الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر- باتنة -1-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

تصور مقترح لنظام تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر

-من خلال دراسة ميدانية لمديري الثانويات والمتاقن بولاية سيلة -

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية

تخصص: إدارة وتسيير تربوي

إعداد الطالب:

شنتي عبد الرزاق

إشراف:

د/ بروال مختار

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الدرجة	الصفة	الجامعة
العربي فرحاتي	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة باتنة
مختار بروال	أستاذ محاضر -أ-	مشرفا	جامعة باتنة
يوسف جوادي	أستاذ محاضر -أ-	مناقشا	جامعة بسكرة
عمار شوشان	أستاذ محاضر -أ-	مناقشا	جامعة باتنة
عزوز كتفي	أستاذ محاضر -أ-	مناقشا	جامعة مسيلة
صالح نويوة	أستاذ محاضر -أ-	مناقشا	جامعة سطيف

السنة الجامعية: 2019/2018

إهداء

إلى أمي أطال الله في عمرها

إلى الزوجة الكريمة التي صبرت معي وأعانتني معنويا على إتمام هذا العمل

إلى فلذة كبدي وقرة عيني إبني عبد القدوس

إلى إخوتي: بلال، عبد المنعم، أنيس

إلى الأهل والأحباب والأصدقاء جميعا

وأخص منهم أخي وصديقي الطيب على دعمه ومساعداته المختلفة

أهدي هذا العمل

شكر وتقدير

بعد ختام هذا العمل العلمي المتواضع، أتقدم بالحمد والشكر إلى المولى عز وجل على توفيقه وسداده، فالحمد والشكر له أولا وآخرا، والحمد والشكر له دائما أبدا، ملأ السماوات والأرض وملأ ما وسعه علمه

وأصلي وأسلم صلاة وسلاما دائمين تامين، على سيدنا محمد النبي الأمي وعلى آله وصحبه أجمعين

ثم لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الذي أشرف على هذا العمل، مذ كان خطة على ورق، وإلى أن نما وربا وصار على هيئته، الذي أحاطه برعايته وتوجيهه، فله الشكر والتقدير

الأستاذ: عبدوني عبد الحميد

ثم أتقدم بالشكر إلى المشرف الثاني، الذي ومع قصر فترة إشرافه إلا أنه أفادني كثيرا، بفيض علمه وكرمه، أستاذي بروال مختار

وأشكر الأستاذ نصر الدين جابر على نصائحه وتوجيهاته القيمة، التي أفادتني كثيرا في تصميم أداة الدراسة، واختيار عينتها

شكر خاص أيضا إلى الأستاذ: جوادي يوسف

ولا يفوتني أن أشكر الأستاذ لعور السعيد على مساعدته في ترجمة ملخص الدراسة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع نظام تقويم أداء مديري مؤسسات العليم الثانوي في الجزائر، في ضوء معطيات الفكر الإداري المعاصر، ومحاولة التوصل إلى التصور المناسب لهذا النظام بناءا على هذه الدراسة في شقيها النظري والميداني، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة تضم (99) بندا موزعة على أربعة محاور (مدخلات، عمليات، مخرجات، تغذية عكسية)، تم توزيعها على عينة مكونة من (43) مديرا بالتعليم الثانوي.

وتمت المعالجة الإحصائية من خلال: معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت) للعينات المرتبطة، باستخدام برنامج spss 17.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توفر مدخلات نظام تقويم الأداء بدرجة متوسطة.
- توفر عمليات النظام بدرجة متوسطة.
- توفر نتائج النظام بدرجة متوسطة.
- توفر التغذية العكسية للنظام بدرجة متوسطة.
- مستوى أهمية مدخلات نظام تقويم الأداء متوسط.
- مستوى أهمية عمليات النظام متوسط.
- مستوى أهمية نتائج النظام متوسط.
- مستوى أهمية التغذية العكسية للنظام متوسط.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توفر مدخلات النظام ومستوى أهميتها لصالح الأهمية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توفر عمليات النظام ومستوى أهميتها لصالح الأهمية، ما عدا بعدي أخطاء التقويم، وأسلوب التقويم.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توفر مخرجات النظام ومستوى أهميتها لصالح الأهمية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توفر التغذية العكسية للنظام ومستوى أهميتها لصالح الأهمية.

وفي ضوء نتائج الدراسة تم التوصل إلى بعض خصائص نظام تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي، والتي تم الاعتماد عليها في بناء تصور ملائم لهذا النظام.

Search summury :

This thesis aimed at acknowledging the reality of the evaluation system of secondary school director's performance in Algeria, in relation to modern administrative thinking, and trying to attain a suitable concept for this system, on the basis of this study, with its both theoretical and practical aspects, to realize this aims, a questionnaire was used containing 99 items, being grouped into four chapters, (input, operations, output, and feedback), distributed on a sample of 43 secondary school directors.

The statistic treatment has been done by Pearson correlation coefficient, the alpha kronbach coefficient, means, the standards deviations, the (t) test of correlated samples throughout the spss17 program.

The research paper result to:

- medium availability of the performance assessing system input.

- medium availability of the performance operations.

- medium availability of the system results.

- medium degree of availability the system feedback.

- Average level of the importance of the system input.

- Average level of the importance of the system operations.

- Average level of the importance of the system results.

- Average level of the importance of the system feedback.

- there are some differences of statistical indication, between the level of availability of system input and its importance level, for the sake of importance.

- there are some statistical differences, between the level of availability of system operations and their importance level, except for some assessment errors, and the assessing method.

- there are some statistical differences, between the availability level of system outputs and their importance level, for the sake of importance.

- there are some statistical differences, between the availability level of system feedback and its importance level, for the sake of importance.

These results have lead to some characteristics of the performance assessing system, of secondary school directors, and were used as a basic of building up a suitable concept for this system.

فهرس المحتويات

إهداء

شكر وتقدير

ملخص الدراسة ملخص الدراسة بالعربية

ملخص الدراسة ملخص الدراسة بالإنجليزية

فهرس المحتويات.....أ

فهرس الجداول.....ب

فهرس الأشكال.....ج

مقدمة:

الفصل الأول (الإطار المنهجي للدراسة)

1- إشكالية البحث:.....3

2- أهداف البحث:.....8

3- أهمية البحث:.....9

4- دواعي اختيار الموضوع:.....10

5- منهج الدراسة:.....11

6- ضبط مصطلحات الدراسة:.....13

7- الدراسات السابقة:.....16

8- التعليق على الدراسات السابقة:.....30

9- فرضيات الدراسة.....32

الفصل الثاني (نظام تقويم الأداء الوظيفي)

تمهيد:.....34

1- مدخل تاريخي عن تطور تقويم أداء العمال.....35

2- الأداء الوظيفي.....39

2-1- مفاهيم مرتبطة بمفهوم الأداء (الكفاءة، الفعالية).....43

2-2- عناصر الأداء الوظيفي.....45

2-3- محددات الأداء الوظيفي.....46

2-4- العلاقة بين الأداء وتحليل العمل.....47

3- عملية تقويم الأداء الوظيفي (performance appraisal) 49

3-1- تقويم الأداء أم تقييم الأداء أم تثمين الأداء.....49

3-2- من يقوم بعملية تقويم الأداء الوظيفي للعمال.....55

3-3- العلاقة بين وظيفة تقويم الأداء الوظيفي وباقي وظائف إدارة الموارد البشرية.....57

3-4- أسس التقويم الفعال للأداء.....59

3-5- أهداف عملية تقويم الأداء.....60

3-6- أهمية تقويم الأداء الوظيفي.....62

3-7- معايير تقويم الأداء الوظيفي.....64

3-8- مقاييس الأداء.....66

3-9- أساليب تقويم الأداء الوظيفي.....67

3-10- أحسن طريقة لتقويم الأداء.....79

4- مقابلة تقويم الأداء.....80

5- الاتجاهات الحديثة في تقويم الأداء الوظيفي.....83

6- المقصود بنظام تقويم الأداء الوظيفي.....83

6-1- عناصر ومكونات نظام تقويم الأداء.....85

6-2- تصميم نظام تقويم الأداء الوظيفي.....89

6-3- خصائص نظام تقويم الأداء الفعال.....91

6-4- مفهوم نظام تقويم الأداء وفق منحى النظم.....91

7- استخدامات تقويم الأداء الوظيفي.....93

8- عيوب ومشاكل تحد من فعالية أنظمة تقويم الأداء.....96

8-1- مشكلات تتعلق بنظام التقويم.....96

8-2- مشكلات تتعلق بإدارة نظام التقويم.....98

8-3- مشكلات تتعلق بالقائم بالتقويم.....98

9- طرق تحسين فعالية أنظمة تقويم الأداء الوظيفي.....101

10 - خطوات نظام تقويم الأداء.....103

11- أسباب فشل أنظمة تقويم الأداء الوظيفي ونتائجه.....105

خلاصة الفصل.....107

الفصل الثالث (الإدارة المدرسية في التعليم الثانوي بالجزائر)

تمهيد.....110

1- تعريف الإدارة المدرسية.....111

2- أهمية الإدارة المدرسية.....116

3- أهداف الإدارة المدرسية.....117

4- العلاقة بين الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية.....118

5- أنماط الإدارة المدرسية.....121

6- تقويم الإدارة المدرسية.....122

7- أهداف تقويم الإدارة المدرسية.....131

8- مدير المدرسة.....131

8-1- المواصفات السلوكية للمدير الفعال.....135

8-2- المهارات التي يجب أن يتمتع بها مدير المدرسة.....139

8-3- كفايات مدير المدرسة.....140

8-4- اختيار مدير المدرسة.....144

8-5- أدوار مدير المدرسة.....151

8-6- تدريب مدير المدرسة.....160

8-7- تقويم أداء مدير المدرسة.....168

9- التعليم الثانوي بالجزائر.....174

10- مهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي بالجزائر.....176

11- الإطار القانوني لعملية تقويم أداء مدير مؤسسة التعليم الثانوي بالجزائر.....178

خلاصة الفصل.....184

الفصل الرابع (إجراءات الدراسة الميدانية)

تمهيد.....185

1- الدراسة الاستطلاعية.....186

2- مجتمع الدراسة.....188

3- عينة الدراسة.....190

4- أداة الدراسة.....190

5- حدود الدراسة.....195

6- طريقة تصحيح الاستبيان.....195

7- الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات.....196

الفصل الخامس (عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية)

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى.....197

1-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....197

1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....203

1-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....208

1-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....213

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية.....217

2-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.....217

2-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة.....223

2-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة.....227

2-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثامنة.....231

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة.....235

3-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية التاسعة.....235

3-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية العاشرة.....239

3-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الحادية عشر.....241

3-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية عشر.....243

التصور المقترح:.....247

خاتمة.....252

قائمة المراجع.

قائمة الملاحق.

فهرس الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أسلوب قوائم المراجعة	72
02	استخدامات نتائج تقويم الأداء الوظيفي	95
03	معايير برنامج منح تراخيص مدراء المدارس لاتحاد ما بين الولايات بالو.م.أ	169
04	أبعاد مقياس هالينجر	171
05	عدد الثانويات والمتاقن بولاية ميلة	188
06	التعديلات التي أجريت على بنود الاستبيان	192
07	يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية المتعلق بمستوى ممارسة النظام	193
08	يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية المتعلق بمستوى أهمية النظام	194
09	قيم ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة والأداة ككل	195
10	فئات الاستجابة على أداة الدراسة	196
11	نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور المدخلات	197
12	نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور عمليات نظام تقويم الأداء	203
13	نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور عمليات نظام تقويم الأداء	208
14	نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور التغذية العكسية لنظام تقويم الأداء	214
15	نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور المدخلات (الأهمية)	217
16	نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور العمليات (الأهمية)	223
17	نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور المخرجات (الأهمية)	227
18	نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور التغذية العكسية (الأهمية)	232

19	استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة لحساب الفروق على المحاور المنتمية لمدخلات النظام	236
20	استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة لحساب الفروق على المحاور المنتمية لعمليات النظام	239
21	استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة لحساب الفروق على المحاور المنتمية لمخرجات النظام	240
22	استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة لحساب الفروق على المحاور المنتمية للتغذية العكسية للنظام	241

فهرس الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	عملية تقويم الأداء الوظيفي	54
02	علاقة وظيفة تقويم الأداء الوظيفي بباقي وظائف إدارة الموارد البشرية	58
03	الهدف من تقويم الأداء	61
04	أسلوب التوزيع الإجباري	69
05	أسلوب المقياس المتدرج	70
06	تقويم الأداء من منظور الإدارة بالأهداف	74
07	أسلوب 360° في تقويم الأداء	78
08	مكونات نظام تقويم الأداء	89
09	منظومة تقويم الأداء	92
10	خطوات تقويم الأداء	105
11	العلاقة بين الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية	119

المقدمة:

تعتبر إدارة الموارد البشرية الركيزة التي تعتمد عليها المؤسسات المختلفة، في التسيير الفعال لأداء موظفيها، من خلال العمل على وضع الإجراءات الفعالة، التي تمكن المؤسسة من بلوغ أهدافها، والاستثمار الجيد لأداء الموظفين لتحقيق الأهداف المشتركة بينهم وبين المؤسسة، ومن بين أهم أنظمة إدارة الموارد البشرية وظيفة تقويم أداء الموظفين، وهي من أهم الوظائف التي تسمح بقياس وفحص أداء الموظف الماضي أو في الحاضر، من أجل التعرف على مدى قربه أو بعده عن المعايير المحدد مسبقا، والعمل على أن يكون أحسن في المستقبل، كما يمكن ذلك من اتخاذ الإجراءات الإدارية الصحيحة والعادلة في حق الموظف، وقد زاد الاهتمام في العقود الأخيرة بوظيفة تقويم الأداء، كغيرها من وظائف إدارة الموارد البشرية، بسبب تحول الاهتمام من الموارد المادية للمؤسسات المختلفة، إلى ما تمتلكه من كفاءات بشرية، قادرة على المحافظة على مكانة المؤسسة وتطويرها وتعزيز تنافسيتها.

وقد أخذت المؤسسات المختلفة تتجه نحو تبني أنماط تسيير مؤسسات الأعمال، والعمل على توظيف المداخل الإدارية الأكثر فعالية، وفي مقدمتها تصميم أنظمتها وبرامجها الإدارية على أسس علمية، والعمل على تطويرها باستمرار في ضوء التغيرات الداخلية والخارجية للمؤسسة، وكغيرها من المؤسسات المختلفة باتت المؤسسات التعليمية تعمل ضمن بيئة شديدة التنافسية، تحتم عليها العناية بمنظومتها الإدارية للرفع من مستوى أدائها، في ضوء التوجهات التي باتت تركز على نوعية المنتج أكثر من كميته.

وعملية تقويم أداء الموظفين من بين العناصر الهامة في الإدارة المدرسية، التي يمكن لها أن تحدث فرقا بين المؤسسات المختلفة، من حيث الأساليب التي تستخدم في تثمين جهود وإنجازات مديري المؤسسات التعليمية، فلم يعد يخفى على أحد أن الفرق بين المؤسسات التعليمية، مرهون بالفرق بين مستويات أداء مديريها، ويتأثر هذا الأداء بدرجة كبيرة بالطريقة التي يقاس ويدرا بها، وبات من الضروري العناية بأنظمة تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم خاصة في مرحلة التعليم الثانوي، لأهمية المرحلة وأهمية مخرجاتها ضمن النظام التعليمي.

ولذلك حاولت هذه الدراسة التعرف على المضامين العلمية والأطر الفكرية الحديثة، حول وظيفة تقويم الأداء الوظيفي، في جانبها النظري حسب ما يثبه التراث العلمي للموضوع ضمن المراجع الحديثة، وكيف يمكن ضمن هذه الدراسة، التعرف على واقع ومكونات منظومة تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي

بالجزائر، في ضوء التوجهات الحديثة وبحثها ميدانيا باعتماد الأداة المناسبة التي تتضمن مؤشرات الفكر الإداري الحديث، ويكون الهدف الأسمى ضمن هذه الدراسة إمكانية تصميم النظام الأنسب لتقويم أداء مديري مؤسسات التعليم لثانوي، أملا في أن تبلغ هذه الدراسة هذا الهدف ولو بنسبة مقبولة من الدقة والصدق.

ولتناول الموضوع تم تقسيم الدراسة إلى جزأين رئيسيين، جزء نظري يتضمن ثلاثة فصول:

– فصل تمهيدي يتضمن التصورات المنهجية للموضوع، بما يشمله من ضبط لإشكالية الدراسة، وتوضيح أهدافها وأهميتها، منهجها، مفاهيمها الإجرائية، الدراسات السابقة، وفرضيات الدراسة.

– فصل نظري أول حول التراث النظري المتعلق بوظيفة وأنظمة تقويم الأداء الوظيفي، والأساليب العلمية والطرق التي تتبعها المؤسسات المختلفة، والأطر النظرية التي تتضمن تصورا حديثا لهذه الوظيفة.

– فصل نظري ثاني حول الإدارة المدرسية بهدف الوقوف على مفاهيمها الحديثة، وأهدافها، وظائفها، ومديري المدارس ومميزاتها وأدوارهم، ضمن التراث العلمي للموضوع، والاهتمام التفصيلي بالإدارة بالجزائر في إطار الموضوع المدروس.

جزآ ميداني لتوضيح الإجراءات التي اتبعت ضمن الدراسة، والنتائج المتوصل إليها ويشمل:

– فصل متعلق بإجراء الدراسة المتمثلة أساسا في: الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة وطريقة اختيارها، أداة الدراسة وخطوات تصميمها وخصائصها السيكومترية، الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

– فصل خاص بمعرض ومناقشة بيانات الدراسة وفق ترتيب فرضيات الدراسة في ، وفي جزء منه محاولة استنباط العناصر التي يتكون منها نظام تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي، في ضوء نتائج الدراسة النهائية

الفصل الأول:

الإطار المنهجي للدراسة

1- إشكالية البحث:

يعرف العالم في الوقت الراهن تغيرات جذرية، وكبيرة في شتى مناحي الحياة، لم تترك مجالا من مجالات الحياة إلا وأحدثت فيه تغييرات واسعة وعميقة، وذلك في المجالات الاجتماعية، الاقتصادية والفكرية الثقافية، وأصبحت هذه التغيرات تلقي بثقلها على الدول النامية، وتدفع بها إلى مزيد من المرونة في التعامل معها، والمسايرة الفعالة من خلال إقرار التعديلات اللازمة التي تكفل لها الاستمرار والتطور.

وبالتالي فقد سارعت الكثير من الدول لا سيما العربية منها كالجزائر، إلى إجراء تعديلات وإصلاحات في أنظمتها ومؤسساتها الاجتماعية، وعلى رأسها المنظومة التعليمية، على اعتبار أنها من بين أهم الأنظمة، المساهمة في تحقيق التكيف الناجح وبلوغ التنمية المنشودة.

وتعتبر عملية رفع كفاءة الإطارات الإدارية التربوية، من أهم جوانب الإصلاح في النظام التعليمي، ولا بد من تطوير الإدارة المدرسية، لأن المدرسة هي الجهاز التنفيذي المسؤول عن تحقيق الأهداف المرسومة[1]، وتمتد جهود التطوير في الغالب لتشمل كافة عناصر العملية التعليمية، بدأ من المبنى المدرسي ومرافقه، والمناهج الدراسية وتطويرها، والمعلم وإعداده، والإدارة المدرسية وتحديثها، انطلاقا من أن الإنسان هو الاستثمار الأمثل، وأن بناءه لا يكون إلا بالتعليم الأجود، وبضرورة تطوير وظيفة المؤسسات التعليمية، مما جعل الاهتمام يزداد بتنمية القوى والموارد البشرية، وتدريبها تدريبا مستمرا لرفع كفايتها وتفعيل دورها وزيادة إنتاجها[2].

ولا شك أن الإدارة المدرسية هي انعكاس حقيقي للإدارة التربوية وللسياسة التعليمية على أرض الواقع، ولذلك نجد مثلا أن كنيزيفيتش Knezevich يرى أن خير طريقة لقياس فعالية الإدارة التعليمية، على مختلف مستوياتها في الهرم الإداري، هو قياسها على مستوى الإدارة المدرسية، ونشأ عن ذلك في السنوات الأخيرة الاهتمام الكبير بالتنمية المهنية للقيادات التربوية في المدارس، مما ساهم بشكل مباشر في نشر ثقافة الجودة الشاملة، بين القيادات والعاملين في المؤسسات التعليمية، وبين أعضاء المجتمع المحلي المعني بالعملية التعليمية، مما يؤدي إلى الارتقاء بمستوى الأداء وتجويد المخرجات التعليمية[3].

---

[1] علا حسني قرقش، **نموذج مقترح لتقييم مدير المدرسة الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2000، ص3.

[2] رجاء زهير خالد العسيلي، **تقويم أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 2007، ص3.

[3] عبود عبد الغني، **الإدارة التربوية المتميزة- الطموح والتحديات**، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة حول آفاق الإصلاح التربوي في مصر، جامعة المنصورة، مصر، 2004، ص139.

ومن بين المداخل الهامة لتطوير الإدارة المدرسية وتحسين أداء مدير المدرسة، هو العناية بالعملية التي من خلالها يتم تثمين وتقويم مستوى أدائه، وكثيرا ما أشارت الأدبيات والأبحاث المتعلقة بإدارة الموارد البشرية، إلى أهمية الدور الذي ينبغي أن تؤديه وظيفة تقويم الأداء ضمن الأنظمة الإدارية، تتعلق بالمساهمة الفعالة في تحقيق التطور والتحديث المستمر، والتأكيد بالتالي على ضرورة الاهتمام بتطويرها و تحديثها، لتحافظ على فعاليتها ضمن الأنظمة الإدارية، خاصة مع ما تشير إليه أيضا بعض الدراسات من جمود وشكلية إجراءاتها وغياب الفاعلية اللازمة في ممارستها[1].

وتعد عملية تقويم الأداء الوظيفي، إحدى المهام الرئيسية لإدارة الموارد البشرية، ولذلك فإن هذه العملية تتكامل مع غيرها، من العمليات الأخرى، لتحقيق أهداف إدارة الموارد البشرية، حيث تتأثر بها وتؤثر فيها، وتعتمد الكثير من الوظائف الإدارية الأخرى، على نتائج ومعطيات هذه العملية كالترقية، التعيين، التدريب.. لذلك فهي ذات مكانة هامة، في إنجاح التسيير الداخلي للمؤسسة، بالإضافة إلى تطوير كفاءات المستخدمين، وقياس مساهمتهم في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة.

ولا شك أنه لوضع نظام تقويم أداء مناسب، لا بد من مراعاة طبيعة المؤسسة، ونوعها (نوعية خدماتها ومنتجاتها..)، حجمها، وطبيعة مهام المستخدمين المراد قياس أدائهم، كما يتأثر عند التطبيق ببنائها الهيكلي، وشكل العلاقات التنظيمية داخل المؤسسة، وطبيعة ثقافتها التنظيمية[2].

ولأن الثقافة التنظيمية تعتبر مؤشرا جيدا لمعايير السلوك، والاتجاهات المتحكمة في سلوك الأداء لدى العاملين، لذلك تسعى المنظمات الحديثة إلى غرس القيم الإيجابية في نفوس العاملين، التي تشجع شعور الولاء والانتماء، والعمل بروح الفريق، وتحسين مستوى الأداء، ومحاربة القيم السلبية للحد من الانحرافات السلوكية لدى العاملين، كعدم الاهتمام بأوقات العمل، والتسيب الإداري، والتزوير والمحسوبية، والرشوة والوساطة، واختلاس المال العام وغيرها[3]، ونجد المجتمعات النامية، تسودها بعض العادات الاجتماعية كالتحيز للأقرباء، ومحاباة الأصدقاء، وشيوع الوساطة والمحسوبية، وعدم عدالة التقييم وأسس التحفيز [4].

---

[1] سعد هلي العنزي وعامر علي العطوي، **فهم الهيكل الكامن لمحددات تقييم الأداء الوظيفي الشامل**، المجلة العراقية للعلوم الإدارية، 2001، ص3.

[2] Sid Ahmed Benraouane , **le management des ressources humaines- étude des concepts, approches et outils développés par les entreprises américaines**-, offices des publications universitaires, Algérie, 2009, p-p 119-120.

[3] خالد يوسف محمد الزعبي، **أثر الالتزام بالقيم الثقافية والتنظيمية على مستوى الأداء الوظيفي لدى العاملين في القطاع العام بمحافظة الكرك**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، المجلد22، العدد1، ص4.

[4] المرجع السابق، الصفحة 9.

كما أن قياس حجم الأداء المحقق للأفراد العاملين، يعد نقطة البداية لمعرفة واقع الأداء في المؤسسة، وكذلك مقدار الفرق المطلوب تداركه، في حالة عدم تحقيق مستويات الأداء، وفق المعايير المحددة مسبقا لإنجاز المهام، ويتطلب ذلك تحديد الطرق والأساليب الأنجع لتحقيق تقويم دقيق وموضوعي، وتحديد المعايير المناسبة لوزن وتقدير الأداء.

وبالرغم من أن أنظمة تقويم الأداء لها أهمية كبيرة، وكانت موضوع دراسة لدى الكثير من الباحثين، خاصة في السنوات الأخيرة، لما لها من انعكاسات كبيرة على قضايا هامة مثل: العدالة في معاملة العاملين والكفاءة الإنتاجية، وما لها أيضا من تأثير واضح على دافعية العمل والرضا الوظيفي، والتنمية الشاملة للعامل والمؤسسة، إلا أن هذا الاهتمام لم يسفر عن نجاح ملحوظ في الممارسة العملية داخل المؤسسات، إلى حد قول أحدهم أن تقويم الأداء هو مجرد فكرة ممتازة [1].

ودور مدير المدرسة في مرحلة التعليم الثانوي على درجة كبيرة من الأهمية، لأن هذه المرحلة حاسمة في حياة التلميذ، فعلى أساسها تحدد المعالم الكبرى لحياته ومستقبله الأكاديمي والمهني، إضافة إلى حساسية المرحلة العمرية للتلاميذ، فمرحلة المراهقة هي مرحلة حساسة بدرجة كبيرة للظروف التي يمر بها التلميذ، وهي تتطلب من مسؤولي مؤسسات التعليم الثانوي التعامل الصحيح مع هذه الخاصية، لتوجيه الطالب الوجهة الصحيحة التي تلبي حاجاته، وتجعله مواطنا صالحا داخل المجتمع، ويتوقف ذلك كله إلى حد كبير على ما لمدير المدرسة من قدرات ومؤهلات، للتحكم في مسار العملية التعليمية بما يخدم مصالح التلاميذ.

وللحفاظ على مردود تربوي عال نوعا وكما، ينبغي العمل على توفير كامل الشروط اللازمة، المادية منها والمعنوية، وفي مقدمتها قيادة مدرسية كفأة وواعية، تفي بمتطلبات المسؤوليات المنوطة بها، إذ غالبا ما يتأثر مستوى أداء المدرسة ككل بمستوى أداء مديرها، و يتوقف على مستوى أدائه المستوى العام لأداء المدرسة.

ويعد التقويم روح المؤسسة وقلبها النابض، من أجل إحداث التغيير المطلوب، وتحقيق فعالية العملية الإدارية للمؤسسة التعليمية ككل، وعملية التقويم على مستوى الإدارة المدرسية، تمثل جوهر العملية

---

[1] طارق أحمد عواد، **تقييم نظام قياس الأداء الوظيفي للعاملين في السلطة الوطنية الفلسطينية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية- غزة، 2005، ص38.

التعليمية، ومدير المدرسة الناجح هو الذي يحرص على استمرارية تقويم العمل الإداري، وتقويم مستوى أدائه بصورة موضوعية، بغية التجديد والتطوير والارتقاء بمستوى الأداء إلى ما هو أفضل[1].

ولا شك أن عملية تقويم الأداء الوظيفي تتم في حدود الإجراءات، ووفق الأطر التنظيمية والقانونية، وتتأثر بالثقافة التنظيمية والأسلوب الإداري المتبع في المؤسسة، ومن هنا تتحكم في هذه العملية مجموعة الإجراءات، الموضوعة رسميا للقيام بهذه العملية، كما تتوقف نجاعتها على الأساليب والممارسات والعلاقات القائمة بين الأفراد أثناء القيام بها، وكل هذه العوامل وغيرها تتفاعل في مجملها لتشكل ما يمكن أن نطلق عليه بنظام تقويم الأداء الوظيفي.

ويتضح الإشكال الرئيسي في هذه الدراسة في: التعرف على واقع تلك الممارسات والإجراءات التنظيمية المتعلقة بقياس أداء مدير مؤسسة التعليم الثانوي بالجزائر، التي يطلق عليها نظام تقويم الأداء، المعتمد في تقويم أداء مدير الثانوية، للوصول في الأخير إلى تقويم مدى مناسبتها وتماشيها مع مهام مدير المؤسسة، ومدى تحقيقها للأهداف المطلوبة حسب مقتضيات الفعالية الإدارية، التي تؤكد عليها الأدبيات العلمية والفكر الإداري المعاصر، والعملية الإدارية فيها على وجه الخصوص، والعمل على معالجة جوانب القصور إن وجدت وفق رؤية علمية ومنهجية مضبوطة، ووضع الاقتراحات اللازمة لتطوير نظام تقويم الأداء، بغرض وفائه بتحقيق أهدافه ومراميه، حسب ما تقتضيه شروط الدقة والكفاءة والموضوعية، والفعالية المطلوبة، حسب الظروف الراهنة لمؤسسة التعليم الثانوي، وحسب المعايير العلمية المعاصرة لتفعيل هذه الوظيفة الإدارية.

كما تدور الإشكالية الرئيسية للبحث حول شروط فعالية نظام تقويم الأداء الوظيفي، مسلمين بأن هذه الشروط تتمحور ضمن اتجاهين رئيسيين هما:

– مدى توفر النظام على مكونات وعناصر بنائية دقيقة وحديثة، تنطلق أساسا من التصورات العلمية الحديثة للعملية الإدارية، وتناسب الظروف الميدانية والواقعية لنظام الإدارة في الجزائر، من خلال اشتقاق ممارساته الميدانية من المعطيات النظرية والميدانية العلمية، لجعل هذا النظام أكثر فعالية.

---

[1] عبد الصمد الأغبري، **الإدارة المدرسية – البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر-**، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 2000، ص418.

– كيفية الصياغة المنهجية العلمية لهذه المكونات الأساسية، وإخراجها في شكل ممارسات متكاملة، واختبار الشروط التطبيقية المناسبة، لوضع صورة نهائية لهذا النظام بشكل عملي وإجرائي، وذلك حسب الخطوات العلمية المتبعة في بناء أنظمة تقويم الأداء.

ولذلك يتلخص التساؤل العام لهذه الدراسة حول:

ما واقع نظام تقويم الأداء الوظيفي لمديري مؤسسات التعليم الثانوي؟ وما هو التصور الذي يمكن الخروج به لهذا النظام انطلاقا من التراث العلمي المعاصر، والدراسة الميدانية لأفراد عينة الدراسة؟.

وذلك انطلاقا من الدراسة الميدانية التي تتم وفق أداة دراسة، تستمد محاورها وعباراتها ومضامينها، من الفكر الإداري المعاصر، وبالاعتماد على الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

وانطلاقا من هذا التساؤل العام تتبنى هذه الدراسة التساؤلات الفرعية التالية:

1-1- ما مستوى ممارسة عناصر نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان من وجهة نظر مديري مؤسسات التعليم الثانوي؟

ويتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

– ما مستوى ممارسة مدخلات نظام الأداء الوظيفي في الميدان من وجهة نظر مديري مؤسسات التعليم الثانوي؟

– ما مستوى ممارسة عمليات نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان من وجهة نظر مديري مؤسسات التعليم الثانوي؟

– ما مستوى ممارسة مخرجات نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان من وجهة نظر مديري مؤسسات التعليم الثانوي؟

– ما مستوى ممارسة التغذية العكسية نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان من وجهة نظر مديري مؤسسات التعليم الثانوي؟

1-2- ما مستوى أهمية جوانب نظام تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر مديري مؤسسات التعليم الثانوي؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

– ما مستوى أهمية مدخلات نظام تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر مديري مؤسسات التعليم الثانوي؟

– ما مستوى أهمية عمليات نظام تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر مديري مؤسسات التعليم الثانوي؟

– ما مستوى أهمية مخرجات نظام تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر مديري مؤسسات التعليم الثانوي؟

– ما مستوى أهمية التغذية العكسية لنظام تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر مديري مؤسسات التعليم الثانوي؟

1–3– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة جوانب نظام تقويم الأداء ومستوى أهميته حسب آراء أفراد عينة الدراسة؟

ويتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة مدخلات النظام ومستوى أهميتها حسب آراء عينة الدراسة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة عمليات النظام ومستوى أهميتها حسب آراء عينة الدراسة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة مخرجات النظام ومستوى أهميتها حسب آراء عينة الدراسة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة التغذية العكسية للنظام ومستوى أهميتها حسب آراء عينة الدراسة؟

1–4– ما هو التصور الذي يمكن اقتراحه في ضوء نتائج الدراسة؟

2– <u>أهداف البحث</u>:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

– القيام ببحث نظري مكتبي، حول النماذج النظرية لعملية تقويم الأداء الوظيفي.

– التعرف على واقع نظام تقويم الأداء الوظيفي، لدى مديري مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر.

– التعرف على تطلعات عينة الدراسة، من أجل تطوير وزيادة فعالية نظام تقويم الأداء الوظيفي، لدى مديري مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر، وذلك حسب الأهمية التي يولونها لجوانب التقويم.

– محاولة الوصول إلى بناء تصور مقترح، لنظام تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر.

3– أهمية البحث:

يكتسي هذا البحث أهمية لها شكلان:

أولا:أهمية علمية: كون هذا الموضوع من المواضيع التي تتطلب المزيد، من الأبحاث والدراسات العلمية الرصينة، من أجل تدعيم هذا الموضوع بالمراجع، وكذلك النتائج البحثية الحديثة، التي تكشف عن نواحي الغموض، التي لا تزال تكتنفه في العديد من النواحي، وتساهم في المزيد من فهم الواقع، ومدى موافقته للتطورات الحاصلة باستمرار، ولا شك أن مواضيع إدارة الموارد البشرية على مستوى الإدارة المدرسية، هي من الدراسات القليلة والتي تكاد تكون منعدمة، خاصة إذا علمنا أن الاهتمام بهذا التخصص (الإدارة المدرسية)، قد انطلق حديثا أين تم فتح المجال لدراسته وتدريسه على مستوى الدراسات العليا، ومن هذا المنطلق فإن المواضيع المتناولة ضمنه تعتبر مجالات عذراء لم تلقى الدراسة العلمية الكافية، وكل تناول علمي لها يعتبر إضافة ولبنة هامة في بناء صرح المعرفة العلمية.

ثانيا:أهمية عملية:

حيث يعد هذا الموضوع من المواضيع الإدارية الكلاسيكية، والضرورية لنجاح العملية الإدارية على أرض الواقع، كما يستدعي الأمر الحفاظ على فعالية نظام تقويم الأداء الوظيفي، من أجل الحفاظ على فعالية العملية الإدارية برمتها.

وتتضح الأهمية العملية لهذا الموضوع أيضا، في كونه يعالج الواقع الفعلي وبالتالي يحاول تحقيق الإفادة الفعلية، من خلال التعرف على الممارسات الميدانية، للقيام بهذه الوظيفة الإدارية، في ضوء الإجراءات والتنظيمات الرسمية المعتمدة، للوقوف على مدى تحقيق بعض الأهداف الإدارية الهامة، التي يرجى تحقيقها من وراء القيام بهذه الوظيفة الإدارية، حسب ما تتطلبه مستويات ومعايير النجاح المعتمدة،

وحسب المقتضيات التي تفرضها الأدبيات الإدارية الحديثة، بما تزخر به من مضامين علمية، لجعل الممارسات الميدانية قائمة على أساس علمي رصين.

– كما تعتبر نتائج هذه الدراسة تغذية عكسية لنظام تقويم الأداء، من طرف المديرين للتعرف على واقع هذا النظام، ومدى وضوح جوانبه في تصورات المديرين، كأهدافه ووسائله وطرائقه والجدوى من نتائجه..، وكذلك كيفية نظرهم إلى موضوع تقويم أدائهم من طرف الإدارة العليا، وهل تؤدي هذه العملية دورا إيجابيا في نظرهم، وبالتالي محاولة الاستفادة من آرائهم واستجاباتهم لتطوير هذا النظام بناء على استقراء الواقع، وإعطائه المتطلبات والمكونات الضرورية التي تفعل قوانينه وإجراءاته وممارساته، من أجل تحقيق فعاليته ومساهمته في فعالية الإدارة المدرسية ككل، وجعله أكثر انتماء وتماشيا مع واقع الإدارة المدرسية في الجزائر، وواقع المديرين وأكثر تحقيقا لما ينبغي لهذه الوظيفة الإدارية تحقيقه، وفق حاجات المديرين وحاجات الإدارة المدرسية، والتغلب على النقائص الموجودة من منطلق بحثي قائم على الدراسة العلمية.

4– دواعي اختيار الموضوع:

لا شك أن شعور الباحث بأهمية موضوعه، ورغبته واقتناعه بقيمته العلمية والتطبيقية، هي إحدى العوامل الهامة، لدفع جهوده نحو إتمامه على النحو الأفضل، وهذا أيضا يستدعي همته، من أجل جعل هذا البحث مفيدا، وذا نتائج إيجابية على مجتمعه، وخاصة بالنسبة للفئة التي تعنى مباشرة بنتائجه، ولذلك فإن هذا الموضوع من الأهمية، بما جعله يسترعي اهتمام الباحث، وذلك منذ دراسته الأولى له، على مستوى الماجستير، من خلال دراسة ميدانية لمستوى أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي، أين لمس غياب الإجراءات الموحدة، والنموذج الواضح لهذه العملية في أذهان المديرين، مما يوحي بنوع من الممارسة الجامدة والرقابية لهذه الوظيفة، بما يجعلها أبعد ما تكون عن التنمية والتطوير الإداري المنوط بها، ليستكمل الآن السير ضمن إحدى امتداداته البحثية، التي استحوذت على فكر الباحث، وكانت سببا مباشرا في العزم على مواصلة بحثه على مستوى الدكتوراه.

كما لفت اهتمام الباحث بشكل جدي، للقيام بدراسة نظام تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي، ما لمسه خلال قيامه بدراسة ميدانية، لتقويم مستوى أداء مديري هذه المدارس في مرحلة الماجستير، وأثناء احتكاكه بأفراد هذه الفئة، أنه لاحظ غياب الاهتمام الكافي لديهم بأهمية التقويم، في مساعدتهم على معرفة نواحي القصور وتطوير ممارساتهم الإدارية، وبضعف قيمة البيانات التي يسفر عنها في تقديم

حلول لمشكلات الأداء، وبأنه عملية مراقبة لمدى أدائهم لمهامهم، وأن عليهم فقط الاستعداد لحضور المفتش وإقناعه بأنهم أنجزوا واجباتهم، وبأنهم يستحقون الحصول على النقطة الإدارية المرتفعة، وكل ذلك حرك في نفس الباحث وفكره التساؤل حول: مكانة هذا الواقع وهذه الممارسات من أدبيات الفكر الإداري الحديث، وعن كيفية المساهمة الحقيقية الملموسة في تطوير تلك الممارسات.

