



جامعة - باتنة 1- الحاج لخضر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
شعبة علوم التربية



مذكرة متممة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص: جودة التربية والتكوين - بعنوان:

جودة الإدارة المدرسية وأثرها في جودة الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

دراسة ميدانية بـ ثانويات مدينة باتنة

إشراف الأستاذ:
السعيد عواشرية.

إعداد الطالب:
علاوه سلطان.

أعضاء لجنة المناقشة:

رئيساً	جامعة باتنة	أستاذ التعليم العالي	أ. د. راجية بن علي
مقرراً	جامعة باتنة	أستاذ التعليم العالي	أ. د. السعيد عواشرية
عضواً	جامعة باتنة	أستاذ التعليم العالي	أ. د. خديجة بن فليس
عضواً	جامعة باتنة	أستاذ محاضر "أ"	د. طيبة عبد السلام

فهرس البـحـث

شكر وعرفان.....	هـ
ملخص البحث باللغة العربية.....	و
ملخص البحث باللغة الأجنبية.....	ز
فهرس الجداول.....	ح
فهرس الأشكال.....	ط
مقدمة.....	ي

الجانب النظري.

الفصل الأول: الإطار العام للبحث.

1. مشكلة البحث.....	02
2. أهداف البحث.....	04
3. أهمية البحث.....	05
4. حدود البحث.....	05
5. تحديد مصطلحات البحث.....	06
6. التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث.....	07
7. الدراسات السابقة.....	07
8. فرضيات البحث.....	18

الفصل الثاني: جودة التعليـم.

1. مفهوم الجودة.....	20
2. تعريف الجودة.....	21
3. تعريف الخدمة.....	23
4. مفهوم جودة الخدمة.....	23
5. أبعاد جودة الخدمة.....	24
6. أبعاد جودة السلع.....	25
7. نظم الجودة.....	26
8. التطور التاريخي والفكري للجودة.....	31
9. رؤاد الجودة.....	34

10. مفهوم الجودة في التعليم.....38
11. معايير الجودة في التعليم.....40
12. أهمية تطبيق الجودة في التعليم.....43
13. معوقات تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية.....45

الفصل الثالث: جودة الإدارة المدرسية.

1. الإدارة.....50
 - 1.1 مفهوم الإدارة.....50
 - 2.1 تعريف الإدارة.....50
 - 3.1 هندسة الإدارة(الهندرة).....51
 2. مدارس الإدارة الحديثة.....52
 3. مفهوم الإدارة المدرسية.....55
 - 1.3 . الإدارة المدرسية الفعالة.....57
 - 2.3 . الإدارة المدرسية الذكية.....57
 4. وظائف الإدارة المدرسية.....58
 5. مهام مدير المؤسسة التعليمية.....67
 6. مهارات مديري المؤسسات التعليمية.....71
 7. كفايات مديري الثانويات.....75
 8. مرجعيات كفايات مديري الثانويات.....77
 9. قياس جودة الإدارة المدرسية.....79
 10. خصائص الإدارة المدرسية الفعالة.....79
 11. خصائص المدير الفعال.....80
 12. تقويم أداء الإدارة المدرسية.....81
 13. معايير تقويم الإدارة المدرسية.....81

الفصل الرابع: جودة الأداء التدريسي.

1. تعريف الأداء.....85
2. تقويم الأداء.....85
3. طرائق تقويم الأداء.....86

89.....	4. معايير تقييم الأداء.....
89.....	5. وظيفة التدريس.....
90.....	6. التدريس الفعّال.....
91.....	7. أدوار الأستاذ الفعّال.....
93.....	8. الكفايات التدريسية للأستاذ الفعّال.....
98.....	9. الأداء التدريسي.....
98.....	1.9. تعريف الأداء التدريسي.....
98.....	2.9. تقييم الأداء التدريسي.....
100.....	3.9. مراحل تقييم الأداء التدريسي.....
103.....	10. قياس جودة الأداء التدريسي.....
105.....	11. معايير جودة الأداء التدريسي.....

الجانِب الميدانيّ

الفصل الخامس: إجراءات الدّراسة الميدانيّة.

110.....	أولاً: الدّراسة الاستطلاعيّة.....
110.....	1- هدفها.....
110.....	2- تصميم أدوات البحث.....
110.....	1.2. تصميم استبيان جودة الإدارة المدرسيّة.....
112.....	2.2. تصميم استبيان جودة الأداء التدريسيّ.....
114.....	ثانياً: الدّراسة الأساسيّة.....
114.....	1. منهج البحث.....
114.....	2. الأدوات المستعملة.....
114.....	3. مجتمع البحث وعيّنته.....
117.....	4. إجراءات تطبيق الأدوات.....
117.....	5. الأساليب الإحصائية المستخدمة.....

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج.

119.....	أولاً: عرض وتحليل النتائج المتعلّقة بفرضيات البحث.....
119.....	1. عرض وتحليل النتائج المتعلّقة بالفرضية الأولى.....

2. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....120
3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....121
- ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بفرضيات البحث.....123
1. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....123
2. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....125
3. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....127

خاتمة.....

قائمة المراجع.....ع.

الملاحق.....ق.

شكر وعرفان

بداية أشكر الله تعالى على توفيقه لي لإنجاز هذا العمل، وأسأله أن يبارك لي فيه. كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ الفاضل: **السعيد عواشرية** على مرافقته لي، وإشرافه على إنجاز هذا البحث وعلى التوجيهات الرشيدة التي أسداها لي بكل رحابة صدر وصبر؛ حيث كان خير معين لي على تذليل الصعاب التي اعترضت إخراج هذا العمل إلى النور، والشكر موصول لكل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة (الحاج لخضر) باتنة 1 على توجيهاتهم الرشيدة طيلة سنوات الدراسة، وأخص بالذكر الأستاذ الفاضل **يوسف قادري** على تفضله بتصحيح ملخص البحث المنجز باللغة الإنجليزية.

كما أقدم شكري وامتناني للأستاذين المحترمين: **الأستاذ: رشيد مزور** (مفتش التربية الوطنية) (أدب العربي)، **والأستاذ: سلاحي عمار** (المنسق الولائي لمفتشي التربية الوطنية لإدارة الثانويات) على كل المساعدات والإسهامات التي قدّماها لي؛ وعلى الخصوص مساهمتهما في إنجاز أدوات البحث وتقييمها وتطبيقها.

ولا يفوتني أن أعبر عن بالغ شكري وتقديري للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا مناقشة هذا العمل، واللجنة العلمية التي أجازته، دون أن أنسى كل مديري الثانويات وأساتذة التعليم الثانوي بمدينة باتنة الذين كانوا طرفا في إنجاز الجانب الميداني للبحث، بإجابتهم على أسئلة الاستبيانين بكل جدية وتفهم.

والشكر موصول إلى كل من قدّم لي يد العون والمساعدة من قريب أو من بعيد، فشكرا جزيلًا للجميع وجزاهم الله خيرا.

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على مستوى جودة الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة، ومستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة حسب رأي المديرين، ودرجة تأثر هذه الأخيرة بمستوى جودة الإدارة المدرسية، وقد تكوّنت عيّنة البحث من: 110 أستاذًا وأستاذة، وثلاثة عشر مديرا ومديرة، موزعين على مجموعة من ثانويات مدينة باتنة شرق الجزائر؛ تمّ اختيارهم بطريقة حصصية عرضية، خلال العام الدراسي 2014/2015، واعتمد المنهج الوصفي لملاءمته لموضوع البحث.

وقد استخدم الباحث استبيانين من تصميمه؛ استبيان خاص بقياس مستوى جودة الإدارة المدرسية في التعليم الثانوي في مدينة باتنة حسب رأي الأساتذة، واستبيان خاص بقياس مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظر المديرين، ولتحليل النتائج الخام تمّ استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وكذا الانحدار الخطي البسيط، وأشارت التحاليل إلى:

. كون مستوى جودة الإدارة المدرسية في التعليم الثانوي في مدينة باتنة من وجهة نظر الأساتذة متوسط.

. كون مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في مدينة باتنة من وجهة نظر المديرين مرتفع.

. وجود تأثير موجب دال لمستوى جودة الإدارة المدرسية في مستوى جودة الأداء التدريسي وفق نموذج الانحدار المقدر بالمعادلة التالية:

$$\text{مستوى جودة الأداء التدريسي} = 0,32(\text{مستوى جودة الإدارة المدرسية}) + 168,99$$

Abstract:

The research aimed at identifying the quality level of school management in secondary schools according to the opinion of teachers, and on the hand, the quality level of teacher's performance according to the opinion of school directors, and the extent to which teachers' quality performance affects the quality performance of school directors.

The research sample consisted of 110 (male and female) teachers' and 13 school principals (from both sexes) who were available during the school year 2014/2015, in a number of secondary schools in the city of Batna, east of Algeria. We used the descriptive method because it is suitable for this research.

The research tools used to gather data were two questionnaires, one of them was meant to measure the level of school management quality and the other was meant to measure the quality level of teachers' performance.

The statistical procedures of data analysis were the mean standard deviation and the simple linear regression.

The results show that:

- The school management quality level is medium.*
- The teachers' performance quality level is high.*
- The effect of school management quality on the level of teachers' Performance was positive according to the regression model as calculated by the equation:*

The teachers' performance quality level = 0.32 (the school management quality level) +168.99.

فهرس الجدول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الفرق بين ضبط الجودة ومراقبة الجودة.	28
02	مقارنة بين أهم نظم الجودة.	31
03	الفرق بين المدرسة التقليدية ومدرسة العلاقات الانسانية.	55
04	كفاءات مديري المدارس.	78
05	نتائج حساب الصدق التمييزي لاستبيان جودة الإدارة المدرسية.	111
06	نتائج حساب الاتساق الداخلي لاستبيان جودة الإدارة المدرسية.	111
07	نتائج حساب الصدق التمييزي لاستبيان جودة الأداء التدريسي.	113
08	نتائج حساب الاتساق الداخلي لاستبيان جودة الأداء التدريسي.	113
09	إحصاء أساتذة التعليم الثانوي حسب الثانويات.	115
10	إحصاء الاستثمارات الموزعة والمسترجعة.	116
11	خصائص العينة حسب الجنس.	117
12	خصائص العينة حسب درجة الخبرة.	117
13	المعيار المعتمد لتقييم مستوى جودة الإدارة المدرسية.	119
14	نتائج مستوى جودة الإدارة المدرسية.	119
15	المعيار المعتمد لتقييم جودة الأداء التدريسي.	120
16	نتائج مستوى جودة الأداء التدريسي.	121
17	معامل التحديد للانحدار الخطي.	121
18	تحليل التباين (anova).	122
19	معاملات الانحدار الخطي.	122

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	دورة ضمان الجودة.	27
02	العناصر الأساسية لمتلث ضبط الجودة.	27
03	ثالوث ضبط الجودة.	29
04	مكونات ضبط الجودة.	30
05	مدرج التطور التاريخي للجودة.	33
06	لقاح الجودة الواقى عند كروسبى.	37
07	مفهوم الإدارة كنظام.	55
08	المهارات حسب المستويات الإدارية.	73
09	خطوات تقييم الأداء.	101
10	مراحل برنامج التنمية المهنية.	102
11	التدريب أثناء مراحل النمو المهني للمعلم.	107

مقدمة

تُعَدُّ التربية المتَّسمة بالجودة بمثابة التربة الخصبة المساعدة على الإبداع والابتكار، وإنَّ من شأن توطيد وتعزيز هذا النوع من التربية بمختلف بنياتها وجوانبها من مدخلات وعمليات ومخرجات بدءًا بالإدارة المدرسيَّة ومتطلَّباتها، وانتهاء بالأداء التدريسي ومعايير جودته، المساهمة في تشجيع المبدعين والموهوبين والتمثيِّزين ليصبحوا ثروة الحاضر وركائز المستقبل لتحقيق مرامي المجتمع وغاياته.

فوظيفة الإدارة المدرسيَّة كأحد أركان المؤسسة التَّعليميَّة تغيَّرت من مجرد المحافظة على نظام وانتظام الدِّراسة وتطبيق القوانين والتَّشريعات المنظَّمة للعمل بها، وأصبحت تهدف أساسًا إلى الاهتمام بكلِّ ما من شأنه أن يوفِّر مناخًا مدرسيًّا مناسبًا، وبيئةً دراسيَّة تساعد التَّلاميذ على بلوغ الأهداف المرسومة من أجلهم ومن أجل مجتمعهم.

ولم تُعَدِّ الإدارة المدرسيَّة مجرد عمل روتيني رتيب، بل أصبحت ترتكز على الجانب الإنساني فعمَّدت إلى العمل على تحسين مستوى الأساتذة مهنيًّا وتطوير كافة محاور العملية التَّعليميَّة، ومن الواضح أن مفهوم الجودة في التعليم يؤكِّد على دور الإدارة المدرسيَّة في تجويد وتحسين عمليات التَّعليم ومخرجاته؛ إذ يُعَدُّ مدير المؤسسة التَّعليميَّة قائد الجودة فيها، والذي يعمل على تمكين جميع العاملين فيها من الإبداع والابتكار لتحقيق أهداف الجودة عن طريق تطوير كفاياته وتحسين أدائه بشكل مستمر.

ومن ناحية أخرى فإنَّ الأداء التَّدرسيَّ الفعَّال والحيِّد للأساتذة في مختلف المراحل التَّعليميَّة وفي مرحلة التَّعليم الثانويِّ خاصة قد أصبح مطلبًا ملحًّا، فتغيَّر دور الأستاذ من خلاله من مسؤول عن ضبط التَّعلُّم إلى مسهِّل متمعِّن للتَّعلُّمات، والأستاذ الكفء المتَّسم بالجودة في أدائه، المرتقي بممارسته إلى الأحسن، هو الأستاذ القادر على القيام بتبَّعات ومسؤوليات وأبعاد ومطالب أدواره الجديدة التي فُرِضت عليه بسبب إفرزات التَّطوُّرات العلميَّة والتَّكنولوجيَّة المعاصرة .

فالوصول إلى الجودة والتميُّز يُلقَى على عاتق الأستاذ مسؤوليات وواجبات، ويفرض عليه تبني أدوار مغايرة لتلك التي كان يقوم بها سابقًا، وكلُّ ذلك يفرض أيضًا وجود معايير واضحة للحكم على أدائه التَّدرسي ومستوى جودته.

واعتبارًا لكون مرحلة التعليم الثانوي مرحلة حرجة من مراحل التَّعليم بالنسبة للتَّلاميذ والمجتمع باعتبارها مرحلة انتقال إلى التَّعليم الجامعي، ومتوجِّة بشهادة ذات قيمة علميَّة مفصليَّة هي شهادة البكالوريا، كانت مُخرجات هذه المرحلة أمل التَّطوير للمجتمع باعتبار الطلبة الناجحين خزانًا؛ المأمول منه بعد اجتيازه مرحلة التَّعليم العالي أن يكون نخبة المجتمع، وهو ما يفرض الاهتمام بدراسة وتقييم مستوى الجودة في كل مكُوناتها خاصة الإدارة مدرسيَّة وأداء الأساتذة التَّدرسيِّ.

لهذا فعملية تقييم مستوى جودة الإدارة المدرسيَّة تُعتبر جوهر التَّقويم في العملية التَّعليميَّة برمتها؛ فالمدير النَّاجح هو الذي يحرص على استمرارية تقويم العمل الإداري وتقييم مستوى أدائه بصورة موضوعيَّة بغية التَّجديد والتَّطوير والارتقاء بالأداء إلى الأفضل (الأغبري، 2000، ص417)، والاهتمام بجودة الإدارة المدرسيَّة يرجع إلى العناية التي تولى لكل ما من شأنه أن يُؤثِّر في مستوى جودة التَّلاميذ

واعتبارا لكون أساتذة التعليم الثانوي الأكثر تفاعلا مع الإدارة المدرسية في هذه المرحلة التعليمية وأحد المستفيدين من أدائها، فقد اعتمدتهم الباحث كمقومين لقياس مستوى جودة الإدارة المدرسية في هذا البحث.

كما أنّ عملية تقييم أداء الأساتذة ضرورية لتأثيرها المباشر على مخرجات العملية التعليمية كلّها، وهنا يبرز ما أشار إليه كل من هارجريفز وجودسون (Hargreaves and Goodson) في كتابهما (الحياة المهنية للمعلمين) في معرض تقديمهما لحركة تفعيل المدارس، وما ترتب عنها من تكريس للمعيارية السلوكية في أداءات المعلمين، وفي ضوء ترحيبهما بحركة تحسين المدارس التي أولت للأدوار المهنية التي يقوم بها المعلمون في مدارسهم اهتماما كبيرا، بوصفها مفتاح ذلك التحسن، حيث أكدا على خطورة التحويل على التقنية والأدائية في توصيف مهنة التعليم وذلك أنّها تغيب وعي الأساتذة وتشوش حسهم المهني (البيلوي؛ وآخرون، 2006، ص25)

والإداريون في غالب الأحيان يصطدمون بهذا السؤال (سؤال جودة الأداء).

-هل فريقي من الأساتذة يمتلك المتطلبات الضرورية للنجاح والوصول إلى تحقيق الأهداف المسطرة؟
إن مدرّاء المؤسسات يستطيعون أن يحلّلوا مجموع الأساتذة من حيث خبرتهم ومهاراتهم وتكوينهم وكفاءاتهم، واستنتاج ما إذا كان كل فرد كفء أو خبير، إضافة إلى ذلك يمكن لهم تحليل وضعية الأساتذة بمؤسساتهم ومدى امتلاكهم للموارد التقنية والمادية والمعلوماتية الضرورية لإنجاز المهام، وبالرغم من امتلاك المؤسسات كلّ هذه المتطلبات إلّا أنّ بعض المؤسسات ينجح والبعض الآخر يفشل أو ينجح جزئيا، والبعض من الأساتذة يكون أدائه التدريسي ذا جودة مرتفعة بينما البعض الآخر لا يصل إلى هذا المستوى من الجودة، واعتبارا لكون مدير الثانوية هو المسؤول المباشر عن الأساتذة وأدائهم من الناحية الرسمية فقد اعتمدته الباحث كمقوم لقياس مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة في هذا البحث.

وبتتبع حيثيات الجودة ومن خلال بعض خبرات الباحث في مجال الإدارة المدرسية جعلت الباحث يشعر أنّ مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي يتأثر بصورة موجبة بمستوى جودة الإدارة المدرسية؛ حيث يشير (Mulford) بالقول: "إنّ المؤسسات الفعّالة والقادرة على تطوير أدائها بصورة مهمّة هي مؤسسات يكون على رأسها مدير يعمل على زرع، وبطريقة واضحة ودالة الفعالية بين العاملين، كما أنّ اختلاف الفعالية بين مؤسسة وأخرى تُلاحظ من خلال الوضعية المركزية لمديرها بالنسبة لكلّ منهما" (Mulford, 2003, p20).

ونظراً لأهمية الموضوع وقلة البحوث التي تناولت تأثير متغير جودة الإدارة المدرسية في متغير جودة الأداء التدريسي على حدّ اطلاع الباحث، وللتأكد من ذلك جاء تناول هذا البحث والذي تمّ بحثه من أجل الإحاطة قدر الإمكان بمختلف جوانبه في قسمين: قسم نظري، وقسم ميداني.
وقد تضمّن القسم النظري الفصول الآتية:

الفصل الأول: وقد خُصِّص للإطار العام للبحث؛ حيث تناول الباحث فيه مشكلة البحث وأهدافه وأهميته، وكذا حدود البحث وتحديد وضبط المصطلحات، والتعريف الإجرائي لمتغيراته، ثم تدوين الدراسات السابقة وختم الفصل بفرضيات البحث.

الفصل الثاني: وخصَّصه الباحث لجودة التعليم؛ حيث عرض فيه مفاهيم الجودة والخدمة، وأبعادهما ونظم الجودة وتطوُّرها التاريخي والفكري وروادها، ثم انتقل إلى سرد مفاهيم الجودة في التعليم ومعاييرها وأهمية تطبيقها في هذا الميدان، والمعوقات التي تعترض نجاحها.

الفصل الثالث: والمتعلّق بجودة الإدارة المدرسيّة؛ حيث عرض الباحث مفاهيم وتعريف الإدارة عامّة ومدارسها، كما أورد في هذا الفصل مفاهيم الإدارة المدرسيّة ووظائفها، ومهام مديري المؤسسات التعليميّة ومهاراتهم، كما تطرّق إلى كفايات مديري الثانويات، ومرجعيات هذه الكفايات، إضافة إلى قياس جودة الإدارة المدرسيّة وتقويم أدائها ومعايير هذا التقويم.

الفصل الرابع: وقد تضمّن جودة الأداء التدريسيّ، وتمّ التطرّق فيه لمصطلحات الأداء ووظيفة التدريس والكفايات التدريسيّة للأستاذ الفعّال، إضافة إلى الأداء التدريسيّ وكيفية تقويمه وقياس جودته ومعايير ذلك.

في حين تضمّن الجانب الميدانيّ الفصول الآتية:

الفصل الخامس: والذي يتعلّق بإجراءات الدّراسة الميدانيّة، بما في ذلك الدّراسة الاستطلاعيّة والدّراسة الأساسيّة.

الفصل السادس: والمتعلّق بنتائج الدّراسة الميدانيّة عرضاً، تحليلاً، مناقشةً وتفسيراً.

وقد اختتمّ البحث بخاتمة؛ تضمّنت مجمل النّتائج ومجموعة من التّوصيات والاقتراحات، وأربعة ملاحق (أداتي البحث، وقائمة البنود الأكثر بروزاً، والأقلّ بروزاً في أداتي البحث).

الفصل الأول:

الإطار العام للبحث.

مشكلة البحث.
أهداف البحث
أهمية البحث.
حدود البحث.
تحديد مصطلحات البحث.
التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث.
الدراسات السابقة.
فرضيات البحث.

1. مشكلة البحث

تُعتبر الإدارة المدرسية أحد أهمّ مكوّنات المؤسسة التعليمية، فهي تضطلع بمهمة أساسية تتمثل في إدارة مصنع يُعنى بتربية الإنسان وهي تختلف عن غيرها من الإدارات، إذ تتطلب الإلمام بمتطلبات التدريس، فضلا عن الإلمام بالأعمال الإدارية المتعارف عليها.

وقد تطوّرت وظيفة الإدارة المدرسية من مجرد عمل روتيني يقتصر على المحافظة على تطبيق اللوائح والأنظمة... إلى التركيز على الجانب الإنسانيّ للرفع من مستوى أداء الأساتذة مهنيًا في كل الجوانب وتطوير كافة محاور العملية التعليمية، والاهتمام بالبرامج والخدمات المختلفة المقدمة للتلاميذ، وبالتالي فهي تهتمّ بكل جوانب العملية التعليمية المؤدية إلى تحقيق الأهداف المسطرة.

واعتبارا لكون مرحلة التعليم الثانوي، مرحلة مهمة في المسار التعليمي ككل، ففيها يتم تكوين التلاميذ الذين سيلتحقون بمرحلة التعليم العالي، فهم الخزّان المستقبلي للكفاءات التي يُعوّل عليها المجتمع لتطوّره، واعتبارا لكون المرحلة تُختتم بشهادة لها قيمة علمية عالية، ولها قيمة معنوية معتبرة بالنسبة للمجتمع ككل، كان لزاما الاهتمام بالبحث والتطوير لكل ما من شأنه إعطاء فاعلية أكبر وجودة أعلى لمكوّنات مؤسسات التعليم الثانوي، ومن ذلك الاهتمام بجودة وفاعلية الإدارة المدرسية فيها.

وإنّ الوصول إلى مستوى عال من الجودة في الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي "يقتضي من المدراء أن يُغيّروا أسلوبهم في التسيير؛ بحيث ينتقلون من أسلوب الإكراه والصرامة إلى أسلوب التعاون وإشراك الفاعلين التربويين في القرار؛ فالإدارة المدرسية تحتاج إلى قائد يشيع مناخ التعاون والثقة والحماس، ويتعدى عن التذمّر، لتتسم إدارته بالجودة المطلوبة" (أوزي، 2005، ص47) "فالمديرون مسؤولون عن جودة مدارسهم، إضافة إلى مسؤولياتهم عن حلّ مشاكل العاملين فيها من خلال التوظيف والعزل، وتطوير مواردها البشرية" (Mulford, 2003, p18)، وتحمل هذه المسؤولية يقتضي وجود قائد على رأس المؤسسة يتّصف برؤية مستقبلية متبصرة وواعية، ويتمتع بدعم ومساندة من العاملين معه في المؤسسة التعليمية. (أوزي، 2005، ص54)، كون اختلاف الفاعلية بين مؤسسة وأخرى إنّما تُلاحظ من خلال الوضعية المركزية للمدير بالنسبة لكل منها. (Mulford, 2003, p20). أما واقع الإدارة المدرسية ومن خلال الاحتكاك بالميدان، فيُظهر بعض الصعوبات التي تميّزها من تشعب للمهام ومركزية في التنظيم، ما أظهر نمطية في الأداء، إضافة إلى غياب مبادرات التجديد، ما قد يؤثر على مستوى جودة الإدارة المدرسية.

وقد بحثت كثير من الدراسات موضوع الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي، فبيّنت دراسة (نور الدين، 2008) ودراسة (العسيلي، 2007) أهميّة الجودة في الإدارة المدرسية عامّة وفي مرحلة التعليم الثانوي خاصة، كما أظهرت دراسة (آل مداوي، 2007) متطلبات ومعوّقات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية، كما اهتمّت دراسة (العتوم، 2002) بموضوع تقييم أداء مديري المدارس الثانوية لمهامهم.

وفي المقابل فإنّ العبء الأكبر يقع على المدرّسين لخلق مناخ تعليمي أكثر استجابة من أجل خدمة أفضل لجميع الطلبة، خصوصا أولئك الذين هم حاليا عرضة للفشل في المدرسة والتسرّب منها، وكي يكون المدرّسون ناجحون في غرفة الدرس، فإنّهم بحاجة إلى دمج مجموعة من المهارات الإدارية لضبط السلوك الفردي وأساليب التّشاور. (لاريقي، 2006، ص20). فمحورية دور الأستاذ وأهمية جودة أدائه تبرز من خلال دوره في الرفع من كفاءات المتعلّمين من خلال هذا الأداء؛ إذ أن كفاءة وفعالية أي نظام تعليمي اليوم تُقاس بمدى إكساب المتعلّمين فيه المهارات والقدرات التي تمكّنهم من الإسهام الفاعل في بناء نهضة مجتمعهم وتحقيق نهضة أمتهم؛ بحيث يصبح الهدف الأساسي الذي تتمحور حوله كافة الأهداف الأخرى.

وقد بيّنت عديد الدّراسات أنّ هناك علاقة إيجابية بين الفعاليّة الجماعيّة التي يُديها الأساتذة والنتائج المدرسيّة. (Dussault, 2011, p242)، كما أنّ أبحاث (وونغ، وهيتل، ووالبرغ)، والتي دامت خمسين عاما والتي نُشرت عام 1993 تحت عنوان (ماذا يساعد على تعلّم التّلاميذ) قد حدّدت الأستاذ وأدائه التّدريسي كأكثر عامل مؤثّر في التعلّم. (Gautier et autres, 2005, p13)

وفي سياق هذا الطّرح يبرز الدور المحوري للأستاذ في تحقيق كفاءة وفعاليّة النظام التّعليمي باعتباره الركيزة الأساسيّة لتحقيق جودة هذا النظام نظرا لحيوية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلّمين الذي يمثّل الغاية الأساسيّة التي يسعى إليها أيّ نظام تعليمي، بغض النّظر عن حالة مدارسه وكثافة حجرات الدّراسة بها وطبيعة المناهج الدراسيّة المستخدمة فيه ونوعية التّكنولوجيا ومصادر التعلّم التي تعتمد عليها ومقوّمات البيئة المحيطة أو أيّ عامل من العوامل المرتبطة ببيئة التعلّم التي ينظم فيها التّلاميذ، فبالرّغم من أهميّة ذلك كلّ لضمان جودة وفعاليّة النظام التّعليمي إلّا أنّها ستظلّ عديمة الجدوى، قليلة الفاعليّة، ما لم يتوافر الأستاذ القادر والرّاعب في توظيفها بفعاليّة وتوجيهها بحكمة صوب الأهداف التّربويّة. (البيلاي، وآخرون، 2006، ص119).

فأكبر عائق لتطوير مقاربات فعّالة تضفي الجودة على الأداء التّدريسيّ للأساتذة يُعتبر اعتمادهم على طرائق مقترحة أثناء فترة تكوينهم واعتبارهم أنّ الفشل في أدائهم التّدريسيّ لا يعود بالضرورة لطرائقهم المتّبعة، ففشل التّلاميذ عادة يُرجع إلى عوامل خارجية، كالوسط الاجتماعي والاقتصادي غير المناسب، إضافة إلى جهل الأساتذة بوجود طرائق بيداغوجيّة تجعلهم أكثر فاعليّة. (Castonguay, 2011, p139).

واحتكاكا بواقع التّعليم الثّانوي في السّنوات الأخيرة في الجزائر يُظهر التحاق عدد كبير من الأساتذة الجدد بميدان التّدريس وهذا في غياب منهجيّة تكوين واضحة، وفي ضوء قلة خبرة هؤلاء الأساتذة فإنّ الأمر يدعو إلى التّساؤل حول تأثير هذه الطّروف على مستوى جودة أدائهم. وقد تناولت عديد الدّراسات موضوع الأداء التّدريسيّ وجودته؛ حيث بحث (الناشري، 2014) جودة الأداء التّدريسيّ في ضوء متطلّبات اقتصاد المعرفة، ودرست (الفتلاوي، 2013) معايير تقييم

جودة الأداء التدريسي في التعليم الثانوي، كما بحث(حديد، 2009) موضوع تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية.

وعلى الرغم من الاهتمام الذي حظيت به جودة الإدارة المدرسية من خلال كثير من البحوث إلا أن الاهتمام بجودة الأداء التدريسي للأستاذ بقي قاصراً، إضافة إلى عدم الاهتمام بتأثير الإدارة المدرسية وجودتها على الأداء التدريسي للأستاذ -حسب اطلاع الباحث- فيرى(mulford)، "أنه "بوجود فريق إداري كفء وداعم في الوسط المدرسي، قادر على تسهيل المقاربة الخاصة بمهنة الأستاذ من خلال خلق إحساس بالانتماء والأهمية ترتفع فاعلية الأساتذة، ويتطور مستوى الممارسة البيداغوجية في القسم"(mulford, 2003, p19)، كما أن المؤسسات الفعالة والقادرة على تطوير أدائها هي بصورة واضحة مؤسسات يكون على رأسها مدير يعمل على زرع، وبطريقة واضحة ودالة الفعالية بين العاملين.(Castonguay, 2011, p20).

وعلى ضوء أهمية الموضوع والمرحلة التعليمية، ونظرا لاحتكاك الباحث بميدان البحث وخبرته كممارس للإدارة المدرسية، وإحساسه بالأثر الذي يمكن أن يكون لمستوى جودة الإدارة المدرسية في جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي، وإحساسه بأهمية الموضوع، ورغبة في تأكيد أو نفي التأثير الذي تلعبه الإدارة المدرسية في أداء الأستاذ، جاءت مشكلة البحث والتي تتلخص في الأسئلة الآتية:

1. ما هو مستوى جودة الإدارة المدرسية بمؤسسات التعليم الثانوي بمدينة باتنة من وجهة نظر الأساتذة، وفقاً للمعيار المعتمد لتقييم ذلك؟
2. ما هو مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي، بمدينة باتنة من وجهة نظر المديرين وفقاً للمعيار المعتمد لتقييم ذلك؟
3. هل يؤثر مستوى جودة الإدارة المدرسية بمؤسسات التعليم الثانوي بمدينة باتنة -كما هو مقدّر- من طرف الأساتذة - في مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة - كما هو مقدّر من طرف المديرين-؟

2.أهداف البحث:

تسعى مختلف دول العالم إلى تحسين الأداء في مختلف مكونات النظام التربوي لديها والاهتمام بتحسين الأداء الإداري من خلال ربطه باستراتيجيات العمل التشاركي والحوكمة، ونظراً للدور المهم للإدارة المدرسية في علاقتها خاصة بأداء الأساتذة في مرحلة مهمة من مراحل التعليم، ألا وهي مرحلة التعليم الثانوي، ومن خلال مشكلة البحث وتساؤلاته، فإن الأهداف المتوخاة نوردتها فيما يأتي:

أ/ الكشف عن مستوى جودة الإدارة المدرسية بمؤسسات التعليم الثانوي بمدينة باتنة من وجهة نظر الأساتذة.

ب/ الكشف عن مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي بمدينة باتنة من وجهة نظر المديرين.

ج/ تقصي أثر مستوى جودة الإدارة المدرسية بمؤسسات التعليم الثانوي بمدينة باتنة - كما هو مقدّر من طرف الأساتذة - في مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة - كما يقدّرها المديرون -.

د/ التأكد من مصداقية أو عدم مصداقية افتراض تأثير مستوى جودة الإدارة المدرسية من وجهة نظر الأساتذة في مستوى جودة الأداء التدريسي من وجهة نظر المديرين.

3. أهمية البحث:

يستمدّ هذا البحث أهميته من الأهداف السالفة التي يسعى إلى تحقيقها والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. يوفّر إطارا نظريا مهما يتعلّق بالجودة عامّة وبالإدارة المدرسية ومقومات جودتها، كما يوفّر أدبا نظريا يتعلّق كذلك بموضوع الأداء التدريسي يستفيد منه المعنيّون بالموضوع؛ باحثون، أساتذة ممارسون في التعليم الثانوي...
2. البحث في مستوى جودة الإدارة المدرسية بمؤسسات التعليم الثانوي بمدينة باتنة كما يراها الأساتذة ما يكشف ويشخّص واقع هذه الجودة، ويساهم في البحث عن ميكانيزمات التحسين والتّطوير لهذا الجانب المهمّ في العملية التعليميّة كلّها.
3. البحث في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي بمدينة باتنة كما يراها المديرون وهو ما يوضّح مواطن القوة والضعف في هذا الأداء بصفة عامة ويُستفاد منه في برمجة عمليات التكوين والتّميّة المهنيّة للأساتذة من طرف المعنيين ليعود بالنفع على التلاميذ بصورة أساسيّة.
4. من خلال النتائج التي يتوصّل إليها هذا البحث، يمكن توقّع مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة في ضوء معرفة مستوى جودة أداء الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي، وذلك بعد تحديد أثر هذا الأخير على الأداء التدريسي.
5. إبراز أهميّة تقييم أداء كل أركان العملية التعليميّة، وهو ما يدفع باحثين ودارسين آخرين للقيام بدراسات تتعلّق بمتغيّرات على علاقة بموضوع الأداء.
6. تصميم أدوات موضوعيّة لقياس متغيّري البحث، لاستعمالها في البحث الحالي والاعتماد عليها في بحوث أخرى.

4. حدود البحث:

1.4. الحدود البشريّة: أجري هذا البحث على مجموع أساتذة التعليم الثانوي بمدينة باتنة بمختلف رتبهم (أساتذة التعليم الثانوي، أساتذة التعليم الثانوي المكوّنون، أساتذة التعليم الثانوي الرئيسيّون، أساتذة التعليم الثانوي رؤساء الورشات، أساتذة التعليم الثانوي رؤساء أشغال)، وكذا واحد وعشرون مدير ثانوية منهم ثلاثة مكلفين بالإدارة.

2.4. الحدود المكانية: طبق هذا البحث على 21 ثانويّة للتعليم العامّ التي تضمّها مدينة باتنة.

3.4. الحدود الزمنية: أجري هذا البحث خلال السّنة الدّراسيّة 2014/2015، تمّ خلالها توزيع الاستبيانات وإجراء الدّراسة الاستطلاعيّة، وبعدها الدّراسة الأساسيّة.

5. تحديد مصطلحات البحث:

1. الجودة: "الجودة" تعني كون الشيء جيّداً، وفعلها جاد، والكيفيّة مصدرها من لفظ "كيف" وكيفيّة الشيء تعني حاله وصفته، ويعرفها قاموس ويبستر بأنها درجة الامتياز أو التفوّق التي يمتلكها شيء (خدمة أو منتجاً)، كما أنها تعني درجة المطابقة مع المعايير الموضوعيّة (السعيد، 2007، ص124). كما تُعرّف بأنّها المطابقة لمتطلّبات أو مواصفات معيّنة بينما يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير بأنها جملة السّمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معيّنة. (البيلاوي؛ وآخرون، 2006، ص21)

2. الإدارة: عرّف العرفي والمهدي الإدارة (1995) بأنها عملية منظّمة وهادفة تسعى إلى استخدام أفضل الطرق والأساليب في استثمار الموارد الماديّة والبشريّة وتوظيفها لبلوغ الأهداف المرسومة بأقل التكاليف عن طريق التخطيط والتنظيم والتّوجيه والتّقييم والمتابعة. (سرور، 2008، ص08).

3. الإدارة المدرسيّة: هي مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، توجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها، وفقاً لسياسة عامّة تصنعها الدولة بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة. (القرني، 2014، ص14)

4. الأداء: يعرف (good) الأداء بأنّه الإنجاز الفعلي كما يصنّف من القابليّة أو الطّاقة أو القدرة الكامنة. أمّا المنظّمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم فتعرّفه على أنّه: الفعل الإيجابيّ النّشيط لاكتساب المهارة أو المعلومة والتمكّن الإيجابي من أدائها تبعاً للمعايير الموضوعيّة. (الفتلاوي، 2013)

5. الأداء التدريسيّ: يشير إلى ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاريّ، وهو يستند إلى خلفية معرفيّة ووجدانيّة معيّنة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معيّن، ويظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما. كما يقصد به كل ما يقوم به الأستاذ من أنشطة وعمليات وإجراءات وسلوكيّات تعليميّة تتعلّق بعملية التّدرّس داخل قاعة الدرس أو خارجها. (اللقاني؛ والجمل، ص1999).

6. جودة الأداء التدريسيّ: عرّف راشد جودة الأداء التدريسيّ، "أنّها مجموع العمليات التي يؤدّيها المعلّم بهدف تحسين عملية التعلّم بما ينمي قدرات واتجاهات وميول الطّلبة وزيادة معرفهم، وبما يحقّق أفضل المخرجات التّعليميّة، وذلك بإتباع مجموعة متكاملة من إجراءات التّدرّس المخطّطة سلفاً والموجّهة لتنفيذ الموقف التدريسيّ بغية تحقيق أهداف محدّدة تتّصف بإشباعها لحاجات الطّلبة وتلبيتها لمطالب المجتمع". (الناشري، 2014، ص11).

ويعرّفها (سعيد، 2007) بأنها "إنّقان المعلّم للأداء المهنيّ من خلال تمكّنه من تخصّصه ومتابعة الجديد والحديث فيه، ثم تطوير أدائه ومقدرته على صياغة الأهداف التّعليميّة بمجالاتها ومستوياتها المختلفة مع العمل على تحسينها وعرضه للمادة العلميّة بصورة جذّابة ومشوّقة من خلال تطبيقه لطرق التّدرّس الحديثة وتنويعه لأساليب التّقييم المختلفة. (الناشري، 2014، ص12).

7. التّعليم الثانويّ: هو ذلك التّعليم الذي يلي مرحلة التّعليم المتوسّط، ويدوم ثلاث سنوات ويمنح في الثّانويات، وتنتوّج نهاية التّمدرس فيه بشهادة بكالوريا التّعليم الثّانويّ. (وزارة التربية الوطنيّة، 2008).

6. التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث:

جودة الإدارة المدرسية: هي الدرجة التي يتحصّل عليها المستجيب على أداة قياس جودة الإدارة المدرسية المستخدم في هذا البحث، والذي يعبر عن مستوى جودة الإدارة في أبعاد: التخطيط، التنظيم والإشراف، التقويم، والعلاقة مع المجتمع المحلي.

جودة الأداء التدريسي: هو الدرجة التي يتحصّل عليها المستجيب على أداة قياس جودة الأداء التدريسي المستخدم في هذا البحث، والذي يعبر عن مستوى جودة الأداء التدريسي في أبعاد: استراتيجيات التدريس، والكفاءات الشخصية، والتقويم.

7. الدراسات السابقة:

لقد قام الباحث أثناء تناوله للدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة بعرضها من خلال محورين:

. الدراسات التي عُنيت بموضوع الإدارة المدرسية.

. الدراسات التي عُنيت بموضوع الأداء التدريسي.

1/ الدراسات التي عُنيت بموضوع الإدارة المدرسية:

إنّ الاطلاع على الدراسات السابقة التي اهتمت بالإدارة المدرسية كان يهدف إلى تحديد أهم الأبعاد والمعايير التي اعتمدت لقياس جودتها والاطلاع على مستوى الجودة بها حسب ما توصّلت إليه هذه الدراسات، والأدوات والمناهج المستعملة فيها.

01. دراسة (Ross, 2012) وكانت بعنوان: (كفاءات الإدارة المدرسية الفعّالة)، وقد هدفت إلى تفسير وفهم أسباب نجاح المدارس الفعّالة بالتركيز على (أنماط القيادة، الكفاءات الإدارية، وجود فرق العمل الجماعي داخل المدرسة)، وقد استعمل الباحث لذلك أسلوب دراسة الحالة من خلال اختيار مدرستين ثانويتين "بالكيبك"، واستعمل المقابلات والاستجابات، التي توجّهت إلى بعض المكلفين بالإدارة واثنين من المديرين العامّين، وأربعة مديري ثانويات و18 معلّماً، واثنين من مستشاري التوجيه ومختصّ نفسانيّ، وثلاثة أولياء تلاميذ من مجلس جمعية أولياء التلاميذ من الثانويتين، إضافة إلى استعمال الملاحظة التي تمّت في الميدان للوثائق الداخلية للثانويتين، والممارسات المسجّلة لـ: 172 تلميذاً من الصّف الخامس الثانويّ، وقد توصّلت الدراسة إلى تفسير ومقارنة الحياة المدرسية لكل من الثانويتين والتعرّف على الكفاءات الإدارية، ونمط القيادة المستعملة في الإدارتين المدرسيتين.

02. دراسة (أبو حصيرة، 2008) بعنوان: (فاعلية مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء معايير تطبيق الجودة الشاملة)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية مدير المدرسة في ضوء معايير تطبيق الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظر المشرفين، وتكونت عيّنة الدراسة من (73) مشرفاً تربوياً من مجتمع الدراسة البالغ (75) مشرفاً تربوياً بواقع (61) مشرفاً و(14) مشرفة تربوية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليلي من خلال تطبيق أداة الدراسة لجمع المعلومات والبيانات من عيّنة الدراسة، وهم المشرفون التربويون

العاملون في وكالة الغوث الدولية بغزة، وتكوّنت أداة الدّراسة من استبانة تكوّنت من خمسة مجالات وهي: فاعلية التّخطيط، وفعالية التّنظيم، وفعالية الإشراف التّربويّ، وفعالية التّقويم وفعالية العلاقة مع المجتمع المحليّ، وتكوّنت فقرات الاستبانة من (73) فقرة، وتوصّلت الدّراسة إلى العديد من النّتائج أهمّها:

* كانت فاعلية الإدارة المدرسيّة من وجهة نظر المشرفين التّربويين متوسّطة من حيث نتيجة الوسط الحسابيّ والنّقل النسبيّ.

* كان ترتيب فاعلية المجالات على النّحو الآتي :

* فاعلية التّخطيط (71.5) %.

* فاعلية الإشراف التّربويّ (64.1) %.

* فاعلية التّقويم (61.1) %.

* فاعلية التّنظيم (60.9) %.

* فاعلية العلاقة مع المجتمع المحليّ (55.7) %.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) لاستجابات عيّنة الدّراسة حول فاعلية مديري المدارس يرجع إلى كل من الجنس والمؤهل والخبرة.

03. دراسة (نورالدين، 2008) بعنوان (دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التّعرف على دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة، وللإجابة على هذه الأسئلة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أما عينة الدراسة فقد تكوّنت من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية الأساسيّة العليا للعام الدراسي (2007/2008)، وقد بلغ عددهم (161) مديرا ومديرة وبلغت عينة الدراسة (122) مديرا ومديرة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة تكوّنت من (60) فقرة، وُزعت على (5) مجالات. وقد توصّلت إلى ما يلي:

* أقرّ المستجيبون بأهمية دور صياغة الأهداف الاستراتيجية في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية. وكذا بأهمية دور تحليل البيئة في زيادة الفاعلية، وصياغة رسالة المدرسة، والرؤية المستقبلية لها وتحليل البيئة الخارجية بهذا الترتيب للأهمية.

* كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق فيما يتعلّق بجميع مجالات الاستبانة تعزى لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، أو اختلاف المنطقة التعليمية.

4. دراسة (آل مداوي، 2007) بعنوان: (متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، في ضوء الفكر الإداري المعاصر).

وهدفت الدّراسة إلى التّعرف على تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء الفكر الإداري المعاصر.

وتكوّنت عينة الدراسة من (13) مدير مدرسة، و (17) مديرة المدرسة، و (36) وكيل مدرسة، و (46) وكلية مدرسة (للمرحلة الثانوية) بمدينة أبها في منطقة عسير التابعة لوزارة التربية والتعليم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة حول معوقات تطبيق متطلبات الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية للمرحلة الثانوية، واستُخدم لمعالجة البيانات الأساليب الإحصائية التالية:

التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الأحادي، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة ما يلي:

* من أهم المتطلبات الأساسية التي تساعد الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية على تطبيق الجودة الشاملة ما يلي:

نشر ثقافة الجودة الشاملة، مراقبة تطبيق الجودة الشاملة، القيادة الفعالة، التطوير التنظيمي، تشكيل فرق العمل، التدريب المستمر، تقييم أداء العاملين، الاتصال الفعال، تخطيط الجودة.

* من المعوقات التي تعيق تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية، عدم وضوح رسالة الجودة الشاملة لدى القيادات العليا، الافتقار إلى فرق عمل تسعى لتحقيق أهداف الجودة، ضعف أساليب تقييم أداء العاملين، وغياب التخطيط المستقبلي لتطبيق الجودة.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول معوقات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية للمرحلة الثانوية وفقا لمتغيرات الدراسة.

* تقديم آلية تطبيق متطلبات الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية.

05. دراسة (العسيلي، 2007) بعنوان: (تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل)، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، ودرجة تقدير مديري ومعلمي المدارس لفعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدارسهم باختلاف متغيرات الدراسة. وقد استخدم المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (256) مديرا، ومعلما من المدارس الثانوية في مدينة الخليل بفلسطين للفصل الدراسي الثاني لعام (2006)، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة وفقا للأدب التربوي، وقد جرى التحقق من صدق الأداة وثباتها، كما توصلت الدراسة إلى:

* أن متوسط تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس كان متوسطة بشكل عام، وكان مرتقعا في مجال التخطيط الاستراتيجي، بينما كان منخفضا في مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدينة الخليل باختلاف فئة المستجيب والجنس، وسنوات الخبرة.

06. دراسة (الشريجة، 2006) بعنوان: (تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم)، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد الحاجات الملحة التي تساهم في تطوير العمل الإداري من خلال حصر متطلباته، من وجهة نظر المديرين، وباستخدام المنهج الوصفي وعينة الدراسة المتكوّنة من (111) مديراً ومديرة، توصّلت الدّراسة التي طبّقت من خلال الاستبيان المستخدم لهذا الغرض إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيّري القدرة والأهمية على عدد الكفايات الإدارية والفنية لدى مديري المدارس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القدرة والأهمية في مجال التخطيط لصالح الأهمية، ومجال العمل مع المعلمين وتنميتهم مهنياً ومجال العمل مع المجتمع المحلي لصالح القدرة، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القدرة والأهمية ككل لصالح القدرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيّري الجنس في القدرة في مجالات التخطيط والتّقويم، والأعمال الإدارية والكتابية لصالح الإناث، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر الجنس في متغير الأهمية في مجالات التّقويم، ومجال العمل مع المجتمع المحلي، ومجال الأعمال الإدارية والكتابية لصالح الإناث، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الأداة ككل لصالح الإناث في متغير الأهمية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة في القدرة والأهمية في جميع المجالات والأداة ككل.

07. دراسة (جعفر، 2005) بعنوان: (واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في مملكة البحرين)، وقد هدفت إلى معرفة واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها، وكذلك بحث إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين الوظائف الأساسية والمعايير التي يتمّ وفقها اختيار مديري المدارس الابتدائية ومديراتها واستخدمت استبانة، وتمّ تطبيقها على (288) معلماً ومعلمة، وكذلك المقابلة مع اختصاصيي وزارة التربية، وباستخدام المنهج الوصفي توصّلت الدراسة إلى أن مديري المدارس الابتدائية ومديراتها يقومون بـ 67.85% فقط من الأدوار الوظيفية من الوظائف الأساسية وأن أغلب العلاقات الارتباطية بين الوظائف الإدارية حظيت بتقدير متوسط.

08. دراسة (جاسم، 2005) بعنوان: (تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة)، وهدفت هذه الدراسة إلى التّعرف على مدى توافر مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الوصف الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين، بالإضافة إلى إيجاد صيغة مقترحة لوصفه الوظيفي، كما هدفت إلى التّعرف على مدى تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، والتّوصّل إلى صيغة مقترحة لاستمارة تقييم أدائه الوظيفي وفقاً لهذه المبادئ، وفي سبيل الإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحث بتحديد مبادئ إدارة الجودة الشاملة من خلال الأدبيات التي تناولته، وصمّم على أساسها استبانة الدّراسة التي احتوت على (30) مكوّناً لأربعة عشر مبدأً هي: الهدف وهو تحسين الإنتاج والخدمات، واعتماد فلسفة التطوير الجديدة، إلغاء التفتيش، إلغاء تقييم العمل على أساس السعر، إيجاد تحسين مستمر لنظام الإنتاج والخدمات، والتدريب المستمر، ترشيد القيادة الفاعلة، طرد الخوف، والعمل الجماعي، والابتعاد

عن الشعارات والنصائح واستبعاد معايير العمل القائمة على الحصص العددية، المكافآت والتفاخر بالمعلمين وإنجازاتهم، تشجيع التعلم الذاتي، تحقيق التغيير، واستخدام الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات كالتالي: أساتذة جامعة البحرين في كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، وعددهم (19)، الأخصائيين التربويين في إدارة التعليم الابتدائي (الحلقة الأولى) وعددهم (12)، ومديري المدارس الابتدائية والذين بلغ عددهم (30) مديراً من أصل (114).

بعد تطبيق الاستبانة على المشاركين جاءت النتائج العامة فيما يتعلق بمدى توافر مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الوصف الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين، بأن هناك أربعة مبادئ من أصل أربعة عشر مبدأ غير متوافرة في الوصف وهي: الهدف وهو تحسين الإنتاج والخدمات إلغاء وتقييم العمل على أساس السعر، المكافآت والتفاخر بالمعلمين وإنجازاتهم، تحقيق التغيير. أما فيما يتعلق بتقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، فقد جاءت النتائج العامة للمشاركين بعدم توفر عشرة مبادئ من أصل أربعة عشر مبدأ في استمارة التقويم الوظيفي الخاصة به، وخرج الباحث في الختام بصيغة مقترحة للوصف الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين ضمنه المبادئ غير المتوفرة فيه، بالإضافة لمقترح استمارة تقييم أداء جديدة قاعدتها الوصف الوظيفي المقترح، وتتوافق مع المجالات المحددة فيه، في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

09. دراسة (المعمري، 2004) والتي كانت بعنوان: (فاعلية أداء مدير المدرسة الثانوية وتوجهات تطويرها في ضوء برامج التطوير التربوي في سلطنة عمان)، وهدفت إلى معرفة درجة فاعلية أداء المدرسة الثانوية في مختلف المجالات التي تضمنها الاستبيان المعد لذلك، أما عينة الدراسة، فقد تكونت من 699 فرداً من مديري ومديرات المدارس الثانوية ومساعدتهم والمعلمين الأوائل فيها واستخدم الباحث الاستبانة كأداة البحث، كما اتبع الباحث المنهج الوصفي، وقد أظهرت النتائج أن درجة فاعلية المدرسة الثانوية بسلطنة عمان مرتفعة في مجالات العلاقات الإنسانية، والإنماء المهني للعاملين بينما كانت درجة فاعلية إدارة المدرسة الثانوية في مجالات العلاقة مع المجتمع المحلي وخدمة الطلاب، وتنظيم العمل والسلوك القيادي منخفضة. (الغامدي، 2013).

