المادة 21 : يسهر مدير المؤسسة على احترام الآجال فيما يتعلق باعداد التقارير والجداول الدورية وارسالها الى السلطات السلمية .

المادة 22 : يستقبل المدير البريد الإداري الوارد على المؤسسة ويقوم بفتحه وفرزه قبل تسجيله في الأمانة . ويحتفظ المدير بالبريد السري الموجه الى المؤسسة .

المادة 23 : يؤشر المدير ويوقع على المراسلة الإدارية الصادرة عن المؤسسة ، ويراسل مصالح الإدارة المركزية عن طريق السلطة السلمية في الولاية ، ما عدا الحالات الخاصة المنصوص عليها في الرزنامة الإدارية أو الظروف الاستثنائية التي تستوجبها الضرورة .

المادة 24 : يتعين على مدير مؤسسة التعليم الثانوي ضبط كافة الإجراءات الضرورية والتنظيمية من أجل ضمان أمن الأشخاص والتجهيزات داخل المؤسسة ، والسهور على إقامة التدابير اللازمة والتنظيمية في مجال حفظ الصحة والنظافة .

المادة 25 : يمثل مدير المؤسسة في جميع أعمال الحياة المدنية ، ويتولى وفقاً للتنظيم الجاري به العمل تنفيذ مداولات مجلس التوجيه والتسيير .

النشاطات المالية

المادة 26 : يكون مدير مؤسسة التعليم الثانوي الامر الوحيد بالصرف في المؤسسة ، وبهذه الصفة يتولى عمليات الالتزام بالنفقات وتصفيتها ودفعها في حدود الاعتمادات المخصصة في ميزانية المؤسسة .

ويقوم المدير بمعاينة حقوق المؤسسة في ميدان الإيرادات وتصفيتها واسترجاعها .

ويكون مسؤولاً عن قانونية العمليات الخاصة بمعاينة الإيرادات والإلتزام بالنفقات الحسابية أمام السلطة السلمية .

المادة 27 : يساعد مدير مؤسسة التعليم الثانوي عنون محاسب يكلف بالتسيير المالي والمادي للمؤسسة وفقاً لأحكام المرسوم رقم 90 - 49 المشار إليه أعلاه .

المادة 28 : يجب على مدير المؤسسة بصفته الامر بالصرف أن يتبع بانتظام وضعية الالتزامات ، ويراقب التواريف المحددة للالتزامات وخصوصية الاعتمادات ومحدوديتها .

المادة 29: يراقب المدير مسلك المدونات الحسابية وتدالو الأموال والمواد التابعة للمؤسسة ، ويقوم دوريا بمراقبة صندوق المال والعتاد.

المادة 30: لا يتناول المدير الأموال التابعة للمؤسسة ولا يحفظ بمقاييس صندوق المال والمخزن إلا في حالات خاصة واستثنائية وحسب شروط يحددها وزير التربية.

المادة 31: يقوم المدير بالتعاون مع الموظف المكلف بالتسهير المالي والمادي للمؤسسة باعداد مشاريع الميزانية وطلبات المقررات العدلة .

ويقدم بالاشتراك معه الحساب المالي الى مجلس التربية والتسهير والسلطة السلمية .

أحكام ختامية

المادة 32: لا يمكن لزوج مدير المدرسة أو أحد أصوله أو فروعه أو أقاربه الاضطلاع بوظيفة التسيير المالي والمادي أو أية وظيفة تربوية أو ادارية في المؤسسة ، الا بناء على رخصة تمنحها السلطة السلمية .

المادة 33: يفتح المدير السجلات الادارية والحسابية المتداولة في مختلف المصالح بالمؤسسة ويؤشر عليها قبل البدء في استعمالها .

المادة 34: لا يجوز وضع الامضاءات المستنسخة على الوثائق التربوية والادارية او الحسابية المستعملة في المؤسسة .

المادة 35: يخلف مدير مؤسسة التعليم الثانوي ، في حالة مانع أو اشغال نائب المدير للدراسات المدير نفسه ، ويتولى مسؤولياته الإدارية والتربية .
غير أنه لا يمكن المكلف بالإدارة مؤقتا ممارسة المسؤوليات المالية ، إلا إذا كان مقرر التكليف بالمهام والذي ينبغي أن يتخذ طبقا للأشكال النظمية ينص صراحة على ذلك .

المادة 36: يتوجب على مدير المدرسة الأساسية في حالة النقل والإنتداب وانتهاء علاقه العمل أن يقوم بنقل المهام الى المدير الذي يخلفه وفق شروط يحددها وزير التربية .

المادة 37: تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القرار ولا سيما القرار رقم 999 المؤرخ في 15 سبتمبر 1983 المشار إليه أعلاه .

المادة 38: توضح مناشير لاحقة ، عند الحاجة أحكام هذا القرار الذي يصدر في النشرة الرسمية للتربية .

وزير التربية

علي بن محمد