كما أن الانعكاسات التطبيقية للبحث دافع كبير، في تلك المواضيع التي تحاول التأثير في مجريات الواقع بشكل مباشر، وتهدف إلى تطوير الظروف والممارسات المتعلقة بمجال البحث، حيث أن الهدف الأخير من وراء هذه الدراسة، تطبيقي-بالدرجة الأولى- من خلال محاولة الاستفادة من نتائج عملية البحث، في تطوير ممارسات وواقع عملية تقويم الأداء الوظيفي، على مستوى المؤسسات التعليمية.

كما خلصت إحدى الدراسات التي قام بها كل من لاثام وويكسلي Latham& Wekxly 1989 إلى القول بأن معظم نماذج تقييم الأداء التي درساها في المنظمات الأمريكية، قد فشلت في تحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها، حيث درسا مائتين وثلاثة وتسعين منظمة، قامت أكثر من نصفها بتغيير نظم تقييم الأداء خلال ثلاث سنوات[1]، وبالتالي فإن المراجعة المستمرة لنظام التقويم أصبح مطلبا ضروريا للمحافظة على فعالية أنظمة تقويم الأداء الوظيفي، لعوامل كثيرة ترجع إلى طبيعة هذه العملية، وإلى الظروف الخارجية للمنظمات التي تتطلب أحسن تسيير متناسب مع الظروف، أو عملية تحيين Actualisation مستمر لأنظمتها وأساليبها الإدارية.

5- منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، لأن منطلق هذه الدراسة يعتمد أساسا على وصف معطيات الواقع الراهن، حيث أن من خصائص المنهج الوصفي أنه يستخدم لدراسة الظواهر الإنسانية والتربوية كما توجد في واقعها الحالي، مع محاولة تفسير ومناقشة النتائج بغرض معرفة أسبابها، قصد بلوغ الأهداف المرجوة من البحث العلمي، وهو تفسير وفهم العلاقات القائمة بين المتغيرات المدروسة، بالشكل الذي يساهم في تحقيق أهداف التنبؤ والتحكم.

[1] طارق أحمد عواد، مرجع سابق، ص38.

ولا يتوقف الهدف النهائي عند مجرد الوصف، بل إن حسن استخدام هذا المنهج من طرف باحثين أكفاء، يمكن من تبويب وتنظيم البيانات بشكل مضبوط وتحليلها بعمق، مما يمكن من الوصول إلى تعميمات ذات مغزى، تؤدي في الأخير إلى تقدم المعرفة[1].

ومن خلال اعتماد المنهج الوصفي يتم دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، وتقديم وصف دقيق لها، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا.. ويلجأ الباحث إلى استخدام هذا المنهج عندما يكون على علم بأبعاد الظاهرة، التي يريد دراستها نظرا لتوفر المعرفة بها من خلال بحوث استطلاعية، أو وصفية سبق أن أجريت على الظاهرة، ولكنه يريد التوصل إلى معرفة دقيقة وتفصيلية عن عناصر الظاهرة موضوع البحث، تفيد في تحقيق فهم أفضل لها، أو في وضع سياسات وإجراءات مستقبلية خاصة بها[2].

وتعتمد هذه الدراسة على أسلوب المسح، الذي يعتبر الوصف من بين أغراضه الرئيسية، حيث أن ما يميز البحوث المسحية، عن غيرها من البحوث الوصفية، هو حجم العينة المعتمدة، فحجم العينة يكون كبيرا بوجه عام، يتراوح بين (100) وقد يزيد على (100) مليون[3]، كما تتضمن البحوث الوصفية الحصول على البيانات من المشاركين في البحث، عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة توجه مكتوبة أو شفوية، أو مكتوبة وشفوية في وقت واحد، ويتم استخدام الاستبيانات والمقابلات غالبا في الحصول على البيانات، لكن أسلوب استخدامهما في البحوث المسحية، هو الذي يميز هذا النمط من البحوث عن غيره من البحوث[4].

وقد شمل المسح جانبين:

- **مسح مكتبي:** من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بالموضوع، والدراسات المشابهة له، بهدف الإحاطة العلمية بالتراث العلمي المتعلق بالموضوع، وبناء المنطلق العلمي الأساسي في تناوله ودراسته.

- **مسح ميداني:** من خلال تقصي الممارسات والأنشطة الواقعية، وقياس وتقدير الجوانب الهامة للموضوع التي تندرج ضمن أهداف البحث الحالي.

---

(1) عبد الفتاح محمد دويدار، **مناهج البحث في علم النفس**، ط2، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1999، ص 184.
(2) أمين الساعاتي، **تبسيط كتابة البحث العلمي**، ط1، المركز السعودي للدراسات الإستراتيجية، المملكة العربية السعودية، 1991، ص78.
(3) رجاء محمود أبو علام، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط6، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2007، ص260.
(4) المرجع السابق، ص259.

ويتميز البحث الوصفي بعنايته برصد الحقائق؛ المتعلقة بالظاهرة المدروسة رصدا علميا دقيقا، كما يعد الوصف ركنا أساسيا في البحث العلمي؛ من خلاله يتم التوصل إلى القيام بجمع المعلومات والبيانات وتحليلها، قصد الوصول إلى بعض التفسيرات الصادقة للعوامل التي تساهم في إحداثها، ووضع بعض التنبوءات التي قد تساعد على الوصول إلى إيجاد حلول للمشكلة التي تعترض الباحث، وتفيد في تحسين فهمنا للواقع وتعقيداته.

6- ضبط مصطلحات الدراسة:

المفاهيم التي تتبناها الدراسة هي الكلمات المفتاحية، لقراءة وفهم ما يجري ضمن هذه الدراسة، وبدون تعريف وتحديد تلك المفاهيم إجرائيا، فإن العمل يفقد الكثير من مصداقيته العلمية، ويبقى غير قابل للتداول العلمي الموضوعي، بين مجتمع الباحثين والمختصين، وفيما يأتي يتم التعريف الإجرائي للمفاهيم التي ترتكز عليها هذه الدراسة:

- التصور المقترح:

هي الصيغة النهائية التي يمكن استنتاجها من خلال الدراسة النظرية والميدانية، وتمثل رؤية مستقبلية يمكن اعتمادها لتطوير نظام تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي وزيادة فعاليته، ويتم وضعها في ضوء المحاور المنتمية لأداة الدراسة، المستمدة من الدراسات التي تعكس الفكر الإداري المعاصر.

وتتضح معالم هذا التصور من خلال الأداة المستخدمة في الدراسة، حيث يعتمد بناؤها على دراسات حديثة مشابهة للموضوع، وهذا ما يوفر صيغة مبدئية يمكن اختبارها في ضوء الواقع، ممثلا بآراء عينة الدراسة من أجل اختبار هذا التصور المبدئي، وتعديله – إن تطلب الأمر ذلك–، ليكون ملائما للمعطيات والظروف الميدانية للمدرسة الجزائرية.

- النظام:

يعني النظام عند كوفمان kaufman:"المجموع الكلي للعناصر التي تعمل بطريقة مستقلة، أو سويا لتحقيق النتائج المطلوبة وفق حاجات أو متطلبات النظام، ومن الأمثلة على ذلك النظام التربوي والتعليمي

بجميع مراحله"[1]. إنه يضم عناصر وأجزاء لها وظائف محددة لإنجاز ما اتفق عليه من طرف صانعيه، للوصول إلى نتائج أو أهداف محددة[2].

ويعرفه عامر الخطيب بأنه: "مركب من مجموعة من العناصر المترابطة بشبكة من العلاقات المتبادلة، بطريقة مستقرة ضمن فترة زمنية معينة، لتحقيق أهداف مخططة ومحددة مسبقا، تتمشى ما واقع المجتمع، وإمكانياته المتاحة وتطلعاته المستقبلية في أداء أفضل وأجود لمديري المدارس الثانوية"[3].

النظام في الاصطلاح الإداري هو: كيان من العناصر المعتمدة على بعضها البعض، والتي تؤثر في تفاعلها على بعضها البعض، ويفترض في كل نظام أن له مدخلاته، وأنشطته (عملياته)، ومخرجاته، وبيئته، وله تغذيته المرتدة أو العكسية[4].

- **الأداء الوظيفي:**

الأداء الوظيفي ضمن هذه الدراسة، هو قيام مدير الثانوية بالمهام المكلف بها، على نحو فعال وكفاءة عالية، حسب نظام التقويم والأساليب المعتمدة في تقويم أدائه، ويتضمن هذا الأداء الجوانب الشخصية والسلوكية، وما يرتبط بها من نتائج تتحقق على أرض الواقع.

- **نظام تقويم الأداء الوظيفي لمدير مؤسسة التعليم الثانوي:**

لنظام تقويم الأداء العديد من العناصر التي تعبر عنه تتمثل فيما يلي: تحديد الغرض، من المسئول، التوقيت، المعايير، الطريقة، الإخبار بالنتائج، استخدام النتائج، ويتفق هذا التصور مع النظرية العامة لتقويم الأداء، وتمثل خطوات الممارسة التطبيقية السليمة في المنظمات[5].

و يقصد بنظام تقويم الأداء كل العناصر والمكونات، وكذلك الترتيبات التي تضعها المؤسسة، من أجل الوصول إلى تحديد دقيق، لمستوى وحجم الأداء، الذي يحققه مدير مؤسسة التعليم الثانوي، ومن أجل تطوير مستوى أدائه، ويتكون نظام تقويم الأداء من العناصر التالية: (أغراض تقويم الأداء، عناصر تقويم

---

(1) على بريمة، **تطور النظام التربوي الجزائري منذ الاستقلال وعلاقته بالتنمية الاقتصادية**، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد40، جامعة باجي مختار- عنابة، 2014، ص21.

(2) نفس المرجع، نفس الصفحة.

(3) عبد القادر خالد رباح أبو علي، **العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر- غزة، 2010، ص10.

(4) أحمد ماهر، **الإدارة – المبادئ والمهارات**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص67.

(5) أحمد ماهر، **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2007، ص410.

الأداء، معايير الأداء، البيانات، أساس التقويم، أدوات التقويم، مواعيد التقويم، الأطراف التي تنفذ النظام، إجراءات التقييم، تحليل نتائج التقويم واستخدامها).

وانطلاقا مما سبق يتضح التعريف الإجرائي المعتمد في هذه الدراسة، غير أن التقسيم كان به بعض التعديلات، حيث تشتمل مكونات هذا النظام على: مدخلات النظام، عمليات النظام، نتائج النظام، التغذية العكسية للنظام، حسبما توضحه أداة الدراسة.

ويتضح التصور المناسب والمقترح في هذه الدراسة في ضوء استجابات أفراد عينة الدراسة، من خلال توضيح مستوى توفر الخصائص المدرجة في الاستمارة، والأهمية التي تكتسيها كل من عناصر النظام، وفي ضوء الفروق الممكنة بينهما، يمكن أن تتضح النقائص التي يراها المديرون في نظام التقويم، مما يسمح بتبني تصور يتضمن إجراءات، من شأنها التغلب على تلك النقائص المسجلة.

- **مدير مؤسسة التعليم الثانوي:**

يعرف مدير المدرسة على أنه: "الرئيس التنفيذي المسؤول عن كافة أنشطة المدرسة، في كافة المجالات التربوية والتعليمية، والأنشطة المدرسية والشؤون الفنية، والإدارية والمالية"[1].

كما يعرف بأنه: "الإداري الأول في المدرسة ويقف على رأس التنظيم فيها، ويتحمل فيها المسؤولية الأولى بل الكاملة، أمام السلطة التعليمية والمجتمع"[2].

ويعرف ضمن هذه الدراسة تحديدا بأنه: "الشخص المسؤول عن إدارة شؤون مؤسسة التعليم الثانوي، والمكلف بالتأطير والتسيير التربوي والإداري للمؤسسة، كما يكون آمرا بصرف الميزانية، والمشاركة في تكوين الموظفين المبتدئين وتحسين مستواهم، ويمارس سلطته على جميع الموظفين، الذين يقومون بالخدمة داخل المؤسسة، كما يمكنه أن يكون في وضعية القيام بالخدمة في مؤسسات التعليم الثانوي العام والتقني"[3].

---

[1] أحمد إسماعيل حجي، **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، دمشق، سوريا، 2000، ص 365.

[2] عابدين محمد، **الإدارة المدرسية الحديثة**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2001، ص 89.

[3] ب. دمرجي، **الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري والأساسي والثانوي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1999، ص209.

- **مؤسسة التعليم الثانوي:**

مؤسسة التعليم الثانوي مؤسسة تعليمية، ضمن النظام التربوي الجزائري، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، يلتحق بها التلاميذ الذين أتموا التعليم الأساسي وفق الشروط المحددة، من طرف وزارة التربية الوطنية، وتنهي هذه المرحلة باجتياز شهادة البكالوريا، وعلى رأس كل مؤسسة تعليم ثانوي، مدير يولى تسييرها في النواحي الإدارية، المالية، البيداغوجية والتربوية.

7- الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض للدراسات التي تمكن الباحث من جمعها:

دراسة شنتي عبد الرزاق(2009)[1]:

هدفت إلى تقييم مستويات أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر، في ضوء مهامهم الإدارية والبيداغوجية والتربوية، من وجهة نظر الهيئة التدريسية.

اسخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من الهيئة التدريسية لمجموعة من مؤسسات التعليم بولاية ميلة، التي تم اختيارها بطريقة العينة العنقودية، بنسبة (20%) من المؤسسات المتواجدة بالولاية، وبلغ عدد الأساتذة ضمن العينة (132) أستاذا وأستاذة.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (43) فقرة، تتضمن ثلاثة جوانب: إدارية، بيداغوجية، تربوية، تم استخلاصها من النصوص التنظيمية الرسمية لعمل المديرين.

وتمثلت نتائج الدراسة فيما يلي:

- ارتفاع مستويات أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي لمهامهم الإدارية حسب وجهة نظرهم.

- ارتفاع مستويات أداء المديرين لمهامهم البيداغوجية حسب وجهة نظرهم أيضا.

- كانت مستويات أدائهم للمهام التربوية بدرجة متوسطة.

- عدم وجود فروق في وجهات النظر في ضوء متغير الجنس.

[1] شنتي عبد الرزاق، **تقييم مستوى أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء مهامه الإدارية والبيداغوجية والتربوية المحددة في النصوص التنظيمية- دراسة ميدانية من وجهة نظر الأساتذة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة والتسيير التربوي، جامعة الحاج لخضر- باتنة، الجزائر، 2009.

– وجود فروق في وجهات النظر في ضوء متغير الخبرة.

دراسة علي بن محمد زهيد الغامدي[1](2006):

بعنوان "قياس فاعلية أداء مديري مدارس التعليم العام في المملكة على ضوء مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية من وجهة نظر المعلمين"

هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء المعلمين، حول استخدام مقياس هالينجر لقياس فاعلية أداء مدير المدرسة، في تحقيق أهداف التعليم بالمملكة العربية السعودية، حيث يتكون هذا المقياس من الأبعاد التالية: صياغة أهداف المدرسة، الإعلام عن أهداف المدرسة، الإشراف على التدريس وتقويمه، تنسيق المنهج، متابعة تحصيل التلاميذ، المحافظة على انتظام التدريس، المتابعة المستمرة لشؤون المدرسة، توفير الحوافز للمعلمين، تشجيع النمو المهني للمعلمين، تطوير المعايير الأكاديمية للمعلمين، توفير حوافز للتعلم.

تم تطبيق الدراسة على (450) معلما بالمدارس الثانوية والمتوسطة والابتدائية بالمدينة المنورة، وكان من نتائج الدراسة:

– كان أعلى مستوى لأداء المديرين فيما يتعلق بتقديم الحوافز للتعلم، حيث حاز على أعلى متوسط مقارنة بالمجالات الأخرى.

– حصل بعد المحافظة على انتظام التدريس على المرتبة الثانية، تسلسلت بقية المجالات، حيث كان آخرها من حيث مستوى الأداء، كل من مجالي المتابعة المستمرة لشؤون المدرسة، والتطوير المهني للمعلمين.

كما أوصت الدراسة باستخدام مقياس هالينجر لتقويم أداء مديري المدارس، نظرا للفائدة التي يقدمها في هذا المجال، وإتاحة فرصة أكبر للمعلمين للمساهمة في عملية تقويم أداء مديري المدارس.

[1] علي بن محمد زهيد الغامدي، **قياس فاعلية أداء مديري مدارس التعليم العام في المملكة على ضوء مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية من وجهة نظر المعلمين**، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، السنة الثانية، العدد4، 2006.

- دراسة محمد حسن العمايرة ومحمد خميس أبو نمرة [1](2004):

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

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

- يقوم (74.4%) من المديرين والمديرات بأدوارهم المتوقعة بفعالية، كما تبين أن مجال النمو المهني للمعلمين، من أكثر المجالات التي يقوم بها المديرون والمديرات بفعالية، وتبين أن الإشراف التربوي، من أقل المجالات التي يقوم بها المديرون والمديرات بفعالية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فعالية أداء المديرين والمديرات، في القيام بأدوارهم المتوقعة، تعود إلى متغير الجنس أو إلى متغير المؤهل العلمي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء، تعود إلى السلطة المشرفة، لصالح مديري وكالة الغوث الدولية.

دراسة صلاح الدين علي مصطفى أبو رزق(2012)[2]:

بعنوان "**نظام تقييم أداء مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويره**"

هدفت إلى التعرف على واقع نظام تقييم أداء مديري المدارس، بوكالة الغوث الدولية وسبل تطويره من وجهة نظرهم، في ضوء مجموعة متغيرات تتعلق بالمديرين تتمثل في: النوع، المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي.

---

[1] محمد حسن العمايرة ومحمد خميس أبو نمرة، **درجة فعالية أداء مديري المدارس ومديراتها في منطقتي جنوب الباشا وجنوب عمان التعليميتين في القيام بأدوارهم المتوقعة**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 20، العدد1، 2004.

[2] صلاح الدين علي مصطفى أبو رزق، **نظام تقييم أداء مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويره**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر- غزة، 2012.

تكونت عينة الدراسة من (200) مديرا ومديرة، كما تم استخدام استبيان يتكون من (52) فقرة، موزعة على أربع مجالات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- انخفاض تقدير مديري المدارس لنظام تقييم الأداء.

- كان أعلى تقدير لأهداف النظام (وإن كان دون المتوقع).

- انخفاض تقدير مديري المدارس لأدوات جمع المعلومات.

- انخفاض تقدير مديري المدارس لنتائج التقييم.

- انخفاض تقدير المديرين والمديرات للفريق الاسشاري وفريق التقييم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المديرين، لصالح المديرين في ضوء متغير النوع.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المديرين والمديرات، في ضوء المتغيرات الأخرى.

- **دراسة سناء يوسف أبو لبدة (2011)[1]:**

بعنوان: "**درجة فاعلية برنامج تقويم مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة**":

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة فاعلية برنامج تقويم مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي مستخدما أداتين هما: الاستبانة وكانت موجهة إلى عينة الدراسة، البالغ عددهم (204) ، والمقابلة الموجهة مع ثلاثة من المسئولين عن بناء البرنامج وتطبيقه، وأسفرت النتائج عن فعالية متوسطة لبرنامج التقويم، مع عدم وجود فروق إحصائية، تعزى لمتغير النوع تتعلق بصدق البرنامج وبعض المجالات الأخرى.

- عدم وجود فروق إحصائية بين استجابات الأفراد فيما يتعلق بفعالية البرنامج تعزي لمتغير المؤهل العلمي.

---

[1] سناء يوسف أبو لبدة، **درجة فاعلية برنامج تقويم مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة، فلسطين، 2011.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين، فيما يتعلق بموضوعية برنامج التقويم، تعزى لصالح المنطقة التعليمية، ولمتغير سنوات الخدمة من 5– 10 سنوات.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الأفراد فيما يتعلق باستمرارية البرنامج تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح ذوي الخدمة أقل من 5 سنوات.

– دراسة ماجد إبراهيم شاهين (2010)[1]:

بعنوان "**مدى فاعلية وعدالة نظام تقييم أداء العاملين في الجامعات الفلسطينية وأثره على الأداء الوظيفي والولاء والثقة التنظيمية– دراسة مقارنة بين الجامعة الإسلامية والأزهر**":

هدفت الدراسة إلى تحليل فعالية وعدالة نظام تقييم أداء العاملين، في الجامعات الفلسطينية وأثره على الأداء الوظيفي والولاء، والثقة التنظيمية في كل من الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أداة الاستبيان لجمع البيانات طبقت على عينة بلغت (179) فردا من مجموع (250) فردا.

وكان من نتائج هذه الدراسة ما يلي:

– رضا العاملين على نظام تقييم الأداء المطبق وعلى عدالته في الجامعة الإسلامية.

– ارتفاع في مستوى الأداء والولاء التنظيمي بدرجة معقولة، في كلتا الجامعتين وكان مستوى الثقة التنظيمية مرتفعا في الجامعة الإسلامية عنه في جامعة الأزهر.

– غياب نظام لتقييم أداء الأكاديميين الذين يشغلون مناصب إدارية في الجامعتين.

– عدم توفر متطلبات كل من الفاعلية والعدالة في نظام تقييم الأداء المطبق بجامعة الأزهر.

– ضعف الرضا عن الوقت الذي تستغرقه عمليات تنفيذ المعاملات ونظام الحوافز، والكيفية التي يحاسب بها المقصرون في أدائهم الوظيفي في كلتا الجامعتين.

---

[1] ماجد إبراهيم شاهين، **مدى فاعلية وعدالة نظام تقييم أداء العاملين في الجامعات الفلسطينية وأثره على الأداء الوظيفي والولاء والثقة التنظيمية– دراسة مقارنة بين الجامعة الإسلامية والأزهر**، راسالة ماجستير غير منشورة في إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة، 2010.

- دراسة موسى محمد أبو حطب (2009)[1]:

بعنوان: "**فاعلية نظام تقييم الأداء وأثره على مستوى العاملين: حالة دراسية على جمعية أصدقاء المريض الخيرية**".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية نظام تقييم الأداء وأثره على مستوى أداء العاملين، في جمعية أصدقاء المريض الخيرية، والتعرف على أحسن الطرق المستخدمة، وكيفية تأثيرها على أداء العاملين.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وحيث تكونت عينة الدراسة من جميع العاملين في الجمعية، البالغ عددهم (121) موظفا باستخدام أداة الاستبيان، وكانت أهم النتائج:

- قلة المعايير المستخدمة في تقييم الأداء.

- عدم كفاية الأساليب المستخدمة في عملية تقييم الأداء، وعدم مناسبتها لطبيعة العمل.

- غياب المراجعة الدورية لعملية التحليل الوظيفي في الجمعية.

- غياب قرارات فيما يتعلق بتعديل الأجور والحوافز المادية.

- عدم تصميم نظام تقييم الأداء من طرف جهة مهنية مختصة.

- دراسة خالد ماضي أبو ماضي (2007)[2]:

بعنوان: "**معوقات تقييم أداء العاملين في الجامعات الفلسطينية وسبل علاجها**"

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تقييم أداء العاملين في الجامعات الفلسطينية، وسبل علاجها، من وجهة نظر المقيمين، ومحولة اقتراح الحلول المناسبة لهذه المعوقات.

---

[1] موسى محمد أبو حطب، **فاعلية نظام تقييم الأداء وأثره على مستوى العاملين: حالة دراسية على جمعية أصدقاء المريض الخيرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية- غزة، فلسطين، 2009.

[2] خالد ماضي أبو ماضي أبو ماضي، **معوقات تقييم أداء العاملين في الجامعات الفلسطينية وسبل علاجها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية- غزة، 2007.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة في صورة عينة طبقية عشوائية بلغت (160) فردا، من مجموع (266) من مجتمع الدراسة المتكون من الأكاديميين والإداريين، العاملين في الجامعات الفلسطينية، واعتمد الباحث على أداة الاستبيان كأداة رئيسية في جمع البيانات.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

– وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عملية تقييم الأداء، وبين المعوقات التي تنجم عن: عملية التحليل الوظيفي المتبع في المؤسسة، المستلزمات ومعايير ونماذج التقييم، مقابلة تقييم الأداء، دور المقيم، عملية التدريب.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير: الجنس، العمر، نوع الوظيفة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى إلى لمتغير مكان العمل.

– كما بينت أنه لا يتم تحديث التحليل الوظيفي في الجامعات بشكل مستمر، وأن عملية تقييم الأداء لا يتبعها حوافز إيجابية أو سلبية، وكانت آراء أفراد العينة سلبية تجاه مقابلة التقييم، وأنه يتم تدريب المقيمين على عملية تقييم الأداء.

دراسة طارق أحمد عواد[1] (2005):

بعنوان: "**تقييم نظام قياس الأداء الوظيفي للعاملين في السلطة الوطنية الفلسطينية**"

هدفت إلى دراسة وتحليل نظام تقييم الأداء الوظيفي المتبع في مؤسسات السلطة الفلسطينية، وكذلك التعرف على واقع نظم تقييم الأداء المطبقة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستخدما الاستبانة في استطلاع آراء العاملين، حيث تم توزيعها على عينة عشوائية بحجم (520) موظفا من مختلف المؤسسات.

وكان من أهم النتائج المتوصل إليها:

[1] طارق أحمد عواد، **تقييم نظام قياس الأداء الوظيفي للعاملين في السلطة الوطنية الفلسطينية– في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية– غزة، 2005.

– وجود ضعف عام في النظام وعدم جدية الجهات العليا لتطبيق نظام فعال والاستفادة من نتائجه في إصلاح وتطوير النظم الإدارية المختلفة.

– وجود خلل في توصيف المعايير التي تستند إليها عمليات التقييم، وعدم قيام الرئيس المباشر بهذه المهمة، مما يؤدي إلى الارتجالية وعدم الموضوعية.

– غياب جهة عليا مسؤولة عن إعداد تلك المعايير حسب خصائص كل وظيفة.

– وجود خلل واضح في صياغة الحوافز المادية والمعنوية، التي تمنح للموظف وعدم ربطها بنتائج التقييم.

– عدم الربط بين مخرجات النظام والخطط التدريبية للموظفين .

دراسة علا محمد هود حسني قرقش (2000)[1]:

بعنوان: "**نموذج مقترح لتقييم أداء مدير المدرسة الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين**"

هدفت هذه الدراسة إلى وضع نموذج مقترح لتقييم مدير المدرسة الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين، ومدى موافقة المشرفين التربويين العاملين في ميدان التربية والتعليم، على المعايير المقترحة للتقييم.

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، نظرا لملاءمته لأغراض الدراسة، وكان الاستبيان هو الأداة الرئيسية للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين العاملين في جهاز التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين البالغ عددهم (171).

وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

– موافقة مرتفعة على جميع المعايير من قبل المشرفين التربويين.

– وجود فروق بين درجة موافقة المشرفين ترجع إلى متغير الجنس، لصاح الذكور فيما يتعلق بالمعايير التالية: (السمات الشخصية، والإشراف والمتابعة والتخطيط والتنظيم والعلاقات العامة وتطوير المناهج).

[1] علا محمد هود حسني قرقش، **نموذج مقترح لتقييم أداء مدير المدرسة الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2000.

– عدم وجود فروق ترجع إلى متغير الخدمة، فيما يتعلق بالمعايير التالية: (اتخاذ القرارات، الاتصال والإشراف والمتابعة والتخطيط والإدارة المالية والتقييم والعلاقات العامة).

– عدم وجود فروق ترجع إلى متغير المؤهل العلمي في المعايير (اتخاذ القرارات، والاتصال والإشراف والمتابعة والتخطيط والتقييم).

دراسة علي بن عبد الله آل الشيخ[1] (2010):

بعنوان: "**دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الحكومية – دراسة ميدانية بمنطقة عسير التعليمية**–"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التقويم الشامل للمدرسة، في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية في المجالين الفني والإداري، والتعرف أيضا على ما حققه التقويم الشامل للمدرسة من الأهداف التي رسمها فيما يتعلق بأداء مدير المدرسة، مع تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية دور التقويم الشامل للمدرسة، في ضوء بعض الخبرات العالمية والعربية في هذا المجال.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، طبقت على عينة مكونة من (137) فردا، من مشرفي التقويم الشامل، ومشرفي الإدارة المدرسية، ومديري المدارس الابتدائية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– للتقويم الشامل للمدرسة دور في تحسين الأداء الإداري والفني لمدير المدرسة.

– توجد فروق دالة إحصائيا في دور التقويم الشامل في تحسين الأداء الإداري والفني، لمدير المدرسة الابتدائية وفقا لمتغير طبيعة العمل، بين مشرف التقويم الشامل للمدرسة، ومشرف الإدارة المدرسية، ومدير المدرسة، لصالح مشرف التقويم الشامل للمدرسة.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا ترجع إلى متغير المؤهل العلمي، في درجة الموافقة على دور التقويم الشامل في تحسين الأداء الإداري والفني لمديري المدارس.

---

[1] علي بن عبد الله آل الشيخ، **دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الحكومية – دراسة ميدانية بمنطقة عسير التعليمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، 2010.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا ترجع إلى متغير الدورات التدريبية، في درجة الموافقة على دور التقويم الشامل في تحسين الأداء الإداري والفني لمديري المدارس، في منطقة عسير التعليمية.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا ترجع إلى متغير سنوات الخبرة، في درجة الموافقة على دور التقويم الشامل في تحسين الأداء الإداري والفني لمديري المدارس، في منطقة عسير التعليمية.

دراسة خالد عبد العزيز الداود (2008)[1]:

بعنوان: "**بناء تصور مقترح لتقويم أداء إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**"

هدفت هذه الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتقويم أداء إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستخدما أداتين: الأولى تمثلت في المقابلة المقننة، للإجابة على سؤال الدراسة: ما واقع تقويم أداء إدارات التربية والتعليم؟، والثانية هي الاستبانة للإجابة على باقي أسئلة الدراسة، واستخدم الباحث أسلوب دلفاي ذو الجولات المتعددة.

تكون مجتمع الدراسة من مديري عموم التربية والتعليم في المناطق الإدارية، ومديرو التربية والتعليم في المحافظات، وعددهم (42) مديرا، وأيضا أعضاء هيئة التدريس تخصص إدارة تربوية في جامعتي الإمام محمد بن سعود وجامعة الملك سعود وعددهم (23) عضو هيئة تدريس، ومن مسؤولي وزارة التربية والتعليم وعددهم (14) مديرا عاما.

وتوصلت الدراسة إلى بناء تصور مقترح، لتقويم أداء إدارات التربية والتعليم في المملكة، يشمل على مجموعة من المعايير الرئيسية والفرعية، ومؤشرات لتقويم المعايير الفرعية.

[1] خالد عبد العزيز الداود، **بناء تصور مقترح لتقويم أداء إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن يعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 2008.

دراسة ميمونة بنت يوسف بن درويش العجمي (2003)[1]:

بعنوان: "**نظام تقويم أداء مديري مدارس التعليم العام في سلطنة عمان: دراسة تحليلية**"

كان هدف هذه الدراسة معرفة واقع نظام تقويم أداء مديري مدارس التعليم العام في سلطنة عمان، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (257) مديرا ومديرة بمدارس التعليم العام، و(99) من القائمين بتقويم أدائهم من جميع المناطق التعليمية بسلطنة عمان.

واعتمد الباحث على أداة الاستبيان في جمع المعطيات من الواقع، صنفت فقراتها على سبعة محاور تمثل مكونات نظام تقويم الأداء وهي: المعايير، وشروط ومواصفات المعايير، والنماذج، والأساليب، والجهات، ومجالات الاستفادة من عملية التقويم.

وكان من أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي:

– تباينت تقديرات أفراد عينة الدراسة لمحاور الدراسة، حول درجة توفر مكونات نظام تقويم أداء مديري المدارس، بين التقدير المنخفض والمتوسط والمرتفع، حيث حصل محور المعايير على تقدير مرتفع، وحصل محور النماذج على تقدير متوسط، أما المحاور الأخرى من مكونات نظام التقويم، فقد تحصلت على تقديرات منخفضة.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، تعزى لكل من متغير النوع والموقع في نظام التقويم، والمنطقة التعليمية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في العمل الإداري، أو متغير المرحلة التعليمية.

[1] صلاح الدين علي مصطفى أبو رزق، مرجع سابق، ص24.

- دراسة نهى إسماعيل عبد الله عطير (2009)[1]:

بعنوان: "**تطوير نظام لتقويم أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة**":

هدفت إلى تطوير نظام تقويم أداء مديري المدارس الثانوية في فلسطين في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة، وأجريت الدراسة على عينة طبقية عشوائية مكونة من (112) فردا منهم (16) مدير ومديرة للتربية والتعليم، (16) رؤساء أقسام الغدارات التربوية، (16) من رؤساء أقسام الإشراف، (64) من مديري ومديرات المدارس الثانوية.

وتمت الدراسة باستخدام أداتين رئيسيتين هما: المقابلة المنظمة للكشف عن واقع نظام تقويم الأداء، والاستبيان الذي استخدم لتطوير عناصر نظام تقويم أداء مديري المدارس الثانوية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

- وجود مشكلات في واقع نظام التقويم ترتبط بأهدافه التي تتمحور أساسا في إجراء التحويل الوظيفي، وتثبيت المديرين الجدد.

- أن المعايير المعتمدة تتركز أساسا في الجوانب الإدارية، ويتم تقويم أداء مدير الثانوية من طرف رئيس قسم الإدارة التربوية فقط، وتكون نتائج التقييم سرية.

- وجود حاجة بالنسبة للمستجوبين إلى إجراء تعديل على جميع عناصر نظام تقويم الأداء، حيث دلت النتائج على هذه الحاجة بنسبة (64%-91%).

- موافقة المستجوبين على ضرورة مراعاة نظام تقويم الأداء لأهداف تقويم الأداء، واستناد التقويم إلى مجموعة من المعايير التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة، وأن تكون عدد مرات التقويم مرتين في السنة، ويتم اطلاع المدير على نتائج التقويم، كما تتولى لجنة من المعنيين بتقويم أداء المدير من رؤساء مديريات التربية والتعليم.

---

[1] نهى إسماعيل عبد الله عطير، **تطوير نظام لتقويم أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة**، ملخص أطروحة دكتوراه فلسفة غير منشورة في علوم التربية تخصص إدارة تربوية، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2009.

– قامت الباحثة بتطوير نظام متكامل لتقويم أداء مديري المدارس الثانوية، يضم دليلا يوضح عناصر نظام تقويم الأداء، ونموذجا خاصا بتقويم الأداء وتقرير التغذية الراجعة، ونموذج المقابلة وخطة تحسين الأداء.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

دراسة جودل وجان ومارتن وبيتر[1](Goedele, jan, martin peter) (2009):

هدفت إلى التعرف على تصورات مديري المدارس الابتدائية، حول استخدام التغذية الراجعة في تحسين الأداء، عن طريق استخدام المقابلة مع عينة من (16) مديرا، وأربع مجموعات من المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن التنويع في تقديم التغذية الراجعة، في المراحل المختلفة للأداء يمكن أن يساهم في تحسين الأداء.

دراسة ماكيا Makia [2](2008):

بعنوان: "**دراسة نظام تقييم المدارس في اليابان من وجهة نظر مديري المدارس ونوابهم**"

هدفت إلى التعرف على نظام تقييم المدارس في اليابان، من وجهة نظر مديري المدارس ونوابهم، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد اعتمد الباحث على أداة الاستبانة في هذه الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (227) مدير للمدارس الابتدائية والثانوية والعليا، في منطقة هيشكاوا.

وأهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي:

– أن نظام التقييم مناسب بدرجة كبيرة لقياس أداء مديري المدارس.

– يتمتع المديرون بشخصية قيادية عالية في المجتمع، ويعملون على التركيز على التعليم من أجل تيسير التطوير في المجال الأكاديمي والاجتماعي، مما يكسبهم سمعة لائقة في المجتمع، من حيث اعتبارهم مثالا للمدرسة والمجتمع، وتمتعهم بأخلاقيات العمل.

---

[1] محمد العمرات، **فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد6، العدد4، 2010، ص352.

[2] صلاح الدين علي مصطفى أبو رزق، مرجع سابق، ص27.

دراسة تولر Toler [1](2006):

بعنوان: "**دراسة مقارنة لتقويم أداء مديري المدارس في الكومنولث في فرجينيا**"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع تقويم أداء مديري المدارس في الكومنولث في فرجينيا، باستخدام المنهج الوصفي، حيث اعتمدت الدراسة على دراسة وثائق تقييم مدير المدرسة من (132) مدرسة موزعة في ولاية فرجينيا، وأيضا عن طريق إجراء مسح لمديري الموارد البشرية، في كل قسم لجمع البيانات حول ممارسات التقييم المستخدمة من قبل الأقسام، وكيفية تعرف مديري المدارس للأداء المتميز، وكيفية دعم المديرين الذين هم بحاجة إلى التدعيم والتطوير.

وكان أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

– أنه يوجد اتفاق بين الباحثين حول أهمية عملية التقويم في إيجاد مديرين فاعلين، وذلك من خلال العمل على وضع وتخطيط هذه العملية بطرقة صحيحة.

دراسة جونسون[2] Johnson (2005):

بعنوان: "**تقييم مديري المدارس: وجهات نظر مختلفة**"

كان هدف الدراسة التعرف على وجهات نظر مديري المدارس ومساعديهم، بغرض التحقق من توفر عناصر نظام التقييم التي تساعد على النمو المهني.

شملت عينة الدراسة مديري المدارس الابتدائية العامة، أو المساعدين الذين يعملون في مدارس جنوب شرق نبراسا العامة، وقد اعتمدت الدراسة على أداة المقابلة، ومراجعة الوثائق، واستخدم البحث طريقة مقارنة المقابلات لتحليل البيانات، وأسلوب تحليل المحتوى للوثائق.

وكانت نتائج الدراسة ما يلي:

– ركز التقييم على: التركيب، التغذية الراجعة، التقييم الذاتي وانعكاساته، وتحسين أنظمة التقييم.

[1] المرجع السابق، ص31.
[2] المرجع السابق، ص32.

– العناصر التي تعزز النمو المهني من نظام التقييم خمسة وهي: معايير القيادة، خطط النمو المهني، تغذية راجعة متعددة للمشكلة، الإنصاف، وهذه العناصر استخدمت لتطوير إطار تقييم مديري المدارس.

8- التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

– أن العديد من الدراسات توصلت إلى أن إجراءات عملية تقويم الأداء الوظيفي، غير فعالة في تحقيق الأهداف المرجوة منها، وبالتالي التركيز على وضع المقترحات الكفيلة بتحقيق هذه الفعالية، كما تؤكد على أهمية المراجعة المستمرة لأنظمة التقويم.