10. دراسة (الصالح، 2003) بعنوان: (تطوير الإدارة المدرسية بمدارس وكالة غوث بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية تطوير الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لهذا الغرض، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وشملت (54) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: القيادة المدرسية الفاعلة لإدارة الجودة الشاملة، التخطيط لإدارة الجودة الشاملة، التدريب والتطبيق لإدارة الجودة الشاملة، التقويم والرقابة لتحقيق أهداف إدارة الجودة الشاملة، وقام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة التي بلغت (174) مديراً ومديرة من مدارس الوكالة بمحافظات غزة، وتوصلت الدراسة إلى:

* وجود تشابه بين الإدارة المدرسية الفعالة، وإدارة الجودة الشاملة حيث تعتمد كل منها على التشاركية، التخطيط، التدريب والتطوير.

* من أهم المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ولتطوير الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث الدولية ما يلي :

1. التخطيط الاستراتيجي مدخل لإدارة الجودة بمدارس وكالة الغوث الدولية.
2. إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية، لتطوير وتحسين كفايات مديري المدارس.
3. تحسين كفايات مديري المدارس في توظيف القيادة التشاركية، حل المشكلات، اتخاذ القرارات وتفويض الصلاحيات. (أبو حصيرة، 2008، ص ص 37-38)

11. دراسة (جلال، 2002) بعنوان: (مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية بمملكة البحرين)، وهدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة (TQM) في إدارة المدرسة الابتدائية، كما هدفت إلى التعرف على المتطلبات المتوافرة وغير المتوافرة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الابتدائية بالبحرين.

كما تمّ دراسة متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الابتدائية بالاستناد إلى مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها، واستُخدم المنهج الوصفي لهذا الغرض، كما قام الباحث بتصميم استبانة تحتوي على (44) عبارة، تُحدّد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الابتدائية في مجالات: إسهام السياسات المدرسية في تلبية حاجات المستفيدين، والتحسين المستمر للجودة بالتركيز على عمليات تقديم الخدمة المدرسية، والوقاية من الأخطاء قبل وقوعها واتخاذ القرارات بناء على المعلومات والحقائق، وتطبيق مفاهيم العمل الجماعي، وتعزيز مكانة المعلمين بالمدرسة. وقد تكوّن مجتمع الدراسة من (115) مدرسة ابتدائية، تم اختيار (25) مدرسة ابتدائية بطريقة العينة العشوائية الطبقية، بحيث تكون ممثلة لجميع مناطق البحرين، أسفر تحليل بيانات الدراسة عن نتائج عديدة أبرزها ما يأتي:

تمّ تحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الابتدائية بالبحرين وتبيّن اتفاق المديرين والمعلمين على عدم توافر مطلب إسهام السياسات المدرسية في تلبية حاجات المستفيدين من الخدمة المدرسية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم توافر مطلب تطبيق مفاهيم العمل الجماعي من وجهة نظر المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مهمة مؤداها أن هناك محدودية انتشار لثقافة الجودة الشاملة داخل المدرسة الابتدائية. وهذه النتيجة قد تثير الشكوك في قدرة المدرسة الإبتدائية على تحقيق جودة الخدمة المدرسية كما يراها المستفيدون منها ويطلبونها.

12. دراسة (العتوم، 2002) بعنوان: (مستوى أداء مديري المدارس الثانوية المهنية لمهامهم) وهدفت إلى تقييم أداء مديري المدارس الثانوية المهنية لمهامهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين أنفسهم في مديريات منطقة شمال الأردن. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من 250 مشرفاً ومشرفة، و47 مديراً ومديرة، كما استخدم الباحث استبانة طوّرها لهذا الغرض

وأظهرت النتائج أن مستوى أداء مديري المدارس الثانوية المهنية كان متوسطاً، حيث أتى التخطيط في المرتبة الأولى والعلاقة مع المجتمع المحلي في المرتبة الأخيرة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مديري المدارس الثانوية المهنية لمهامهم تعزى إلى متغير الجنس والخبرة الإدارية. (الغامدي، 2013).

التطبيق على الدراسات الخاصة بمحور الإدارة المدرسية:

من خلال ما ورد في محور الدراسات التي عُيّنت بالإدارة المدرسية، توصل الباحث إلى أن الدراسات المذكورة:

1. اعتمدت على الاستبيان كأداة للبحث في أغلب الدراسات.
 2. اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للبحث.
- كما استفاد الباحث مما ورد في هذه الدراسات من كفايات إدارية ومرجعيات للاستفادة منها في الجانب النظري، كما استفاد من الأبعاد المعتمدة في الاستبيانات التي اعتمدتها الدراسات في وضع أبعاد أداة قياس جودة الإدارة المدرسية المستعملة في هذا البحث.
- كما يستغلّ الباحث نتائج هذه البحوث في مقارنة وتفسير النتائج التي يتوصل إليها البحث.

2/ الدراسات التي عُيّنت بموضوع الأداء التدريسي:

كما هو الحال مع الدراسات الخاصة بالإدارة المدرسية، كان الهدف من الاطلاع على الدراسات التي عيّنت بمتغير الأداء التدريسي تحديد أهم الأبعاد والمعايير التي اعتمدت لقياس مستوى جودته حسب ما توصلت إليه هذه الدراسات، والأدوات والمناهج المستعملة لذلك.

01. دراسة (الناشري، 2014) وكانت بعنوان: (جودة الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة)، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك وتطبيق معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة لجودة الأداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وكانت عينة الدراسة متكوّنة من 60 معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث أداتين لجمع البيانات، هما: الاستبانة، وبطاقة الملاحظة، كما استخدم الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار ت، واختبار التباين الأحادي، واختبار شيفيه (scheffe). وقد أشارت النتائج إلى أن درجة امتلاك عينة الدراسة لمتطلبات جودة الاداء التدريسي في ضوء التوجّه نحو اقتصاد المعرفة، جاءت بدرجة عالية، بينما أشارت بطاقة الملاحظة إلى أن درجة تطبيق عينة الدراسة لمتطلبات جودة الأداء التدريسي في ضوء التوجّه نحو اقتصاد المعرفة متوسطة.

02. دراسة (الفتلاوي، 2013) بعنوان: (معايير تقويم جودة الأداء التدريسي لمدرسي التاريخ في التعليم قبل الجامعي)، وهدفت الدراسة إلى تقدير أهمية معايير تقويم جودة الأداء التدريسي لمدرسي التاريخ في التعليم قبل الجامعي بحسب وجهة نظر عينة من المشرفين التربويين والاختصاصيين ومديري المدارس الإعدادية والثانوية ومدرسي التاريخ في تلك المدارس، والتعرف على دلالة الفروق

الإحصائية في تقدير تلك الأهمية وفقا لإجابات أفراد العينة بين المشرفين والمديرين وبين مدرسي التاريخ، واستعملت استبانة اشتملت على أربعة مجالات تمثل معايير أساسية في تقييم وتقويم مدرسي التاريخ) معيار الحماسة والإخلاص في العمل، معيار التواصل والتفاعل مع المتعلمين، معيار إدارة التعليم والتعلم ومراقبتها، معيار مسؤوليات التعليم والتعلم، كما استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأشارت نتائج البحث إلى تأكيد أهمية جميع أفراد العينة المتكونة من (25) مشرفا ومديرا، و(55) مدرّسا ومدرّسة للتاريخ على جميع المعايير الواردة في الاستبانة. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تأكيدات أهمية بعض المعايير الفرعية الواردة في الاستبانة ولصالح المشرفين والمديرين عن المدرسين والمدرسات.

03. دراسة(السهيلي، 2012) وكانت بعنوان: (مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المديرين والمدرّسين الاوائل)، وقد هدفت الدراسة إلى التحقق من مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من 164 مديرا ومدرّسا أولا، خلال العام الدراسي 2012/2013، وتمّ إعداد أداة تقيس معايير الجودة للأداء التدريسي والتي تكونت من (49) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية من وجهة نظر المديرين والمدرّسين الأوائل كان مرتفعا، وجاء في المرتبة الأولى التخطيط، وفي المرتبة الثانية التنفيذ، وفي المرتبة الأخيرة التقويم.

04. دراسة(عيسى، 2012) بعنوان: (برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء)، وهدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء اللازمة لهم بما يناسب مجالهم وأدوارهم، وعلاقة مستوى هذا الأداء ببعض المتغيرات (سنوات الخبرة، نصاب الحصص، كثافة الطلاب)، ومن ثمّ إعداد برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لهؤلاء المعلمين في ضوء واقع أدائهم لتلك المعايير، ولتحقيق هذا الهدف تمّ إعداد قائمة بالمعايير المهنية لجودة الأداء، وبطاقة لملاحظة المعايير تمّ تطبيقها على (30) معلّما، وقد أظهرت النتائج أن هناك تفاوتاً في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المعايير المهنية، فقد تراوحت نسب تحقّقها بين (0.48 و 0.70)، وفي الأداء الكلي بنسبة (0.58)، وهي تشير إلى تدني هذا الأداء وضعفه بشكل عام، كما لم توجد فروق دالة بين مستويات أداء المعلمين في مجالات المعايير المهنية تعزى إلى الخبرة، أو تُعزى إلى كثافة الفصل في مجالي "التمكن من مادة التخصص والتخطيط للتدريس" في حين وُجدت فروق دالة في بقية المجالات للمعلمين ذوي الفصول (أقل من 30 طالبا) وفي مجالات المعايير المهنية للمعلمين ذوي النصاب (من 20 فأقل).

05. دراسة(البصيص، 2011) بعنوان: (ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي 'تطوير الكفايات الأدائية للمعلّم على ضوء معايير الجودة)، وقد هدفت الدراسة إلى التعرّف على معايير

ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي، والكفايات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس للقيام بأدواره المختلفة بما يضمن جودة مخرجات التعلّم، والنهوض بمستوى المتعلّمين، وبقدراتهم وطاقاتهم المتعددة، ولتحقيق تعلّم يتّسم بالتميّز والفاعلية، كما هدفت إلى تقديم تصوّر مقترح لتطوير الكفايات الأدائية للمعلّم على ضوء معايير الجودة، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ اتباع المنهج الوصفي التحليلي عن طريق مراجعة البحوث والدراسات ذات الصلة لبيان واقع الأداء التدريسي في الجامعة وتحديد معايير جودة الأداء، والكفايات الأدائية اللازمة لعضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي، وقد توصّلت الدراسة في ضوء الإطّلاع على الواقع التدريسي ونتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى تقديم وبناء تصوّر مقترح لتطوير كفايات المعلّم الأدائية العامة بما يتناسب مع معايير الجودة المرتبطة بمدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية.

06. دراسة (حديد، 2009)، والتي كانت بعنوان: (تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية)، وهدفت إلى معرفة أثر متغيرات جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية وكذلك تخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم على ممارستهم لكفايات التدريس، كما هدفت إلى التّعرف على أكثر الكفايات ممارسة من طرف أساتذة الرياضيات وأهم المعوّقات المؤثرة على أدائهم التدريسي، وقام الباحث ببناء مقياس لتقويم الكفايات التدريسية، وقد تضمّن سبع كفايات رئيسية هي (كفاية التخطيط للدرس، كفاية تنفيذ الدرس، كفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وكفايات إدارة الفصل الدراسي، والكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي للرياضيات وكفايات الاتصال، والتفاعل الإنساني والاجتماعي، وكفايات التقويم)، ومقياس تقدير معوّقات الأداء التدريسي، وقام بتطبيقه على عينة شملت 122 أستاذًا وأستاذة عاملين بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل خلال العام الدراسي 2008-2009، وتوصّلت الدراسة إلى أن أكثر الكفايات ممارسة الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات، وكفاية تنفيذ الدرس، بينما نجد أن أقل الكفايات التدريسية ممارسة كفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال، كما توصّلت الدراسة إلى أن انعدام الدافعية لدى التلاميذ للدراسة وكثافة البرنامج الدراسي، من أكثر المعوّقات التي تؤثر على أدائهم التدريسي. وتوصّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغيّر الجنس، باستثناء كفايات الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي، حيث توجد فروق دالة عند مستوى 0.05 لصالح الذكور، وكذا عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية، باستثناء كفايات تنفيذ الدرس، حيث توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 لصالح الأساتذة ذوي الخبرة المهنية العالية.

07. دراسة (العلي، 2007) بعنوان: (تقويم معلّات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي)، وهدفت الدراسة إلى تحديد معايير جودة الأداء التدريسي لمعلّات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة، وتقويم واقع الأداء التدريسي لمعلّات العلوم الشرعية في ضوء معايير الجودة المقترحة للأداء التدريسي، والتّعرف على دلالة الفروق الإحصائية في الأداء

التدريسي لمعلّات العلوم الشرعية في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي باختلاف متغيّراتهن الشخصية (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، صفّ التدريس، مادة التدريس) والمساهمة في تطوير وتحسين مستوى الأداء التدريسي لمعلّات العلوم الشرعية. وقد طبق البحث على عينة من معلّات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج، وقد بلغت (33) معلّمة بنسبة (55.93%) من مجتمع البحث الأصلي. كما استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة كأداة للبحث، وتوصّل البحث إلى أن الأداء التدريسي لمعلّات متوسط في ضوء معيار (القدرة على التواصل الاجتماعي والتمكن من المادة العلمية، الكفاءة في التدريس)، وقليل في ضوء معيار (القدرة على تنمية القدرات الإبداعية للطالبات)، وكبير في ضوء معيار (امتلاك السمات الشخصية، وإدارة الذات)، كما توصّل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التدريسي لمعلّات العلوم الشرعية في القدرة على التواصل الاجتماعي لصالح المعلّات الأكثر خبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في معايير (القدرة على تنمية القدرات الإبداعية، التمكن من المادة العلمية، الكفاءة في التدريس، الأداء التدريسي في ضوء المعايير بصورة عامة) لصالح المعلّات الأكثر خبرة.

08. دراسة (الغزيوات، 2005) بعنوان (تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية)، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض كفايات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، الذين يدرّسون طلبة الدراسات الاجتماعية، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، في كلية العلوم التربوية، وبتطبيق المنهج الوصفي في الدراسة واستخدام عينة اشتملت على 216 طالبا وطالبة، منهم 81 طالبا و135 طالبة، واستبانة تتألف من ثلاثة أقسام، كفاية التقويم، كفاية التدريس، وكفاية العلاقات الإنسانية لأعضاء هيئة التدريس، حيث استخدمت هذه الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ استخدام النسب والمتوسّطات الحسابية والرتب والانحراف المعياري واختبار ت، وقد كشفت الدراسة على أن الطلبة الدراسات الاجتماعية غير راضين عن استخدام أعضاء الهيئة التدريسية لطرق التقويم والتدريس التقليدية، والتعامل غير الإنساني، والتعصّب في الرأي من قبل أعضاء الهيئة في الجامعة.

09. دراسة (سكر؛ والخزندار، 2005) بعنوان: (مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلّم لمواجهة مستجدات العصر)، وقد هدفت إلى تحديد أهم الكفايات التي ترفع من مستوى أداء المعلّم، وتمكّنه من مواجهة العصر بمستجداته ومتغيّراتها المتعددة، وهدفت إلى إعداد قائمة من المستويات المعيارية الملائمة للحكم على مدى امتلاك المعلّم لتلك الكفايات، كما استخدم المنهج الوصفي، وقد بلغت عينة البحث (60) فردا من الخبراء والمهتمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بغزة والمشرفين التربويين على الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة واستخدم الباحثان استبياناً مفتوحاً وجه لعينة من الخبراء والمهتمين من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والمشرفين التربويين لتحديد كفايات الأداء اللازمة للمعلّم لمواجهة مستجدات العصر، واقتراحا مستويات معيارية ملائمة لها. كما استخدمتا استبياناً ثانياً ضمّ الكفايات والمعايير التي تمّ جمعها

وترتيبها من الاستبيان المفتوح وجه لنفس أعضاء الهيئة من الخبراء لتحديد درجة أهمية كل من الكفايات ومستوياتها المعيارية المقترحة، وقد توصل الباحثان إلى الكفايات اللازمة ومجالاتها وهي: (مجال كفاية المعرفة العلمية وتوظيفها لخدمة البيئة والمجتمع، ويتضمن 20 كفاية)، (مجال كفاية المشاركة التفاعلية والتواصل خلال عملية التدريس، ويتضمن 13 كفاية)، (مجال استخدام وتوظيف مصادر المعرفة المتعددة، ويتضمن 09 كفايات)، (مجال كفاية إدارة الصف القائمة على أساس قيادة المعلم واحترام المتعلم وتفعيل دوره في العملية التعليمية، ويتضمن 20 كفاية)، (مجال كفاية التقويم متعدد الأغراض والأبعاد، ويتضمن 13 كفاية). (العلي، 2007، ص ص 32-33)

10. دراسة (الرهيط، 2005) وكانت بعنوان: (العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميز في مراحل التعليم العام ونسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز)، وقد هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين درجات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين المتميزين ونسب التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة، كما سعت إلى تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة للمعلمين المتميزين وفق أداة فلاندرز، ومعرفة الفرق في نسب التفاعل بين المعلمين تبعاً لمستوى أدائهم الوظيفي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (الحقلي) والمنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة بين درجات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين المتميزين، وبين نسب التفاعل اللفظي التي حصلوا عليها في كل من فئات التفاعل اللفظي، ومجالات التفاعل اللفظي.

التعليق على الدراسات الخاصة بمحور الأداء التدريسي:

من خلال الدراسات السابقة التي عُيّنت بالأداء التدريسي تبين للباحث أنها:

1. اعتمدت على الاستبيان كأداة للبحث في أغلبها.
 2. اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج غالب في البحث.
- كما استفاد الباحث مما ورد في هذه الدراسات من إطار نظري، كما استفاد من الأبعاد المعتمدة في الاستبيانات التي اعتمدتها الدراسات لوضع أبعاد أداة قياس جودة الأداء التدريسي.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة في محوري الإدارة المدرسية والأداء التدريسي، أمكن للباحث الاستنتاج أنه استفاد منها في زيادة التعرف على متغيري الدراسة والأدوات التي استعملت فيها كما استفاد الباحث منها في بناء أدوات البحث بأبعادها وتحليل النتائج ومقارنتها بنتائج البحث الحالي والطريقة المنهجية في تقديم الدراسات السابقة والتعليق عليها.

كما يمكن للباحث القول أنه وحسب ما توصل إليه من إطلاع أن الدراسات السابقة لم تتطرق للعلاقة بين متغيري البحث (جودة الإدارة المدرسية، وجودة الأداء التدريسي)، ولا لأثر متغير في الآخر.

8. فرضيات البحث:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج ذات العلاقة بالموضوع واحتكاكا ببحوثات المشكلة، ونظرا لخبرتنا المتواضعة في الإدارة المدرسية فإن فرضيات هذا البحث تُصاغ كما يأتي :

1. يرتفع مستوى جودة الإدارة المدرسية بمؤسسات التعليم الثانوي بمدينة باتنة من وجهة نظر الأساتذة، وفقا للمعيار المعتمد لتقييم ذلك.
2. يرتفع مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي بمدينة باتنة من وجهة نظر المديرين وفقا للمعيار المعتمد لتقييم ذلك.
3. يؤثر مستوى جودة الإدارة المدرسية بمؤسسات التعليم الثانوي بمدينة باتنة-كما هو مقدر-من طرف الاساتذة تأثيرا موجبا دالا إحصائيا في مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة -كما هو مقدر- من طرف المديرين.

الفصل الثاني:

جودة التعلّم

مفهوم الجودة.
تعريف الجودة.
تعريف الخدمة.
مفهوم جودة الخدمة.
أبعاد جودة الخدمة.
أبعاد جودة السلع.
نظم الجودة.
التطور التاريخي و الفكري للجودة.
رواد الجودة.
مفهوم الجودة في التعليم.
معايير الجودة في التعليم.
أهمية تطبيق الجودة في التعليم.
معوّقات تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية.

1. مفهوم الجودة:

"إن مفهوم الجودة من المفاهيم القديمة التي سعى الإنسان إليها من خلال البحث عن أساليب وطرق تطوير كيانه الاجتماعي والاقتصادي، وتنظيم قدراته في عمليات التنمية والتطوير لكل فعاليات حياته، وهذا يعني أن مفهوم الجودة قديم قدم سعي الإنسان ومحاولته تأسيس الحضارة البشرية وتطويرها، ويُعد أحد السمات الأساسية للعصر الحاضر الذي يتميز بالتغيرات السريعة المتلاحقة التي تفرض استخدام استراتيجية فعّالة تجاه جودة الخدمات والمنتجات التي تقدمها المؤسسات، لأن الجودة أصبحت من الأمور التي تؤثر في حاضرها ومستقبلها" (البرواري؛ وباشيوة، 2011، ص25).

كما أن الجودة هي نتاج لثقافة المؤسسة، ويجب أن تكون مدفوعة بها، والثقافة هي مجموعة القيم والأفكار التي يعتنقها كل أفراد الشركة، ويعبر القادة والمديرون أولاً عن هذه القيم والأفكار من خلال اتجاهاتهم وسلوكياتهم، وبمرور الزمن يتبنى معظم الموظفين هذه الاتجاهات ويقومون بسلوكيات تماثل سلوكيات المديرين والقادة، وخاصة عندما تتجه نحو إنتاج منتجات عالية الجودة. (ويليامز، 2005، ص23).

فالجودة لا تحصل بالصدفة أو بعملية عابرة، إنما هي نتيجة لإرادة وعزيمة قوية وعمل دؤوب، فهي مسار واع وكفاية عالية لتطبيق صحيح وعمل واضح، وهي تتعلق بمنظور العميل وتوقعاته لما تكون عليه الخدمة. وهذا ما يمكننا من القول:

- إن الجودة مفهوم شامل متعدد الأوجه.

- "للجودة أبعاد تتفاوت في أهميتها حسب البيئة التي تحيط بضمان الجودة، ويمكن تحديد هذه الأبعاد بما يأتي:

* الكفاية الفنية بمعنى الاهتمام بالمهارات، والقدرات الفنية والأداء الصحيح من مقدمي الخدمات والاعتناء بجميع الإداريين والكوادر العاملة بالمؤسسة.

* سهولة الوصول إلى الخدمات بمعنى عدم وجود عوائق مادية أو اجتماعية أو جغرافية يمكن أن تعيق الوصول إلى الخدمة المطلوبة.

* الفعالية ويقاس مداها بقسمة المخرجات على المدخلات.

* العلاقة بين الأفراد العاملين في المؤسسة يجب أن تبعث على الثقة والاحترام والمصادقية.

* الكفاية في استخدام المواد، وتقديم الأفضل، وتحقيق أكبر منفعة بأقل تكلفة.

* الاستمرارية من أبعاد الجودة، لأن ما هو جيد الآن قد لا يكون جيداً بعد سنة، لذلك يجب أن يكون تحسين الجودة وتطويرها عملية مستمرة". (عطيه، 2008، ص21)

- لكن هل الجودة تعني التمام في العمل والإنجاز؟

في هذا السياق يحذّر خبراء وضع الأهداف، من وضع أهداف غير واقعية لا يمكن تحقيقها ويتحدث (شالز كونراد) عن ذلك في كتابه (لعبة العمل) قائلاً: "يجب أن تكون الأهداف واقعية، ويمكن الوصول إليها"، ربما يكون تحقيق جودة "تامة" هدفاً غير واقعي، ومن ثم فهو هدف لا يمكن الوصول

إليه. ففي صناعة الخدمة والإنتاج نجد أن الجودة التامة الدائمة، هدف صعب الوصول إليه، إن لم يكن مستحيلاً؛ فالجودة ليست هدفاً محدداً نحققه وتحتفل به ثم ننساه، بل تعبر الجودة عن هدف متغير؛ والهدف هنا هو تحسين الجودة باستمرار. (ويليامز، 2005، ص3).

إن مفهوم الجودة في المؤسسة كما تناوله الدكتور (مارشال ساشكين، والدكتور كينيث جيه كايزر)، يعني تعريف فلسفة المؤسسة لكل فرد فيها، كما يعمل على تحقيق دائم لرضا العميل، من خلال دمج الأدوات والتقنيات والتدريب، ويشمل ذلك تحسناً مستمراً في العمليات داخل الشركة، مما يؤدي إلى منتجات وخدمات ذات جودة عالية، وتميز دائم. (ويليامز، 2005، ص6)

وبالرجوع إلى مصطلح الجودة فقد بدأ في أمريكا على يد المفكر (إدوارد ديمينغ)، ولكن أمريكا لم تحتضن هذه الفكرة كما أرادها "ديمينغ"، مما أضطره إلى البحث عن دار لمشروعه، فأستقبله اليابانيون ورحّبوا به ومنحوه الفرصة لشرح فكرته، ومنحوه المناخ التنظيمي لتجربة أفكاره، ومنها المبادئ التي يؤخذ بها عند مفكري الإدارة المعاصرة في كل مكان في العالم وفي جميع أنواع الإدارات سواء كانت إدارة تجارية اقتصادية، أو إدارة حكومية، أو إدارة تعليمية حتى أن الجودة أصبحت مطلباً في كل عمل تعليمي. (الميمان، 2007، ص16)، كما يمكن النظر إلى تطور مفهوم الجودة من خلال المراحل التالية: مرحلة ملاءمة المنتج للمواصفات المحددة من قبل المصمم، ثم مرحلة ملاءمة المنتج للاستخدام، ثم مرحلة ملاءمة المنتج للتكلفة، وأخيراً مرحلة ملاءمة المنتج للمطلبات الكامنة وهنا فقد تمّ التركيز على حاجات، ورغبات المستهلك، التي لم يدركها بعد، وهي الصفات التي في حالة غيابها لا تعتبر ضمن أبعاد مستوى رضا المستهلك؛ ولكن وجودها يزيد من مستوى الرضا لديه. (الصيرفي، 2011، ص ص20-21).

2. تعريف الجودة:

2-1. الجودة لغة:

أصل الكلمة [جود]- الجيد: نقيض الرديء، وفي الصحاح جاد الشيء جودة وجودة أي صار جيداً وأجّدت الشيء فجّاد، والتجويد مثله ويُقال هذا الشيء جيد بين الجودة والجودة، وقد جاد جودة وأجاد، أتى بالجيد من القول أو الفعل، ويُقال أجاد فلان في عمله وأجود، وجاد عمله يجود جودة. (ابن منظور، 2013، ص254)، "الجودة هي مصدر من أصل لفظ (جاد)، وهي على وزنٍ مثل الكيفية الذي مصدره لفظ (كيف) وكيفية الشيء يعني حالته وصفته، كما يُعرّف قاموس ويبستر الجودة على أنها صفة أو درجة تفوق يمتلكها شيء ما". (البرواري؛ وباشيوة، 2011، ص137)

"وكلمة الجودة من الناحية اللغوية يرجع أصلها (Qualité) إلى الكلمة اللاتينية (Qualitas) التي يقصد بها طبيعة الشخص أو الشيء، ودرجة صلاحيته، واستخدمت كلمة الجودة للدلالة على سلامة التكوين والإتقان والصنعة، وغالباً ما تُستخدم لوصف شيء ما ذو خصوصية.

كما تعني في اللغة درجة تفوق يمتلكها شيء ما، أو درجة امتياز لنوعية معينة من المنتج والجيد في اللغة نقيض الرديء، كما ترتبط في اللغة بمفهوم الإتقان، وقد وردت في القرآن الكريم بهذا

المعنى في قوله تعالى: "صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتَقَنَ كُلُّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ" (النمل، آية: 88) والإتقان الذي يعني إتقان العمل على وجه مُحْكَم". (حاروش؛ وحروش، 2015، ص193)

2-2. الجودة اصطلاحاً:

أما اصطلاحاً وفي علم الإدارة فهي ملاءمة المنتج، أو الخدمة للغرض المُعد له، وهي مدى تلاؤم المنتج أو الخدمة مع الاستخدام كما تمّ تحديدها في مواصفات التصميم، والجودة هي القيام بالأمر الصحيح من خلال الأسلوب الصحيح للوصول إلى الهدف المنشود. "ويمكن أن نعرّف مفهوم الجودة اصطلاحاً، بشيء من الدقة، والتفصيل من خلال التعاريف التي أوردها رواد الجودة.

أرماند فيجينوم (1956): الجودة هي الرضا التام للعميل.

فيليب كروسي (1979): الجودة تعني المطابقة مع المتطلبات أو المواصفات، ومعياريها خلو المنتج من العيوب.

إدوارد ديمينغ (1986): الجودة درجة متوقعة من التناسق والاعتماد، تتناسب السوق بتكلفة منخفضة فحسب ديمينغ الجودة هي تكلفة منخفضة تتناسب السوق.

جوزيف جوران (1989): الجودة هي ملاءمة المنتج للاستخدام، وفق ما يراه المستهلك.

جابلونسكي: الجودة هي تلك الصفات المميّزة لمنتج أو خدمة ما، والتي تحدّد قيمة السلعة أو الخدمة في نظر المستفيد منها.

أشيكاوا: الجودة تعني تطوير تصميم المنتج بطريقة اقتصادية وأكثر فائدة، وترضي الزبون دائماً.

تاجوشي: الجودة هي تفادي الخسارة التي يسببها المنتج بعد تسليمه للزبون". (حاروش؛ وحروش، 2015، ص ص194-195).

أما المعهد الأمريكي للمعايير، فعرف الجودة بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة. (الفتلاوي، 2013)، كما يعرفها الخفاجي بأنها: "نظام متكامل موجّه نحو تحقيق احتياجات المستهلكين، وإعطاء صلاحيات أكبر للعاملين في اتخاذ القرار وتأكيد التحسين المستمر للعمليات والخدمات بما يؤدي إلى تحقيق رضا العملاء ضمن كلفة تنافسية. (بوقزولة، 2010، ص7).

ويعرفها حسن حسين البيلالي بأنها: ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان المنتج بل أيضاً وهذا هو الأهم لضمان جودة العملية التي يتم من خلالها الإنتاج. (فنتازي، 2011، ص189)

فالجودة أيضاً هي المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها تتحقق تلك المواصفات وتساهم في إشباع رغبات المستفيدين وتتضمن السعي والأمان والثّوقر والموثوقية، والاعتمادية، وقابلية هذا المنتج للاستعمال (الميمان، 2007، ص19)

أما جيدر (Gaither) فيعرّف الجودة بأنها: ترجمة احتياجات وتوقعات الزبائن بشأن المنتج إلى خصائص محدّدة تكون قاعدة لتصميمه وتقديمه للزبون بما يوافق حاجاته وتوقعاته.

(بوكميش، 2010، ص53)، وقد حدّد هذا التعريف آلية تحقيق الجودة وبيّن بأنها تبدأ بتحقيق حاجات الزبون والقيام بتصميم قصّد إشباع حاجاته المعبر عنها، والجودة من ناحية أخرى هي مقدرة منتج أو خدمة ما على تلبية احتياجات ما، موصوفة أو متضمنة، أو بمعنى آخر هي إنتاج أو تقديم منتج أو خدمة تحقّق مواصفات محدّدة، وتُرضى الزبون، وكلما كانت منتجات أو خدمات المنظّمة ذات جودة عالية كلما كان ذلك عامل أو مؤثّر مهمّ على نجاحها. (خليفة، 2012).

3. تعريف الخدمة:

تعرّف الخدمة على أنها مجموعة من الأنشطة الاقتصادية، التي توفر الوقت والمكان والشكل والمنافع النفسية والعاطفية، ومن هنا ترى أن الخدمات التي يحصل عليها الزبون عبارة عن أعمال أو نمط من الأداء الفعّال، إلا أنها تمتاز بكونها غير ملموسة. كما عرّفت الخدمة بأنها المجهودات الإنسانية أو الآلية التي تقابل احتياجات الناس وأنها إحدى أشكال المنتجات التي تقوم بإنتاجها منظمات الأعمال مثل الفنادق والسياحة والبنوك والمؤسسات والهيئات مثل مؤسسات التأمين والبريد والوزارات والمصالح الحكومية والتعليم، والخدمات الصحية وغيرها.

"ولعل أكثر التعاريف شمولاً، ذلك الذي يعتبر الخدمة نشاطاً أو سلسلة من الأنشطة التي تكون إلى حدّ ما ذات طبيعة غير ملموسة، مختلفة بذلك عن السلع التي غالباً ما تكون ملموسة". (حاروش؛ و حروش، 2015، ص ص290-291). كما تُعتبر الخدمة أي نشاط أولي أو تكميلي لا يُنتج منتجاً مادياً، وهو الجانب غير السلعي في الانتقال بين الزبون والمزوّد. (بوكميش، 2010، ص72).

4. مفهوم جودة الخدمة:

يُقصد بجودة الخدمة أن يكون مستوى تقديمها على النحو الذي يتوافق مع رغبات وتوقعات المستفيد المعلنة و المتوقعة. وقد عرّفت جودة الخدمة من جهة أخرى - من وجهة نظر الباحثين (رايت و لوفلوك) (wright et lovelock) على أنها تلك الدرجة من الرضا التي يمكن أن تحقّقها الخدمة للمستفيدين والزبائن عن طريق تلبية حاجاتهم وتوقعاتهم. (حاروش؛ و حروش، 2015، ص94).

5. أبعاد جودة الخدمة:

لقد حاول "باراسورمان وزملاؤه" تحديد بعض الأبعاد الأكثر أهمية للجودة، فأوردوا الأبعاد المتمثلة فيما يأتي:

- . الوقت (time): أي كم من الوقت يجب أن ينتظره الزبون لكي يحصل على الخدمة؟
- . دقة التسليم (timeliness): ومعناها هل يتم تقديم الخدمة عندما يتم الوعد بها؟
- . الإتمام (completeness): ومعناها هل تم إدراج كل المواد (الأشياء) المطلوبة؟ أو هل كل المواد (الأشياء - العمليات) المطلوبة كاملة أو تم استيفائها؟
- . المجاملة (courtesy): أي هل يرحب الموظفون بكل زبون ببشاشة؟
- . الانسجام أو النمطية (consistency): ومعناها هل تُقدّم الخدمة بنفس النمط لأي زبون؟ وفي أي وقت بالنسبة لنفس الزبون؟ أي هل تقدّم الخدمة بنفس النمط وفي أي وقت بالنسبة لنفس الزبون؟
- . سهولة المنال والملاءمة (accessibility and convenience): أي هل الخدمة سهلة المنال؟
- . الدقة (Accuracy): ومعناها هل تم أداء الخدمة بشكل صحيح من المرة الأولى؟
- . الاستجابة (Responsiveness): وتعني هل يستطيع موظفو الخدمة الاستجابة أو التدخل بسرعة ويحلّون المشاكل الطارئة. (بوكميش، 2010، ص ص 74-75).

كما حدّد سايسر (sasser) وزملاؤه عام 1978، ثلاثة أبعاد للحكم على أداء الخدمة هي: (الأدوات، والتسهيلات، والأفراد)، ووضع كل من زايثمال وبيري وباراسورمان (Parasuraman و Berry و Zeithmal) في دراستهم المشتركة، عشرة معايير محدّدة لجودة الخدمة، وتمّ دمجها عام 1988 في خمسة أبعاد فقط، أطلق عليها اختصاراً اسم Rater، وهي: (الاعتمادية، التأكد، الأشياء الملموسة، إظهار التعاطف، الاستجابة). (حاروش و حروش، 2015، ص 300)

أما كرونروس (gronroos)، فقد اقترح ثلاثة أبعاد لجودة الخدمة وهي الجودة الفنية للمخرجات (Technical quality)، وتشير إلى ما يتلقاه العميل نتيجة لتعامله مع منظمة خدمية معينة، والجودة الوظيفية (Functional quality) المرتبطة بالعملية ذاتها والتي تشير إلى الكيفية التي يتم بها تقديم الخدمة، وما يدور أثناء التفاعل بين مقدّم الخدمة والعميل، والتي أشار إليها بلحظات الصدق، وجودة الصورة الذهنية للمنظمة (corporate image quality)، وتشير إلى الصيغة التي يدرك بها العميل عمل المنظمة، والتي تؤثر في النهاية على إدراك العملاء لجودة الخدمة المقدمة من طرفها. (البرواري؛ وباشيوة، 2011، ص 548)

6. أبعاد جودة السلع:

لقد حدّد كل من كراجاوسكي وريتزمان (Krajewski et ritzman)، أبعاد الجودة بالاعتماد على مدخل الزبون فيما يأتي:

- . مطابقة المواصفات.
- . القيمة.
- . الملائمة للاستخدام.
- . الدعم.
- . الاعتبارات النفسية.

أما إيفانس "Evens" فقد تبنّى هو الآخر مدخل الزبون في تحديد أبعاد الجودة، والتي يعرفها بأنها المطابقة للاستخدام، حيث يرى بأن أبعاد الجودة تتحدّد من خلال وجهة نظر الزبون، ومن خلال ما يحقّق رضاه، ويشبع حاجاته وهذه الأبعاد هي:

- . الأداء (Performance).
- . المظهر (Appearance).
- . الاعتمادية (Reliability).
- . المتانة أو شدّة التّحمل (Durability).
- . الوفاء بالغرض (serviceability).
- . الجمالية (Aesthetics) (بوكميش، 2010، ص70).

7. نظم الجودة:

قبل التّطرق إلى أهم النظم التي اعتمدت في تطبيق الجودة بالمؤسسة، من الضروري التدقيق في مفهومين يستعملان مع مصطلح الجودة هما:

* نظام الجودة: ويتضمن البناء التنظيمي للمسؤوليات، والإجراءات والعمليات والوسائل المستخدمة لأجل تحقيق إدارة الجودة، ويُعرّف بأنّه نظام يُوضع في المنظمة للمحافظة عليها، والتأكد من كونها توفّر جميع السلع والخدمات للمستهلكين، وعُرف كذلك بأنه " نظام فعّال لتكامل تطوّر الجودة والجهود التي تقدّمها مختلف الجماعات في منظمة من أجل تحسينها، والقدرة على التسويق والهندسة والإنتاج، والخدمات التي تساعد على الإشباع الكلي للمستهلك.

* إدارة الجودة: وهو الجانب الأساسي من الوظيفة الإدارية الشاملة، به تتحدّد سياسة الجودة وتنفّذ وهي مظلة هيكلية فوق كل العمليات والأنشطة ذات الصّلة بضمان الجودة، وتحسينها. وإدارة الجودة مسؤولة عن تنسيق وتسيير هذه الأنشطة في المنظمة، وهي معنية بصفة خاصة باختيار العاملين في مجال جودة الأداء أو الخدمات أو الإنتاج، وتخصيص الموارد الضرورية الأخرى، ورصد وتقييم الخطط، وإطلاق فرق التحسين والتطوير المختلفة. (البرواري؛ وباشيوة، 2011، ص ص 154-155)

أما عن نظم الجودة، فقد تم استعمال عدة نظم تبعا للتطور التاريخي والأهمية الإجرائية لكل نظام حسب حاجة المؤسسات وأهمها:

7-1. نظام توكيد الجودة:

يُعرّف توكيد الجودة بأنه نظام أساسه منع وقوع الخطأ، وضمان الأداء الجيد من أول مرة. فهو يعتبر نظاما وقائيا كما تشير إليه كلمة توكيد، وهي تعني منع حدوث الأخطاء وليس تصحيحها مرة بعد مرة.

كما أنه نظام يتوقع احتمال الخطأ ويتلافى وقوعه، ومن ثم يقلل الفاقد وتزيد الإنتاجية، ولذا يعتبر مدخلا أكثر إبداعا من مدخل المراقبة، ذلك أن اهتمامه أكثر عمقا. (عزب، 2008، ص82).

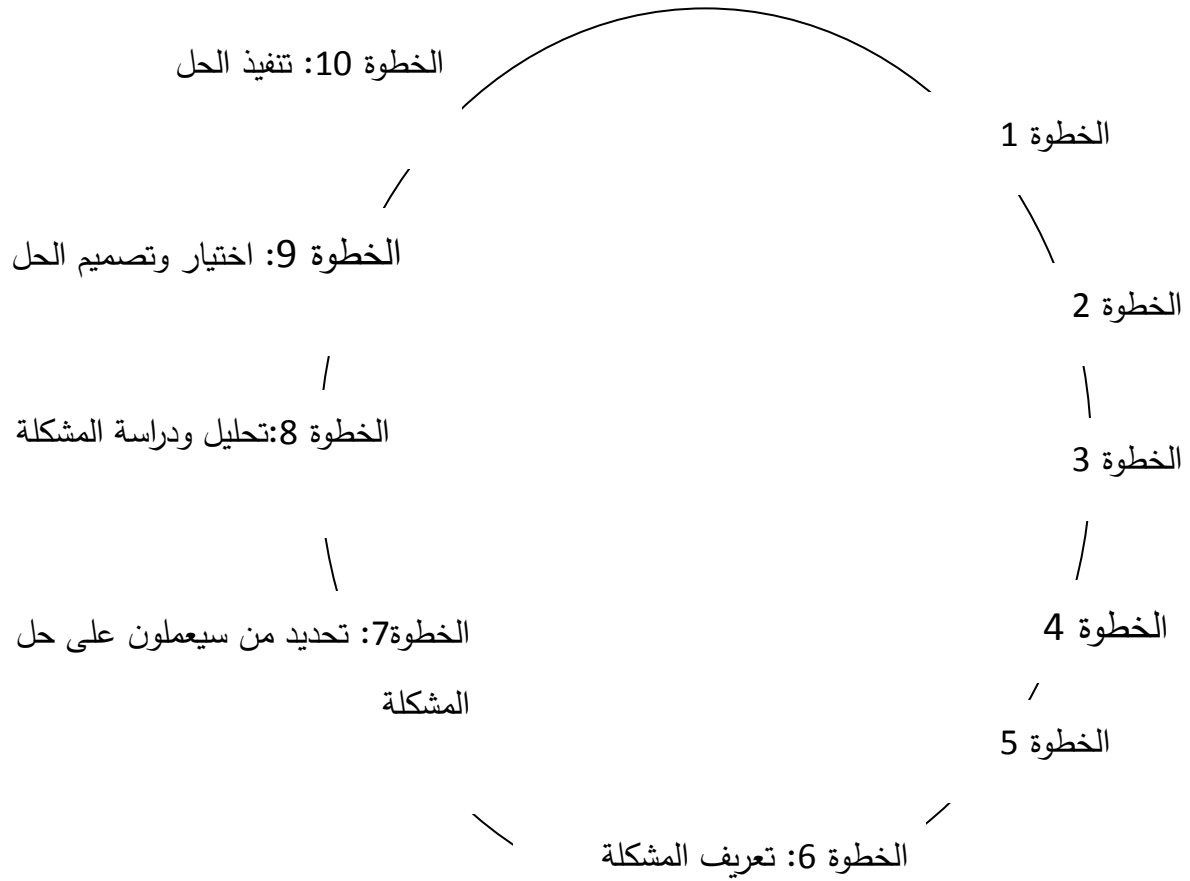
7-2. نظام ضمان الجودة:

ويتألف نظام ضمان الجودة من وظيفتين: ضبط الجودة، وهندسة الجودة.

أ- ضبط الجودة: تشمل أدوات تصميم معايير مخططة من واقع خصائص التصميم، وتنفيذ سلسلة من القياسات المخططة لتقييم الأداء مقارنًا بالمعايير، للتأكد من التوافق مع المواصفات، واتخاذ الإجراءات التصحيحية والمانعة للخطأ أو الانحراف عن المعايير، وتكمن مهام نظام مراقبة الجودة في تحديد مستويات محدّدة لمتطلبات الجودة، وتحديد العلاقة بين خصائص البرنامج أو الخدمة، وبين خصائص عملية الإنتاج أو التقديم، والاحتياجات من الموارد البشرية والمادية والمالية، والطرق اللازمة لقياس الجودة، بالإضافة إلى تصميم عمليات تصحيحية في حالة انحراف الجودة الفعلية والواقعية عن الجودة المعيارية. (البرواري؛ وباشيوه، 2011، ص 155).

فضبط الجودة يعني كما ذكرنا سابقا المراقبة المستمرة، ومراجعة المنتجات أو الخدمات المقدمة وفق المواصفات والمعايير المحدّدة، وأن هذه المراقبة تتّسم بالاستمرارية وملازمة خطوات العمل خطوة خطوة؛ أي المراجعة أثناء عمل المؤسسة وفي أثناء تنفيذ كل برنامج وكل عملية، ويكون الغرض من هذه المراجعة التأكد من مطابقة الإجراءات والعمليات للمواصفات بموجب المعايير المحدّدة. (عطية، 2008، ص65)

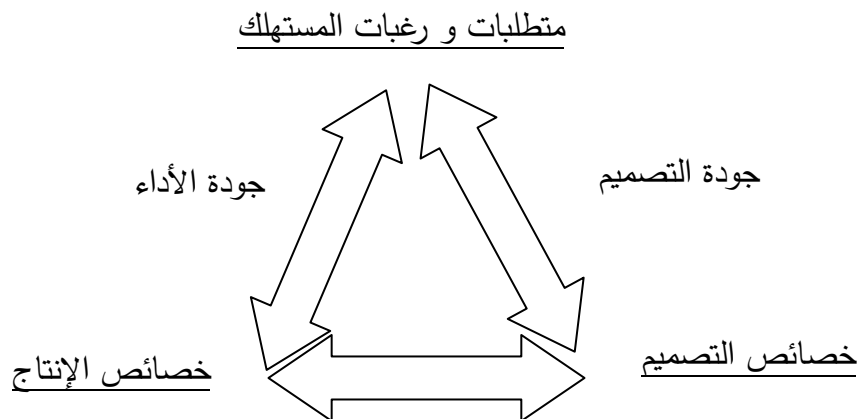
وكان ضبط الجودة كمصطلح يستعمل على نطاق واسع في قياس الجودة، فهو يشمل الأنشطة التي تبين مستوى الجودة، وأكثر هذه الأنشطة انتشارا في مجال رصد الجودة هي التتبع، إدارة المخاطر، رصد ومراجعة السجلات (أو التفتيش)، إجراءات الشكوى، إجراء المسوح، أنشطة اللجان والشكل الموالي يوضح دورة ضمان الجودة. (البرواري، وباشيوه، 2011، ص 155).



الشكل (01) دورة ضمان الجودة

ب- هندسة الجودة: (Quality engineering)

تشمل عمليات الجودة، التخطيط الاستراتيجي تجاه تصميم عناصر ومتغيرات الجودة أو المنتج أو الخدمة، ويشمل هذا التخطيط، التنبؤ بمشكلات الجودة الممكن وقوعها قبل أو بعد عملية إنتاج أو تقديم الخدمة من أجل تنظيم جودة العمليات ذاتها، والمنتجات التي تنتجها، وتأسيساً على ما تقدم يمكن إجمال العناصر الأساسية لضبط الجودة بما يصطلح عليه بمثلث الجودة. (البرواري، وباشيوة، 2011، ص157).



شكل (02) العناصر الأساسية لمثلث ضبط الجودة

7-3. نظام مراقبة الجودة:

يُقصَد بمراقبة الجودة العمليات والأنشطة والأساليب التي تُستخدم لكشف الخطأ لإتمام متطلبات الجودة، ولقد تمكن شيوارت (shewart) من التوصل إلى أساليب إحصائية فعالة و قوية للرّقابة والتّقييم اليومي للإنتاج للكشف عن العمل المعيب، ولذا يرى البعض أن أنشطة مراقبة الجودة تشكّل حلقة مهمّة للتغذية الراجعة للمعلومات في المؤسسة بكاملها، مع تأثيرها المحتمل على تخطيط العملية والوظائف المتصلة بها، وفي التعليم يمكن استخدام بعضا من طرقها الإحصائية لقياس المعيار المحدّد للنجاح في امتحان أو اختيار، وبذلك يمكن تدارك وإصلاح أي خطأ في العملية التعليمية قد يكون السّبب في الإخفاق في تحقيق المعدلات المطلوبة، هذا ومن فوائد نظام مراقبة الجودة:

أ- رفع كفاءة العمليات داخل المؤسسة مع زيادة إنتاجية العاملين.

ب- توفير ظروف الأمان والسلامة في العمل.

ج- الضمان التام لانتظام وثبات درجة جودة المنتج.

د- تطوير وتحسين وتنويع العمليات ورفع مستوى الأداء.

هـ- تحسين العلاقة بين المؤسسة، والعملاء المستفيدين.

و- مواجهة المنافسة الحادّة في بيئة المجتمع.(عزب، 2008، ص81).

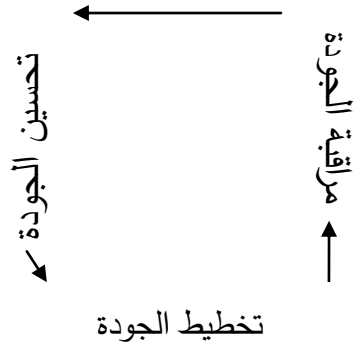
وربما يُثار تساؤل حول الفرق بين ضبط الجودة، ومراقبة الجودة، فتكون الإجابة من خلال

الجدول الموالي:

جدول (01): الفرق بين نظامي ضبط ومراقبة الجودة. (البرواري؛ وباشيوه، 2011، ص158)

ضبط الجودة.	مراقبة الجودة.
تشمل جميع الوظائف والأنشطة الجارية بالمنظمة ما قبل وما بعد عمليات الإنتاج.	تعتمد على اكتشاف المنتجات المعيبة.
تركّز على سبل منع الانحرافات أو الأخطاء أو المشكلات.	تركّز على كشف الانحرافات أو الأخطاء بعد حدوثها.

ومن جهته، فإن أسلوب ثالث الجودة الذي يستعمل للإدارة من أجل تحقيق الجودة، والمتكوّن من ثلاثة أبعاد هي: تخطيط الجودة (إعداد المنتجات والعمليات اللازمة لتلبية احتياجات العملاء) ومراقبة الجودة (تحقيق مرامي المنتجات والعمليات)، وتحسين الجودة (بلوغ مستويات إنجاز غير مسبقة)، يبين موقع مراقبة الجودة بين باقي الأبعاد. (البرواري؛ وباشيوه، 2011، ص162)



الشكل (03): ثالثاً عجلة الجودة.

4-7. نظام إدارة الجودة الشاملة:

يُعتبر نظام إدارة الجودة الشاملة من أحدث المفاهيم الإدارية التي تقوم على مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يُمكن لأيّ إدارة أن تتبناها وذلك من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن؛ فالعنصر الرئيسي في إدارة الجودة الشاملة يتمثل في الاهتمام بالمستفيد من الخدمة وتحسين التنظيم، ويتم ذلك عن طريق التكامل بين العمليات داخل المؤسسة، بحيث يؤدي إلى مخرجات عالية الجودة. (عطية، 2008، ص 68).

أ/ عناصر و أغراض نظام إدارة الجودة الشاملة:

تشمل عناصر تحقيق إدارة الجودة الشاملة؛ القيادة العلمية، الرؤية الاستراتيجية، التحسين المستمر، رفع مستوى العاملين، بناء فرق العمل، الإبداع والابتكار، ثقافة إشباع الرغبات، وفنّ حلّ المشكلات. (البرواري؛ وباشيوة، 2011، ص ص 163-164)

ب/ أهداف إدارة الجودة الشاملة:

هنالك أهداف ترتبط بصورة مثالية ومباشرة مع إدارة الجودة الشاملة وهي:

- . الاهتمام الزائد والمستمر بالجودة الإنتاجية والأداء التنظيمي.
 - . فهم التحدّيات الاقتصادية المحلية والعالمية.
 - . الحصول والمحافظة على ميزة تنافسية.
 - . قبول الفرد أو المشارك لأداء المبادرات الجديدة.
 - . منح حق التصرف، واتخاذ القرارات للفرد والفرق في المسائل المتعلقة بالجودة.
 - . تفعيل المساءلة من خلال القياس والمقارنة مع الآخرين.
 - . شحذ عملية التركيز على العملاء الداخليين، والخارجيين لتحسين مجالات العمل المشترك.
- (صالح، 2014، ص 40).

والجودة الشاملة نهج متكامل لخدمة العميل؛ فهي ليست مجرد إدارة متخصصة تسعى إلى تحقيق الجودة في مجال معين أو أكثر داخل المنظمة، بل هي عملية متكاملة تشمل جميع الأنشطة والوظائف على شكل سلسلة؛ بحيث أن أي خلل في أي حلقة منها يعتبر نقطة ضعف، تؤثر في

الجودة الكلية؛ فالجودة الشاملة تشمل كافة العناصر والعمليات على كل الأصعدة والمستويات، وذلك بهدف إرضاء المستهلك من خلال التحسين المستمر لجودة السلع والخدمات المقدمة. (الصيرفي، 2011، ص124)

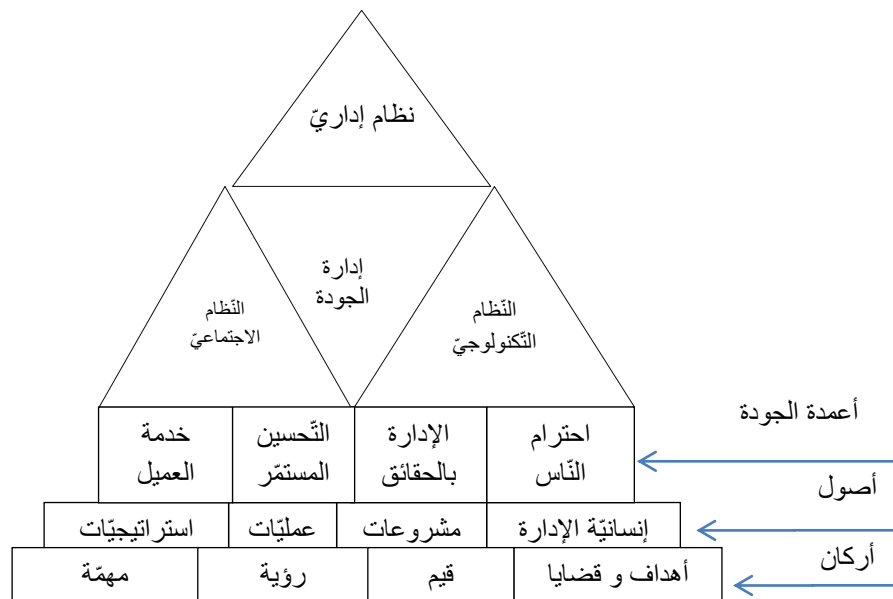
ومن التقنيات التي ثبت نجاحها في المساعدة على تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسات وتحسين فعالية المؤسسة بمرور الزمن ما يُعرف بالتقنيات الست لإدارة الجودة الشاملة وهي:

- . التقنية الأولى: تفويض السلطة.
- . التقنية الثانية: مشاركة وارتباط الموظف.
- . التقنية الثالثة: الإبداع والابتكار.
- . التقنية الرابعة: الإدارة عن طريق تسجيل النتائج.
- . التقنية الخامسة: بناء الفريق.
- . ١. التقنية السادسة: تطوير مهارات المدير. (وليامز، 2005، ص ص 55-64).

5-7. بيت الجودة:

يتكوّن بيت الجودة من خلال هذا النظام من قمة تحتوي على ثلاثة أنظمة لها تأثير في إدارة الجودة الشاملة وهذه الأنظمة هي: النظام الاجتماعي وما يتصل به، والنظام الإداري وما يتصل به ثم النظام التكنولوجي وما يتصل به. ويقوم على أربعة مبادئ وهي: إرضاء العميل، التحسين المستمر والإدارة بالحقائق واحترام الفرد، أما قاعدة بيت الجودة فتتكوّن من:

أصول : هي استراتيجيات عمل وعمليات ومشروعات وأنشطة إدارية.
أركان: هي المهمة، الرؤية، القيم، وأهداف وقضايا. (عزب، 2008، ص ص 86-89)
والشكل الموالي يوضح هذه الأجزاء الخاصة ببيت الجودة:



شكل (04) مكونات نظام بيت الجودة.

أما الجدول الموالي فيُدرج للمقارنة بين أهم نظم الجودة. (بوكميش، 2010، ص 68)
جدول رقم: (02) مقارنة بين أهم أنظمة الجودة

أوجه	Q.C	T.Q.C	Q.A	T.Q.M
المقارنة.	ضبط الجودة.	ضبط الجودة الشاملة.	توكيد الجودة.	إدارة الجودة الشاملة.
الفلسفة.	تفنيش.	تخطيط تنظيم.	بناء.	إدارة.
المبادئ.	تفنيش المنتج النهائي.	تصميم النظام و المواصفات	مراقبة التصنيع	تطوير مستمر.
النظام.	اكتشاف بالتفنيش.	تصميم و ملائمة.	الوقاية للتفنيش.	تغيير بيئة العمل.
الفوائد.	معيبات أقل للمستهلك.	تقليل الكلف زيادة المعولية.	نوعية الإنتاج.	القابلية للتغيير.
مسؤولية	مسؤولية المفتشين.	أقسام التصميم و الجودة.	قسم الجودة.	جميع العاملين.
البداية.	مواصفة المنتج.	التصميم وكلف الجودة.	طريقة العمل.	احتياجات الزبون.

8. التطور التاريخي والفكري للجودة:

إن مبدأ الجودة والعمل به قديم قدم الإنسان حتى وإن لم يصرح بالمصطلح الحالي؛ حيث أن العمل بمبدأ الجودة تجلّى في حضارة وادي الرافدين قبل أكثر من خمسة آلاف سنة؛ إذ احتوت تشريعات حمورابي على نص فحواه، إن من يبني بيتا يسقط على ساكنيه فيقتلهم فإن عقوبته الإعدام فما هذا التشريع إلا تكريس لمبدأ الجودة والإتقان والحثّ على ذلك، وجاء القرآن الكريم فأكد هذا المبدأ إذ قال تعالى: ﴿وَقُلْ إِعْمَلُوا فَيَسِيرَ اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ (التوبة، 105)، فأَيّ عمل هذا الذي يريدنا الله أن نفعله؟ لاشك أنه العمل الجيد الذي يُرضي الله ورسوله والمؤمنين، لقد جاء الإسلام لتشعّ سنة نبيّه بما يؤكد الجودة في العمل، فدعا إلى إتقان العمل، والابتعاد عن الغشّ؛ فالغشّ ضدّ الجودة فيما الاتقان هو الجودة.

وتجلّى الاهتمام بالجودة في الإطار الرسمي في منتصف القرن السابع عشر الميلادي فيما كتبه وزير المالية الفرنسي إلى الملك، ضمّنه مقترحا مفاده "إذا صُمِنَت مصانعنا جودة منتجاتنا بإتقانها العمل فإن الأجانب سيهتمون بالاستيراد منا، وستندفّق أموالهم على المملكة". (عطية، 2008، ص26).

أما مصطلح الجودة فيعود ظهوره وظهور ما يرادفه من مصطلحات ومفاهيم إلى القرن العشرين من خلال استخدام مصطلح ضمان الجودة لأول مرة في مختبرات بيل للهواتف سنة 1920 بواسطة مجموعة من الرائدین في مجال الجودة والبحث فيها منهم (Gregore Edward؛ Harlod Dodge) اللذين طوّرا العديد من وسائل السيطرة، وأساليب أخذ العينات، ويُشار إليها أحيانا بدوائر رقابة الجودة، وكان الهدف من دوائر الجودة هو أن يجتمع كل الموظفين في لقاءات أسبوعية منظمة لمناقشة سبل تحسين موقع العمل، ويتمّ فيها تحفيز الموظفين على تحديد المشكلات المختلفة للجودة ثم مناقشة وعرض حلولهم الخاصة...، وقد اشتدّت المنافسة في القرن العشرين عبر محطات أهمها:

* مرحلة (1940-1945): وكان أهم رواد هذه الفترة، إدوارد ديمينغ (Edword deming) والملقّب بأبي الجودة، وكذلك جوزيف جوران (joseph juran)، واللذين أسهما بشكل أساسي في استخدام

الأساليب الإحصائية، والتحليلية في عمليات الفحص، والاختبار لجودة المنتجات السلعية والخدمية في المنظمات.

* **مرحلة الخمسينات القرن العشرين:** وقد قام ديمينغ في هذه الفترة بالذهاب إلى اليابان، وقام بإلقاء محاضرات تطويرية وتدريبية في العديد من المنظمات الإنتاجية، وقد ركزت هذه المنظمات على آراء ومقترحات ديمينغ، وعلى ضوء هذه المقترحات تم وضع وإعداد فريق عمل متخصص في مجال الجودة في المجتمع الياباني، وكان له الأثر الواضح والفعل في التطوير والتحسين، الذي ظهرت معالمه وأثاره بعد انتهاء سبيل ما أوضحه ديمينغ للمنظمات اليابانية، وأصبحت المنتجات الصناعية في المنظمات اليابانية رمزا للجودة الدائمة. (البرواري؛ وباشيوة، 2011، ص ص 40-42).

كما أبرز المفكر الأمريكي فيجن باوم (Feigenbaum) في بداية الخمسينات مفهوم الرقابة الشاملة على الجودة. (T.Q.C (Total quality control)، حيث عرّف مفهوم الرقابة الشاملة على الجودة، بأنها عبارة عن نظام فعال يؤدي إلى إنتاج السلع أو الخدمات بطريقة اقتصادية، مطابقة لحاجات أو رغبات المستهلك، ويتضمن تطوير وصيانة الجودة. وقد أشار إلى أن الجودة مسؤولية جميع الأفراد العاملين بالمؤسسة؛ سواء كانوا يقومون بأعمال إدارية أو فنية، كما أكد بأنه يجب على كل فرد في المؤسسة التأكد دائما، بأن مخرجات عمله سليمة وصحيحة من المرة الأولى. (عليما، 2008، ص 55).

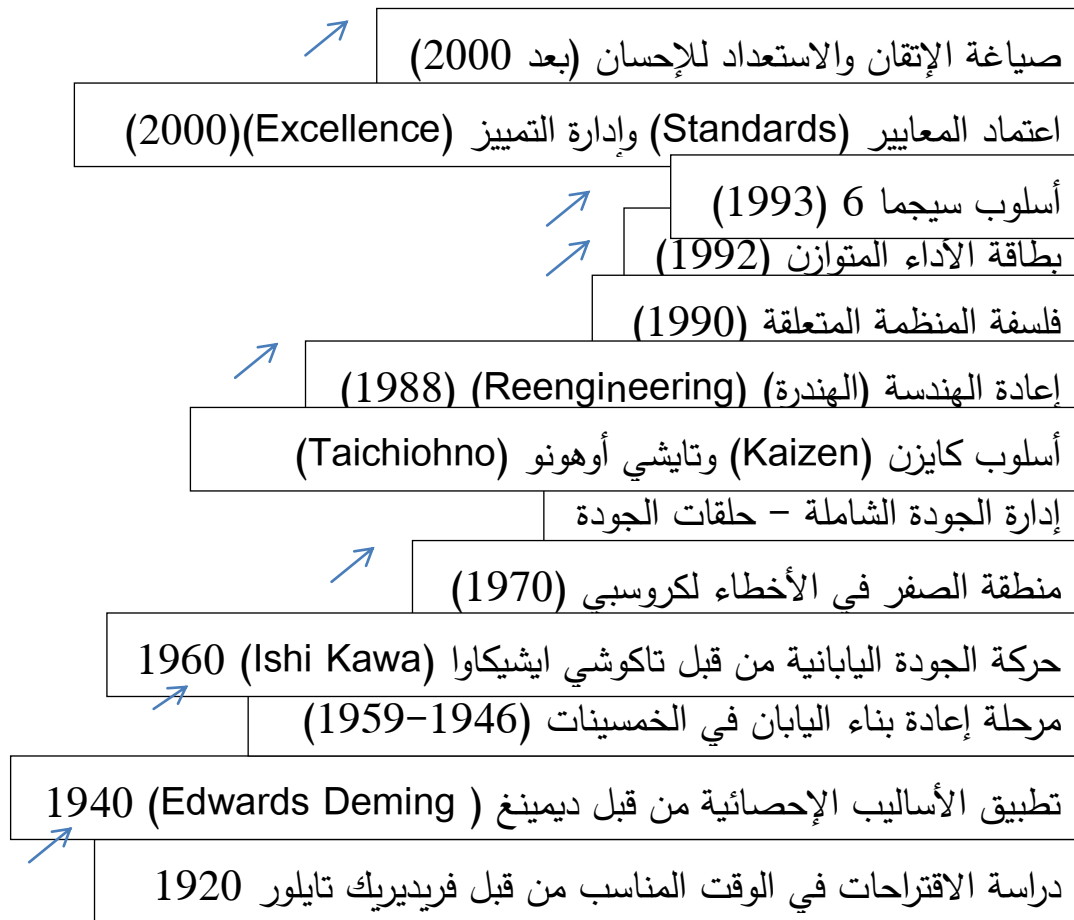
* **مرحلة ستينات القرن العشرين:** بدأت دوائر الجودة (Quality circles) لأول مرة في اليابان عام 1962، وتم تطوير مفهوم إدارة الجودة الشاملة من قبل أخصائيي الجودة اليابانيين مثل إيشيكاوا وتاغوشي، ومن قبل علماء غربيين تأثروا بمدرسة العلاقات الإنسانية ونظرياتها مثل ديمينغ وجوران وكروسبي، حيث تم التركيز في هذا النمط الإداري على مشاركة جميع العاملين في عملية التحسين ضمن إطار تعاوني متكامل بين أفراد المنظمة، وانتقلت فكرة دوائر الجودة إلى الولايات المتحدة الأمريكية في السبعينات من القرن الماضي. (البرواري؛ وباشيوة، 2011، ص 42)

* **فترة سبعينات القرن العشرين:** عرفت هذه المرحلة الحسم في الاستراتيجيات السياسية والاقتصادية والتعليمية والإعداد لكسب المستقبل وإدارته والانتفاع من فرص التحسين الممكنة وإنتاج الأفضل المتاح في أحسن صيغة مطلوبة، والإعداد لعهد إدارة المعرفة ومنتجاتها المعاصرة التي تميز بها القرن الواحد والعشرين.

* **فترة ثمانينات القرن العشرين:** بحلول 1980 زاد عدد دوائر الجودة إلى أكثر من مئة ألف دائرة تمارس عملها في المنظمات اليابانية. لقد شهدت هذه الفترة اهتماما متزايدا عن غيرها من الفترات التاريخية السابقة في مجال الجودة، حيث تم التركيز على الجودة كسلاح تنافسي بين المنظمات الإنتاجية والخدمية، وبرزت إسهامات المنظمة العالمية للمواصفات القياسية وهي منظمة (ISO) مستخدمة توحيد المعايير القياسية للمواصفات السلعية والخدماتية على المستوى الدولي، حيث صدرت سلسلة المواصفة الدولية (iso 9000) عام 1987 بإصدارها الأول، وأصبحت الجودة في هذه المرحلة

مقياسا تقاس به العديد من الأنشطة التنافسية، وشاعت حلقات الجودة، وحقت راجا كبيرا في الثمانينات، وفي ضوء نجاحها الواضح في اليابان، انتشرت هذه الحلقات داخل الصناعة الأمريكية مع توقعات كبيرة من الجميع حول نتائجها الرائعة والفورية لدرجة أنها وصفت في مجلة Week Business عام 1986، بأنها موضة الثمانينات.

* فترة تسعينات القرن العشرين حتى الوقت الحاضر: شهدت هذه الفترة تطورات تاريخية ملحوظة تمثلت في ظهور ظاهرة العولمة، وثورة الاتصالات الفائقة والمعلومات وشبكة الأنترنت، والتجارة الحرة والتكتلات والتحالفات الاستراتيجية، مما جعل الجودة سلاحا تنافسيا أساسيا في الحفاظ على حصص السوق وتحقيق الميزة التنافسية، التي من شأنها أن توفر لمنظمات الأعمال إمكانية البقاء والاستمرار والتطوير، ويمكن توضيح التطور التاريخي للجودة، وعناصرها حسب ما يوضحه هيكل التسلسل التاريخي للجودة. (البرواري؛ وباشيوة، 2011، ص43).



شكل (05): مدرّج التطور التاريخي للجودة (البرواري؛ وباشيوة، 2011، ص 44).

9. رواد الجودة:

9-1. والتر شيوارت (Walter Shewhart):

ولد والتر شيوارت في 18 مارس 1891، بالولايات المتحدة الأمريكية، وعمل خبيراً إحصائياً في معامل بيل للتلفونات بولاية نيويورك، ويَعُدُّه العلماء مؤسس الرقابة الإحصائية لتحقيق الجودة. وفي العشرينات من القرن الماضي قام مجموعة من موظفي شركة بيل للهاتف بجهد كبير جداً في وضع بعض الطرق والنظريات المتطورة للارتقاء بعمليات فحص المنتجات، بهدف تطوير مستوى المنتجات المقدمة من خلال توكيد الجودة (Quality assurance)، وكان من الرواد في علم توكيد الجودة في تلك الحقبة المهمة.

. والتر شيوارت (Walter Shewhart) – هارولد دوج (Harold Dodge)

. جورج إدوارد (George Edwards) – إدوارد ديمينغ (Edward Deming)

وهذه المجموعة من الرواد الذين كانوا يعملون في قسم (western electric) بقيادة شيوارت أجادوا في تطوير عدد من الأساليب المفيدة لتحسين وحل مشاكل الجودة اعتماداً على كثير من الطرق الإحصائية، واستطاعوا تخطي الهدف الأول من عملية مراقبة الجودة، وهو الإجراء الوقائي إلى الهدف الآخر وهو محاولة التعرف على مسببات المشكلة واستبعادها.

وفي عام 1924 قام (Walter Shewart) بتطوير نموذج لتحسين العملية الإنتاجية بشكل مستمر، أطلق على هذا النموذج (دائرة شيوارت) أو دائرة PDCA، والتي كانت تتكون من أربعة أجزاء هي: التخطيط (Plane)، الفعل (Do)، الفحص (Check) وأخيراً التصرف (Act).

وبتكرار هذه الدورة تتراكم المعرفة، التي تساعد في التعلّم والمشاركة في الجودة، وعادة يتم استعمال أساليب تصميم التجارب لتوليد المعرفة وتطوير الجودة بفاعلية وسرعة وتكلفة مُيسّرة، ويرى شيوارت أن مهمة مراقب الجودة تكمن في عملية الحفاظ على مستوى معيّن من العملية الإنتاجية والسماح لبعض الانحرافات ذات الحدود المتفق عليها ومن أهم مؤلفاته: كتاب الرقابة الاقتصادية على جودة المنتجات المصنعة (Economic control of quality of manufactured product) وكتاب: الأساليب الإحصائية من وجهة نظر مراقبة الجودة.

(Statistical method from the view point of quality control)

توفي شيوارت في 11 مارس 1967 عن عمر يناهز 75 عاماً. (عبد الرزاق، 2011)

9-2. إدوارد ديمينغ (W. Edward Deming):

يُعتبر بمثابة الأب الذي قاد ثورة إدارة الجودة الشاملة، حيث طرح أفكاره بعد الحرب العالمية الثانية في أمريكا ولم يؤخذ بها، فاستُدعي إلى اليابان وألقى العديد من المحاضرات في منتصف الخمسينات، ومما قاله للقادة الصناعيين في اليابان: "إذا اعتنقتم فلسفة إدارة الجودة فسوف تستولون على أسواق العالم خلال خمس سنوات"

وقد حظيت مبادئ ديمينغ برعاية الاتحادات المهنية ودعم من الصناعي الياباني الشهير ايشيروا أيشي كاوا، وتبنتها الشركات الصناعية، ولم تتعدّ فترة السبعينات إلا والصناعة اليابانية قد غزت الأسواق الأمريكية وأثرت على الصناعة في أمريكا بشكل واضح وتتلخص المبادئ الأربعة عشرة لديمينغ في:

- . تحديد الهدف من تحسين الخدمة والإنتاج.
- . تبني فلسفة جديدة.
- . التوقف عن الاعتماد عن التفقيش والاستعاضة عنها بالأساليب الإحصائية.
- . التخلي عن فلسفة الشراء اعتماد على السعر فقط.
- . الاستمرار في تحسين العمليات كافة، وعلى نحو متواصل.
- . اعتماد الطرق الحديثة في التدريب والتعليم في العمل.
- . تحقيق التوافق بين الإشراف والإدارة.
- . إزالة الخوف من نفوس العاملين، وجعل أنشطتهم تتجه دوما نحو معرفة المشاكل في الأداء، وإبلاغ الإدارة المسؤولة عن ذلك دون تردد أو خوف.
- . إزالة الحواجز الموجودة بين الإدارات، وتعني كسر الحدود بين الأقسام، وجعل العمال يعملون سوية بروح الفريق.
- . تقليل الشعارات والمواعظ والنقد.
- . تقليل الإجراءات التي تتطلب تحقيق نتيجة محدّدة من كل موظف على حدى، والتركيز على تكوين سلوك الفريق.
- . إزالة العوائق التي تحرم العاملين من حقهم في التباهي بجودة عملهم.
- . تيسير البرامج التطويرية بالتعليم والتدريب، والتنمية الذاتية لكل فرد.
- . تشجيع الأفراد في المؤسسة على العمل والسعي من أجل مواكبة التحسّن والتطوّر المستمرين (أي جعل العاملين في المنظمة يعملون لتحقيق التحوّل)(البناء، 2006)

3-9. جوزيف جوران:

يُعتبر جوزيف جوران أوّل من أكّد على الدور الذي تقوم به الإدارة، فيما يختص بالجودة سواء على مستوى المنشأة ككل (حيث تقدّم منتجًا ذا جودة مرتفعة)، أو على مستوى كل قسم داخلي بالمنشأة (حيث يقوم كل عامل بالعمليات الإنتاجية الموكلة إليه بمستوى جودة مرتفعة)، وقد قدّم مجموعة من أفكاره المتميزة في كتابه (المرجع في ضبط الجودة الشاملة)، وهو يتفق مع ديمينغ في أن الجودة مسؤولية الإدارة العليا، ومن أبرز أفكاره التصنيف الخاص بالعمليات الثلاث لإدارة الجودة المعروفة بثلاثية الجودة عند جوران: تخطيط الجودة، مراقبة الجودة، وتحسين الجودة. (صالح، 2014، ص34)

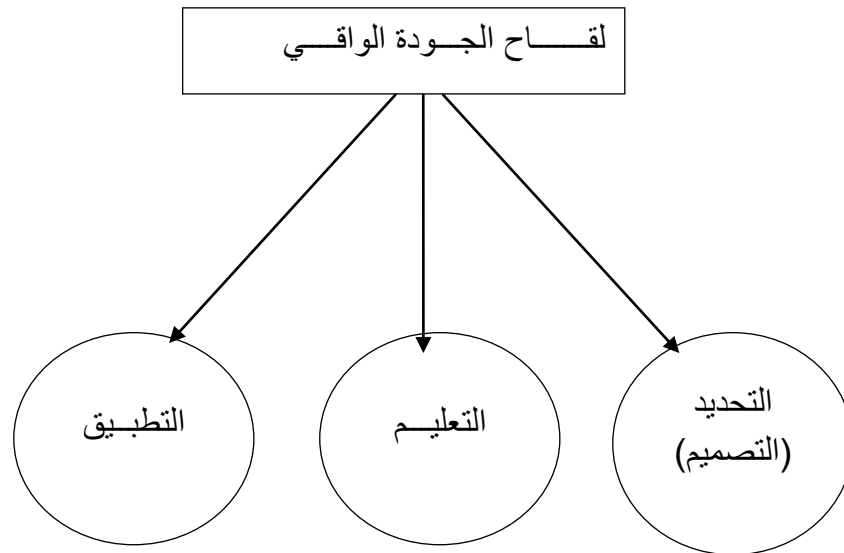
9-4. مالكولم بالدريج (Malcolm Baldrige)

كان مالكولم أول من نادى بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في ثمانينيات القرن الماضي، عندما كان وزيراً للتجارة في عهد ريغان، ثم جاء رونالد براون عندما أعلن في عام 1993 أن جائزة مالكوم توسع مجال القطاعات التي يمكن أن تتنافس عليها لتشمل مجال التعليم، وبذلك أصبح تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية حقيقة واقعة في هذا التاريخ، واتسع مجال تطبيقها في التعليم العالي خاصة، حتى وصل عدد الجامعات التي عملت بها إلى مائتي جامعة أمريكية. (عطية، 2008، ص24)

9-5. فيليب كروسبي (Philip Crosby)

يُعدُّ فيليب كروسبي من أشهر رواد الجودة الأمريكيين، وهو مولود في عام 1926 في مدينة ويلنج غرب ولاية فرجينيا، وفي عام 1952 كانت البداية العملية لكروسبي عندما التحق بشركة كروسبي الأمريكية، وتقلَّ بين عدد من الوظائف إلى أن أصبح مديراً للجودة في مشروع صواريخ (بيرشوخ) في شركة (مارتن ماريتا)، في الفترة من 1965 إلى 1979، وفي عام 1979 صدر له كتاب الجودة حرة. (Quality Is free) الذي لاقى رواجاً كبيراً، وقام كروسبي أيضاً بتأسيس كلية للجودة، ويرى أن الجودة الرديئة تبلغ تكلفتها 20% من العائد، ومن الممكن تجنب هذه التكلفة، إذا تم ممارسة جودة سليمة، وقد ركَّز في برنامجه لإدارة الجودة على التشديد على المخرجات، وذلك عن طريق الحدِّ من العيوب في الأداء، حيث نادى بمفهوم اللاعيوب (Zéro defect)، أي إخراج منتج بلا عيوب، وهو ما يعني عدم القبول بالعيوب مطلقاً، إذ يرى أن الجودة هي الموائمة مع المتطلبات، كما أنه يساوي بين إدارة الجودة وبين اتخاذ الإجراءات الوقائية. وكذلك فإن كروسبي ركَّز على الدوافع والتخطيط أكثر من عمليات الرقابة الإحصائية للجودة أو أساليب "حل المشاكل"، وقد أكد أن الجودة غير مُكلِّفة لأن التكاليف الرقابية أو التي تمنع حدوث الأخطاء، أقل من تكلفة الفحص والتوثيق والتصحيح والفسل.

وكان لكروسبي ثلاثة محاور رئيسية لإدارة الجودة الشاملة وهي: مبادئ أربعة في الجودة الشاملة، وأربعة عشر خطوة لتحسين الجودة، ولقاح الجودة الواقعي؛ ولقاح الجودة عند كروسبي يحمي الجودة من الأمراض التي يمكن أن تدمر برامجها، وهو مبني على ثلاثة محاور هي: التحديد (التصميم)، التعليم، التطبيق. (خطاب، 2012)



شكل (06) لقاح الجودة الواقى عند كروسبي.

9-6. أرماند فيجينباوم (Armand feigeinbaum):

هو مؤسس ورئيس شركة الأنظمة العامة (General Systems)، وهي شركة هندسية دولية تصمم وتنفذ وتنصب أنظمة الجودة الشاملة، فقد حدد خطوة مهمة في تطوير الجودة عندما اقترح مفهوم الضبط الشامل للجودة (Total Quality Control)، والتي أشار إليها في كتابه (الضبط الشامل للجودة)، الذي أصدره لأول مرة عام 1951،

كما وضح فيجينباوم، بأن الجودة ينبغي أن تكون حاضرة في كافة مراحل الدورة الصناعية وأن عمليات الضبط ينبغي أن تبدأ بتحديد متطلبات الزبون، وتنتهي فقط عندما يستقر المنتج بين يدي الزبون الذي سيرضى عنه، ويقود أسلوب الضبط الشامل للجودة عملية تنسيق مستمرة للجهود بين العاملين، الآلات، والمعلومات بما يساهم في تحقيق الأهداف.

اعتمد فيجينباوم مدخل النظم، من خلال تعريفه لنظام الجودة على أنه نظام متفق عليه في عموم الشركة وهيكل عمل يسعى إلى تشغيل المصنع ككل، وهو توثيق للإجراءات الإدارية والتقنية المتكاملة بشكل فعال، كما أنه قيادة وتنسيق جهود العاملين والآلات، والمعلومات الخاصة بالشركة بأفضل وأحسن الطرائق لضمان رضا الزبون عن الجودة. (حاروش؛ وحروش، 2015، ص 220)

9-7. كارو ايشيكاوا (1915، 1989)

يُعد كارو ايشيكاوا من الرواد اليابانيين في مجال الجودة، وكان والده (أيشيرو) رئيساً لجمعيتين يابانيتين شهيرتين هما، "اتحاد المنشآت الاقتصادية اليابانية" و"الاتحاد الياباني للعلوم والهندسة" وساعدته مكانة والده العلمية والعملية أن يلتقي بعدد كبير من العلماء من خارج اليابان وداخلها وحضور المحاضرات القيمة التي كان هؤلاء العلماء يلقونها، وتخرج ايشيكاوا من جامعة طوكيو عام 1939 تخصص كيميائ تطبيقي، كما حصل عام 1952 على جائزة ديمينغ تكريماً له على إسهاماته في مجال الجودة.

لعب إيشيكاوا دوراً رئيسياً في نمو دوائر الجودة وانتشارها، فبعد الأب الحقيقي لحلقات الجودة باعتباره أول من نادى بتكوين عدد من العاملين طوعية يتراوح عددهم من أربعة إلى ثمانية عمال تكون مهمتهم التعرف على المشاكل وطرح أفضل الطرق لحلها، ومن أهم الانجازات التي عُرف بها إيشيكاوا وساهمت في نجاح وانتشار دوائر الجودة هو مخطط السبب والنتيجة (مخطط هيكل السمكة) والذي يُعد من الأدوات الفعالة التي تساعد غير المختصين بسهولة على تحليل وحل المشكلات، وهي تشبه هيكل عظمي لسمكة، حيث تمثل العظام أو الأشواك مسببات محتملة لمشكلة، فتستخدم لتتبع شكاوى العملاء وتحديد مصدر أو مصادر الخطأ أو القصور. من مبادئ الجودة عند إيشيكاوا ما يأتي:

- . تبدأ الجودة بالتعليم.
- . الخطوة الأولى للجودة هي معرفة متطلبات العميل.
- . الوضع المثالي لمراقبة الجودة، يتم عندما لا يكون الفحص ضرورياً.
- . العمل على إزالة السبب وليس الأعراض.
- . مراقبة الجودة هي مسؤولية جميع العاملين في جميع القطاعات.
- . عدم الخلط بين الوسائل والأهداف.
- . وضع الجودة في المقام الأول.
- . التسويق هو المدخل والمخرج للجودة.
- . يجب على الإدارة العليا ألا تظهر الغضب، عندما يقوم العاملون تحت رئاستهم بتقديم الحقائق لهم.
- . يمكن حل 95% من المشاكل عن طريق الأدوات السبعة لمراقبة الجودة.
- . تعتبر البيانات التي لا تضيف معلومات، بيانات خاطئة. (خليفة، 2012).

10. مفهوم الجودة في التعليم:

نظراً لتعدد مفاهيم الجودة في التعليم، فقد حاول العلماء والمختصون توضيح ذلك من خلال إعطاء معنيين مرتبطين للجودة في التربية أحدهما واقعي، والآخر حسي. فالجودة بمعناها الواقعي تعني التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها مثل: معدلات الانتقال ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية، ومعدلات تكلفة التعليم، أما المعنى الحسي للجودة، فيركز على مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة التعليمية كالطلاب وأولياء أمورهم، ويعبر عن مدى رضا المستفيد من التعليم وعن مستوى كفاءة وفعالية الخدمة التعليمية، فعندما يشعر المستفيد أن ما قُدم له من خدمات يناسب توقعاته ويلبي احتياجاته الذاتية يمكن القول بأن المؤسسة التعليمية قد نجحت في تقديم الخدمة التعليمية بمستوى جودة يناسب التوقعات والمشاعر الحسية لذلك المستفيد، وأن جودة خدماتها قد ارتفعت إلى مستوى توقعاته، وهذا يتطلب من مديري التعليم والمشرفين التربويين ومديري المدارس التأكد من توافق مواصفات الخدمة التعليمية مع توقعات المستفيد، وفي حالة وجود فجوة بين

الموصفات والتوقعات، يجب تحديد أبعاد هذه الفجوة وأسبابها، والعمل على تجاوزها، باتخاذ كافة الإجراءات التصحيحية.(الشهراني، 2011).

كما تُعرّف الجودة في المجال التربوي والتعليمي بأنها " فلسفة شاملة للحياة، والعمل في المؤسسات التعليمية، حيث تُعدُّ أسلوباً في الممارسة الإدارية بهدف الوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم، وتطوير مخرجات التعليم على أساس العمل الجماعي التعاوني، بما يضمن رضا المعلمين والطلبة وأولياء الأمور وسوق العمل" (أوزي، 2005، ص34)

كما أن الجودة في التعليم، إما من منظور التميز فتُعتبر المؤسسة التعليمية جيدة على اعتبار تميزها في قدراتها الإدارية، ومستوى تميّز العاملين فيها، فتقوم سياستها على:

- . أن يكون المدرّسون فيها ممن يُشْهَد لهم بالتميُّز عن مدرّسي المدارس الأخرى.
- . أن يكون الطلبة من أفضل الطلبة في تحصيلهم وقدراتهم.
- . توفير أفضل المصادر للمعلومات.

وإما من منظور الكمال والخلو من العيوب، فالمدرسة من خلاله تشيّد على العمليات التي تقوم بها والتي تؤدي إلى الكمال وتجنّب وقوع أي خطأ أو عيب في الخدمة التعليمية.

وإما من منظور ملاءمة الهدف لأغراض المستفيدين، فتتّهم المدرسة من خلاله، بملاءمة التعليم لأغراض المتعلمين والمجتمع. أما من منظور الرقابة العالية، فتتخضع المدرسة تبعاً لذلك إلى مستويات أداء محدّدة، وهذا يتطلب وجود فرق خاصة لتقويم الأداء، ومعايير تتسم بالارتقاع والاستمرار لضمان الرقي والتقدّم المستمر لجودة التعليم في المدرسة.

وقد توصّلت(صالي براون) في إحدى دراساتها إلى أن " الجودة في التعليم تمثّل كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية، والمهارية لدى الطلاب، وكل ما يؤدي إلى تحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم، ويزيد من قدراتهم على حلّ القضايا أو المشكلات، ويزيد من قدراتهم على توصيل المعلومات بشكل فعّال، واستثمار ما تعلموه في التصرف مع الأمور التي تواجههم وفيما سيدرسون"(عطية، 2008، ص41).

كما يمكن تعريف الجودة في مجال التعليم بأنها: استحضار احتياجات المتعلمين والمجتمع وجميع المستفيدين من خدمة التعليم، داخل المؤسسات التعليمية وخارجها ورغباتهم، ووضع البرامج التعليمية وفق معايير تضمن الاستجابة لتلك الحاجات والرغبات بدرجة تتلاءم وتوقعات المستفيدين وتتنال رضاهم، وتكون هذه البرامج خاضعة للتحسين والتطوير المستمرين، تبعاً لمتطلبات المستفيدين وحاجاتهم المتطورة تبعاً لما يحدث من تطورات وتغيرات في مجالات الحياة المختلفة.(عطية، 2008، ص25).

والجودة في التعليم هي مجموعة من العوامل من مدخلات وعمليات ومخرجات، التي يتم من خلالها تقديم خدمات تحقق الرضا التام للأعضاء الداخليين والخارجيين من خلال تحقيق توقعاتهم الصريحة والضمنية (بنتن، 2008، د. ت)، وهي ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية

التعليمية الداخليين والخارجيين إلى مجموعة خصائص محدّدة بدقة، تكون أساسا في تصميم الخدمات التعليمية وطريقة أداء العمل من طرف الجميع في المدرسة من أجل تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضاهم عن الخدمات التعليمية التي تقدّمها المدرسة والتي تعبّر عن مدى استيفاء المدخلات والعمليات والمخرجات في المؤسسة التعليمية لمستويات محدّدة تشكّل في مجملها معايير الجودة الشاملة. (الميمان، 2007، ص19)

وفي سياق آخر يعتبر تقرير اليونسكو (2005) حول الرّصد العالمي للتربية للجميع والتي تعتبر أهم وثيقة حول الجودة التربوية تنشرها اليونسكو، حيث أنها أكّدت على ضرورة الحوار الهادف إلى:

- . تحقيق التوافق الواسع حول غايات وأهداف التربية.
- . خلق إطار يميّن من تحديد مختلف أبعاد الجودة في التربية.
- . دمج مقارنة للقياس، تسمح بتحديد وتقويم أهم المتغيرات.
- . وضع إطار للتطوير، يغطي جميع العناصر المتدخّلة في النظام التربوي، ويميّن من تحديد إمكانات التغيير والإصلاح (وزارة التربية، 2009، ص22).
- ولعل من التعاريف الأكثر إحاطة بالجودة في التعليم ما أورده الحولي (2004)، حيث اعتبر أنها تعني توقّر وتوفير مجموعة من الخصائص والسمات، التي تعبّر بدقة عن جوهر التربية وحالاتها بما في ذلك كل أبعادها من مدخلات، وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تحقّق الأهداف المنشودة والملائمة لمجتمع معين. (قادري، 2011).

11. معايير الجودة في التعليم:

تُعتبر معايير الجودة بيانا للمستوى المتوقع الذي وضعته جهة مسؤولة بشأن درجة أو هدف معين أو تميز "Excellence" المراد الوصول إليه لتحقيق قدر منشود من الجودة. كما يُعرّف بأنه المستوى النموذجي المطلوب للأداء، أو هو الإطار المرجعي الذي يقوم على أساسه الأداء الواقعي ويحدّد مدى ابتعاده، أو اقترابه من هذا المعيار. (الفلاوي، 2013، ص 803)، ففي عام 1987 وُضعت معايير لأداء نظم الجودة، أطلق عليها: "ISO 9000" ويمثّل هذا الرمز الحروف الأولى من مصطلح مقترح هو: international standard of organisation، ويعني هذا المصطلح المنظمة الدولية لتوحيد القياس، وقد اتفقت الدول الأوروبية والدول الصناعية الكبرى على هذه المعايير كمعايير دولية لقياس الجودة، ولم يقتصر تطبيقها على المنتجات الصناعية بل شملت الخدمات، ومنها بشكل خاص الخدمات التعليمية، وأصبح الالتزام بهذه المعايير أساسيا للتنافس، وأصبحت المؤسسة التعليمية التي تلتزم بهذه المعايير تتنافس غيرها من المؤسسات الأخرى، فوضع هذه المعايير يرمي بالأساس إلى تشجيع تجارة السلع والخدمات على المستوى العالمي.

وتُعَدّ معايير الآيزو مواصفات إدارية للمنشآت والمؤسسات بشكل عام، مهما كان نوع النشاط الذي تمارسه، وعلى هذا الأساس انتقلت معايير الآيزو إلى المؤسسات التعليمية، فاستُخدِمت في مجال

التعليم لتصبح ضامنا لجودة الخدمة التعليمية، فأصبحت مطلبا من مطالب المدارس والمعاهد والكليات في دول العالم المتقدمة خاصة، وبدأت تُطبَّق في بعض بلدان العالم الثالث من أجل ردم الهوة بين البلدان المتقدمة وهذه البلدان أو على الأقل تقليلها. (عطية، 2008، ص ص 92-93).

فحركة المعايير في العالم استقرت على أن المعايير تعني عقدا اجتماعيا ليس فقط بين المعلمين والسلطات التربوية، بل أيضا بين الآباء والطلاب من جهة، والسلطات التربوية والمعلمين من جهة ثانية، وبعبارة أخرى فإن المعايير هي بمثابة عقد اجتماعي جديد في المجتمع بصفة عامة حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعيا، وفي هذا الصدد تلعب المعايير أهمية خاصة، تتحدّد فيما يلي:

- . وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه.
- . تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة تحصيل الطلاب وأداء المعلمين.
- . إظهار قدرة الطلاب والمعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقا.
- . وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.
- . تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب والتخطيط للتعليم المستقبلي بكل ثقة.
- . استخدام هيئة التدريس للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى.

- . إعادة التأكيد على أهمية تقييم المعلمين للطلاب ودورهم كمتخصصين.
 - . إظهار قدرة المعلمين على مقارنة مستويات الطلاب.
 - . تدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعليم المُطَوَّرَة وخرائط التقدم الرأسية.
 - . تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير.
 - . التأكيد على النواحي الايجابية لإنجازات الطلاب.
 - . تشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات في تخطيطهم وتدريبهم.
 - . توفير سبل محاسبة المجتمع للمدرسة.
 - . تنمية علاقة الأولياء وإطار عملهم المشترك وتذوقهم للعمل التربوي في المدرسة.
 - . اكتساب المعلمين لفكر متجدّد عن كيفية تفكير وتعلم الطلاب.
 - . حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم.
- (البيلوي؛ وآخرون، 2006، ص ص 23-24)

إن النظام التعليمي، كأى نظام آخر يعمل وفق استراتيجية معينة تراعي الظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة به والبناء الثقافي داخله والمناخ التنظيمي والتقدم التقني، والمصادر المادية والبشرية التي يوفرها وحاجات ورغبات مموليه ، لذا فإنه يهتم بأن تكون مخرجاته متّقة والمواصفات

العالمية لضبط جودة الإنتاج، من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير لقياس الجودة وضبطها (الخطيب، 2007، ص 06).

إن أهمية استخدام المعايير في التعليم، تظهر خاصة أثناء تقييم الأداء سواء للأفراد أو الموارد الأخرى، حيث أن المعايير تظهر كوسيلة رئيسية في عملية التقييم، من خلال مراحل محدّدة. (بن عيشي، 2012، ص 32).

ومن نماذج المعايير التي استخدمت لتقويم الجودة في التعليم:

- 1- معايير كروسبي أحد مستشاري الجودة على المستوى العالي.
- 2- معايير بالدريدج، الذي طوّر نظاما لضبط الجودة في التعليم وتمّ إقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية في التعليم العام، ويعتمد على (11) قيمة أساسية توفر إطارا متكاملًا للتطوير التعليمي، وتتضمن (28) معيارا ثانوية لجودة التعليم تندمج في (7) مجموعات هي:

أ- القيادة (90 نقطة): وتمثل الإدارة العليا، ونظام القيادة والتنظيم، ومسؤولية المجتمع والمواطنة.
ب- المعلومات والتحليل (75 نقطة): وتشمل إدارة المعلومات، والبيانات، والمقارنة بين المعلومات وتحليل واستخدام مستويات التحصيل المدرسي.

ج- التخطيط الإجرائي والتخطيط الاستراتيجي (75 نقطة): وهي بدورها تشتمل التطوير الاستراتيجي وتنفيذ الاستراتيجيات.

د- إدارة وتطوير القوى البشرية (510 نقطة): وتشمل تقويم وتخطيط القوى العاملة، ونظام تشغيل الهيئة التدريسية، ونظام تطوير الهيئة التدريسية، والرضا المهني لها.

هـ- الإدارة التربوية (50 نقطة): وتشمل تصميم النظام التربوي، والخدمات التعليمية ودعمها وتوصيلها وتصميم البحوث التربوية، وتطوير إدارة تسجيل وإلحاق الطلبة، والنظر إلى الإدارة التربوية كعمل اقتصادي.

و- أداء المدارس ونتائج الطلبة (230 نقطة) وتشمل: نتائج الطلبة، والمناخ المدرسي وتحسينه والنتائج والأبحاث في مجال الأداء، والنظر إلى أدائها كعمل اقتصادي.

ز- رضا الطلبة وممولي النظام التربوي (230 نقطة): وتشمل حاجات الطلبة الحالية والمستقبلية والعلاقة بين ممولي النظام التعليمي، والإدارة التربوية، ورضا الطلبة وممولي النظام التعليمي الحالي والمتوقع، ومقارنته بباقي المدارس أو الأنظمة التربوية الأخرى.

3- معايير التقويم الشامل التي تشمل 45 معيارا، مُقسّمة على عشرة مجالات، يعتقد أنها تغطي تقويم مختلف جوانب كفاءة الأداء في المؤسسة التعليمية، وهذه المجالات هي:

. الأهداف.

. تعلم الطلاب.

. الهيئة التعليمية.

- . البرامج التعليمية.
- . الدعم المؤسسي.
- . القيادة الإدارية.
- . الإدارة المالية.
- . مجلس إدارة المؤسسة التعليمية.
- . العلاقات الخارجية.
- . التطوير الذاتي للمؤسسة التعليمية. (الخطيب، 2007، ص ص 6-9)

12. أهمية تطبيق الجودة في التعليم:

تُعتبر عملية تطبيق الجودة في التعليم، ذات أهمية بالغة في ظل المنافسة الشرسية المبنية على الدراسات العلمية فهي تهدف كما حدّدت ذلك ندوة بلغراد للتربية البيئية التي أورها ريمون المعلولي إلى: (علي؛ وعبود، 2012، ص 282).

*الوعي: إكساب المعلم الوعي والحس المرهف لمعنى الجودة ومضامينها.
*المعرفة: إتاحة الفرص التعليمية للمتعلم من أجل اكتساب الخبرات المتنوعة والتزوّد بفهم أساسي للجودة ومضامينها.

*المهارات: مساعدة المتعلّم على اكتساب المهارات لتحديد معوّقات بلوغ الجودة والسعي لحلّها.
*الاتجاهات والقيم: اكتساب المتعلم مجموعة من الاتجاهات والقيم ومشاعر الاهتمام بالجودة وتنمية دوافع المشاركة الإيجابية للانخراط فيها.
*المشاركة: إتاحة الفرصة للمشاركة الفعّالة في العمل على حلّ معوّقات بلوغ الجودة وعلى كافة المستويات.

*القدرة على التقويم: معاونة المتعلّم على تقويم مقاييس، وبرامج التربية للجودة في ضوء العوامل الاقتصادية والاجتماعية والطبيعية والثقافية والنفسية والجمالية.
هذا فيما يخص تطبيق الجودة كنهج وما يقدمه كتغيير في الثقافة الفكرية، أما الفوائد المباشرة والأهمية المرجوة عن تطبيق الجودة كنظام في التعليم، فتتلخّص في:

- تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.
- تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة المؤسسة المدرسية.
- تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين.
- التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.
- العمل المستمر من أجل التحسين وتخفيض معدل الإهدار.
- تحقيق رضا المستفيدين (الطلبة، أولياء الأمور، المعلمون، المجتمع).
- تقليل الأخطاء. (البناء، 2006).

بينما يورد أوزي مجموعة من الفوائد الناجمة عن تطبيق نظام الجودة في التربية والتعليم أهمها:

. الارتقاء لمستوى التربية والتعليم وتنمية شخصية المتعلم في مختلف جوانبها الجسمية والنفسية والمعرفية.

. إشباع حاجات المتعلمين والوفاء بمتطلبات المجتمع والوصول إلى تحقيق الرضا عن خدمات المدرسة.

. الرفع من مستوى الوعي لدى الطلاب تجاه المؤسسة التربوية من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.

. الرفع من كفاءة المدرسين وتحسين مستوى أدائهم.

. تحقيق جو من التفاهم، والتعاون، بين جميع العاملين في المؤسسة المدرسية.

. ضبط وتطوير النظام الإداري نتيجة وضوح الأدوار، وتحديد المسؤوليات.

. التكامل والترابط بين كل الفاعلين التربويين في المؤسسة، من مدرسين وإداريين، والعمل فيما بينهم بروح الفريق.

. يمنح تطبيق نظام الجودة في المجال التربوي والتعليمي للمؤسسة التعليمية التقدير المحلي والاعتراف الدولي (أوزي ، 2005، ص ص 28-29)

كما يضاف إلى ذلك فوائد أخرى تتمثل في:

* الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة.

* تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي.

* تخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية في الوسط الاجتماعي.

* توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء. (حامد، 2009، ص 201)

أما عن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، فهو يقمّ فوائد عديدة للمنظمة التعليمية لعل

أهمها:

. ضبط وتطوير النظام الإداري في مؤسسة تعليمية، نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة.

. الارتقاء بالطالب في كل الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية.

. زيادة كفاءات الإداريين والمعلمين، بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوى أدائهم.

. زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.

. توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية مهما كان حجمها ونوعها.

. زيادة الوعي بالانتماء نحو المدرسة من قبل الطلاب والمجتمع المحلي.

. الترابط والتكامل بين الإداريين والعاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق.

. تطبيق نظام الجودة الشاملة، يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام، والتقدير المحلي والاعتراف

العالمي. (حامد، 2009 ، ص ص 206-207)

ومن جانب آخر فإن الفائدة لا تقتصر على النواحي التنظيمية بل يصطبغ بها الأداء التدريسي في المنظمة التعليمية وهو ما يؤثر في التحصيل الدراسي مباشرة، حيث أن تطبيق الجودة الشاملة يفيد التدريس من خلال:

- . الوفاء بمتطلبات التدريس.
- . تقديم خدمة تعليمية علمية تتناسب واحتياجات الطلاب.
- . مشاركة الطلاب في العمل، ووضوح أدوارهم ومسؤولياتهم.
- . الإدارة الديمقراطية للفصل، دون إخلال بالتعليمات الرسمية.
- . التزام كل طرف من أطراف العملية التعليمية بالنظام الموجود وقواعده.
- . تقليل الهدر التعليمي في المواقف التدريسية.
- . وجود نظام شامل، ومدرّس، ينعكس إيجابيا على سلوك الطلاب.
- . تحقيق التنافس الشريف بين الطلاب.
- . تأكيد أهمية وضرورة العمل الفريقي الجماعي.
- . تفعيل التدريس بما يحقق الأهداف التربوية. (فضالة، 2010، ص203).

13. معوقات تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية:

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة، لا يخلو من بعض العقبات التي تواجه المنظمات عند تبنيها لهذا الأسلوب الإداري الحديث، نظرا لصعوبة التطبيق من جهة، ولسوء فهم هذا الأسلوب فهما صحيحا، واعتباره في أحيان كثيرة اليد السحرية التي تحلّ كل المشاكل. ولقد ذكر " إدوارد ديمينغ أنه لا يمكن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أية منظمة بنفس الطريقة التي تضع بها السجادة على أرضية بيت جديد.

وهذه المقولة المشهورة لأحد الرواد لإدارة الجودة الشاملة، ما هي في الحقيقة إلا تعبير عن وجود مجموعة من الصعوبات أو العقبات التي تعترض تطبيق هذا المسعى في أي مرحلة من مراحله...).

وفي ما يلي سنتطرق إلى أهم معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، والأخطاء الشائعة التي تقع فيها المنظمات عند تبنيها لهذه الفلسفة:

(حاروش؛ وحروش، 2015، ص ص261-265).

- . استعجال النتائج.
- . التقليد والمحاكاة لتجارب منظمات أخرى.
- . عدم التوفير الكامل لمتطلبات التطبيق.
- . الاستثمار في رأس المال المادي، بدل رأس المال البشري.
- . التركيز على الشعارات، وفصل النظرية عن التطبيق.
- . التطبيق دفعة واحدة.

- . نقص المعرفة، وعدم الإلمام العميق بأبعاد إدارة الجودة الشاملة، والتناقضات التي تتعامل معها.
- . عدم تناسق التكتيك التغيري نحو الجودة الشاملة، والاستراتيجيات العامة للمنظمة.
- . الاخفاق في التعامل مع مقاومة التعبير.
- . الفشل في تطبيق حلقات الجودة.

بينما يرى باحثون آخرون، أن من أهم معوقات تطبيق الجودة في المنظمات:

1. حادثة موضوع إدارة الجودة الشاملة خاصة في البلدان النامية.
 2. عدم توفر الكفاءات البشرية المؤهلة في هذا المجال.
 3. تخصيص مبالغ مالية غير كافية لأجل تطبيق الجودة.
 4. مقاومة التغيير لدى بعض العاملين، وعدم الانسجام بين أعضاء فريق العمل، والفرق فيما بينها.
 5. عدم الإلمام بالأساليب الإحصائية لضبط الجودة.
 6. عدم وجود نظام فعال للاتصالات والتغذية العكسية.(فضالة، 2010، ص51).
- أما في المنظمات التعليمية، فإن معوقات تطبيق الجودة لها خصوصيتها، كون المؤسسة التعليمية مؤسسة خدمية بطبيعتها، فمقاومة التغيير من طرف الموظفين، من أهم العوائق التي يمكن أن تعترض تطبيق الجودة، فعند إعلان الرغبة في تطبيق الجودة في المدرسة، تظهر بعض السلوكيات المقاومة لعملية التغير، وينقسم الأفراد إلى ثلاث فئات:
- الفئة الأولى: وهي الفئة المشجعة للتغيير، والمتحمسة له، والمؤيدة له، وهؤلاء هم الفريق الأول الذي يعتمد عليه.

- الفئة الثانية: فئة محايدة لا تهتم كثيرا لهذا التغيير، ولا تقاومه.

- الفئة الثالثة: معارضة لهذا التغيير، وتحاول بقدر الإمكان تعطيل تطبيق نظام الجودة لأسباب عديدة...).(بن نايف، 2008، ص45).

إضافة إلى ذلك فإن من المعوقات المؤثرة على تطبيق الجودة في التعليم:

- * محدودية فهم المديرين والمديرات فيما يتعلق بتحسين الجودة، ما يحول دون تطبيق أسلوب الجودة.
- * عدم وضع سياسة لتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية، مما يؤدي إلى الإخفاق في تطبيق الجودة الشاملة.