– أن البعض من الدراسات تؤكد أهمية تقويم أداء مديري المدارس، بحيث يتحدد هدف تلك الدراسات في القيام بهذه العملية بشكل علمي، ومحاولة وضع أدوات علمية مناسبة لذلك.

– تتباين نتائج الدراسات حول فعالية نماذج تقويم الأداء، مما يرجعه الباحث إلى الاختلاف في الأساليب والأدوات والعينات المعتمدة في البحوث، مما يستدعي القيام بالمزيد من البحوث في هذا الموضوع بغية الوصول إلى حسم هذه النتائج.

– تتّبع كل الدراسات التي تم عرضها المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على وصف الوقائع المشاهدة في الميدان، ولم يعثر الباحث على دراسة تعنى بهذا الموضوع مستخدمة المنهج التجريبي، من أجل اختبار فعالية نظام للتقويم، مما يبرز أهمية القيام بهذه المهمة على أسس علمية صارمة وذلك في دراسات مستقبلية.

– يوجد نوع من التضارب حول نتائج الدراسات التي تتعلق بمستويات أداء المديرين، فتشير بعضها إلى ارتفاع مستويات أدائهم للجوانب الإشرافية، بينما تشير بعضها إلى غلبة الجوانب الإدارية وانخفاض الاهتمام بالجوانب التربوية، وكل ذلك يرجعه الباحث ربما إلى ضعف أدوات البحث، حيث غالبا ما تستخدم أداة الاستمارة، حيث تتأثر بدرجة كبيرة بطبيعة العينة، وتؤدي إلى تشتت في النتائج.

– تشير الكثير من الدراسات المسحية العربية، إلى وجود ضعف في فعالية القيام بعملية تقويم الأداء الوظيفي، أو ضعف أحد جوانبها مقارنة ببعض الدراسات الأجنبية التي أشارت إلى فعاليتها، وبالتالي فهي

لا تؤدي الأهداف المرجوة منها، بل تبين بعض الدراسات علاقة أسلوب القيام بعملية تقويم الأداء، بتدني مستويات الأداء، وإلى علاقة ذلك بالواقع العام للعملية الإدارية بكاملها في الوطن العربي.

– تشير بعض الدراسات إلى وجود اختلافات في النتائج، ترتبط ببعض المتغيرات الديمغرافية للأفراد محل الدراسة، ومع ذلك لم تعنى هذه الدراسة باختبار دور تلك المتغيرات الديمغرافية في البيئة الجزائرية.

– توجد تطلعات في كل من الدول المتقدمة والنامية، نحو تحقيق الجودة التعليمية في المدارس، وتعتبر عملية تقويم الأداء في الكثير من الدراسات المدخل المناسب، لبلوغ وتحقيق تلك الجودة على المستوى الفردي والمؤسسي.

– أن الكثير من النقائص في هذه العملية يكون على المستوى العملي، بقدر ما يكون أيضا على المستوى التصوري (التشريعي)، من حيث ضعف وقصور الجوانب المهمة في هذه العملية، التي تتعلق بمكونات وأبعاد نظام تقويم الأداء بصفة عامة.

– لا تختلف هذه الدراسة في أهدافها وطموحها عن كثير من الدراسات السابقة، خاصة تلك التي تعنى بالمساهمة في تطوير هذه العملية ومحاولة بناء نماذج جديدة فعالة، من خلال الدراسة العلمية للواقع وللأدبيات العلمية الحديثة، بغرض استنباط وتطوير أحسن الطرق والأنظمة الممكنة التي تناسب الواقع بخصوصياته وظروفه، وتستفيد من المعطيات الحديثة للعملية الإدارية، أو الوصول إلى تعديل وتحوير للصيغ المطبقة في ضوء النتائج المحققة من البحث.

– أشارت بعض الدراسات إلى غياب الاستثمار الفعلي لنتائج عملية تقويم الأداء، ويتجلى ذلك في عدم ربطها بصورة جدية بأنظمة المكافأة والتحفيز، أو الترقية أو العقوبات مما يجعل القيام بهذه العملية أقرب إلى الإجراء الشكلي، ولا تستفيد المؤسسات من نتائجه الهامة في تطوير باقي الجوانب الإدارية.

– لقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات التي تم عرضها، من حيث زيادة تبصر الباحث بالمناهج المستعملة في دراسة الموضوع، وكذا الأدوات المستخدمة وهذا ما استفاد منه الباحث أيضا بدرجة كبيرة، وقد تم الإشارة إلى هذا الجانب في فصل الإجراءات بأكثر تفصيل.

9- فرضيات الدراسة:

- **الفرضية العامة الأولى:** مستوى ممارسة جوانب نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان حسب وجهة نظر أفراد العينة منخفض.

تشتمل هذه الفرضية على مجموعة من الفرضيات الجزئية تتمثل فيما يلي:

- مستوى ممارسة مدخلات نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان حسب وجهة نظر أفراد العينة منخفض.

- مستوى ممارسة عمليات نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان حسب وجهة نظر أفراد العينة منخفض.

- مستوى ممارسة مخرجات نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان حسب وجهة نظر أفراد العينة منخفض.

- مستوى ممارسة التغذية العكسية لنظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان حسب وجهة نظر أفراد العينة منخفض.

- **الفرضية العامة الثانية:** مستوى أهمية جوانب نظام تقويم الأداء الوظيفي حسب آراء أفراد العينة مرتفع.

تشتمل هذه الفرضية على مجموعة من الفرضيات الجزئية تتمثل فيما يلي:

- مستوى أهمية مدخلات نظام تقويم الأداء الوظيفي حسب آراء أفراد العينة مرتفع.

- مستوى أهمية عمليات نظام تقويم الأداء الوظيفي حسب آراء أفراد العينة مرتفع.

- مستوى أهمية مخرجات نظام تقويم الأداء الوظيفي حسب آراء أفراد العينة مرتفع.

- مستوى أهمية التغذية العكسية لنظام تقويم الأداء الوظيفي حسب آراء أفراد العينة مرتفع.

- **الفرضية العامة الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توفر النظام ومستوى أهميته حسب آراء أفراد عينة الدراسة لصالح الأهمية.

تشتمل هذه الفرضية على مجموعة من الفرضيات الجزئية تتمثل فيما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أهمية مدخلات النظام ومستوى ممارستها لصالح الأهمية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أهمية عمليات النظام ومستوى ممارستها لصالح الأهمية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أهمية مخرجات النظام ومستوى ممارستها لصالح الأهمية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أهمية التغذية العكسية للنظام ومستوى ممارستها لصالح الأهمية.

الفصل الثاني:

نظام تقويم الأداء الوظيفي

تمهيد:

يدور موضوع هذه الدراسة حول ممارسات تقويم الأداء، لموظفي الإدارة المدرسية من مديري مؤسسات التعليم الثانوي، ضمن إطار الترتيبات والإجراءات المعدة من قبل الإدارة التعليمية لهذه العملية، وحيث أنه تشير الكثير من الأدبيات والدراسات، لا سيما العربية منها إلى نوع من الجمود، وعدم الجدية في القيام بهذه الوظيفة الهامة، برغم المكانة الهامة التي أخذت تحضى بها في أنظمة الموارد البشرية، التي تجعل لها دورا رياديا كمصدر مهم لاتخاذ القرارات؛ التي تساعد في تخطيط القيام ببعض الوظائف الإدارية الأخرى، ولا سيما ضمن المنظور الاستراتيجي الذي يراعي الميزة التنافسية للمؤسسة، ضمن بيئة إدارة مفتوحة على المنافسة والأداء المتميز، ولذلك نحاول من خلال هذا الفصل توضيح أهم الجوانب النظرية، التي من خلالها يمكن لنا إبراز الأهمية العلمية والإدارية، لوظيفة تقويم الأداء الوظيفي، وموقعها على الخريطة الإدارية.

1- مدخل تاريخي عن تطور تقويم أداء العمال:

يشير التتبع التاريخي لعملية تقويم الأداء، أنها مورست من قبل الحضارات القديمة، الصينية، الرومانية، الفرعونية، بلاد الرافدين، الحضارة الإسلامية، وصولا إلى العصر الحديث، أين توسع الاهتمام بهذه العملية، من طرف حركة الإدارة العلمية، التي استخدمتها كوسيلة لعملية تصميم الوظائف، بما يعزز استخدام الأساليب العلمية في الأداء، كما اهتمت بها مدرسة العلاقات الإنسانية أيضا، حيث دعت إلى المزج بين المعايير الموضوعية والسلوكية عند تقويم الأداء[1]، كما أن هذه العملية في أبسط صورها، تكون من خلال الأحكام التي يصدرها الأفراد في حياتهم العادية، حول قيمة الأشياء والأفراد وغيرها، وبالتالي فإن هذه العملية قديمة قدم الإنسان.

ولا شك أنه من بين التغيرات الكبيرة، التي تعكس مدى التطور الحاصل على مستوى الحياة البشرية، أن العملية الإدارية اتخذت أشكالا حديثة لم يكن لها وجود بالماضي، أين كانت تدار الحياة وشؤونها بقليل من الاجتهاد والتدبير الجيد للأمور، حيث أصبحت الأنشطة الاجتماعية المختلفة تتطلب أساليب إدارية علمية، تتطلب قدرا كبيرا من الدراسة والتخطيط، مما جعل المجتمعات تعهد بالمحاور الكبرى للأنشطة فيها إلى هيئات إدارية بكاملها، كونها لم تعد تقدر على تسيير شؤونها؛ اعتمادا على الآراء والاجتهادات الفردية، أو باللجوء إلى البعض من ذوي القدرات المتميزة، لأنها باتت على درجة من التعقيد، الذي يجعل من غير المجدي إسنادها إلى أفراد، أو جماعات تعتمد التخمين والحدس، أو تعلق الآمال على الحظ.

وهناك من يرجع التطورات والقفزات النوعية السريعة، الحاصلة في جميع المجالات، العلمية، التكنولوجية، الاقتصادية ..، إلى تطور العملية الإدارية بالدرجة الأولى، وإلى تبني مداخل إدارية متطورة وفعالة، مكنت المجتمعات من حسن استثمار طاقاتها ومواردها وإدارتها، مما ساهم في تحقيق الرفاهية والرقي بحياة الإنسان، وزيادة قدرته على مجابهة وتسخير الظروف والموارد الطبيعية والبشرية لصالحه.

و ينبغي لمن أراد فهم طبيعة تلك التطورات؛ التي طرأت على طرق الإدارة والتسيير، أن يلجأ إلى نوع من التصنيف، الذي يراعي بعض الخصائص الزمنية والنظرية؛ التي ميزت المداخل الإدارية المختلفة،

---

[1] جبين عبد الوهاب محمد، **تقييم الأداء في الإدارات الصحية بمديريات الشؤون الصحية بمحافظة الطائف**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سانت كليمنتس العالمية، الجمهورية العربية السورية، 2009، ص23.

تلك التي غلبت صبغتها على الممارسات الإدارية، وسميت فيما بعد ذلك بنظريات الإدارة، وصارت هذه النظريات التي جاء بها المفكرون الإداريون، تمثل معيارا تصنيفيا لفهم كرونولوجيا العملية الإدارية[1].

وكان أول المداخل العلمية الحديثة في مجال الإدارة، ما عرف بنظرية الإدارة العلمية، التي قامت في جزء منها على دراسة الحركة والزمن، أثناء قيام العاملين بالأنشطة والمهام المسندة إليهم، للوصول إلى أحسن طريقة لأداء العمل، التي تعتبر المعيار الذي يقاس في ضوئه أداء العامل، والعمل على زيادة دوافع الإنجاز لدى العمال، من خلال الاعتماد على الحوافز المادية، لكون هذه النظرية تنظر إليهم نظرة أحادية مادية، انعكست أيضا على نظرتها إلى طبيعة ومستوى الأداء المطلوب، الذي صار يقيم انطلاقا من مجموعة من المعايير، التي تراعي حجم الإنتاج وكميته مقارنة بحجم المكافآت التي تقدم للفرد العامل، ومدى تحقيقه لأعلى مستوى من الأداء في أقصر فترة زمنية ممكنة، ومعيار الأداء في هذه النظرية هو أقصى ما يمكن للعامل تحقيقه من نتائج، من خلال القيام بالسلوكات المناسبة التي ترتبط بالعمل، وذلك بالطريقة الصحيحة التي تثبتها الدراسة العلمية، وأن هذه النتائج يجب قياسها بأساليب موضوعية تتمثل في عدد الوحدات المنتجة، وبذلك فقد كانت هذه النظرية أول محاولة علمية للاهتمام بتقويم أداء العمال على أسس علمية.

وقد ركزت هذه المدرسة على الأسلوب العلمي في الإدارة، الذي ركز بشكل أساسي على تقييم الوظائف، فاستخدمت عملية تقييم أداء العاملين كإحدى الوسائل لإعادة تصميم الوظائف، بما يعزز استخدام الأساليب العلمية في الأداء[2]، كما اعتمدت نظام التنقيط في الوظيفة تأكيدا على اتجاهها الموضوعي، ولذلك حددت المعايير التي تتطلبها الوظيفة وهي تسعى إلى تطويرها بأكثر موضوعية، وترجمت هذه المتطلبات في شكل سلوكيات متعلقة بالأداء[3].

واستمر البحث في موضوع الإدارة ليضيف إليها نوعا من التكامل والشمول، حيث جاء التيار الإنساني في الإدارة، ليبرز أهمية العوامل غير المادية في ترقية وتطوير أداء العاملين، وتغيير النظرة الإدارية الكلاسيكية الجامدة، التي تتعامل مع الإنسان العامل كآلة، يمكن التحكم في كمية إنتاجها ونوعه، من خلال تخطيط حجم العوائد والمكافآت المادية، بلفت الانتباه إلى ضرورة الاهتمام بحاجات العمال

---

(1) محمد قاسم قريوتي، **مبادىء الإدارة – النظريات والعمليات الإدارية-**، ط3، وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص47.

(2) إلياس سالم، **تأثير الثقافة التنظيمية على أداء الموارد البشرية – دراسة حالة الشركة الجزائرية للألمنيوم ALGAL – وحدة EARA بالمسيلة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التجارية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، 2006، ص50.

(3) بعجي سعاد، **تقييم فعالية نظام تقييم أداءالعاملين في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية دراسة حالة مؤسسة توزيع وتسويق المواد البترولية المتعددة نفطال مسيلة CLP – منطقة سطيف**، مذكرة ماجستير في إدارة الأعمال، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر، ص20.

ومراعاة طبيعتهم الإنسانية، التي تتجاوز حدود الوقوف عند تحقيق الربح المادي، والعناية بظروفهم الفيزيقية وتأثيراتها على معنوياتهم وكفايتهم في العمل، وهذا كان له الأثر في تطوير النظرة إلى طبيعة ومستوى الأداء الذي يؤديه العامل، من حيث ضرورة توفير شروط معينة ضرورية لتحقيقه أعلى مستويات الإنجاز، والتي صارت تراعى فيما بعد أثناء إدارة الأداء وتخطيطه من قبل الإدارة العليا، وتمثلت أساسا في ظروف العمل الاجتماعية منها والفيزيقية.

رأت هذه المدرسة بأن تحفيز العامل ماديا، وكذا من خلال حصوله على تقدير من قبل مشرفيه، ورغبته في تحقيق الاعتراف به وبأدائه يشكل قوة دافعة نحو تحقيق ذاته، وإشباع حاجاته وتفوقه في أداء مهمته، وقد انصب الاهتمام في هذه النظرية على مقابلة تقييم الأداء، التي تتم بين المشرف ومرؤوسيه لمناقشة نواحي الضعف والقوة في الأداء وليس النقد لشخصية المرؤوس[1].

ومن أهم التيارات الإدارية التي قدمت نموذجا متميزا لتقويم أداء العامل، الأسلوب الإداري القائم على الأهداف، والذي جاء به المفكر الإداري بيتر دراكر Peter Drucker 1956، الذي يدعوا إلى إشراك العاملين في تحديد أهداف العمل، وزيادة وعيهم بمستويات الأداء المطلوبة في بداية العمل، مما يزيد من دافع العمل والانتماء إلى المؤسسة وأهدافها، لتعطي بذلك نموذجا مختلفا في تحديد طريقة تقييم أداء العامل ومكافأته.

ويعتبر ديك كروط Dick Grott أن من بين من أضاف إلى العملية الإدارية تصورا معينا لتقويم أداء العاملين، كانت نظرية الإدارة العلمية بزعامة فريدريك تايلور، وكل من نظريتي الإدارة بالأهداف، ونظرية (x,z) لماكغريغور (Mc Gregor)، حيث أصبحت أغلب المؤسسات تعتمد نظاما رسميا لتقويم أداء العمال[2].

وفي نظرية ماك غريغور فإنه يقارن بين رواد الإدارة التقليديين (نظرية×)، التي ترى أن الفرد غير خلاق ويحتاج من يدفعه للعمل، بفرضيات السلوكيين (نظرية y)، التي ترى أن الإنسان خلاق بطبعه ولا يحتاج من يدفعه للعمل، وأنه له قدرات كامنة قد تحقق أهداف المؤسسة إذا أحسنت استغلالها وتوجيهها[3].

---

[1] حنفي عبد الغفار وعبد الباقي صلاح الدين، **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1988، ص328.

[2] Dick Grott, **the performance appraisal – questions and answer book- (a survival guide for managers)**, American management association, new York, usa, 2002, , p3.

[3] ناصر داودي عدون، **إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي- دراسة نظرية وتطبيقية**، دار المحمدية العامة، الجزائر، 2004، ص84.

وعلى العموم تميزت مختلف المداخل الإدارية الكلاسيكية منها والحديثة، بافتراضات معينة عن كيفية إدارة شؤون العمل، وعن الطرق الأنسب لتحقيق أحسن النتائج، كما تضمنت نظرة خاصة إلى العامل، سواء كان ذلك بشكل معلن أو ضمني، كان يتم على ضوئه التعامل معه إداريا، على مستوى السياسات المختلفة لإدارة الموارد البشرية، التي من أبرزها سياسة إدارة وتقويم الأداء الوظيفي.

ويوجد شبه إجماع على أن عملية تقويم الأداء الوظيفي، ظهرت لأول مرة في الجيش الأمريكي سنة 1813، عندما طلب من العميد كاس Cass تقديم تقييم رسمي عن جنوده، واسمرت محاولات تطوير التقييم، إلى أن تم اعتماد نظام للتقييم من طرف الكونغرس سنة 1842، لكن المنظمات الصناعية لم تأخذ به إلا مع أواخر عشرينيات القرن الماضي، وأنه لم يتبلور كوظيفة منظمة ومتخصصة إلا منذ عهد قريب، مع أن الكثير من المنظمات في الوقت الحالي، وخاصة في البلدان النامية لا تأخذ به أو لا تعطيه العناية اللازمة في أحسن الأحوال[1].

ويرى كريم ناصر علي وأحمد محمد مخلف الديلمي، أن الوسائل والطرق المنظمة لتقويم أداء العاملين، ظهرت بعد الحرب العالمية الأولى، وكان "ولتر ديل سكوت" (walter dill scott) أول من تبنى وأدخل ما سمي بنظام (التقدير من إنسان لآخر)، بهدف تقويم الضباط العسكريين، لكن المنظمات لم تأخذ بهذا النظام إلا في أواخر العشرينات وأوائل الثلاثينات من القرن الماضي، حيث بدأ علماء علم النفس التنظيمي والصناعي، بوضع هيكل أو بنية منطقية لأجور العمال، وبهذا تم وضع سياسة تقول بأن زيادة مستوى الأجور ينبغي أن تكون مبنية على الاستحقاق، ولذلك سميت نظم التقويم في البداية "بنظم الاستحقاق"[2].

ويرى ديك قروت (Dick Grott) أن تقويم أداء الموظفين، ظهر لأول مرة داخل اللجنة الفدرالية للخدمة المدنية سنة 1887 بالولايات المتحدة الأمريكية، كما أن أول من اقتحم مجال تقويم الأداء كان لورد وتايلور (lord & taylor) حوالي سنة 1914، حيث اتجهت العديد من المؤسسات إلى تبني الفكر الإداري العلمي، الذي يقتضي قيام الإدارة بتقويم أداء العمال حسب بعض المعايير[3].

---

(1) عبد الناصر موسي، **تقييم أداء الأفراد كأداة لرفع أداء المنظمات**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد6، جامعة محمد خيذر بسكرة، 2004، ص47.

(2) كريم ناصر علي وأحمد محمد مخلف الديلمي، **علم النفس الإداري وتطبيقاته في العمل**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص-ص، 171- 172.

(3) Dick Grott, OpCit, p2.

ولا يزال تقويم الأداء الإداري حديث النشأة من حيث الاستخدام، فقد ظهر أسلوب تقويم الأداء في أواخر النصف الأول من القرن العشرين، حيث برز كوسيلة لقياس الأداء الإداري للمديرين لمعرفة قدراتهم ومدى تحقيقهم لمستويات الأداء المطلوبة، وعن استعدادهم للتطوير والإبداع[1].

2- الأداء الوظيفي:

كغيره من المفاهيم ضمن مجال العلوم الإنسانية، فإن مفهوم الأداء الوظيفي لم يتم تعريفه بشكل نهائي، يلقى الاتفاق بين مختلف المشتغلين الأكاديميين والإداريين، ولكن هناك اتجاهات ووجهات نظر مختلفة، فكل يعرفه على حسب رؤيته واتجاهه الفكري، وحسب الزاوية التي يراها ويركز عليها من هذا المفهوم، ولكون المفهوم تغلب عليه الصبغة العملية – أكثر من النظرية–، لكونه يرتبط مباشرة بالممارسات التي تصدر عن الأفراد في مواقف معينة، فإنه هناك نوع من الاتفاق على أنه: "تقدير لما يقدمه الفرد في مجال عمله من جهود وسلوكات، وما يحققه من إنجازات قصد القياس الدقيق لأداء الفرد، ومدى مساهمته في تحقيق الأهداف والمسؤوليات المنوطة به، أو هو المحصلة النهائية لتفاعل كل من السلوك والإنجاز في موقف يتعلق بأداء الفرد لمهام العمل".

ويعد مفهوم الأداء الوظيفي من المفاهيم الإدارية الهامة، التي لاقت اهتماما كبيرا بالنسبة للمنظرين، والممارسين على حد سواء، بل إن باقي جوانب الإدارة تصب في رافد واحد، هو رفع درجة الأداء الفردي والعام للمؤسسات المختلفة،" فالأداء يعد مفهوما جوهريا بالنسبة للمنظمات بكل عام، ويمثل القاسم المشترك لاهتمام علماء الإدارة، ويكاد يكون ظاهرة شمولية وعنصرا محوريا لجميع حقول المعرفة الإدارية، فضلا عن كونه البعد الأكثر أهمية لمختلف المنظمات، والذي يتمحور حوله وجود المنظمة من عدمه"[2].

وتعود أهمية مفهوم الأداء بالنسبة للمنظمة إلى ارتباطه بدورة حياتها، في مختلف مراحلها: بدءا من مرحلة الظهور، ومرحلة البقاء والاستمرارية، ومرحلة الاستقرار، ومرحلة السمعة والفخر، ومرحلة التميز، ثم الريادة، ومن ثم فإن قدرة المنظمة في أي مرحلة من مراحل النمو، والدخول في مرحلة أكثر تقدم، إنما يعتمد على مستويات الأداء بها[3].

---

(1) رياض ستراك، **دراسات في الإدارة التربوية**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص49.
(2) الغالبي طاهر، إدريس وائل، **الإدارة الإستراتيجية –منظور منهجي متكامل**، دار وائل للنشر، عمان، 2007، ص476.
(3) الشريف طلال، **دراسة الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين في إمارة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2004، ص82.

ومما نجده من مفاهيم حول الأداء الوظيفي، أن البعض من الباحثين يربط بين هذا المفهوم وسلوك العامل في المؤسسة، في حين يركز البعض الآخر على نتائج هذا السلوك كمرادف لمفهوم الأداء، كما أن هناك من يرى أن الأداء هو حاصل كل من سلوك الأداء ونتائج الأداء.

ولتوضيح هذه الاتجاهات نسوق مجموعة من التعاريف لهذا المفهوم فيما يلي:

فهناك من يرى بأن الأداء يتمثل في السلوك الذي يقوم به الفرد للقيام بالمهمة المنوطة به، فيعرف مثلا على أنه: "قيام الفرد بالأنشطة والمهام التي يتكون منها عمله"[1].

وفي هذا التعريف إشارة واضحة إلى أن المهام المتعلقة بوظيفة ما، لا تكون عشوائية وإنما تكون محددة ومدروسة، بل ومشتقة من تحليل الوظيفة التي يؤديها الفرد، أي بتحليل الوظيفة إلى مهام جزئية مكونة لها، وتحديد السلوكات المطلوبة للقيام بها.

فالعمال لا يقومون بنفس السلوك، إذا كانت مهامهم مختلفة من حيث طبيعتها (يدوية، فكرية..)، ومستوياتها (عليا، متوسطة..)، كما أنهم ليسوا على نفس القدر من الأداء نظرا للفروق الفردية بينهم، وبالتالي فلا يكاد يتشابه اثنان تقريبا، من حيث ما يقومان به لتأدية نفس الدور والقيام بنفس المهام، هذا بالإضافة إلى وجود مجموعة من الشروط والمعايير التي تشترك فيها أغلب الوظائف، كالعوامل الشخصية المرتبطة بالوظائف المختلفة، والسلوكات الإيجابية التي يتطلب توفرها في جميع الوظائف.

وهنالك عدة تعريفات لها ارتباط بهذا الجانب، الذي يؤكد على نوعية السلوك ومدى فعاليته، من حيث النتائج والآثار التي يتركها على البيئة، حيث أن السلوك يكون مدفوعا بمجموعة من القوى نحو تحقيق أهداف معينة، يقاس من خلالها مدى تحقيق هذا السلوك للنتائج المطلوبة، ومن هذه التعريفات:

أن الأداء هو: "أي نشاط أو سلوك يؤدي إلى نتيجة، وخاصة السلوك الذي يغير المحيط بأي شكل من الأشكال"[2].

فالنتائج والأهداف المرجوة من وراء السلوك –حسب التعريف السابق–، هي جوهر الأداء وليس السلوك في حد ذاته، وإن كان سلوك العامل يعبر في كثير من الأحيان عن مدى قدرة الفرد، وجدارته

---

[1] أحمد صقر عاشور، **إدارة القوى العاملة – الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي-**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1983، ص50.

[2] مصطفى عشوي، **أسس علم النفس الصناعي التنظيمي**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1992، ص244.

واستعداده لتأدية مهامه بنجاح واقتدار، وإمكانية تحقيقه لأحسن النتائج في العمل، حيث يعتبر في كثير من أساليب تقويم الأداء، مؤشرا هاما على نجاح الفرد في القيام بمسؤولياته.

ويعرف الأداء أيضا بأنه: " سلوك وظيفي هادف لا يكون نتيجة قوى أو ضغوط نابعة من داخل الفرد فقط، ولكنه نتيجة تفاعل وتوافق بين القوى الداخلية للفرد، والقوى الخارجية المحيطة به "[1].

فتتمثل كل من القوى الداخلية الدافعة للفرد، والمتمثلة في دوافعه وتوقعاته من قيامه بالمهمة، والقوى الخارجية التي تنبع من البيئة الخارجية المحيطة بالفرد، بما تقدمه من تسهيلات وظروف مناسبة، أو حواجز أو معيقات مختلفة سواء كانت إنسانية أو تنظيمية.. من بين المحددات الرئيسية لما يمكن للفرد أداؤه في موقف معين، حيث أن سلوك الأداء يكون متأثرا ومدفوعا بمجموعة من القوى، ويكون الأداء محصلة للتفاعل الحاصل بينها.

ويدخل في اعتبارات تحديد معنى الأداء، ما يحيط بالفرد من ظروف خاصة، تنجم عن طبيعة مهامه، وطبيعة النشاط العام للمؤسسة، فالأداء الجسدي أو المادي يختلف عن الأداء العقلي، أو الاجتماعي الخدمي، وتختلف معايير الحكم عليه باختلاف طبيعة المهام، ومستوياتها ضمن الهيكل التنظيمي للنظام، كما أن التغير السريع الذي يميز العصر، جعل من متطلبات الأداء أيضا متغيرة باستمرار، وجعل مفهوم الأداء أيضا نسبيا – إلى حد ما – مع الزمن.

ويعرف أيضا بأنه:"يعبر عن الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور والمهام والذي يشير إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد"[2].

ويؤكد هذا التعريف على أهمية النتائج المحققة في العمل، ودرجة التزام القائم بالمهمة على إتمام القيام بكل جوانب العمل بكل إتقان، وبأقصى حد ممكن لتحقيق أحسن نتائج الأداء، كما يضيف إلى رصيد التعريفات السابقة لمفهوم الأداء بعض الجوانب الهامة، تتمثل في حدود الأداء المرتبطة بالفرد العامل، وهي مقدار ما يمتلكه من قدرات للقيام بالمهمة، ومدى إدراكه للدور الذي سيؤديه ووضوح الرؤية حول مسؤولياته، وأنها شرط أساسي قبل مباشرة العامل للقيام بمهمته.

---

[1] هلال علي، **مهارات إدارة الأداء**، مركز تطوير الأداء، المملكة العربية السعودية، 1996، ص19.
[2] أحمد صقر عاشور، مرجع سابق، ص50.

ويرى محمد سعيد سلطان، أن الأداء يتحدد من خلال النتائج النهائية، ففي كرة القدم مثلا لا يكون تركيز المدرب على شكل اللعب أثناء تقييمه لأحد لاعبيه، ولكن ما يهمه هو الأرقام (أي تسجيل الأهداف)، برغم ما قد يطرحه ذلك لدى المديرين، من صعوبة في تقييم نتائج أعمال مرؤوسيهم، دون تقييم أشكالهم وسلوكاتهم في العمل[1]، ويعني ذلك سهولة تقويم أداء الفرد العامل بالاعتماد على ما ينتجه، مقارنة بتقويم سلوكاته المرتبطة بالأداء وكذلك صفاته الشخصية، وصعوبة فصل هذه العناصر عن بعضها واقعيا.

كما يشير الأداء: "إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، وهو يعكس الكيفية التي يحقق أو يشبع بها الفرد متطلبات الوظيفة، فالأداء يقاس على أساس النتائج التي حققها الفرد"[2].

فنتائج قيام الفرد بمهامه –حسب التعريفين السابقين– وما يبقى من آثار بعد السلوك هي أساس الأداء، لأنها هي التي تتعلق أكثر بتحقق الأهداف التي يجري العمل من أجلها، وليس السلوك في حد ذاته، وإن كان هناك من فارق في السلوك بين العمال، فهو الكيفية التي يعمل من خلالها كل منهم على تحقيق أحسن النتائج، أو تحقيق نفس الأهداف أحيانا، والقيام بالمهام التي تفرضها عليهم الوظيفة التي يشغلونها ضمن المؤسسة، فقد تختلف السلوكات دون اختلاف في النتائج.

ويتجه بعض من الباحثين، إلى التمييز بين السلوك والإنجاز والأداء، على أن السلوك هو ما يقوم به الأفراد، من أعمال في المنظمات التي ينتمون إليها، أما الإنجاز فهو الأثر الذي يتركه الأفراد بعد توقفهم عن العمل، بينما يكون الأداء هو محصلة التفاعل بين السلوك والإنجاز، فهو يعبر عن مجموع السلوكات والنتائج معا[3].

وتعكس هذه النظرة رؤية تكاملية لمفهوم الأداء، كمحصلة لتفاعل عنصري السلوك والنتائج لتحقق الأداء الوظيفي، فتحقيق نتائج هامة في العمل، يرتبط بما يقوم به الفرد من سلوكيات فعالة وأكثر ارتباطا بنواحي العمل، في حين أن أي قصور أو ضعف في ما يقوم به العامل من سلوك العمل، كأن يقل تركيزه مثلا على النواحي الهامة منه، ويكون تركيزه على جوانب أقل أهمية، يكون عاملا في تدني نتائج هذه السلوكات، فلا تكفي جودة ما يقوم به العامل ما لم يؤدي إلى أحسن النتائج الممكنة.

---

(1) محمد سعيد سلطان، **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، 1993، ص291.
(2) راوية حسن، **إدارة الموارد البشرية - رؤية مستقبلية-**، ط2، الدر الجامعية للنشر والتوزيع، مصر، 2001، ص209.
(3) درة عبد الباري، **إدارة القوى البشرية**، دار الندوة للطباعة والنشر، عمان، 1994، ص403.

إن طبيعة الأداء الوظيفي في أي منظمة، يعتمد على متطلبات الوظيفة وأهداف المنظمة، وكذلك المعتقدات السائدة في المنظمة، حول أي من سلوكيات العمل هي أكثر أهمية[1].

ويشير بعض من الباحثين إلى أن هنالك اتجاها حديثا، يتجاوز النظرة الأحادية إلى موضوع الأداء، تلك النظرة المقتصرة على أداء الفرد للمهام الجوهرية المكونة للوظيفة، بلى يولي اعتبارا للسلوكات الطوعية التي تصدر من العامل، فبفضل كل من Organ و Motowidlo و Borman فقد تغيرت النظرة القديمة التي تركز على الأنشطة الرسمية للعامل، لتحل محلها النظرة متعددة الأبعاد إلى الأداء الوظيفي، التي تهتم بالسلوك الطوعي الاختياري، سواء كان إيجابيا أو سلبيا، مثل: سلوكات المواطنة، والسلوك المنحرف[2].

ويطلق الباحثون مصطلح الهيكل الكامن للأداء الوظيفي، على الجوانب السابق ذكرها (أداء المهمة، سلوك المواطنة، السلوك المنحرف)، لأنها تمثل هيكلا مستترا نسبيا في أحكام وقرارات المدراء والمقيمين، وأن هذا المفهوم العلمي قد انعكس معرفيا، على جوانب كثيرة ذات علاقة مثل: تحليل العمل، التدريب، تقييم الأداء، نظام المكافآت، إلى غير ذلك[3].

2-1- مفاهيم مرتبطة بمفهوم الأداء (الكفاءة، الفعالية):

2-1-1- الكفاءة: الكفاءة هي العلاقة بين النتائج المتحصل عليها والوسائل المستخدمة في ذلك[4]، ويشير مفهوم الكفاءة إلى قدرة الفرد على القيام بهامه، وأن يتصف أداؤه بأحسن قدر من الاستثمار للموارد المتاحة مقابل ما يحققه من نتائج، وبذلك تعتبر كفاءة الأداء هي العلاقة بين مدخلات الفرد وخصائصه، بالإضافة إلى الإمكانيات المستعملة في الأداء، في مقابل ما ينتج عن ذلك من مخرجات، وفي كثير من الأنشطة والمجالات يتم تقييم الأداء بناء على معيار الكفاءة، خاصة في المجالات الاقتصادية، وهو مقصد هام للعملية الإدارية وأحد أهدافها الرئيسية.

---

(1) سعد علي العنزي وعامر علي العطوي، مرجع سابق ، ص4.
(2) المرجع السابق، ص2.
(3) المرجع السابق، نفس الصفحة.
(4) Martoy Bernard, Danial crozet, **gestion des ressources humaines, pilotage sociale et performance**, 6eme edition, dunod, paris, 2005, p164.

وتعني الكفاءة الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة للمنظمة، أي أنها تركز على طبيعة العاملين في استخدامهم للموارد المتاحة، أي أنها تركز على الوسائل وليس الغايات[1].

وتعرف الكفاءة بأنها: "أداء الأعمال بطريقة صحيحة"[2]، وتعرف الكفاءة أيضا بأنها: "الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة لتحقيق حجم أو مستوى معين من المخرجات بأقل التكاليف، والعمل بطريقة يكون فيها استثمار الموارد المتاحة بأحسن صورة ممكنة، مع مراعاة التكاليف والوقت بالإضافة إلى رضا العاملين[3].

وتشير الكفاءة إلى النسبة بين المدخلات والمخرجات، فكلما كانت المخرجات أعلى من المدخلات كانت الكفاءة أعلى، أما الفاعلية فتشير إلى الأهداف المتحققة من قبل المنظمة بغض النظر عن التكاليف المترتبة على هذه الأهداف[4].

2-1-2- الفعالية: تعني درجة تحقيق الأهداف مهما كانت الوسائل المستعملة في ذلك[5]، وتشير فعالية الأداء إلى الدرجة التي يبلغها العامل في تحقيق أهداف وظيفته، وهي لا ترتبط بحجم الجهد المبذول أو الموارد المستخدمة، ولكن فقط بمقدار ما يتحقق من نتائج مخططة مسبقا، ويعتبر مؤشر الفعالية مناسبا في تقييم الأداء، للمهام التي تتطلب قدرا من المهارات التصورية والفكرية، وتحقق نتائج ذات طبيعة معنوية اجتماعية، كما هو الحال في الإدارة المدرسية.

ويمكن القول أن الفعالية هي : "مستوى تحقيق الأهداف أو القدرة على تحقيق الأهداف بأفضل صورة ممكنة، ضمن إطار الإمكانات والمعايير المتاحة"[6].

كما تعني الفعالية (أو الفاعلية) القدرة أو القابلية لإنجاز الأهداف، مما يعني أن التركيز ينحصر بإنجاز الأهداف المراد تحقيقها، أي يرتبط بالغايات وليس بالوسائل، كما أن هذين المصطلحين (الكفاءة والفعالية) يرتبطان ببعضهما ارتباطا عضويا، يجعل من أحدهما يعتمد على الآخر، ولولا تفاعلهما لا يمكن الحصول على تقييم أداء مناسب وإيجابي، ولذا فإن هذين المصطلحين يعبر عنهما الأسلوب

---

(1) خضير كاظم حمود وياسين كاسب الخرشة، **إدارة الموارد البشرية**، ط1، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007، ص149.

(2) Sastry , K, **performance evaluation models for public enterprises**, the management account journal, 1988, 23,(6), p433.

(3) Daft, Richard L, **organozational theory and design**, 8th edition, Tomson learning, USA, 2004, p320.

(4) عباس سهيلة محمد، **إدارة الموارد البشرية- مدخل استراتيجي**، ط2، دار وائل للنشر، عمان، 2006، ص138.

(5) Martoy Bernard, Danial crozet, Op Cit, p164.

(6) Daft, Richard L, Op Cit, p321.

الياباني في الأداء وهو" Do the right things right ,at the first time" ، أي ينبغي على الفرد العامل أن يعمل الشيء الصحيح صحيحا منذ البداية[1].

فالكفاءة والفعالية مختلفان لكنهما مترابطان، فالكفاءة تعني عمل الأشياء بشكل صحيح، وتعني الفعالية عمل الأشياء الصحيحة بشكل صحيح، كما تعني الكفاءة أداء الأعمال مع مراعاة الاقتصاد والكلفة في النفقات، وتنصب على أداء الأشياء بشكل دقيق ومنتظم، أما الفعالية فترتبط بتحقيق الأهداف الصحيحة، وتحرص على تحقيق هذه الأهداف بأحسن الطرق الممكنة[2].