* التدريب غير الكافي على استخدام أدوات الجودة الشاملة.

* بعض الأقسام لا تطبق مبادئ الجودة الشاملة في كل أعمالها.

* عدم تقبل الأفراد لجميع مبادئ الجودة الشاملة.

* انعدام وجود معايير لحالات النجاح.

* عدم وجود الحوافز للموظفين والموظفات، عند تطبيق الجودة الشاملة (بنتن، 2008، ص09).

ومن جهة أخرى فإنه إذا كان تطبيق إدارة الجودة، محفوفًا بالعديد من الصعوبات التي تعترض تطبيقه في المجال الصناعي الذي ظهرت فيه، فإنه بالأولوية يكون التطبيق في مجال التربية

أشدّ وأصعب، لذلك نجد بعض الباحثين في مجال تطبيق إدارة الجودة وبوجه خاص التعليم العالي يبنون أن هذه الفكرة التي ترعرعت في ميدان الصناعة غير ملائمة لميدان التعليم. هذا إضافة إلى مجموعة أخرى من الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في ميدان التعليم حيث:

أ. تتطلب إدارة الجودة الشاملة اللامركزية في القرار التربوي، في حين نجد أن مركزية اتخاذ القرار لا تزال هي السياسة السائدة لدينا.

ب. لا يزال نظام المعلومات في العديد من المؤسسات التربوية، يعتمد على الأسلوب التقليدي.

ج. إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة، يحتاج إلى الأطر المدربة والمؤهلة.

د. يشكل الإرث الثقافي والاجتماعي في الميدان التربوي، ثقلا تقليديا موروثا لا يتقبل أساليب التطوير والتحسين. (أوزي، 2005، ص ص 67-68)

ومن ناحية أخرى فإن بعض الباحثين يضيفون بعض معوقات تطبيق الجودة الشاملة (وهي تعني التربية والتعليم كذلك).

. عدم التزام الإدارة العليا.

. التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة، وليس على النظام ككل.

. عدم حصول مشاركة جميع العاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

. عدم انتقال التدريب إلى مرحلة التطبيق.

. تبني طرق وأساليب لإدارة الجودة الشاملة، لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة.

. مقاومة التغيير، سواء من العاملين أو من الإدارات وخاصة الإدارات الوسطى.

. توقع نتائج فورية وليس على المدى البعيد. (حامد، 2009، ص 212).

إذن فمن الصعب تطبيق الجودة في التربية والممارسة التربوية ككل، على خلاف الصناعة والتجارة، وخاصة في بلدان العالم الثالث، فليس هناك إجماع حول كيفية تطبيقها، وليس أدل على ذلك من كون كل وزارة من وزارات التربية والتعليم، في مختلف هذه الدول تفهم الجودة في التربية فهما خاصا، وتحاول أن توهم نفسها، وتقع الناس أنها حققت أو في طريق تحقيق الجودة، وفي هذا الصدد يقول وهبة: "... فبعض الوزراء يعتبر أنه باشر عمليات تحسين النوعية الجودة؛ بمجرد أنه نظم الدورات التدريبية للمديرين، والمعلمين، والبعض الآخر يضمن أنه دخل مرحلة تحسين النوعية (الجودة) عندما قلل من نسبة الطلبة إلى المعلم... وبعض ثالث يعتقد أن النوعية (الجودة) مثّلت مطيعة مطواعة بين يديه، بعد أن اشترط حيازة الشهادة الجامعية، لدخول سلك التعليم، وبعض رابع يؤكد بلا حرج أنه قطع شوطا عن طريق تحسين النوعية (الجودة)؛ طالما أنه نجح في خفض عدد الطلبة في الفصل من 30 إلى 27 طالبا).

كل هذا يدعو إلى الجدّية في قياس الجودة في المؤسسات التربوية والتعليمية راهنا ووضع المعايير والمؤشرات المناسبة للأداء وفق متطلبات الجودة، لكي لا يبقى شعار الجودة دمغة أو طابعا

يجيز خطاب أي شخص يريد أن يصنف ضمن خانة المجيدين، الجيدين، والمتبين للجودة والتميز دون سند. (أوزي، 2005، ص49).

الفصل الثالث:

جودة الإدارة المدرسية

الإدارة.
مدارس الإدارة.
مفهوم الإدارة المدرسية.
وظائف الإدارة المدرسية.
مهام مدير المؤسسة التعليمية.
مهارات مديري المؤسسات التعليمية.
كفايات مديري الثانويات.
مرجعيات كفايات مديري الثانويات.
قياس جودة الإدارة المدرسية.
خصائص الإدارة المدرسية الفعالة.
خصائص المدير الفعال.
تقويم أداء الإدارة المدرسية.
معايير تقويم الإدارة المدرسية.

تمهيد:

إن الارتقاء بالمدرسة يعني بالأساس تطوير نوعية التعليم المقدم للتلاميذ، وتحسين تحصيلهم الدراسي وتجويده، ولكي يتحقق ذلك لابد من وجود إدارة مدرسية جيدة تحسن استغلال مقدرات المؤسسة وتعمل على جعلها ذات جودة عالية؛ هذه الجودة لا تُحقق في غياب جودة العمليات الإدارية وتحكم الإدارة المدرسية في تقنيات ومهارات الأداء الفعّال في التخطيط والتنظيم، وربط العلاقات الفاعلة مع المجموعات المدرسية، وتؤدي هذه الكفاءات إلى وجود جو محفّز على العمل ومُبعد للملل والتقصير، ومحقق للأهداف المرجوة.

وفي ضوء هذا المبتغى لابد من تحديد مفاهيم الإدارة المدرسية ونظرياتها وتحديد المهارات والكفاءات المعيارية المطلوبة لجودة الإدارة المدرسية.

1. الإدارة:

1.1. مفهوم الإدارة:

إن الإدارة كممارسة تُعدُّ قديمة قدم الإنسان نفسه، وقد تطورت أساليبها وعملياتها بتطور الإنسان وبظهور الأسر والجماعات... ، وإن التجمّعات البشرية المختلفة عبر تطورها وتعاقبها تؤكد البعد التاريخي للسلوك الإداري، والقيادة الإدارية السائدة.

فقد ظهرت الإدارة كممارسة مع بداية وجود الإنسان ككائن حي اجتماعي يعمل من خلال الجماعة ويؤثر فيها، ويتأثر بها. (حروش؛ وحاروش، 2015، ص28).

والإدارة كنشاط ذهني، تقوم على التآليف بين عناصر العمل المختلفة رأس المال والعمال والآلات (عناصر الانتاج)، وعنصر التنظيم الذي يهدف إلى تحقيق إنتاج السلعة أو الخدمة بأقل التكاليف وأحسن الأداء أو الجودة، وهو ما يُطلق عليه أكبر كفاية ممكنة، ومن هنا تبدو العلاقة الوثيقة بين النشاط الإداري وأهمية المعلومات. أما الإدارة كموقع فهي المكان والمكتب الذي يمارس فيه المدراء والقادة أعمالهم لتحقيق الإدارة كنشاط. (نورالدين، 2010، ص ص15-16).

2.1. تعريف الإدارة:

ورد في معجم الرائد: أدار، إدارة (دور): جعله يدور، وأدار الشيء تعاطاه، وتولّى السهر على حسن عمله (أدار مؤسسة)، وأدار الأمر أو الرأي: أحاط به، أدار إدارة (الشركة أو مدرسة أو مؤسسة) جهاز يُسيّر أمورها. (جبران، 2003، ص45).

أمّا اصطلاحاً فقد عرّفت دائرة المعارف للعلوم الاجتماعية والإدارية الإدارة بأنها العملية الخاصة بتنفيذ غرض معيّن والإشراف على تحقيقه، وبأنها الناتج المشترك لأنواع ودرجات مختلفة من الجهد الإنساني الذي يبذل في هذه العملية.

ويُعرف ألبّي (L.A Apply) الإدارة بأنها عبارة بسيطة: تنفيذ الأشياء عن طريق جهود أشخاص آخرين حيث تنقسم هذه الوظيفة إلى مسؤوليتين رئيسيتين: التخطيط والرقابة.

أما جون مي (JOHN MEE) فعرف الإدارة بأنها فنّ الحصول على أقصى النتائج بأقل جهد؛ حتى يمكن تحقيق أقصى رواج وسعادة لكل من صاحب العمل والعاملين، مع تقديم أفضل خدمة للمجتمع. (خليل، 2011، ص16).

وهي فن توجيه أنشطة العاملين نحو هدف مرسوم، ويمكن تعريفها بأنها العامل الإنساني الذي يدفع البناء التنظيمي ويحركه نحو أهداف محدّدة.

ويقول فريدريك تايلور (FRIDRICK TAYLOR) في كتابه إدارة الورشة، الصادر عام 1930، أن فنّ الإدارة هو المعرفة الدقيقة لما تريد من الرجال عمله ثم التأكد من أنهم يقومون بعمله بأحسن طريقة وأرخصها، أما هنري فايول (Henry fayol) فيعرفها بقوله: (يقصد بالإدارة التنبؤ والتخطيط والتنظيم والتنسيق وإصدار الأوامر). (مشهور، 2010، ص13).

3.1. هندسة الإدارة (الهندرة)

يعرف مايكل هامر وزميله جيمس شامبي (Hammer & champy) الهندرة بأنها: إعادة التفكير المبدئي والأساسي، وإعادة تصميم للعمليات الإدارية بصفة جذرية بهدف تحقيق تحسينات جوهرية فائقة، وليست هامشية تدريجية في معايير الأداء الحاسمة، والتي تشمل الكلفة والجودة والخدمة والسرعة.

ومن التعاريف الشاملة للهندرة كذلك ما قدّمه كراجاوسكي (krajawski) حيث أنّه يرى أن الهندرة هي إعادة التصميم الجذري لعمليات الأعمال الأساسية، وهي فلسفة هدفها التغيير ورفض الطرق القديمة التي تؤدي بها الأعمال باستمرار؛ بحيث تبدأ العمليات من الصفر، وباستخدام قيادة إدارية حازمة وتكنولوجيا حديثة. كما تُعرف أيضا بأنها البداية من الصفر وليس إصلاح الوضع الراهن والتخلص من مبادئ التنظيم التقليدية، ومن وسائل وإجراءات التشغيل التي تُستخدم حاليا، وخلق مجموعة جديدة من الوسائل والإجراءات، ويلخص محمد الوهاب تعريف الهندرة في النقاط التالية:

- . البدء من جديد... من نقطة الصفر.
- . التفكير بصورة جديدة أو إعادة التفكير بشكل أساسي.
- . إعادة تصميم العمليات الإدارية جذريا.
- . التخلص من الطرق التقليدية نهائيا.
- . اتباع طرق جديدة مختلفة.

وكل ذلك بهدف تحقيق تحسينات جوهرية في معايير الأداء الرئيسية: التكلفة، والجودة والسرعة. (حروش؛ وحاروش، 2015، ص 318-319).

2. مدارس الإدارة الحديثة:

1.2. المدرسة الكلاسيكية:

ظهرت المدرسة الكلاسيكية أواخر القرن التاسع عشر، وجاءت متأثرة إلى حد كبير بنتائج بعض الدراسات التي تمت في مجال إدارة الأعمال بالدرجة الأولى، إضافة إلى مساهمات بعض علماء الاجتماع وعلم الإدارة العامة، ولهذه المدرسة عدد من الرواد ينتمون إلى بلدان مختلفة أبرزهم الأمريكي (فريدريك تايلور) رائد نظرية الإدارة العلمية، والفرنسي (هنري فايول) رائد نظرية الإدارة العامة والألماني (ماكس فيبر) رائد النظرية البيروقراطية.

أ. الإدارة العلمية:

يُعدّ المهندس الأمريكي فريدريك تايلور رائد هذه النظرية (1856-1915)، حيث دعا إلى تبني الطريقة العلمية في الإدارة عوضاً عن الطريقة العشوائية أو الحدسية، كما أشار إلى أن جهد العاملين في المنظمة مرهون بقدراتهم الجسمية، لذا ينبغي أن تولي الإدارة اهتماماً بحسن اختيار العاملين وتدريبهم، وكان يؤمن بأن المحفز الحقيقي للأفراد هو العامل الاقتصادي، هذا بالإضافة إلى قناعته بأن العاملين بحاجة مستمرة إلى الإشراف والرقابة الصارمة لضمان عدم تقاعسهم في تطبيق الأسلوب العلمي في العمل، وعُومل الإنسان وفق هذه النظرية على أنه آلة بيولوجية. بينما تنصبّ أبرز الانتقادات التي وُجّهت للإدارة العلمية على الفرضيات التي بُنيت عليها نظرية الرجل الاقتصادي وعلى تجاهلها النواحي الانسانية. (حامد، 2009، ص ص 9-10).

لقد انعكست أفكار ومبادئ هذه النظرية على الإدارة التعليمية؛ فالمدرسة تُعتبر المصنع والمعلمون هم العمال مع التلاميذ وعمليات الإنتاج هي العملية التعليمية، والمنتجات هم الخريجون من التلاميذ.

ب. الإدارة البيروقراطية:

نشأت هذه النظرية في ألمانيا بفضل جهود عالم الاجتماع ماكس فيبر، الذي عاش في الفترة بين (1864-1920)، وكلمة البيروقراطية مشتقة من كلمتين، لاتينية وإغريقية، الأولى (Bureau) وتعني المكتب والثانية (Gracy) وتعني القوة أو السلطة أو الحكم، ومن ثمّ فالمقصود بالبيروقراطية هو حكم المكتب أو سلطة المكتب، وقد عرّفها قارستون (Garston) بأنها: بناء تنظيمي هرمي يتّصف بالتحديد الدقيق لخطوط السلطة والقواعد والإجراءات التي تحكم العمل".

وقد استخدم "فيبر" في كتابه الذي صدرت أولى طبعاته بعد وفاته عام (1922) مصطلح البيروقراطية لوصف المنظمات الكبيرة جداً، وتحديد خصائصها.

والتنظيم البيروقراطي في إطاره السليم والمفاهيم الأساسية التي يُبنى عليها وُجد ليبقى ويستمر في خدمة المجتمعات، أما التصورات السلبية التي تحيط بمفهوم البيروقراطية فهي في الحقيقة تتعلق بالبيروقراطيين أنفسهم. (حامد، 2009، ص 11).

ويظهر أن هناك علاقة وطيدة بين نظرية الإدارة البيروقراطية والإدارة المدرسية التي تقوم على تقسيم العمل وتنظيم الإجراءات والتسلسل الهرمي للسلطة، والمسؤولية والرقابة.

ج. نظرية الإدارة العامة:

ظهرت هذه النظرية على يد الفرنسي هنري فايول (Henri Fayol) الذي عاش في الفترة من (1841-1925)، وقد تم اشتقاق اسم النظرية من مؤلف فايول المُعنون بالإدارة العامة والصناعية. (General and industrial management)، فبينما اهتم تاييلور بالإدارة الصناعية في مستوياتها التنفيذية، فقد انصب اهتمام فايول على الإدارة في مستوياتها العليا، وقد قسم فايول النشاط الإداري إلى خمس وظائف (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، التنسيق) (حامد، 2009، ص12). ويظهر مما سبق أن النظم التعليمية هي نظم إدارية خاصة، فهي تظهر وظائفها في: (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والعلاقات، والتقييم).

2.2. المدرسة السلوكية:

يعتبر ألتون مايو من أهم رواد المدرسة السلوكية وأهم البنود التي اهتمت بها المدرسة: أ/ هذه النظرية اهتمت بالجانب الإنساني في مجال الإدارة، بعكس المدرسة الكلاسيكية. ب/ قامت بحركة العلاقات الإنسانية في مجال العمل، من خلال تجارب مصانع هاوثرن وتوصلت إلى:

- . ما يؤثر على الإنتاجية ليست النواحي المادية والأجر فقط، بل هناك عوامل أخرى.
- . المتغيرات التي تؤثر في حياة الفرد، هي النواحي الاجتماعية والإنسانية في العمل.
- . إن الحاجات الإنسانية تشمل المادية والاجتماعية (الاجتماع بالغير)، الذاتية (النفس).

جوانب المدرسة السلوكية:

1. الاهتمام بالجانب الإنساني في العمل، بجانب العامل المادي.
2. إن استجابة الفرد للعمل، تتوقف على مدى إشباع حاجاته المادية، والاجتماعية معا.
3. النظر إلى المنظمة (الشركة-المؤسسة) كوحدة اجتماعية، وليست اقتصادية فقط تسعى إلى الربح.
4. شجعتها التنظيمات غير الرسمية على الظهور. (مشهور، 2010، ص35)

3.2. المدرسة الكمية:

استندت هذه المدرسة على الطرق العلمية التي تساعد على استثمار الموارد البشرية والمادية بأفضل السبل والوسائل وأقل الأخطاء الإنسانية والتقنية، واستخدمت لذلك بحوث العمليات والخطط والعلوم الرياضية والفيزياء، وهذا ما استخدمه بداية جنرالات بريطانيا في الحرب العالمية الثانية لتقليل الأخطاء التكتيكية، كما ساعدتهم على اتخاذ قراراتهم العسكرية، ولم تقتصر استخدامات التقنيات العلمية في المجالات والمؤسسات العسكرية بل تعدتها إلى مؤسسات الأعمال والتجارة، بل وساهمت في ظهور النظرية الإدارية الكمية.

اعتمدت هذه النظرية على المبادئ العلمية والإحصاء والمعلوماتية في اتخاذ القرارات الإدارية لتحسين الكفاءة الإنتاجية للمنظمات، وهذه المبادئ العلمية تنفرع إلى ثلاثة محاور:

1. العلم الإداري: يعتمد على استعمال الموديلات الرياضية والبيانات والجداول في اتخاذ القرارات الإدارية النوعية، وهذه هي علميا خصائص بحوث العمليات الحديثة.

2. إدارة الإنتاج: تهتم هذه الإدارة بمسؤولية واختصاصات إنتاج وتوزيع سلع وخدمات المؤسسات بالإضافة إلى مراقبة المخزون وجدولة الأعمال وتخطيط الإنتاج وتوزيعه وتحديد أماكن الإنتاج ومراقبة نوعيته.

3. إدارة المعلوماتية: تُعنى هذه الإدارة بشكل أساسي باستخدام أجهزة المعلوماتية (الكمبيوتر) لتخزين المعلومات والإحصائيات لتسهيل استخدامها في كافة الأقسام والمستويات الإدارية في المؤسسة إضافة إلى مساعدتها الإدارة على تبادل المعلومات والمراسلة بالسرعة والدقة التي يحتاجها النشاط الإنتاجي واتخاذ القرارات الإدارية. (خليل، 2011، ص ص 35-36)

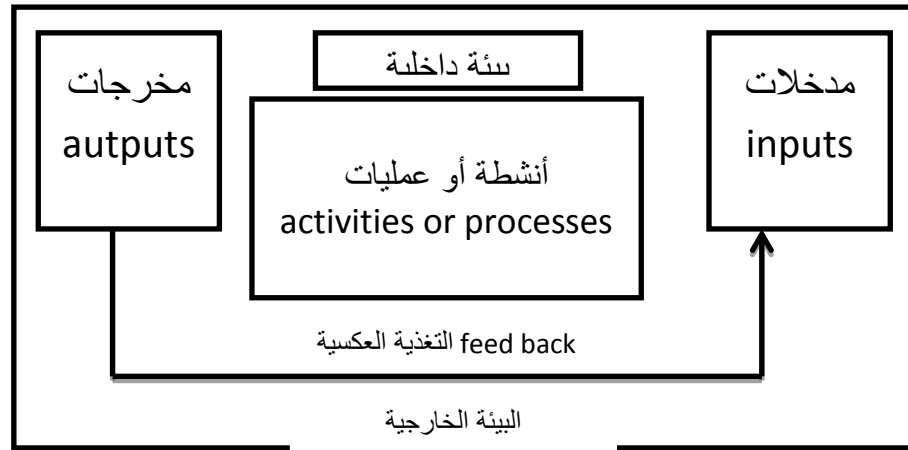
4.2. الاتجاهات الإدارية الحديثة:

تتمثل الاتجاهات الإدارية الحديثة في الجهود العلمية الهادفة إلى إيجاد نوع من التكامل بين فكر المدرسة التقليدية التي ترى أن البناء التنظيمي هو جوهر الإدارة، وبين مدرسة العلاقات الإنسانية التي بالغت في التركيز على حاجات العامل النفسية والاجتماعية، على حساب الأهداف الإنتاجية وبين المدرسة الكمية (Quantitative) واتخاذ القرارات التي أكدت على توفير قاعدة المعلومات كأساس لاتخاذ القرارات دون إدخال القيم والاتجاهات، وتعتبر نظرية القيم (Théory System) بتقارعاتها العنوان الرئيسي لهذه الاتجاهات؛ إذ أكدت هذه النظرية على ضرورة أن تأخذ الإدارة بالنظر الشمولية للأمور (Wholistic)، باعتبار العملية الإدارية نظاما مفتوحا (system open) رئيسا يتكون من عدة نظم فرعية (Sub-Systems) تتكوّن هي الأخرى من نظم فرعية أصغر، وكذلك فمن واجب الإدارة أن ترى نفسها نظاما فرعيا في نظام اجتماعي أكبر، فمفهوم النظام يعني الكيان المنظم والمركّب الذي يجمع ويربط بين الأشياء وأجزاء تؤلف في مجموعها تركيبا كليا موحدا، ويستتبع هذه النظرية النظامية للإدارة ضرورة إدراك المسؤولين في أية منظمة أن أية مؤسسة وفروعها إنما هي جزء من البيئة الخارجية، ولا يمكن لها أن تنجح في أداء مهامها على وجه مقبول إلا بعملية اتصالات فعّالة مع البيئة، وهو ما يُشار إليه في مصطلحات نظرية النظم بعملية التغذية الراجعة. (جلدة، 2009، ص 24)، والجداول الموالى يبيّن الفرق بين المدرسة التقليدية ومدرسة العلاقات الإنسانية.

جدول (03): الفرق بين المدرسة التقليدية و مدرسة العلاقات الإنسانية (حامد، 2009، ص13)

المدرسة التقليدية	مدرسة العلاقات الإنسانية
الاهتمام بالحوافز المادية.	الاهتمام بالحوافز المعنوية.
الاهتمام بالتنظيم الرسمي.	الاهتمام بالتنظيم غير الرسمي.
اتخاذ القرارات، مسؤولية الإدارة فقط.	توسيع قاعدة المشاركة.
الفصل بين التخطيط و التنفيذ.	دمج التخطيط بالتنفيذ.
كفاءة الإنتاج ترتبط بالطاقة الفيزيولوجية	كفاءة الإنتاج ترتبط بالطاقة الاجتماعية.
النظرة للإنسان نظرة تشاؤمية.	النظرة للإنسان نظرة تفاؤلية.

أمّا عن افتراضات مدرسة النظم عن الإنسان وعن سلوكه التنظيمي فهي أن الإنسان كائن اجتماعي ذو حاجات مادية ونفسية واجتماعية متعدّدة، لا تستطيع إدارة أية مؤسسة أن تهمل تأثير البيئة الداخلية للعمل والبيئة الاجتماعية ككل عليها، وبالتالي يمكن التأثير على السلوك التنظيمي للعامل عن طريق التحكم بالبيئة وإشباع حاجاته المادية والنفسية والاجتماعية، والتي لا يُسَدُّ الواحد منها بالأخرى، والشكل الموالي يمثل الإدارة كنظام وفق نظرية النظم.(جلدة، 2009، ص26)



شكل(07): مفهوم الإدارة كنظام.

3. مفهوم الإدارة المدرسية:

لم يعد هدف الإدارة المدرسية مجرد القيام بالأعمال الروتينية اليومية، بل أصبح محور هذه الإدارة يدور حول الطالب، والذي يُعدُّ محور العملية التعليمية التعلُّمية، ويحقّق الأهداف الاجتماعية بينها وبين المجتمع المحلي، ومتابعة التطورات العلمية والتكنولوجية والاستفادة منها في تحقيق أهدافها. والإدارة المدرسية وسيلة مهمّة لتنظيم الجهود الجماعية في المدرسة من أجل تنمية التلميذ تنمية شاملة ومتكاملة ومتوازنة، وفقاً لقدراته واستعداداته، وظروف البيئة التي يعيش فيها، كما يحتاجها المعلم لتسيير أموره؛ فالإدارة المدرسية تتضمّن جوانب إدارية وفنية يخدم كل منها الآخر بما يحقّق أهداف المدرسة.(بربخ، 2012، ص148).

والإدارة المدرسية هي مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظم فرديا كان أم جماعيا، من أجل حلّ المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع؛ فالإدارة المدرسية ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة لتحقيق أهداف التربية. (حامد، 2009، ص27).

والإدارة المدرسية وحدتها المدرسة أو المؤسسة التعليمية وعلى رأس هذه المدرسة أو المؤسسة التعليمية رجل مسؤول عن سير العمل بها يطلق عليه مدير ومسؤوليته لا تتعدى نجاح المدرسة في أداء رسالتها. (السيد، 2003، ص20).

فالإدارة المدرسية هي كل نشاط منظم مقصود وهادف، تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة والإدارة المدرسية ليست غاية، إنما هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية. (الأغبري، 2000، ص49).

وقد أورد فهمي محمود (1993) تعريفا للإدارة المدرسية على أنها (مجموعة الجهود والنشاطات المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين بالمدرسة، والذي يتكوّن من المدير ومساعديه الإداريين والفنيين لغايات تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها، تماشيا مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية أبنائه تربية صحيحة وعلى أسس سليمة).

كما عرّفها الخليلي (2005) على أنها (مجموعة من الأنشطة والعلاقات الإنسانية الجيدة التي تساعد على إيجاد جو إداري وتعليمي واجتماعي فعّال، يستخدمها المدير ومساعديه في إدارة المدرسة) (المسوري، 2012).

إن الإدارة المدرسية هي جميع الجهود والأنشطة والعمليات (تخطيط، تنظيم، متابعة، تقييم ورقابة) يقوم بها مدير المدرسة مع العاملين معه من مدرّسين وإداريين وغيرهم.

وعرّفها بيرسي بوروب (Percy E. Borup): بأنها مسؤولية كل العاملين في المدرسة، وأن هدفها هو تسهيل نظام العمل بالمدرسة بشكل تنمّ فيه العمليات التربوية على وجه فعّال، ويعرّفها العمارة بأنها مجموعة عمليات (تخطيط وتوجيه وتنسيق) وظيفية، تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها، وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية، تصنعها الدولة لإعداد النشء. (بريخ، 2012، ص ص 148-149).

ويمكن القول أيضا أن الإدارة المدرسية، كما عرّفها صلاح عبد الحميد مصطفى في كتابه "الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر": هي مجموعة من العمليات الوظيفية، تُمارَس بغرض تنفيذ مهام مدرسية بواسطة آخرين عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهوداتهم وتقويمها، وتؤدي هذه الوظيفة بالتأثير في سلوك الأفراد لتحقيق الأهداف. (حامد، 2009، ص28).

1.3. الإدارة بالمدرسيّة الفعّالة:

قامت هذه الحركة التعليمية أساساً كمحاولة لتحسين المدارس في كثير من الدول والمناطق وحلّ مشكلات تناقص أعداد الطلّاب بالمدارس وضعف مستواهم، وتتميّز هذه الحركة بوجود قيادة إدارية قوية لمدير المدرسة ومناخ مدرسي غير مجحف، وقد أطلق سليمان (1998) على هذه الإدارة مسميات عديدة منها: الإدارة الفاعلة، والكفاءة والامتياز في المدارس (schools effectiveness) وقد حدّد سليمان الكفاءة بجوانب أربعة هي: الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية والكفاءة الكمية والكفاءة النوعية، وقد أشار مرسى (1994) إلى أن هذه الحركة تقوم على افتراضات الحكومات من أن الاقتصاديات المرتبطة بالمشروعات الضخمة الصناعية والتجارية، يمكن تطبيقها أيضاً على الوحدات الصغيرة كالمدرسة، لتحقيق الفعالية والاهتمام بتفرد تلك الوحدات والتأكيد على استقلاليتها وتفويضها المسؤولية المتعلقة بالموارد والخدمات مما يؤدي إلى تفويض صنع القرار على مستوى المدرسة وتزايد الاهتمام بكفاءة وفعالية أفرادها.

وقد أجمعت الكثير من الأدبيات والدراسات على أن أهم سمات الإدارة الفعّالة القائمة على المدرسة هي: الاستقلالية، المرونة، الاستجابة، التخطيط بواسطة المدير ومساعدة مجتمع المدرسة وتبني المدير أدواراً جديدة لتوفير بيئة مدرسية تمتاز بالاعتدال والجدارة. (المسوري، 2012).

2.3. الإدارة المدرسيّة الذكيّة:

إن القيادة المدرسيّة المأمولة لمدرسة المستقبل لا بد أن تكون مهيأة ومُعَدّة للقيام بدورها القيادي بكفاءة وفعالية، فهي بحاجة إلى أن تقضي وقتاً أطول في تطوير البيئة التربوية في المدرسة وأن تبني علاقات إنسانية سواء داخل المدرسة أو خارجها لتمكّنها من تحقيق أداء فعّال عن طريق بناء شبكة اتصال تسهّل عملية انتقال المعلومات، وتكوين فريق عمل يحقّق الأهداف التربويّة الموضوعية وتحفيز الهيئة الإداريّة والعلميّة والطلبة للعمل بكفاءة وفعالية وفق المعايير التربويّة المعاصرة.

كما يجب أن تتوفّر لدى المدير القدرة على الاستماع والصبر وتحمل الآخرين واحترام مشاعر الذين يعملون معه، والقدرة على التّواصل باستخدام قنوات مختلفة داخل المدرسة وخارجها، ويتميّز المدير في المدرسة الذكيّة بأن له جهاز حاسب خاص به، هذا الجهاز مزوّد بكافة المعلومات المدرسيّة التي تفيده في متابعة الأنشطة المختلفة التي يتضمّن العمل المدرسيّ، كما تفيده في التعرّف على مستوى العمليّة التّعليميّة الجارية بالمدرسة، وفي التّعرّف على الأدوار التي يؤديها كل عنصر من العناصر البشرية المكونة للمدرسة من معلمين وطلّاب وإداريين وعمال، ومتابعة أداء هذه الأدوار والمدير في المدرسة أو أي مؤسسة يمثل السّلطة، وهو بموقعه يمثل في المدرسة (سلطة منظّمة) وقوّة محدّدة بشكل رسمي، عن طريق قواعد عامة ملزمة ومستمدّة في المحلّ الأوّل من القواعد والقوانين ومن ثمّ فلا يجوز له مخالفة قواعد وقوانين عمله، والسلطة الموجهة بأفكار مسؤولة تضمن استمراريتها وتلقّى قبولا في المجتمع. (الصعيد، 2005).

4. وظائف (عمليات) الإدارة المدرسية:

يُطلق البعض على وظائف الإدارة العمليات الإدارية (process) بعموميات الإدارة أو عمليات الإدارة، وهي العناصر الأساسية التي تلجأ كل منظمة أو مؤسسة إلى ممارستها بغض النظر عن طبيعة عملها أو نشاطها، حيث قام أستاذ الإدارة سيرز بتحليلها متأثراً بأراء من سبقوه من علماء الإدارة الحكومية (الإدارة العامة) والإدارة الصناعية والتجارية (إدارة الأعمال)، بمن فيهم فريدريك تايلور وفايول وغيرهم؛ فقسّم سيرز وظائف أو عمليات الإدارة إلى خمسة عناصر هي:

- التخطيط.
- التنظيم.
- التوجيه.
- الرقابة.
- التنسيق.

"وقد حاول سيرز تكييف مبادئ وأسس علم الإدارة العامة وإدارة الأعمال في مجال التربية وذلك بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية؛ فالإدارة المدرسية تمارس هذه الوظائف في مختلف الأنشطة المتعلقة بالخطوة المدرسية، والتي من خلالها تضمن نجاح العملية التعليمية" (الأغبري، 2000، ص168)، وإضافة لهذه الوظائف التي كيّفها سيرز، أضاف غيره وظائف أخرى للإدارة المدرسية كوظيفة الإشراف و وظيفة التّكوين الذي يُعتبر عملية رئيسية في عمليات الإدارة إضافة إلى وظيفة ربط العلاقات بين المجموعات الداخليّة والخارجيّة.

1.4. التخطيط:

إن التخطيط عبارة عن عملية وضع الخطط، أي أن الخطط نتيجة حتمية للتخطيط، ولكن الشائع بين الأفراد في تعريف التخطيط أنه عملية تُستخدم لتحقيق بعض الأهداف، وهذه نظرة مستقبلية، ترى أنه عن طريق استخدام التخطيط المناسب يمكن الحصول على بعض الرقابة على التطورات المستقبلية؛ فالتخطيط عملية تحديد للأهداف، من المأمول إنجازها خلال فترة زمنية معينة وفقاً لأساليب وإمكانيات مُعدّة تتناسب وطبيعة الأهداف، "ويعرّف البعض عملية التخطيط بأنها تلك العملية الواعية التي يتمّ بموجبها اختبار أفضل الطرق، أو المسارات، للتصرّف بما يكفل تحقيق أهداف معينة، وتتفق معظم التعريفات لمفهوم التخطيط على أنه الوظيفة الأولى أو الخطوة الأولى في العمل الإداري، وإجمالاً للقول فإنّ التخطيط عملية تتنبؤ مستقبلية قائمة على الحقائق وليس على العواطف والرغبات". (هوانة؛ وتقي، 1999، ص46)

كما يقول لويس ريدنات: "أنّ التخطيط عملية ديناميكية تحدّد بوضوح تام البناء الذي سيتمّ به العمل المتوقع، والكيفية التي يمكن الإنجاز بها، والوقت الذي يستغرقه في تحقيق الأهداف، ويعرّفه "ويليام هلوّيك" بأنه النشاط الإداري الذي يساعد المنشأة على الإعداد للمستقبل وهو يتضمّن الآتي:

. تحديد أهداف المنشأة.

. دراسة البيئة والتنبؤ بالتغيرات.

. تطوير الإجراءات والخطط المعاونة.(أبو حصيرة، 2008، ص ص74-75).

"وهو أسلوب للتفكير في المستقبل واستعراض طرق ووسائل تنظيم وحصر حاجات ومتطلبات هذا المستقبل حتى يمكن ضبط التصرفات الحالية بما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة ومن هنا فإن التخطيط هو مجموعة من التدابير المحددة (جمع المعطيات والحقائق، القيام بالتحليل والتفسير ورسم الأهداف انطلاقاً مما أفرزه التحليل) التي تُتخذ من أجل تنفيذ هدف معين، وهذا يعني أن مفهوم الخطة يحدده عنصران:

. وجود هدف أو غاية نريد الوصول إليها.

. وضع تدابير محددة ووسائل بيّنة لبلوغ ذلك الهدف".(تروزين، 2012، ص51).

1.1.4. أهمية التخطيط:

يفيد التخطيط بشكل أساسي في عدم الوقوع في الأخطاء والانحراف الكبير عن الأهداف المرسومة، ويمكن إيجاز أهمية التخطيط في النقاط التالية:

أ. طالما أن التخطيط يسعى إلى تحقيق أهداف منتقاة ومحددة، فإن أهميته في هذا المجال أن يساعد على تحقيق تلك النتائج، ويقلل من الجهود والأنشطة الارتجالية والأعمال غير الضرورية.

ب. خفض التكاليف والتقليل نسبة الهدر في الموارد والخامات، نتيجة التنسيق والتعاون الفعال بين مختلف أجهزة التنظيم.

ج. يساعد التخطيط السليم على القيام بالرقابة، سواء على الأداء أو جودة الإنتاج.

د. العملية الإدارية تستخدم سلسلة من القرارات والتوجيهات، ويعمل التخطيط على إيجاد الربط المنطقي والعملية بين تلك القرارات، بجانب بلورة الأهداف حسب أولويتها وأهميتها من حيث الترتيب والأسبقية للتنفيذ.

هـ. يساعد على تقديم المشروع بالأسلوب المناسب للإدارة، كما يؤدي إلى زيادة فاعلية المديرين، لأن الأهداف تكون واضحة ومحددة، مما يعطيهم قدرة أفضل لاتخاذ القرارات المناسبة.(هوانة؛ وتقي، 1999، ص ص46-47).

2.1.4 خصائص التخطيط:

الموضوعية: ويُقصد هنا أن الخطة تقوم على معايير ودراسات علمية، وتستند إلى منطق عقلائي وجداني واقعي.

الثبات والاستقرار: وهنا لا يقصد - طبعا - الجمود وعدم التغير، بل يعني عدم تعديل الخطط جوهريا في كافة مراحل تنفيذها.

ترشيد الإنفاق: أي الاقتصاد في تكاليف إعداد الخطط وتنفيذها، والاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، والاستفادة الأكبر منها لتحقيق أهداف الخطط الموضوعية.

السلامة المنطقية والعلمية: أي خضوع الخطة في كافة مراحلها لمبدأ القدرة العلمية والخبرة التخطيطية، ولا يسمح فيها بالارتجال. (خليل، 2011، ص ص 79-80)

2.4 التنظيم:

يقصد بالتنظيم التربوي تأسيس علاقات بين أنشطة النظام التربوي التي ستنم ممارستها وحتى ينظم الإداري المصادر المتوفرة وينسق بينها، لابد لها من تصميم بناء للمهام ولعلاقات السلطة لتحقيق الأهداف بشكل فاعل، والتنظيم ينصب على تجزئة العمل المراد القيام به، وتشكيل مستويات السلطة، وإيجاد توازن بين السلطة والمسؤولية، والتنظيم هو توزيع لأوجه الأنشطة المختلفة بين أفراد الجماعة مع تفويضهم السلطة لإنجاز ما أسند إليهم من أعمال بأعلى مستوى للأداء وبأقل جهد وتكلفة. (الكندي، 2014، د.ت)

"والتنظيم أحد أهم العناصر في العملية التربوية؛ حيث أن الإدارة من المنظور التنظيمي هي إنجاز أهداف تنظيمية من خلال الأفراد وموارد أخرى، وقد تنوعت تعريف التنظيم، حتى صار التعريف غاية في حد ذاته، ومن هذه التعاريف، تعريف (أرين بلنكت)، و(ريموند انتر) في كتابهما "مقدمة الإدارة" حيث عرّفا وظيفة التنظيم على أنها عملية دمج الموارد البشرية والمادية من خلال هيكل رسمي يبين المهام والسلطات.

إن التنظيم الإداري، يُعدّ وسيلة مدير المدرسة لتيسير تعامله مع مهام ومتطلبات دوره وتفعيل مصادر المدرسة كافة، فمن خلال التنظيم يمكن أن ينسق المدير الإمكانيات المتوفرة لدى العاملين معه كافة، ويوظف مختلف إمكانيات المدرسة ومكوناتها، بحيث تتوجه هذه الطاقات نحو تحقيق أهداف العملية التربوية التي تنوي المدرسة تحمّل مسؤولية إنجازها". (حامد، 2009، ص ص 155-157)

فالتنظيم إذن بهذا المعنى يُعتبر أداة، عن طريقها تقوم الإدارة بتطبيق سياساتها للوصول إلى الأهداف، والتنظيم كنشاط جزء من الإدارة، ويأتي منطقيا بعد التخطيط، ويرى البعض أن كلمة التنظيم تطلق على الجهود التي تبذل بقصد:

- . تحديد الأعمال المطلوب تنفيذها، ثم تقسيمها إلى مجموعات.
- . توزيع العمل بما يضمن عدم الازدواجية، وقيام أكثر من شخص بنفس العمل.
- . توجيه كافة الجهود نحو أهداف واضحة محدّدة (هوانة؛ وتقي، 1999، ص 66).

1.2.4. أهمية التنظيم:

تظهر أهمية التنظيم في الآتي:

1. العملية التنظيمية ستجعل تحقيق غاية المنظمة المحددة خلال التخطيط أمراً ممكناً.
2. توضيح بيئة العمل: فكل شخص يجب أن يعلم ماذا يفعل، فالمهام والمسؤوليات المكلف بها كل فرد وإدارة، والتقسيم التنظيمي العام يجب أن يكون واضحاً، ونوعية وحدود السلطات يجب أن تكون محددة.
3. تنسيق بيئة العمل: وتتحقق هذه الميزة ب:
 - . جعل الفوضى في أدنى مستوياتها.
 - . العمل على إزالة العقبات.
 - . الروابط بين وحدات العمل المختلفة يجب أن تُنمى وتُطوّر.
 - . التوجيهات بخصوص التفاعل بين الموظفين يجب أن تُعرّف.
4. الهيكل الرسمي لاتخاذ القرارات: فالعلاقات الرسمية تُطوّر من خلال الهيكل التنظيمي، إذ يقول (بلنكت) و(انتر): "أن تطبيق العملية التنظيمية يمكن الإدارة من تحسين إمكانية إنجاز وظائف العمل"(حامد، 2009، ص 158-159)؛ فالهيكل التنظيمي يُعتبر من العناصر المهمة في التنظيم حيث أنّ عناصر التنظيم الإداري الهامة هي:
 - . تقسيم العمل.
 - . المستويات الإدارية.
 - . تصميم الهيكل التنظيمي.(الأغبري، 2000، ص 271)

3.4. التوجيه:

يضمّ التوجيه جميع الفعاليات الهادفة إلى قيادة الجهود التي يبذلها المرؤوسون لإنجاز أعمالهم بصورة تصرفات تُرضي رؤسائهم، وترتكز هذه الوظيفة الرئيسية من وظائف الإدارة على إصدار الأوامر والتعليمات في إطار الواجبات والمهام الموكولة للمرؤوسين؛ من عمال وموظفين كضرورة أساسية لتوفير البيئة التصرفية السليمة للتنفيذ الناجح الذي يُنجزه العاملون بأقصى رضا والذي يخلق الوعي والإدراك المطلوبين لذلك، وبالتالي فإن هذا هو العامل الرئيسي الذي ينجح معه التحفيز والدافعية التي تواكب كفاءة وفعالية الإنجاز.(خليل، 2011، ص 121).

"التوجيه يُعتبر من الوظائف الرئيسية لعمل أي مدير، مهما كان موقعه أو مستواه فالمدير (... "هو من يوجّه رؤوسيه"...)، أي أن وظيفة التوجيه مرتبطة بشخص المدير فالمرؤوسون لا بدّ لهم من مدير يوجه مجهوداتهم، ويقودهم نحو تحقيق الهدف".(بن حمودة، 2006، ص 197) ومن هذه الأهمية التي يتميّز بها التوجيه، يمكن تعريفه بأنه: "الاتصال بالمرؤوسين وإرشادهم وترغيبهم، أو دفعهم إلى العمل لتحقيق الأهداف المرسومة، وهو بذلك يشمل عنصرين رئيسيين هما:

- الاتصال بين الرئيس والمرؤوس (إصدار الأوامر والتعليمات، والحصول على التعليمات والإرشادات).

- القيادة وتنمية التعاون الإخباري والمعلوماتي. (خليل، 2011، ص121)

كما أضاف الأغبري عنصراً آخر لوظيفة أو عملية التوجيه وهو عنصر التحفيز، فجعل العمليات الثلاثة المستندة في ذلك إلى فهم طبيعة السلوك الإنساني، وتوجيهه بشكل إيجابي ليحقق أهداف المدرسة، فعناصر التوجيه عنده: "القيادة، التحفيز، الاتصال" (الأغبري، 2000، ص171).
فالتوجيه يعني توجيه العمال نحو الأهداف المحددة والخطط المرسومة وفق السياسات المبنية، ورسم طرق العمل الصحيحة لهم، والتنسيق بينهم وإرشادهم، وتحقيق التعاون بينهم، ورفع الروح المعنوية لهم وتدريبهم وكشف أخطائهم لتصحيحها، بغية تحقيق أهداف المدرسة؛ فالمدير الناجح هو الذي يحدد أين الخطأ في الوقت المناسب، ليتم توجيه العاملين بالسرعة الممكنة بغية عدم التأخر في إنجاز العمل، وكذلك عدم الخطأ والانحراف عن الأهداف. (نور الدين، 2010، ص20)

1.3.4. أهمية التوجيه:

تعتبر عملية التوجيه وظيفة أساسية وصعبة للمدير، لما يترتب عليها من متطلبات وسمات قيادية خاصة ووسائل تحفيز وتشجيع للمرؤوسين واستعمال لوسائل الاتصال، وتنوع في أساليب التعامل مع العمال في المنظمة، أو خارجها مع المتعاملين معها، وكل من له علاقة بها؛ "فالتوجيه يُعتبر بمثابة القلب في أعمال الإدارة، لأنه هو الذي يدعم العمل، من خلال التحفيز، حيث يشتمل على الملاحظة، والقيادة، وإعطاء الأوامر". (الغزو، 2010، ص157).

2.3.4. خصائص التوجيه الفعال:

من الصفات الواجب توفرها في أنشطة وفعاليات وظيفة التوجيه نذكر أهمها:
قابلية الأوامر والتعليمات للتطبيق: إذا كانت الأوامر والمهام الموكلة للمرؤوسين تُشعرهم أنهم غير قادرين على أدائها، أو هي فوق مستوى إمكانياتهم، فإن ذلك سيؤدي إلى انخفاض معنوياتهم، وقد يؤدي بالعمال إلى عدم تنفيذ هذه الأوامر.

كمال الأوامر والتوجيهات: يجب أن تحتوي التوجيهات على كل ما يحتاج إليه المرؤوسون من معلومات، تتعلق بطبيعة عملهم وأهميته وعلاقاتهم الوظيفية كمّاً ونوعاً.
وضوح التعليمات: حيث يجب أن يجعل الذين تصدر إليهم الأوامر والتعليمات، قادرين على فهمها بالشكل وبالمضمون المطلوبين. (خليل، 2011، ص122).

كما يمكن تحديد بعض خصائص وظيفة التوجيه عامة فيما يأتي:

- . تتعلق مباشرة بإدارة العنصر البشري بالمؤسسة.
- . وظيفة التوجيه وسيلة أساسية تساعد على تحقيق وتنفيذ التعاون بين العاملين.
- . يمارس التوجيه بفعالية أكثر في عمليات القيادة، الحفز الإنساني، والاتصالات.

. تظهر أهمية التّوجيه عندما يكون هناك فهم عام لطبيعة السلوك الإنساني وتوجيهه، لتحقيق أهداف المؤسسة.(الغزو، 2010، ص165)

4.4. التنسيق:

إن التنسيق هو ترتيب وتوحيد مجهود الأفراد للوصول إلى الهدف المشترك مستهدفاً منع التكرار والازدواج والتضارب وإزالة التعارض والمنافسة، وتحقيق التوافق والانسجام داخل الإدارة المدرسية.(أحمد، 2003، ص42).

كما يُقصد به التّرتيب الهادف لجهود جماعة من الناس من أجل تحقيق هدف مشترك، وهو من العناصر الأساسية لتكامل العمل وتلافي التناقض والتضارب والازدواج في الأداء الذي يؤدي إلى فشل المؤسسة.

ويعني أيضاً تحقيق الرّبط والتّكامل بين أجزاء التّنظيم، ويتحقّق التنسيق عند وجود علاقة واضحة بين هدف الأفراد العاملين والتّنظيم (السيد، 2003، ص92)

ويُعرّف التنسيق بأنه الترتيب المنظم والمتناغم للجهود البشرية من أجل المحافظة على توحيدها في مسارها نحو تحقيق الأهداف المشتركة للمؤسسة، بالإضافة إلى طبيعته في توفير الارتباط الوثيق والتآلف بين قدراتها في الزّمان والمكان بحيث تحقّق التّوازن الدائم فيما بينها على ضوء الخطط الموضوعية.(خليل، 2011، ص112).

1.4.4. أهمية التنسيق:

تظهر أهمية التنسيق فيما يأتي:

- 1- الاستفادة القصوى من الموارد بعمومها (البشرية والمالية، والمادية).
 - 2- التأكّد من إيجاد جو من التفاهم المبني على النّقة مع ضمان انسياب العلاقات بين مختلف المستويات الإدارية.
 - 3- اختزال الوقت والتكلفة والجهد.(الأغبري، 2000، ص171)
- وأضاف خليل أن أهمية التنسيق كذلك تظهر في:
- 1- السير المتناسق والمتوافق بين مختلف الفعاليات والوظائف.
 - 2- الإحاطة الدّقيقة والكاملة بالمهام الوظيفيّة.
 - 3- ملائمة برنامج العمل مع الظروف والبيئة المحيطة به.(خليل، 2011، ص112)
- أما عن وسائل التنسيق فيمكن أن يلجأ المدير عند قيامه بهذه الوظيفة إلى:
- أ- التّنظيم الجيّد للجهاز الإداري للمؤسسة.
 - ب- التوجيهات والتعليمات التي يُصدرها المدير لتنسيق أعمال الجماعة التربوية.
 - ت- الاجتماعات الدورية للمجالس المدرسية والاجتماعات الطارئة الأخرى.
 - ث- الزيارات الميدانية المفاجئة التي يقوم بها المدير لمواقع العمل شخصياً.

ج- المقابلات الشخصية للتأكد من حسن تطبيق التعليمات ومعرفة مدى وجود الانسجام.
(بن حمودة، 2006، ص196).

5.4. التّقيّم:

يُعرّف ستافليبيم (stufflebeam) وزملاؤه التّقيّم بأنه عملية تحديد معدل التّطابق والانسجام بين الأهداف التنظيمية والإنجاز، فالغرض الأساسي للتّقيّم بهذا المفهوم هو: (جمع المعلومات وإصدار الأحكام التي تتعلّق بكيفية تطابق عمل النّظام التّعليمي في المدارس والكليات والجامعات مع الأهداف المرسومة، وفيما بعد قدّم ستافليبيم وزملاؤه تعريفاً آخر للتّقيّم؛ حيث قال أنّه: تحديد الحكم التّقويمي والذي بموجبه يعرّف التّقيّم بأنه العملية التي تربط القيم، والمعلومات ومواقف إصدار القرارات بإصدار الأحكام الوظيفية، والمهنية، ولعلّ تعريف (فاي دلتا كابان) جاء مقارباً للتعريف السابق، فاعتبر بأنّ التّقيّم عملية تخطيط وجمع ورصد المعلومات المفيدة للحكم على القرارات البديلة، فهذا التّعريف يناقش مفهوم التّقيّم على أنّه عملية جمع المعلومات، كما هو عملية اتّخاذ قرارات، وذلك نظراً لدور وأهميّة التّقيّم ونتائجه في اتخاذ القرار المناسب أو الاختيار من بين مجموعة قرارات.

وبناء على ذلك فالتّقيّم عملية واعية ومنظمة، لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف أو مناسبة القرارات. (هوانة؛ وتقي، 1999، ص ص116-117).

فمدير المؤسسة التّعليمية يقوم دورياً بتفقد مختلف الهياكل والمرافق، ويراقب حسن سير دواليب المصالح بهدف ضمان انسجام وانتظام عملها ونجاحتها في القيام بالدور المنوط بها بشكل لائق تماشياً مع الموارد المتاحة. (تروزين، 2012، ص56).

ويلعب التّقيّم في الإدارة المدرسية دوراً أساسياً في توضيح مقدار إلمام المرؤوسين بالصلاحيات المخولة لهم، والتعرّف على طريقة أداء المهام المرسومة لهم، ومعرفة مدى تأثير توجيهات المدير لهم، وتكوينه إياهم (معرفة مدى التغيّر الحاصل في سلوكهم)، وقياس مدى قدرتهم على تطوير أهداف عامة وخاصة؛ تُترجم إلى سلوك واقعي، وتقييم دورهم في تحسين صورة المؤسسة وتحقيق إشعاعها، وإبراز أثرها الإيجابي. (تروزين، 2012، ص55)

كما أنّ التّقيّم وسيلة لا غاية في حد ذاتها؛ فهو يمكّن المدير من الوقوف على حسن سير العملية التعليمية، ومدى تحقيقها لأهدافها، ويتطلّب نجاح مدير المدرسة كمسؤول عن تقويم مدرسته ما يأتي:

. تحديد أهداف مدرسته وفهمها.

. وضع مقاييس أو معايير لقياس الأداء.

. تقويم الأداء في ضوء ذلك. (أبو حصيرة، 2008، ص 71).

ولعلّ من أهم العمليات التربوية، تقويم العاملين بالمدرسة وكذلك الطّلاب على أساس علمي سليم، حتى تتحقّق الفائدة المرجوة من العملية التّعليميّة؛ بحيث لا يكون هناك فاقد في التّعليم إلا بالقدر

اليسير، فقد أصبح التعليم في وقتنا الحاضر عملاً استثمارياً بالدرجة الأولى، أما عناصر التقييم فتشمل:

- . تقويم التلاميذ بصورة شاملة؛ بحيث لا يقتصر على الناحية التحصيلية.
- . تقويم المناهج والكتب الدراسية، مع تكليف هيئة تدريس كل مادة بنقد المناهج نقدا موضوعيا وتقديمه للموجهين الفنيين.
- . تقويم أعمال الريادة والمجالس المدرسية المختلفة.
- . تقويم إمكانات المدرسة: المادية والبشرية ومدى ما حققته من فائدة في المجال المدرسي ومجال خدمة البيئة.

. تقديم تقارير فترية وسنوية من المدرسة إلى المختصين بالإدارة التعليمية، مع الإشارة إلى احتياجات المدرسة؛ بحيث تنهياً الوسيلة لتأدية رسالتها على الوجه الأكمل كمؤسسة اجتماعية وتربوية مسؤولة عن تربية النشء تربية متكاملة، ليكون قادراً على شق طريقه في الحياة، ولسد احتياجات المجتمع من القوى البشرية اللازمة لعملية التطور في الدولة العصرية، ويُعتبر التخطيط والتقييم من أهم عناصر الإدارة المدرسية. (أحمد، 2003، ص ص 43-44).

6.4. العلاقات:

لا يتوقف نجاح سير المدرسة وازدهارها في أداء الدور المنوط بها على الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة ولا على الكفاءة الإدارية والتربوية للقائمين على تسييرها والعاملين فيها فحسب، ولكنه يتوقف أيضاً إلى حد كبير على نوعية العلاقات بين المدرسة ومحيطها وبين الأساتذة فيما بينهم فعلاقات المدير خاصة مع كل الأطراف التي يتعامل معها، هي التي تؤثر على نجاحه ومدى هذا النجاح ونوعيته. وكما لا يخفى على الجميع فإن لمدير المؤسسة التربوية علاقات واسعة مع كل العاملين فيها من تلاميذ وموظفين إداريين وأساتذة من جهة، ومع الأولياء والوصاية والمحيط من جهة أخرى. (أورليسان، 2000، ص 87).

1.6.4. علاقة المدير مع التلاميذ:

يُعتبر التلاميذ جوهر العملية التعليمية، فهم المخرج النهائي الذي يعكس مدى فاعلية وجدوى ونجاح هذه العملية؛ فمدير المدرسة كقائد ومشرف تربوي ينبغي أن تكون علاقته مع التلاميذ مرتكزة على استراتيجية واضحة ترمي إلى مساعدتهم على الارتقاء في مختلف المستويات السلوكية والمعرفية والروحية والجسمية والاجتماعية والثقافية والتربوية، وأن يتحسس ويلتمس مشكلاتهم ويحاول الأخذ بيدهم ليكونوا نواة صالحة ومنتجة تفيد الوطن والمجتمع (الأغبري، 2000، ص 71) وتتجلى علاقة المدير بالتلاميذ خاصة في مجالس الأقسام عند تقييم نتائجهم، وفي مجالس القبول والتوجيه، وفي مختلف الأنشطة الثقافية والرياضية في المؤسسة. (أورليسان، 2000، ص 91).

2.6.4. علاقة المدير مع الاساتذة:

على مدير المدرسة أن يحرص على تكوين علاقة مهنية وإنسانية بينه وبين الأساتذة، تستند إلى التعاون والاحترام والثقة المتبادلة، وإلى تطوير هذه العلاقة بحيث تمكن كل واحد من الشعور بمدى أهميته وقيمة ما يقدمه من جهة، وذلك في جو يسوده العمل بروح الفريق مع إعطائهم هامشاً من الحرية ليساعدهم على تنمية وتطوير مستوى أدائهم، وذلك في إطار الفروق الفردية بينهم، وأن يعمل مدير المدرسة باعتباره مشرفاً وقائداً تربوياً على محاولة مساعدتهم على حل تلك المشكلات لأن ذلك يدفعهم لمضاعفة جهودهم بصورة تلقائية. (الأغبري ، 2000، ص ص 140-141).

فالمجهود الذي يبذله الأساتذة في تربية وتكوين التلاميذ يفرض على المدير أن يسهر على توفير أحسن الظروف الملائمة لعمل الأساتذة، في جو من التفاهم والتشاور والتعاون والاحترام المتبادل؛ فيعمل على زيارتهم في أقسامهم ويساعد المبتدئين الذين تنقصهم الخبرة، ويعمل على إيجاد الحلول لمشاكلهم، وعلى المدير أيضاً أن يستغل مختلف المجالس التعليمية والجلسات التنسيقية والندوات التربوية والاتصالات اليومية لتحسين هذه العلاقات وتطويرها. (أوليسان، 2000، ص 91).

كما أن علاقة المدير مع الأساتذة تحكمها مجموعة من المبادئ هي:

. المدير عمله الإرشاد والتوجيه، ويجب أن يعامل الأستاذ على أساس أن له نفس الحقوق ونفس الواجبات، وتكون العلاقة بينهما علاقة زمالة.

. يجب أن يقيس أعمال الأساتذة وتصرفاتهم بمقياس موضوعي.

. يجب أن يحرص على تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين المعلمين في كل ما يساعد على نموهم الشخصي والمهني.

. يجب أن يساعد الأستاذ على تنمية قدراته الخاصة وإبرازها، ويكشف على ما قد يكون لديه من مواهب كامنة، وتنميتها.

. يجب أن يعمل المدير على توفير كل ما يستطيع من أسباب الراحة الشخصية والنفسية للأساتذة.

. يجب أن يركز على الجوانب الإيجابية في عمل المعلمين، وألا يركز على نقاط الضعف، بل يعمل على حفزهم وتصحيح أدائهم بدلاً من تأنيبهم ومعاقبتهم. (جعلاب، 2009، ص ص 140-141).

3.6.4. علاقة المدير مع السلطات التعليمية:

تُشرف على الإدارة المدرسية سلطات تعليمية، قد تختلف مسمياتها من دولة لأخرى، تقوم بالإشراف على كافة مستويات الإدارة المدرسية، وينبغي على الإدارة المدرسية أن تحرص على تكوين علاقة جيدة معها أساسها الاحترام والتفاهم والتعاون المشترك، لتحقيق الأهداف التي تطمح إليها الدولة، فلا بد من إيجاد نوع من التواصل المستمر الذي يرمي إلى تقديم الإرشادات والتوجيهات والمقترحات، وذلك رغبة في تحسين الأداء ورفع الكفاءة الإدارية. (الأغبري، 2000، ص 141).

كما تدخل في نطاق العلاقات مع السلطات التعليمية العلاقات مع مفتشي التربية الوطنية للمواد والإدارة والمالية، والعلاقة مع مختلف مصالح مديرية التربية واتحادية الأعمال المكملة للمدرسة

وغيرها؛ إذ تعتبر مديرية التربية بحكم القانون، الممثل الرسمي لوزارة التربية بالولاية، وتتمثل علاقات واتصالات المدير بمختلف المصالح الإدارية لمديرية التربية فيما يأتي.

أ. تنفيذ ما جاء في مختلف المراسلات الواردة من أوامر وتعليمات.

ب. احترام الرزنامة الإدارية وتنفيذ الأعمال المطلوبة في أوانها.

ت. الدقة في إنجاز الأعمال المرسلة من تقارير وإحصاءات وكشوف دورية.

ث. احترام السلم الإداري؛ أي لا يمكن الاتصال بمختلف الهيئات والسلطات إلا عن طريقها. (أورليسان، 2000، ص94)

4.6.4. علاقة المدير مع المجتمع المحلي:

من واجب مدير المدرسة وضع برنامج فعال لتحسين العلاقات بين المدرسة والمجتمع أساسه ربط الأولياء بالمدرسة وتوثيق علاقاتهم بها، وكلما كانت علاقات المدير بالمجتمع المحلي من أولياء تلاميذ أو القائمين على أمر المؤسسات المجتمعية سليمة، كلما ساعد ذلك على نجاح مدير المدرسة في عمله، ويظهر هذا العمل خاصة في إقامة برنامج للعلاقات العامة، الهدف منه تعريف السلطات التعليمية والمجتمع المحلي بسياسة المدرسة وبرنامجه وأنشطتها وخطة عملها وما ستقوم به من نشاط وما يعترضها من مشاكل، وكيفية التغلب عليها. (أحمد، 2003، ص311).

فالإدارة المدرسية الناجحة تحاول توثيق عرى التواصل والتعاون بينها وبين أولياء الأمور باعتبارهم الشريك الآخر في إنجاح العملية التعليمية؛ فالإدارة المدرسية لا تستطيع أن تعمل بفعالية ونجاح دون الدّعم الحقيقي والجاد من أولياء الأمور، من حيث الرقابة والمتابعة والتواصل المستمر لمناقشة كل ما من شأنه رفع مستوى التلاميذ؛ فكما كانت علاقة إدارة المدرسة علاقة هادفة مع أولياء الأمور كلما انعكس ذلك على مستوى مخرجات العملية التعليمية، وكذلك الأمر بالنسبة للمجتمع المحلي بمختلف فئاته ومؤسساته، والمدرسة تُعتبر جزء لا يتجزأ من المجتمع، فلا بد أن يضع مدير المدرسة خطة واضحة يتم من خلالها تفعيل هذه العلاقة وتأطيرها، بما يُحقق أهداف المدرسة. (الأغبري، 2000، ص142)

إن مدير المدرسة من ناحية أخرى يجب أن يضع نفسه في علاقته مع أولياء التلاميذ موضع الحُكم الذي يفصل في الصراعات التي تحدث بين هؤلاء الأولياء والعاملين في المدرسة، ولا يكتفي بأن يكون وسيطا حياديا في المؤسسة، فالتطوّر التربوي الحاصل في أداء المدرسة قلّص الفجوة بين المتعاملين المتدخلين في التربية بصورة واضحة. (UNESCO, 2006, p32).

5. مهام مدير المؤسسة التعليمية:

إن صعوبة عمل مدير المدرسة عامة والثانوية خاصة، كمؤطر للمؤسسة وإداري مختص تبرز كونه انتقل إلى هذا العمل بعد أن كان أستاذا، دون المرور بأي تكوين متخصص غير ذلك الذي تلقاه في مهنة التدريس، متكفلا ببلوغ أهداف المؤسسة التعليمية الخاصة بالجانب البيداغوجي وفي نفس الوقت القيام بالعمليات الإدارية الضرورية لتسيير المؤسسة (Unisco, 1977, 5)، فيضطلع من خلال

ذلك، باعتباره قائدا تربويا، بمهام وواجبات متعدّدة، أجزها في دراستين مستقلّتين كل من روي (Roe) وديرك (Drake) من ناحية، وبلومبرج (bloombirg) وجرينفيلد (Greenfield) من ناحية أخرى عكستا بعدين:

أولا: التركيز على العمل الإداري: وتشمل المهام والواجبات الإدارية والمكتبية التي ينبغي للمدير المدرسة القيام بها لضمان سير العمل في المؤسسة بسهولة ويسر ومنها:

- . الإشراف على إعداد السجلات المدرسيّة والمحافظة عليها.
- . متابعة سير العمل ورفع التقارير للإدارة التّعليميّة.
- . إعداد الموازنة العامة للمدرسة والرقابة على أوجه صرفها.
- . إدارة شؤون الأفراد.
- . الإشراف على حفظ النّظام بين التّلاميذ.
- . إعداد الجداول المدرسيّة.
- . إدارة المرافق المدرسيّة والعمل على تزويدها بالأدوات والتّجهيزات اللاّزمة.
- . مراقبة برامج وإجراءات التدريس المحدّدة من قبل الإدارة التّعليميّة.

ثانيا: التّركيز على القيادة التّربويّة: وتتضمّن جميع المهام المرتبطة بتغيير سلوك المنتسبين للعمليّة التّعليميّة ومنها:

- . تحفيز المعلّمين للعمل بأقصى جهد ممكن فيها.
- . العمل مع الأساتذة على تطوير وتنمية وتحسين الأنشطة المدرسيّة.
- . إشراك الأساتذة في وضع الخطط والتّقييم، بتسجيل التّقدم الدراسيّ.
- . تشجيع الدّراسات المستمرة لتطوير المناهج وأساليب التّدريس.
- . إتاحة الفرصة أمام النّمو المهنيّ للأساتذة.
- . العمل على تأسيس مركز للموارد التّعليمية وتسهيل استخدامها.

التّقييم والتّوجيه المستمر للأساتذة. (الأغبري، 2000، ص ص 143-144)

كما ظهرت اتجاهات حديثة ومعاصرة لتحديد الأدوار والمهام التي ينبغي أن يقوم بها مدير المدرسة وهي باعتباره مساندا، مساعدا، مستشارا، مشاركا، منسقا، ومسؤولا، مانعا للمشكلات، بناء مصححا للأخطاء والمسارات، مشخصا، مقوما، وقائد مجموعة. (أحمد، 2003، ص 307)، ومن ناحية أخرى، فقد صُنِفَت مهام مدير المؤسسة التّربوية إلى صنفين: الصنف الأول، ويشمل المهمات التي يغلب عليها الطابع الإداري والتنظيمي، والصنف الثاني، ويشمل المهمات التي يغلب عليها الطابع الإداري الفني، والمهني، والإشرافي.

القسم الأول: مهمات المدير المتصلة بالجانب الإداري والتنظيمي.

. إدارة شؤون التلاميذ.

. تنظيم التسهيلات المادية المدرسية.

. تنمية العلاقات مع المجتمع المحلي.

. رعاية شؤون العاملين.

. إدارة الشؤون المالية.

. التقويم الختامي.

القسم الثاني: مهمات المدير المتصلة بالجانب الفني.

. تطوير التعليم والمنهج وما يرتبط بهما.

. تيسير مهمة العاملين ومتطلباتها.

. إرساء قواعد بيانية، وإحصائية خاصة بالتلاميذ.

. إتقان التنظيم المدرسي ومتطلباته.

. تسيير الشؤون المالية والإدارية. (أبو حصيرة، 2008، ص ص 68-73)

كما أن مدير المدرسة يضطلع بدور بارز في إدارة الأفراد بصفة خاصة، وهو بذلك يقوم بما

يأتي:

. توفير بيئة العمل المناسبة والمحفزة للعاملين في المدرسة من أول يوم.

. المعاملة الإنسانية الطيبة للعاملين وتعزيز العلاقات الداخلية بينه وبينهم.

. مساعدة العاملين في التعرف على المشكلات الفنية والشخصية، ومعالجتها.

. المساهمة في تحديد الاحتياجات التدريبية والإشرافية للعاملين، وذلك في ضوء أدوارهم في المدرسة.

. المساهمة في تنمية العاملين وتطويرهم، وتأهيلهم بشكل أفضل.

. تحفيز العاملين وترغيبهم في العمل ورفع روحهم المعنوية.

. حماية العاملين من مخاطر العمل وتوفير مناخ مادي آمن ومريح.

. تقويم العاملين وتقدير جهودهم وكفاءاتهم في العمل، ولا سيما أولئك المجددين المخلصين منهم

ومساءلة المقصرين وتطوير أدائهم.

. تنظيم الوقائع الوظيفية التي تحصل للعاملين خلال عملهم في المدرسة (تعيين، ترقية، إجازة

شكر،...) (أبو شندي، 2015، ص ص 17-18)

ومن ناحي أخرى يمكننا تصنيف المهام التي يضطلع بها المدير إلى:

أ. مهام ومسؤوليات إدارية.

ب. مهام ومسؤوليات فنية.

ج. مهام ومسؤوليات علائقية.

د. مهام ومسؤوليات تجاه الأساتذة الجدد.

كما يمكن تلخيص مهام المدير في العمليات المدرجة ضمن الأعمال التالية:

- . إعداد الخطة السنوية للمدرسة والإشراف على تنفيذها.
- . الإشراف على سير العملية التدريسية.
- . الإشراف على تنظيم جدول توزيع الحصص الأسبوعي.
- . تنظيم الامتحانات والإشراف على سيرها.
- . تنظيم النشاطات اللاصفية والإشراف على تنفيذها.
- . متابعة تنفيذ المناهج المقررة والمساهمة في تطويرها.
- . توطيد العلاقات الإنسانية في المدرسة.
- . مساعدة الإطار التدريسي والإدارات الإدارية على فهم أدواره المهنية.
- . تشجيع المعلمين والعاملين الآخرين على التدريب والنمو المهني.
- . مساعدة المعلمين على حل مشاكلهم.
- . تقويم أداء الإطار التدريسي.
- . متابعة مستوى التلاميذ العلمي ومدى تقدمهم.
- . إرشاد الطلبة وتوجيههم.
- . توفير الخدمات الصحية للمدرسة.
- . توثيق صلة المدرسة بالبيئة المحلية.
- . تنظيم اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين.
- . تنظيم ميزانية المدرسة وخططها المالية السنوية.
- . النمو الذاتي للعمل الإداري في المدرسة.
- . الجرد السنوي للمدرسة (بريخ، 2012، ص ص 163-180)
- ومن منظور آخر فقد حُدِّت مهام ومسؤوليات مدير المدرسة الذكية فيما يأتي:
- . متابعة مستوى تحصيل التلاميذ ونسبة التقدّم أو التراجع.
- . متابعة جهود المعلمين مع التلاميذ الموهوبين وتشجيع كل منهم على المزيد من العطاء والتقدّم.
- . التعرف على التلاميذ ذوي المستوى الدراسي الضعيف وتحديد أسباب ذلك.
- . التعرف على الأنشطة المختلفة للتلاميذ، وتشجيع المبدعين والموهوبين منهم.
- . حتّ الأساتذة على استخدام أفضل الأساليب التربوية لتعليم الطلاب.
- . الاتصال بالمكفّين بالصحة المدرسية والتعاون مع الأخصائي النفسي والاجتماعي والإدارة التعليمية
- لحلّ المشكلات المختلفة للتلاميذ. (الصعيد، 2005)
- ومن جهة أخرى فقد حدّد (aubert,2007,pp2-4) عشرة أدوار لمدير الثانوية، مقسّمة على ثلاثة مجالات هي: مجال العلاقات، مجال الإعلام والاتصال، ومجال اتّخاذ القرار.

أولا : مجال العلاقات.

. تمثيل الثانوية خارجيا تجاه المؤسسات الأخرى والسلطات المحلية، واستقبال مختلف المسؤولين.

. استقبال الأساتذة الجدد وتكوينهم والقيام بعمليات التحفيز.

. ربط علاقات عمل داخلية وخارجية.

ثانيا: مجال الإعلام والاتصال.

. توفير المعلومة حول ما يجري في الدّاخل وخارج الثانوية؛ فالمدير هو من يجب أن يكون الأكثر

اطّلاعا على المعلومة.

. إيصال المعلومات اللازمة للآخرين.

. أن يكون الناطق الرسمي باسم الثانوية.

ثالثا: مجال اتخاذ القرار.

. انخراط الثانوية في فعاليات التغيير وقيادة المشاريع وتحليل المشكلات.

. استغلال الموارد المادية والجغرافية والبشرية وفق استراتيجية واضحة.

. التّكفل بالاضطرابات والفوضى والأزمات، والصراعات.

. التفاوض باسم الثانوية بخصوص الموارد والتجهيزات والتجديدات الممكنة.

6. مهارات مديري المؤسسات التعليمية:

إن إدارة المدرسة التعليمية في مضمونها لا تقتصر فقط على التّعامل الفاعل مع انضباطية الأساتذة، والطلبة، والعناية بالبناء المدرسي وصيانته أو بتأمين المتطلبات المالية، أو حفظ الملفات والسجلات الرسمية، وغير ذلك من الأمور التي تُعدّ ضرورية في إدارة المؤسسة، بل إن ذلك بتوافره كله لا يشكّل وحده كفاية لحسن سير المؤسسة التعليمية إلا إذا امتزج أداء هؤلاء المديرين بعدد من المهارات يُفترض توفرها؛ فقد قدّم روبرت كاتز (Ropert Katz) تصورا بناء على أساس ضرورة توافر مهارات أربع لدى القائد والإداري التربوي، تشكّل إطارا مرجعيا لازما لنجاح تفاعله مع المهام والأدوار الأخرى للمدير؛ إن هذه المهارات تُعدّ أساسا لازما لتفعيل متطلبات دور المدير، بطريقة متميزة وتتمثل هذه المهارات في: (بريخ، 2012، ص ص 180-181).

. المهارات الذاتية.

. المهارات الفنية.

. المهارات الإنسانية.

. المهارات الفكرية/الإدراكية التصورية.

1.6. المهارات الذاتية: تشمل المهارات الذاتية بعض السمات والقدرات اللازمة في بناء شخصية الفرد ليصبح قائداً، مثل سمات الشخصية، والقدرات العقلية، والمبادأة، والابتكار، وضبط النفس وتتطلب هذه المهارات وجود القوة البدنية، والقدرة على التحمل، والنشاط والحيوية. (أحمد، 2003، ص45).

2.6. المهارات الفنية: ينبغي أن يكون لدى المدير مهارات فنية، وعلمية في مجال التدريس والإدارة تمكنه من كسب ثقة العاملين في المدرسة، وتحقيق أهدافها مثل إلمامه بتطبيق الهيكل التنظيمي ووظائف وأهداف كل مستوى إداري، وكذا القدرة على بلورة أهداف مدرسية متوافقة مع السياسة التعليمية للدولة، باعتبارها جزءاً لا يتجزأ منها (الأغبري، 2000، 135)، كما تتعلق المهارات الفنية بطبيعة العمل الذي يشرف عليه المدير كالنشاط الإنتاجي، أو المالي؛ ما يستوجب معرفة تقنية بكل نشاط، وأن هذه المهارات مطلوبة أكثر في المستويات الإشرافية. (خليل، 2011، ص58)، ومن جهة أخرى توفر هذه المهارات فهماً ودراية وكفاية في مجال مُحدّد من النشاطات المتخصصة، كتلك التي تتّصل بالأساليب والعمليات والإجراءات التعليمية أو بالتقنيات المتعلقة بمتطلبات الدور، وتتضمن المهارات الفنية معرفة متخصصة ومقدرة تحليلية ضمن مجال هذه المعرفة تُمكن من استخدام الكفايات المهنية كافة والوسائل والأساليب في المجال المتخصص، ويتمّ تمكين القادة والإداريين التربويين من هذه المهارة عبر برامج مُصمّمة خصيصاً لتأهيلهم وتهيئتهم من خلال نشاطات أكاديمية مدروسة بعناية تشتمل تعريضهم لمساقات وخبرات من نتائجها تطوير هذه المهارات الفنية وتعميق كفاياتهم فيها. (بريخ، 2012، ص181).

3.6. المهارات الإنسانية:

إن العلاقة الدقيقة جدا بين الإدارة في كافة مستوياتها والعاملين في المنشأة تركز على تحقيق أهدافها، من خلال جهود الآخرين، لذلك من الضروري خلق الحوافز والدافعية، وهذا ما يتطلب مهارة إنسانية عالية للتأثير على سلوك واتجاه تلك الجهود التي تتحدّد وفقاً لمتغيرات مؤثرة كبيرة تضغط على سلوك الأفراد. (خليل، 2011، ص58)، وتُعرف هذه المهارات بأنها قدرة المسؤول التربوي على التعامل الفعّال والسلوك كعضو في جماعة وكعنصر فاعل في تنمية الجهود التشاركية ضمن الفريق الذي يتولى قيادته، وغالباً ما يجد الإداريون أنفسهم في موقف يستدعي الموازنة بين توظيف هذه المهارة وتفعيلها، مقابل توظيف وتفعيل متطلبات المهارة الفنية، ويتصف الإداري المتمتّع بمهارات إنسانية متطورة بأنه إنسان يَعْرِف نفسه، وَيَعْرِف نقاط ضعفها وقوّتها، مدرك لاتجاهاته ومسلّماته ويعيش أمناً ذاتياً، واثقاً بقدرته على التعامل مع الأفكار والبدائل المتجدّدة، إضافة إلى أنه قادر على الإسهام من خلال تعامله الإنساني مع العاملين في النظام في إحداث تغيير منظم لكل من النظام والعاملين فيه، فالإداري والقائد التربوي المتمتّع بهذه المهارة؛ إنسان يعيش درجات متقدمة من الغيرية أي أنه إنسان متمكّن، وماهر في فهم الآخرين، وتنبُّر سلوكهم، متفتح على ما يدور في أذهانهم وإدراكاتهم، محترماً لمعتقداتهم، حتى تلك التي تختلف عما لديه، وإنه إنسان حريص على السعي والعمل على إيجاد جوّ من القبول والأمان لكل العاملين في النظام، مدرك أن أيّ عمل، أو سلوك يقوم

به، له في النهاية مُترتبات على مُدركات وسلوكيات زملائه في العمل.(بريخ، 2012، ص182) فالقائد الإداري لابد أن يكون قادراً على خلق بناء قوي، منسجم ومتكامل، متعاون مع العنصر البشري الذي يعمل معه، ولا بد أن يكون علاقات اجتماعية ناجحة قائمة على الألفة والتعاون، كما أن المهارات الإنسانية تؤهل الفرد لأن يكون عنصراً فعالاً في الجماعة، وتتيح له القدرة على العمل مع الآخرين سواء كانوا رؤساء أو مرؤوسين، وامتلاك المدير لحظ كبير من هذه المهارات تجعله أكثر فاعلية في القيادة والتحفيز والتوجيه والاتصال، كما يستطيع تحقيق التوافق بين أهداف الأفراد وأهداف المنظمة.(الأغبري، 2000، ص135).

أما مؤشرات المهارات الإنسانية لدى مدير المدرسة فتظهر في:

- . القدرة على توفير بيئة تربوية وديّة ومشجعة ومحفزة على العمل.
- . القدرة على إقامة علاقات حسنة مع المجتمع المحلي والسلطات الوصية.
- . العمل مع الأساتذة على تطوير الأنشطة وإشراكهم في اتخاذ القرارات المهمة.
- . القدرة على التأثير في الأساتذة وتوجيه سلوكهم توجيهاً إيجابياً.
- . القدرة على حلّ الخلافات والنزاعات ومعالجة الاضطرابات.(أحمد، 2003، ص45).

4.6. المهارات الفكرية الإدارية التصورية:

إن هذه المهارات ترتفع أهميتها مع ارتفاع المستوى التنظيمي للمدير، لما تتطلبه من مستوى تحليلي واختياري وتقريري بين كثير من البدائل والمشاكل والاتجاهات، حين تتعرض المنشأة لمشاكل ومواقف صعبة، والرسم الموالي يبين مستوى أهمية المهارات المذكورة.(خليل، 2011، ص59).

	فكرية
إنسانية	
فنية	

الشكل(08) المهارات حسب المستويات الإدارية (خليل، 2011، ص50)

فمهاره الإداري الفكرية تعني قدرته على رؤية مؤسسته ككل، وعلى تفهمه وإدراكه شبكة العلاقات التي ترتبط بين وظائفها ومكوناتها الفرعية المتنوعة، وكيف أن أي تغيير في أي مكون فرعي سيؤثر بالضرورة ولو بنسب متفاوتة على بقية المكونات الفرعية الأخرى التي يشتمل عليها نظام المعين.

كما تعني أيضا إدراك الإداري لشبكة العلاقات بين النظام الذي يعمل فيه وما يلزمه من نظم اجتماعية أخرى وتبصره للعناصر الرئيسية والمهمة في موقف يعيشه ويتعامل معه، وهذا سيمكّنه بالضرورة من التصرف بطريقة تؤدي إلى نجاح وتقدم مؤسسته في جميع جوانبها.(بريخ، 2012، ص183)

إن أهمية المهارات الإنسانية والفنية والإدراكية/الفكرية تكمن في أنها تساعد على تجويد أداء الإداريين، وتجعل تسييرهم أكثر واقعية ودقة، وبالرغم من التداخل بين المهارات الثلاثة، حيث أن

المهارات الإدراكية تحمل في طياتها شيئاً من المهارات الفنية إضافة إلى مصاحبتها ببعض المهارات الإنسانية، إلا أنه يمكن القول أن المهارات الفنية تحتل الصدارة في الأهمية بالنسبة لإداريي المستوى الإجرائي (الإشرافي)، بينما تكون المهارة الإنسانية أكثر أهمية وحساسية للإداريين والمشرفين ولكل من يتعامل بشكل مباشر مع الجماهير أو مع المجموعات ذات العلاقة بالنظام التربوي سواء أكانوا مدرسين أم تلاميذ، حيث أنها مهمة لمن هم في مستوى الإدارة الوسطى، أما المهارة الإدراكية فهي أساسية لمن يتولون مراكز قيادية وإدارية عليا في النظام، كي يتمكنوا من اتخاذ قرارات قابلة للتفعيل ضمن مختلف الأطر، سواء ما تعلق منها بمكونات النظام الداخلية، أو ما يتعلق بضرورة مراعاة المسؤول التربوي لمتغيرات ومعطيات وأبعاد بيئته الخارجية؛ وقد أثبتت دراسة قام بها جريفيثس (Griffiths, 1958) أن ما يميز المسؤول والقائد التربوي الناجح يكمن في مدى تمكنه من توظيف مهاراته الإدراكية والإنسانية والفنية على الترتيب. (بريخ، 2012، ص ص 184-185).

وقد صنّف محمد منير مرسى المهارات الفنية الضرورية لمدير المدرسة في خمسة مجالات نلخصها فيما يلي:

1. مهارات فنية: تتعلق بالتعليم وتطوير المنهج.
- مهارة التعرف على الاتجاهات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في مجتمعه.
- المهارة في تشكيل المناهج لتقابل احتياجات التلاميذ.
- المهارة في تقدير القيمة التربوية لمختلف أنواع الخبرات والأنشطة.
- المهارة في تقدير الخدمات التربوية التي يحتاجها التلميذ.
- المهارة في الترتيب والتنسيق بين الأنشطة بحيث لا يحدث تعارض بينها.
- المهارة في إعداد أنشطة خاصة لتقابل أنواعاً معينة من احتياجات المنهج.
- المهارة في الحكم على مناسبة المواد التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي.
- المهارة في ترتيب وجدولة توزيع الأجهزة والمواد المتاحة للاستفادة منها.
- المهارة في تقدير فعالية الإشراف في تطوير التدريس.
- المهارة في الاتصال بالإدارة المركزية حول البرنامج التعليمي للمدرسة.
2. مهارات تتعلق بالتلاميذ:
- المهارة في إرساء طرق جمع البيانات الرئيسية كالحضور وغيره...
- المهارة في الاتصال بالآباء، وتهيئة التلاميذ.
- المهارة في تقييم ربط الخدمات التوجيهية مع البرنامج الكلي للمدرسة.
- المهارة في تحليل درجات التلاميذ وتفسيرها.
- المهارة في تحديد مضمون الخطط الوطنية بالنسبة للبرنامج التعليمي.
- المهارة في تكييف البرنامج التعليمي مع الظروف المتغيرة في المجتمع.
3. مهارات تتعلق بالهيئة العاملة بالمؤسسة:

- المهارة في التعبير عن حاجات العاملين وتقصّيها.
 - المهارة في تحليل وتفسير التّوصيات التي تصدر عن العاملين.
 - المهارة في التعرّف على مظاهر رضا العاملين أو السّخط عن العمل.
 - المهارة في تقدير كفاءة أداء العاملين.
 - المهارة في توضيح الواجبات والوظائف للعاملين.
 - المهارة في تحليل البيانات.
 - المهارة في التعرّف على احتياجات النمو المهنيّ للعاملين.
 - المهارة في تنظيم المجموعات على أساس ميولهم واهتماماتهم.
 - المهارة في تقويم التغيّرات في الكفاءة والاحتياجات المهنيّة بين العاملين.
4. مهارات بالنسبة للمدرسة:

- المهارة في تنظيم وجمع وإعداد المتطلّبات التربوية.
 - المهارة في تقويم أي خطة تربوية من خلال برنامج حقيقي فعلي.
 - المهارة في ترجمة البرنامج التربوي إلى خطة واقعية.
 - المهارة في تطوير وتطبيق المعايير المناسبة لاختيار العاملين في الخدمات.
 - المهارة في الإشراف على برنامج الصيانة العامّة للمدرسة.
 - المهارة في إعداد برنامج عملي للأمن، يمكن تطبيقه.
5. مهارات بالنسبة للتّعليم المدرسيّ:

- المهارة في تفسير الاحتياجات التربوية في ضوء الخدمات المتاحة.
- المهارة في إعداد وتقويم وعرض التقارير إلى السّلطات المركزية.
- المهارة في عمل التّرتيبات التّنظيمية التي تقدّم التّسهيلات للخطة التربوية.
- المهارة في تقدير فعالية أي إطار تنظيمي في ضوء الأغراض التربوية.
- المهارة في ترقّب الجوانب الإيجابية والسلبية وفي اتخاذ التّدابير لمواجهتها.
- المهارة في تفويض السّلطة والمسؤوليات.
- المهارة في اكتشاف أيّ خلل في الإطار التّنظيمي والتّصرّف بسرعة للمحافظة على الانضباط.
- المهارة في تقديم المشورة المهنيّة للمجموعات غير المهنية.
- استمرار المدرسة في أداء وظيفتها. (البيلوي؛ وآخرون، 2006، ص ص 94-96).

7. كفايات مديري الثانويات:

يُعدّ التدبير الإداري مسؤولية كبيرة، وذلك باعتبار مساهمته في تدبير شؤون المُشرف عليهم والعمل على تنميتهم مهنيًا وفنيًا، والعمل على مساعدة المؤسسة لتمكينها من تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها بأحسن صورة وبأسلم الطرق، لهذا كان الدور الذي يؤديه مدير المؤسسة التعليمية

هاما ومؤثرا، وتبعا لذلك وُضِعَ نموذج لمجموعة من الكفاءات تتضمن مجموعة من الخصائص والسمات التي تساعد على تحقيق أهداف التدبير الإداري والتربوي. (حامد ، 2009، ص267).

إذ هناك العديد من الكفاءات التي لابد أن يتحلى بها المدير منها:

- . كفاءة التخطيط الاستراتيجي.
- . كفاءة الإشراف الشامل.
- . كفاءة القيادة.
- . كفاءة بناء الفرق.
- . كفاءة الحصول على المعرفة.
- . كفاءة الشفافية.
- . كفاءة المساءلة.
- . كفاءة التدقيق.
- . كفاءة التفويض.
- . كفاءة التفاوض.
- . كفاءة الحوار.
- . كفاءة الضبط والتحكم والمراقبة.
- . كفاءة الحفز، وإثارة الدافعية.
- . كفاءة التواصل.
- . كفاءة التوثيق.
- . كفاءة التعامل مع الأفراد.
- . كفاءة التعامل مع المجتمع المحلي.
- . كفاءة بناء وتوظيف معايير النجاح ومؤشرات الأداء.
- . كفاءة توكيد الذات. (حامد، 2009، ص ص118-120)

بينما حدّد أحمد حجي من ناحية أخرى مجموعة من الكفاءات اللازم توافرها في المدير ليقوم بدوره على أكمل وجه، وقسمها إلى أحد عشر مجالا، تتضمن في مجملها 255 كفاءة، وهذه المجالات هي:

- . كفاءات شخصية.
- . كفاءات التخطيط التعليمي.
- . كفاءات التنظيم.
- . كفاءات الإشراف التربوي.
- . كفاءات العلاقات الإنسانية.
- . كفاءات العمل مع الجماعات.

- . كفاءات دورة القرار التعليمي.
- . كفاءات الاتصال.
- . كفاءات ربط المدرسة بالبيئة.
- . كفاءات النواحي المالية والإدارية.
- . كفاءات التقويم. (البيلوي؛ وآخرون، 2006، ص ص 97-99)

8. مرجعيات كفايات مديري الثانويات:

1.8. مرجعية الولايات المتحدة الأمريكية: (ISLIC, 2008)

اعتمدت الولايات المتحدة الأمريكية على مجموعة من الكفاءات وفق مرجعية

(Interstate school leaders licensure consortium. (ISLIC)

فمدير المؤسسة التعليمية يلعب دور القائد البيداغوجي لضمان نجاح كل التلاميذ من خلال:
المساعدة على فهم وتطوير وتفعيل النظرة لتعليم تشاركي، ومُساند من طرف الجماعة التربوية في المؤسسة.

. تفعيل مشاركة جماعية لثقافة المؤسسة، ومشروع بيداغوجي يعطي الأولوية لتعلم التلاميذ والتنمية المهنية للعاملين.

. ضمان تسيير وتنظيم المؤسسة ومتابعة فاعليتها، واستغلال إمكانياتها من أجل بناء وتكوين محيط مؤيد وفعال لعمليات تعلم التلاميذ.

. دمج شراكة مع العائلات والشركاء المحليين، قصد الاستجابة لمختلف حاجاتهم، ولتجديد الموارد التي يمكن أن يقدموها للمؤسسة.

. فهم المحيط السياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثقافي الذي تنشط فيه المؤسسة، وأخذ به عين الاعتبار، والعمل على التعامل وفقه.

. التعامل بطريقة تفاعلية صحيحة وواعية. (Unesco, 2006, p51)

2.8. المعايير الوطنية للمدير في إنجلترا وبلاد الغال:

لقد تم تحديد متطلبات عمل المدير في إنجلترا وبلاد الغال وتجميع الكفاءات اللازمة لأداء عمله في ستة مجالات هي القدرة على:

- . صناعة المستقبل.
- . قيادة عمليات التعلم.
- . التميز والعمل ضمن فريق.
- . السلسلة في تسيير المؤسسة.
- . الأخذ بعين الاعتبار نتائج المؤسسة.
- . تقوية إدماج المؤسسة في المحيط. (Unesco, 2006, p53)

3.8. المرجعية الوطنية لنشاط وكفايات الطاقم الإداري في فرنسا:

- اعتمدت فرنسا مجموعة من الكفاءات، يجب توفرها لفاعلية الطاقم الإداري هي:
- . معرفة إدارة المؤسسة.
 - . معرفة شروط ممارسة مسؤولياته.
 - . معرفة بناء السياسة البيداغوجية والتربوية للمؤسسة تبعا للظروف.
 - . معرفة بناء هذه السياسة (مشروع المؤسسة) من منطلق المعلومات الواقعية.
 - . القدرة على وضع سياسة المؤسسة التربوية ضمن التوجّهات الوطنية.
 - . معرفة تنشيط وقيادة هذه السياسة البيداغوجية والتربوية.
 - . القدرة على تسيير وتطوير الموارد البشرية للمؤسسة.
 - . القدرة على تجنيد الأفراد، والعمل ضم الفريق.
 - . التّحكّم في الوضعيات. (Unesco, 2006, pp53- 54).
- ويمثّل الجدول الكفاءات المطلوبة في مديري المدارس وفق نظام (mels, isllc2008)
- جدول (04): كفاءات مديري المدارس (Ross, 2012, p18)

سياسة التّسيير	التّعليم والتّعلّم	تسيير الموارد البشريّة	الشّراكة	الموارد
*نظرة بيداغوجية *العمل التّعاوني *مواجهة التّعقيد *مسايرة التّغيير *مخطّط النّجاح	*إدماج الشركاء. *تطوير التّعلّم. *تحليل المعطيات. *وضع تقرير عن النتائج. *ضمان العمل بكفاءة لكل الفريق. *تدقيق النظر في البيداغوجيا.	*الحوار الفعّال مع الأفراد. *مسايرة التّغيّر. *تجميع المسؤوليات. *تسيير الصّراعات. *إظهار الاحترام. *العمل بالقيادة التّشاركية.	*إعلام ومشاركة الغايات *وضع قنوات اتصال *وضع علاقات مع الشركاء *دعم تطوير التعاون *التدخل في جميع المستويات في القرارات الخاصة بتعلّم التلاميذ	*تنظيم استعمال الموارد. *توضيح الأهداف المحقّقة. *جعل العاملين غير معارضين. *التفاوض حول ما هو منظر. *التسيير بفعالية للموارد المالية والمادية. *إقامة علاقات إيجابية مع مختلف الشركاء.

9. قياس جودة الإدارة المدرسية:

إن المدرسة ينبغي أن تكون بيئة منتقاة بالقياس مع البيئات والمؤسسات الأخرى الموجودة في المجتمع، وهي لن تكون كذلك إلا إذا كانت إدارتها منتقاة، ومعنى هذا أن تكون كل من الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية نموذجاً صالحاً في العلاقات الإنسانية وفي سير العمل وفي التعاون، وابتاع الأساليب الديمقراطية، وهي إذا أصبحت كذلك، استطاعت أن تخلق الأمة الديمقراطية. (حامد، 2009، ص38).

10. خصائص الإدارة المدرسية الفعالة:

- لكي تقوم المدرسة بمهامها بشكل ناجح وفعال لابد للإدارة المدرسية أن تقوم بواجبها على أكمل وجه، ولا يمكن أن تحقق ذلك إلا من خلال مجموعة من الخصائص تتلخص في:
 - . قيادة العمل المدرسي بدرجة عالية من الاتساق والفعالية.
 - . إضفاء جو من العلاقات الإنسانية بين العاملين، ورفع روحهم المعنوية.
 - . امتلاك مهارة تنظيم العمل وخلق روح العمل الجماعي.
 - . المسؤولية عن توفير الظروف الملائمة لأداء العمل، من حيث الثقة بين العاملين ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
 - . استخدام الاستراتيجيات المناسبة عند اتخاذ القرار.
 - . مواكبة التغيير والقدرة على استخدام التكنولوجيا إدارياً.
 - . القدرة على القيام بعملية التقويم. (الكندي، 2014، ص27)
- ومن جهة ثانية يجب أن تتميز الإدارة المدرسية الفعالة بما يأتي:
 - . أن تكون إدارة هادفة، لا تعتمد على العشوائية أو التخبط أو الصدفة.
 - . أن تكون إدارة إيجابية، لا تركز إلى السلبيات أو المواقف الجامدة.
 - . أن تكون إدارة اجتماعية، بعيدة عن الاستبداد والتسلط، مستجيبة للمشورة ومذركة للصالح العام.
 - . أن تكون إدارة إنسانية، لا تنحاز إلى آراء أو مذاهب فكري أو تربوية معينة، قد تسيء إلى العمل التربوي لسبب أو لآخر.
 - . أن تكون متمشية مع الفلسفة الاجتماعية والسياسية للمجتمع.
 - . أن تكون عملية، بمعنى أن تُكَيَّف الأصول والمبادئ حسب مقتضيات الموقف.
 - . أن تتميز بالكفاءة والفاعلية، ويتحقق ذلك بالاستخدام الأمثل للإمكانات المادية والبشرية.
 - . أن تتسم بالمرونة، وألا تكون ذات قوالب جامدة وثابتة. (حامد، 2009، ص ص38-39).

11. خصائص المدير الفعّال:

إن المدير الناجح الفعّال، هو ذلك القائد المُمثّل للإدارة المدرسية، والذي يعمل على تحقيق النتائج المتوقّعة منه بحكم منصبه، قادر على:

- . الإلهام (Inspiration).
- . الإقناع (Persuasion).
- . التأثير (influence).
- . التّحفيز (motivation).
- . الحضور أو الكاريزما (بريخ، 2012، ص186).

ومن جهة أخرى أورد بعض الباحثين خصائص لمدير المدرسة الفعّالة تتمثّل فيما يلي:

- . التّنظيم.
- . التّحكم في الوقت.
- . التّوجيه والتّجنيد والتّحفيز.
- . تحرير المبادرات وتنشيط روح الإبداع.
- . إيجاد جوّ من الجدّ والعمل المثمر.
- . التدرّج في حلّ المشكلات وتقبّل الغير.
- . معرفة أساليب التّفاوض.
- كما أن فعالية مدير المدرسة تظهر إجمالاً في حسن استعماله لوظائف الإدارة المدرسيّة وعملياتها فهو يميّز بالآتي:
- . حسن التّخطيط والتّنظيم والتّسيق ثم المتابعة والتّقييم.
- . إتباع أساليب إيجابية في حلّ مشكلات العمل المدرسيّ.
- . تنظيم وإدارة وتنسيق العمل المدرسيّ.
- . الإشراف على برنامج النشاط المدرسيّ وتحسينه.
- . القيادة المهنيّة للأساتذة.
- . توجيه التّلاميذ ومساعدتهم على التّكيف.
- . العلاقات العامة والعمل مع الغير. (أحمد ، 2003، ص52).

"فالمؤسسات التعليمية الفعّالة والقادرة على تطوير أدائها هي بشكل أساسي تلك التي يكون على رأسها مدير فعّال؛ يعمل على زرع وبطريقة واضحة ودالّة الفعاليّة بين العاملين، كما أنّ المدراء الثانويات الجيّدون هم أولئك الذين يخرطون بصدق، ويعملون بجدّ من أجل ثانوياتهم، ويحترمون خصوصيات ومميّزات الأساتذة، ويحمونهم من الضغوط الخارجية" (mulfort, 2003, p20).

12. تقييم أداء الإدارة المدرسية:

"لقد تعلّمت الكثير من المؤسسات والشركات الموجهة نحو إنتاج منتجات وخدمات عالية الجودة أن كلّ المديرين والقادة يحتاجون إلى تطوير دوري ومستمر لمهاراتهم الأدائية المختلفة". (وليامز، 2005، ص65)، وهذا التطوير لا يكون اعتباطيا ودون دافع، إنما يأتي بعد قياس للأداء، فقد قال مونسون (Monson) "عندما يُقاس الأداء يتحسن الأداء" (وليامز، 2005، ص61)؛ أي أنه عندما يقاس الأداء ويُعلن رسمياً، فإن معدل التحسين تزداد سرعته. إن ملاحظة مونسون تُعتبر مهمة جداً لفهم قوة التقييم، وبطاقات تسجيل النتائج، كما يذكر أنه عندما يعلم الأفراد أن أدائهم يتم قياسه فإنهم يسارعون في تحسينه، وأيضاً عندما يُعطى التقييم تزداد سرعة الأداء.

وتمثل عملية تقييم مستوى أداء الإدارة المدرسية جوهر العملية التعليمية، ومدير المدرسة الناجح هو الذي يحرص على استمرارية تقييم العمل الإداري وتقييم مستوى أدائه بصورة موضوعية بغية التجديد والتطوير والارتقاء بمستوى الأداء إلى ما هو أفضل. (الأغبري، 2000، ص418).

13. معايير تقييم الإدارة المدرسية:

هناك عدة معايير رئيسية يمكن من خلالها تقييم الإدارة المدرسية الجيدة في ضوء النظريات الحديثة ومن أهمها:

- . وضوح الأهداف التي تسعى الإدارة المدرسية إلى تحقيقها.
- . تحديد للمسؤوليات، بمعنى هناك تقسيم واضح للعمل وتحديد الاختصاصات.
- . الأسلوب الديمقراطي القائم على فهم حقيقي لأهمية احترام الفرد.
- . أن تكون كل طاقات المدرسة مجنّدة لخدمة العملية التربوية فيها، بما يحقق أداء العمل مع الاقتصاد في الوقت، والجهد، والمال.
- . تتميز الإدارة المدرسية الجيدة بوجود نظام اتصال جيّد سواء كان هذا الاتصال خاصاً بالعلاقات الداخلية للمدرسة، أو بينها وبين المجتمع المحلي. (حامد، 2009، ص ص70-71)
- إن الإدارة التربوية والتعليمية تحتاج من ناحية أخرى إلى تغيير أسلوبها في التسيير؛ بحيث تنتقل من أسلوب الإكراه والصرامة إلى أسلوب التعاون وإشراك الفاعلين التربويين في القرار؛ فهي تحتاج إلى قائد يشيع مناخ التعاون والثقة والحماس، ويتعدى عن التمرّ، لتتسم خدمة إدارته بالجودة المطلوبة، ولتحقيق ذلك ينبغي لإدارة تحسين الجودة أن تتوفر على ما يأتي: (أوزي، 2005، ص47)
- . أن تتصف الإدارة بالتجديد والابتكار والحركة.
- . إدارة مُبادرة، تتوقع المشكلات وتواجهها قبل حدوثها.
- . إدارة تتوق إلى الوصول في خدماتها إلى الأمثل والأحسن.
- . إدارة تستخدم منطق القياس والعدّ، وتعتمد في تقييمها عليه.
- . إدارة تستنير بعلم الإدارة وبتحديث أسلوبها في التسيير.

كما وُضعت من جهة أخرى للإدارة المدرسية عدّة معايير لقياس فاعليتها وهي:

المعيار الأول: تتميز بتقويض واضح للسلطة.

المعيار الثاني: تخدم التعليم، لذلك تتحدّد وظائفها وتنظيماتها ووسائل تنفيذها في ضوء أهداف المدرسة.

المعيار الثالث: يجب أن تعكس إدارة المدرسة العمل التربوي الذي تقوم به المدرسة، وأن تعكس أيضا خصائص المعلمين الذين يقومون بهذا العمل.

المعيار الرابع: يجب أن تدبّر الإدارة كل أنواع التنظيم والوسائل التي تساعد على حلّ المشكلات التي تصادفها حلاً مناسباً. (أحمد، 2003، ص44)، وحسب دراسة أخرى فقد وضعت لقياس فاعلية الإدارة

المدرسية المعايير التالية:

. التخطيط الاستراتيجي.

. تطوير الموارد البشرية.

. الإدارة التنظيمية.

. السلوك القيادي.

. العلاقات الإنسانية. (العويس، 2011، ص301)

ومن جانبه اعتمد (أحمد، 2007) في دراسته للقيادة التربوية على المعايير المتضمنة في

المجالات الآتية:

المجال الأول: ثقافة المؤسسة.

المعيار 1: رؤية استراتيجية واضحة للتعليم.

المعيار 2: بيئة تنظيمية، ميسّرة للتواصل الإنساني.

المجال الثاني: المشاركة.

المعيار 1: الالتزام بالقيم والمبادئ التشاورية لدعم فريق جماعي وتوسيع فرص ومجالات الحوار والمناقشة وتبادل الآراء والأفكار.

المعيار 2: التوظيف الفعّال لتكنولوجيا المعلومات في تسيير تداول المعلومات ونشرها، وصنع واتخاذ القرارات الرشيدة في تطوير التعليم.

المعيار 3: المشاركة المجتمعية.

المجال الثالث: المهنيّة:

المعيار 1: التمكن المعرفي.

المعيار 2: التمكن المهاري.

المعيار 3: التّمنية المهنية المستدامة.

المعيار 4: الاخلاق المهنية.

المجال الرابع: إدارة التغيير .

المعيار 1: مناخ تنظيمي داعم للتغيير التربوي الإبداعي.

المعيار 2: تغيير تربوي يرتكز على المبادأة وتشجيع التجريب والتجديد.

المعيار 3: تبني المداخل العلمية في التعبئة وحفز الجهود وتسيير التغيير.

(أحمد، 2007، ص310).

أما الإدارة المدرسية بمدخل الجودة، والتي تعتمد هذا النمط في إدارة المدرسة، فتعمل على تشجيع الإدارة الذاتية للمدرسة ومساعدة أولياء الأمور والاستفادة من أوقات التعلم، وقد اتخذت الإدارة المدرسية المبنية على معايير الجودة الشاملة عدة مسميات.

. الإدارة الذاتية.

. المشاركة في الإدارة.

. الإدارة المتمركزة حول الموقع.

. مدرسة داخل مدرسة (أحمد، 2007، ص ص198 - 199)

الفصل الرابع:

جودة الأداء التدريسيّ.

تعريف الأداء .
تقويم الأداء .
طرائق تقويم الأداء .
معايير الأداء .
وظيفة التدريس .
التدريس الفعّال .
أدوار الأستاذ الفعّال .
الكفايات التدريسية للأستاذ الفعّال .
الأداء التدريسيّ .
قياس جودة الأداء التدريسيّ .
معايير جودة الأداء التدريسيّ للأستاذ .

1. تعريف الأداء:

أ/ لغة:

وَرَدَ في معجم الرائد أَنَّ الفعل أَدَّى تأدية (الشيء) قام به، أتمَّه وأكمله، الدَّيْن: قضاؤه، الصَّلَاة قام بها لوقتها، والشَّهادة: أدلى بها، وأدَّى إليه الشيء: أوَّصله إليه.