والأداء قد يكون كفأ ومع ذلك لا تتوفر فيه صفة الفعالية، لأنه لا يحقق الأهداف المرجوة، بالرغم من حسن التصرف في الموارد، بينما ليكون الأداء فعالا فمن شروط فعاليته أن يكون كفأ، لأن من الأهداف الهامة التي تقاس بها الفعالية، حسن التسيير والاستخدام للموارد، بأحسن طريقة لتحقيق أحسن النتائج الممكنة، أي أن الكفاءة شرط ضمني للفعالية.

2-2- عناصر الأداء الوظيفي:

هناك مجموعة من العوامل المؤثرة على أداء الفرد، يخضع بعضها لسيطرة الموظف، بينما يخرج بعضها عن سيطرته، ومن أهم هذه العناصر[3]:

- **الموظف:** وما يمتلكه من معرفة ومهارات واهتمامات، وقيم واتجاهات ودوافع.

- **الوظيفة:** ما تتصف به الوظيفة من متطلبات وتحديات وما تقدمه من فرص عمل، ممتع فيه تحد ويحتوي على عناصر التغذية العكسية كجزء منه.

- **الموقف:** ما تتصف به البيئة التنظيمية والتي تتضمن مناخ العمل والإشراف، ووفرة الموارد والأنظمة الإدارية والهيكل التنظيمي.

---

(1) خضير كاظم حمود وياسين كاسب الخرشة ، مرجع سابق، ص149.

(2) سعد عامر أبو شندي، **إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص60.

(3) ماريون إي هاينز، **إدارة الأداء – دليل شامل للإشراف الفعال**، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية، 1988، ص،273، (ترجمة محمود مرسي آخرون).

2-3- محددات الأداء الوظيفي:

إن ما يقوم به العامل من سلوك ومقدار ما ينجزه من نتائج وأهداف، ليس مصدره ما يتمتع به من قدرات خاصة وداخلية فقط، فكثيرا ما أشارت الدراسات إلى أن العمال يتأثرون في مواقع العمل، بما تتوفر عليه بيئة العمل من عوامل مختلفة قد تكون إيجابية (مسهلة) أو سلبية (معيقة)، والعامل يتواجد في العادة ضمن فريق من العمال، يربطه نمط من العلاقات وأساليب التواصل، ويسوده مناخ وثقافة تنظيمية مميزة، ونتيجة تنوع الظروف التي يتواجد فيها العمال، تتنوع معطياتهم الموقفية التي في ضوئها تتحدد نتائج سلوكهم وأدائهم، حيث تختلف مستويات الأداء من موقف إلى آخر، ومن بيئة تنظيمية إلى أخرى.

وتعتبر دوافع العمل من الشروط المتحكمة في أداء العامل، وهي ترتبط بنظام التحفيز الذي يجعل من العامل أكثر ميلا، واستعدادا لبذل المجهود الكبير لتحقيق أهداف الوظيفة، ورغم الدراسات حول هذا الموضوع، إلا أنه لم يتم تحديد العوامل المتحكمة في مستوى أداء العمال بشكل نهائي، لكن المختصين يشيرون إلى مجموعة من المحددات، التي قد تختلف في تأثيرها من موقف عمل إلى آخر، وقد حددها كل من بورتر Porter وزميله إدوارد لولير Lawler سنة 1968 وهي[1]:

- **الجهد المبذول:** الذي يعكس درجة الحماس ومقدار دافعية الأداء.

- **القدرات والخصائص الفردية:** وتمثل القدرات السابقة والقدرات الفردية التي يتوقف عليها الجهد المبذول.

- **إدراك الفرد لدوره الوظيفي:** وهي التصورات التي يمتلكها الفرد عن العمل، ويترجمها أثناء السلوك وفي كيفية القيام بالعمل.

وتعتبر المحددات الرئيسية هي الناتجة عن تفاعل الدافع لدى الفرد مع مقدار قدراته، حيث قد يرتفع مستوى الدافع مع تدني قدرات الفرد، أو ترتفع قدراته لكن تنخفض دافعيته للعمل، ويقل حماسه ورغبته في تحقيق مستويات عليا من الأداء، ويتحقق الأداء المطلوب إذا ما توفر العاملان بصورة كافية في إطار المناخ التنظيمي، ويعبر عن هذا التفاعل بالمعادلة التالية:

مستوى الأداء= المقدرة على العمل × الرغبة في العمل.

---

[1] عبد الفتاح بوخمخم، عز الدين هروم، **تسيير الأداء الوظيفي للمورد البشري في المؤسسة الاقتصادية "دراسة ميدانية بمركب المجارف والرافعات (CGP) – قسنطينة**، مجلة الاقتصاد والمجتمع، العدد 6، 2010، ص- ص، 57- 58.

وتجدر الإشارة إلى أن العوامل المتحكمة في الأداء تختلف من فريق عمل إلى آخر، ومن بيئة تنظيمية إلى أخرى، ويختلف تأثير كل من العوامل الداخلية والخارجية، المؤثرة في أداء الفرد العامل من موقف عمل إلى آخر.

2-4- العلاقة بين الأداء وتحليل العمل:

حسب كلود ليبويي Claud levy leboyer فإنه ينبغي الوصول إلى إيجاد صلة بين استعدادات الفرد، والأنشطة المتطلبة لأداء العمل، للوصول إلى إيجاد طريقة تقويم صادقة، ومن خلال هذه الوظيفية يمكن التوصل إلى تلك العناصر، التي نهدف إلى قياسها والتنبؤ بها من خلال عملية التقويم[1].

وعملية تحليل العمل Analyse de travail تتجه نحو وصف المنصب أو الوظيفة، وتشتمل على ستة محاور مختلفة: أهداف الوظيفة، مسؤولياتها (ما يجب على الموظف القيام به)، العلاقات مع الآخرين (الزملاء أو الزبائن)، الشروط الفيزيائية للعمل (الجدول الزمني، المتطلبات الفيزيائية، الأخطار المحتملة)، وشروط الجزاء والترقية[2].

وتحليل العمل هو:"الدراسة العلمية لمختلف جوانب عمل من الأعمال، وجمع البيانات التفصيلية المتعلقة به، بهدف تحديد العمليات الأساسية المتضمنة فيه، وتعيين الواجبات والمسؤوليات الملقاة على القائم به، هذا فضلا عن تحديد الظروف المحيطة به من النواحي الصحية، والفيزيائية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية، والمتطلبات والمؤهلات اللازمة للعامل به، وعلاقاته ببقية الأعمال في المؤسسة"[3].

وتوفر هذه الوظيفة أساسا موضوعيا لتقييم الأداء، حيث يتم قياس أداء الموظف حسب الوصف الموجود للوظيفة، بدل اللجوء إلى تقييم سمات شخصية وسلوكية، قد لا تكون بالضرورة ذات صلة وثيقة بالعمل[4].

وبذلك فإن تحليل العمل هو العملية التي تسبق وضع إجراءات تقويم الأداء الوظيفي، لأن أساس التقويم هو معرفة مدى إلمام الفرد بجوانب العمل، التي يتم تحديها من خلال عملية تحليل العمل، ومدى

---

(1) Claud LEVY_LEBOYER **,L' EVALUATION DU PERSONNEL**, 4 éme édition, édition d'organisation, 2003, p2.

(2) Claud LEVY_LEBOYER , ibid, p2.

(3) عبد الفتاح محمود دويدار، **أصول علم النفس المهني الصناعي والتنظيمي وتطبيقاته**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2000، ص113.

(4) منير نوري، فريد كورتل، **إدارة الموارد البشرية**، ط1، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص140.

توفره على الاستعدادات، والمهارات التي تناسب الوظيفة المطلوبة، التي يُعتمد عليها في مرحلة الاختيار والتعيين، كما ينتج عن تحليل العمل تحديد الشروط الفيزيقية الضرورية للقيام بالعمل، وطبيعة العلاقة التي تربط الفرد بباقي الأفراد ضمن المؤسسة.

فالأداء الوظيفي في المؤسسات الحديثة قائم على أبعاد الوظيفة، ومدى تحكم العامل في المهام الجوهرية المكونة للأداء، ويؤدي ذلك إلى التكامل بين عوامل التكوين والتدريب، والاختيار والتعيين، والتقويم والمتابعة، وتخطيط المسار الوظيفي للعامل، وبالاعتماد على وظيفة تحليل العمل، يمكن تحديد معايير ملائمة لقياس أداء العمال.

ويعني تحليل العمل تفتيت المهام إلى مكونات جزئية منفصلة، بهدف تصميم برنامج تعليمي أو تدريبي لاكتساب هذه المهام، وهو الدراسة العلمية لتحديد مكونات العمل الرئيسية، التي تميزه عن غيره من الأعمال المشابهة، وهو دراسة موضوعية للمكونات الأساسية اللازمة لإنجاز العمل، ويتضمن تحليل العمل ثلاثة أجزاء رئيسية هي[1]:

- تحديد العمل تحديدا تاما ودقيقا.

- توصيف واجبات العمل توصيفا تاما ودقيقا.

- توضيح الشروط والمؤهلات التي يقتضي العمل توافرها في العامل، لأداء عمله بنجاح.

وتوجد عدة طرق لتحليل العمل من أبرزها[2]:

- ملاحظة العمال في أثناء قيامهم بالعمل ومناقشتهم فيه.

- مقابلة العمال والمشرفين عليهم وجمع البيانات الخاصة بالعمل منهم.

- الاستبيان كأداة لجمع البيانات من العمال والملاحظين.

- الوثائق المسجلة عن العمل وتشمل: الدراسات السابقة عن العمل، النشرات التعليمية والتدريبية، التقارير الصادرة عن العمل.

---

[1] أحمد إسماعيل حجي، مرجع سابق، 369- 370.
[2] المرجع السابق، ص- ص، 370- 371.

ويرى شيرمرهورن وآخرون Schermerhorn et al (1997) أن تقييم الأداء يجب أن يقوم على أساس تحليل الوظيفة، فالوصف الوظيفي يحدد متطلبات الوظيفة في المنظمة، ويوضح مهام شاغليها ومسؤولياتهم، لذلك فإن تقييم الأداء يجب أن يرتبط بالجوانب المحددة للوظيفة أو الموقع الوظيفي، وأن يحدد المكافآت التي يجب منحها للأفراد أو الجماعات، مع التمييز بين مستويات الأداء المرتفعة والمنخفضة، وأن يُعرِّف الخبرات المتطورة، ويُحدِّد الحاجات اللازمة لرفع مستوى الأداء الحالي، ويحضر الأفراد للمسؤوليات المستقبلية[1].

ومن خلال وظيفة تحليل الأداء الوظيفي يكون أمام الإدارة العليا المعلومات الكافية، التي من خلالها يمكنها إعداد معدلات الأداء، وحصر متطلبات التأهيل للوظيفة، التي تتضمن الشروط الواجب توفرها في من يشغل الوظيفة، وتحديد معايير تمكن من القياس السليم للأداء[2].

3- عملية تقويم الأداء الوظيفي (performance appraisal) :

يعتبر العنصر البشري أهم مورد في المؤسسة، ولكي تحقق المؤسسة أحسن استفادة ممكنة من هذا المورد، فإنها تحرص على التقييم المستمر لأدائه للتعرف على أوجه القوة وتنميتها وتطويرها، وأوجه الضعف ومن ثم علاجها، ولكي تتحقق هذه الأهداف فإنه يتم التركيز على جوانب الدقة والعدالة والموضوعية في هذه العملية، باعتبارها المرتكزات الأساسية لنجاح عملية تقويم الأداء[3]، كما ينبغي وضع أهداف مستقبلية للأفراد، والتي تعتبر بمثابة مدخل لتنمية أداء الأفراد العاملين، ويسمى هذا بالتخطيط للأداء المستقبلي، وذلك استنادا على المواقف والأحداث الماضية، والعمل على تطويرها وتحسينها، لجعل الأداء مناسبا أكثر مع واقع حال المؤسسة، ويساهم بفعالية أكثر لتحقيق أهدافها[4].

3-1- تقويم الأداء أم تقييم الأداء أم تثمين الأداء:

إن الحديث عن الفرق بين تقويم الأداء وتقييم الأداء، يقتضي بالضرورة معرفة الفرق بين مصطلحي: التقييم والتقويم، ومن الناحية اللغوية نجد أن كلمة تقييم ومنها الفعل قيَّم تعني: إصدار حكم على قيمة

---

(1) كريم رمضان سعد، هاني عبد الرحمن الطويل، **برنامج مقترح لتطوير الأداء الإداري التربوي لأمناء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الليبية الأساسية**، ص- ص، 3- 4. الموقع=hip.jopuls.org.jo/c/portal/layout ?p-l-idيوم:2015/03/16.

(2) نائلة نعمان روبين النونو، **سياسات تقييم أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية – غزة، 2004، ص24.

(3) يوسف درويش، **إدراك العاملين لنظام تقويم الأداء وعلاقته ببعض العوامل الشخصية والتطبيقية**، مجلة الإدارة العامة، العدد3، المجلد40، 2000، ص575.

(4) سعد عامر أبو شندي، مرجع سابق، ص- ص، 94-95.

الشيء، أما كلمة تقويم فتعني: إصلاح وتحسين الاعوجاج، بالإضافة إلى أنها تعني في ذات الوقت أيضا إصدار حكم على قيمة الشيء، كقول أحددهم مثلا: قوَّمت المتاع.

والأصح لغويا حسب المختصين اللغويين هي كلمة قوَّم، لكن مع شيوع استخدام الكلمتين معا، فقد أجاز مجمع اللغة العربية استخدام اللفظتين بنفس المعنى.

أما من الناحية الاصطلاحية فإن هنالك فروقا جوهرية، حيث تشير كلمة تقييم إلى جمع البيانات على اختلاف أنواعها، والتأليف بينها بغرض اتخاذ القرارات، بينما تعني كلمة تقويم عملية إصدار أحكام وتحديد القيمة أو اتخاذ القرار عن جدارة [1].

ومن خلال التعريف السابق فعملية التقييم هي المرحلة التي تتم فيها عملية جمع البيانات، والقيام بالعمليات والإجراءات، التي تعطي صورة عن قيمة ومقدار السلوك وفق معيار معين، أما عملية التقويم فتشمل هذه المرحلة، بالإضافة إلى إصدار حكم وقرار حول البيانات التي تم جمعها، وهو بذلك يتضمن عملية التقييم.

ومما لا حظه الباحث أنه بالرغم من التفرقة الاصطلاحية بين كلمة تقييم وتقويم، إلا أنه يشيع نوع من الخلط في استخدامهما على نفس المعنى، وأنهما يتضمنان عملية إصدار حكم على نتائج القياس، وحسب صلاح الدين محمود علام فإن القياس يصف السلوك وصفا كميا، كأن تقول مثلا أن الطالب حصل على علامة 13 في اختبار معين، أما إذا تم اتخاذ قرار معين حول هذه النتيجة، استنادا إلى معيار أو محك أداء معين، فنكون قد تخطينا مرحلة القياس إلى مرحلة الحكم على الأداء[2].

ويختلف الأمر في مجال إدارة الموارد البشرية، حيث أن موضوع التقويم تختلف تناولاته حسب اختلاف مجال العمل، فمفهوم التقويم في المجال التربوي يختلف عنه في المجال الصحي والصناعي..، ومن الشائع استخدام مصطلحات متعددة للإشارة إلى وظيفة تقويم الأداء مثل: تقويم الأداء، تقييم الأداء، تقدير الأداء، قياس الأداء، تقدير الجدارة أو الكفاءة، تخمين أو تثمين الأداء، و أنه لا يوجد تعريف شامل ومحدد لعملية تقويم الأداء الوظيفي، بل توجد تعريفات مختلفة لا سبيل لحصرها، ومع ذلك فإن هناك جوانب اتفاق كثيرة فيما بينها، ولذلك سنكتفي بأخذ عينات ونماذج منها فقط.

---

[1] باهي مصطفى حسين، النمر فاتن زكريا، **التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية- مبادئ. نظريات. تطبيقات**، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 2004، ص266.

[2] صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي والنفسي- أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002، ص31.

وحسب الدلالة الاصطلاحية للمصطلح، فتقييم الأداء يقصد به إعطاء قيمة رقمية أو وصفية على أداء الموظف، وذلك عن طريق مقارنة أدائه الفعلي في فترة ما مع الأداء المتوقع من قبل المؤسسة، أما تقويم الأداء فهو عملية شاملة تتضمن عمليات للإصلاح والتطوير الإداري، بدأ من تحسين مستويات الأداء المتوقع، وانتهاء بمرحلة تطوير الأداء، حيث تعتبر عملية تقييم الأداء هي جزء من برنامج إداري – وليس عملية محددة– شامل يهدف إلى تطوير الأداء وإصلاحه، والتغلب على المعوقات السلوكية والتنظيمية التي تعوق الفاعلية الإدارية[1].

ويشيع استخدام لفظ تقييم الأداء performance évaluation في اللغة العربية، بينما يشيع مصطلح تثمين وتخمين الأداء performance appraisal في اللغة الإنجليزية، و يشير مفهوم التثمين إلى صعوبة إعطاء رقم محدد لأداء الفرد على مدار السنة، كما يفترض حدوثه وفق مصطلح التقييم، وأن ما يجري هو مجرد تخمين وتقدير لأداء الفرد[2]، ويشيع حديثا في اللغة الفرنسية لفظ Appréciation والذي يقصد به العملية الشاملة لتقدير وتثمين أداء العامل ودفعه نحو تطويره.

وكما سبقت الإشارة فهناك من يشير إلى أن مصطلح تقويم الأداء، أعم وأشمل وأكثر دلالة على هذه العملية، وأبعادها المختلفة المتضمنة فيها، حيث أن تقييم الأداء يدل على إصدار حكم أو قيمة على أداء الفرد الموظف، أما التقويم فإنه يعني بالإضافة إلى ذلك، عمليات التحسين والتطوير التي تتبع إصدار ذلك الحكم.

وبناء على ما تم توضيحه من جوانب لغوية واصطلاحية، فإن الباحث يميل إلى تبني مصطلح تقويم الأداء الوظيفي، لأنه الأصح لغويا كما يشير اصطلاحا إلى تلك المعاني المراد بها في هذه الدراسة، ابتداء من قياس وتقدير أداء الموظف، إلى إصدار حكم معين على هذا الأداء بناء على معيار معين، وانتهاء إلى اتخاذ مجموعة إجراءات مختلفة تتطلبها العملية الإدارية، وتشكل المبرر من القيام بهده الوظيفة.

---

[1] طارق أحمد عواد، مرجع سابق، ص40.

[2] برنوطي سعاد، **إدارة الموارد البشرية**، ط3، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص378.

ومن تعاريف هذه العملية أنها: "تحديد مدى أداء العامل للوظيفة المناطة إليه، وما حققه من مستوى من المستويات المطلوبة منه، وقدرته على التقدم والترقي الوظيفي"[1].

وتعرف أيضا بأنها: "تحليل وتقييم أنماط ومستويات أدائهم وتعاملهم، وتحديد درجة كفاءتهم الحالية والمتوقعة كأساس للتقويم، أي ترشيد هذه الأنماط والمستويات، وهكذا فالتقييم بما يهيئه من معلومات عن نقاط القوة والضعف من فترة لأخرى، يعد وسيلة للتقويم (أي الترشيد والتحسين) من خلال تعظيم نقاط القوة وتضييق أو محو نقاط الضعف"[2].

ويعرفها علي السلمي: "بأنها حلقة مهمة في نظام إدارة الأداء، هدفها قياس أداء الفرد (أو المجموعة)، ومقارنته بالأداء المستهدف والحكم على مدى الكفاءة، والكشف على مدى توافق الفرد مع العمل المسند إليه، وزملائه وظروف الأداء في المنظمة"[3].

كما تعرف عملية تقييم الأداء بأنها: "نظام للتسيير يستخدم لتقييم نوعية أداء فرد معين داخل المؤسسة، يتم القيام بهذه العملية عادة من قبل الرئيس، وعادة تتطلب تعبئة استمارة للتقييم، التي تمكن من تقييم الفرد على مجموعة من الأبعاد، تتعلق بالأداء الجيد للعمل"[4].

وحسب سكريفن Screven فإن تقويم الأداء هو:" عملية يتم من خلالها تحديد مستوى جدارة وقيمة أداء فرد معين"[5]، ونظرا للفرق بين مدلولي الجدارة والقيمة، فيمكن القول بأن عملية التقويم تضفي حكما مزدوجا على الفرد، حيث تعني الجدارة تلك الخصائص المميزة للفرد كالكفاءات ومميزات الشخصية، وهذه الأحكام تخص الفرد وتتمحور حوله، بينما تدل القيمة على مدى ما تكتسيه تلك الخصائص من أهمية، بالنسبة إلى سياق خارجي معين، وفي ضوء ذلك تصبح جدارته في موقف ومجال معين، لا تجعل منه جديرا في موقف مختلف عنه من حيث متطلباته ومعطياته[6].

---

(1) مصطفى حسين باهي، فاتن زكريا النمر، **التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية – مبادئ، نظريات، تطبيقات-**، مكتبة الأنجلو مصرية، 2004، ص267.

(2) أحمد سيد مصطفى، **المدير في عالم متغير-رؤية مدير القرن الحادي والعشرين-**، ط2،(بدون دار النشر)، مصر، 1999، ص330.

(3) علي السلمي، **إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص270.

(4) Dick Grote , **the performance appraisal – questions and answers book for managers**-, Amacom, u.s.a, 2002, p1.

(5) Marc Richard et autres, **Le climat psychosociale de l'ecole et l'évaluation du personnel ensignant**, Revue des sciences de l'education, Vol 15, n° 1, 1989, p26.

(6) Marc Richard et autres, ibid, p26.

ومع تعدد تعاريف عملية تقويم الأداء الوظيفي، إلا أنها لا تختلف كثيرا في كون هذه العملية، إحدى المهام الرئيسية لإدارة الموارد البشرية، تستخدم في تثمين أداء الفرد العامل، والوقوف على ما أنجزه من نتائج، تتعلق بالمهام المكونة لوظيفته، وبذل الجهود المؤدية إلى الأداء المرتفع والمتميز في العمل، والعمل على تطوير وتحسين أداء الفرد في المستقبل.

كما يذهب الحمود إلى أن عملية تقويم الأداء، هي عبارة عن برنامج إداري أكثر من كونها عملية محددة، تنطلق من تحديد الأداء كمرحلة أولى (وهي ما يعرف بالتقييم)، وتعمل على تطوير الأداء الإداري بشكل مستمر، وبالتالي فلا مجال للخلط بين العمليتين[1].

من التعاريف السابقة يمكن القول أن المقصود من سياسة تقييم أداء العاملين ما يلي[2]:

1- أن تقييم أداء العامل يتم بصفة دورية ومنتظمة خلال فترات معينة حسب طبيعة الأعمال بالمنظمة.

2- وجود معدلات أداء على أساسها يتم مقارنة أداء الموظف الفعلي.

3- أن الجوانب محل التقدير هي عادة الأداء الفعلي للأعمال المكلف بها العامل، وكذلك سلوكه وتصرفاته ذات الصلة بأداء العمل أو بالواجبات الوظيفية المكلف بها، بالإضافة إلى القدرات الذاتية للعامل، سواء ما تعلق منها بالقدرات العادية والنمطية أو ما تعلق منها بالخلق أو الابتكار، مستواها الحالي ومدى ملاءمتها للقيام بواجبات وأعباء وظائف أخرى، أعلى من الوظيفة الحالية التي يشغلها.

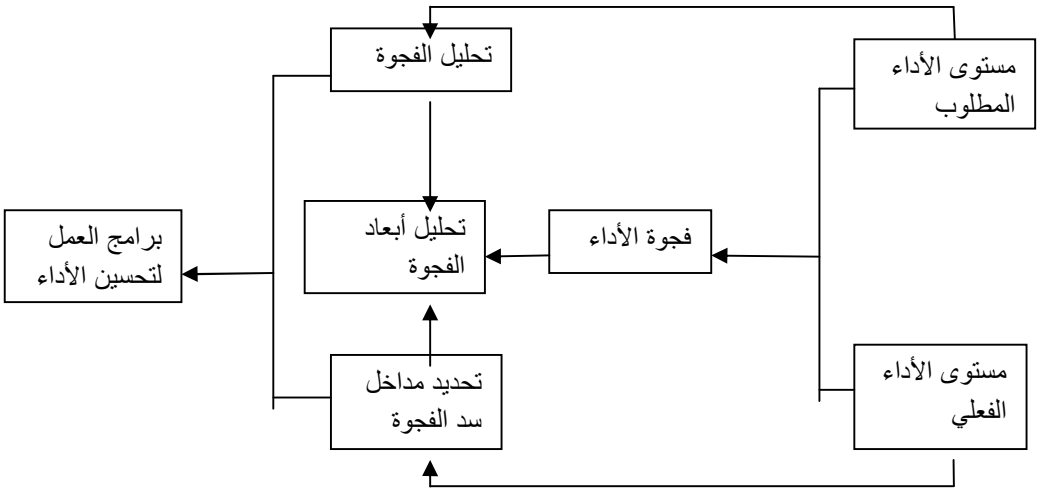
4- عملية تحليلية لأداء الموظف بحيث يمكن تقرير سمات نوعية بدرجات متفاوتة لدى الموظفين، وما لهذه السمات من علاقة بالشخصية، والقدرات حتى يمكن وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.

ويمكن توضيح ما يتعلق بعملية تقييم الأداء الوظيفي في الشكل الموالي:

---

[1] عبد الرحمان بن سليمان بن فهد الرهيط، **العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميز في مراحل التعليم العام ونسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية المتحدة، 2004، ص12.

[2] محمد عبد المحسن توفيق، **اتجاهات حديثة في التقييم والتميز في الأداء ستة سيجما وبطاقة القياس المتوازن**، في www.abjad.com يوم: 2015/09/24.



الشكل رقم (01): عملية تقويم الأداء الوظيفي

المصدر: نوار هاني إسماعيل، ص62[1].

ومن الاتجاهات الحديثة ظهور مفهوم تسيير الأداء الوظيفي، كامتداد لعملية تقييم الأداء من طرف مايكل بير Michael beer وروبرت روه Robert A. ruh سنة 1976، ونشأ هذا الاتجاه كمقاربة متكاملة وأكثر استمرارية لإدارة ومكافأة الأفراد، عوضا عن الأنظمة التقليدية التي فشلت في تحقيق نتائجها المتوقعة[2].

كما أن تقويم الأداء قد أخذ أبعادا جديدة بالإضافة إلى البعد التقليدي، المتمثل في قياس مستوى أداء الموظف وسلوكياته خلال فترة زمنية محددة، وأهم الأبعاد الجديدة أنه يعتبر وثيقة رسمية سنوية، يستند إليها من ناحية قانونية، عند إثبات العدالة في قرارات التوظيف أو الترقية أو النقل، أو الفصل أو التدريب، أو التطور الوظيفي، ووسيلة تخطيطية ورقابية تستخدم من قبل المنظمة، في تخطيط إدارة القوى البشرية[3].

---

[1] نوار هاني إسماعيل، **تقييم الأداء ومدى مساهمته في رفع أداء المنشآت العامة- نموذج شركات الغزل والنسيج في الساحل السوري**، رسالة ماجستير غير منشورة في إدارة الأعمال، جامعة تشرين، الجمهورية العربية السورية، 2005.

[2] عبد الفتاح بوخمخم، عز الدين هروم، مرجع سابق، ص58.

[3] محمد بن الحميدي الشمري، **واقع نظام تقويم الأداء الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي للعاملين –دراسة مقارنة بين إدارة الجوازات وإدارة الأحوال المدنية بمدينة الرياض**، أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2013، ص101.

فقد تطورت هذه الوظيفة واكتسبت أبعادا جديدة، لتصبح عبارة عن وثيقة سنوية رسمية، تعبأ من طرف الرئيس المباشر، وتستعمل كوثيقة رسمية لتبرير اتخاذ العديد من القرارات الإدارية، المتعلقة بالموظف ومساره المهني، ومع هذا التطور فكثيرا ما يشار إلى أن هذه الوظيفة الإدارية، لا تلقى الاهتمام الكبير من طرف المديرين التنفيذيين، وحتى من طرف العمال والمرؤوسين، لكونها كانت غالبا ما تمتزج بوظيفة الرقابة والتفتيش، لا سيما في وطننا العربي، وترتبط ممارستها بتصيد الأخطاء وإنزال العقوبات.

3-2- من يقوم بعملية تقويم الأداء الوظيفي للعمال:

تكون هذه الوظيفة في الغالب من اختصاص رؤساء العمال ومديريهم، ومسؤولي المستخدمين في مؤسسات العمل، مهما كان نوع تخصصاتهم العلمية أو المهنية، وليست وظيفة مباشرة للأخصائيين النفسيين، مما يفضي إلى تعدد تفاصيل القيام بهذه العملية، حسب تعدد اجتهادات القائمين بها إلى حد يصعب معه الإحاطة بتلك التفصيلات[1]، وهذا يوضح مدى تأثر هذه العملية بالممارسات الشائعة في التعامل مع أداء العمال، أكثر من تأثرها بإجراءات موحدة في إطار جهوي (دولة، مقاطعة..)، أو قطاعي (اقتصادي، خدماتي،..)، أو مؤسسي، بقدر خضوعها لفلسفة الإدارة السائدة في المنظمة.

وفي بعض الدراسات تمت الإشارة إلى أن 89% من برامج التقييم، يتم تنفيذها من قبل الرؤساء المباشرين، لكونهم الأقدر على ملاحظة سلوك المرؤوسين[2]، وهذا الاتجاه مبرر بعدة أسباب منها: أن الرئيس المباشر، يكون أكثر قربا من العامل وأكثر دراية بسلوكه وأدائه، وأكثر قدرة على تفسير سلوك العامل في إطار الأطر والتوجهات التنظيمية، وربط أداء العامل بالعوائد والمكافآت، ومما يؤخذ على المشرفين في هذا المجال، أنهم بالرغم من تحقيقهم درجة مقبولة من الاتصال بالمرؤوسين، إلا أنهم لا يهتمون كثيرا بملاحظة سلوكهم، وهذا ينعكس على نتائج التقييم[3].

ومن أجل ذلك يمكن اشتراك مجموعة من الرؤساء في تقييم العامل، إذا كانوا في نفس المستوى الإداري والتنظيمي، وعلى نفس المسافة التنظيمية من العامل، فذلك يؤدي إلى تعدد الملاحظات والتقييمات، وينتج عنه أكثر دقة وموضوعية في النتائج، ويقلل من أثر التحيز في التقييم، لكنه قد يفتح مجال المجاملة أو فقدان الثقة بين الزملاء.

---

(1) فرج عبد القادر طه، **علم النفس الصناعي والتنظيمي**، ط9، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص350.

(2) زريبي أحلام، **إستراتيجيات التصرف تجاه الضغوط المهنية وعلاقتها بفعالية الأداء – دراسة ميدانية بمؤسسة سوناطراك نشاط المصب-**، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر، 2014، ص 85.

(3) نجم عبد الله العزاوي وعباس حسين جواد، **الوظائف الاستراتيجية في إدارة الموارد البشرية**، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص391.

ونظرا لاعتبارات الموضوعية والدقة والعدالة في نتائج تقويم الأداء، فكثيرا ما يلجأ الرؤساء المباشرون، إلى مصادر عديدة للحصول على آراء حول أداء العمال، كاللجوء إلى تقييمات الزملاء، المرؤوسين، أو الزبائن الذين يفيدونهم في الحكم على جودة الخدمات، والسلوكات التي يصدرها العامل وتؤثر مباشرة على مستوى رضا متلقي الخدمة (الزبون).

ومن أهم العناصر التي يمكنها القيام بعملية التقييم ما يلي:

– **الرئيس المباشر**: وهذا الاتجاه سائد لكون الرؤساء المباشرين أكثر قربا من العامل، وأكثر دراية بأدائه وملاحظة سلوكه.

– **الزملاء**: يفيد تقييم الزملاء في الحالات التي لا يكون الرئيس على تماس مباشر مع العمال، ويكون الزملاء أكثر قربا من العامل، ومن نفس الدرجة الوظيفية للعامل، مع توفر عامل الثقة بين العمال[1]، ويجب تفادي أن يؤدي تقييم الزملاء إلى التأثير سلبا على العلاقة المهنية بينهم، وفقدان الثقة المتبادلة وانهيار فكرة العمل بروح الفريق، وهذا قد يمنع الكثير من الزملاء من تقييم زملائهم حفاظا على العلاقة معهم[2]، كما يتطلب العمل بهذا الأسلوب أن يتوفر الزملاء على المعلومات الكافية لتقدير طرق العمل وسلوك زملائهم[3].

– **المرؤوسون**: ويتم في هذه الحالة تقييم الرئيس من قبل مرؤوسيه، وهو أسلوب تلجأ إليه بعض المؤسسات خاصة منها التي تحرص على بناء العلاقات الإنسانية[4]، وتطوير نمط الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة.

يتم استخدام هذا الأسلوب في حالة وجود علاقة جيدة، وديمقراطية بين الرئيس والمرؤوس، ويفيد في تدعيمها وتقديم تغذية عكسية للمشرفين، بهدف التنمية والتطوير وتحسين أساليب التسيير، دون اعتماد نتائجها كأساس للتقييم، ويكاد هذا الأسلوب يكون ضمن الاتجاهات الحديثة التي تهدف إلى تنويع مصادر التقويم، بغرض جعله أكثر فائدة وموضوعية، كما تهدف إلى إرضاء العميل وتحقيق جودة المُنتج، ومن أشهر هذه التيارات الحديثة أسلوب التقويم 360°.

---

(1) فهد يوسف الدويلة، **أثر الثقافة التنظيمية على أداء الموظفين في الشركات الصناعية الكويتية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، 2007، ص36.

(2) دهمان عبد المنعم، **إدارة الموارد البشرية من منظور إسلامي**، ط1، شعاع للنشر والعلوم، حلب، 2010، 292.

(3) منير نوري، كامل بربر، **إدارة الموارد البشرية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص325.

(4) حنفي عبد الغفار، **السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2002، ص367.

- **التقييم الذاتي:** ويتم هذا النوع من التقييم في البيئات التي تتيح للفرد مجال للمشاركة في تقييم أدائه، والمشاركة في تحديد أهداف العمل المطلوب منه أداؤه، وعلى رأسها أسلوب الإدارة بالأهداف، لأن العامل يشارك في وضع الأهداف وتتاح له المشاركة أيضا في تقييم أدائه، مقارنة بالأداء المطلوب لتحقيق الأهداف المتفق عليها.

ويستخدم هذا النوع من التقييم للأغراض التطويرية، وليس بغرض تقييم الأداء، ومن سلبيات هذا الأسلوب هو التحيز الممكن حدوثه من طرف المقيم بشكل متعمد[1]، مما يلغي الهدف من اعتماد هذا التقييم.

- **خبراء إدارة الموارد البشرية:** وهنا يستعان بخبراء في مجال تقويم الأداء الوظيفي، وإدارة الموارد البشرية من داخل المنظمة أو خارجها، للقيام بهذه المهمة أو الإشراف على القائمين بها، وتقديم التوجيهات وشرح أبعادها وطرق القيام بها، وبعد ذلك يطلب من القائمين عليها اتخاذ الإجراءات التنفيذية للقيام بها، ويسمى هذا الأسلوب بالمراجعة الحقلية[2].

- **لجنة التقويم:** ويتم اللجوء إلى لجان للتقويم في بعض الحالات، لتجنب التحيز والذاتية التي قد في تقييم فرد بذاته، خاصة إذا كان الأفراد محل التقويم ذوي مناصب حساسة[3]، وهذا الأسلوب يزيد من جدية وموضوعية عملية التقويم.

- **تقويم الزبون:** الاتجاهات متعددة التقويم خاصة منها الحديثة، مثل اتجاه 360° تعتمد على تقييمات الزبائن، من أجل تحسين وتجويد الخدمات المقدمة من طرف المؤسسة.

3-3- العلاقة بين وظيفة تقويم الأداء الوظيفي وباقي وظائف إدارة الموارد البشرية:

تتكون إدارة الموارد البشرية من مجموعة من الوظائف المتكاملة، ويتوقف نجاح أي وظيفة منها على مستوى انسجامها وارتباطها بباقي الوظائف الأخرى، ومن خلال وظيفة تقويم الأداء يمكن مراجعة باقي السياسات والوظائف الأخرى، كالحكم على سلامة إجراءات الاختيار والتعيين والوسائل والاختبارات المستعملة فيها، والحكم أيضا على برامج التدريب التي تمنح للموظفين، ومدى مناسبتها لإعدادهم جيدا

---

(1) درة عبد الباري، زهير الصباغ، **إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين – منحى نظمي**، ط1، دار وائل، عمان، 2006، ص272.

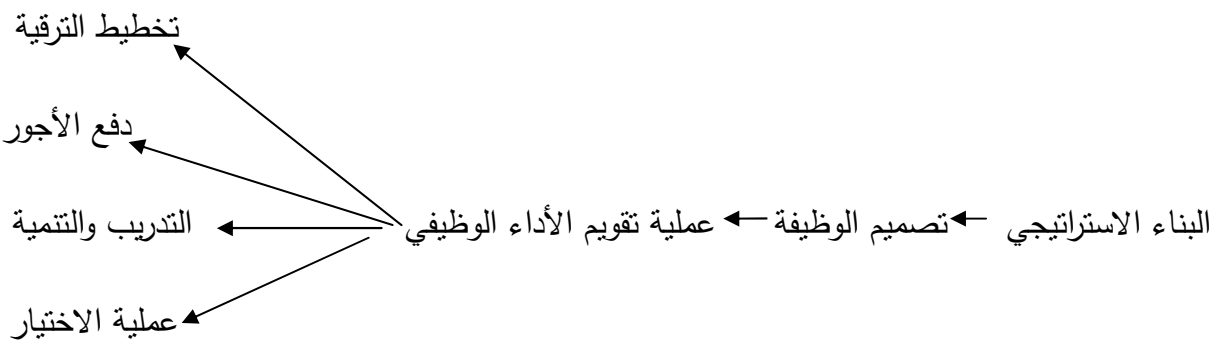
(2) عباس سهيلة، علي علي، **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ص- ص، 268- 269.

(3) بوفلجة غياث، **مبادىء التسيير البشري**، ط3، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2010، ص48.

للقيام بأعباء العمل، وما إذا كان نظام الحوافز مشبعا لحاجات الأفراد، وقادرا على دفعهم لبذل الجهد المطلوب، كما تفيد الإدارة العليا في التعرف على أسلوب المشرفين على العمال، وقدرتهم على قيادة العمال، ومن خلال دراسة وتحليل هذه الوظيفة علميا، يمكن للإدارة أن تتوصل إلى تخطيط سليم لسياساتها المستقبلية، المتعلقة بالاختيار والتعيين، والإشراف والنقل والترقية، والأجور والحوافز، وتنزيل الرتبة وإنهاء الخدمة[1].