والأداء: هو إيصال الشيء وإتمامه وقضاؤه، أو: إخراج الحروف من مخارجها، فهو حُسْن الأداء. (الرائد، 2003، ص45)

كما وَرَدَ في لسان العرب، أَدَّى الشيء: أوَّصله، والاسم (الأداء)، ولا يُقال أَدَّى بالتخفيف بمعنى أدَّى بالتشديد، ووجه الكلام أن يُقال: فلان أحسن أداءً، والاسم الأداء (ابن المنظور، 2013، ص108)

ب/ اصطلاحاً:

يُعرَّف الأداء بأنه: المستوى الذي يحقِّقه الفرد العامل عند قيامه بعمله من حيث كميّة وجودة العمل المقدم من طرفه. كما يشير الأداء إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المُكوّنة لوظيفة الفرد، ويعكس الكيفية التي يحقِّق أو يُشيع بها الفرد متطلبات الوظيفة، ومن ناحية أخرى فهو عبارة عن سلوك عملي يؤديه فرد أو مجموعة من الأفراد أو مؤسسة، ويتمثّل في أعمال وتصرفات وحركات مقصودة من أجل عمل لتحقيق هدف أو أهداف محدّدة. (بن عيشي، 2012، ص13-14)، ويشير (Good): إلى أنّه الإنجاز الفعلي، كما يُصنّف ضمن القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة.

أما المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فتُعرِّف الأداء على أنّه: الفعل الإيجابي النشط لاكتساب المهارة أو المعلومة والتمكّن من أدائها تبعاً للمعايير الموضوعية أو أنّه من ناحية ثانية ما يُنجزه المعلّم من مهام وإجراءات بشكل قابل للقياس. (الفتلاوي، 2013).

كما أنّه كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معيّن، تظهر منه قدرة الفرد أو عدم قدرته على عمل ما. (شنين، 2009، ص07)

2. تقويم الأداء:

لقد ظهرت الوسائل والطرق المنظمة لتقويم الأداء بعد الحرب العالمية الأولى، وكان ولتر ديل سكوت (Walter Dill scott) أول من تبنّى وأدخل ما أسماه في ذلك الوقت نظام التّقدير من إنسان لآخر بهدف تقويم الضباط العسكريين، ولم تُطبّق هذه المبادئ على المنظمات إلا في أواخر العشرينيات وأوائل الثلاثينيات .

ولقد عرّف تقويم الأداء على أنّه التّقويم المنظّم للفرد فيما يتعلّق بأدائه في العمل واستعداده أو إمكانياته للنمو، ومن جهة أخرى يعرفه إيفانس (Evans) "بأنه تلك العملية التي يتمّ أثناءها مراجعة وتقويم تقدّم العامل وأدائه ونتائجه، وذلك من قبل مسؤوله المباشر أو من قبل المدير في أغلب الأحيان، وهذا التّقويم أو المراجعة كما يسمّيها البعض تتمّ من أجل الآتي:

* بلوغ هدف كمساعدة عملية الاختيار الداخلية، وهذا يتضمنّ تقييم طالبي العمل على أساس معيار واحد فقط، ومثال ذلك إمكانية الترقية أو النّقل أو إعادة التعيين، أو حتى فصل العامل من العمل، أو تخفيضه من رتبته الحالية إلى رتبة أقلّ منها.

* وضع أساس منظّم على فترات كافية تُقدّر مثلاً بثلاثة أشهر أو ستّة أشهر أو سنة. ويشمل التّقييم جميع الجوانب مثل الحاجة إلى التّدريب والعلاقات مع الآخرين أو التّرقية.

ويُعرّف منصور تقييم الأداء بأنّه الحصول على حقائق أو بيانات محدّدة من شأنها أن تساعد على تحليل وفهم وتقييم أداء العامل لعمله ومسلكه في فترة زمنية محدّدة وتقدير مدى كفاءته الفنيّة والعلمية والعملية للنّهوض بأعباء المسؤوليات والواجبات المتعلّقة بعمل الحاضر في المستقبل.

أمّا السّلمي فيرى أن عملية التّقييم تتطلّب وجود معيار أو أساس يُنسب إليه أداء الأفراد ويُقارن به كأساس للحكم عليه؛ تلك هي معدّلات الأداء أو معايير الأداء الجيّد، وينبغي تحديد تلك المعايير أو المعدّلات قبل البدء بعملية التّقييم، وذلك للاحتفاظ بموضوعية التّقييم والبُعد به عن التحيز" (حديد، 2009، ص ص 43-44).

فتقييم الأداء هو العملية التي يتمّ من خلالها إخضاع أداء المُقوّم للحكم والتّقدير بصورته الكميّة والنوعية، وذلك انطلاقاً من المعنى الذي اعتمده المُقيّم في فهم الأداء وفي ضوء المعايير المعتمدة من خلال استخدام بعض المقاييس المرجعية التي تساعد على إدراك العلاقة بين العناصر والمجالات الخاصة بالتّقييم. (الفتلاوي، 2013)

إضافة إلى ذلك فقد وردت عدة تعاريف لتقييم الأداء نذكر منها:

"هي العملية التي يتمّ بموجبها تقدير جهود العاملين بشكل مُنصف وعادل، لتجري مكافأتهم بقدر ما يعملون وينتجون، وذلك بالاستناد إلى عناصر ومعدّلات تتمّ على أساسها مقارنة مستويات أدائهم بها، لتحديد مستويات كفاءتهم في الأعمال الموكلة إليهم".

"هو التّقييم المنظم للفرد فيما يتعلّق بأدائه الحالي لعمله وقدراته المستقبلية على النهوض بأعباء وظائف ذات مستوى أعلى". (بن عيشي، 2012، ص 15).

فتقييم الأداء يتمّ للعمل الذي يقوم به العامل وليس للعامل في حدّ ذاته، وإنّ تقييم الأداء عملية دورية ومستمرة تتمّ من خلال معايير موضوعية مسبقاً وفُق أهداف محدّدة.

3. طرائق تقييم الأداء:

تتوفر لدى القائمين على عملية تقييم أداء العاملين مجموعة من الطرائق لعلّ أهمّها:

1. قائمة معايير الأداء:

وتُعتبّر هذه الطريقة أوسع الطرائق انتشاراً، وأسهلها تضميماً واستخداماً، وتعتمد على تحديد معايير التّقييم، وتحديد مدى توافر هذه المعايير في أداء الأفراد، وهذا عن طريق مقياس له درجات، تُحدّد المستويات المختلفة لتوافر المعايير في أداء الأفراد، وهناك عدّة مبادئ يجب توافرها في استخدام معايير تقييم الأداء وهي:

- استخدام عدد كاف من المعايير عند تقييم الأداء.
- يجب أن تكون المعايير موضوعية وأكثر المعايير موضوعية، معايير نواتج الأداء يليها معايير سلوك الأداء، وأقلها موضوعية معايير الصفات الشخصية.
- يتم التوصل إلى معايير موضوعية بدراسة وتحليل العمل والتعرف على جوانب الأداء المختلفة.

2. طريقة الترتيب البسيط: - simple ranking -

في هذه الطريقة يقوم كل رئيس مباشر بترتيب مرؤوسيه تنازليا حسب كفاءتهم من الأكثر إلى الأقل كفاءة، ويتم الترتيب بناء على الأداء العام أو الأداء ككل.

3. طريقة التوزيع الإلزامي: - Forced distribution -

وتتم وفق طريقة تقييم العاملين حسب المنحنى الطبيعي والذي يشير بدوره إلى أن عدد كبيرا من الأفراد يكون قريبا من الوسط الحسابي أي متوسط الكفاءة، ونسبة قليلة من الأفراد المتفوقين، ونسبة قليلة من الأفراد المنخفضين.

4. طريقة الاختيار الإلزامي: Forced choice

من عيوب الطرائق السابقة تحيز المدير شعورياً أو لا شعورياً لأفراد معينين عند تقييمه لأدائهم؛ بحيث أنه يقوم بإعطائهم تقديرات أعلى مما يستحقون بسبب تأثره بالمستوى الذي يتمتعون به من الكفاءة في مجال محدد أو بسبب العلاقات الشخصية، وللتغلب على هذه العيوب فقد استخدمت طريقة الاختيار الإلزامي، وفيها لا يُدرك المدير كيف تُفسر الإجابات التي يعطيها أو يختارها، وبذلك فلا مجال للمحاباة لمجموعة من العاملين أو إعطائهم تقديرات أعلى أو أقل مما يستحقون؛ وتقوم على تكوين مجاميع عديدة من الجمل تضم كل منها أربع جمل، اثنتين تمثلان الصفات المرغوبة، واثنين صفات غير مرغوبة، ويقوم الاختيار لاثنتين من الصفات (واحدة مرغوبة، وأخرى غير مرغوبة في أداء الفرد).

5. طريقة الأحداث الحرجة أو المهمة: - Graphic Rating Scale -

وتُبنى على قيام المدير أو الرئيس المباشر بمتابعة العاملين بشكل مستمر وتسجيل الأحداث الإيجابية والسلبية التي تصدر عنهم، ويقوم بتسجيل سلوك كل فرد منهم تجاه الأحداث المهمة في سجل الأداء، وبهذا تتوفر للمدير معلومات تفصيلية عن أداء الأفراد.

6. طريقة الإدارة بالأهداف:

تعتمد هذه الطريقة على أن العبرة بالنتائج، فيهتم المدير بما استطاع أن يحققه العاملون من نتائج.

7. الطريقة المختلطة في تقييم الأداء : Mixed method

وفيها تُستخدَم أكثر من طريقة من الطرق السابقة في نفس الوقت، فيتمّ استخدام قائمة معايير الأداء، وطريقة التقييم بالأهداف (أبو شندي، 2015، ص ص 100-107) من جهة أخرى فهناك من يصنّف طرائق تقييم الأداء إلى صنفين:

أ. الطرائق التقليدية: ونجد من ضمنها:

1. طريقة الترتيب البسيط: وغالبا ما يتمّ من خلالها مقارنة أداء شخص بالآخرين على ألا يتمّ التقييم بالنسبة لصفة واحدة.

2. طريقة التوزيع الإجباري: ويتمّ فيها التّقييم بوضع العمال ضمن مجموعات وفئات على أساس التّوزيع الطبيعي.

3. طريقة المقارنة بين العاملين: ويتمّ التقييم من خلالها بمقارنة العامل بالآخرين مقارنة زوجية، ويكون عدد المرات التي اختير فيها العامل هو الرقم الذي تُحدّد على أساسه الرتبة التي يحتلّها بين الأفراد محلّ التقييم .

4. طريقة التدرّج: ويتمّ التقييم بواسطتها بوضع تصنيفات للأفراد العاملين بصورة متدرّجة، وكل تصنيف يمثل درجة معيّنة للأداء .

5. طريقة التدرج البياني: ويتمّ التقييم فيها بتحديد عدد من الصّفات المساهمة في الأداء، ومن ثمّ يتمّ تقييم أداء كل فرد تبعا لدرجة امتلاكه لهذه الصّفات.

6. طريقة قوائم المراجعة: ويُستخدَم فيها المقيّم قوائم بالأوصاف السلوكية المحدّدة من قبل إدارة الأفراد، ويؤشّر ويختار العبارة أو الصفة التي تصف أداء الأفراد العاملين.

ب. الطرائق الحديثة :

1. مقياس التدرج على أساس سلوكي: يرتبط هذا المقياس ويأخذ بالعناصر التي تتضمنها طريقتي: التدرج البياني، والمواقف الحرجة.

2. طريقة مقياس الملاحظات السلوكية: وتتميّز هذه الطريقة بتركيزها على تقييم السلوك الملاحظ بدلاً من السلوك المُتوقّع، وتتمّ من خلال المراقبة والمتابعة للأفراد العاملين.

3. طريقة مراكز التّقييم : تسعى هذه الطريقة إلى قياس مهارات وصفات معينة مثل: التّخطيط والتنظيم والعلاقات الإنسانية، بتحديد مقاييس معيّنة لهذه الصفة على الرّغم من صعوبة تحديدها، وتُستخدَم هذه الطريقة أيضا لتقييم مدراء مختلف المستويات الإدارية وبصورة خاصة الأفراد المرشّحين للتّرقية للإدارة العليا؛ فقد تُعهد من خلال نظام مراكز التّقييم إلى الأفراد مهمة القيام بمحاكاة بعض المهام أو الواجبات، مثل مناقشات جماعية بدون قائد، تمثيل الأدوار، حل المشكلات، واتخاذ القرارات، مواجهة الضغوط وصراعات العمل، وبعدها يتمّ تحليل سلوك الأفراد، وقياس مهاراتهم، وقدراتهم. (بن عيشي، 2012، ص ص 40-60)

4. معايير الأداء:

تُقسّم معايير الأداء إلى ثلاثة أقسام، حسب العوامل المستخدمة في التقييم وهي:

* معايير نواتج الأداء: كمية الأداء، وجودة الأداء.

* معايير سلوك الأداء: معالجة شكاوي العملاء، إدارة الاجتماعات، كتابة التقارير المواظبة في العمل، التعاون مع الزملاء، وقيادة المرؤوسين.

* معايير صفات شخصية: المبادأة، والانتباه، والدافعية العالية، والالتزان الانفعالي.

كما يقسم آخرون معايير الأداء إلى أربعة أقسام: (بن عيشي، 2012، ص ص 39-40) معيار الجودة.

. كم الإنجاز، في وقت محدّد.

. التكلفة.

. السلوك.

5. وظيفة التدريس:

تشير المصادر التربوية، إلى أن مصطلح التدريس يعني العملية المركّبة، التي تؤدي إلى تعلّم فعّال، أو أنه إجراءات معينة، تمثّل جزءاً من سلوكيات المعلم، بمعنى أن سلوك المعلم، يتضمّن سلوك التدريس، وسلوك التدريس، باعتباره جزءاً من سلوك المعلم العام فهو: كل ما يصدر عن المعلم، من أقوال، وأفعال داخل البيئة الصفّية، بهدف تعديل سلوك المتعلمين .

كما يعرف التدريس بأنه عملية تساعد الطلاب على ان يتعلّموا بشكل أسرع، وبكفاية أكبر، ممّا لو تركوا ليقوموا بذلك معتمدين على أنفسهم، فالطلاب لا يتأثّرون بسلوك المعلم وتصرفاته، باعتباره قائدا لهم فحسب، وإنّما باعتباره أولاً وأخيراً معلّمهم، ومؤدّبهم ومن هنا كان المعلم بحاجة إلى تعزيز مكانته بين الطلاب، وكفايته كمعلّم على مدار السّنة الدّراسية، وذلك من خلال نجاحه في التّعليم، وفي الإدارة والتنّظيم. (دعس، 2009، ص 102).

فمصطلح التدريس، يشير إلى ما يقوم به المعلم من نشاط، لأجل نقل المعارف إلى عقول التلاميذ، ويتميّز دور المعلم هنا، بالإيجابية، ودور التلميذ بالسلبية، في معظم الأحيان بمعنى أن التلميذ غير مُطالب بتوجيه الأسئلة، أو إبداء الرأي، لأن المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة للتلميذ، إلّا أنّ هذا المفهوم التقليدي لعملية التدريس، قد تغيّر اليوم فأصبح بالإضافة إلى كونه علماً تطبيقياً انتقائياً متطوراً، هو عملية تربوية هادفة، وشاملة تأخذ في الاعتبار، كافة العوامل المكوّنة للتعلّم والتعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلميذ، والإدارة المدرسية، والغرف الصفّية، والأسرة والمجتمع، لتحقيق ما يُسمّى بالأهداف التربوية، والتدريس إلى جانب ذلك، عملية تفاعل اجتماعي، وسائلها الفكر والحواس، والعاطفة، واللغة (فضالة، 2010، ص 7)

كما إنّ فنّ التدريس هو فنّ حمل التلاميذ على الكلام، والقراءة، والفهم، وجعلهم يفهمون، يفكرون ويحلّلون، ويلخّصون. (Huot, 2002)

6. التّدرّيس الفعّال:

إن التّدرّيس الفعّال، هو ذاك النمط من التّدرّيس، الذي يُفَعِّل من دور الطالب في التعلّم فلا يكون الطالب فيه شخصا متلقيا للمعلومات فقط، بل يكون مشاركا، وباحثا عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة.

فالتّدرّيس الفعّال، هو نمط من التّدرّيس، يعتمد على النّشاط الذاتى، والمشاركة الإيجابية للمتعلّم، والتي من خلالها قد يقوم بالبحث، مستخدما مجموعة من الأنشطة، والعمليات العلمية، كالملاحظة، ووضع الفروض، والقياس وقراءة البيانات، والاستنتاج والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه، وتحت إشراف المعلّم وتوجيهه وتقويمه.

ويقول نيفل جونسون (nival Johnson) في حديثه عن التّدرّيس الفعّال: "من المتوقع من التّدرّيس الفعّال، أن يُرَبّي التلميذ على ممارسة القدرة الذاتية الواعية، التي لا تتلمّس الدرجة العلمية كنهاية المطاف، ولا طموحا شخصيا، تقف دونه كل الطموحات الأخرى، إنه تدرّيس يرفع من مستوى إرادة الفرد لنفسه، ومحيطه، ووعيه لطموحاته، ومشكلات مجتمعه، وهذا يتطلب القدرة على التحليل، والفهم. (الشاطر، 2005، ص82).

لقد أصبح دور المدرّس متغيّرا، من ضبط التعلّم، إلى تسهيل متمّين للتعلّم. كما أن دور الطالب، يتغيّر من متلق سلبيّ للتّدرّيس الموجّه من المدرّس، إلى دور المشارك المتفاعل، الذي يعمل غالبا ضمن أنماط متنوّعة من التّعاون مع زملائه.

هذا التحوّل موجّه بافتراضات عن التعليم، والتعلّم، تنأى بها عن الاعتقاد بأن الطلاب يتعلّمون بالانتباه للمدرّس، والتكرار، والاستظهار من غير فهم، إلى الاعتقاد بأن الطلبة يبنون المعنى الخاصّ بهم، ويتحمّلون مسؤولية تعلّمهم. هذه المتطلبات المتغيّرة للصفّ الدّراسي، ونماذج تفاعل، لتتوازن بشكل أفضل مع التشبيه الناشئ حديثا للمدرّس، على أنه وسيط اجتماعي، وأداة تسهيل للتعلّم. لقد تطوّرت مفاهيم التعليم الجيد تاريخيا، من ضبط جيد أساسا في الستينات، إلى مراقبة كفّوة، حذرة، لأعمال الطلاب في السبعينات، إلى زيادة مستويات انهماك الطالب في الوظائف في الثمانينات، إلى التركيز على كيفية حدوث التعلّم، وتطوير متعلّمين مدى الحياة في التسعينات، وهي تمثّل نزعة إعادة توزيع الضّبط، ومسؤولية التعلّم، بين المدرسين والطلاب. (لاري، 2006، ص22).

فالتّدرّيس الفعّال يركّز على مجموعة من الدعائم، تتمثّل في: (الصعيدى، 2005).

- كون التّدرّيس ليس عملية لنقل المعلومات، أو للحفاظ على التراث المعرفي للبشر، ولكنّه نشاطات مخطّطة تهدف إلى تحقيق مظاهر سلوكية مرغوبة لدى المتعلمين.
- أن المتعلّم ليس جسما وعقلا يمكن تفضيل أحدهما على الآخر، ولكنه كائن بشري متكامل المكونات له دوافعه وميوله وحاجاته، واستعداداته، وإهمال هذه الخصائص عند تعليمه، يعني إغفال طبيعة التكوين الفطري له.

- إن المتعلّم أحد مخرجات عمليات التربية، ومن ثمّ فإنّ التّدرّيس المعاصر ينبغي أن يُعنى بتهيئة الوقت والامكانيات، والعمليات المناسبة لنمو المتعلّم، بجوانبه العقلية والجسمية والوجدانية.
- إن نمو المتعلّم يتطلّب التركيز على نشاطه هو، وليس نشاط المعلّم.
- ومن ناحية أخرى فإنّ التّدرّيس الفعّال يتّسم بسمات عديدة، هي نواتج للنظرة الحديثة له وتتجلّى في: (صالح، 2014، ص202).

- . شمول جميع أركان التّدرّيس في المواقف التّعليمية التّعلّمية .
- . تحسّن مستمر في أساليب التّدرّيس والأنشطة التّربوية.
- . تخطيط وتنظيم وتحليل الأنشطة التّعليمية التّعلّمية.
- . فهم الطلاب لجميع جوانب المواقف التّدرّسية والمشاركة في تنفيذها.
- . تعاون فعّال بين الطّلاب بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلّم.
- . ترابط وتشابك كل أجزاء الدّرس.
- . مشاركة في إنجاز الأعمال، وأداء جادّ واثق، لتحقيق أهداف الدرس.
- . تجنّب الوقوع في الخطأ، وليس مجرّد اكتشافه.
- . إحداث تغيير فكري وسلوكي لدى الطّلاب، بما يتوافق مع مقوّمات العمل الصّحيح.
- . اعتماد الرقابة السلوكية، أو التّقويم الدّاتي في أداء العمل.
- . تحسين العمل الجماعي المستمر، وليس العمل الفردي المتقطّع.
- . تحقيق جودة جميع جوانب الأداء التّدرّسي.
- . ترابط وتكامل تصميم الموقف التّدرّسي وتنفيذه.

7. أدوار الأستاذ الفعّال:

لأستاذ دور كبير وحيوي في العملية التّربوية والتّعليمية، ويجب أن يبتعد عن الدّور التقليدي الإلقائي، وألاً يكون وعاء للمعلومات، بل إن دوره هو توجيه الطلاب عند الحاجة دون تدخّل كبير، وعليه فإنّ دوره الأساسي يكمن في التّخطيط لتوجيه الطلاب، ومساعدتهم على إعادة اكتشاف حقائق العلم. (الشاطر، 2005، ص84)

- ومن أهم الأدوار التي يضطلع بها الأستاذ الفعّال:
- . مساعدة التّلاميذ على اختيار المعرفة المناسبة.
- . تزويد التّلاميذ بالمهارات والقدرات اللازمة.
- . تدريب التّلاميذ على كيفية استخدام المعرفة أو الاستقادة منها.
- . تقويم التّلاميذ من حيث المعارف والمعلومات المكتسبة.
- كما يتّفق أغلب الباحثين على جملة من الأدوار الجديدة، المطلوب من الأساتذة القيام بها، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

- . توجيه الطلاب علمياً ونفسياً واجتماعياً، فكرياً وسلوكياً.
- . تشكيل تفكير الطلاب وتعويدهم التفكير العلمي، وإرشادهم إلى كيفية الحصول على المعلومات واستخدامها.
- . تنفيذ السياسة التربوية من خلال دراسة الأهداف التعليمية، وجودة تنفيذ المناهج، وتنظيم النشاطات التربوية الصفية، وغير الصفية المتصلة بها.
- . تجسيد قيم المجتمع، وتأدية الأنماط السلوكية، المرغوب فيها، باعتباره قدوة حسنة لطلابه.
- . توطيد التعاون بين المدرسة والبيئة المحلية، والمؤسسات المجتمعية الأخرى وخاصة في مجال إعداد الدراسات، والمشاريع التربوية.
- . تنمية الثقافة المهنية والعلمية والاجتماعية، والقيام بدور إيجابي في رابطة المهنة، لإعلاء سمعته المهنية، والمحافظة على أخلاقيات المهنة ونقلها.
- . مساهمته في إحداث التغير الاجتماعي وتطوير المجتمع.
- فالأدوار التي يقوم بها الأستاذ تتمثل في كونه خبيراً في التدريس وفي المادة الدراسية وفي العلاقات الإنسانية وممثلاً لقيم المجتمع ومنسباً للاتصال بين المدرسة والبيئة المحيطة ومسؤولاً عن النظام، وضبط سلوك التلاميذ وتنمية ضميرهم الخلقى، وعاملاً على تنمية نفسه أكاديمياً ومهنياً، ومنفذاً لجميع الأعمال المكتبية التي تتطلبها مهنته(حديد، 2009، صص 145-146)
- أما من منظور مجتمع المعرفة، فإن الدراسات تشير إلى أن المعلم مطالب بأدوار متعددة أبرزها: (البيلاوي، و آخرون 2006، ص133).
- . دوره كملاحظ سيكولوجي ومشخص صحة نفسية.
- . دوره كمخصص تعلم.
- . دوره كمحفز للطلاب على التعلم.
- . دوره كتكنولوجي فني في عالم تقنيات التربية.
- . دوره كجامع معلومات لبرامج الحاسب الآلي.
- . دوره كمرب، يعمل على تنمية الشخصية عقلاً وروحاً وجسداً.
- . دوره كمؤلف مقررات دراسية، ومصمم برامج تعليمية.
- . دوره كمقوم لإنجازات الطلاب التعليمية.
- . دوره كمرشد اجتماعي، يعمل على إدماج الصغار في عالم الكبار، ومساعدتهم على التكيف مع التغير ومواجهته.
- . دوره كمقوم مهارات اجتماعية.
- . دوره كباحث تربوي.
- . دوره كحلل لمشاكل الطلبة التكيفية.
- . دوره كمعلم للتفكير ومدرب على مهاراته.

. دوره كمدير لبيئة التعليم وعملية التعلم.

. دوره كمخَطَّط للتعليم، ومنظَّم لخبرات التعلُّم.

. دوره كمدیر لوقت التعلّم، لتعظیم وقت التّمدرس، وإنقاص الوقت الضائع.

. دوره كمشرف على تعلّم الجماعات الصغيرة، أو الكبيرة.

. دوره كمصمم أو مشرف على التعلم في المنزل.

. دوره كرائد اجتماعي، يعمل على اصلاح المجتمع، وترقية الحياة الاجتماعية.

. دوره كمتقّف، يعمل على تنقية ثقافة المجتمع، ومواجهة الغزو الثقافي.

كما أن القرار الوزاري رقم: 153 المؤرخ في: 1991/02/26 قد حدد أدوار ومهام الأستاذ

في مهام بيداغوجية، وأخرى تربوية نوردها فيما يأتي:

أ. المهام البيداغوجية:

. يقدّم التعليم المحدّد للتلاميذ.

. يقوم بتحضير الدروس وتقييم وتصحيح أعمال التلاميذ.

. تأطير التّدريب والخرجات التّربوية.

. المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات.

. المشاركة في مجالس التعليم ومجالس الأقسام.

. المشاركة في عمليات التكوين المختلفة.

ب. المهام التربوية:

يساهم في ازدهار المجموعة التربوية، وتربية التلاميذ.

المواظبة في الحضور وضبط التلاميذ.

3- العمل على الحفاظ على أمنهم وسلامتهم. (وزارة التربية، 1991)

8. الكفايات التدريسية للأستاذ الفعال:

إنَّ المعلمَ الكفءَ، هو المعلمُ الذي يكون محبًّا للنَّاس عامَّة والأطفال خاصَّة، وأن يكون مهتمًّا بمشكلاتهم وحياتهم، وأن تكون له فلسفة اجتماعية سليمة، وأن يكون متَّسمًا بالذكاء، وبالقدرة على الابتكار، وبالجدِّ، والاجتهاد، والالتِّزَان العاطفي، وأن يكون صحيح الجسم، سامي الخلق، ذا ثقافة واسعة، وعلى دراية بالتربية وعلم النَّفس، أن يكون قادرًا على فهم دوافع السُّلوك المعقَّد، وأن يعامل كلَّ تلميذ على أنه وحدة فريدة، وأن يكون متكامل الشخصية، راضيًا عن مهنته، فهذا المعلمُ المتكامل جسمًا وعقلًا ووجدانًا، يكون له الأثر البالغ في نجاح الموقف التعليمي. (صالح، 2014، ص163)

ولعلَّ المطَّلِع على نموذج الفعالية التربوية (لكريمز، 1994)، يلاحظ ان الجانب المتعلِّق بالمعلِّم من منظور الفعالية، ومقارنةً بما يمكن للمعلِّم أن يصنعه، باعتباره أساساً للعملية التَّعليمية، يجد أن ما هو مطلوب من الأستاذ، لا يعدو أن يكون إتقانه وتمكُّنه من المنهج، وكفاية التَّدريس، وهذا ما يُظهر أهمِّية الكفايات التَّدريسية للأستاذ، وأهمِّية التَّمكُّن منها. (مدبولي، 2002، ص52)

وقد حاولت الدراسات عبر السنين، أن تركّز على تحديد سمات وأبعاد للمعلّم لعلّ أبرزها: (كاريكو، 2005، ص130)

- . معرفة المنهاج ومحتوياته.
 - . امتلاك المهارة، بما في ذلك القدرة على استخدام الشرح، والاستراتيجيات.
 - . القدرة على النّقد الذاتي، وهو أساس مهنة التّعليم.
 - . التعاطف والالتزام، مع مراعاة كرامة الآخرين.
 - . الكفاءة الإدارية، وذلك بسبب وجود مسؤوليات إدارية، داخل وخارج غرفة الصّف.
- وتبعاً لما سبق فإنّ النّظريات السيكولوجية والسوسولوجية ترجّح أن المعلم الفعّال المؤثّر هو الذي يرى تلاميذه أن لديه كفاءات: (البيلاي، وآخرون، 2006، ص136)

- . السيطرة على الموارد والمصادر التي يرغب فيها.
 - . خبرة وكفاءة في مجال معيّن من مجالات المعرفة.
 - . سلطة ليكافئ ويعاقب.
 - . لديه الحماس للتعلّم من خلال الاندماج في المادة الدّراسية، والمهارة في تدريسها.
 - . ينقل إليهم إحساساً بالاستثارة، والتشويق عن تعلّم المادة.
 - . يجعل التعليم ممتعاً بدلاً من أن يكون عملاً روتينياً، يكلّفون به.
 - . يشرح الأشياء، ويوضّحها بطرق جديدة أصيلة، أو غير عادية.
 - . يقترب منهم، ويتفاعل معهم.
 - . مستعدّ دائماً للإصغاء إليهم، وهم كذلك مستعدّون للإصغاء إليه.
 - . يبثّ فيهم النّقة في النّفس، ويشعّره بقدرة على تحقيق النّجاح.
 - . يُظهر اهتماماً حقيقياً بهم، ويسعى دوماً لرعايتهم.
- وبالنّظر إلى تعدّد أساليب تصنيف الكفايات التّدرسية، تبعاً لمحدّدات محاورها، فهناك من يحدّد محاور الكفايات في ضوء تصنيف بلوم (Bloom): كفايات معرفية، وكفايات وجدانية، وأخيراً كفايات نفسحركية، وهناك من يضيف مجال النتائج، والآثار المترتبة عن المجال المعرفي والوجداني، والنفسحركي، كما أنّ هناك من يصنّفها في ضوء تعقّدها، فتبدأ من البسيط، وتنتهي إلى المركّب المعقّد.

أما شاز (Chase) وزملاؤه، فقد قاموا بتصنيف الكفايات التّدرسية للأستاذ الفعّال بعد إجرائهم لمسح شامل للعديد من الدراسات، والبحوث إلى ستة مجالات هي:

- . كفايات خاصة بالعلاقات الإنسانية.
- . كفايات خاصة بعملية الاتّصال.
- . كفايات خاصة بتخطيط العملية التعلّمية.
- . كفايات خاصة بإجراءات التّعليم.

. كفايات خاصة بإجراءات التّقييم.

. كفايات خاصة بالمادة الدّراسية. (حديد، 2009، ص ص 166-168)

ومن ناحية أخرى، فقد حدّد أندرسون كفايات التّدرّيس الفعّالة فيما يأتي:

. أن يكون شرح المدرس واضحًا.

. أن يكون المناخ السّائد فيه، هو التّشديد على وظيفة المتعلّم.

. أن يستفيد إلى حد كبير من الأنشطة التّعليمية، المستمدّة من الواقع.

. أن يقوم المعلّم بتشجيع المتعلّمين، على المشاركة الفعّالة في التّعليم.

. أن يحرص على مراقبة التّقدّم الذي يحرزه الطّلبة، والتّنبّه إلى احتياجاتهم.

. أن يزوّد الطلبة بالتّغذية الراجعة.

. ألا يكرّس وقت الدرس في جذب انتباه الطلبة، لأن الانتباه يكون مؤقتًا.

. أن يثير المعلّم خبرات المتعلّم السابقة وينطلق منها ويبني عليها.

. تنويع طرق التّدرّيس لمعالجة محتوى المنهج، وتحقيق فعالية التّدرّيس.

(عطية، 2008، ص ص 334-335)

أما الفتلاوي فتصنّف كفايات التدرّيس، انطلاقًا من أربعة أبعاد رئيسية:

1. البعد الأخلاقي: ويضمّ أهم الخصائص الشّخصية، التي ينبغي أن يتميّز بها المعلّم، والتي تساعد

على أداء مهمّته التّدرّسية، على نحو جيّد وفعّال .

2. البعد الأكاديمي (العلمي): ويضمّ الكفايات الأكاديمية (المعرفية) اللاّزمة، لتمكينه من ممارسة

تدريس مادة ما، بفعالية واقتدار .

3. البعد التّربوي: إن البعد التّربوي لكفايات المعلّم، يقتّرِن بالمقدّرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات،

وأأنواع السلوك الأدائي في التّدرّيس بسهولة ويُسْر، وإتقان، لتحقيق الأهداف التّربوية، ويضمّ البعد

التّربوي الكفايات السابقة للتّدرّيس، والكفايات الأدائية، أو الإنجازية اللاّزمة أثناء التّدرّيس، وكفايات

تقويم نتائج التّدرّيس.

4. بعد التّفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية: مع زملائه المعلّمين والطّلبة وفي المجتمع بصفة

عامة. (حديد، 2009، ص 172)

وفي نفس الاتجاه فقد قام البيلاوي ورفاقه، بتحديد مجموعة من الكفايات التّدرّسية للأستاذ

الفعّال، ومؤشراتها، نوردها فيما يأتي :

1. الكفايات الشّخصية للأستاذ الفعّال:

. شخصية دافعة.

. طهارة النفس من ذموم الأوصاف.

. الحماسة والإخلاص في العمل.

. الاستقرار العاطفي والصّحة النفسية.

. الموضوعية والتجرد.

2. الكفايات المهنية للمعلم الفعّال:

. تتوافر لديه توقعات عالية بالنجاح، بالنسبة له ولتلاميذه.

. الإبداع، وسعة الحيلة.

. الحرص على النمو المهني، والسعي لتحقيقه بصورة مستمرة.

. اليقظة، والكفاية والجديّة في العمل.

. الأمانة والإخلاص.

. الحفز والتعزيز، لمساندة تعلم التلاميذ.

. التفكير في ممارساته، وتقويمها ذاتيًا.

3. الكفايات الاجتماعية للمعلم الفعّال:

- حسن الاهتمام بالهندام، والرزانة والصفاء.

- الكياسة واللطف واللياقة والعطف.

- التأثير في المجتمع عن طريق الأبناء.

- التعاون البناء مع الزملاء. (البيلاوي؛ وآخرون، 2006، ص ص 137-148)

أما (حديد، 2009)، فقد حدّد من جانبه أهم الكفايات التدريسية للأستاذ والتي تتمثّل حسبها فيما يأتي: (حديد، 2009، ص ص 213-235)

1. كفايات التخطيط للتّدرّس:

وتتضمّن مراحل إنجاز خطة التّدرّس اليومية، أي حصة تعليمية تعلّمية، والتي تتطلّب:

. التفكير في كيفية تسيير العمليات التّعليمية التعلّمية.

. تحديد الوضعية الإشكالية.

. معالجة الوضعية الإشكالية.

2. كفايات تنفيذ الدرس: ويمرّ تنفيذ الدرس بثلاث مراحل رئيسية:

. فترة تقديم النشاط والتّعليمات.

. فترة البحث.

. فترة العرض والمناقشة.

. فترة الحوصلة.

3. الكفايات المعرفية: ويُقصد بها مجموع الإدراكات، والمفاهيم والمبادئ، والنظريات والمعلومات، التي

يجب أن تتوافر في المعلم، ليقوم بدوره في العملية التّدرّسية بفعالية وبصورة أفضل.

4. كفايات تكنولوجيا الإعلام والاتّصال: حيث أنه يتطلّب لتحديث طرق التّدرّس، استثمار التّقْدُم

التكنولوجي، المتمثّل في استخدام الآلات الحاسبة لإجراء العمليات مثلاً، واستخدام الحاسوب، وهو أداة

تمدُّ المتعلِّم بوسائط متعدّدة، من خلال برمجيات متعدّدة الأغراض، ويرمز لهذه الأدوار بثلاثية للحرف T (T3) ويُقصد بها الكمبيوتر: Tutor (معلِّم)، وTutee (متعلِّم)، وTool (أداة).

5. كفايات إدارة الصّف الدّراسي: وتُعرّف بأنّها مُجمل السُّلوك الدّريسي الفعّال، الذي تتعكس آثاره على كافة مهام إدارة وتنظيم الفصل الدراسي، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، في الحدود الزّمنية المحدّدة لها، وتتمحور كفايات إدارة الصّف الدراسي حول المحاور الآتية:

الإدارة: ويُقصد بها المهارة في تنظيم، وتقديم الدّرس بطريقة تساهم في تحقيق انهماك عالي للطلبة في عملية التعلّم.

الوساطة: وتسهّل المعرفة بكيفية تقديم الإرشاد والتوجيه الذي يحتاجه الطلبة، وكيفية تعزيز وتقدير الطلبة لذواتهم، وأخيرا المهارة في تجنّب المواجهة في غرفة الصّف.

التعديل: ويشتمل على فهم المعلّم للاستراتيجيات المختلفة المتضمّنة في نظرية التعلّم، واستخدام هذه الاستراتيجيات في تشكيل، وتعديل السلوك عبر برامج من التعزيز أو العقاب.

المراقبة: ويُقصد بها فحص فاعلية سياسة المدرسة في الانضباط، ومقدار المساعدة التي تقدّمها في خفض توتر المعلّمين، والطلبة، وفي توفير بيئة ومناخ إيجابيين.

6. كفايات الاتصال والعلاقات الاجتماعية المدرسية: يمكن تصنيف هذه الكفايات إلى كفايات الاتّصال الصّفي الفعّال، وكفايات العلاقات الاجتماعية المدرسية؛ فكفايات الاتّصال الصّفي الفعّال، تتطلّب وجود اتجاهات إيجابية للأستاذ تجاه جميع الطّلبة، ويظهر النّقة بأفعالهم، ونواياهم، ويظهر لهم الودّ، والصّبر، وعدم مخاطبة الطّلبة من علو، وكذا وجود مهارات للاتّصال الفعّال، من اهتمام بمجالات الإثارة لدى الطّلبة، والتّحدّث بوضوح، والتّنويع في نبرة الصوت، وتوجيه الكلام لكل التّلاميذ، ومناداتهم بأسمائهم الأولى، وعدم احتكار الأستاذ لكل جوانب الاتّصال، بالإضافة إلى تطوير طرق واستراتيجيات للاتّصال بفعالية مع التّلاميذ، وكذا التعامل مع المشكلات السلوكية، بتواصل في أقرب وقت، ومباشرة مع التّلميذ، وليس الحديث عنه. والحديث معه باحترام.

أما كفايات العلاقات الاجتماعية المدرسية، فيُقصد بها فهم الأستاذ للمناخ المدرسي الذي يعمل فيه، والعمل على تطويره بإيجابية، لخلق علاقات إيجابية مع المعلّمين، والطلّبة إذ تُعتبر العلاقة الإيجابية بين الأستاذ وتلاميذه، من المكوّنات الرئيسية في أي نظام فعّال للإدارة الصّفية، إذ يُدرك الأساتذة الفعّالون أن الخطوة الأولى نحو تحقيق إدارة صّفية فعّالة تتمثّل في بناء مناخ إيجابي داعم، وينبغي ألا تقتصر العلاقة الإيجابية بين الأستاذ وطلّبه فقط، ولكن ينبغي أن تكون لديه القدرة على تكوين علاقات إيجابية وبناءة، بينه وبين مجتمع المدرسة، ممثلا في إدارة المدرسة، والمفتشين، والتّعامل مع الزملاء، وأولياء الأمور. كما ينبغي أن تتميّز هذه العلاقة بالحبّ والودّ، والاحترام و التقدير.

7. كفايات التقويم: وهي تحكّم الأستاذ في أغراض التقويم، وأنواعه، وأنماطه.

9. الأداء التدريسي:

1.9. تعريف الأداء التدريسي:

عُرف الأداء التدريسي بأنه ما يصدر عن الأستاذ من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية، ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يظهر من خلال قدرة الأستاذ، أو عدم قدرته على عمل ما، وعُرف بأنه سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس، سواء كان داخل الفصل، أو خارجه، كما عُرِف الأداء التدريسي بأنه ما ينجزه المعلم من مهام بشكل قابل للقياس (عيسى، 2011، 376). كما يُعتبر الأداء التدريسي، مجموعة الإجراءات المتعددة، والمقصودة التي يوجهها المدرسون، إلى طلبتهم قصد تحقيق متطلبات التدريس (الفتلاوي، 2013) كما أنه السلوك والجهد المبذول من قبل المعلم، لتحقيق الأهداف المنشودة، وفقاً لمجموعة القواعد والقوانين المنظمة لعمله. (التخطيط والإعداد وتنفيذ الدرس، وتقييم أداء المتعلمين، وما يرتبط بذلك من مسؤوليات مهنية) (العلي، 2007، ص11)

فالأداء التدريسي إجمالاً، هو ما ينجزه المعلم من مهام، ومهارات وكفايات بشكل قابل للقياس، فمن الممكن قياس أداء المعلم، وفق استمارة الملاحظة الموضوعية، التي تُعد لهذا الغرض، كما يمكن قياس نتائج أداء المعلم، عن طريق قياس أداء، أو سلوك المتعلم الذي يُعد حصيلة التدريس الفعّال، وأن الأداء كي يكون فعّالاً، يجب أن يكون ذا كفاءة عالية (حديد، 2009، ص50)، كما يُعرف الأداء التدريسي، بأنه درجة قيام عضو هيئة التدريس، بتنفيذ المهام التعليمية، التعليمية المناطة به، وما يبذله من ممارسات، وأنشطة وسلوكيات، تتعلق بمهامه المختلفة تعبيراً سلوكياً. وأنه وسيلة التعبير عن امتلاك المدرس للمهارات التدريسية تعبيراً سلوكياً، وهو كل أنواع السلوك الصادر عن المدرس، والمعبر عنه بأنشطة وممارسات، والتي تمكنه من أداء مهامه التعليمية، والتربوية بما يحقق أهدافاً معدة سلفاً. (الجنابي، 2009، ص7)

2.9. تقييم الأداء التدريسي:

بداية يجدر الإشارة إلى أنه من الضروري مراجعة أداء العاملين عموماً، والمدرسين خصوصاً، وفي كافة مستوياتهم الوظيفية خلال وبعد ممارسة نشاطاتهم، وذلك للتأكد من مدى كفاءاتهم الإنتاجية التي تُتخذ على ضوءها القرارات المتعلقة بشؤونهم الوظيفية، وتستند معايير التقييم على معاني التعديل، التحسين والتطوير، بناء على عملية قياس سلوكيات العاملين في محيط العمل، وخصائصهم ذات الصلة بوظائفهم، ونتائج أعمالهم، ويُمارس ذلك بشكل دوري منتظم، عن طريق شخص، أو مجموعة أشخاص، على مستوى ملائم من الخبرة، والاختصاص في مجال شؤون الموارد البشرية، والتنظيم الإداري.

وقد تطوّر مفهوم التقييم الوظيفي، حتى أصبح ركيزة أساسية ومحورية في إدارة الموارد البشرية، واهتمامات الإدارة العليا، لتحقيق أهداف المؤسسات، على اعتبار أن هذه الوظيفة ونشاطاتها هي وسيلة رئيسية، لتنمية قدرات وجهود العاملين وسلوكياتهم إنسانياً، ووظيفياً، ويُعد موضوع الأداء

الوظيفي، من أكثر الميادين الحيوية التي تناولتها الدراسات، والبحوث، والاستراتيجيات المعاصرة في المؤسسات والإدارات الحديثة، التي تتشدد التطوير، والتنمية بما تشمله من معايير سلوكية مادية، وإنسانية معقدة في ميدان إدارة الموارد البشرية، واختيار الكوادر الإدارية، التي تقود النشاط الوظيفي في المؤسسات لتحقيق أهدافها، بأقل خسائر، وأعلى عائدات مربحة، على قاعدة الكفاءة والفعالية الإداريتين(خليل، 2011، ص195)، وقد ظلّ تقويم أداء المعلمين، محور اهتمام المربين منذ عهد سقراط ومع ذلك لم يظهر أي نظام متكامل للتقويم حتى عقد الستينات من القرن الماضي، ومنذ بدأ الاهتمام بتقويم المعلمين، وبدأ الباحثون يرون في تقويم المعلمين، أداة لتحسين التعليم والتعلم. وخلال الأعوام الماضية برزت أهمية التقويم، بالرغم من وجود نواحي الضعف في إجراءاته، كما برز الاهتمام بأنظمة التقويم، التي تساعد عملية النمو المهني للمعلم، من خلال التركيز على التقويم التكويني، مما أدى إلى رضا المعلمين عن عملية تقويم الأداء، هذا التقويم الذي اهتم بما يأتي:

- . تحقيق أهداف برنامج التنمية المهنية للمعلمين.
- . إبراز خصائص التقويم التربوي الجيد.
- . التوازن بين الجوانب العملية والجوانب النظرية.
- . التأكيد على اكتساب المعلم للمهارات التالية :
- . المهارات الأدائية داخل حجرة الدرس.
- . مهارات العمل خارج حجرة الدراسة.
- . المهارات اللغوية اللازمة لتخصّص المعلم.
- . المهارات اللازمة لتدريس المادة.
- . المهارات الخاصة بتوجيه تدريس مختلف المواد(حديد، 2009، ص ص39-41)

فتقويم الأداء التدريسي يقوم على عملية قياس لما تم إنجازه من عمل، أو إجراءات، أو مهام أو أنشطة، يقوم بها المدرسون داخل القاعة أو خارجها، للكشف عن نواحي القوة والضعف، وتحديد الانحرافات، وأوجه القصور المختلفة، وتشخيص المشكلات التي تؤثر سلباً على هذا الأداء، وذلك بهدف اتخاذ القرار المناسب بشأنها، للارتقاء بمستوى الأداء للنهوض بأهداف، ورسالة العملية التربوية والتعليمية.(الفتلاوي، 2013)

أما تقويم الأداء التدريسي على مستوى قاعة الدرس، فهي عملية منظّمة لجمع وتحليل المعلومات، لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية، من قبل المتعلمين، واتخاذ القرارات بشأنها، ويشير هذا المفهوم ضمناً إلى ضرورة صياغة الأهداف المعرفية المهارية والوجدانية، كخطوة أولى في عملية التعليم، لأنها عملية مقصودة، وهادفة، أما على المستوى التعليمي فهو يعني: عملية منظّمة لجمع وتحليل المعلومات، لتحديد درجة تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، واتخاذ القرارات بشأنها، لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير ظروف النمو السليم المتكامل، من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها (الجنابي، 2009، ص9)

وخلاصة لما سبق، فتقويم الأداء التدريسي، يُقصد به تحديد مستوى الأداء التدريسي للأستاذ، من خلال ما ينجزه من مهام، ومهارات، وكفايات، بشكل قابل للقياس، من خلال الحكم على ما يقوم به من أنشطة لفظية أو حركية، أو إيماءات متعلقة بالتدريس، أثناء الموقف التعليمي، اعتماداً على كفاءته، وعلى البيئة التي يعمل بها، سواء كان في غرفة الفصل، أو في المخبر، و قدرته على توظيف ما لديه من مهارات في أي موقف، من مواقف التدريس. (حديد، 2009، ص13).

3.9. مراجع ل تقويم أداء الأستاذ:

لكي تكون عملية تقويم أداء الأستاذ موضوعية، و تتّصف بالعدالة، يجب أن تخضع لعدد من الشروط أهمّها: تحديد واجبات، ومهام الوظيفة، أو العمل الذي يشغله الفرد، والشروط اللازمة لتأدية هذا العمل، والأهداف المطلوب تحقيقها، خلال فترة زمنية محدّدة، وتوضيح مهام العمل، بما يضمن توضيح المعايير الأداء، ويتمّ التقويم وفق ما يأتي: (أبو شندي، 2015، ص ص107-108).

- متابعة المدير للأستاذ المكلف بأداء عمله، لتحديد درجة تمكّنه من العمل، وما تضمّنه من تحديد للواجبات والمسؤوليات، وهذه الخطوة تساعد الإدارة في اكتشاف حالات عدم توقّر المقدرة الكافية لأداء الأعمال لدى بعض الأساتذة، واتّخاذ الإجراءات المناسبة بصدها.

- بعد القيام بتنفيذ العمل فعلياً من قبل الأستاذ، فإنّ المدير يقوم بمقارنة المعايير المحدّدة سابقاً لمستويات الأداء، مع الأداء الفعلي المنفّذ، أي القيام بعملية التقويم الفعلية لمستوى الأداء.

- في ضوء نتائج التّقويم الذي جرى للفرد، تُجرى مناقشة معه بهدف إطلاعه على المستوى الحقيقي لأدائه، وتوجيهه نحو تحسين معدّلات أدائه، ويجب هنا استثمار المناقشة لما فيه خير، ومصلحة العمل، دون التأثير سلباً على الوضع النفسي للأستاذ، وعدم إبراز نقاط الضعف بطريقة جارحة، وشديدة، قد تثير مشاعر الفرد، وتجعله يتذمر من هذا الأسلوب.

- الخطوة الأخيرة في عملية تقويم الأداء، تتضمّن اتّخاذ الإجراء المناسب الذي يكون مستنداً لمستوى الأداء الفعلي، وإلى المناقشة، ومن الضروري أن يكون هذا الإجراء عملياً، وموضوعياً، وبعيداً عن التّأثيرات الجانبية.

بينما يرى آخرون أن خطوات تقييم أداء الأستاذ، كغيره من العاملين تتضمّن:

1. تحديد معايير الأداء: ويُقصد بمعايير تقييم الأداء، تلك العناصر التي تُستخدم كركائز للتّقييم فهي تمثّل مستوى الأداء المطلوب تحقيقه، كما يُقصد بها الأساس الذي يُنسب إليه أداء الفرد، وبالتالي يُقارن به للحكم عليه.

2. نقل توقعات الأداء للأستاذ: بعد تحديد المعايير اللازمة للأداء الفعّال، لا بدّ من توضيحها للأستاذ، لمعرفة وتوضيح ما يجب أن يعمل، وماذا يُتوقّع منه، ومن الأحسن أن تكون عملية الاتصال ذات اتجاهين.

3. قياس الأداء: وتتمّ هذه الخطوة بجمع المعلومات حول الأداء الفعلي، إذ هناك أربعة مصادر للمعلومات غالباً ما تُستخدم هي:

. ملاحظة الأستاذ العامل.

. التّقارير الإحصائية.

. التّقارير الشفهية.

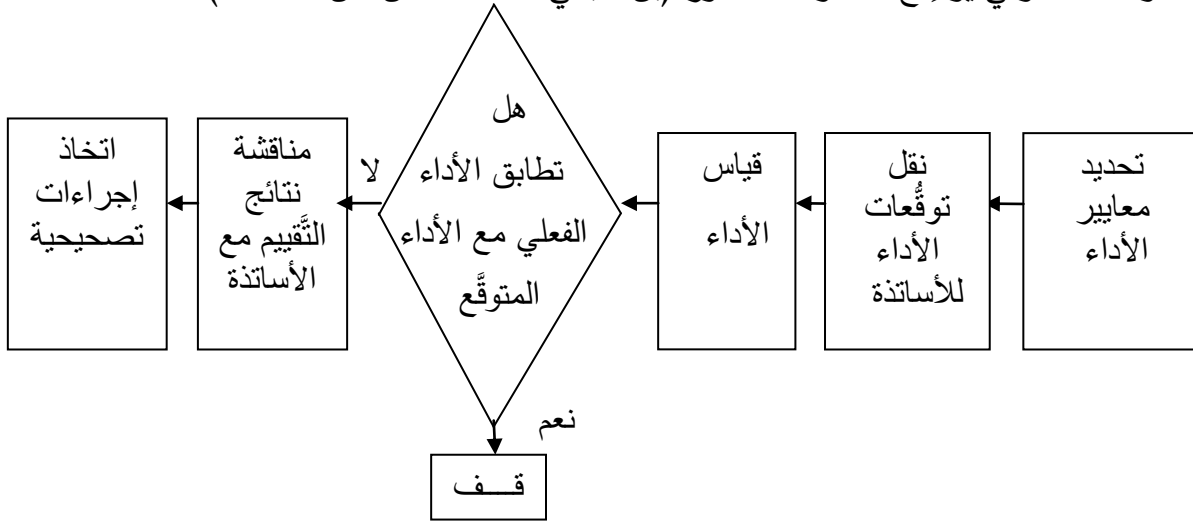
. التّقارير المكتوبة.