وتعتبر عملية تقويم الأداء الوظيفي من السياسات والبرامج الإدارية الهامة، في إدارة الموارد البشرية وعن طريق هذه العملية يمكن الحكم على دقة السياسات والبرامج التي تعتمدها، سواء كانت سياسات استقطاب واختيار وتعيين، أو برامج وسياسات تدريب وتطوير ومتابعة لمواردها البشرية، مما ينعكس على صورتها القانونية والاجتماعية والأخلاقية[2].

وتعتبر مخرجات نظام تقويم الأداء الوظيفي، مدخلات لنظم إدارة الموارد البشرية الأخرى، كنظم الترقية والتحفيز، التعيين والأجور والمكافآت، والشكل التالي يبين علاقة نظام تقويم الأداء الوظيفي، بباقي أنظمة إدارة الموارد البشرية الأخرى:



الشكل رقم (02): علاقة وظيفة تقويم الأداء بباقي وظائف إدارة الموارد البشرية

المصدر: موسي عبد الناصر، ص6[3].

3-4- أسس التقويم الفعال للأداء:

[1] موسى محمد أبو حطب، **فاعلية نظام تقييم الأداء وأثره على مستوى أداء العاملين – حالة دراسية على جمعية أصدقاء المريض الخيرية**، رسالة ماجستير غير منشورة في إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، 2009، ص19.

[2] علي محمد ربابعة، **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2003، ص85.

[3] موسي عبد الناصر، **تقييم أداء الأفراد كأداة لرفع أداء المنظمات**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر- بسكرة، العدد السادس، 2004.

ينبغي لعملية تقييم الأداء الوظيفي أن تتوفر على مجموعة من الأسس الهامة لضمان فعاليتها منها[1]:

– استخدام مفاهيم ومعايير موضوعية موحدة لقياس وتقييم العاملين في العمل الواحد، أو المجموعة الوظيفية المتجانسة، بما يكفل وحدة وموضوعية القياس والتقييم.

– تأصيل أن التقييم ليس تصيدا للأخطاء أو اتهاما أو تجريحا لشخص الفرد، وإنما هو تعرف على نمط ومستوى أدائه الفعلي مقارنة بالأداء المستهدف، أو المفترض لتحديد ما قد يتواجد من قصور ومساعدة الفرد على تداركه.

– توفر نظام فعال للاتصال بين الرؤساء والمرؤوسين على اختلاف مستوياتهم يتيح النقل الواضح والسليم لمفهوم وأهداف ومعايير التقييم للمرؤوسين، وكذا نقل آراء وتبريرات المرؤوسين لرؤسائهم.

– إدراك الرؤساء والمرؤوسين لمفهوم وأهداف ومعايير التقييم وإيمانهم بفعاليتها، بحيث يسهل على الرؤساء تطبيق المعايير، ويدرك المرؤوسون موضوعيتها وفعاليتها في تنميتهم الذاتية.

– إدراك واعتبار كل من الإيجابيات والسلبيات بحيث لا يتم تغليب إحداها على الأخرى، أو إدراك السلبيات دون الإيجابيات والعكس، ومن ناحية أخرى يمكن تغليب الإيجابيات طالما لم يبدر من الموظف أو الموظفة إخلال ملموس بواجبات وأخلاقيات العمل.

– استقاء المعلومات عن أداء الأفراد من مصادرها الأصلية المعتمدة مثل الفرد نفسه ورئيسه المباشر، وعند تقييم الرئيس يمكن اعتماد آراء مرؤوسيه، دون الاستماع إلى أقاويل أو وشايات الآخرين، التي قد تؤثر على حياد وموضوعية التقييم أو تلغيها تماما.

– المشاركة في عملية التقييم من خلال إشراك المرؤوس في عملية تقييمه، إما من خلال دعوته لملأ نموذج التقييم وتوضيح إنجازاته، أو من خلال مقابلة التقييم مع رئيسه، أو من خلال عرض تقييم الرئيس المباشر على رؤسائه الأعلى لعلاج ما قد يحدث من خطأ أو تحيز في التقييم.

3-5- أهداف عملية تقويم الأداء:

[1] أحمد سيد مصطفي، مرجع سابق، ص- ص، 231- 232.

تساهم عملية تقويم الأداء في تسهيل القيام بالمهام الإدارية الأخرى، كالترقية والتعيين وتحديد الأجور، والحكم على نجاح عملية التخطيط، ولذلك فإن له أهدافا عامة تشترك فيها جميع المنظمات على اختلاف أنواعها، كما أن له أهدافا أخرى تراعى فيها خصوصيات المنظمة، وطبيعة مهامها ونوعية ومعدلات الأداء المطلوبة فيها، ونورد أهداف عملية تقويم الأداء كما يلي[1]:

– اختيار الأفراد الصالحين للترقية.

– تفادي المحسوبية عن طريق توحيد الأسس التي تتم بناء عليها الترقية، أو زيادة الأجور، وتوحيد الأسس التي يتم بناء عليها الفصل أو توقيع الجزاءات.

– تنمية المنافسة بين الأفراد وتشجيعهم على بذل مجهود أكبر حتى يستفيدوا من فرص التقدم المفتوحة أمامهم.

– تشجيع المنافسة بين الأقسام المختلفة لزيادة إنتاجيتها.

– إمكانية قياس إنتاجية وكفاءة الأقسام المختلفة.

– تسهيل تخطيط القوى العاملة عن طريق معرفة الأفراد الذين يمكن أن يتدرجوا في مناصب أعلى في المستقبل.

– معرفة الأفراد الذين يحتاجون إلى عناية خاصة أو تدريب مميز لتحسين كفاءتهم.

– المحافظة على مستوى عال أو مستمر للكفاءة الإنتاجية.

– مساعدة المشرفين المباشرين على تفهم العاملين تحت إشرافهم، وتحسين الاتصال بهم، مما يساعد على تقوية العلاقات بين الطرفين، وزيادة التعاون بينهم لرفع الكفاية الإنتاجية من ناحية، ولتنمية قدرات الأفراد من ناحية أخرى للاستفادة من فرص التقدم.

– تزويد الإدارة بمعلومات مفصلة تلقي الضوء على السياسات المستقبلية للاختيار والتدريب والنقل والترقية وغيرها.

[1] محمد سعيد سلطان، مرجع سابق، 294- 295.

ويمكن حصر الهدف من عملية تقويم الأداء في نقطتين هامتين هما[1]:

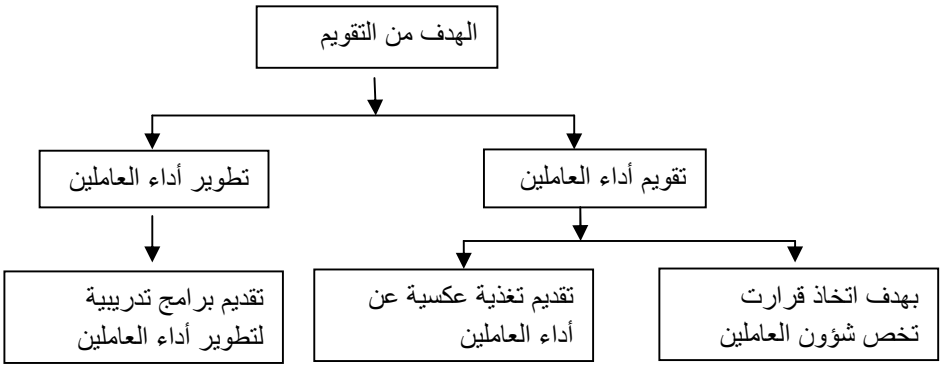
أ- التقييم: حيث يتم استخدام المعلومات التي يتم الحصول عليها من التقييم في إصدار القرارات الإدارية، كترقية العاملين، أو نقلهم، أو منح العلاوات السنوية، وتمكين العاملين من معرفة نقاط القوة والضعف في أدائهم، وتقديم التغذية العكسية.

وتعتبر هذه الأهداف أهدافا إدارية، حتى تقوم العملية الإدارية على أسس سليمة، وليس على أساس الاجتهاد[2].

ب- التطوير: وهنا تساعد عملية تقويم أداء العاملين على تقويم برامج وسياسات المنظمة، مما يؤدي إلى تطوير أداء الأفراد، والتطوير الإداري والمؤسسي.

وتدعي أغلب المؤسسات أن برامج التقييم لديها توضع لتحقيق الهدفين السابقين معا، لكن في الحقيقة أن معظم هذه البرامج تخدم الهدف الإداري بالدرجة الأولى[3].

ويمكن توضيح هذين الهدفين من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (03): الهدف من تقويم الأداء

المصدر: ريم بنت عمر بن منصور الشريف، مرجع سابق، ص58

(1) ريم بنت عمر بن منصور الشريف، **دور إدارة التطوير الإداري في تحين الأداء الوظيفي – دراسة تطبيقية على الموظفات الإداريات في جامعة الملك عبد العزيز بجدة**، رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة العامة، جامعة الملك عبد العزيز بجدة، المملكة العربية السعودية، 2013، ص- ص،58 -59.

(2) سحر بنت خلف سلمان مددين، **تقويم الأداء الوظيفي للمعلمات في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2006، 17.

(3) كامل بربر، **إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي**، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، بيروت، 1997، ص125.

وتعتبر عملية وضع أهداف نظام تقويم الأداء من الأمور البديهية، حيث أثبتت الكثير من الدراسات أن أسباب فشل الكثير من أنظمة تقويم الأداء، يرجع إلى عدم تحديد أهدافها مسبقا أو عدم الدقة والوضوح[1].

وحسب حمداوي وسيلة فإن أهداف نظام تقييم الأداء تتمثل فيما يلي[2]:

- **معرفة الكفاءات:** أي الكشف عن المعارف والمهارات والقدرات المتوفرة في المنظمة.

- **تحفيز الأفراد العاملين بالمنظمة:** ويتم ذلك بتعريف وتشجيع العمال المحصلين على نتائج جيدة في العمل.

- **تقييم فعالية نظام التوظيف:** لأن نجاح العمال في عملهم يعني موافقتهم للوظيفة، والعكس صحيح.

- **تقييم احتياجات التكوين:** لأن التقييم يهتم بأسباب الأداء المنخفض للعمال، والتكوين في الغالب هو أهم هذه الأسباب.

- **تسهيل اتخاذ القرارات:** خاصة منها المتعلقة بتسيير المسار الوظيفي (الترقية والنقل).

3-6- أهمية تقويم الأداء الوظيفي:

لقد اهتم العديد من علماء نفس العمل، بموضوع قياس الأداء لفترة طويلة، كما كان محط اهتمام علماء الإدارة، سواء في المجال النظري أو التطبيقي، ولقد زادت أهمية عملية التقويم في الوقت الراهن، نتيجة التوجه العالمي الكبير، الذي يؤكد على الفعالية والنوعية، في شتى المجالات والأنشطة الإنسانية[3]، ولقد أصبحت جميع الأنظمة الاجتماعية، سواء الحكومية منها أو الخاصة، الإنتاجية أو الخدمية، تعيش في بيئة تنافسية تتطلب كفاءة كبيرة في الحفاظ على فعالية التسيير، والتعامل الصحيح مع التغيرات المستمرة، ضمن بيئتها الخارجية والداخلية.

وتتضح أهمية تقويم الأداء الوظيفي فيما يلي[4]:

---

[1] نوري منير، **تسيير الموارد البشرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص- ص، 339- 340.

[2] حمداوي وسيلة، **إدارة الموارد البشرية**، مديرية النشر لجامعة قالمة، الجزائر، 2004، ص-ص، 123- 124.

[3] J.-p. Martinez, et All, **une évaluation d'aujourd'hui pour demain –les recherches enseignées en espaces francophones-**, les éditions logiques inc, Québec, canada, 2002, p9.

[4] الطائي يوسف وآخرون، **إدارة الموارد البشرية – مدخل استراتيجي متكامل**، ط1، مؤسسة الوراق، عمان، 2006، ص- ص، 227-228 .

1- تمثل أحد أهم الأنشطة الرئيسية لإدارة الموارد البشرية، التي تعتبر عملية تنظيمية مستمرة، يقاس من خلالها ملاحظات أداء الأفراد العاملين.

2- تستطيع المنظمة من خلال عملية التقييم الوقوف على نطاق القوة والضعف وانعكاساتها السلبية والإيجابية على إنتاجية الفرد وفاعلية المنظمة.

3- تساعد على تزويد المستويات الإدارية بالوسائل الكفيلة لقياس وتخطيط الأداء، داخل الوحدة الاقتصادية وبالتالي اعتمادهم على حقائق صحيحة، وواقعية عند اتخاذ القرارات.

4- مؤشرات الأداء تعتبر بمثابة نوع من الحوافز للتنظيم البشري داخل الوحدة الاقتصادية إذا ارتكزت على أسس سليمة.

5- رفع معنويات العاملين: حيث أن جوا من التفاهم والعلاقات الطيبة سيسير بين العاملين والإدارة، عندما يشعر العاملون أن جهودهم وطاقاتهم في تأدية أعمالهم هي موضع تقدير الإدارة، وأن الهدف الأساس من التقييم هو معالجة نقاط الضعف في الأداء.

6- دعم إجراءات النقل والترقية وإثبات عدالتها وتحديد المكافآت الشخصية، ومنح العلاوات كما تعتبر معيارا هاما لإيجاد نظم الحوافز، والمكافآت والعلاوات، كما تعتبر وسيلة فعالة لمعرفة الذين هم بحاجة إلى الانتقال لوظائف أخرى تتفق مع قدراتهم.

7- استمرار الرقابة والإشراف: إن تقييم الأداء وفق نظام محدد، ومواعيد موحدة سيلزم الإدارات بتتبع منجزات الأفراد، وتقديم تقاريرهم حول كفاءتهم والاحتفاظ بسجلات لتدوين ملاحظاتهم ونتائج تقييمهم، كوثائق للحكم على صحة التقييم والتقيد بمواعيده، وبذلك يضمن استمرارية الرقابة والإشراف.

8- يشكل فرصة للعاملين لتدارك أخطائهم، والعمل على تجنبها وتنمية مهاراتهم وتحقيق ما يصبون إليه، من ترقية وتسلق السلم الوظيفي والحصول على مكافآت وتعويضات مجزية.

9- يفيد في رفع الروح المعنوية للعاملين وتوطيد الصلات والعلاقات بين الرئيس والمرؤوس، كما يفيد في خفض معدل الدوران الوظيفي والسلبيات في سلوك العاملين من غياب وإهمال وعدم الحماس للعمل.

10- يسهم في الكشف عن الكفاءات الكامنة للعاملين، ويسهم في تعديل معايير الأداء وزيادة أداء العاملين، ويسهم في رسم خطة القوى العاملة للمنشأة وما تتطلبه من تنمية وتدريب وتوفير المكافآت والحوافز للعاملين.

وباستعمال التقويم يمكن جمع البيانات والمعلومات، اللازمة لاتخاذ القرارات الصحيحة، وبما أن العنصر البشري هو رأس المال الأهم، لدى أي منظمة فإن حسن تسييره وإدارة أدائه، هي مفتاح النجاح في جميع مكونات وأبعاد الأداء الأخرى، لأنها تؤثر بشكل مباشر على العاملين فتحفز المجد والناجح، وتبرز نقاط الخلل للمتعثر في أداء مهامه، وتبعث روح الاجتهاد والتفاني في العمل، إذا اتسمت بقدر كاف من الموضوعية، وكانت إجراءاتها ومكوناتها مبنية على أسس علمية صحيحة ومدروسة.

3-7- معايير تقويم الأداء الوظيفي:

يجب أن تكون العوامل التي يتم تقويمها مرتبطة بالعمل ويمكن تقويمها، وأكثر نتائج التقويم دقة تلك التي تركز على العوامل التي يمكن ملاحظتها، مثل سلوك العاملين أثناء العمل والنتائج التي يحققونها، ومن الممكن أن تكون عوامل الشخصية عناصر مهمة وأساسية في مدى فعالية أداء العامل، خاصة التفاعل والتعامل مع الآخرين، ولكن يجب تقويم هذه العوامل بحذر وتحفظ، وذلك بسبب صعوبة تقويمها موضوعيا[1].

إن عملية تقويم الأداء لا تتم بطريقة عفوية، أو عشوائية تخضع للانطباعات والتخمينات الشخصية، ولكنها تخضع لأسس علمية وإدارية راسخة، تنطلق من تعرف مواصفات الوظيفة، وتحديد الأنشطة والكفاءات التي يتطلب توافرها في شاغلها، ثم تحديد الأسس والمعايير التي يمكن وفقها قياس أدائه، ونتيجة لذلك فقد شاع استخدام ثلاث أنواع من المعايير هي:

3-7-1- الصفات الشخصية:

تتطلب بعض المهام ممن يؤديها، اتصافه ببعض الصفات الشخصية الظاهرة، كالمثابرة وحسن المعاملة، الذكاء والقدرة على التأثير في الآخرين، والإشعاع الاجتماعي، وبالتالي يمكن قياس درجة اتصاف الفرد بتلك المواصفات، حسب ما تتطلبه المهنة المطلوبة.

[1] ماريون إي هانز، مرجع سابق، ص169.

لكن يؤخذ على المعايير الشخصية كونها تفتقد إلى الموضوعية، وعدم موثوقيتها وثباتها في التعبير عن أداء العامل، كما أنه يصعب تعريفها وتحديد السمات المطلوبة بدقة، وهي أيضا لا تصلح لجلسات التغذية العكسية، لأنه لا يمكن اعتمادها في توضيح نقاط الضعف لدى العامل[1].

3-7-2- السلوك كمعيار للأداء:

نتيجة لكون المعايير الشخصية لا تعبر عن مساهمة الفرد، والجهد الذي يبذله من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية، ويصعب فيها أيضا تحديد الصفات المطلوبة في مهنة معينة، فإنه يعتمد على ملاحظة سلوكات الموظفين كمعايير للأداء، لأنه يسهل فيها حصر السلوكات المرتبطة بأداء مهنة ما بفعالية، انطلاقا من عمليات الوصف الوظيفي، وتحديد مكونات الأداء والأنشطة اللازمة لها، كما أنها تقيس درجة مساهمة الفرد في أداء مهمته، وهي أكثر موضوعية من الصفات الشخصية، فهي تركز على ما يفعله الفرد، وليس على ما أنتجه أو ما يتصف به.

فالمقاييس التي تبنى على أسس النتائج التنظيمية، وإن كانت بياناتها موضوعية، إلا أنها لا تقيس مباشرة سلوك الفرد ومساهمته، وتبين المقاييس السلوكية أكثر من غيرها الجوانب والأبعاد المتعقلة بالأداء، وتكون أكثر إفادة في تشخيص نواحي القوة والضعف في الأداء، وفي تحديد احتياجات الفرد إلى التدريب[2].

3-7-3- النتائج كمعيار للأداء:

ويطلق عليها أيضا المعايير الموضوعية لتقويم الأداء، لأنه لا مجال فيها للتقدير والفهم الشخصي لمن يقوم بالقياس، ولكن تعتمد على عدد وحجم الوحدات، التي ينتجها الفرد في فترة زمنية محددة، قياسا إلى معدلات الأداء اللازم تحقيقها من قبل الموظف لتحقيق أداء مرتفع، ولكن ما يعيب هذه المقاييس هو كونها، لا تعكس بدقة درجة المجهود الذي يبذله الفرد أو مدى مساهمته في الإنتاج، لأنها تتضمن عوامل خارجية لا تخضع لتحكم الفرد[3]، فقد يرتفع الإنتاج في قسم معين ويؤدي ذلك إلى مكافأة الموظفين به، مع أن السبب في ارتفاع الإنتاج قد يرجع إلى بعض منهم فقط، وهذا لغياب معيار سلوكي للحكم على مساهمة كل منهم في مستويات الإنتاج.

---

(1) السيد عليوة، **تنمية مهارات مسؤولي شؤون العاملين**، ط1، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001، ص68.
(2) أحمد صقر عاشور، مرجع سابق، ص 361.
(3) المرجع السابق، ص365.

3-7-4- تحليل وتوصيف الوظائف: تعتمد هذه الطريقة في تحديد معايير الأداء على تحديد مكونات الأداء، ومعرفة الأنشطة والمهام التي يحتويها العمل، والخصائص والمواصفات التي تشترط في القائم بالعمل[1].

3-8- مقاييس الأداء:

ويشترط في المعايير مهما كان نوعها أن تتوفر على الشروط التالية[2]:

- **صدق المقياس:** أي أن العوامل الداخلة في المقياس يجب أن تعبر عن تلك الخصائص التي يتطلبها أداء العمل بدون زيادة أو نقصان.

- **ثبات المقياس:** يعني أن تكون نتائج أعمال الفرد من خلال المقياس ثابتة عندما يكون أداؤه ثابتا، أو عندما تختلف نتائج القياس باختلاف درجات أو مستويات أدائه، أن ذلك ليس عيبا فيه وإنما حالة طبيعية.

- **التمييز:** ونعني بها درجة حساسية المقياس بإظهار الاختلافات في مستويات الأداء، مهما كانت بسيطة فيميز بين أداء الفرد أو مجموعة من الأفراد.

- **سهولة استخدام المقياس:** ونعني به وضوح المقياس وإمكانية استخدامه من قبل الرؤساء في العمل.

وتوجد عدة أنواع من المعايير منها[3]:

- **معايير زمنية:** حيث يكون عامل الزمن هو معيار الأداء، فكمية إنتاج العامل أو الإنتاج المؤسسي في المنشأة الصناعية في زمن معين هو المعيار الحقيقي لمستويات الأداء، كما أن تحديد بداية تنفيذ عمل ما أو مهمة ما ونهاية التنفيذ، دليل موضوعي في الحكم على مستوى الأداء والإنتاجية.

- **معايير مادية:** وهي كمية الإنتاج ماديا وتأخذ أشكالا متعددة، كالعدد أو الحجم أو الوزن أو النوع..وغيرها من الأشكال التي تأخذ صيغة كمية أو نوعية.

---

(1) حمداوي وسيلة، مرجع سابق، ص126.

(2) أسعد أحمد محمد عكاشة، **أثر الثقافة التنظيمية على مستوى الأداء الوظيفي- دراسة تطبيقية على شركة الاتصالاتpaltel في فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة في إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، 2008، ص39.

(3) حسين صديق، **تقويم الأداء في المؤسسات الاجتماعية**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد1، ، سوريا، 2012، ص- ص، 220- 221.

- **معايير مالية:** وهي كمية النفقات والمصروفات المالية النموذجية المستخدمة في الإدارة والمحاسبة، على خطوات العملية الإنتاجية جميعها، ومقدار تكلفة الوحدة السلعية المنتجة، وفي حال زيادة النفقات الفعلية على النفقات المتوقعة، فذلك دليل على خطأ ما أو انحراف يجب إصلاحه وتقويمه بشكل عاجل، وتعتمد المعايير المالية على خطط موضوعة وأرقام ونسب، وإحصاءات لسنوات مختلفة ومنشآت مشابهة.

- **معايير معنوية:** هناك صعوبة كبيرة في صياغتها والحكم عليها، وهي معايير غير واضحة المعالم ولا نستطيع تلمسها بشكل مادي أو مالي، وإنما نتحسس آثارها ولا يوجد إجماع معين أو اتفاق على مقاييسها أو معانيها و الصفات التي تقيسها، فالمعايير المعنوية ترتبط بمشكلات العمال المختلفة وأوضاعهم المتبدلة التي تؤثر في أدائهم وإنتاجيتهم، ومن ثم فإن وضع معايير معنوية لقياس أدائهم يحتاج إلى كثير من الإمكانيات والجهود والخبرات، وتعتمد أغلب مؤسساتنا الاجتماعية والاقتصادية على المعايير الزمنية لارتباطها بخطط زمنية محددة، وتأتي المعايير المادية في الدرجة الثانية من الأهمية، ثم المعايير المالية وأخيرا المعايير المعنوية.

3-9- أساليب تقويم الأداء الوظيفي:

هناك تصنيفات مختلفة لأساليب تقويم الأداء، الشائع استخدامها لدى أنظمة الموارد البشرية، لكن تصنف في الأغلب على حسب طريقة حكمها على أداء الفرد، حيث تصنف إلى مداخل كلاسيكية (أساليب المقارنة، وأساليب غير مقارنة)، وإلى مداخل حديثة كما يأتي تفصيله فيما يلي:

3-9-1- الأساليب الكلاسيكية: يندرج تحت هذه الفئة كل من أساليب المقارنة، وأساليب غير مقارنة، وبعض الأساليب الأخرى.

3-9-1-1- مدخل المقارنة:

تعتمد هذه المداخل على مقارنة أداء الفرد بسائر الأفراد الآخرين، ولذلك توجد بينها نقاط تشابه عديدة، وتبقى بينها فروق طفيفة، في تفصيلاتها ومتطلباتها كما يلي:

- **أسلوب الترتيب:**

يقوم المشرف بترتيب المرؤوسين، ترتيبا تنازليا يتدرج من الأحسن إلى الأسوأ، تبعا للمستوى العام لأدائهم، حيث يختار في البداية أكثر الأفراد كفاءة، ثم الذي يليه وهكذا، أو يختار أفضل فرد، ثم أضعف

فرد من حيث الأداء، ثم يرتب باقي الأفراد وفقا للأقرب في الكفاءة، للفردين الأحسن والأسوأ، حتى يتم الانتهاء من تقدير أداء جميع الأفراد في المجموعة[1]، وهذه الطريقة سهلة الإنجاز من طرف الرئيس، وهي أيضا تتماشى مع طبيعة عمله، لكنها تطرح إشكالات معينة مثل[2]:

- لا تعطي صورة دقيقة ومحددة عن أداء العاملين.

- أنها تفترض أن الفروق بين الرتب (الأولى والثانية...) متساوية.

- أنها تقيم الأداء ككل ولا تعنى بخصائص أو عوامل محددة.

- تفتح مجال التأثر بالتحيز والعلاقات والتأثر بمركز الوظيفة.

- لا تسمح بمقارنة العمال في مجموعات مختلفة، لأنه لا توجد عوامل واضحة، تستخدم في معرفة ما إذا كان أحسن موظف في مجموعة معينة، مساويا لأحسن موظف في مجموعة أخرى، أو أحسن أو أضعف منه.

- **أسلوب المقارنة الثنائية:**

أو مقارنة الأزواج لأنه يتم مقارنة أداء كل فرد، بأداء الأفراد الآخرين الواحد تلو الآخر، وتعطى درجة واحدة للفرد في حالة تفوقه في نتيجة المقارنة، وفي النهاية يتم حساب عدد المرات، التي تفوق فيها أداء الفرد موضع التقييم، ويبنى على أساس ذلك المجموع، الترتيب النهائي لأفراد المجموعة.

وتستخدم في تحديد عدد المقارنات الزوجية المعادلة التالية: ن(ن−1) ÷ 2. حيث (ن) تمثل عدد الأفراد الذين يجرى عليهم التقييم.

ومع أن هذا الأسلوب سهل وبسيط، لكنه يتطلب وقتا طويلا نسبيا من المدير، خاصة إذا اتسع نطاق إشرافه، ولا يمكن لهذا الأسلوب كشف مستوى التقارب بين أداء الأفراد، فهي توضح مكان الفرد بالنسبة للآخرين فقط، كما تفشل هذه الطريقة في الكشف عن أنماط السلوك السلبية، التي تحتاج إلى تصحيح، لأنها لا تأخذ في الاعتبار بعض الأبعاد المحددة للسلوك، وتكتفي فقط باعتبار السلوك الكلي[3].

---

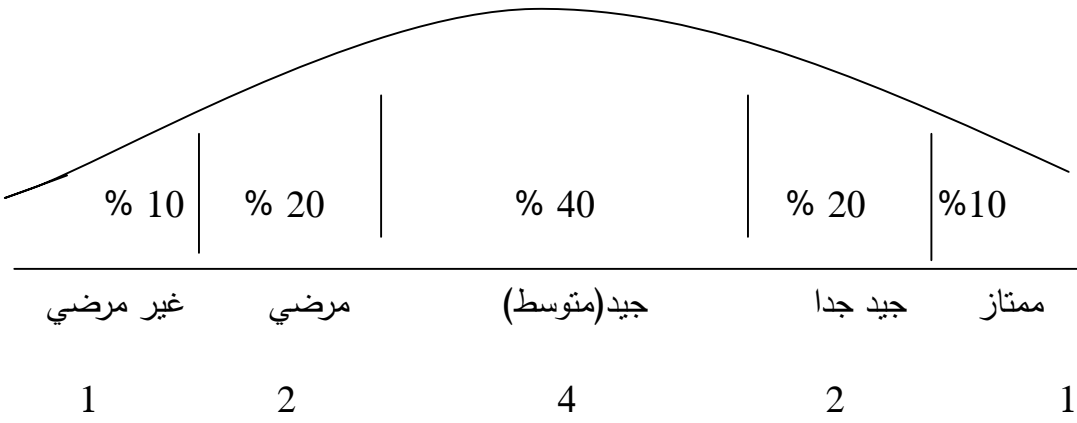
[1] جمال الدين محمد المرسي، **الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية- مدخل لتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القرن الحادي والعشرين -**، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002، ص415.

[2] محمد سعيد سلطان، مرجع سابق، ص310.

[3] جمال الدين محمد المرسي، مرجع سابق، ص416.

- **أسلوب التوزيع الإجباري:**

وهذا الأسلوب أيضا مستند إلى منطق الترتيب، لكن وفقا لمجموعات وليس وفقا للأداء الفردي، ويعتمد على مبدأ التوزيع الطبيعي للظواهر، أي أن الأشياء أو الأحداث تتركز حول الوسط، ويقل تركزها عند الأطراف، فيفترض المقيم أم مجموعة معينة (10%)، تنتمي إلى أداء معين (مرتفع)، وأخرى (20%) تنتمي إلى مستوى الأداء الذي يليه، تم تليها مجموعة أخرى (40%) في الوسط، ثم مجموعة أخرى (20%)، ثم (10%) في مستوى أداء ضعيف، ويجري تمثيل هذا التصنيف كما يوضحه الشكل الموالي:



الشكل رقم (04): أسلوب التوزيع الإجباري

المصدر: عبد الرحمن بن سليمان بن فهد الرهيط، ص20.

ورغم شيوع هذه الطريقة وكونها، تخلو من بعض عيوب الطرق الأخرى للترتيب، إلا أنه يعاب عليها إيمانها بالتوزيع الطبيعي، لأفراد الجماعة محل التقييم، لأنه قد يكون أغلب الأفراد ذوي أداء جيد، أو قد ينعدم ذوو الأداء الضعيف، ولأن التوزيع الطبيعي يحدث عادة في المجموعات الكبيرة.

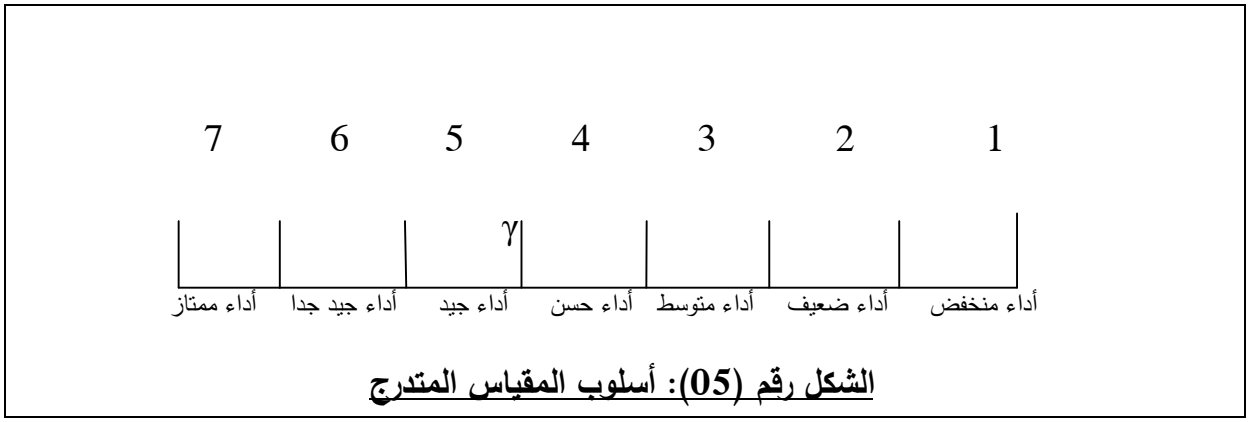
3-9-1-2- الطرق التقليدية غير الترتيبية:

من الأساليب التي تنتمي إلى هذه الفئة ما يلي:

- **أسلوب المقياس المتدرج:**

هو أسلوب شائع في تقويم الأداء، يتسم بالسهولة في تطبيقه، حيث يتم تحديد مجموعة صفات، ينبغي أن يتصف بها شاغل الوظيفة، تتعلق بخصائص شخصية، أو سلوكية تتطلبها الوظيفة التي يؤديها الموظف، ثم توضع لها أوزان مقابل كل خاصية، على شكل مقياس متدرج، ينطلق من (1) وينتهي إلى درجة محددة، (6) مثلا أو (7) وعلى المقيم أن يحدد الدرجة الملائمة، التي تعكس صفة المرؤوس، أو سلوكه على المقياس.

ولتوضيح كيفية القيام بهذا الأسلوب، نورد الشكل الموالي:



الشكل رقم (05): أسلوب المقياس المتدرج

ومن عيوب هذا الأسلوب ما يلي[1]:

- لا يرتبط بسلوك العاملين بقدر ما يخضع، للحكم الخارجي من قبل الرؤساء ويفتح المجال للتحيز.

- لا يمكن الفرد من معرفة ما عليه فعله، لتغيير سلوكه والحصول على تقييم مرتفع.

- لا يسمح بتحديد الاحتياجات التدريبية، لكون التدريج يعكس صفات عامة، ولا يوضح بدقة نقاط الضعف التي ينبغي معالجتها.

- يتطلب هذا الأسلوب اتصاف المقيم بدرجة عالية من العدل، واعتماده على الملاحظة الدقيقة والمتابعة الجيدة لأداء المرؤوس.

[1] علي محمد ربابعة، مرجع سابق، ص- ص، 91- 92.

- **أسلوب قوائم المراجعة:**

يتم في هذا الأسلوب تحديد قائمة بالأوصاف السلوكية، المحددة من قبل إدارة الموارد البشرية، تدل على قيام أو عدم قيام الفرد بالسلوك المطلوب، وتوضع أمام كل عبارة كلمتي (نعم) أو (لا)، ويقوم المقيم أو الرئيس بالاختيار، وهذه الطريقة تقلل من التحيز، لكون المقيم لا يعلم الأوزان الحقيقية لكل عبارة، حيث تكون سرية لدى مصلحة شؤون الموظفين، وتتولى مراجعة القائمة المعبأة من طرف المقيم، ومن ثم يعود التقييم من هيئة شؤون العاملين، إلى الرئيس المباشر لمناقشته مع الموظفين[1].

وفي هذه الطريقة فإن الرئيس لا يتولى تقويم أداء المرؤوسين، ولكن يتولى فقط التبليغ عنه للإدارة العليا، وبرغم ذلك يبقى أثر التحيز ممكنا، حيث يمكن للرئيس التحيز بزيادة عدد الإجابات ب(نعم)، ولذلك يستحسن احتواء القوائم على أسئلة مكررة، للتمكن من الحكم على دقة التعبئة من طرف المقيم[2]، والجدول الموالي مثال على قوائم المراجعة:

1- هل يقدم الفرد أفكارا طيبة؟	نعم ☐ لا ☐
2- هل لديه اهتمام كبير بعمله؟	نعم ☐ لا ☐
3- هل يواظب على الحضور؟	نعم ☐ لا ☐
4- هل لديه معلومات كافية عن العمل؟	نعم ☐ لا ☐
5- هل يحترمه مرؤوسه؟	نعم ☐ لا ☐
6- هل يهتم بمشكلات ومتاعب معاونيه؟	نعم ☐ لا ☐
7- هل يصمد للمواقف الحرجة والأزمات؟	نعم ☐ لا ☐
8- هل يتبع التعليمات بدقة؟	نعم ☐ لا ☐
9- هل يكافئ الأعمال الممتازة؟	نعم ☐ لا ☐
10- هل يتهرب من المسؤولية؟	نعم ☐ لا ☐
11- هل يتأكد من أن معدات العمل بحالة جيدة دائما؟	نعم ☐ لا ☐
12- هل تنفذ تعليماته؟	نعم ☐ لا ☐
13- هل ينهي عادة ما بدأ عمله؟	نعم ☐ لا ☐

[1] سهيلة محمد عباس وعلي حسين علي، **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للنشر، الأردن، 1999، ص254.
[2] محمد سعيد سلطان، مرجع سابق، ص313.

14-هل يظهر تحيزا ومحاباة في معاملته لمرؤوسيه؟	نعم ☐ لا ☐
15- هل يلوم مرؤوسه علانية؟	نعم ☐ لا ☐

الجدول رقم (01): أسلوب قوائم المراجعة

المصدر: محمد سعيد سلطان، ص313.

3-9-1-3- الطرق الحديثة لتقويم الأداء:

ضمن هذه الفئة نجد مجموعة أساليب شائعة، وتعتبر أساليب أكثر موضوعية مقارنة بتلك الأساليب التقليدية، ومن هذه الأساليب ما يلي:

- **أسلوب الاختيار الإجباري:**

في هذه الطريقة يتم إعداد عدد من العبارات التي تصف الأداء، قد تصل إلى أربع عبارات تتعلق بأداء الفرد في مجال معين، اثنتان منها تتعلق بالأداء السيئ، وعلى المقيم اختيار العبارة التي تمثل أداء الفرد موضع التقييم، وفي هذه الحالة تبرز ميزة هذا الأسلوب في التغلب على التحيز الشخصي، لأن الشفرة الخاصة بدرجات العبارات، تكون من اختصاص جهة أخرى، من الإدارة العليا التي تتولى تفريغ نتيجة التقويم، وإصدار الحكم على مستوى أداء الفرد.

ومن أوجه القصور التي يعاني منها هذا الأسلوب، هو عدم جدواه في تعريف الأفراد العاملين، بأوجه القصور في أدائهم، وكذلك صعوبة تطبيقه نتيجة لصعوبة إعداده، وصعوبة الاحتفاظ بالشفرة الخاصة بالعبارات، التي لها أهمية أكثر فيما يتعلق بمجال العمل.

- **أسلوب الوقائع الحرجة:**

يقوم هذا الأسلوب على دراسة طبيعة العمل، وتحديد النقاط المهمة فيه التي يتوقف عليها نجاح العامل أو فشله، وتعد مؤشرا هاما على الفعالية في أداء الوظيفة، ثم يقوم المقيم بملاحظة سلوك العاملين، وأدائهم في تلك المواقف الحرجة التي تصادفهم في العمل، ويطلق أحكامه بناء على تقويم العامل في تلك الظروف.

وتسمى هذه الطريقة أيضا ببرنامج سجل الأداء، ويقوم الرئيس بتسجيل الأحداث الهامة، وفقا لتسلسلها وطبيعتها إيجابية كانت أم سلبية[1]، ومن إيجابيات هذا الأسلوب أنه أكثر موضوعية، لأنه يتم تسجيل السلوك الملاحظ مباشرة عند حدوثه، ولا يترك المجال للاعتماد على الذاكرة، وما قد ينجم عنها من تحيز نتيجة التقدير الذاتي، لكون الذاكرة تفتح المجال للتأثر بنتيجة آخر تقويم قام به المقيم لأداء الفرد، ويقوم المقيم أيضا بدور تصحيح وتدعيم سلوك وأداء الفرد، بشكل متلازم وهذا يؤدي إلى تطوير الأداء باستمرار.

- **أسلوب الإدارة بالأهداف:**

أسلوب الإدارة بالأهداف ينطلق من فلسفة إدارية، تهدف إلى زيادة إشراك المرؤوس في تحديد الأهداف، التي ينبغي عليه تحقيقها في عمله، ويتم ذلك باشتراك بينه وبين الرئيس، أين يتم الاتفاق على المستويات الأدائية والمعايير التي عليه احترامها، وهذا يساهم في توضيح ملامح الإنجاز المطلوب، ويساهم في زيادة دافعية المرؤوس لتحقيق الأهداف، انطلاقا من شعوره بالرضا نتيجة إشراكه في تحديدها.

وهذا الأسلوب مناسب أكثر في تقويم أداء المهمات التي يصعب قياسها، كالمهام القيادية والذهنية، من خلال تقويم الأداء بمدى تحقق الأهداف المخططة، بأبعادها الفنية، الزمنية، المالية[2]، ومن منطلق الإدارة بالأهداف فإنه على المديرين كافة، أن يحددوا الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، باتفاق مع مرؤوسيهم بحيث تكون واقعية وضمن الإمكانات المتاحة، وأن يتم تطوير معايير لقياس الأداء بشكل دوري، للتعرف على المشاكل التي يمكن أن تعيق تحقيق تلك الأهداف والعمل على حلها[3].

ومن شأن هذا الأسلوب تعزيز الثقة بين الإدارة والعاملين من ناحية، وثقة العاملين بأنفسهم من ناحية أخرى ويؤدي إلى شعورهم بالرضا، وتصبح الرقابة ذاتية تعتمد على المرؤوسين أنفسهم، وليس على خوفهم من الرؤساء المباشرين، أو الخوف من العقوبات التي يمكن أن تسلط عليهم في حال التقصير في القيام بالمهام[4].

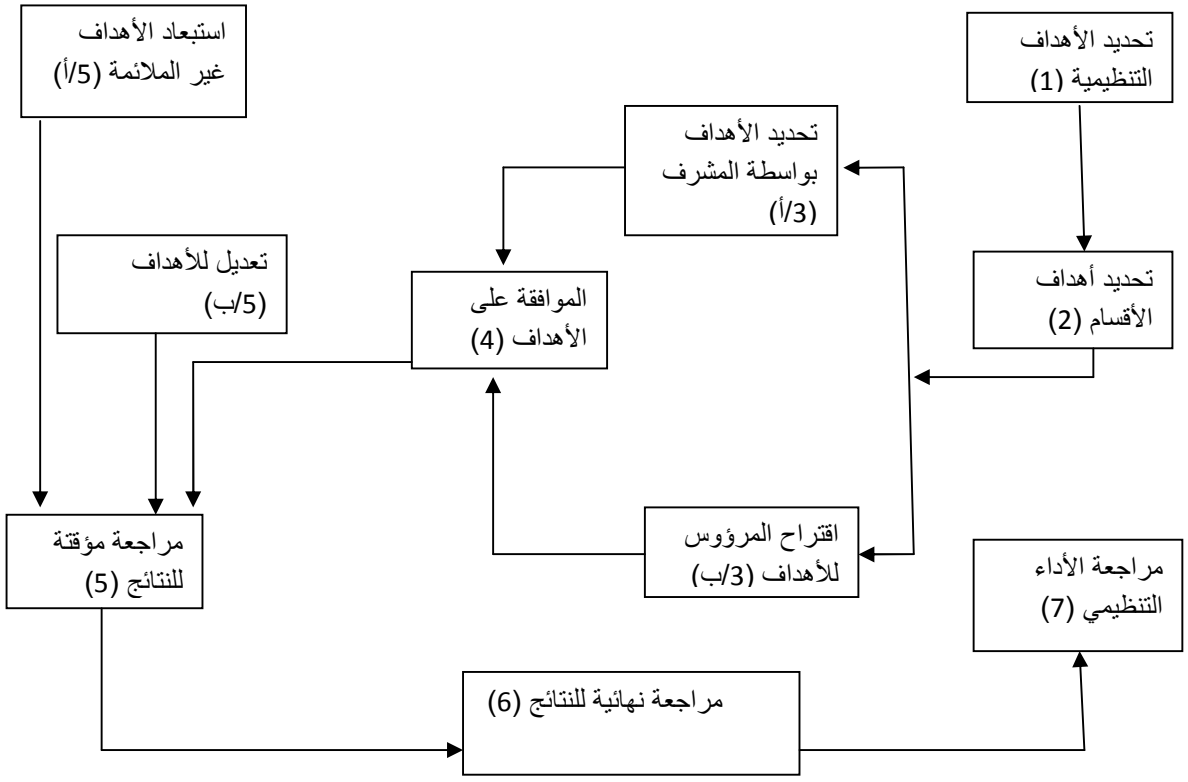
---

(1) فاروق عبد فيلة ومحمد عبد المجيد، **السلوك التنظيمي في المؤسسات التعليمية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص275.
(2) أحمد سيد مصطفى، مرجع سابق، ص334.
(3) محمد قاسم قريوتي، مرجع سابق، ص139.
(4) المرجع السابق، نفس الصفحة.

ويعتبر هذا الأسلوب مناسبا في مجال الإدارة المدرسية، لأنه يناسب طبيعة هذه المهنة والمهام التي تتطلبها، فالمدرسة هي بيئة تعليمية يتمثل الإنجاز فيها، في تحقيق مجموعة تغيرات سلوكية، معرفية، وجدانية، ...ويقوم دور المدير فيها على محورين هامين، إداري وتربوي، مما يجعل قياس مستوى الأداء من خلال درجة تحقق الأهداف، طريقة مناسبة وملائمة لقياس أداء مدير المدرسة.

وما يميز هذا الأسلوب هو أنه يتم قبل عرض الأداء، بينما يتم التقويم في الأساليب الأخرى بعد عرض الأداء[1]، لكن هذا الأسلوب قد تواجهه مشاكل، وقد يفشل أحيانا إذا كانت الإدارة تخشى تفويض العمل بدون مراقبة مستمرة لموظفيها.

ويمكن توضيح خطوات وإجراءات التقويم ضمن هذا الأسلوب فيما يلي:



شكل (06): تقويم الأداء من منظور الإدارة بالأهداف

المصدر: جمال الدين محمد المرسي، 2006، ص435.

[1] إياد الدجني، رأفت الهور، **دليل تقويم الأداء في الجامعة الإسلامية مدخلا لتطبيق الجودة الشاملة**، الجودة في التعليم العالي، العدد الأول، المجلد الثاني، 2006، ص65.

ومن ناحية زاوية التقييم فإن هذه الطريقة تعتمد على النتائج فقط، ولا يقيم الرئيس سلوك مرؤوسيه أو صفاتهم، ولا يهتم إلا بما حققوه من نتائج، ويمر هذا الأسلوب بالخطوات التالية[1]:

1- يتم تحديد الأهداف أو النتائج المطلوب تحقيقها، والتي يتم في ضوئها قياس الأداء وتقييمه، وعادة ما يجتمع الرئيس المباشر مع كل مرؤوس لوضع الأهداف والاتفاق عليها، وتحديد المدة التي يتم تحقيق الأهداف فيها.

2- يقوم الرئيس بمساعدة مرؤوسيه في تحقيق الأهداف ويتابع تحقيق النتائج، وذلك للتعرف على ما إذا كان هناك تأخير خارج عن سيطرة المرؤوس مثلا.

3- يتم مقارنة النتائج الفعلية التي تم تحقيقها، بتلك التي تم وضعها عند بداية المدة، ومن ثم تحديد الانحراف عن التنفيذ إيجابا وسلبا.

ولهذه الطريقة مجموعة مزايا وعيوب، تتمثل فيما يلي[2]:

- موضوعية تقويم أداء العاملين.
- سهولة التخلص من العامل ضعيف الأداء.
- تسهيل مهمة المدير عن طريق التفويض.
- تعطى للمدير القدرة على مراجعة لأعمال الإدارية، وتوجيه اهتمامات العاملين لتطوير أدائهم.

أما عيوبها:

- صعوبة تطبيق القياس الكمي على كثير من الأنشطة.
- صياغة الأهداف بطريقة براقة تخفي مساوئ الإدارة.

[1] أحمد ماهر، **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2006، ص302.
[2] أحمد إبراهيم أحمد، **الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة المعارف الحديثة، مصر، 2002، ص371.

- إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتقويم الأداء:

يعرف المعهد الفيدرالي إدارة الجودة الشاملة على أنها منهج تنظيمي شامل، يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات الزبون، حيث يتضمن استخدام الأساليب الكمية من قبل كل من المديرين والموظفين، لغرض إجراء التحسين المستمر في العمليات والخدمات في المنظمة[1].

وحسب هذه الفلسفة الإدارية فإن جودة الأداء، تتضمن حسن التنفيذ، الخبرة الفنية المطلوبة في الوظيفة، فضلا عن الاتصال والتفاعل مع بقية أعضاء المنظمة، والالتزام باللوائح الإدارية التي تنظم عمله، والسعي نحو الاستجابة لها بكل حرص[2].

كما أن هذا المدخل يركز على ضرورة التحسين المستمر في أداء الموارد البشرية، من خلال ما تظهره نتائج تقييم أدائهم، حيث أن الفاعلية التنظيمية التي توفر للزبائن سلعا وخدمات يرضون عنها، تتوقف على جودة الأداء وتحسينه المستمر، لأن تقييم الأداء أداة رقابية فعالة في المنظمات تضع الأداء التنظيمي فيها تحت السيطرة، من خلال رصد الانحرافات السلبية ومعالجتها، وتنمية الانحرافات الإيجابية في مسعى إلى تطوير وتحسين الأداء التنظيمي وتحقيق الفاعلية التنظيمية[3].

وبالنسبة للمنظومة التعليمية فإن إدارة الجودة الشاملة تمثل طريقة حياة داخل المنظومة، تنظر إلى التنظيم على أنه سلسلة جودة مستمرة تبدأ من المنتج إلى المستهلك، مارة بعمليات الإنتاج نفسها، وهي شاملة لأنها تشمل كل جوانب العملية التعليمية، كالطلاب كمدخلات وكمخرجات، والبيئة التعليمية ومستويات الأداء[4].

وضمن مدخل الجودة الشاملة في الإدارة، فإن عملية تقويم الأداء تأخذ مكانة خاصة، حيث تزداد أهميتها عند جميع المراحل والعمليات الإدارية والتنظيمية، وذلك لتلافي جميع الأخطاء والنقائص من بداية القيام بالأعمال، وتقديم أحسن منتج يرضي العميل، مع التحسين والتطوير المستمر، وهناك أصوات ونداءات كثيرة، تنادي بضرورة تبني هذه الفلسفة في إدارة المؤسسات التعليمية، وهذا مسايرة للتوجهات العالمية التي تدعو لتحقيق أفضل النتائج، في ظل مناخ تنافسي مفتوح بين المؤسسات التعليمية.

---

(1) إياد فاضل محمد التميمي، **إدارة الجودة الشاملة وأثرها في الأداء**، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، المملكة الأردنية الهاشمية، ص2.في الموقع:archive.sakhrit.co

(2) المرجع السابق، ص7.

(3) عمر وصفي عقيلي، **إدارة الموارد البشرية المعاصرة – بعد استراتيجي**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص374.

(4) أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص364.

ويرى مؤيدو فلسفة الجودة الشاملة أن أنظمة تقييم الأداء، يجب أن يتم تركيزها على توفير تغذية عكسية للعاملين وتزويدهم بها، حول مجالات التحسين الممكنة في أدائهم، من خلال توفير نوعين من المعلومات[1]:

– معلومات وصفية من المديرين والزملاء والعملاء.

– معلومات موضوعية تستند إلى عمليات الوظيفة ذاتها، وباستخدام الأساليب الإحصائية للرقابة على الجودة.

– أن يتضمن تقييم الأداء مناقشة خطط المسار الوظيفي، وأن يتجنب التصنيفات العامة للعمال كفئة "المتوسط" مثلا، التي تدفع العامل إلى التصرف بطريقة تتوافق مع توقعات الفئة التي ينتمي إليها، ولا توفر دوافع التطوير والتحسين لأداء العامل، وأنه لا يجب ربط أنظمة تقييم الأداء بالمكافآت والزيادات في الراتب، بل ينبغي تحديدها في ضوء معدلات الأجور السائدة، أو مستوى الصناعة، درجة الأقدمية، المرتبة الوظيفية، نتائج الأعمال وغيرها من المعايير التي تحقق المساواة بين العاملين.

وتساعد هذه الطريقة في التسيير على تحقيق أحسن النتائج، وتسمح بزيادة الفعالية والإنتاجية، وهي اتجاه حديث يساير التوجهات الراهنة، ويناسب الظروف والأوضاع الحالية بما تحمله من مستجدات، كما أنها ضرورية ولازمة للمؤسسات التعليمية، التي تنشط ضمن مجال تنافسي مفتوح، خاصة مع توجهات خوصصة التعليم، للعمل على توفير أحسن الخدمات التعليمية الممكنة، التي يتم تقديمها حسب الطلب وحسب مقتضيات واقع سوق العمل.

وتعمل الإدارة المدرسية حسب هذه الفلسفة على تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة، لتفي باحتياجات عملائها (تلاميذ، أولياء أمور، أصحاب العمل، المجتمع وغيرهم)، بما يتفق مع توقعاتهم ويرضيهم، وذلك باحترام مقاييس موضوعة مسبقا لتقييم المخرجات، والتأكد من صفة التميز فيها[2].

---

[1] جمال الدين محمد مرسي، مرجع سابق، ص440.

[2] خالد أحمد الصرايرة، ليلى العساف، **أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة**، مجلة جامعة دمشق، المجلد27، العدد3+4، 2011، ص608.

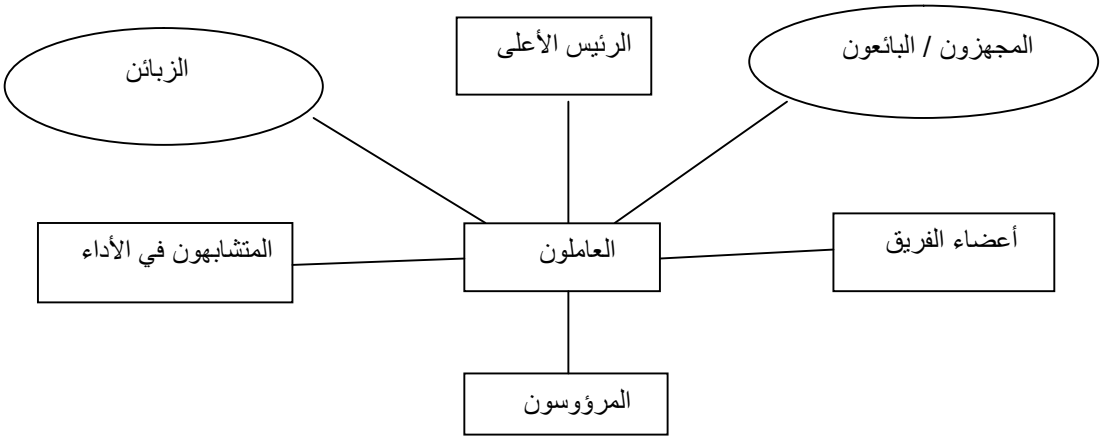
وتعد الرقابة التامة على جميع مجريات وتفاصيل الأعمال، شرطا ضروريا لقيام إدارة للجودة، وهي تفي بهذا المتطلب بمساعدة عمليات التقويم المتعددة، وعمليات وتخطيط وتقييم وإدارة الأداء بشكل عام، ويعتبر التقويم مدخلا تطويريا مناسبا، للتحسين وتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية[1].

- طريقة 360° 360degree performance appraisal:

تستخدم هذه الطريقة للمدراء والمرؤوسين وأعضاء الفريق والزبائن والمجهزون، إضافة إلى أي شخص يكون على تماس مع العاملين، أو أنه أي فرد يضيف أي معلومات، أو تغذية عكسية مرتبطة بأداء العاملين أثناء العمل، ويتضمن هذا التقويم الفقرات التالية:

1- التقويم الذاتي للأداء، 2- تقويم رئيس المنظمة، 3- تقويم المرؤوسين، 4- التقويم المزدوج[2].

ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي:



شكل (07): أسلوب 360° في تقويم الأداء

المصدر: رغد يوسف كبرو، عصام خيون حسون، ص11.

وتمتاز هذه الطريقة بأنها توفر معلومات كاملة ومستمرة عن أداء العاملين، حيث أنها لا تكون سنوية بالضرورة بل قد تكون شهرية وحسب الحاجة إليها، مما يزيد من نسبة الاستفادة من نتائجها لكنها ما

(1) إياد علي الدجني، **تجربة الجامعة الإسلامية بغزة في تطوير نظام تقييم الأداء الإداري كمدخل لتطوير الجودة**، 2010.الموقع:
(2) رغد يوسف كبرو، عصام خيون حسون، **انعكاسات عملية تقويم أداء العاملين على استراتيجيات تطوير المهنة**، بحث للمشاركة في المؤتمر العلمي الثالث لديوان الرقابة المالية الاتحادي، بغداد، 2014، ص10.

يعيبها هو طول فترة تطبيقها، على حساب الاهتمام بإنتاجية العمال مع إمكانية اعتراض البعض على نتائجها، خاصة العمال الذين لا يرضون بتقييم مرؤوسيهم[1].

إضافة إلى ذلك فإن هذه الطريقة تعتبر من الاتجاهات الحديثة لتقويم الأداء، التي توفر قدرا كبيرا من الموضوعية نظرا لتعدد مصادر التقويم، كما تتصف بقدر كبير من المرونة لكونها لا تركز على مصدر واحد لبيانات الأداء، مما يعطي نوعا من الشمولية لجوانب الأداء من زوايا نظر مختلفة، و يساهم في توفير التغذية العكسية بصورة أحسن، ويدعم نمط العلاقات والاتصال بين أفراد المؤسسة كنظام مفتوح.

ويضيف أحمد ماهر أنه يمكن في هذه الطريقة استخدام أكثر من طريقة مثل قوائم التقييم، والإدارة بالأهداف، وأنها لا تكون فقط في نهاية السنة، بل بشكل مستمر شهريا مثلا أو كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وبذلك يتم توفير معلومات دائمة وكاملة من عدة جهات طوال الوقت، مما يعظّم من حجم الاستفادة منها[2].

ما يعيب هذه الطريقة كونها مكلفة، وتجد مقاومة ثقافية داخل المنظمات، التي تحترم كثيرا المسافات الهيراركية، وتناسب أكثر الإداريين ذوي المناصب العليا، والموجهين والمشرفين الإداريين[3].

3-10- أحسن طريقة لتقويم الأداء:

من خلال عرض الطرق المختلفة لتقويم الأداء، يتبادر إلى الذهن التساؤل حول أحسن طريقة يمكن اتباعها للتقويم، وقد يطرح هذا التساؤل من طرف الممارسين في الإدارات المختلفة، عن تلك الطريقة التي تؤدي إلى أحسن النتائج الممكنة؟

وكإجابة عن هذا التساؤل فإن أي طريقة من الطرق السابقة، لا تعتبر صالحة لكل الأحوال والظروف التنظيمية الخاصة بالمنظمات المختلفة، وإنما تتنوع أنظمة تقويم الأداء على حسب تنوع خصائص المنظمات، وطبيعة أنشطتها ونوع المهن والوظائف الممارسة فيها، فباختلاف مكونات الأداء ومتطلباته تختلف معايير الأداء والأهداف المطلوبة للتقويم، فبعض الوظائف مثلا تتطلب التركيز على الصفات الشخصية للموظف أكثر من غيرها، كالوظائف القيادية والعسكرية والتعليمية، في حين تركز بعضها على

---

(1) ماهر أحمد، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص428.

(2) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(3) Jocelyne IENTILE-YALENIOS et Alaine ROGER, **quois de neuf dans les systemes d'appreciation du personnel ?**, Manuscrit auteur, publie dans Actes du 21° congres de « NOUVEAUX COMPORTEMENTS, NOUVELLE GRH » , Saint malo, France, 2010, p4.

السلوكات المؤدية إلى أعلى مستويات الإنتاج كما في المنظمات الصناعية، وتهتم المنظمات ذات الطبيعة الخدماتية، بمزيج من كل من المعايير السابقة كشروط لفعالية أداء الموظف وتقويم أدائه.

إن أحسن طريقة لتقويم الأداء هي تلك التي تنسجم مع سياق وطبيعة المؤسسة، حجمها وأهداف التقويم ونظام إدارة الموارد البشرية التي يتم إعداده على مستواها، وأي مؤسسة هي من تقوم بإعداد أحسن طريقة لتقويم أداء الموظفين، في ضوء تلك الخصائص المميزة لها، وفي الولايات المتحدة الأمريكية هناك توجه عام نحو انتهاج الطرق التي تفضي إلى نتائج يمكن تقديرها كميا، وهذا التوجه يفسره الإطار القانوني الأمريكي، الذي يحتم على المدير التوثيق الموضوعي لجميع القرارات التي يتخذها حول موظفيه، كما يمكن تفسيره أيضا بنمط التفكير الوضعي، الذي يهيمن على فلسفة التسيير بالولايات المتحدة الأمريكية[1].

4- مقابلة تقويم الأداء:

تتطور أنظمة تقويم الأداء الوظيفي بشكل مستمر، حيث جميع الأنظمة البيروقراطية التقليدية، المنتشرة في الوظيفة العمومية والمعتمدة على التنقيط، أخذت تختفي وتزول لتعوضها تلك الأنظمة التي تتضمن مقابلة تجمع بين الرئيس والموظف، أين أصبحت النماذج تؤكد على الشفافية، الهادفة إلى تطوير الاتصال وإيجاد حلول بناءة[2].

وتعتبر المقابلة السنوية من أهم وسائل التسيير لدى المؤسسات، التي تمكنها من تحديد الجهود وأشكال الأداء الناجحة للعمال، وتعتبر أداة تساعد على اتخاذ القرارات، المتعلقة بإدارة وتسيير الموارد البشرية، فهي تسمح بالوقوف على الكفاءات التي يمتلكها الموظف، والتعرف على الصعوبات التي تواجهه، وتقدير مستوى تقدمه في العمل وما يتمتع به من قدرات، وبذلك فهي ترمي إلى تحقيق وضمان الرقابة على النتائج والأداء[3].

ولذلك نجد أن الاتجاهات الحديثة في تسيير وتقييم الأداء، تؤكد على أهمية استخدام المقابلة، وتعتبرها أحد الشروط اللازمة لتحقيق أحسن النتائج من وراء التقييم، فلكي يعرف العامل بنتائج سلوكه وأدائه فهي مصدر هام لهذه المعلومات، وهي بذلك ضمانة هامة لتوفير التغذية العكسية للمرؤوسين،

---

(1) Benraouane Sid Ahmed, Op cit, p119.
(2) Jocelyne IENTILE-YALENIOS et Alaine ROGER, Op cit, p2.
(3) Mucy margaret**, l'entretien d'évaluation: un outil de contrôle de la performance des cadres d'un holding Martiniquais**, p- p, 1799- 1800. الموقع؟

وللمساهمة من طرف الإدارة في تطوير أدائهم وتحفيزهم، وذلك يعتبر من أبرز أهداف عملية التقييم، بالإضافة إلى ما تقدمه من بيانات تمكن إدارة الموارد البشرية، من اتخاذ القرارات التنظيمية المختلفة، تلك التي تتعلق بسياساتها المختلفة لشؤون الموظفين، فإذا انتفت هذه الأهداف الهامة من وراء تقييم أداء الموظفين، انتفت بذلك مبررات ممارستها، وبذل الجهود والموازنات في سبيلها، حيث تكون بذلك هدرا وليس استثمارا ناجحا.

ومن المشكلات التي تواجه تطبيق المقابلة كوسيلة فعالة للتغذية الراجعة، أن الكثير من المديرين يقاومونها ويميلون إلى تجنب تطبيقها، نظرا للمشكلات التي تنجم عنها في علاقتهم مع المرؤوسين، والتي تظهر أثناء إجرائها وتحد كثيرا من المزايا المتوقعة منها، ومن المشكلات التي تعترض عملية المقابلة:

– أن المرؤوسين لا يشعرون بالراحة في مواقف التقويم، ويتخذون مواقف دفاعية تجاه ما يوجهه الرئيس من آراء وانتقادات ويرون فيها انتقاصا من ذواتهم، وحسب ما يرى ماكغريغور أن الرئيس يتخذ موقف "الإله"، حين يتمادى في إصدار أحكامه فيما يتعلق بسلوكات وشخصية المرؤوس، وإعلامه بقيمته التي قام بتقديرها[1].

– أن بعض الرؤساء لديهم اتجاهات وأساليب تتمادى في انتقاد سمات شخصية المرؤوس، خاصة الجوانب التي تضايقهم منه، كانتقاد المرؤوس لأنه لا يظهر بمظهر الابتسامة، أو أنه انطوائي في بيئة العمل[2]، ومن بين ما أشارت إليه المحاكم في الولايات المتحدة الأمريكية ضرورة أن يتناول التقدير السلوك المتصل بالأداء المهني، وليس سمات الشخصية المرتبطة بالأداء، وأن تتم مراجعة التقويم مع العاملين أنفسهم[3].

– إذا كان الهدف من المقابلة هو تدعيم أداء الموظف، من خلال تعريفه بالجوانب الهامة ومكامن النقص فيه، فإن الكثير من الموظفين يحبون سماع آراء الآخرين، حول أدائهم خاصة من طرف رؤسائهم، لكنهم في ذات الوقت يتوقون إلى التشجيع والشعور بالرضا والأمان، وفي غياب هذه الشروط تصبح نظرتهم إلى تقديرات الرؤساء، على أنها انتقاص لهم فيه تهديد لأمنهم الوظيفي، وأنهم لا يستطيعون الرد على تلك الانتقادات، ومجابهة الرؤساء من خلال انتقادهم هم أيضا، وفي هذه الحالة يكتفي المرؤوسون بإبداء نوع

---

[1] سلطان محمد سعيد، مرجع سابق، ص 329.

[2] جمال الدين محمد مرسي، مرجع سابق، ص450.

[3] رونالد.ي. ريجيو، **المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 1999، ص137. ترجمة حلمي فارس.

من القبول والطاعة الظاهرية لتوجيهات الرؤساء، مما يوهمهم بأن الموظفين متفقون معهم وراضون عن تقديراتهم، بينما يخلق هذا الحال نوعا من سوء الفهم، وعدم علم كل منهما بوجهات نظر الآخر، ويشكل معوقا هاما لعملية الاتصال بينهم، وتضيع بذلك الفائدة المرجوة لدى المرؤوس من عملية التقويم، في ظل مناخ من الخوف والعداء وسوء الفهم والتقدير[1].

ولتحسين نتائج استخدام المقابلة في عملية تقويم الأداء، ينبغي احترام بعض التوجيهات من قبل الرؤساء تجاه مرؤوسيهم يمكن توضيحها فيما يلي[2]:

- **أطلب من الموظف القيام بعملية تقويم ذاتي وشجعه على المشاركة في المقابلة:** وذلك قبل الاجتماع بالمرؤوس، فيقوم بإعداد تقويم خاص حول أدائه، واقتراحاته فيما يخص الصعوبات وطرق التغلب عليها، وهذه الطريقة تشعر الموظف بأن الإدارة تستمع لمقترحاته، وتدفعه للاندماج في نظام التقويم والاستفادة منه في تطوير ذاته، وتخلق لديه اتجاها إيجابيا تجاه عملية التقويم، وحسب ما أشارت الكثير من الدراسات، فإن مشاركة الموظف تدعم مصداقية نظام تقويم الأداء، لأنها تولد لديه شعورا بعدالة هذا النظام.

- **ركز على تثمين الأداء وتجنب النقد:** إن تثمين أداء العامل هو أداة قوية ضمن نظام تقويم الأداء، تعتبر كمصدر للمعرفة والتقويم بالنسبة للموظف، وإذا كانت بداية مقابلة التقويم من خلال تثمين أداء الموظف، فإن ذلك يخلق مناخا للراحة والثقة المتبادلة، يجعل الموظف منفتحا على اقتراحات التحسين.

- **حاول تغيير السلوك وليس الشخصية:** ينبغي التركيز على نقد السلوكات السلبية وليس خصائص الشخصية، حتى تؤدي المقابلة إلى نتائج إيجابية ملموسة، مثل أن يقول القائم بالتقويم: إن الفرد (أ) له أربع غيابات، بدل القول: أن الفرد (أ) ليس له صفة المواظبة والجدية في العمل.

- **قم بوضع أهداف مستقبلية:** لتمكين العامل من الاستفادة من المقابلة، ينبغي تركيز الحوار حول المستقبل، مما يساعد الموظف على وضع خطة للتطوير، من خلالها يعمل على تفادي نقائصه وتحسين أدائه، وبالتركيز على نقاط القوة ومنجزات الموظف، نساعده على التطلع الإيجابي نحو المستقبل.

---

[1] محمد سعيد سلطان، مرجع سابق، ص- ص، 329- 330.

[2] Benraouane Sid Ahmed, op Cit, p- p, 122- 123.

5- الاتجاهات الحديثة في تقويم الأداء الوظيفي:

هناك توجهات حديثة تعرفها وظيفة تقويم أداء الموارد البشرية يبرزها حسونة فيصل فيما يلي[1]:

- **الإدارة بالأهداف:** وتقوم على المقارنة بين إنجاز الفرد الفعلي، والأهداف التي تم وضعها لتنجز خلال فترة زمنية محددة، حيث ما يميز هذه الطريقة عن الطرق الكلاسيكية في التقييم، هو تركيزها على المستقبل وليس الماضي، مع تقديم النصح والإرشاد والمشاركة في التقييم بهدف التعليم.

- **علانية التقييم:** إن ما يغلب على الطرق الحديثة للتقييم هو إعلان النتائج، لتحقيق النتائج المرجوة من التقييم، التي منها وقوف الموظف على مواطن القوة والضعف، وتعزيز مواطن القوة والاستفادة منها في المهمات والوظائف التي تتناسب معها، وكذلك تفادي نقاط الضعف وزيادة ثقة الموظفين بعملية التقييم، كما أن علانية التقييم تزيد من عدالة وموضوعية التقييم.

- **المقابلة التقييمية:** تأتي هذه المرحلة بعد إعلان نتائج التقييم، حيث يقوم الرئيس بمقابلة الموظفين الذين خضعوا لعملية التقييم، لمناقشة مواطن الضعف ووضع حلول مناسبة، من طرف كل من الرئيس والمرؤوس، لتكون أكثر فاعلية ولتطوير الأداء المستقبلي.

- **الطريقة الثلاثية في التقييم:** وتتضمن هذه الطريقة ثلاث مستويات من التقييم، حيث يقوم الموظف بتقييم ذاته، وتقييم الزملاء له وكذلك تقييم الرئيس المباشر له.

- **القوائم السلوكية المتدرجة:** وهذه الطريقة تكمل مدخل الإدارة بالأهداف، لأنها تحاول أن تقيم كيف يتم الأداء، وتركز هذه الطريقة على الأهداف التطويرية، وتحديد السلوك الذي يتم تقييمه، ويمكن ملاحظته وقياسه، وكذلك فإن هذه الطريقة تفرق بين السلوك والأداء والنتائج.

- **قوائم الملاحظة السلوكية:** ويقصد بها وجود قائمة خاصة يتم تسجيل كافة الملاحظات الخاصة بأداء المرؤوسين، وذلك لضمان تغطية فترة التقييم بأكملها.

6- المقصود بنظام تقويم الأداء الوظيفي:

كثيرا ما يشار إلى نظام تقويم الأداء بنفس مسمى عملية تقويم الأداء، على أساس أن هذا النظام يتجلى أثناء الممارسة في تلك الإجراءات التي تصدر عن الإدارة، بغرض إصدار حكم على ما يقوم به أو

[1] فيصل حسونة، **إدارة الموارد البشرية**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص-ص، 153-154.

ما ينجزه أحد الأفراد في فترة زمنية معينة، لكن هذا التعريف والخلط لا يفي بتوضيح الدلالة الدقيقة لهذا المفهوم، حيث أن مفهوم النظام يقصد به ما وراء عملية تقويم الأداء كممارسة فعلية، وحتى لا تكون هذه العملية اعتباطية وشكلية وهزيلة النتائج، فغالبا ما يعمد المعنيون بممارستها إلى تسطير الأطر المنهجية والقانونية والمهارية لممارستها، سواء في صورتها الرسمية أو غير الرسمية، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه في هذه الدراسة مصطلح نظام تقويم الأداء الوظيفي.

وهذا ما يتفق ما التعريف التالي: "نظام تقييم الأداء هو تلك الترتيبات والإجراءات المستقرة الثابتة لإجراء التقييم لأداء العاملين والتصرف بنتائجه"[1].

ويعرف أيضا بأنه: "نظام فرعي من نظام إدارة الموارد البشرية، يساهم مع النظم الأخرى في تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة وفعالية"[2].

كما يعرف نظام تقويم الأداء الوظيفي كما يلي: "نظام رسمي تصممه إدارة الموارد البشرية في المنظمة، يشتمل على مجموعة من القواعد والأسس العلمية والإجراءات، التي وفقا لها تتم عملية تقييم أداء الموارد البشرية في المؤسسة، سواء أكانوا رؤساء أو مرؤوسين أو فرق عمل أي جميع العاملين فيها، حيث يقوم كل مستوى إداري أعلى بتقييم أداء المستوى الأدنى، بدءا من قمة الهرم التنظيمي مرورا بمستوياته الإدارية وصولا إلى قاعدته"[3].

ويعرفه أحمد ماهر بأنه: "نظام يتم من خلاله تحديد مدى كفاءة أداء العاملين لأعمالهم"[4].

فقضية وجود نظام رسمي لتقويم الأداء هو جزء من وجود الإدارة في حد ذاتها، وحتى تتكامل أجزاء هذه الإدارة ومكوناتها يتم ترتيب مجموعة من الإجراءات، التي تتعلق بكل وظيفة من الوظائف الإدارية، مع العناية بقضية التكامل الوظيفي بين هذه الأنظمة الجزئية، التي تتفرع عن الهيكل العام للإدارة بالمؤسسة، وتتجه مجتمعة نحو خدمة أهدافها الإستراتيجية.

ويتكون هذا النظام بطريقتين[5]:

---

[1] سعاد نائف برنوطي، مرجع سابق، ص382.
[2] محمد بن الحميدي الشمري، مرجع سابق، ص13.
[3] عمر وصفي عقيلي، مرجع سابق، ص363.
[4] أحمد ماهر، **إدارة الموارد البشرية**، مرجع سابق، ص406.
[5] سعاد نائف برنوطي، مرجع سابق، ص382.

– بطريقة عفوية نتيجة تراكم الاجتهادات والممارسات مع الزمن، فإذا أجرى المدير الأول في مؤسسة ما عملية التقييم، فيقوم المدراء الآخرون بتكرار هذه العملية مع تحويرها ببعض الإضافات، دون وعي كاف بمدى سلامتها وخلوها من التناقض.

– إعداد النظام من خلال دراسة مُتمعِّنة وواعية تسعى إلى التأكد من كفاية وسلامة النظام، والإعلان عنه بما يضمن معرفة الجميع به.

6-1- عناصر ومكونات نظام تقويم الأداء:

إن نظام تقويم الأداء الوظيفي له مجموعة من الأجزاء الرئيسية، التي تعتبر اللبنات الهامة عند تصوره وبنائه، وكثيرا ما اتفق المختصون على أنها تشمل كلا مما يلي[1]:

– **أغراض التقييم**: وقد تكون بسيطة أو لغرض الترقية، أو تحديد مبالغ المكافأة السنوية، أو التدريب...

وتعتبر أول قضية في تصميم النظام واستخدام نتائجه، والدافع وراء تنفيذه ومجرياته التفصيلية، وهذه الأغراض قد تكون بسيطة ومحدودة وروتينية، وقد تكون لأغراض هامة تتطلبها حاجات المنظمات التي بها ممارسات إدارية ناضجة، مثل: العلاوات، الترقية والترشيح للوظيفة، أو تحديد الاحتياجات التدريبية، وقد يكون النظام بسيطا إذا كان استخدام نتائجه روتينيا، ولكنه يكون أكثر دقة وتفصيلا إذا كان للأغراض الأخرى ، خاصة إذا تعددت الوظائف وطرق تقييم أداء شاغليها، فإذا كانت المكافآت مثلا تقدم حسب مستوى الأداء، فإنه ينبغي تصميم نظام دقيق يسمح بتقديمها على أسس عادلة وموضوعية.

– **عناصر التقييم**: وهي قائمة بجوانب الأداء والسلوك الذي يتم تقييم الفرد على أساسه، مثل: الإنتاج، نوعية الإنتاج، المواظبة...وهذه هي الخطوة الثانية في تصميم نظام تقويم الأداء، ففي ضوء طبيعة الوظائف، يتم تحديد مجموعة من العناصر المرتبطة بها، وبالسلوك الوظيفي الذي تحتاجه المنظمة، ومن أمثلة العناصر الشائعة في المنظمات المعاصر: المواظبة، العلاقات، القدرات العقلية، التعلم والاستعداد للتطوير، كم الإنتاج أو جودته، حسن استخدام الموارد...، وقد تكون لهذه العناصر تفاصيل فرعية.

[1] المرجع السابق، ص- ص، 383- 397.

وغالبا ما تختلف هذه العناصر من نظام إلى آخر، ومن فئة وظيفية إلى أخرى، وكل نظام يؤكد على مجموعة من العناصر أكثر من غيرها مقارنة بالأنظمة الأخرى، ويبقى أن المهم لكي يكون النظام سليما تحديد العناصر، التي يقيم أداء الفرد على أساسها في ضوء الأبعاد المهمة في سلوك الفرد.

– **معايير الأداء**: أي معيار لما يعد أداء جيدا أو ضعيفا، حيث يجب على المنظمة أن تبلور تصورها للأداء الجيد حتى تتمكن من الحكم على أداء الأفراد، وكثيرا ما تكون هذه العملية عملية معقدة، كتحديد كم الإنتاج المطلوب، أو عدد الغياب المسموح بها، ولذلك قد تلجأ بعض المنظمات إلى استخدام معايير تقييم نسبية تقوم على مقارنة أداء الأفراد، ولكن ينبغي معرفة العمال بتلك المعايير ومحاولة جعل التقييم موحدا، وتجنب الاختلافات بين أطراف التقييم.