4. مقارنة الأداء الفعلي مع المعياري: وهذه الخطوة ضرورية للكشف عن الانحرافات بين الأداء المعياري، والأداء الفعلي، ومن الأمور المهمّة في هذه الخطوة، هي إمكانية المُقيّم في الوصول الى نتيجة حقيقية، صادقة تعكس أداء للأستاذ، وتقنعه بهذه النتيجة.

5. مناقشة نتائج التقييم، مع الأفراد العاملين: لا يكفي أن يعرف الأستاذ نتائج عملية تقييم الأداء، بل أنه من الضروري أن تكون هناك مناقشة لكافة الجوانب الإيجابية، والسلبية بينه، وبين المُقيّم أو المشرف، لتوضيح بعض الجوانب المهمّة التي قد لا يذكرها الأستاذ خاصّة الجوانب السلبية في أدائه.

6. الإجراءات التصحيحية: إن الإجراءات التصحيحية، من الممكن أن تكون على نوعين: الأول مباشر وسريع، إذ لا يتم البحث عن الأسباب التي أدّت الى ظهور الانحرافات في الأداء، وإنما فقط محاولة تعديل الأداء ليتطابق مع المعيار، أما النوع الثاني فهو الإجراء التصحيحي الأساسي، حيث يتمّ البحث عن أسباب، و كيفية حصول الانحرافات، أي تحليل الانحرافات بكافة أبعادها للوصول الى السبب الرئيسي وراء ذلك.

والشكل الموالي يوضّح الخطوات المذكورة: (بن عيشي، 2012، ص ص32-36)



شكل (09): خطوات تقييم الأداء.

ومن جهة أخرى تُلخّص مراحل عملية تقييم أداء للأستاذ فيما يأتي:

1. تحديد المعايير التي يتمّ في ضوءها تقويم الأداء، وذلك من خلال التعرّف على طبيعة العمل،

وتوصيفه (Job Description)

2. إبلاغ الأستاذة بالمعايير: كي يعرف كلّ أستاذ ما هو مُتوقّع منه.

3. قياس الأداء الفعلي للأستاذ، بناء على المعلومات المتوافرة على أدائه، والمهم أن يكون المقياس

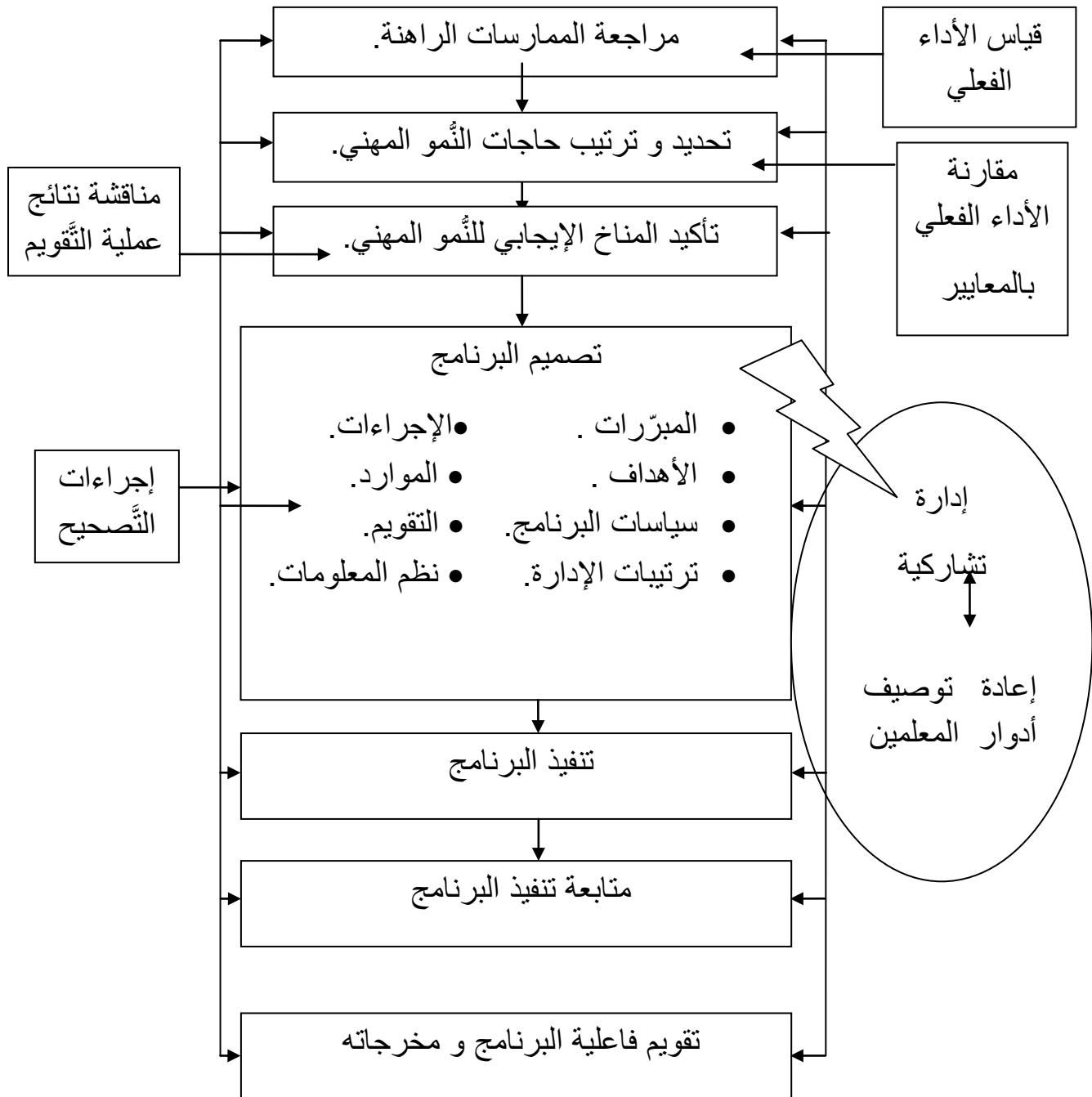
المُستخدَم مقياساً، متّسماً بالثّبات (Reliability)، والمصدقية (Validity)، والعملية (Practicality).

4. مقارنة الأداء الفعلي، بالمعايير.

5. مناقشة نتائج عملية التّقييم مع الأستاذ.

6. اتّخاذ الإجراءات التصحيحية الضرورية.(البيلالي؛ وآخرون، 2006، ص160).

إنّ تقييم أداء الأستاذ، تُعتبر عملية مهمّة جداً، من أجل بناء برنامج للتنمية المهنية للأستاذة، فوضع المعايير، وإبلاغها للأستاذة، ومن ثمّ القياس الفعلي للأداء، ومقارنته مع الأداء المعياري، إنّما تُعتبر الوسيلة الأهم في تحديد الحاجات الضرورية للنّمو المهني للأستاذ، والمخطّط الموالي يُظهر مراحل تطبيق برامج التّنمية المهنية له، وموقع مراحل تقييم الأداء فيها.(مدبولي، 2002، ص184)



شكل (10) مراحل برنامج التنمية المهنية .

10. قياس جودة الأداء التدريسي:

لقد تقاطرت خلال السنوات الأخيرة الكتابات، التي تدعو الى ضرورة إصلاح وتطوير برامج إعداد الأستاذ قبل الخدمة، وأنشطة وفعاليات تنميته المهنية المستديمة في أثنائها، بهدف ضمان الجودة في أدائه، والارتقاء بمستوى ممارساته، ومساعدته على القيام بتبعات ومسؤوليات وأبعاد ومطالب دوره الجديد، الذي يفرضه عليه الأنموذج التعليمي الجديد، الذي يمثل أحد أهم إفرزات التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة.

وقد اتخذت العديد من تلك المجتمعات، خاصّة المتقدّمة تعليميًا، هذه الدّعاوات بمثابة المدخل الرئيسي، لتطبيق معايير لضمان الجودة الشاملة في نُظُمها التّعليمية. إنّ المعلّم الماهر الفعّال، صاحب المعرفة العميقة، هو وحده القادر على توفير هذه النوعية من التعليم، والاستجابة لحاجات تلاميذه، نوعية من التعليم، تتميّز بالجودة، من خلال جودة أدائه، وإن الوصول إلى الجودة والتميّز، يُلقِي على عاتق المعلّم مسؤوليات، وواجبات، ويفرض عليه تبني أدوار مغايرة لتلك التي يقوم بها اليوم، كل ذلك يفرض أيضا وجود معايير واضحة ومستويات محدّدة، للحكم على الممارسة، وجودة الأداء التدريسي للأستاذ مما يساعد على:

. التقييم الموضوعي لأداء المعلّم من خلال المقارنة.

. دفع الأستاذ للتّفكير في ممارساته ومحاكمتها ذاتيًا، ومن ثمّ تطوير هذه الممارسات أولاً بأول، باتجاه مستويات الأداء المحدّدة، المتضمّنة في المعايير.

. توجيه برامج التنمية، باتجاه أهداف محدّدة. (البيلوي، وآخرون، 2006، ص ص 149-151)

لقد عُرِفَت جودة الأداء التدريسي، بأنها إتقان الأداء العلمي، والمهني للأستاذ؛ من خلال تطوير أدائه العلمي، وتمكّنه من تخصّصه، ومتابعة الجديد والحديث فيه، وتطوير أدائه المهني، بما يمكّنه من بناء الأهداف التعليمية، بمستوياتها المختلفة، والعمل على تحقيقها وقياسها، واستخدام طرائق وأساليب التّدرّس الحديثة، في بيئة الصّف التعليمية، مع تطوير أساليب تقويم الطّلاب المختلفة، والعمل على تنويعها.

كما عُرِفَت جودة الأداء المهني للمعلّم أيضا بأنها: قيام المعلّم بمتطلّبات الأداء المهني بدقّة في المجالات المختلفة، وفقا لمعايير محدّدة (حساني، 2014، ص 68).

فالتّعليم في ظل اقتصاد المعرفة، يعتبر من أهمّ المجالات التي تعمل على إعداد الكوادر العلمية المؤهلة لقيادة المؤسسات، مما يستوجب الاهتمام بجودة الأداء التدريسي للأستاذ، لضمان مخرجات تعليمية، تؤهّل التّلاميذ للتّعايش مع المستجدّات المعاصرة، فإدراك الأستاذ لأهمية أدائه التّدرّسي، يجعله على وعي بجوانب القوّة والضعف في أدائه، وتحديد المجالات التي تجعل العلاج مرغوباً. (الناشري، 2014، ص 21)، وإن جودة الأداء التدريسي للأستاذ تظهر في:

. شمول أدائه، جميع أركان التّدرّس في المواقف التّعليمية التّعلّمية.

. تحسّن مستمرّ في أساليب التّدرّس، والأنشطة التّربوية.

- . تخطيط، وتنظيم وتحليل الأنشطة التعليمية التعليمية.
- . فهم الطلاب لجميع جوانب المواقف التدريسية، والمشاركة في تنفيذها.
- . تعاون فعال بين التلاميذ بعضهم البعض، وبينهم وبين الأستاذ.
- . ترابط وتشابك كل أجزاء الدرس.
- . مشاركة في إنجاز الأعمال، وأداء جاد، واثق لتحقيق أهداف الدرس.
- . تجنب الوقوع في الخطأ، وليس مجرد اكتشافه.
- . إحداث تغيير فكري وسلوكي لدى التلاميذ، بما يتوافق مع مقومات العمل الصحيح.
- . اعتماد الرقابة السلوكية، أو التقويم الذاتي في أداء العمل.
- . تحسن العمل الجماعي المستمر، وليس العمل الفردي المتقطع.
- . مراعاة رغبات التلاميذ وتلبية احتياجاتهم.
- . تحقق جودة جميع جوانب الأداء التدريسي.
- . ترابط وتكامل تصميم الموقف التدريسي، وتنفيذه.
- . تحقيق القدرة التنافسية، والتميز (حامد، 2009، ص ص 202 - 203)
- كما يورد (عطية)، بعض مظاهر جودة الأداء التدريسي للأستاذ في:
- . شمول الأنشطة جميع جوانب شخصية المتعلم، واحتوائها على ما ينمي معارفه، واتجاهاته الإيجابية، وقيمه، ومهاراته.
- . عمق الأنشطة، وإثرائها محتوى المنهج الدراسي.
- . ابتعاد الأستاذ عن التلقين، والإلقاء.
- . إثراء طرائق تدريسه للأفكار، والدافعية لدى المتعلمين.
- . دفع أدائه للتفاعل الإيجابي، الذي يشكل الطالب محوره.
- . اهتمام الأستاذ بالجوانب التطبيقية.
- . التشجيع على التعلم الذاتي.
- . حسن استثمار الوقت، والجهد.
- . توظيف التقنيات الحديثة، والوسائل التعليمية، لتحقيق الأهداف.
- . حداثة الأنشطة التعليمية، التي يقدمها، وتجديدها المستمر.
- . مرونة الأنشطة، ومراعاتها للفروق الفردية. (عطية، 2008، ص ص 223 - 224)
- وبصفة عامة فإن الأستاذ الثانوي خاصة، تظهر جودة أدائه التدريسي في المجالات الآتية:
- أ- مسؤولياته عن متعلميه، وعن تعلمهم.
- ب- معرفته بالموضوعات، والمواد الدراسية التي يعلمها، وكيفية تعليمها للمتعلمين.
- ج- مسؤولياته عن إدارة تعلم المتعلمين، ومراقبتهم.
- د- القدرة على التفكير بطريقة منظمة في ممارساته، والنمو المهني من خلال الخبرة.

هـ- الانخراط بشكل عضوي في مجتمعات التعلّم. (الفتلاوي، 2013).

11. معايير جودة الأداء التدريسي:

بداية يمكن القول أن ثقافة معايير الجودة في التعليم، لم تزل حتى الآن مغيبة في بلداننا، فمن ناحية تُعتبر هذه الثقافة جديدة نسبياً، حتى في العديد من البلدان المتقدمة، ومن ناحية ثانية لا توجد حتى الآن في بلداننا العربية، مؤسسات مستقلة تمنح الاعتماد (Accreditation)، لمؤسسات خاصة بتكوين، أو تقييم أداء الأساتذة، ومن خلال تحليل الخبرة العالمية، في مجال معايير الأداء التدريسي للأستاذ، نجد أنها تنطلق من النظر الى ان مسؤوليات المعلم، كمارس مهني، تتمحور في خمسة مجالات، انطلق منها المجلس القومي لاعتماد تربية المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية، لصياغة مجموعة من المعايير يحدّد في ضوئها، المعارف الأساسية والبيداغوجية، والمهارات الأدائية، التي ينبغي أن تتوفر لجميع المعلمين، إضافة إلى مجموعة أخرى من المعايير النوعية، اللازمة لإتقان تعليم العلوم المختلفة، في المستويات التعليمية المتنوّعة، حيث يقوم المعلم من خلالها بـ:

أولاً: يتمكّن من المفاهيم الأساسية، وبنية العلوم التي سيتخصّص في تدريسها، وينتقن مهارات البحث، والاستقصاء الخاصة بميدانها، بما يساعد في إعداد خبرات تعلّم، ذات معنى للتلاميذ.

ثانياً: يقدّم فرصاً للتعلّم، تدعم النّمو العقلي، والاجتماعي، والشخصي للمتعلم، بما يتطلّبه ذلك، من معرفته بكيفية تعلّم الأطفال، وكيفية نموهم.

ثالثاً: يبتكر وضعيات ومواقف، ويخلق فرصاً تعليمية، تتلاءم مع تنوّع المتعلّمين، وتباينهم، بما يتطلّبه ذلك، من وعيه، وإلمامه بالكيفية التي يفهم بها ما بين المتعلّمين من اختلافات، وفروق فردية.

رابعاً: يمتلك مدى واسعاً ومتنوعاً من طرائق، واستراتيجيات التّعليم، والتعلّم ويستخدمها في تشجيع، وتنمية قدرات التّلاميذ على التّفكير النّاقّد، وحلّ المشكلات، وأداء المهارات.

خامساً: يوفر بيئة تعلّم، تحفّز التعلّم الاجتماعي الإيجابي.

سادساً: يعزّز البحث الإيجابي، والاستقصاء النشط، والتّعاون، والتفاعل الصّفي.

سابعاً: يخطّط للتعليم معتمداً على معرفته، بمحتوى المادة الدّراسية، والطّلاب، والمجتمع المحلي، وأهداف المنهج.

ثامناً: يستخدم بفعالية الأساليب والاستراتيجيات التّقويمية المناسبة، لتقويم وتأمين النمو العقلي، والاجتماعي والجسمي للمتعلمين، ويحافظ على استمراره.

تاسعاً: يمارس التفكير والتأمّل على نحو مستمر في ممارساته، ليقوم آثار اختياراته، وأفعاله على الآخرين.

عاشراً: ينمّي علاقات مع الزملاء في المدرسة والآباء وأسر التّلاميذ، وهيئات المجتمع المحلي، من أجل دعم تعلّم التلاميذ (البيلوي وآخرون، 2006، ص ص 153-154).

كما وضع المجلس القومي لولاية كنتاكي، بالولايات المتحدة الأمريكية، قائمة بمعايير جودة أداء المعلم الحديث، والتي استغرق إنجازها ست سنوات: من 1993 إلى 1999، واشتملت القائمة

على تسعة معايير أساسية، ويتضمن كل معيار عدة معايير فرعية، وقد بلغت هذه القائمة واحد وسبعون معياراً، أما المعايير التسعة الأساسية فهي:

المعيار الأول: التخطيط للتدريس، وتصميماته.

المعيار الثاني: خلق مناخ تعليمي.

المعيار الثالث: تنفيذ التدريس، وإدارته.

المعيار الرابع: تقييم نتائج التعلم.

المعيار الخامس: تقويم التدريس، والتعلم.

المعيار السادس: التعاون مع الزملاء، وأولياء الأمور، وغيرهم.

المعيار السابع: الاندماج في الاحتراف (النمو) المهني.

المعيار الثامن: التمكن من المحتوى.

المعيار التاسع: استخدام التكنولوجيا. (حساني، 2014، ص23)

كما حدّدت الفتلاوي (2007)، معايير لتقويم جودة التعليم في سبعة عناصر، ترتبط بمدى تحقق جودة التعلم، وقد بيّنت عشر جوانب لجودة التعليم، مرتبطة بالأداء التدريسي للأستاذ وهي :

. التأهيل العلمي والتربوي.

. الانتظام في العملية التعليمية.

. إدراك احتياجات الطلبة.

. مراعاة الفروق بين الطلبة.

. التركيز على مسؤولية الطلبة في تعلمهم.

. الاهتمام بطرائق التعلم التعاوني.

. الاستفادة من مصادر التعلم، والتعليم المختلفة في التدريس.

. استخدام الأسلوب الحواري.

. العمل في ضوء الأهداف.

. تنمية الاتجاه التحليلي والنظرة المتعمّقة والحس الوطني والجانب المهاري الفكري، واليدوي لدى

الطلّبة. (الناشري، 2014، ص26).

أما في ضوء مفهوم المستويات المعيارية، فيمكن اقتراح المستويات المعيارية التي تشترط أن يكون المعلم قادراً على أن:

. يتفهّم حقائق، ومفاهيم، وتعميمات المقرّر الدراسي لدرجة التمكن.

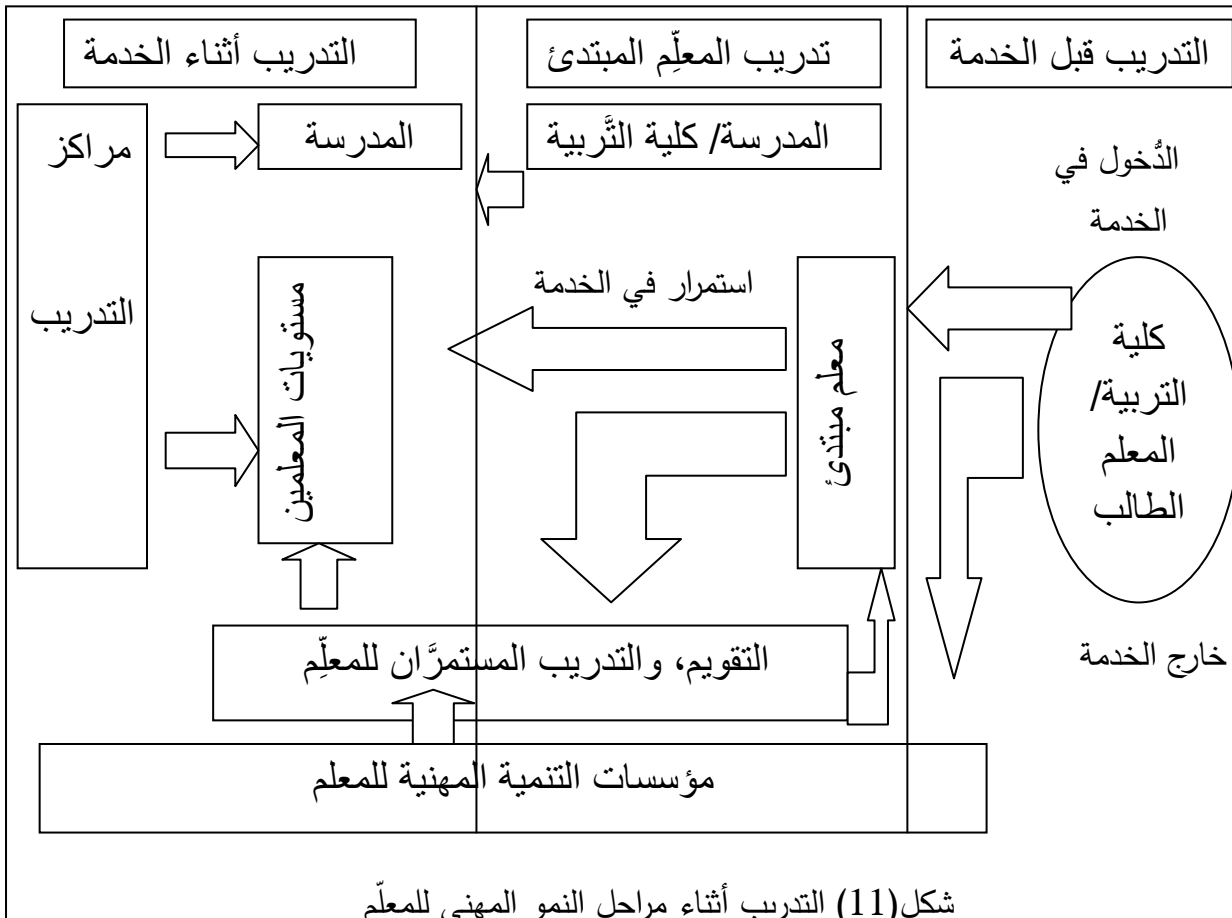
. يتعرّف على حاجات التلاميذ، ومشكلاتهم بدرجة متميزة.

. يتفهّم أهداف تدريس المقرّر الدراسي، الذي يقوم بتدريسه، تفهّماً متميزاً.

. يتفهّم بعض أساليب التدريس، وطرائق العرض بصورة فائقة.

. يسهم في إنتاج، واستخدام تكنولوجيا التعليم بصورة مناسبة.

- . يمارس استخدام أساليب متنوّعة للتّقييم.
 - . يتمكّن من إعداد الدروس، بدفتر التّحضير بدرجة متميّزة.
 - . يتمتّع بشخصية قوية.
 - . يتزوّد بالتّقافة العامّة، بدرجة مناسبة.
 - . يُفعل قدرته على تكوين علاقات اجتماعية متميّزة.
 - . يُوقّر الجوانب الأربعة في إعداده.(التخصّصي، التربوي، الميداني، والثقافي).
 - . يتمتّع بالرّعاية الشّاملة.(أدبيا، ماديا، صحيا، ونفسيا)
 - . يشارك بفعالية في برامج التدريب المستمر.(العلي، 2007، ص ص 70-71).
- في الأخير، يمكن إعطاء المعايير التي صاغتها جامعة الدول العربية، بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) بالأردن، والتي أوردتها في إطار استرشادي لمعايير أداء المعلّم العربي(سياسات وبرامج)، حيث أنّها حدّدت نمو المعلّم مهنيا في ثلاث مراحل هي :
- . مرحلة الإعداد.
 - . مرحلة التّهيئة (المعلم المبتدئ).
 - . مرحلة المعلّم الممارس (المحترف).
- وفي كل مرحلة، يجب التأكّد من نمو المعلّم فيها مهنيّا، وفقا لمعايير تحقّق الجودة، والتّحسين المستمر، والشّكل(11)، الموالي يوضح مراحل النمو المهني للمعلم، وضرورات التدريب اللازمة.



ولكل مرحلة من مراحل التّدريب، معايير خاصّة بها.

1. معايير إعداد المعلّم قبل الخدمة:

- أ. معارف المعلّمين الطلبة، ومهاراتهم، واتجاهاتهم.
- ب. تقييم البرنامج الخاص بالتكوين، وتقويمه.
- ج. الخبرات الميدانية، والممارسات الاكلينيكية.
- د. التنوّع/ الفروق الفردية.
- هـ. أداء أعضاء هيئة تدريس الطلبة المعلّمين.
- و. إدارة المؤسسة التّعليمية والمصادر.

2. معايير المعلّم المبتدئ:

- أ. يفهم المعلّم المفاهيم الأساسية، وبنية المادة التي يدرّسها.
- ب. يفهم المعلّم كيف يتعلّم التّلاميذ، وكيف ينمون.
- ج. يفهم المعلّم استراتيجيات تدريس متنوّعة.
- د. يستخدم المعلّم فهمه حول الدّافعية، والسّلوك الفردي، والجماعي للتّلاميذ.
- هـ. يستخدم المعلّم معرفته بأساليب التّواصل اللفّظي، وغير اللفّظي.
- و. يخطّط المعلّم للتّدريس، بناءً على معرفته بالمادة، والتّلاميذ والمجتمع والأهداف.
- ز. يفهم المعلم استراتيجيات تقويم منهجية، وغير منهجية.
- ح. يدّعم تعلّم التّلاميذ.
- ط. ينمّي الجوانب الأخلاقية، ويرعى تلاميذه.
- ك. يتعامل مع التكنولوجيا المتقدّمة.

3. معايير المعلم الممارس/المحترف

- أ. يحرص على إقامة شراكة مع المجتمع
- ب. يفهم المعلّم طبيعة المتعلّمين، ويعزّز تعلمهم.
- ج. يتقن المعلّم المادة التخصصية، وكيفية تعليمها.
- د. يدير المعلّم، تعليم وتعلم تلاميذه.
- هـ. يمارس المعلّم التفكير (التغذية الراجعة) في ممارساته.
- و. يتميز بأخلاقيات المهنة. (الإطار الاسترشادي، 2009، ص ص 28-33)

الفصل الخامس:

إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: الدراسة الاستطلاعية.
هدفها.
تصميم أدوات البحث.
ثانياً: الدراسة الأساسية.
منهج البحث.
الأدوات المستعملة.
مجتمع البحث وعيّنته.
إجراءات تطبيق الأدوات.
الأساليب الإحصائية المستخدمة.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

1. هدفها:

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم أدوات البحث وحساب خصائصها السيكومترية، للتعرف على مدى صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية.

2. تصميم أدوات البحث:

1.2. تصميم استبيان جودة الإدارة المدرسية.

1.1.2. بناء الاستبيان:

بعد اطلاع الباحث على ما أمكن الحصول عليه من تراث نظري، والذي تطرق لموضوع جودة الإدارة المدرسية، اعتمد خاصة على ما توصل إليه كل من:

1. استبيان فاعلية مدير المدرسة من وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء معايير الجودة الشاملة (أبو حصيرة، 2008): وقد تمّ من خلالها اعتماد المجالات الخمسة لفاعلية الإدارة المدرسية، كأبعاد لاستبيان المعدّ للدراسة الحالية.

2. الكفاءات اللازم توافرها في مدير المدرسة كما حدّدها الدكتور أحمد حجي (البيلوي وآخرون، 2006، 97-109)، حيث أورد 255 معياراً، في خمسة مجالات.

3. خصائص المدير الناجح في المدارس الثانوية (ناصر، و اللامي، 2006)، والذي أورد 34 معياراً في خمسة مجالات.

وبعد صياغة العبارات، والمجالات والبدائل الخاصة بالاستبيان تمّ عرضه على منسق مفتشي للتربية الوطنية للإدارة، وبعد الأخذ بآرائه ومناقشاته للاستبيان مع الباحث، تمت إعادة صياغة وتصحيح بعض العبارات و المصطلحات الواردة في الاستبيان، وتكييف أخرى، ليصبح الاستبيان في صورته النهائية متكوّن من ثمانية وستين بنداً (68) موزعين في خمسة مجالات (ملحق 02).

2.1.2. الخصائص السيكومترية:

لحساب الخصائص السيكومترية لاستبيان جودة الإدارة المدرسية تمّ الاعتماد على 30

استبيان، تمّ الحصول عليها من خلال استجابة ثلاثين أستاذاً من ثانويات مدينة باتنة (الجزائر) معتبرين إياها عينة استطلاعية، تم اختيارها بطريقة عرضية.

* إذ ولحساب ثبات الاستبيان المعني تم استخدام طريقتين:

- طريقة التجزئة النصفية:

بحيث تمّ حساب معامل الارتباط لكارل بيرسون بين نتائج بنود الاستبيان الفردية ونتائج

البنود الزوجية، فُؤد أنّه مساوٍ لـ: 0,985 وبعد إجراء وتطبيق معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون وُجد أنّ الثبات مساوٍ لـ : 0,993.

- طريقة ألفا كرونباخ:

وقد جاءت قيمة ألفا كرونباخ مساوية لـ: 0.985، وهو ما يدل على ثبات الاستبيان وصلاحيته لاستعمال،

* أما في حساب الصدق فقد اعتمد الباحث على كل من:

- الصدق التمييزي:

باستعمال الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، لحساب الصدق التمييزي للاستبيان، تم تطبيق اختبار ت- بين العيّنتين الطرفيتين، فكانت النتائج المبينة في الجدول (05):
جدول رقم (05): نتائج حساب الصدق التمييزي لاستبيان جودة الإدارة المدرسية

الاستبيان	اختبار ت-	درجة الحرية	الدلالة	
جودة الإدارة المدرسية	-18,471	14	0,000	دال عند 0,01

ومن خلال هذه النتائج نجد أن اختبار ت- دال عند مستوى (0,01)، ما يؤشر على صدق الاختبار.

- الصدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الصدق الاتساق الداخلي لاستبيان جودة الإدارة المدرسية، بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال، والدرجة الكلية، وبين درجة كل مجال ودرجات المجالات الأخرى، وكانت النتائج مبينة في الجدول (06) الآتي:

جدول رقم (06): نتائج حساب الاتساق الداخلي لاستبيان جودة الإدارة المدرسية.

الأبعاد	التخطيط	التنظيم	الإشراف	التقويم	العلاقة مع المحيط	الدرجة الكلية
التخطيط	1					
التنظيم	**0,886	1				
الإشراف	**0,858	**0,885	1			
التقويم	**0,850	**0,877	**0,899	1		
العلاقة مع المحيط	**0,841	**0,772	**0,775	**0,800	1	
الدرجة الكلية	**0,941	**0,940	**0,953	**0,953	**0,886	1

(*) النتائج دالة عند مستوى 0,05.

(**) النتائج دالة عند مستوى 0,01.

يظهر من جدول رقم (06)، أن معامل الارتباط بين أبعاد استبيان جودة الإدارة المدرسية والدرجة الكلية، وبين مختلف الأبعاد بعضها ببعض دال عند مستوى 0,01، وهو ما يدل على صدق الاستبيان.

2.2. تصميم استبيان جودة الأداء التدريسي.

1.2.2. صياغة بنود الاستبيان:

لقد قام الباحث بمراجعة ما تحصل عليه من تراث نظري، والذي تطرق لموضوع جودة الأداء التدريسي للأستاذ، فاعتمد من بين ما اعتمد على:

1. معايير الجودة لأداء المعلم الفعّال (البيلاري وآخرون، 2006، ص ص 152-154): والتي تضمنت خمس مجالات تحدّد مسؤوليات المعلم.

2. معايير تقويم جودة الأداء التدريسي في التعليم قبل الجامعي (الفتلاوي، 2013): والتي أوردت مائة معيار لتقويم جودة الأداء التدريسي في أربعة مجالات هي:

الحماسة والإخلاص في العمل.

التواصل والتفاعل مع المتعلمين.

إدارة التعليم والتعلم و مراقبتهم.

مسؤوليات التعليم والتعلم.

3. الاستبيان الخاص بمجالات تطبيق معلّمي ومعلّمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة لجودة الأداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة والذي أعدّه (الناشري، 2014، ص ص 140-141). والذي تضمّن 55 معياراً، في خمسة مجالات.

وبعد صياغة العبارات، والمجالات والبدائل الخاصة بالاستبيان تمّ عرضه على مجموعة من مفتشي التربية الوطنية للمواد (لغة عربية، علوم طبيعية، فرنسية، اجتماعيات، علوم فيزيائية)، وبعد الأخذ بأرائهم ومناقشتهم، تمت إعادة صياغة وتصحيح بعض العبارات والمصطلحات الواردة في الاستبيان، وتكييف أخرى، ليصبح الاستبيان في صورته النهائية متكوّن من سبعة وستين بنداً (67) موزعين في ثلاثة مجالات (أبعاد) هي: بعد استراتيجيات التدريس، بعد الكفاءات الشخصية، بعد التقويم. (انظر ملحق رقم 01).

2.2.2. الخصائص السيكومترية:

لحساب الخصائص السيكومترية لاستبيان جودة الأداء التدريسي للأستاذ تمّ الاعتماد على 30 استبيان، تمّ الحصول عليها من خلال استجابة خمسة مدرّاء ثانويات بمدينة باتنة (الجزائر) معتبرين أياها عينة استطلاعية، تم اختيارها بطريقة عرضية.

* إذ ولحساب ثبات الاستبيان المعني تم استخدام طريقتين:

- طريقة التجزئة النصفية:

بحيث تمّ حساب معامل الارتباط لكارل بيرسون بين نتائج بنود الاستبيان الفردية ونتائج

البنود الزوجية، فوجد أنّه مساوٍ لـ: 0,952 وبعد إجراء وتطبيق معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون وُجد أنّ الثبات مساوٍ لـ : 0,975، ما يدلّ على ثبات الاستبيان.

- طريقة ألفا كرونباخ:

وقد جاءت قيمة ألفا كرونباخ مساوية لـ: 0.962، وهو ما يدلّ على ثبات الاستبيان وصلاحيته لاستعمال،

* أما في حساب الصدق فقد اعتمد الباحث على كل من:

- الصدق التمييزي:

باستعمال الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، لحساب الصدق التمييزي للاستبيان، تمّ تطبيق اختبار ت- بين العيّنتين الطرفيتين، فكانت النتائج المبينة في الجدول (07):
جدول رقم (07): نتائج حساب الصدق التمييزي لاستبيان جودة الأداء التدريسي.

الاستبيان	اختبار ت-	درجة الحرية	الدالة	
جودة الأداء التدريسي	7,543	14	0,000	دال عند 0,01

ومن خلال هذه النتائج نجد أن اختبار ت- دال عند مستوى (0,01)، ما يؤشّر على صدق الاختبار.

- الصدق الاتساق الداخلي:

تمّ حساب الصدق الاتساق الداخلي لاستبيان جودة الأداء التدريسي، بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال، والدرجة الكلية، وبين درجة كلّ مجال ودرجات المجالات الأخرى، وكانت النتائج مبينة في الجدول (08) الآتي:

جدول رقم (08): نتائج حساب الاتساق الداخلي لاستبيان جودة الأداء التدريسي.

	استراتيجيات التدريس	الكفاءات الشخصية	التقويم	الدرجة الكلية
استراتيجيات التدريس	1			
الكفاءات الشخصية	**0,686	1		
التقويم	**0,793	**0,797	1	
الدرجة الكلية	**0,899	**0,913	**0,935	1

(*) النتائج دالة عند مستوى 0,05.

(**) النتائج دالة عند مستوى 0,01.

يظهر من جدول رقم (08)، أنّ معامل الارتباط بين أبعاد استبيان جودة الأداء التدريسي والدرجة الكلية، وبين مختلف الأبعاد بعضها ببعض دال عند مستوى 0,01، وهو ما يدلّ على صدق الاستبيان.

ثانياً: الدراسة الأساسيَّة:

1. منهج البحث:

نظراً لكون هذا البحث يهدف الى تحديد مستوى متغيراته وأثر أحدهما في الآخر ترى بأن المنهج الوصفي هو المنهج الملائم لتناوله ، وهو المعتمد في ذلك.

2. الأدوات المستعملة:

2.1. أداة قياس مستوى جودة الإدارة المدرسية:

استعمل الباحث لقياس مستوى جودة الإدارة المدرسية، الاستبيان المعد لهذا الغرض، والمتكوّن في صورته النهائية من 68 عبارة موجبة كلها، موزّعة على خمسة مجالات وباستعمال مقياس ليكرت ذي البدائل الخمسة (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وتوزّعت المجالات كما يأتي:

1. مجال فاعلية التخطيط المدرسي: وقد تضمّن هذا المجال: 14 عبارة.
2. مجال فاعلية التنظيم المدرسي: وتضمّن 10 عبارات.
3. مجال فاعلية الإشراف التربوي: وقد تضمّن: 16 عبارة.
4. مجال فاعلية مدير المدرسة في التقييم: وتضمّن: 16 عبارة.
5. مجال العلاقة مع المحيط المحلي: وتضمّنك 12 عبارة. (انظر ملحق 01).

2.2. أداة قياس مستوى جودة الأداء التدريسي:

لقد استعمل الباحث لقياس جودة الأداء التدريسي للأساتذة، الاستبيان المعد لهذا الغرض، والمتكوّن في صورته النهائية من 67 فقرة موجبة، موزعة على ثلاثة أبعاد، وباستعمال مقياس ليكرت ذي الأبعاد الخمسة (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وتوزعت المجالات كما يأتي:

- أ. مجال استراتيجيات التدريس: يتضمن 23 عبارة.
- ب. مجال الكفاءات الشخصية: يتضمن 25 عبارة.
- ج. مجال التقييم: ويتضمّن: 19 عبارة. (انظر الملحق 02)

3. مجتمع البحث وعيّنته:

1. مجتمع البحث:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أساتذة التعليم الثانوي بمدينة باتنة البالغ عددهم: 1118 أستاذاً، يدرّسون في 21 ثانوية، منهم 778 أستاذاً. وكذا مجموع واحد وعشرون مدير ثانوية منهم ثلاث مديرات، وثلاث مكلفين بالإدارة.

وبعد الاتّصال بمصلحة البرمجة والمتابعة على مستوى مديرية التربية لولاية باتنة، وبالرجوع إلى دفاتر الإحصاء الشامل المعدّ خلال شهر أكتوبر 2014، تمّ الاطّلاع على مجموع ثانويات مدينة

باتتة، ومجموع الأساتذة الذين يدرّسون بها، وكذا الإحصاءات الخاصة بتعداد كل ثانوية، وتوزيع الأساتذة حسب الجنس، والخبرة. والجدول رقم(09) يبيّن توزيع وإحصاء الأساتذة حسب كل ثانوية. جدول رقم(09): إحصاء أساتذة التعليم الثانوي حسب الثانويات.

عدد الأساتذة				الثانوية
المجموع	منهم الإناث	المتعاقدون	منهم الإناث	
67	48	11	09	ثا/عباس لغرور
49	36	03	03	ثا/العربي التبسي 1
41	27	00	00	ثا/العربي التبسي 2
60	41	00	00	ثا/ عائشة أم المؤمنين
50	30	04	01	ثا/ حشاشنة قدور .
27	20	02	02	ثا/بروال بلقاسم
79	53	05	05	ثا/م العيد آل خليفة
45	34	02	02	ثا/خديجة أم المؤمنين.
68	46	04	04	ثا/صلاح الدين الأيوبي
82	54	00	00	ثا/ مصطفى بن بولعيد
47	36	05	04	ثا/بهلول الزبير(تامشيط)
77	55	02	01	ثا/ علي النمر
45	32	05	01	ثا/ الإخوة العمراني
48	31	03	02	ثا/الإخوة عباس
48	34	03	02	ثا/عمار بن فليس
51	30	01	01	ثا/ طريق تازولت
51	32	02	01	ثا/محمد الزين
58	45	03	03	ثا/ البشير الإبراهيمي
34	20	02	01	ثا/حي لمباركية
66	57	00	00	ثا/م الصديق بن يحي
25	17	00	00	ثا/ أولاد بشينة
1118	778	57	42	المجموع

2. عينة البحث:

اشتملت عينة الدراسة على 110 أستاذ(ة)، و13(ثلاثة عشرة) مديرا، قاموا بتقييم جودة الأداء التدريسي لمجموع: 110 أستاذًا، وقد اختيرت عينة البحث، بطريقة حصصية عرضية، والجدول رقم(10) يبين عدد الاستثمارات الموزعة، وعدد المسترجع منها. الجدول رقم (10): عدد الاستثمارات الموزعة والمسترجعة.

الثانوية	استبيان جودة الإدارة المدرسية		استبيان جودة الأداء التدريسي	
	العدد الموزع	العدد المسترجع	العدد الموزع	العدد المسترجع
ثا/عباس لغرور	10	10	10	10
ثا/العربي التبسي 2	10	/	10	/
ثا/العربي التبسي 1	10	09	10	09
ثا/ع أم المؤمنين	10	08	10	08
ثا/ حشاشنة قدور .	10	/	10	/
ثا/بروال بلقاسم	13	13	13	13
ثا/م/ع آل خليفة	10	06	10	06
ثا/خديجة المؤمنين.	10	/	10	/
ثا/صلاح الدين	10	/	10	/
ثا/ بن بولعيد	10	/	10	/
ثا/بهلول الزبير -	10	09	10	9
ثا/ علي النمر	10	08	10	08
ثا/ الإخوة العمراني	10	/	10	/
ثا/الإخوة عباس	10	10	11	10
ثا/عمار بن فليس	10	/	10	/
ثا/ طريق تازولت	10	04	10	04
ثا/محمد الزين	10	08	10	08
ثا/البشير الإبراهيمي	11	11	11	11
ثا/حي لمباركية	10	08	10	08
ثا/م/ص بن يحي	10	06	10	06
ثا/ أولاد بشينة	10	/	10	/
المجموع	214	110	215	110

أما خصائص عينة الدراسة في كل من جودة الإدارة المدرسية، و جودة الأداء التدريسي تتمثل فيما يأتي:

خصائص العينة حسب الجنس:

جدول رقم (11): خصائص العينة حسب نوع الجنس.

جودة الإدارة المدرسية.				جودة الأداء التدريسي.			
ذكور	النسبة	إناث	النسبة	ذكور	النسبة	إناث	النسبة
33	30	77	70	36	32,7	74	67,3

خصائص العينة حسب الخبرة:

جدول رقم (12): خصائص العينة حسب درجة الخبرة.

جودة الإدارة المدرسية.				جودة الأداء التدريسي.			
أكثر من 10 سنوات	النسبة	أقل من 10 سنوات	النسبة	أكثر من 10 سنوات	النسبة	أقل من 10 سنوات	النسبة
56	50,9	54	49,1	46	41,8	64	58,2

4. إجراءات تطبيق الأدوات:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية، والاطمئنان لصدق وثبات الأدوات المستعملة والمتمثلة في استبيان جودة الإدارة المدرسية، واستبيان جودة الأداء التدريسي، تم توزيع استبيانات جودة الأداء التدريسي على عينة البحث، المتمثلة في مديري الثانويات بطريقة مباشرة، وبعد مدة تتراوح بين ثلاثة أيام وأسبوعين، جُمعت الاستبيانات، ثم وزعت استبيانات جودة الإدارة المدرسية على الأساتذة، وتمّ تصحيح، وتفرغ الاستجابات وفق المفتاح الآتي (حيث أعطيت علامة (1) لاستجابة منخفضة جداً، وعلامة (2) لاستجابة منخفضة، وعلامة (3) لاستجابة متوسطة، وعلامة (4) لاستجابة مرتفعة، وعلامة (5) لاستجابة مرتفعة جداً.

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة على أسئلة الدراسة، قام الباحث بالاعتماد على نظام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، والذي استخدم من خلاله كل من المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، للإجابة على السؤالين الأول والثاني، أما السؤال الثالث، من أسئلة البحث، فقد اعتمد للإجابة عليه على حساب معامل الانحدار الخطي البسيط.

أما بالنسبة لحساب الخصائص السيكومترية للاستبيانين، فاستعمل الباحث، التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، لحساب الثبات، وكذا اختبار ت- لحساب الصدق التمييزي، ومعامل الارتباط لكارل بيرسون لحساب الاتساق الداخلي.

الفصل السادس:

عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج

أولاً : عرض وتحليل النتائج المتعلقة بفرضيات البحث.
- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.
- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.
- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.
ثانياً : مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بفرضيات البحث.
- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.
- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.
- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.

أولاً : عرض و تحليل النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

1. عرض و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على: يرتفع مستوى جودة الإدارة المدرسية في مدينة باتنة، من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، وفقاً للمعيار المعتمد في هذا البحث لتقييم ذلك.

ولاختبار صحة هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على الاستبيان ككل، وكذا أبعاده الفرعية، كما تمّ اعتماد معيار من ثلاثة مستويات لتقييم مستوى جودة الإدارة المدرسية، والجدول رقم (13) يمثل هذا المعيار المعتمد، أما الجدول رقم (14)، فيمثل نتائج اختبار الفرضية الأولى.

جدول رقم (13): المعيار المعتمد لقياس جودة الإدارة المدرسية.

الأبعاد	عدد البنود	المستويات		
		منخفضة	متوسطة	مرتفعة
التخطيط.	14	من: 14 إلى 31.99	من: 32 إلى 49.99	من : 50 إلى 70
التنظيم.	10	من: 10 إلى 22.99	من: 23 إلى 35.99	من: 36 إلى 50
الإشراف.	16	من: 16 إلى 36.99	من: 37 إلى 57.99	من: 58 إلى 80
التقويم.	16	من: 16 إلى 36.99	من: 37 إلى 57.99	من : 58 إلى 80
العلاقة مع المحيط	12	من: 12 إلى 27.99	من: 28 إلى 43.99	من : 44 إلى 60
الاستبيان ككل.	68	من: 68 إلى 157.99	من: 158 إلى 247.99	من: 248 إلى 340

جدول رقم (14): نتائج مستوى جودة الإدارة المدرسية.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الرتبة	
بعد التخطيط.	49,090	11.074	14	3,50	02
بعد التنظيم.	36,109	9.168	10	3,61	01
بعد الإشراف.	51,818	15,053	16	3,23	05
بعد التقويم.	51,972	15,697	16	3,24	04
بعد العلاقة مع المحيط.	41,727	12,200	12	3,47	03
جودة الإدارة ككل.	230,718	58,347	68	3,39	/

وبملاحظة الجدول رقم (14)، نجد أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية، في مقياس جودة الإدارة المدرسية يساوي: 230.71، وهو موافق للمستوى المتوسط من الجودة، تبعا للمجال المعتمد في المقياس، كما يشير الجدول كذلك إلى أن المتوسط الحسابي لبعد التخطيط، في مقياس جودة الإدارة

المدرسية، يساوي: 49.09، وهو موافق للمستوى المتوسط من الجودة، تبعا للمجال المعتمد في المقياس، وحاز على المرتبة الثانية في مستوى الجودة، أما المتوسط الحسابي لبعء التنظيم، فيساوي: 36,10، وهي قيمة موافقة للمستوى المرتفع من الجودة، تبعا للمجال المعتمد في المقياس، وحاز على المرتبة الأولى في مستوى الجودة. ويشير الجدول كذلك إلى أن المتوسط الحسابي لبعء الإشراف يساوي: 51,81، وهي قيمة موافقة للمستوى المتوسط من الجودة، تبعا للمجال المعتمد في المقياس كذلك، وحاز على المرتبة الأخيرة في مستوى الجودة، كما أن المتوسط الحسابي لبعء التقويم يساوي: 51,97، وهي قيمة موافقة للمستوى المتوسط من الجودة، تبعا للمجال المعتمد في المقياس، وحاز بعد التقويم على من خلال النتائج المبينة في الجدول على المرتبة الرابعة في مستوى الجودة. أما بخصوص المتوسط الحسابي لبعء العلاقة مع المحيط فيساوي: 41,72، وهي قيمة موافقة للمستوى المتوسط من الجودة، تبعا للمجال المعتمد في المقياس، وحاز هذا البعد على المرتبة الثالثة في مستوى الجودة.

ومن خلال ما سبق يتّضح أن الفرضية الأولى ككل لم تتحقّق، بينما تحقّقت جزئيا في بعد التنظيم.

2. عرض و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصّت الفرضية الثانية على: يرتفع مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي بمدينة باتنة، من وجهة نظر مديري الثانويات، وهذا حسب المعيار المعتمد في هذا البحث لتقييم ذلك. ولاختبار صحة هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة البحث على الاستبيان ككل، وكذا أبعاده الفرعية، كما تمّ اعتماد معيار من ثلاثة مستويات لتقييم مستوى جودة الأداء التدريسي. والجدول رقم(15)، يمثّل المعيار المعتمد لتقييم مستوى جودة الأداء التدريسي، أما الجدول رقم(16)، فيمثّل نتائج اختبار الفرضية الثانية. جدول رقم (15): المعيار المعتمد لقياس جودة الأداء التدريسي.

الأبعاد	عدد البنود	المستويات		
		منخفضة	متوسطة	مرتفعة
استراتيجيات التدريس	22	من: 22 إلى 50.99	من: 51 إلى 79.99	من 80 إلى 110
الكفاءات الشخصية	26	من: 26 إلى 59.99	من: 60 إلى 93.99	من : 94 إلى 130
التقويم	19	من: 19 إلى 43.99	من: 44 إلى 68.99	من : 69 إلى 95
الاستبيان ككل	67	من: 67 إلى 155.9	من: 156 إلى 244.9	من : 245 إلى 335

جدول رقم (16): نتائج مستوى جودة الأداء التدريسي.

الرتبة	المتوسط الحسابي عدد البنود	عدد البنود	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
03	3,52	22	12,945	77,663	بعد استراتيجيات التدريس.
01	3,87	26	16,450	100,763	بعد الكفاءات الشخصية.
02	3,58	19	12.920	68,163	بعد التقويم.
/	3,67	67	39,610	246,590	جودة الأداء التدريسي ككل.

ويتبين من الجدول رقم (15)، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية، في مقياس جودة الأداء التدريسي يساوي: 246,59، وهي موافقة للمستوى المرتفع من الجودة، تبعا للمجال المعتمد في المقياس، أما المتوسط الحسابي لبعء استراتيجيات التدريس، فيساوي: 77,66، وهو موافق للمستوى المتوسط من الجودة، تبعا للمجال المعتمد في المقياس، وحاز بعد استراتيجيات التدريس من خلال النتائج المبينة في الجدول على المرتبة الأخيرة في مستوى الجودة، والمتوسط الحسابي لبعء الكفاءات الشخصية فيساوي: 100,76، وهي قيمة موافقة للمستوى المرتفع من الجودة، تبعا للمجال المعتمد في المقياس، وحاز بعد الكفاءات الشخصية من خلال النتائج المبينة في الجدول على المرتبة الأولى في مستوى الجودة، وتشير النتائج كذلك إلى أن المتوسط الحسابي لبعء التقويم يساوي: 68,16، وهي قيمة موافقة للمستوى المتوسط من الجودة، تبعا للمجال المعتمد في المقياس، وحاز بعد التقويم على من خلال النتائج المبينة في الجدول على المرتبة الثانية في مستوى الجودة. ومن خلال هذه النتائج يتبين أن الفرضية الثانية قد تحققت ككل، بينما لم تتحقق في كل من بعد استراتيجيات التدريس، وبعد التقويم، وتحققت في بعد الكفاءات الشخصية.

3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لقد نصت الفرضية الثالثة على: تؤثر جودة الإدارة المدرسية تأثيرا موجبا في جودة الأداء التدريسي لدى اساتذة التعليم الثانوي. و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق نموذج تحليل الانحدار الخطي البسيط، بين متوسطات جودة الإدارة المدرسية حسب الثانويات، ومتوسطات جودة الأداء التدريسي للأساتذة حسب الثانويات أيضا.

وقد أظهر تحليل الانحدار الخطي البسيط النتائج الملخصة في الجداول رقم (17)، (18)، (19): جدول رقم: (17) معامل التحديد للانحدار الخطي.

معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
0,570 ^a	0,325	0,264

جدول رقم: (18) تحليل التباين anova

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة ف المحسوبة	احتمال المعنوية
الانحدار	2203,697	1	5,297	0,042 ^b
1 المعيار	4576,275	11		
المجموع	6779,971	12		

جدول رقم: (19) معاملات الانحدار الخطي.