– **البيانات**: التي تستخدم في التقييم والتي قد تكون بيانات موضوعية أو ذاتية، ومن أمثلة البيانات الموضوعية كمية الإنتاج المثبتة ضمن سجلات للأداء، قد تكون يومية أو شهرية أو عدد المبيعات أو الوثائق أو عدد الغيابات في السنة، أو قد يتم إخضاع الفرد لاختبارات معينة تقيس مدى تمتعه ببعض العناصر، خاصة الأفراد المرشحين إلى الترقية ويشترط في هذه الاختبارات أن تكون صادقة وصالحة للقياس.

ومشكلة هذه البيانات صعوبة الوصول إليها في كل الحالات، وبعض جوانب القصور فيها مثل: محدوديتها وعدم كفايتها لاتخاذ القرار حول العامل، وصعوبة إجراء المقارنات بين العمال الذي ينجر عنه صعوبة الحكم على ما إذا كان أداء العامل مقبولا في بعض الحالات.

أما البيانات الذاتية في التي تعكس تقديرات ذاتية لأشخاص، حيث يسأل المدير المباشر عن الفرد وعن رأيه فيه، وعن جوانب مختلفة من سلوكه وهذه البيانات شائعة الاستخدام لسهولة الحصول عليها، لكنها تعاني مشكلة التحيز من طرف القائم بالتقييم، وكذلك صعوبة صياغة الأسئلة المناسبة حول الأداء، مما ينتج عنه تعدد هذه الأسئلة في المواقف المختلفة، وفي كل الحالات ينبغي تحديد طبيعة البيانات المطلوبة، فقد تكون مختلطة تتضمن كلا من البيانات الموضوعية والذاتية.

– **تحديد أساس التقييم**: والذي قد يكون مطلقا أو نسبيا أي هل سيتم الحكم على سلوك الفرد بمعزل عن سلوك الآخرين أو مقارنة بهم، وعلى المنظمة أن تحدد كيف ستحكم على أداء الفرد إن كان جيدا أو سيئا، وهل سيكون الحكم على أداء الفرد بطريقة معيارية (مقارنة بزملائه) أو محكية (محك خارجي يحدد

الأداء المطلوب)، ومن مبررات استخدام الأساس النسبي في التقييم هو قلة الاختبارات المحكمة وصعوبة إعدادها من طرف المنظمة، ويصعب القول بأن العامل قد أنجز 100% من عمله، بينما يسهل القول بأن أداءه هو الأفضل مقارنة بزملائه.

ويزيد من النزعة نحو استخدام التقييم النسبي هو الاعتقاد السائد، بأن المجتمع البشري يتوزع توزيعا طبيعيا، ويسهل تقييم أدائهم بتوزيعهم على شكل منحنى جرسي وتمييز المتوسطين عن الضعفاء ومرتفعي الأداء، وينعكس القرار حول طبيعة أساس التقييم على نوعية البيانات المطلوبة، وبالتالي طبيعة الأسئلة في أدوات التقييم مثل: إذا قررت المنظمة استخدام بيانات ذاتية عن المواظبة، والحكم على الأداء بشكل مطلق، يمكن سؤال المدير حول أداء كل فرد إذا ما كان يتأخر عن الحضور والدوام، أو يتغيب بدون إذن مسبق، أم إذا كان الأساس نسبي فيكون السؤال مغايرا مثل: من هم العاملون الأكثر التزاما بالدوام، ومن هم الأقل التزاما؟ وما مدى التزام العامل بالدوام مقارنة مع الآخرين؟ وهل هو الأفضل؟ أو الأسوأ؟ أو مشابها لهم؟.

– **أدوات التقييم:** وقد تشمل تقارير أو استمارات أو غيرها وهي جزء مهم لنظام تقييم الأداء، فبعد تقرير عناصر الأداء، وأسس التقييم يأتي دور تصميم أداة التقييم، وغالبا ما تكون أداة التقييم على شكل استمارة تتضمن أسئلة عن جوانب مختلفة من الأداء، تتحدد في ضوء أغراض التقييم وعناصر الأداء ونوع البيانات وأسس التقييم، وعلى الأداة مراعاة كل هذه العناصر.

ونظرا لاختلاف أنظمة تقييم الأداء من منظمة إلى أخرى، تختلف عناصر نظام التقييم وتختلف أداوت التقييم، ليس من حيث المضمون فقط ولكن من حيث عدد الاستمارات التي تعتمد داخل المنظمة، فقد تكون هذه الاستمارات على عدة أشكال منها:

– استمارة واحدة لكل العاملين.

– استمارة منفصلة لكل موظف.

– **مواعيد التقييم:** وقد تكون مرة في السنة أو في مواعيد أخرى، و ذلك حسب أغراض التقييم واحتياجات المنظمة من عملية التقييم والوقت اللازم للقيام به، وينبغي للتقييم أن تكون له مواعيد ثابتة كأن يكون هناك موعد ثابت في شهر ديسمبر من كل سنة، لتعلن نتائج التقويم قبل بدء السنة الجديدة، وقد تجري المنظمة تقييمات استثنائية لأغراض مثل: الترقية والنقل.

- **الأطراف التي تنفذ النظام:** أي من يقوم بتقييم الفرد ومن يحلل النتائج، والشائع أن هناك طرفان يقومان بهذه الوظيفة، هما الرؤساء وإدارة الموارد البشرية، وهناك بعض المنظمات تستخدم صيغا أكثر تعقيدا، كان يشترك في تقييم أداء العاملين كل من: الزملاء، التقييم الذاتي، التقييم من قبل خبراء، التقييم من قبل الزبائن.

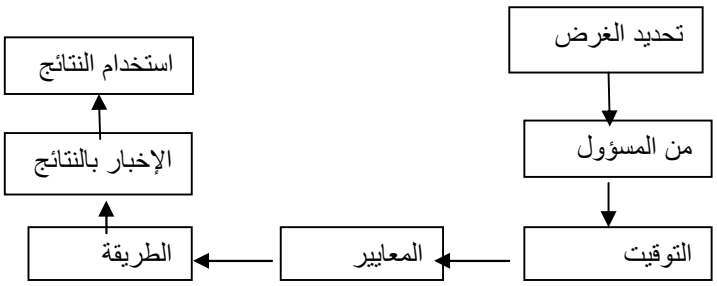
- **إجراءات التقييم:** وتتعلق بكيفية تنفيذ التقييم حيث أنه قد يكون روتينيا واعتياديا، يتم من طرف المدير دون اعتبار لرأي الموظف، برغم أن الاتجاهات الحديثة تدعو المنظمات الناضجة إلى مناقشة هذا التقييم مع الموظف.

فإذا كانت الإجراءات اعتيادية فإن إدارة الموارد البشرية تقوم بتوزيع الاستمارات على المُقيِّمين، لتعبئتها وإعادتها في مواعيد محددة، ثم يقوم كل مدير بتعبئة الاستمارات المطلوبة بشكل سري وإعادتها، إلا إذا كانت هنالك شروط لاطلاع الموظف عليها، وقد يتطلب التقييم توفير بيانات موضوعية عن أداء الموظف، وفي هذه الحالة تطلب الإدارة تزويدها بتلك البيانات التي قد تكون على شكل سجلات للإنتاج، أو عدد الغيابات مثلا، وتقوم إدارة الموارد البشرية باستخراج البيانات المطلوبة وتعبئة الاستمارات، ورفعها إلى الإدارة العليا التي تقوم بتنفيذ الإجراءات المقترحة ثم تُحفض في سجل الموظف.

أم إذا تم إشراك الموظف في عملية التقييم حسب ما تشترطه المنظمات المتطورة حاليا، فإن المدير يسلم الاستمارة إلى الموظف ليطلع عليها قبل تسليمها إلى الإدارة العليا، ثم يجري مقابلة فردية مع كل عامل، لمناقشة نتائج التقييم والتوصل إلى اتفاق حوله والاستماع إلى اعتراضاته، ثم يوقع الطرفان على الاستمارة بعد إجراء التعديلات أو إثبات وجهات نظرهما، ثم يتم تسليمها إلى إدارة الموارد البشرية، وهذا يجعل من عملية التقييم أكثر شفافية ونضجا.

- **تحليل نتائج التقييم واستخدامها:** وهذا العنصر يرتبط بأغراض التقييم وأهدافه، كأن يجرى التقييم بصورة شكلية، أو توظيف نتائجه في الأغراض الإدارية الأخرى، كالترقية والتعيين أو المكافأة والتدريب، وهذه في الغالب هي النتيجة النهائية لأي عملية تقييم للأداء.

وحسب أحمد ماهر فإن نظام تقويم الأداء يتكون من العناصر التي يتضمنها الشكل الموالي:



الشكل رقم (08): مكونات نظام تقويم الأداء

المصدر: أحمد ماهر: إدارة الموارد البشرية، ص410

6-2- تصميم نظام تقويم الأداء الوظيفي:

عند القيام بعملية تصميم نظام تقويم الأداء الوظيفي، ينبغي التقيد بمجموعة من المبادئ، والأسس الواقعية تتمثل فيما يلي[1]:

6-2-1- مبادئ تصميم النظام: تقوم عملية التصميم على خمسة مبادئ هي:

- العمل على مشاركة الأطراف المعنية بالنظام من أخصائيي الموارد البشرية، والمديرين والعاملين بالمؤسسة، وهذا يساعد على تصميم نظام تقييم يساعد على تحسين أداء العاملين.

- النظر إلى نظام تقييم الأداء على أنه جزء من نظام مركب، أي أنه جزء من نظام من نظام إدارة الموارد البشرية في المنظمة، وهو جزء من مكوناتها الثقافية.

- التعلم أثناء عملية التطبيق من أجل تفادي الوقوع في الأخطاء، وعدم تكرارها أثناء مرحلة التقييم، والتعرف على الآثار السلبية عند التطبيق.

- المرونة: فبعض البنود تتطلب نوعا من المرونة تسمح بإثراء أداء العاملين، وتحديد ما هو قابل للتفاوض مما هو غير قابل للتفاوض.

- التحلي بالصبر حيث أن نظم تقويم الأداء تتطلب وقتا حتى يتم تعلمها، ولكي يتعلم الأفراد المهارات الجديدة والطرق الجديدة للسلوك.

6-2-2- واقعية التصميم: فلكي يكون التصميم واقعيا لا من اتباع الخطوات التالية لتصميمه:

[1] بوبرطخ عبد الكريم، **دراسة فعالية نظام تقييم أداء العاملين في المؤسسات الاقتصادية – دراسة حالة مؤسسة الجرارات الفلاحية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري – قسنطينة، 2012، ص-ص، 42- 43.

- **الاختيار الصحيح لأطراف النظام:** وهم الأطراف الذين يجب أن تشملهم عملية التصميم من مثل: الإدارة العليا التي تضع القرارات واستراتيجيات المنظمة، وأيضا أخصائيي الموارد البشرية كمختصين في عملية تقويم الأداء، وأخيرا مستخدمي النظام من المديرين والعاملين، الذين تعتبر مشاركتهم في بناء النظام مفيدة.

- **تحديد شكل العملية التصميمية:** من خلال تقرير كيفية سير الجهود التصميمية، وإشراك الأطراف المعنية بالتقييم حيث يمكن للمنظمة استخدام احد البدائل التالية: الاستعانة باستشاري خارجي، إدارة الموارد البشرية، فريق عمل، وقد تبدأ هذه العملية من خلال بعض الاستشارات الخارجية، مع مشاركة من الإدارة العليا المسؤولة عن عملية تمويل التصميم.

- **تقييم الموقف التنظيمي الحالي:** تستهدف هذه الخطوة الكشف عن الممارسات القائمة في نظام تقييم الأداء، ومعرفة الجيد منها وأين تكمن مواطن الخلل، ومراعاة كون نظام تقييم الأداء جزءا من نظام أكثر تعقيدا، مما يتطلب التعرف على الجوانب الأخرى لإدارة الموارد البشرية، وثقافة المنظمة والشروط القانونية لنظام تقييم الأداء.

- **تحديد أهداف وأغراض نظام تقييم الأداء:** ومن هذه الأغراض:

- الاستحقاقات المالية والمكافآت.

- لتخطيط المسار الوظيفي.

- تخطيط القوى البشرية.

- لغرض تحسين الأداء.

- لتوثيق قرارات شؤون الأفراد، مثل النقل والترقية والفصل.

- ليعرف العاملون أداءهم عن طريق التغذية العكسية، كأساس لتنمية وتطوير الأفراد.

- لغرض التأثير الإيجابي في أداء المنظمة.

- مساعدة نظام التدريب على تحديد الاحتياجات التدريبية.

- **تصميم نظام تقييم الأداء:** من خلال المفاضلة بين مجموعة من البدائل المتاحة، واختيار عناصر النظام وفق حاجات المنظمة.

6-3- خصائص نظام تقويم الأداء الفعال:

توصل بعض الباحثين إلى تحديد خصائص نظام تقويم الأداء الفعال، يمكن توضيحها فيما يلي[1]:

- **الشمول:** أي أن يشمل جميع الأنشطة الإدارية، سواء كانت إدارية مباشرة أو غير مباشرة، وأن يغطي كل أجزاء التنظيم ولا يقتصر على بعضه فقط.

- **الوضوح:** إذ يجب أن يشمل النظام على معايير تمثل مستوى الأداء المستهدف، وأن تكون عناصر التقويم ومجالاته وطرق القياس واضحة للمسؤولين عن التقويم والمتأثرين به.

- **السرعة:** مدى قدرة النظام على ملاحقة الإنجازات الجارية، وتحديد مدى اتفاقها مع المستويات المستهدفة، هي المعيار الحقيق لفعاليته، فكلما كانت الفترة الزمنية بين الأداء والتقويم قصيرة نسبيا، كان من المستطاع تغيير الأوضاع وتعديلها، وعلى العكس إذا طالت الفترة الزمنية فقدت العملية الغرض منها وتحولت إلى مجرد دراسة للتاريخ، لا تسهم كثيرا في التأثير على الحاضر والمستقبل.

- **التكامل مع العملية الإدارية:** ففعالية نظام التقويم تعتمد على مدى تكامله مع نظم التخطيط والرقابة واتخاذ القرارات، وتقوم فكرة التكامل على أساس أن كل مستوى من الخطط يوفر الأهداف التي تمثل معايير التقويم بالنسبة للعمليات على المستوى الأدنى مباشرة، كما ان التكامل مع اتخاذ القرارات، معناه أن تتوفر المعلومات اللازمة للمدير قبل اتخاذ القرار وليس بعده.

6-4- مفهوم نظام تقويم الأداء وفق منحى النظم:

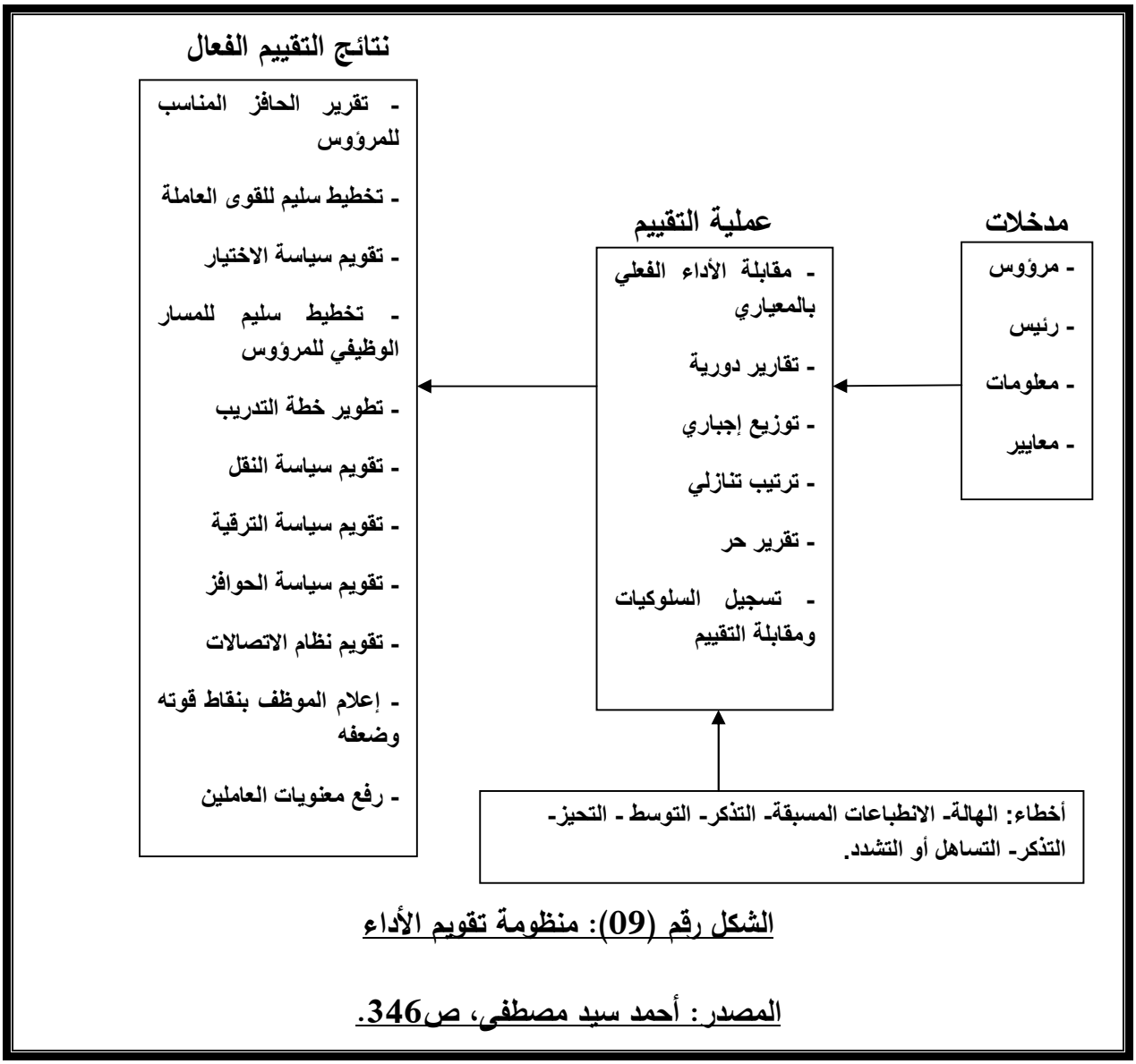
تعتبر النظرية النسقية (النظمية) من الاتجاهات الحديثة في الإدارة، وهي تصلح كإطار نظري وتصوري لكل مؤسسة أو نظام أو ممارسة إدارية، بل تعتبر من الاتجاهات الكلية التي تسهل من فهم مكونات العملية الإدارية، والتفاعلات القائمة بين عناصرها، ونظام تقويم الأداء وفق هذا التصور هو:

---

[1] مرح طاهر شكري، **الرقابة الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين أنفسهم**، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، جامعة النجاح الوطنية- نابلس، فلسطين، 2016، ص46.

"مجموعة من الأجزاء أو المكونات والعناصر التي تعتمد على بعضها البعض، وتؤثر في بعضها البعض، وتشكل كيانا واحدا لتحقيق هدف محدد"[1].

ويمكن توضيح مكونات نظام تقويم الأداء الوظيفي وفق هذه المقاربة من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (09): منظومة تقويم الأداء

المصدر : أحمد سيد مصطفى، ص346.

[1] عبد السلام أبو قحف، **أساسيات التنظيم والإدارة**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر، 2002، ص50.

7- استخدامات تقويم الأداء الوظيفي:

إن أهمية العناية بأنظمة تقويم الأداء الوظيفي، تتجلى عندما نتكلم عن الاستخدامات المختلفة لنتائجها، وتتضح دورها الكبير والمؤثر على باقي الوظائف الإدارية الأخرى، ويمكن أن نوضح ذلك فيما يلي[1]:

- **الترقية والنقل:** فترقية موظف ما تشترط حصوله على تقييمات مرتفعة خلال الفترة السابقة، ويتم غالبا مراجعة السجلات التي تتوفر على البيانات المطلوبة حول أدائه السابق، لأن المطلوب توفره على مؤهلات تناسب لشغل وظائف معينة، ومن أهم الوسائل للتأكد من توفر هذه المؤهلات يكون من خلال نتائج تقويم الأداء.

- **تحديد مبالغ العلاوات السنوية والمكافآت التشجيعية:** فالأنظمة التي تستخدم نظام المكافآت بشكل جدي وعادل، تتجنب المكافآت الموحدة والمتساوية للجميع (مثل ما نجده في الأنظمة البيروقراطية)، سواء كان الأداء السنوي مرتفعا أم منخفضا، ولكن يتم ربط هذه العلاوات بنوعية أداء الفرد خلال السنة، ليتم من خلال ذلك تشجيع الأداء المتميز الذي يخدم المنظمة أكثر، وتصبح الوثائق المتعلقة بنتائج تقويم الأداء، هي المرجع لرئيسي لتحقيق المكافأة العادلة.

- **تحديد الاحتياجات التدريبية:** من بين الاستخدامات الهامة الاعتماد على نتائج التقويم في عملية تطوير العاملين، فنتائج تقويم الأداء قد تكشف عن ضعف لدى العمال يرجع إلى نقص التأهيل اللازم للقيام بالوظيفة، مما يتطلب إلحاقهم ببرامج تدريبية لإكسابهم الكفايات والمهارات الضرورية، وقد تكشف نتائج التقويم عن عدم رضا العمال عن طرق التقويم، مما يتطلب العناية بتدريب المشرفين على الأساليب المناسبة لرفع الروح المعنوية لدى العمال.

- **الانضباط والمعاقبة:** فالقرارات الحاسمة بمعاقبة موظف ما أو إحالته على القضاء، تعتمد لتبرير هذه القرارات على النتائج السابقة التي ترتبط بالجوانب التي يعاقب عليها، كإهمال التجهيزات في مكان العمل وإتلافها، أو الاتهام بالسرقة، فلتأكد من ذلك يمكن العودة إلى السجلات السابقة التي تتضمن معلومات عن سلوك الموظف، واعتمادها كإثباتات ومبررات لاتخاذ القرارات العقابية بشأنه.

[1] برنوطي سعاد نايف، مرجع سابق، ص- ص، 379- 381.

- **تعريف العاملين بمسؤولياتهم وبالأداء والسلوك المهم للمنظمة:** فمن خلال الجوانب والأبعاد التي يرتكز عليها التقويم، يتعرف الموظف على الجوانب الهامة للأداء، وكيف ينبغي عليهم أن يتصرفوا حتى يمكنهم الحصول على تقويمات مرتفعة، ويزيد معرفتهم بما هو مطلوب منهم القيام به.

وعلى كل منظمة تستخدم أنظمة لتقييم أداء العاملين فيها، أن تكون هذه الأنظمة ذات مكانة معينة، ودور واضح ومحدد في النظام الكلي لإدارة الموارد البشرية، وهذا يعني تحديد مساهمة نتائج التقييم في الممارسات الأخرى للموارد البشرية، وأن تكون هذه الاستخدامات مقننة بأنظمة تحدد طريقة الاستخدام، ومن له حق استخدام المعلومات، والنماذج الخاصة بها، وإجراءات العمل فيها، والاجتماعات التي تعقد بغرض استخدام النتائج، وشكل التقارير التي تكتب في هذا الشأن، ومن أهم استخدامات نتائج تقييم أداء العاملين، أنه يمكن استخدامها كأساس للترقية (على الرغم من غياب الضمان على أن من يؤدي عمله الحالي بكفاءة، سيؤدي عمله الجديد بعد الترقية بكفاءة)، كما يمكن أن تستخدم كأساس لمنح العلاوات والمكافآت والحوافز، كما أنه يمكن أن تحدد على أساسه احتياج العاملين للتدريب (بافتراض أن التقارير توضح أوجه القصور في الأداء، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير)، كما يمكن أن تستخدم تقارير الكفاءة في عمليات النقل من إدارة إلى أخرى، ويمكن أيضا أن تستخدم كأساس لتطوير العاملين بواسطة رؤسائهم المباشرين، وذلك من خلال توجيههم وإعطائهم النصائح الكافية لتحسين الأداء[1].

وقد أثبتت دراسة مسحية على 130 مؤسسة أن استخدام نتائج تقويم الأداء تتلخص في الجدول التالي:

الغرض	عدد استجابات المؤسسات
تحديد الزيادة في الراتب	28
إطلاع العاملين على وضعهم الوظيفي	27
تحديد الاحتياجات التدريبية	23
تحديد الترفيعات	21
تقويم العاملين	18
تحديد ملاءمة النقل	13
تحديد أولويات الفصل أو الاستدعاء للعمل	7
تحديد من يجب تنزيل درجته	7

[1] أحمد ماهر، **إدارة الموارد البشرية**، مرجع سابق، ص- ص، 432- 433.

تحسين كفاية الإدارة	7
تحديد الإجراء التأديبي	6
تحديد من يبقى بعد فترة التجربة	6
تحديد المواهب الخاصة	4
اختبار صدق الامتحانات النفسية	3
ضمان صحة قرارات التعيين	2
أهداف أخرى	4

جدول رقم (02): إستخدامات نتائج تقويم الأداء الوظيفي

المصدر: ماريون إي هانز، ص- ص، 165- 167.

وتستفيد المؤسسة من توافر نظام منظم للمعلومات الإدارية عن أداء العاملين في مجالين هما:

- اتخاذ القرارات وتأكيد على ملاءمة هذه القرارات.

- استفادة العاملين بطريقتين: إيجاد القاعدة لتغدية مرتدة موضوعية، والحيلولة دون تجاهل الأفراد.

ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

- مساندة القرارات الإدارية: من يجب فصله أو ترقيته، أو نقله وما الراتب الذي يجب أن يحصل عليه العامل؟ وباعتماد نتائج تقويم الأداء يمكن أن تبنى هذه القرارات على أساس تقويم منظم للنتائج.

- توفير التوثيق: توفر سجلات تقويم الأداء توثيقا ممتازا للأسباب وراء القرارات والتصرفات الإدارية، وتساعد المشرف أيضا في تقديم التوصيات للإدارة.

- إمداد العاملين بتغذية مرتدة عن الأداء: فالعاملون يحتاجون إلى معرفة مستوى فعالية أدائهم بالمقارنة مع ما كان متوقعا منهم، وفي غياب الأساس الموضوعي الموحد للحكم على الأداء، الذي يطلع العاملين على تقدمهم في الأداء، قد تكون الأحكام والتعليقات اليومية العشوائية، وغير المكتملة والخاطئة أحيانا من طرف المشرفين بعيدة عن التفسير الموضوعي.

– ضمان عدم إهمال العامل: نتيجة لبرنامج منظم لتقويم الأداء، لا يضيع العامل في متاهات البيروقراطية في المؤسسات الكبيرة، ويحصل كل فرد على الاعتراف به كعضو في مجموعة العمل ومساهمته فيها.

8- عيوب ومشاكل تحد من فعالية أنظمة تقويم الأداء:

إن عملية تقييم أداء العمال لا تؤدي وظيفتها بالشكل المرجو دائما، وتصطدم أثناء التطبيق بالكثير من العوائق والمشكلات، التي تحد من فعاليتها وتحقيق أهدافها وتقلل من أهمية وجدوى بياناتها والقرارات التي تبنى عليها، وتعاني أنظمة التقييم من عديد المشكلات تمس جوانب عديدة منها، يمكن محاولة إبرازها فيما يلي:

8-1- مشكلات تتعلق بنظام التقويم:

هناك بعض النقائص في تصميم نظام تقويم الأداء قد تنجر عنها مشكلات تحد من فعاليته منها[1]:

– **عدم وجود معدلات ومعايير للأداء:** فغياب هذه المعدلات والمعايير بشكل واضح، يحد من كفاءة نظام التقييم ويخلق صعوبة في مقارنة الأداء الفعلي بالأداء المطلوب، ولذلك لا بد أن تكون هنالك معدلات ومعايير واضحة، لكل من الرئيس والمرؤوس مع مشاركة المرؤوس في إعدادها، وأن تكون هذه المعدلات أعلى قليلا من متوسط الإنتاج العادي للموظف، لتساهم هذه المعايير في رفع الأداء وألا تكون عالية جدا بحيث تفقد قيمتها، وهذه المعايير يمكن تطويرها نتيجة الخبرة في الممارسة حتى وإن كانت بالنسبة للوظائف القيادية والإشرافية، التي يصعب عادة إعداد معايير ومعدلات للأداء خاصة بها.

– **استخدام طريقة للتقويم لا تتناسب مع جميع الوظائف:** فالوظائف تختلف من حيث طبيعتها ومكوناتها ومقومات الفعالية في أدائها ومن حيث عوامل الأداء فيها، ومع ذلك فكثير من المؤسسات والأجهزة الحكومية تعتمد نماذج موحدة للتقييم، ويعتبر ذلك من العوامل التي تحد من كفاءة هذه العملية.

– **عدم كفاءة نماذج التقويم:** فإذا كانت هذه النماذج شاملة وواضحة وسهلة فإن ذلك يشجع معد التقرير على تعبئته في وقته وبإتقان، وإذا كانت معقدة وغامضة فإنها تؤدي إلى تهرب معد التقرير من إعداده، أو عدم إعطائه الأهمية الكافية، ومن أسباب عدم كفاءة نماذج التقويم ما يلي:

---

[1] صلاح الدين عبد الباقي، **الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2002، ص– ص، 396-398.

– عدم توفرها على إرشادات توضيحية لمعد التقرير.

– عدم توفرها على تعاريف محددة لعناصر التقويم.

– اشتمالها على عدد كبير من عناصر التقويم، أو عدد قليل لا يغطي الواقع الفعلي لأداء الموظف.

– استخدام ألفاظ وعبارات غير واضحة، وغير محددة المعنى.

– التركيز على عناصر تتعلق بالصفات الشخصية للموظف وليس أدائه.

– عدم توزيع الأهمية النسبية لعناصر التقويم توزيعا سليما، كان توزع بالتساوي بالغم من اختلاف أهميتها بشكل كبير.

– استخدام نماذج موحدة لجميع الوظائف.

– **اتجاه بعض المنظمات إلى السرية في التقارير**: حيث أن إخفاء نتائج التقارير وسريتها يحد كثيرا من دور النظام في تحسين وتطوير الأداء، حيث أن صاحب الأداء المنخفض لا يدري بانخفاض أدائه، وبالتالي لا يعمل على تحسينه، كما أن صاحب الأداء المرتفع أيضا قد يتراجع أداؤه إذا لم يشعر باهتمام الإدارة وتثمينها لأدائه، وبرغم أن بعض المنظمات تأخذ بنظام العلانية في نتائج التقويم إلا أن ذلك لا يؤدي بالضرورة إلى معرفة الموظفين بنتائج التقارير، ذلك أن الكثير منهم لا يطلبون معرف تلك النتائج لأسباب كثيرة، مما يتطلب تزويدهم بنسخة عن التقرير واشتراط توقيعهم عليها كضمان على اطلاعهم على النتائج.

– **عدم توافر أوصاف وظيفية**: فعدم توفر أوصاف وظيفية واضحة ودقيقة، لجميع الوظائف في المنظمة أو الدولة يعتبر أحد الأسباب المؤدية إلى عدم كفاءة نظام تقويم الأداء، ومع أهمية إعداد الأوصاف الوظيفية إلا أن الأهم من ذلك هو توفيرها على مستوى الإدارات والرؤساء المباشرين، لمعرفة أجزاء العمل والمسؤوليات والتصرفات التي تتطلبها طبيعة وظائف مرؤوسيهم، كما أن المرؤوسين بحاجة إلى هذه الأوصاف الوظيفية خاصة الجدد منهم.

8-2- <u>مشكلات تتعلق بإدارة نظام التقويم</u>: فإدارة النظام هي المسؤولة عن متابعته والتأكد من عدم وجود مشاكل تعيقه، وتذليل العقبات التي تصاف تطبيقه ومن المشكلات في هذا الشأن ما يلي[1]:

- **<u>نقص النشرات الدورية</u>:** فنقص النشرات الدورية من لوائح وأنظمة حول نظام تقويم الأداء الوظيفي، وعدم وصولها إلى الرؤساء المباشرين قد يسبب عدم معرفتهم بالنظام وأهدافه، وحدوث اختلافات حول بعض مفاهيمه وألفاظه وأهدافه، وغياب هذه النشرات قد يساهم في تكرار أخطاء معدي التقارير، نظرا لغياب المصادر المرشدة والموجهة للأخطاء الصادرة منهم أثناء التقويم وكيفية علاجها.

- **<u>قلة المساهمة في تدريب الرؤساء المباشرين</u>:** فإدارة النظام مسؤولة عن المساهمة في إعداد البرامج التدريبية، والمشاركة في هذه العملية بعرض حالات واقعية لمناقشتها، مع المشاركين من الرؤساء المسؤولين عن التقويم خاصة الجدد منهم، والهدف من وراء هذه العملية هو تدريبهم وتذكيرهم بشكل مستمر، بأساليب التقويم الحديثة والأخطاء شائعة الحدوث وكيفية التغلب عليها.

- **<u>قلة المتابعة</u>:** فالجهة المعنية بإعداد نظام التقويم مسؤولة عن متابعته بشكل مستمر، ومحاولة التغلب على المشاكل التي تصادف تطبيقه، وإغفالها لهذا الجانب قد يؤدي إلى تراكم المشكلات التي تؤدي في الأخير إلى اهتزاز وظيفة هذا النظام، وتراجع الاهتمام به من قبل الرؤساء المباشرين وبالتقارير التي يعدونها، وإهمال الإدارة لنتائج التقويم لكونها غير ممثلة لواقع الأداء.

8-3- <u>مشكلات تتعلق بالقائم بالتقويم</u>: كثيرا ما تعاني عملية تقويم الأداء الوظيفي نقائص كثيرة بسبب الفرد الذي يقوم بها، ولقد شاعت مجموعة من الأخطاء الحاصلة في هذه العملية منها:

- **<u>خطأ الهالة</u>:** ويسمى أيضا خطأ الانطباع الشخصي أو خطأ تعميم الصفات، ويحدث هذا الخطأ عندما يقدم المدير على إعطاء تقييمات مرتفعة للموظف لأنه يعلم تميزه في صفة معينة، أو القيام بالعكس فيعطيه تقييمات منخفضة لانخفاض أدائه في جانب معين.

ويمكن حساب هذا الخطأ من خلال معرفة الارتباط ما بين التقويم الذي منحة المدير للموظف في صفة معينة وبين الصفات الأخرى، فإذا وجد هذا الارتباط دل ذلك على وجود هذا النوع من الخطأ، ويفسر ذلك بأن المدير يشتق تقييمه للأفراد من صفة واحدة ثم يعممها على باقي الصفات، وقد ينتج هذا الخطأ عن إهمال القائم بالتقويم، مما يتطلب تدريبه وإعطاءه تعليمات واضحة، وتعريفه بجوانب الأداء

[1] المرجع السابق، ص- ص، 398- 399.

والصفات المطلوب تقويمها، أو استخدام مقاييس تتطلب ترتيب الأفراد على صفة معينة، ثم الانتقال إلى الثانية وهكذا، بحيث يوجه القائم بالتقويم إلى التركيز على الصفة محل التقويم في كل قياس على حده[1].

– **خطأ التساهل والتشدد:** وهو الميل إلى إعطاء تقديرات عالية كأن يمنح الموظفون من ذوي الأداء الضعيف تقديرات متوسطة، أو يتشدد القائم بالتقويم فيعطي الموظفين من ذوي الأداء المرتفع درجات متوسطة[2]، ويرجع هذا الخطأ إلى تأثر التقويم بشخصية معد التقرير، فقد يفضل بعضهم تجنب مواجهة الموظفين لكسب رضاهم وتجنب عداوتهم، أو تعاطفا معهم وإيهام الآخرين بأن إدارتهم جيدة، وقد يميل البعض الآخر إلى إعطاء تقديرات منخفضة دون مراعاة الأداء الفعلي، قناعة منه بأنه لا يوجد أفراد يؤدون أعمالهم بالشكل المطلوب، أو أنه كلما كان أكثر شدة كلما زاد خوف المرؤوسين وطاعتهم للأوامر[3].

وينتج عن هذا الخطأ صعوبة تمييز مرتفعي الأداء عن أصحاب الأداء المنخفض، ومقارنة أداء الأفراد خاصة في الحالات التي تتطلب ترشيح بعضهم لفرص الترقية وغيرها.

ويمكن تلافي هذين الخطأين باستخدام مقاييس ترتيبية تفرض على معد التقرير مقارنة الأفراد محل التقويم[4].

– **خطأ النزعة المركزية:** وفي هذه الحالة توجد نزعة لدى معد التقرير إلى إعطاء تقويمات متوسطة، أو أعلى بقليل من المتوسط برغم الاختلافات الواضحة في أدائهم، وقد يرجع ذلك إلى عدم توافر البيانات أو قلة اهتمام معد التقرير بعملية التقويم، أو جهله بالفروق الفردية أو محاولة لإرضاء أصحاب الأداء المنخفض[5].

– **خطأ الحداثة:** بالرغم من أن التقويم يكون على فترات زمنية قد تكون سنة مثلا، إلا أن المشرف الذي يقوم بالتقويم قد يتأثر بتصرفات المرؤوسين في الفترة الأخيرة التي تسبق عملية التقويم، وإذا كان أداء الفرد

(1) أحمد صقر عاشور، مرجع سابق، ص381.
(2) حسونة فيصل، مرجع سابق، ص147.
(3) عبد الباقي صلاح الدين، مرجع سابق، ص394.
(4) أحمد صقر عاشور، مرجع سابق، ص382.
(5) عبد الباقي صلاح الدين، مرجع سابق، ص394.

في تلك الفترة مناسبا، فمن المحتمل أن يمنحه تقويم مرتفعا حتى لو كان أداؤه قبل ذلك غير مرضي، والعكس صحيح[1].

– **التحيز الشخصي:** يحدث هذا الخطأ مع أشخاص يميل إليهم الرئيس، كوجود صداقة بين الرئيس والمرؤوس، أو قرابة أو علاقات شخصية أو اجتماعية، أو نتيجة تفضيل معين لدى الرئيس، وقد يحدث التحيز بسبب الدين أو العرق أو الجنس وغيرها من الأسباب التي لا علاقة لها بالأداء[2].

– **تحيز التشابه:** ينبع هذا التحيز من تفضيل المديرين للعاملين الذين يشبهونهم، ويطلق على هذا الخطأ أحيانا تعبير أنهم يشبهونني Similar to me، وغالبا ما يفترض المدير أنه شخص كفء، وتنسحب نفس الصفة على الأشخاص الذين يفضلهم، ويعتقد أنهم يشبهونه (نفس البلد، نفس النوع، نفس التعليم...)[3].

– **اختلاف التقويم باختلاف الغرض:** كأن يتأثر بغرض التقويم فإذا كان الغرض تطوير وتحسين الأداء، ينزع معد التقرير إلى أن يكون متشددا ويبدي نقاط الضعف، بهدف إلحاقهم بالدورات التدريبية، أما إذا كان الغرض من التقويم هو الترقية أو المكافأة، فإن معد التقرير يميل إلى إعطاء تقديرات مرتفعة لتمكين الموظفين من الاستفادة منها[4].