النموذج	المعاملات اللامعيارية		قيمة ت	المعنوية الجزئية
	المعاملات	معدل الخطأ		
الثابت	168,994	32,875	5,141	0,000
معامل الانحدار	0,323	0,140	2,302	0,042

ويبين الجدول رقم(17)، أنَّ قيمة معامل الارتباط بيرسون يساوي: 0,57، وهو دال عند مستوى الدلالة 0,05، ويبين أن قيمة معامل الارتباط بين المتغير المستقل، والمتغير التابع موجبة ودالة إحصائية، وهذا ما يؤكد وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائية بين مستوى جودة الإدارة المدرسية، ومستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة في التعليم الثانوي بمدينة باتنة.

أما معامل التحديد فيساوي 0,32، ومعامل التحديد المعدل فيساوي 0,26، وهو ما يبين أن المتغير المستقل في البحث، جودة الإدارة المدرسية، يؤثر بنسبة 26% في المتغير التابع. ويؤثر مستوى جودة الادارة المدرسية، في مستوى جودة الأداء التدريسي بنسبة 26%، بينما تعزى النسبة الباقية (74%) إلى متغيرات أخرى، و نسبة 26%، هي نسبة معتبرة في متغيرات خاصة بميدان العلوم الاجتماعية(ربيع، 2008، ص38)

أما الجدول رقم(18) لتحليل التباين anova، يبين أن قيمة المعنوية الكلية لنموذج الانحدار الخطي 0,042، وهي أقل من 0,05، ما يبين أن نموذج الانحدار دال معنويا. ما يبين إمكانية الاعتماد على نموذج الانحدار المتوصل إليه، لتفسير التأثير (فالنموذج دال معنويا)،

أما الجدول(19) فيشير إلى أن قيمة معامل الانحدار موجبة، وأقل من واحد(0,32)، والثابت له قيمة موجبة أيضا(168,99)، ما لا يتعارض مع الشروط النظرية المبدئية، وهو ما يبين أنه كلما زاد مستوى جودة الإدارة المدرسية-موضع الدراسة-، زاد مستوى جودة الأداء التدريسي-موضع الدراسة كذلك-

ومن خلال النتائج يتبين أن الفرضية الثالثة قد تحققت، ويكون نموذج الانحدار المقدّر بالشكل التالي: مستوى جودة الأداء التدريسي = 0,32 (مستوى جودة الإدارة المدرسية) + 168,99.

ثانيا : مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

1. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى إلى أنّ :

مستوى جودة الإدارة المدرسية لدى أفراد عينة البحث من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي جاء متوسطا في الاستبيان ككل، وهو ما اتفق مع ما توصلت إليه دراسات العسيلي (2007)، وأبو حصيرة (2008)، والعتوم (2002)، كما جاء مستوى جودة الإدارة المدرسية مرتفعا في بعد التنظيم، ومتوسطا في باقي الأبعاد (تخطيط، علاقة مع المجتمع المحلي، تقويم، وإشراف)، وحاز بعد التنظيم على المرتبة الأولى، بينما حاز بعد الإشراف على المرتبة الأخيرة، وهو ما اختلف مع النتائج التي توصلت إليها دراسات العسيلي (2007)، والمعمري (2004)، والعتوم (2002)، حيث حاز بعد التخطيط على المرتبة الأولى، وبعد العلاقة مع المجتمع، المرتبة الأخيرة، وحاز بعد التنظيم على مستوى منخفض في دراسة المعمري (2004)، ويمكن تفسير نتائج البحث وحصول مستوى الجودة في الإدارة المدرسية على درجة متوسطة، بنقائص خاصة بالتكوين المتخصص لمديري الثانويات، إضافة إلى نمطية العمل الإداري المتسم بمركزية القرار والتنظيم، بما يمنع الإدارة المدرسية على مستوى الثانويات، من الابتكار والإبداع في التسيير بمختلف جوانبه؛ فكل تنظيم إداري أو قرار تتخذه الإدارة المدرسية، تضبطه الإدارة التعليمية على المستوى المركزي.

أما بالنسبة للنتائج حسب الأبعاد المختلفة فنجد ما يلي:

جاء بعد التنظيم في المرتبة الأولى، وبمستوى جودة مرتفع، يمكن أن يعزى ذلك إلى اشتغال الإدارة المدرسية على مستوى الثانوية، بالأمور الفنية التنظيمية، والعمل على الحفاظ على الانضباط، والنظام بسبب النمطية التي تحكم سير باقي الأبعاد، وهو ما جعل الإدارة المدرسية تولي الاهتمام الأكبر لبعث التنظيم قصد التحكم في المعطيات الإدارية (بيانات، معلومات)، وكذا الحفاظ على انتظام الدراسة، تجنباً للمساءلة من الإدارة التعليمية، كل هذا يجعل من الإدارة المدرسية في هذه الحال ذات كفاءات، وجودة فنية فقط، وهي كفاءات تظهر على مستوى الإدارة الدنيا. وقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة العسيلي (2007)، والمعمري (2004)، والعتوم (2002).

وهذا ما يُبرزه كذلك، حصول أربع عبارات من بعد التنظيم على مرتبة من المراتب العشر، للعبارات الأكثر بروزا في نتائج استبيان مستوى جودة الإدارة المدرسية وهذه العبارات هي.(انظر الملحق 03):

1. العبارة: 23 يشرف على انتظام الدراسة بالثانوية
 2. العبارة: 16 يحرص على تحقيق النظام والانضباط باستمرار
 - العبارة: 15 يسعى لتوفير مناخ مدرسي ملائم لإحداث تعلم الفعّال
 - العبارة: يؤمن بأن الآخرين قادرون على أن يقوموا بعمل أفضل
- كما أظهرت نتائج أن بعد التخطيط جاء في المرتبة الثانية، وبمستوى جودة بدرجة متوسطة، وفي ذلك إشارة إلى اهتمام الإدارة المدرسية في الثانويات بعد التخطيط لأهميته، غير أن الدرجة المتوسطة التي حازها هذا البعد، قد تفسّر بمركزية التخطيط، وعدم استقلالية الإدارة المدرسية التي أشار إليها الباحث سابقا، كما قد تعزى إلى النقص في برامج التكوين خاصة في هذا المجال (بعد التخطيط لمختلف أبعاده)، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة العتوم(2002)، وأبو حصيرة(2008)، بينما تختلف مع نتائج دراسة العسيلي(2007).

أما بعد العلاقة مع المجتمع المحلي فقد أظهرت النتائج أنه جاء في المرتبة الثالثة، مستوى جودة متوسط وهو ما يظهر اهتمام الإدارة المدرسية باشتراك فعاليات المجتمع والمحيط في تسيير الحياة المدرسية بالثانويات، وهو ما يعزى إلى الاهتمام الذي أعطي من طرف الإدارة التربوية على المستوى المركزي للشركاء، خاصة أولياء التلاميذ، " وإعطائهم حق المشاركة بإقامة علاقات تعاون دائمة مع الأساتذة والمربين ومدراء المؤسسات، بالمساهمة في تحسين الاستقبال وظروف تدرس أبنائهم فيشاركون بطريقة غير مباشرة عن طريق ممثليهم في مختلف المجالس التي تحكم الحياة المدرسية المنشأة لهذا الغرض (القانون التوجيهي)، وهو ما قد يبرز اهتمام الادارة المدرسية بهذا البعد، وهو ما يختلف مع ما توصلت إليه دراسة العسيلي(2007)، والمعمري (2004)، وما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة(أبو حصيرة 2008)، والعتوم(2002).

كما أن بعد التقويم جاء في المرتبة الرابعة، بمستوى جودة متوسط، وهي المرتبة التي تبيّن أن الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي، لا تعطي الأهمية اللازمة للتقويم بجميع أنواعه، رغم ما له من أهمية في تجويد الأداء، فكلما قيس الأداء، تحسن الأداء، لذلك لا بد من الاهتمام أكثر بعملية التقويم لجميع مكونات المؤسسة التعليمية من أداء الأساتذة، إلى أداء التلاميذ، والعمال، وما يؤكد

تراجع الاهتمام ببعء التقويم حسب الأساتذة هو حصول ثلاث عبارات على احدى المراتب العشر
العبارات الأقل بروزا في استبيان جودة الإداري المدرسية، وهي(انظر الملحق 03):
العبارة: 53 يقوم العمل في ضوء المحكّات الموضوعية.
العبارة: 43 يعزّز النشاطات اللاصفية التي تعمل على تنمية مواهب المتعلّمين.
العبارة: 54 يراجع تقويم الأساتذة.
وهذه النتائج تتفق مع النتائج التي توصّلت إليها دراسة العزيوات(2005)، ودراسة أبو حصيرة
(2008).

أما بعد الاشراف؛ فقد أظهرت النتائج أنه جاء في المرتبة الأخيرة، بمستوى جودة متوسط،
وهو ما يعزى إلى النمطية في الأداء عامة، بينما يعزى حصول هذا البعد على المرتبة الأخيرة إلى
عدم اهتمام الادارة المدرسية، بمخرجات الأداء عامة، ومتابعته، وهو ما يدعو إلى التساؤل وإلى
مراجعة طرائق الإشراف المتبعة، قصد بعث النشاط والمنافسة والبحث عن التميز في أوساط المؤسسة
التعليمية، وتلك غاية الجودة ومبتغاها، و ما يؤكّد ذلك أن البنود الأقل بروزا في استبيان جودة لإدارة
المدرسة، أغلبها من بعد الإشراف، والتي هي كما يلي(انظر الملحق 03):
العبارة: 36 يزور الأساتذة أثناء تدريسهم.
العبارة: 26 يستخدم أساليب إشرافية متنوعة، حسب حاجة الأساتذة المهنية.
العبارة: 39 يهيئ فرص اكتشاف المتعلمين وقدراتهم.
العبارة: 31 يتدارس المناهج مع الأساتذة.
العبارة: 34 يستثمر المواهب، والاهتمامات الخاصة بكل أستاذ.
العبارة: 33 يُطلع أعضاء هيئة التدريس على نشاط المتميزين منهم.

2. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية إلى أنّ:
مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي بمدينة باتنة من وجهة نظر المديرين، جاء مرتفعا
في الاستبيان ككل، كما جاء مستواه مرتفعا في بعد الكفاءات الشخصية، ومتوسّطا في بعدي، التقويم
واستراتيجيات التدريس، وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه نتائج دراسة السهيلي(2012)،
والناشري(2014)، بينما اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة عيسى(2011)، ويمكن تفسير نتائج
البحث، بتمتّع الأساتذة بكفاءات الشخصية جيّدة، وتكوينهم المُحيّن، نظرا لأهمية المرحلة في نظر كلّ
من الإدارة التربوية العليا والمجتمع ككلّ، و التلاميذ، وأولياءهم، في مرحلة مفصلية متوجّه بشهادة

البكالوريا التي لها قيمة معنوية عالية إضافة إلى قيمتها العلمية، أما بالنسبة للنتائج حسب الأبعاد فقد كانت كما يأتي:

جاء بعد الكفاءات الشخصية في المرتبة الأولى بمستوى جودة عالية، يمكن أن تعزى هذه النتائج إلى قلة متابعة الإدارة المدرسية التي قامت بتقييم الأداء التدريسي من خلال المتابعة والإشراف داخل حجرات الدرس، وتقييم طرق التدريس، واستراتيجياته المتبعة، وهو ما ظهر في نتائج الفرضية الأولى، فظهرت العبارات الأكثر بروزاً منتمة لبعـد الكفاءات الشخصية كما يلي (انظر الملحق 04):

العبارة: 46 يعامل المتعلمين بعدل دون تميز.

العبارة: 30 يهتم بمادته، ومتعلميه بكل حيوية.

العبارة: 29 يثق بنفسه ومادته.

العبارة: 28 يسعى لتقديم كل ما عنده من خبرات.

العبارة: 47 يغلب عليه روح التسامح في تعامله مع المتعلمين.

العبارة: 48 يشجع المتعلمين على الحوار، والنقاش.

العبارة: 44 يسعى لبث الثقة في نفوس متعلميه.

العبارة: 31 يظهر الهدوء والرزانة في المواقف الطارئة.

العبارة: 25 يثابر في عمله.

وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة العلي (2007)

أما بعد التقويم فقد جاء في المرتبة الثانية، وبمستوى جودة متوسط، وهذا ما يختلف مع ما توصلت إليه نتائج دراسة السهيلي (2012). وعدم ارتفاع مستوى جودة الأداء التدريسي في بعد التقويم، يعزى إلى النقائص المسجلة في مجال التكوين الأولي، والتكوين المستمر أثناء الخدمة، بسبب الخلل التنظيمي الخاص بذلك، حيث أصبح من الصعب على مفتشي التربية الوطنية إيجاد الوقت المناسب لبرمجة عمليات التكوين للأساتذة الجدد خاصة، والقيام بعمليات التشخيص المناسبة، لتحديد احتياجات التدريب الضرورية لذلك.

أما بعد استراتيجيات التدريس فقد حاز على المرتبة الثالثة والأخيرة، وبدرجة جودة متوسطة، ويمكن أن يعزى حصول بعد استراتيجيات التدريس على المرتبة الأخيرة، إلى نقص التكوين الأولي كذلك، والمتخصص حيث أن المطلع على كفايات توظيف الأساتذة، يجد غياب التكوين التحضيري الضروري للقيام بعمليات التدريس، واستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة، وما يبرز ذلك أكثر،

ظهور ستة من البنود المنتمية لبعد استراتيجيات التدريس في قائمة العبارات الأقل بروزا في استبيان جودة الأداء التدريسي والعبارات هي (انظر الملحق 04):

العبارة: 17 يختار وسائط تكنولوجيا الاعلام والاتصال المناسبة للمحتوى التعليمي

العبارة: 19 يشرك المتعلمين في إدارة الموقف التعليمي-التعلمي.

العبارة: 16 يستخدم مصادر تكنولوجيا الاعلام والاتصال في تعزيز التعلم

العبارة: 20 يضع خطة لتعزيز المتميزين من المتعلمين.

العبارة: 21 يضع خطة لعلاج المتعثرين دراسيا من المتعلمين.

العبارة: 18 يدرّب المتعلمين على تطبيق تكنولوجيا المعرفة في المواقف الحياتية.

3. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

وجود تأثير موجب دال لمستوى جودة الإدارة المدرسية، في مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة، لدى أفراد عينة البحث.

ونظرا لعدم وجود دراسات، قامت ببحث هذا الاثر، حسب اطلاع الباحث، ففي اعتقاد الباحث، ومن خلال احتكاكه بموضوع البحث، وخبرته المتواضعة كممارس للإدارة المدرسية، فإن تأثير مستوى جودة الإدارة المدرسية في التعليم الثانوي، على مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة واضح ومحوري، ويعزى لكون أغلب معايير تحسين الأداء التدريسي، تتحكم فيها الإدارة المدرسية، من حيث تنظيم العمل والإشراف، الذي يقتضي الكثير من عمليات، كالتحفيز، والتدريب، وتحسين المناخ المدرسي، وهذا ما يوافق الدراسات النظرية التي تشير إلى أن أهم شروط تطبيق الجودة في المؤسسات، وتحسينها، انخراط الإدارة في ذلك، وباعتبار حياة نتائج بُعد الإشراف على المرتبة الأخيرة بين نتائج أبعاد استبيان جودة الإدارة المدرسية، فإن تحسين أداء الإدارة المدرسية في هذا البعد، قد يرفع مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة أكثر، وهو ما قد يعود بالإيجاب على مستوى جودة التلاميذ.

الخاتمة:

على الرغم من النتائج التي توصل إليها الباحث، والمتمثلة في، كون مستوى جودة الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي متوسطاً إجمالاً، بينما جاء حسب الأبعاد مرتفعاً في بعد التنظيم، ومتوسطاً في أبعاد التخطيط والعلاقة مع المحيط، والتقويم، والإشراف، وكذا ارتفاع مستوى جودة الأداء التدريسي في مرحلة التعليم الثانوي ككل، وكونه حسب الأبعاد مرتفعاً في بعد الكفاءات الشخصية، ومتوسطاً في بعدي التقويم، واستراتيجيات التدريس، إضافة إلى وجود تأثير موجب للإدارة المدرسية في الأداء التدريسي للأساتذة، إلا أن الباحث يرى أنه ومن خلال الاهتمام ببعد الإشراف الذي احتل المرتبة الأخيرة من بين أبعاد استبيان جودة الإدارة المدرسية، قد يرتفع مستوى جودة الإدارة المدرسية، كما أن الاهتمام بجودة الإدارة المدرسية، يقتضي- في اعتقاد الباحث- العمل على توفير متطلبات التميز والإبداع فيها، من خلال إعطاء حرية أكبر لمبادراتها، بالابتعاد عن المركزية في تسييرها، إضافة إلى توفير ظروف التكوين الفعال فيها.

كما أن إشارة نتائج البحث إلى ارتفاع مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي، يشير كذلك لحصول بعد استراتيجيات التدريس على المرتبة الأخيرة من بين أبعاد استبيان جودة الأداء التدريسي، ونظراً للأهمية النظرية البالغة لهذا البعد في التأثير على نتائج وتحصيل التلاميذ، فإن إيلاء الأهمية لذلك يُعتبر ضرورة ملحة، فاستراتيجيات التدريس مجال مهم من بين مجالات الأداء التدريسي.

إضافة إلى ذلك، ومن خلال مجريات البحث ونتائجه يمكننا أن نشير إلى ضرورة البحث أكثر في هذا الموضوع، واعتماد وسائل أخرى أكثر تحديداً في تقييم مستوى جودة الإدارة المدرسية، ومستوى جودة الأداء التدريسي، كون اعتماد الاستبيان قد أظهر صعوبات في الوصول إلى نتائج أكثر موضوعية، فاستعمال الملاحظة بتقنياتها مثلاً، أو المقابلة يمكن من تقييم، ودراسة أحسن لأثر هذا المتغير في الآخر، وهو ما يعطي للنتائج دلالات أعمق.

إضافة إلى ذلك يشير الباحث إلى ضرورة العمل على إيجاد الظروف اللازمة لاختيار عينة البحث بالطرق العشوائية، قصد إعطاء المجال لإمكانية تعميم نتائج البحث.

أما بخصوص تقييم جودة المتغيرين، فيرى الباحث أنه من بين الإجراءات التي قد ترفع من قيمة نتائج البحث، اعتماد مفتشي التربية الوطنية لتقييم مستوى جودة الأداء التدريسي، واعتماد مفتشي إدارة الثانويات لتقييم مستوى جودة الإدارة المدرسية.

كما أن مجال البحث يبقى مفتوحاً في مختلف التساؤلات المطروحة، حيث أن نتائج السؤال الثالث مثلاً، جاءت عامة حول تأثير جودة الإدارة المدرسية في جودة الأداء التدريسي، دون الاهتمام بتأثير الأبعاد بعضها في بعض، وهو ما يدعو إلى البحث مستقبلاً بالتفصيل في أبعاد كل من المتغيرين، لأن الباحث بحكم خبرته، واحتكاكه بميدان الإدارة، يرى أن ذلك الأثر الذي توصل إليه

البحث، قد يعود إلى تأثير بعد من أبعاد المتغير الأول في المتغير الثاني، وقد يؤثر بعد من أبعاد المتغير الأول في بعد من أبعاد المتغير الثاني.

لهذا فإن الباحث يقترح البحث في المواضيع الموائية، والمرتبطة بمتغيرات هذا البحث، وفي مختلف المراحل التعليمية، قصد إبراز كل الجوانب المحيطة بالمتغيرين والأثر المتوصل إليه.

- . جودة الإشراف الإداري، وأثره في جودة الأداء التدريسي.
- . جودة التقويم الإداري، وأثره في جودة الأداء التدريسي.
- . جودة التخطيط الإداري، وأثره في جودة الأداء التدريسي.
- . جودة الإشراف الإداري، وأثره في جودة استراتيجيات التدريس.
- . جودة التقويم الإداري، وأثره في جودة التقويم البيداغوجي.
- . جودة العلاقات الإدارية، وأثرها في جودة استراتيجيات التدريس.
- . جودة التقويم الإداري، وأثره في جودة استراتيجيات التدريس.
- . جودة الإشراف الإداري، وأثره في جودة التقويم البيداغوجي.
- . جودة التنظيم الإداري، وأثره في جودة الأداء التدريسي.
- . جودة التنظيم الإداري، وأثره في جودة استراتيجيات التدريس.
- . جودة الإدارة المدرسية، وأثره في جودة استراتيجيات التدريس.
- . جودة الإدارة المدرسية، وأثره في جودة التقويم البيداغوجي.
- . جودة الإدارة المدرسية، وأثره في جودة الكفاءات الشخصية.

قائمة المصادر و المراجع:

01. القرآن الكريم.
02. ابن منظور(2013)، لسان العرب، مجلد1، دار الحديث، القاهرة، مصر.
03. ابن منظور(2013)، لسان العرب، مجلد2، دار الحديث، القاهرة، مصر.
04. ابن منظور(2013)، لسان العرب، مجلد3، دار الحديث، القاهرة، مصر.
05. أبو حصيرة، نيفين محمد أسعد أحمد(2008)، فاعلية مدير المدرسة في وكالة غوث الدولية بغزة من وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء معايير الجودة الشاملة، مذكرة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
06. أبو شندي، سعد(2015)، إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
07. أحمد، إبراهيم أحمد (2003)، الادارة المدرسية في مطلع القرن 21، ط1، دار الفكر العربي، مصر.
08. أحمد، إبراهيم أحمد(2007)، تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس، دار الفكر العربي، مصر.
09. الأغبري، عبد الصمد(2000)، الإدارة المدرسية (البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط1، دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان.
10. آل مداوي، عبير محفوظ محمد(2007)، متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية، بمرحلة التعليم الثانوي العام، بالمملكة العربية السعودية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، أطروحة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة الملك خالد، السعودية.
11. أورليسان، رشيد(2000)، التسيير الاداري في المؤسسات التعليم الأساسي و الثانوي (العام والتقني)، قصر الكتاب، البلدة، الجزائر.
12. أوزي، أحمد(2005)، جودة التربية وتربية الجودة، ط1، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب.
13. بربخ، فرحان حسن(2012)، إدارة التغيير وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن.
14. البرواري، نزار عبد المجيد؛ و باشيوة، لحسن عبد الله(2011)، إدارة الجودة مدخل للتميز و الريادة مفاهيم و أسس وتطبيقات، ط1، الوراق للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن.
15. البصيص، حاتم(2011)،ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي "تطوير الكفاءات الأدائية للمعلم على ضوء معايير الجودة، كلية التربية، جامعة البعث، سورية.
16. بن حمودة، محمد(2006)، علم الإدارة المدرسية (نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري)، دار العلوم للنشر والتوزيع ،عنا، الجزائر.
17. بن عيشي، عمار(2012)، اتجاهات التدريب وتقييم الأداء الأفراد، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن.

18. بن نايف، محسن (2008)، استراتيجية نظام الجودة في التعليم، ط1، مكتبة الملك فهد، السعودية.
19. البنا، رياض رشاد (2006)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم، المؤتمر العشرون للتربية، المنامة، البحرين.
20. بنتن، نجاه بنت طاهر (2008)، استمارة (غير منشورة) مقترحة لقياس الجودة في التعليم العام، جامعة الملك سعود، العربية السعودية.
21. بوقزولة، وداد (2010)، درجة أهمية مقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
22. بوكميش، لعل (2010)، فعاليات تطبيق المواصفات الدولية لأنظمة إدارة الجودة (ISO 9000) في المؤسسات الجزائرية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، تخصص علم الاجتماع، تنظيم وعمل، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
23. البيلالي، حسن حسين؛ وآخرون (2006)، الجودة في التعليم، بين مؤشرات التميز، ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
24. تروزين، محمد (2012)، الإدارة المدرسية وتطبيقاتها السلوكية بالمدارس الابتدائية و المتوسطة والثانويات، دار كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع، تلمسان، الجزائر.
25. جاسم، محمد عبد علي (2005)، تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة بمملكة البحرين، في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، ملخص مذكرة ماجستير، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 06، العدد 03، جامعة البحرين، البحرين. ص ص: 283- 284.
26. جبران، مسعود (2003)، الرائد، معجم ألفبائي في اللغة والإعلام، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
27. جعفر، رملة علي (2005)، واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في مملكة البحرين، ملخص مذكرة ماجستير، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 06، العدد 03، ص ص: 281- 282.
28. جعلاب، نور الدين (2009)، تحليل محتوى برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية في ضوء المهارات القيادية، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
29. جلال، محمود أسامة (2002)، مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية بمملكة البحرين، ملخص مذكرة ماجستير، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 3، العدد 03، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين، ص ص: 212- 213.

30. جلدة، سامر(2009)، السلوك التنظيمي و النظريات الإدارية الحديثة، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
31. الجنابي، عبد الرزاق شنين(2009)، تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي، كلية التربية، جامعة الكوفة، العراق.
32. حاروش، نور الدين؛ وحروش، رفيقة(2015)، علم الإدارة من المدرسة التقليدية إلى الهندرة، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
33. حامد، سليمان(2009)، الإدارة التربوية المعاصرة، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
34. حديد، يوسف(2009)، تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات التنظيمية، أطروحة دكتوراه(غير منشورة)، علم النفس التربوي، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
35. حساني، اسماعيل(2014)، استخراج الخصائص السيكو مترية لمقياس معايير جودة المعلم، مذكرة ماجستير(غير منشورة)، قسم علم النفس، جامعة البليدة 2، الجزائر.
36. خطاب، مجدي(2012)، فيليب كروسبي، مجلة عالم الجودة، مجلة إلكترونية، العدد 05، ص ص: 44-45، (www.Alamelgawda.com)
37. الخطيب، محمد(2007)، مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، ورقة عمل للقاء السنوي 14 للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(الجودة في التعليم العام)، السعودية.
38. خليفة، أمجد(2012)،كارو أشيكاوا، مجلة علم الجودة، مجلة إلكترونية، العدد 4، ص ص: 58-59. (www.Alamelgawda.com)
39. خليل، موسى(2011)، الإدارة المعاصرة(المبادئ، الوظائف، الممارسة)، ط2، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات، والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
40. دمس، مصطفى نمر(2009)، إعداد و تأهيل المعلم، ط1، دار العالم للنشر، عمان، الأردن.
41. ربيع، أسامة أمين(2008)، التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام برنامج spss، قسم الإحصاء والرياضة، كلية التجارة، جامعة المنوفية، مصر.
42. الرهيط، عبد الرحمن بن سليمان بن فهد(2004)، العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميز في مراحل التعليم العام، ونسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز، مذكرة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة السعودية.

43. سرور، سهى سالم حسن(2008)، تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية لمحافظة غزة، في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية، مذكرة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

44. سليمان، حنان حسن(2015)، القيادة التربوية، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

45. السهيلي، عبد الله منيف(2012)، مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المديرين، و المدرسين الأوائل، مذكرة ماجستير(غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

46. السيد، محمد سيد محمد(2008)، وظائف الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة، ط1، عالم الكتب للنشر، مصر.

47. الشاطر، جمال محمد (2005)، أساسيات التربية والتعليم الفعّال، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

48. الشريجة، محمد مطير مجبل(2006)، تقييم الحاجات الإدارية، والفنية، لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت، من وجهة نظر المديرين أنفسهم، مذكرة ماجستير(غير منشورة)، جامعة عمان، عُمان.

49. صالح، أمير عمر حسنين(2014)، جودة الخدمات التعليمية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

50. الصعيدي، سلمى(2005)، المدرسة الذكية، مدرسة القرن 21، دار فرحة للنشر والتوزيع، المنيا، مصر.

51. الصيرفي محمد(2011)، الجودة الشاملة(TQM) ، حورس الدولية للنشر والتوزيع ،الإسكندرية، مصر.

52. عبد الرزاق، عبير عادل(2011)، والتر شيوارت، مجلة عالم الجودة، مجلة إلكترونية، عدد3، ص: 47.(www.Alamelgawda.com)

53. عزب، محسن عبد الستار محمود(2008)، تطوير الادارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.

54. العساف، محمود عبد المجيد رشيد(2005)، واقع الإدارة المدرسية في محافظة غزة، في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية، مذكرة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

55. العسيلي، رجاء زهير خالد(2007)، تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، ملخص مذكرة ماجستير، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد الثامن، العدد4، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين. ص ص: 179 - 208.

56. عطية، محسن علي(2008)، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
57. العلي، ريم بنت عبد العزيز محمد(2007)، تقويم معلّّات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي، مذكرة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الملك سعود، المملكة السعودية.
58. علي، محسن عبد؛ وعبود، سعد مطر(2012)، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان.
59. عليمات، صالح ناصر(2008)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، ط2، دار الشروق للنشر، الأردن.
60. العويس، رجب بن علي عبيد(2011)، الجودة في الإدارة المدرسية، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
61. عيسى، محمد أحمد(2012)، برنامج تدريس مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الاسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء، كلية التربية، جامعة الطائف بمكة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 13، العدد الرابع، 2012. ص ص: 363-404.
62. الغامدي، علي بن محمد(2013)، درجة جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية و المتوسطة بالمدينة المنورة، مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد40، ملحق03. الجامعة الأردنية، الأردن، ص ص: 1068-1096.
63. الغزو، فاتن عوض(2010)، القيادة و الإشراف الإداري، ط، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
64. الغزيوات، محمد ابراهيم(2005)، تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية، مجلة كلية التربية، العدد22، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ص ص: 141-157.
65. فاتح الشهراني(2011)، الجودة في التعليم، مجلة عالم الجودة، مجلة إلكترونية، عدد 02، ص ص: 21-22. (www.Alamelgawda.com)
66. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2013)، معايير تقويم جودة الأداء التدريسي لمدرسي التاريخ في التعليم قبل الجامعي، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد 19، العدد 80. جامعة واسط، ص ص: 799-822.
67. فضالة، صالح علي(2010)، مهارات التدريس الصفّي، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

68. فنتازي، العمري(2011)، تقويم تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمواصفات الإيزو بالمنظمة الجزائرية من خلال اتجاهات الطبقة الإشرافية، أطروحة دكتوراه(غير منشورة)، علم النفس العمل والتنظيم، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

69. قادري، يوسف، وآخرون(2011)، معايير الجودة، مجلة مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي و الثانوي، الكتاب السنوي الأول، جامعة الحاج لخضر، دار قانة للنشر والتوزيع، باتنة. ص: 70.

70. القرني، سعد علي رافع(2014)، الممارسات الإدارية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام بمحافظة جدة ودورها في تحقيق الرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، مذكرة ماجستير(غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

71. الكندي، مصبح بن علي بن خلفان(2014)، واقع الكفاءة الإدارية لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، رسالة ماجستير(غير منشورة)، إدارة تعليمية، كلية الآداب، جامعة نزوى، عمان، ، سلطنة عُمان.

72. كيرياكو، كريس(2005)، التعليم الفعال في المدارس، بين النظرية والتطبيق (ترجمة وليد العمري وزيد الهويدي)، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.

73 (لاريفي، بربارة (2006)، الإدارة الصفية، تعزيز الإدارة الذاتية و المسؤولية عند الطالب، (ترجمة: محمد أيوب)، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

74. مدبولي، محمد عبد الخالق(2002)، التنمية المهنية للمعلمين(الاتجاهات المعاصرة ، المداخل الاستراتيجية)، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات.

75. المسوري، أحمد عبد القادر(2010)، واقع الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين، مجلة الأستاذ، العدد 301، ليبيا. ص ص: 665- 688.

76. مشهور، ثروت(2010) ، استراتيجيات التطوير الإداري، دار أسامة للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن.

77. المكي، ريم بنت عبد العزيز بن محمد(2007)، تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي، ماجستير(غير منشورة)، تخصص مناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، المملكة السعودية.

78. الميمان، بدرية بنت صالح(2007)، الجودة الشاملة في التعليم العام المفهوم المبادئ والمتطلبات، المكتبة الالكترونية(www .Gulf Kids.com)، أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة.

79. الناشري، أحمد بن بركوت بن عبد الله(2014)، جودة الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
80. ناصر، علي كريم؛ و اللامي، نشعة كريم(2006)، خصائص المدير الناجح في المدرس الثانوية ، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 48، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، ص: 71- 86.
81. نور الدين، عصام(2010)، إدارة المعرفة والتكنولوجيا الحديثة، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
82. نور الدين، مازن سليم محمود(2008)، دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظة غزة، مذكرة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة غزة، فلسطين.
83. هوانة، وليد؛ وتقي، علي(1999)، مدخل إلى الإدارة التربوية (الوظائف والمهارات) ،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.
84. وزارة التربية الوطنية(2008)، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص، الجزائر، ص: 38- 64.
85. وزارة التربية الوطنية(2010)، الأحكام المتعلقة بتنظيم الثانوية وسيرها، مرسوم_تنفيذي رقم 230/10، الجزائر، ص: 13.
86. وزارة التربية الوطنية(1991)، مهام أساتذة التعليم الأساسي والثانوي، قرار وزاري رقم: 153، الجزائر.
87. وليامز، ريتشارد(2005)، أساسيات إدارة الجودة الشاملة، سلسلة العمل بذكاء، ط2، مكتبة جرير للنشر والتوزيع ،الرياض، السعودية.

المراجع باللغة الأجنبية:

88. Aubert Angeline-lotaski(2007), Le pilotage de l'établissement scolaire, Note de synthèse 07, Agir en situation complexe, Institut d'administration scolaire, Faculté de psychologie et des sciences d'éducation, université de Mons-Hainaut, Bruxelles, Belgique.
89. Castonguay Mireille(2011), efficacité d'enseignement et formation à l'enseignement, thèse pour l'obtention de philosophiae doctorat (ph.d), faculté de sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

90. Cuculou Sylvie(2011), La recherche de la performance dans le système éducatif français, un nouveau paradigme professionnel pour les enseignants de premier degré, thèse doctorat, science de l'éducation, Université de Nantes, France.
91. Dussault Mark ; Stefanie Austin ; Claude Fernet(2011), Efficacité collective des enseignants et performance scolaire des élèves en secondaire, Article en psychologie de travail, université de Québec a trois rivières. Québec.
92. Goutier Clermont, et autres(2005), Quelles sont les pédagogies efficaces ?, Un état de recherche, les cahiers du débat, formation pour l'innovation politique, p13.
93. Huot Annette(2002), L'art d'enseigner, c'est d'abord l'art de se taire..., pédagogie collégiale, vol.16, n°:01, p27.
94. l'Unesco(1977), Administration scolaire, imprimerie d'Unesco, Paris.
95. l'Unesco(2006), Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire, l'enseignement secondaire au 21 siècle, imprimerie d'Unesco, Paris, ISLLC.
96. Mulford Bill(2003), L'évolution des fonctions de direction en milieu scolaire et son incidence sur l'efficacité des enseignants et des établissements, faculté d'éducation, Université de tasmanie.
97. Ross Michel (2012), *Les compétences de directions d'école efficace*, thèse présentée pour l'obtention du grade de philosophiae doctorat (ph.d), Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

الملاحق

(ملحق رقم: 01) استبيان جودة الإدارة المدرسية

في مرحلة التعليم الثانوي

البيانات الشخصية:

الثانوية.....: الجنس.....:

الخبرة :.....: العمر.....:

طريقة الإجابة:

الأستاذ(ة) المحترم، يسرني أن أقدم لكم هذا الاستبيان الذي يهدف إلى قياس جودة الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي، ويتكوّن من (68) فقرة، أمام كل فقرة خمسة بدائل، تختار منها البديل الذي ينطبق على مدى استخدام الإدارة المعنية بالتقييم، للسلوك الذي تضمّنته كل عبارة، علما أن المعلومات التي تقدّمونها، لها أهمية بالغة في نتائج هذا البحث، ولا تستخدم إلا لهذا لغرض .

الرقم	العبارات	يقوم بذلك بدرجة:				
		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا
	<u>المجال الأول: تظهر جودة مدير الثانوية في التخطيط المدرسي</u> <u>حيث</u>					
01	يراعي بأن تكون خطته قابلة للتعديل حسب المتغيرات.					
02	يشارك مفتشي التربية الوطنية عند وضع بنود خطته					
03	يهتم لموافقة الوصاية قبل تنفيذ خطّته.					
04	يراعي في خطّته الواقع المادي والبشري للمؤسسة.					
05	يحدّد أنواع الأنشطة المدرسية اللازمة للثانوية.					
06	يحسن استخدام الوقت لتنفيذ الخطط.					
07	يقوّم الخطط الموضوعية، ومساراتها.					
08	يوظّف الخدمات المتاحة مركزيا، ومحليا.					
09	يُعَدُّ التقارير عن حالة الثانوية بدقة.					
10	يحرص على توفير كل متطلبات تنفيذ المناهج الدراسية.					
11	يستخدم المدخلات الموجودة بفعالية.					
12	يعمل على إحداث التميّز لصورة الثانوية.					

					تراعي خطته احتياجات المتعلمين.	13
					ترتبط إجراءات تنفيذ خطته بالأهداف المسطرة بوضوح.	14
المجال الثاني: تظهر جودة مدير الثانوية في التنظيم المدرسي من حيث أنه:						
					يسعى إلى توفير مناخ مدرسي ملائم لإحداث التعلم الفعال.	15
					يحرص على تحقيق النظام والانضباط باستمرار.	16
					يولي أهمية لجعل الجداول الزمنية الخاصة بالدراسة مناسبة.	17
					يسعى إلى جعل الحياة المدرسية مناسبة لحدوث التعلم الفعال.	18
					يتابع إجراءات الأمن وسلامة النظام المدرسي باستمرار.	19
					يعمل على استفادة الأساتذة من إمكانيات الثانوية المادية بانتظام .	20
					يدير الاجتماعات المدرسية بطريقة تحقق الأهداف بفعالية.	21
					يؤمن بأن الآخرين قادرون على أن يقوموا بعمل أفضل.	22
					يشرف على انتظام الدراسة بالثانوية.	23
					يتابع سير الأنشطة التربوية في الأقسام.	24
المجال الثالث: تظهر جودة مدير الثانوية في الإشراف من حيث أنه:						
					يساهم في تحسين أداء المهني للأساتذة .	25
					يستخدم أساليب إشرافية متنوعة حسب حاجة الأساتذة المهنية.	26
					يستخدم النمط التشاركي في التعامل مع الأساتذة.	27
					يُشرك الأساتذة في اتخاذ القرارات في الثانوية.	28
					يعمل على تدعيم الاتصال بين جميع المستخدمين في الثانوية.	29
					يساعد في تنمية الأستاذ المستجد مهنياً بمختلف الوسائل المتاحة.	30
					يتدارس المناهج مع الأساتذة.	31
					يقوم بتدوين كل ما يهم سير الثانوية بوضوح.	32
					يساعد الأساتذة على حل مشكلات المتعلمين.	33
					يستثمر المواهب و الاهتمامات الخاصة بكل أستاذ.	34
					يُطلع أعضاء هيئة التدريس على نشاط المتميزين منهم.	35
					يزور الأساتذة أثناء تدريسهم.	36
					يدرس أسباب انخفاض تحصيل المتعلمين المتعثرين دراسياً.	37
					يهتم بالمتعلمين ذوي المشكلات السلوكية.	38
					يهيئ فرص اكتشاف ميول المتعلمين وقدراتهم.	39
					يضع خطة علمية لتوجيه المتعلمين.	40

المجال الرابع: تظهر جودة مدير الثانوية في التقويم من حيث أنه:						
					يُحَقِّقُ الأساتذة لتأدية أعمالهم بإتقان.	41
					يَعَدُّ جهود الأساتذة ذوي الأداء المتميز.	42
					يعزّز النشاطات اللاصفية التي تعمل على تنمية مواهب المتعلمين.	43
					يثمن أعمال المتعلمين الإبداعية.	44
					يحثُّ على تطوير الامتحانات المدرسية وأساليب تقويم المتعلمين.	45
					يعمل على تنمية روح المسؤولية لدى الأساتذة في عملية التقويم.	46
					يوظف التغذية الراجعة للتحسين المستمر للعمليات والمخرجات.	47
					يَقُومُ أداء الأساتذة في الثانوية بصورة موضوعية وشاملة.	48
					يساعد الأساتذة في كيفية وضع الامتحانات حسب جدول مواصفات.	49
					يساعد الأساتذة في تحليل نتائج الامتحانات بصورة فعّالة.	50
					يراعي الفروق بين الأساتذة عند تقييمهم.	51
					يضع أهدافا لعمليات التقويم.	52
					يقومُ العمل في ضوء المحكّات الموضوعية.	53
					يراجع تقويم الأساتذة للمتعلّمين.	54
					يهتم بجعل التقويم مؤثرا.	55
					يُعَدُّ التقارير عن مدى تحقيق الثانوية لأهدافها.	56
المجال الخامس: تظهر جودة المدير في علاقته مع المجتمع المحلي من حيث أنه:						
					يستثمر إمكانيات المجتمع المحلي لخدمة الثانوية.	57
					يتعاون مع جمعية أولياء التلاميذ بشكل فعّال.	58
					يشرك جمعية أولياء التلاميذ في الحياة المدرسية.	59
					يتعاون مع جمعية أولياء التلاميذ عند إنجاز النشاطات المدرسية .	60
					يحرص على زيارة أولياء التلاميذ للثانوية بشكل دوري.	61
					ينظم زيارات أولياء التلاميذ للثانوية بشكل فعّال.	62
					يسعى لتهيئة طرق عديدة للاتصال الداخلي والخارجي.	63
					يترك باب مكتبه مفتوحا لكل من يريد مقابله.	64
					يعرف أساليب ربط الثانوية بالبيئة.	65
					يشرك الثانوية في نشاطات المجتمع المحلي.	66
					ينمي طرقا منتظمة لتعريف الأولياء بما يحدث في الثانوية.	67
					يعرف المستوى الاقتصادي و الاجتماعي لكل أسر المتعلمين.	68

(ملحق رقم: 02) استبيان جودة الأداء التدريسي

لأساتذة التعليم الثانوي

البيانات الشخصية: (خاصة بالأستاذ المُقيّم)

الثانوية:، الجنس:

الخبرة:، السن:

طريقة الإجابة:

السيد مدير(ة) الثانوية المحترم(ة)، يسرني أن أقدم لكم هذا الاستبيان الذي يهدف إلى قياس جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ(ة)، ويتكوّن من (67) فقرة، أمام كل فقرة خمسة بدائل، تختار منها البديل الذي ينطبق على مدى استخدام الأستاذ المعني بالتقييم، للسلوك الذي تضمّنته كل عبارة، علما أن المعلومات التي تقدّمونها، لها أهمية بالغة في نتائج هذا البحث، ولا تستخدم إلا لهذا لغرض .

الرقم	العبارات	يقوم بذلك بدرجة:				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
	<u>المجال الأول : استراتيجيات التدريس</u>					
01	يصوغ الكفاءات التعليمية التعلمية بشكل دقيق .					
02	يسعى في خطته لتقديم وضعيات إدماجية.					
03	يطوّر طريقة التدريس، بما يتناسب مع التقدم التقني.					
04	يوظف الخبرات التعليمية والتقنية التي يمتلكها المتعلّمون.					
05	يدرّب المتعلّمين على استخدام طريقة حل المشكلات في المواقف التعليمية.					
06	يدرّب المتعلّمين على استخدام مهارات الاستنتاج ، في المواقف التعليمية.					
07	يستخدم التعلّم التعاوني في التدريس .					
08	يطرح قضايا تثير مهارة العصف الذهني لدى المتعلّمين.					
09	ينوّع في استخدام الوضعيات التعليمية التي تثير تفكير المتعلّمين.					
10	يراعي استعدادات المتعلّمين، وميولهم في المواقف التعليمية التعليمية .					
11	يساعد المتعلّمين على اكتساب مهارات التعلّم الذاتي .					
12	يربط موضوع الدرس بالحياة .					
13	يراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين.					
14	يوفّر فرصا لإشراك جميع المتعلّمين في المهام والوضعيات التعليمية التعليمية.					
15	يخطّط لإدارة وقت الدرس بشكل مثمر .					

					16	يستخدم مصادر تكنولوجيات الإعلام والاتصال في تعزيز التعلّم .
					17	يختار وسائط تكنولوجيا الإعلام والاتصال المناسبة للمحتوى التعليمي.
					18	يُدرّب المتعلّمين على تطبيق تكنولوجيا المعرفة في المواقف الحياتية.
					19	يُشرك المتعلّمين في إدارة الموقف التعليمي التعلّمي.
					20	يضع خطة لتعزيز المتميّزين من المتعلّمين.
					21	يضع خطة لعلاج المتعثّرين دراسيا من المتعلّمين.
					22	يكتشف جوانب التميّز والإبداع لدى المتعلّمين .
المجال الثاني: الكفاءات الشخصية						
					23	يملك القدرة على قيادة الصف.
					24	يسعى نحو النمو المهني من خلال متابعة كل جديد في مجال تخصصه.
					25	يثابر في عمله.
					26	يتمتّع بشخصية ديناميكية.
					27	يستعدّ باستمرار للعملية التعليمية التعلّمية.
					28	يسعى لتقديم كل ما عنده من خبرات.
					29	يثق بنفسه، ومادته.
					30	يهتم بمادته و متعلّمية بكل حيوية .
					31	يظهر الهدوء والرزانة في المواقف الطارئة.
					32	يتميّز بالشغف للعلم والمعرفة، و روح المغامرة المحسوبة علميا.
					33	يتّصف بالقدرة على التميّز والإبداع.
					34	يملك القدرة على التطوير والتحسين لأدائه.
					35	يبادر بمقترحات، تتسم بالجدة والأصالة.
					36	يتحمّل مسؤولية ما يوكل إليه من مهام وأنشطة.
					37	يظهر معرفة متقنة في مادة تخصصه.
					38	يمارس دوره باحثا وناقدا.
					39	يمارس دوره مبتكرا ومطورا للمعرفة.
					40	ينمي مهارات التواصل والاتصال بين المتعلّمين.
					41	يكلّف المتعلّمين بالقيام ببعض المهارات القيادية.
					42	يحترم آراء المتعلّمين وأفكارهم البناءة.
					43	ينادي على المتعلّمين بأسمائهم.
					44	يسعى لبثّ الثقة في نفوس متعلّميهِ.

					45	يشجع جوا صفيا تسوده الحرية الفردية.
					46	يعامل المتعلمين بعدل وبدون تمييز.
					47	يغلب عليه روح التسامح في تعامله مع المتعلمين.
					48	يشجع المتعلمين على الحوار والنقاش.
المجال الثالث: التقويم						
					49	يستخدم التقويم التشخيصي لتحديد التعلم القبلي عند المتعلمين.
					50	يستخدم التقويم البنائي في تحديد التعلّات.
					51	يستخدم التقويم الختامي في قياس أداء المتعلمين.
					52	يستخدم التقويم المعتمد على الأداء الذي يقيس نواتج التعلم.
					53	يستخدم استراتيجية التقويم الذاتي.
					54	يُعلم المتعلمين بنواتج التعلم المتوقع منهم تحقيقها.
					55	يحلل نتائج التعلم في ضوء معايير التقويم.
					56	يُشرك المتعلمين في تقويم تعلمهم وفقا لمعايير محدّدة.
					57	يقدم تغذية راجعة للمتعلمين عن مستوى تعلمهم في الوقت المناسب.
					58	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في التقويم.
					59	يوثق تقويم المتعلمين في سجلات منظمة.
					60	يتخذ نتائج التقويم و التقويم الذاتي كأسس لعمله المستقبلي.
					61	يستثمر نتائج التقويم في المعالجة والدعم.
					62	ينقن بناء الاختبارات وشبكات الملاحظة في عمليات التقويم.
					63	يستعمل التقويم المستمر بالموازاة مع تطور عملية التعلم.
					64	يوجه سلوكيات المتعلمين نحو إنجازات ناجحة ،وتعلم عالي الجودة.
					65	يضع خطة علمية لتقييم وتوجيه سلوكيات المتعلمين.
					66	يصوغ الأسئلة بطريقة تُثير تفكير المتعلمين وإبداعهم.
					67	يوفر قاعدة بيانات ومعلومات عن كل متعلم.

(ملحق رقم: 03) مستوى بروز عبارات استبيان جودة الإدارة المدرسية.

1. العبارات الأكثر بروزا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط
العبارة 64	يترك باب مكتبه مفتوحا، لكل من يريد مقابلته.	3,9364
العبارة 23	يُشرف على انتظام الدراسة بالثانوية.	3,8273
العبارة 16	يحرص على تحقيق النظام والانضباط باستمرار.	3,8091
العبارة 15	يسعى لتوفير مناخ مدرسي ملائم لإحداث التعلم الفعال .	3,8091
العبارة 22	يؤمن بأن الآخرين قادرون على أن يقوموا بعمل أفضل.	3,7182
العبارة 57	يستثمر إمكانيات المجتمع المحلي لخدمة الثانوية.	3,6909
العبارة 03	يهتمّ لموافقة الوصاية قبل تنفيذ خطته.	3,6818
العبارة 04	يراعي في خطته الواقع المادي، والبشري للمؤسسة.	3,6545
العبارة 59	يُشرك جمعية أولياء التلاميذ في الحياة المدرسية.	3,6455
العبارة 58	يتعاون مع جمعية أولياء التلاميذ بشكل فعال.	3,6455

2. العبارات الأقل بروزا.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط
العبارة 66	يُشرك الثانوية في نشاطات المجتمع المحلي.	3,1182
العبارة 36	يزور الأساتذة أثناء تدريسهم.	3,1000
العبارة 26	يستخدم أساليب إشرافية متنوعة حسب حاجة الاساتذة المهنية.	3,0727
العبارة 39	يهيئُ فرص اكتشاف ميول المتعلمين وقدراتهم.	3,0364
العبارة 53	يُقومُ العمل في ضوء المحكّات الموضوعية.	3,0000
العبارة 31	يتدارس المناهج مع الأساتذة.	2,9909
العبارة 34	يستثمر المواهب والاهتمامات الخاصة بكل أستاذ.	2,9818
العبارة 43	يعزّز النشاطات اللاصفية التي تعمل على تنمية مواهب المتعلمين	2,9636
العبارة 35	يُطلع أعضاء هيئة التدريس على نشاط المتميزين منهم.	2,9455
العبارة 54	يراجع تقويم الأساتذة للمتعلّمين.	2,9455

(ملحق رقم: 04) مستوى بروز عبارات استبيان جودة الأداء التدريسي

1. العبارات الأكثر بروزا.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط
العبارة 46	يعامل المتعلمين بعدل، دون تمييز.	4,1909
العبارة 30	يهتم بمادته، ومتعلميه بكل حيوية.	4,1727
العبارة 29	يثق بنفسه، ومادته.	4,1727
العبارة 28	يسعى لتقديم كل ما عنده من خبرات.	4,1545
العبارة 47	يغلب عليه روح التسامح في تعامله مع المتعلمين.	4,1091
العبارة 48	يشجّع المتعلمين على الحوار، والنقاش	4,0636
العبارة 44	يسعى لبثّ الثقة في نفوس متعلميه.	4,0545
العبارة 49	يستخدم التقويم التشخيصي، لتحديد التعلم القبلي عند المتعلمين.	4,0364
العبارة 31	يظهر الهدوء و الرزانة في المواقف الطارئة.	4,0364
العبارة 25	يثابر في عمله.	4,0273

2. العبارات الأقل بروزا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط
العبارة 52	يستخدم التقويم المعتمد على الأداء الذي يقيس نواتج التعلم.	3,3636
العبارة 17	يختار وسائط تكنولوجيا الإعلام والاتصال المناسبة للمحتوى.	3,3182
العبارة 38	يمارس دوره باحثا، ناقدا.	3,3091
العبارة 41	يكلف المتعلمين بالقيام ببعض المهارات القيادية.	3,3091
العبارة 19	يُشرك المتعلمين في إدارة الموقف التعليمي التعلمي.	3,3091
العبارة 16	يستخدم مصادر تكنولوجيايات الإعلام، والاتصال في تعزيز التعلم.	3,3000
العبارة 20	يضع خطة لتعزيز المتميزين من المتعلمين.	3,2727
العبارة 21	يضع خطة لعلاج المتعثرين دراسيا من المتعلمين.	3,2636
العبارة 67	يوفر قاعدة بيانات و معلومات عن كل متعلم.	3,2364
العبارة 18	يدرّب المتعلمين على تطبيق تكنولوجيا المعرفة في مواقف الحياتية	2,9273