– **الاتجاه إلى التقويم بعيدا عن الحقيقة:** حيث يرى بعض المشرفين إخفاء تفوق بعض الأفراد على الآخرين، خوفا من نقلهم وبقاء الآخرين تحت إشرافه[5].

– **عدم اهتمام الرؤساء بإعداد التقارير:** فكثير من الرؤساء ينظر إلى وظيفة تقويم الأداء على أنها تأدية واجب لا بد منه، ولذلك تتم تعبئة النماذج بصورة اعتباطية غير دقيقة، ودون الرجوع إلى السجلات والمستندات التي تؤيد ما يقولون، أو أن البعض منهم لا يقومون بالتقويم إلا إذا طلب منهم ذلك، كما يغيب عنهم الهدف الرئيسي من التقويم وهو تحسين الأداء، فلا تجدهم يناقشون مرؤوسيهم ولا يرشدونهم دوريا، مما يدعم استمرارهم على الأداء السيئ ظنا منهم أنهم جيدون، وقد يرجع نقص الاهتمام بإعداد

---

(1) منير نوري، **تسيير الموارد البشرية**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014، ص359.
(2) المرجع السابق، ص360.
(3) عادل محمد زايد، **إدارة الموارد البشرية- رؤية استراتيجية**، ص- ص، 381- 382. الموقع
(4) صلاح الدين عبد الباقي، مرجع سابق، ص395.
(5) منير نوري، **إدارة الموارد البشرية**، مرجع سابق، ص360.

التقارير إلى نقص التوعية وعدم وضوح الهدف الأساسي من التقويم، أو عدم دعم العملية من الإدارة العليا[1].

– **أخطاء العزو (السببية):** فالقائم بالتقويم لا يكتفي عادة بتعبئة التقارير وتقويم أداء الأفراد، وإنما يحاول معرفة الأسباب المؤدية إلى نتائج أداء الموظفين، وقد يطلب المشرف العام من القائم بالتقويم تقديم تفسيرات لتقديراته الاستثنائية، سواء كانت تقديرات عالية جدا أو منخفضة جدا، وفي هذه الحالة يطلق على تفسير هذه التقديرات عن طريق تصور أو افتراض أسبابها ظاهرة "عزو الأسباب"[2].

ومن الأخطاء التي قد تنجم عن محاولة افتراض الأسباب حسب ما أثبتته البحوث، أن القائم بالتقويم يميل إلى إعطاء تقديرات عالية، إذا ما اعتقد أن سبب الأداء المتميز هو مقدرا الجهد المبذول، وليست القدرات الموروثة لدى الموظف، ونتيجة لذلك فقد يعطي موظفا يصنف أداؤه ضمن الفئة الممتازة تقديرا سلبيا، إذا كان يظن أن سبب هذا الأداء هو امتلاكه لموهبة موروثة، ومن الأخطاء أيضا في هذا الصدد ما يسمى "تحيز الفاعل– المشاهد"، والفاعل هنا هو العامل في موقف العمل أما المشاهد فهو المشرف المقوم، ويؤثر كل منهما في عملية افتراض أسباب نجاح أو فشل حدث معين يخص الموظف والمنظمة، وفي هذه الحالة نجد أن الفاعل يميل إلى إبراز أهمية العوامل الموقفية كأسباب، كالحظ وصعوبة العمل وظروف العمل، بينما يميل المشاهد إلى التركيز على العوامل المتعلقة بشخصية الموظف (الفاعل)، كأن يرجع الأسباب إلى قدرة الموظف ومجهوده وصفاته الشخصية، وبالتالي يوجه اللوم إلى الموظف بالرغم من أن العوامل البيئية يكون لها أثر في فشله، في حين يميل الموظف إلى إبراز العوامل الموقفية في حالة الفشل، كأن يلوم ظروف العمل أو الزملاء، وكل ذلك يعوق الإدراك الموضوعي والدقيق للأداء، ويحول دون وجود تفاهم موضوعي بين المشرف والعامل في بيئة العمل[3].

9– طرق تحسين فعالية أنظمة تقويم الأداء الوظيفي:

عادة ما تقاس فعالية نظام تقويم الأداء الوظيفي من خلال الموازنة بين تكاليفه الاقتصادية، وبين نتائجه ومدى تحقيقه للأهداف التي صُمِّم من أجلها، خاصة رفع وتحسين الأداء الفردي والجماعي،

[1] صلاح الدين عبد الباقي، مرجع سابق، ص395.
[2] رونالد.ي.ريجيو، مرجع سابق، ص132.
[3] المرجع السابق، ص- ص، 132- 133.

وتأثيره الإيجابي على مستوى الأنظمة الأخرى لتسيير الموارد البشرية، ولنجاح نظام التقويم هناك بعض التوجيهات، ينبغي مراعاتها أثناء التصميم والممارسة والصيانة، ومن أهم التوجيهات ما يلي[1]:

– يفضل استخدام معايير موضوعية في تقييم الأداء، وهي التي تمس نواتج الأداء، ثم سلوك الأداء، وأقلها موضوعية هي التي تمس الصفات الشخصية.

– يفضل أن تكون المعايير واضحة ومفهومة ومشروحة للقائمين على استخدامها.

– يجب أن تستند المعايير الموضوعية على دراسة لطبيعة العمل.

– يجب أن تأخذ المعايير أوزانا نسبية مختلفة، استنادا إلى علاقتها بالأداء.

– يفضل استخدام عدة نماذج أو ربما طرق للتقييم، وذلك باختلاف الوظائف، والمستويات التنظيمية.

– يفضل أن يتدرب الرؤساء المباشرون على استخدام طريقة التقييم والنماذج المتبعة في التقييم، وأن يتدربوا على عدم الوقوع في الأخطاء الشائعة في التقييم (التحيز..).

– يفضل أن يشترك أكثر من مستوى رئاسي في التقييم (ويفضل أن يكون مستويان: الرئيس المباشر، ثم الرئيس الأعلى من الرئيس المباشر)، وذلك لإضفاء الحياد والموضوعية والرقابة في عملية التقييم.

– يجب الاهتمام بشكل وبطريقة إخراج نماذج التقييم، والاهتمام بوضوح التعليمات والإرشادات الخاصة باستيفاء نموذج التقييم، وذلك لإضفاء نوع من الاحترام والثقة والفهم للطريقة المستخدمة.

– يجب أن تلعب إدارة الموارد البشرية دور المنسق، والمخطط والمراقب على إجراءات التقييم، وأن تبنى علاقة تعاون مع المديرين المباشرين، وأن ترشدهم وتدربهم على تقييم الأداء.

– يفضل أن تكون نتائج التقييم علانية، أي أن تعلن لكل مرؤوس، ولكنها تحفظ بعد ذلك بشكل سري نسبيا.

– يفضل إخبار المرؤوسين بنتائج تقييمهم، وذلك من خلال مقابلات تقييم الأداء، والتي يفضل أن تتم بصورة مستمرة ما أمكن.

[1] أحمد ماهر، **الإدارة- المبادئ والمهارات**، مرجع سابق، ص- ص، 612- 614.

– يجب أن يمنح العاملون الحق في التظلم من نتيجة التقييم.

– يجب أن يكافأ الرؤساء الذين يستوفون عمليات التقييم لمرؤوسيهم بشكل كامل وسليم.

– يجب أن يكون لتقييم الأداء استخدامات واضحة ومحددة ومفيدة، مثل تحديد الحوافز، وإلا فمن الأفضل عدم استخدامه على الإطلاق.

ويضيف رونالد.ي. ريجيو النصائح التالية لتحسين عملية تقييم الأداء[1]:

– **تحسين وتطوير أدوات تقييم الأداء:** ويتطلب ذلك بذل جهد ومال أكثر من أجل إعداد أدوات صادقة لقياس الأداء، وإعداد أدوات مختلفة للمهن المختلفة، وتطوير المقاييس بالاعتماد على التحليل الدقيق للعمل، وخلوها من كل أشكال الغموض.

– **تدريب المقيمين:** من خلال تعريفهم بالأخطاء الممكن حدوثها، وتعليمهم كيفية استخدام الأدوات المختلفة للتقدير..

– **تنويع مصادر التقييم:** كتقييم الرئيس والزملاء والمرؤوسين والتقييم الذاتي، للوصول إلى ثبات في عملية التقييم، وفي حالة توافق نتائج التقويم بين هذه المصادر المختلفة، فإن ذلك يدل على سلامة النتائج ودقتها.

– **تحفيز القائمين بالتقييم:** لكون هذه العملية غير مرغوبة من طرف كثير من الرؤساء، وتشكل في نظرهم أعباء إضافية تثقلهم ولا تعود عليهم بأية فائدة، ولذلك ينبغي أن تكون جزأ هاما من مهامهم، يتم مراقبته باستمرار ومكافأتهم إذا ما أجادوا القيام به.

– **إجراء تقييم الأداء بانتظام:** فتقييم الأداء يعتبر مصدرا هاما للتغذية الراجعة، وكلما كان هذا النشاط مستمرا ومنتظما، كان له الأثر الجيد في مساعدة العاملين على التغلب على المشكلات وتحسين الأداء.

10 – خطوات نظام تقويم الأداء:

تتمثل مراحل تقويم الأداء فيما يلي[2]:

---

[1] رونالد.ي. ريجيو، مرجع سابق، ص- ص، 134- 135.

[2] خالد عبد الرحيم الهيتي، **إدارة الموارد البشرية – مدخل استراتيجي**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص- ص، 204- 206.

– **وضع توقعات الأداء:** وتكون في البداية حيث يتم تحديد المهام المطلوبة من الموظف، ويكون اتفاق بين المؤسسة والفرد، على توقعات الأداء والنتائج النهائية التي عليه تحصيلها.

– **مراقبة التقدم في الأداء:** وهنا تكون متابعة لكيفية أداء الفرد للعمل، في ضوء المعايير المحددة مسبقا، كما يتم توفير معلومات عن كيفية القيام بالأعمال بشكل مستمر ودوري، مع اتخاذ الإجراءات التصحيحية، وتزويد العاملين بتغذية عكسية لنوعية ومستوى أدائهم.

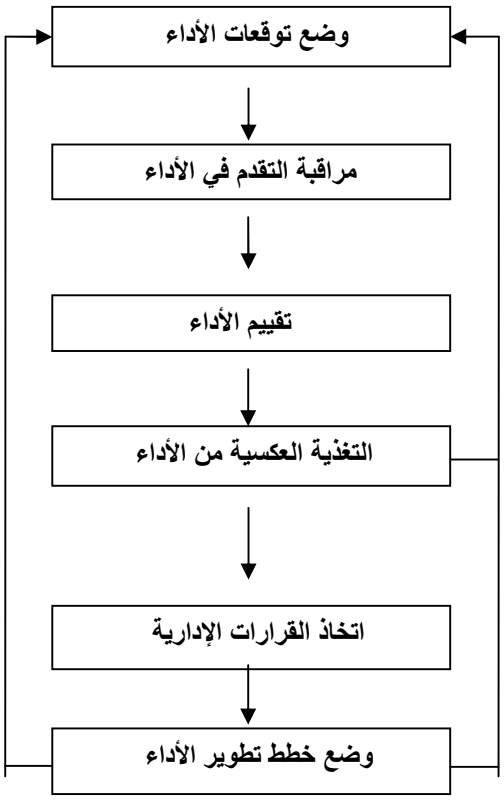
– **تقييم الأداء:** من خلال إجراء العمليات اللازمة لتحديد درجة الأداء، في ضوء معدلات الأداء المتفق عليها، وإصدار حكم على مستوى ما أنجزه الفرد، وبشكل أوسع على ظروفه إمكانات تطوره.

– **التغذية العكسية:** أي بتعريف العامل بمستوى أدائه، وتزويده بمعلومات وملاحظات كافية عن رأي الإدارة في أدائه، وإتاحة الفرصة له وتحفيزه لتطوير أدائه مستقبلا.

– **اتخاذ القرارات الإدارية:** سواء تعلق الأمر بالترقية، أو النقل أو الفصل، التعيين أو التدريب والتطوير.

– **وضع خطط تطوير الأداء:** فبعد التعرف على إمكانات الفرد وقدراته، ونقاط الخلل في أدائه توضع ترتيبات، من أجل تحسين جوانب الضعف، والاستفادة من نقاط ومكامن القوة في أدائه، من خلال تشجيعه وتدريبه من أجل دفعه إلى المبادرة والإبداع، وإفادة المؤسسة بشكل كبير من ميزاته الأدائية.

ويمكن توضيح هذه الخطوات والعلاقات بينها، من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (09): خطوات تقويم الأداء

المصدر: خالد عبد الرحمن الهيتي، ص206.

11- أسباب فشل أنظمة تقويم الأداء الوظيفي ونتائجه: يوضح الصيرفي ما يتعلق بأسبا فشل أنظمة تقويم الأداء الوظيفي، ونتائج ذلك فيما يلي[1]:

تفشل أنظمة تقويم الأداء الوظيفي بسبب:

- عدم اقتناع المديرين ببرامج التقويم.
- عدم قدرة الكثير من المدراء على تصميم وإدارة برامج تقويم الأداء.
- تأثر المقومين بعوامل اجتماعية أو شخصية، بعيدة الصلة عن الأداء الفعلي.
- كراهية بعض المدراء لبرامج التقويم نظرا لما تسببه لهم من مشكلات مع العاملين تحت رئاستهم.

[1] محمد الصيرفي، **إدارة الموارد البشرية**، ط1، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2007، ص236.

وينجم عن فشل هذه الأنظمة النتائج التالية:

– بقاء شخص غير صالح للعمل في وظيفته، مما يترتب عليه انهيار مستوى الأداء وتصدع معنويات زملائه في العمل.

– وجود أشخاص أكفاء في وظائف لا تتناسب مع مستوى كفاءتهم، مما يتسبب في حدوث إحباط وعدم رضا وإهدار كفاءتهم.

– اتخاذ قرارات بنقل أو ترقية أفراد إلى وظائف هم أقل قدرة وكفاءة من أن يتحملوا أعباءه ومسؤولياتها.

– استحداث أساليب عمل جديدة أو معدات وأجهزة متطورة، تتطلب خبرات ومهارات غير متوافرة حقيقة في الأفراد القائمين بالعمل.

– اتخاذ قرارات بإدخال تعديلات جديدة على نظم وأساليب العمل، لا تتناسب وكفاءة الأفراد، مما يترتب عليه ردود فعل عكسية على مستوى الأداء.

خلاصة الفصل:

يمكن لنا أن نستنتج من خلال هذا الفصل النظري، أن عملية تقويم الأداء الوظيفي هي من الوظائف الإدارية الأساسية، لقيام الإدارة على أسس موضوعية رشيدة، ولذلك تهتم المنظمات المعاصرة بتصميم أنظمة تقويم للأداء، تحقق من خلالها الأهداف التطويرية والرقابية ليس على أداء العمال فحسب، ولكن على مجمل سير العملية الإدارية بما تتضمنه من وظائف وأنظمة فرعية، وتتجه العناية أكثر نحو تفعيل عملية تثمين الأداء الوظيفي، خاصة في ظل الاتجاهات العالمية التي تؤكد على الجودة والنوعية، وما ترتب عنها من بيئة تنافسية نحو تطبيق أحسن الأساليب الإدارية فعالية، وصار الفرق واضحا بين تلك المجتمعات والمؤسسات، التي تولي عناية بأنظمتها الإدارية، وبنائها على أسس علمية ومهنية، تتماشى مع طبيعتها ومعطياتها الداخلية، وتساير الظروف الخارجية التي تتواجد فيها، وبين تلك التي تعاني العملية الإدارية فيها نوعا من الجمود، والممارسات البيروقراطية الارتجالية وما تزخر به من أهواء شخصية سلطوية، بعيدة كل البعد عن المقتضيات العلمية لممارسة الإدارة، هذا فضلا عن الاهتمام المستمر بها وتطويرها.

إن عملية تقويم الأداء ليست بروتوكولا أو بريستيجا إداريا، ولكنها تؤثر بشكل كبير على فعالية أداء الموظف وإنتاجيته، وهي من المداخل الخطيرة التي يمكن العناية بها، واستثمارها من أجل التطوير والتحسين وتحقيق الفعالية، ومع ذلك أيضا فإنها تعاني الكثير من المشاكل والنقائص، خاصة لدى الدول النامية، التي لا تهتم كثيرا بتطوير العملية الإدارية، وتكون دائما في آخر الركب فيما يتعلق بالاهتمام بتبني المداخل الإدارية الحديثة في التسيير.

كما تشير أدبيات الموضوع إلى أن من خصوصيات هذه الوظيفة الإدارية، أنها غير جذابة وكثيرا ما يعتبرها المديرون مصدرا للإزعاج وزيادة الأعباء، بينما ينظر إليها المرؤوسون محل التقويم على أنها طريقة لممارسة السلطة الفوقية تجاههم، وكثيرا ما أدى ذلك إلى حالة من الترهل وعدم الجدية في ممارستها وفق ضوابط ولوائح راسخة، وتبين أيضا أن من بين أهم العوائق الموضوعية لأنظمة تقويم الأداء، عدم اهتمام الإدارات العليا بتصميمها على أسس دقيقة وموضوعية، مما يؤدي إلى ضعف كبير في الإجراءات، والأساليب والعمليات المسطرة لتحقيق أهداف هذه العملية.

كما تشكل العوائق الذاتية جانبا آخر لا يقل ثقلا عن العوامل الموضوعية، فحتى إذا ما توفرت المؤسسة مثلا على نظام فعال للتقويم، فإن المدير أو القائم بالتقويم يظل عنصرا حاسما لإنجاح تطبيق هذا النظام أو فشله، ففي حالة كون النظام جيدا من حيث العناصر الفرعية التي تدخل في تكوينه، فإن علم القائمين بالتقويم بتلك العناصر شرط ضروري لتحقيق أحسن نتائج التقويم، وهذا يتوقف على مدى فعالية الاتصال التنظيمي، ومدى تدريب المديرين على القيام بهذه العملية، وكذا تحفيزهم ومكافأتهم إذا ما أحسنوا القيام بها، وغيرها من المتطلبات اللازمة لإنجاح العملية.

ومن بين الشروط الهامة على مستوى القائمين بالتقويم، هو التصورات الأولية والمعرفة المبدئية بأهداف عملية تقويم الأداء، ومكانتها ضمن الخريطة الإدارية وأساليبها، والطرق الإدارية المناسبة لإنجاحها، وكيفية التعامل مع المرؤوسين بالإضافة إلى الاطلاع الواسع والمستمر على الفكر الإداري المعاصر، في هذا المجال وغيره من المجالات الإدارية الأخرى، ونتيجة لذلك تظهر على مستوى الممارسات الكثير من الأخطاء والثغرات التي تجعل هذه العملية غارقة في الشكلية، أو كما يقال "القيام بالتقويم من خلال الإجراءات وليس لتحقيق الأهداف المرجوة من التقويم"، وتصبح بذلك العملية قائمة على الانطباعات الشخصية، والاجتهادات الذاتية التي تنطلق من الاعتماد على الذاكرة، والإشاعات التنظيمية حول المرؤوسين، وتعبئة النماذج بعيدا عن مشاهدة سلوك المرؤوس، وتتبع أدائه من خلال الوثائق والسجلات، والنزعة إلى التوسط أو التشدد والمغالاة في الأحكام، بناء على اعتبارات أخرى مثل: الانتماء والقرابة وأغراض التقويم وغيرها.

ويتبين لنا أيضا أنه لا توجد وصفة سحرية، ولا إجراءات موحدة لجميع المنظمات، تؤدي إلى نفس النتائج وتفي بالغرض من تقويم الأداء، وبرغم أن الفكر الإداري زاخر بالأساليب والطرق، التي أثبتت قدرتها على تحقيق نتائج أفضل مقارنة بغيرها من الأساليب، إلا أن الطريقة المناسبة لتصميم نظام لتقويم الأداء، وأكثرها نجاعة بالنسبة لأي مؤسسة تخضع للاجتهاد، من خلال دراسة طبيعة هذه المؤسسة وواقعها، أهدافها وطبيعة نشاطها، والطريقة العامة لتسيير الموارد البشرية بها، وطبيعة مكونات الأداء المطلوب تقويمه، وما هي أحسن الأساليب للقيام بذلك.

كما أن نظام تقويم الأداء ليس أداة مادية جامدة لا تقبل التعديل، إنما هو مجموعة المبادئ والتصورات والأساليب والإجراءات، التي تتأثر بروح الإدارة العامة السائدة، وما تضفيه عليه من فلسفة وثقافة إدارية، ويتم وضعه ليلبي حاجة المؤسسات المختلفة في ضوء معطياتها الداخلية، و ظروفها الخارجية كأنظمة

متكاملة، تعيش ضمن بيئة تتطلب التكيف المستمر مع متغيراتها، وما تفرضه من تطورات مستمرة، ولذلك تتطلب أنظمة تقويم الأداء المتابعة والصيانة باستمرار، حيث أن الكثير من المؤسسات المتطورة، التي تتواجد ضمن بيئة دينامية، قد تضطر أحيانا إلى تغيير أنظمتها بشكل مستمر، ومثال ذلك أن الكثير من المؤسسات الأمريكية، اضطرت إلى تغيير أنظمة تقويم الأداء خلال كل ثلاث سنوات حسب ما أشارت به بعض الدراسات.

إن أحسن طريقة لبناء وتصميم نظام تقويم الأداء الوظيفي، هي التي تنبع من الدراسة الموضوعية الشاملة لجميع أبعاده ومكوناته، وتراعي الإجراءات والخطوات المنهجية في وضع لبناته وعناصره، مع مراعاة العلاقات القائمة بين تلك العناصر كنظام كلي متكامل، واستيفاء البيانات الضرورية لذلك انطلاقا من استقراء الواقع، ومراجعة الفكر الإداري المعاصر والمداخل الفعالة التي تناسب ظروف هذا الواقع، وكل ذلك يمكن تحقيقه من خلال البحث العلمي بأصوله وضوابطه المنهجية.

الفصل الثالث:

الإدارة المدرسية في التعليم الثانوي بالجزائر

تمهيد:

الإدارة المدرسية هي ذلك الجهاز المخول لتدبير شؤون المدرسة، باستثمار المبادئ الإدارية والتربوية على أحسن وجه، من أجل تحقيق أحسن النتائج التعليمية، ولذلك فهي تتطلب توافر مجموعة شروط وخصائص، لا سيما على مستوى مدير المدرسة، فهو رجل العملية الإدارية الأول الذي يدفع باقي الأفراد والعناصر المكونة للعمل الإداري، إلى أعلى مستويات الأداء والعمل. وللقيام بأعباء هذه المهنة فإن الأمر يتطلب أفرادا لهم مواصفات مهنية خاصة، أي حصولهم على تكوين متخصص يجعلهم على قدر كاف من الإعداد لأداء هذه المهنة بنجاح، حيث لم يعد الأمر متروكا للاجتهاد والمبادرة، بل صار يغلب الاتجاه المهني في الإدارة المدرسية، بمعنى أنها مهنة تقوم على مجموعة مبادئ ومعايير، لا بد من الإلمام بها قبل محاولة التصدي للقيام بأعبائها وتكاليفها.

وتعتبر الإدارة المدرسية في الجزائر، الركيزة الأساسية التي يعول عليها، من أجل العمل على تحقيق الأهداف التربوية، المسطرة من طرف الجهات العليا للتربية والتعليم، وبلوغ المستويات النوعية والكمية الكافية، ولتكون هذه الإدارة ناجحة في أداء رسالتها، لا بد من العمل على تطويرها، باستمرار والاهتمام الكافي بجوانبها الهامة، التي لها علاقة مباشرة بتحقيق الفعالية الكمية، والنوعية فيما يتعلق بالمخرجات التعليمية، وفيما يتعلق بتسيير الأفراد بشكل عام، حيث أن الإدارة المدرسية، لا تعنى بإنتاج سلع مادية، ولكن تهدف إلى توفير الظروف الملائمة، لبناء شخصيات الأفراد المتعلمين، وإتاحة الفرصة لهم لتحقيق أعلى مستوى ممكن، من النمو في كل جوانبه (المعرفية، البدنية، الوجدانية، النفسية،...)، وهذا يحتاج إلى طاقم إداري وتربوي، على قدر كبير من الاستعداد للعمل بكل اهتمام وولاء.

كما أن مدير المؤسسة هو الشخص الأول، ضمن الهيكل التنظيمي وبالتالي، فهو المحرك لباقي الأعضاء، وتقع على عاتقه مسؤوليات هامة، تتطلب منه أن يعمل بجد وولاء، من خلال التأثير في الآخرين، ممن يشاركونه المهام الإدارية، والتربوية لدفعهم إلى العمل، على تحقيق أحسن نتائج التحصيل، لدى التلاميذ وتحقيق التفوق والتميز، مقارنة بسائر المؤسسات الأخرى المشابهة، ولكي يتمكن من القيام بذلك فإن الأمر يتطلب بشكل جدي، العمل على تثمين أدائه الإداري، من خلال اختيار أحسن المعايير والطرق، والأساليب لتقييمه بصورة علمية صحيحة، بعيدا عن التحيز والذاتية، مع تجنب أي من الأخطاء التي قد تحدث أثناء القيام بالتقييم، للوصول إلى المكافأة العادلة المشجعة، بل والعمل على بناء نظام فعال للتحفيز، وكل ذلك يتطلب الاهتمام بعملية تقييم الأداء الوظيفي.

1- تعريف الإدارة المدرسية:

الإدارة المدرسية هي أحد أنواع الإدارات والأنشطة الإدارية المختلفة، حيث أن مبادئ الإدارة نظريا هي واحدة (تقريبا)، لكنها تتأثر أثناء التطبيق والممارسة، بالظروف والمعطيات الخاصة للمجال الذي تطبق فيه، وحيث أن الأمر لا يستدعي التفصيل اللغوي، لكون المصطلح معهود وواضح الدلالة، فإنه يمكن الاكتفاء فقط، بتلك التعريفات التي يقدمها العلماء والباحثون المتخصصون، ومن تعاريف الإدارة المدرسية أنها:

"مجموعة الجهود المنظمة التي يقوم بها فريق من العاملين (الإداريون والفنيون)، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، وفق أهداف وفلسفة التربية والتعليم، فالإدارة هنا هي التخطيط والتنسيق والتنظيم، والمتابعة لكل عمل تربوي أو تعليمي داخل المدرسة"[1].

وهذا التعريف يركز على الجانب الوظيفي لهذه المؤسسة، فالهدف الأساسي لقيام المدرسة، هو أن تحمل أعباء المجتمع الذي تنتمي إليه، من خلال العناية بأبنائه الناشئين، وإعدادهم للحياة كمواطنين صالحين، كما يبرز الغاية من وراء حسن تسيير المدرسة – خلافا للنظرة الكلاسيكية للإدارة عموما، والإدارة المدرسية خصوصا – على أنها هدف في حد ذاتها، الأمر الذي غالبا ما ينتج عنه سيطرة الطريقة الإدارية الجامدة، والمحافظة على سير الأنشطة وفق الأطر والتنظيمات المسبقة، دون النظر إلى مدى جدواها، وإلى نتائجها وانعكاساتها القريبة والبعيدة، مما يجعل العملية الإدارية عملية ستاتيكية جامدة، تحافظ على بقاء الأحوال واستمرارها، أكثر من اهتماماها بتحقيق التطوير من خلال المرونة الكافية، لاستيعاب المعطيات والظروف المتقلبة التي يتميز بها الوقت الراهن، مما يقلل من فعالية تحقيق الأهداف الإدارية والتعليمية، إذ تتطلب فعالية الإدارة اتباع تلك الأساليب الإدارية المرنة؛ التي تراعي المبادئ الديمقراطية التشاركية، وتكون منفتحة على كل ما يطرأ من تعديلات على العملية الإدارية والتربوية؛ نتيجة الإصلاحات التي تجعل الإدارة على الدوام، في مقدمة الأنشطة المجتمعية المؤثرة في بقية الأنشطة الفنية الأخرى.

فمن الأهمِّية أن يتسم نظام الإدارة التربوية في المؤسسة التعليمية، بالمرونة والتكيف السريع مع التغير في كل من رغبات وتوقعات التلاميذ، وتكنولوجيا الاتصالات وتكنولوجيا التربية، حيث أصبح الجديد في

[1] عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، **تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2004، ص62.

تكنولوجيا الأداء التربوي، مرتبطا بقدرة المؤسسة التعليمية على جودة تقديم خدماتها مباشرة أو من خلال الإنترنت[1].

ومن تعاريفها أيضا أن: " الإدارة المدرسية هي مجموعة العمليات المقصودة، التي يقوم بها الأفراد بفعالية وكفاءة، من خلال تنسيق جهود العاملين في المدرسة وتوجيههم وإرشادهم، لتحسين وتطوير العملية التعليمية والتربوية، لتحقيق الأهداف التربوية "[2].

فالإداري الكفء هو الذي يحسن استثمار الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، لتحقيق أحسن النتائج على المستويين النوعي والكمي، حيث أن الإدارة تتطلب قبل كل شيء توفر أشخاص أكفاء للقيام بها، وتغدو قيمة الجوانب الأخرى عديمة الجدوى، في ظل غياب النظرة الشاملة المبنية على الدراسة الكافية؛ للمعطيات والبيانات الضرورية لاتخاذ القرارات الصائبة، وتنسيق الجهود لتحقيق التفاعل الناجح بين الأنشطة المختلفة، لتكون مُصوَّبة نحو الأهداف المنشودة، مع وجود معايير واضحة لقياس تحقيق النتائج، تضمن تحقيق الفعالية والكفاءة على مستوى مخرجات العملية التربوية.

فالمدرسة لا تسير بمعزل عن تأثير القرارات التي يتخذها المدير، حيث تتحكم الإجراءات واللوائح التي يسطرها في مجريات الأمور، وتزداد أهمية مهامه القيادية في المجال التربوي، حيث تؤكد الأدبيات المعاصرة على تزايد أهمية الدور الإشرافي لمدير المدرسة[3]، وأنه لم يعد يصلح لتسيير شؤون المدرسة، من ليس ضليعا في الجوانب التربوية، التي ترتبط برسالة المدرسة ومهامها النبيلة، ليكون قائدا للعملية التربوية؛ من خلال الإشراف على عمل المدرسين، وتقديم المشورة والدعم لهم ليتمكنوا من ممارسة مهامهم، على النحو الأفضل بما يخدم مصلحة التلاميذ والمجتمع.

كما يعرفها محمد عاشور بأنها: " مجموعة من العمليات يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل، وهي جهاز يتألف من مدير المدرسة، ومن نائبيه...والأساتذة...والإداريين...، أي كل من يعمل في النواحي الإدارية والفنية، في حدود إمكانياتهم على أداء الخدمات التي تساعد على

---

(1) العسيلي رجاء، مرجع سابق، ص182.

(2) نادية بسيسو، **تصور مقترح لمعالجة مشكلات الإدارة المدرسية في محافظة غزة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر، 2003، ص 102.

(3) أبو عاشور خليفة، **معوقات الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في مديرية تربية بني كنانة – الأردن**-، مجلة جامعة دمشق، المجلد 18، العدد الثاني، 2002، ص109.

تحسين العملية التربوية والتعليمية، وتحقيق الأهداف الاجتماعية العامة...بروح من التعاون والمشاورة، وعلى أساس من العلاقات الإنسانية الصحيحة" [1].

و هذا التعريف الذي يتجاوز النظرة الضيقة، التي تحصر الإدارة في يد شخص واحد، يتفق مع الفكر الإداري الذي يبرز بوضوح – ومنذ انطلاقاته الأولى كالنظرية البيروقراطية مثلا– أن الإدارة ينبغي ألا تتأثر بأهواء وشخصية الأفراد، وأن تكون قائمة على الموضوعية في اتخاذ القرارات الإدارية، مما يتطلب وجود هيئات تتكون من مجموعة من الأشخاص، الذين تربطهم علاقات تنظيمية ومهنية.

وحسب هذا التعريف أيضا فإن الإدارة المدرسية تقوم على مجموعة من الأفراد، الذين يحتلون مراتب تنظيمية ومهام متدرجة، ضمن سلم ترتيبي للمسؤوليات التي يتولاها كل منهم، وتنشأ العملية الإدارية من تنسيق تلك الجهود المبذولة من طرفهم مجتمعين، حيث يجمعهم هدف واحد يتعاونون لتحقيقه، وأن الإدارة ضمن المدرسة ليست شخصا بعينه، بل هي نتاج جهود جماعية في إطار تشاور وتعاون.

كما يعرفها عبد الغني عبود بأنها: "نظام ذو أهداف يتم تحقيقها بالتخطيط السليم للعمل، ومن خلال التوزيع والتنسيق ومتابعة التنفيذ ثم تقويم الإدارة، إلى جانب استخدام الحوافز لإثارة الدوافع، وجعل مسؤوليات التنظيم متكاملة ومتفاعلة، في إطار جماعي تسوده روح التعاون ويتم بعلاقات إنسانية"[2].

وتعرف أيضا بأنها: "منظومة متكاملة تستهدف القيام بعمليات التخطيط وتسيير وتقويم للموارد البشرية، والمادية المتاحة للمدرسة، والتوصل إلى مجموعة من القرارات، التي يؤدي تطبيقها إلى تحقيق الأهداف المرجوة"[3].

وفي هذين التعريفين نجد أن الإدارة المدرسية عبارة عن نظام له مكونات وعناصر، تتداخل أبعاده بشكل ملائم لتحقق مجموعة من الأهداف، ومن حيث كونها ناجمة عن التقاء بعض الوظائف، والنتائج الجزئية المكملة لبعضها البعض، كما أنها تتطلب مهارات استثارة الأفراد ودفعهم إلى العمل، وتوافر جو ملائم من العلاقات الإنسانية، لأن تحقيق الأهداف يعتمد على تنسيق وتسيير جهود الأفراد، وهذا يتطلب قدرات مميزة لتحقيق التسيير الناجح وإقامة المناخ الإنساني المحفز للعمل.

---

[1] محمد عبد القادر عابدين، مرجع سابق، ص 54.
[2] المرجع السابق، ص 55.
[3] عيسى علي، **بحث مقارن لدرجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص**، مجلة جامعة دمشق، المجلد24، العدد الأول، 2008، ص114.

وقديما كانت النظرة إلى إدارة التعليم على أنها شخص بعينه (المدير)، يجيد الضبط والربط والتحكم والسيطرة، وتنفيذ اللوائح والقوانين بحرفيتها، ثم تطورت النظرة إليها فأصبحت تعني مجموع العمليات التي يتم بها تعبئة الموارد البشرية والمادية، المتوافرة والممكنة من أجل تحقيق أهداف مؤسسة التعليم، ومنذ أواخر الثمانينات من هذا القرن، أصبحت النظرة إلى إدارة التعليم تعني السيطرة والتحكم في التغيرات المؤثرة في حركة التعليم، وتوجيهها جميعا لخدمة أغراض التعليم بأعلى كفاءة ممكنة، وفي وقتنا الحاضر أصبحت تعني بالإضافة إلى كل ما سبق، الجهود المستمرة لتطوير المناهج والكتب، والتنمية المهنية للمعلمين، وتعزيز العلاقة المثمرة بين المدرسة والبيئة وبين المدرسة ودنيا العمل، والتعامل مع العمل والناس المنخرطين فيه، بالمعلومات الصحيحة المتوافرة، ومن المنظور المهني تعتبر كعمل مهني يرتكز على الإعداد والتدريب، مهنة حديثة مقارنة بغيرها من المهن[1].

فمن أهم مؤشرات نجاح العمل المدرسي هو مستوى مخرجات التعلم، والإدارة المدرسية أصبحت مسؤولة بشكل مباشر عن تحقيق أحسن وأجود نواتج التعلم لدى التلاميذ، وتنمية الجوانب المختلفة لشخصياتهم ليكونوا مواطنين صالحين، ومساهمين فاعلين في تحقيق نمو وتطور المجتمع، وهذا هو الهدف النهائي الذي يتطلب تسخير كل المتطلبات المادية والبشرية، التي توضع تحت تصرف الإداريين بالمدرسة.

وفي ظل المفاهيم الحديثة للإدارة المدرسية، يمكن النظر إليها على أنها:" منظمة أو وحدة اجتماعية تتكون من أفراد، يقومون بوظائف معينة من أجل تحقيق أهداف معينة، كما يمكن النظر إلى المدرسة كمنظمة تتكون من مجموعة من الأدوار المتداخلة؛ اللازمة لتحقيق هدف أو أهداف معينة، وكل فرد في المنظمة يقوم بدور محدد يتفاعل ويتكامل مع بقية الأدوار في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة[2].

إن الدراسات الحديثة في مجال الإدارة التربوية، أخذت تتحول تدريجيا ومنذ تسعينيات القرن الماضي، من تمركزها حول مدير المدرسة، وصفاته ومقوماته وخصائصه، ومهامه وأنماط إدارته، إلى دراسة الإدارة المدرسية بحد ذاتها، وتحديد متطلباتها وشروط نجاحها، ويرجع السبب في ذلك إلى طبيعة التحولات السياسية والاقتصادية العالمية، التي حدثت في العقد الأخير من القرن العشرين، فيما يسمى بإعادة تبلور

---

[1] إبراهيم عصمت مطاوع، **الإدارة التربوية في الوطن العربي- أوراق عربية- عالمية**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2003، ص90.

[2] محمد العمايرة ومحمد أبو نمرة، **درجة فعالية أداء مديري المدارس ومديراتها في منطقتي عين الباشا وجنوب عمان التعليميتين في القيام بأدوارهم المتوقعة من وجهة نظرهم**، مجلة جامعة دمشق، المجلد20، العدد الأول، 2004 ، ص140.

النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية، والانتقال الجذري من النظام المركزي في التعليم إلى اللامركزية والديمقراطية[1].

ومجمل ما جاء في التعاريف السابقة أن الإدارة المدرسية، تقوم على مجموعة عمليات ومهام ينهض بها أشخاص مكلفون بتأديتها، وأنها تتطلب إنجاز بعض الخطوات الفرعية أو بعض العمليات، من تخطيط وتنظيم، وتنسيق وتوجيه ومتابعة، لكن لا يمكن لشخص وحيد كمدير المدرسة، النهوض بجميع الأعباء بمفرده، ولذلك فإنه يستعين بمن معه ضمن الجهاز الإداري والتربوي، من خلال ممارسة تأثيره عليهم بشكل مباشر وغير مباشر، ليتمكنوا بدورهم من تأدية أدوارهم بشكل صحيح، مما ينجم عنه نجاح العملية الإدارية برمتها، ومن خلال تفويض بعض صلاحياته لبعض الموظفين الذين يعملون معه.

كما أن الإدارة المدرسية هي عبارة عن نظام، ينتمي إلى نظام أكبر منه ويعمل على تحقيق الأهداف التي يتم تسطيرها، من قبل جهات عليا يكون تابعا لها، ويعمل تحت وصايتها وسلطتها، وتتمثل الغاية الكبرى من وجوده، في العمل على حصول التلاميذ على أحسن الخدمات التعليمية الممكنة، بما يكون له الأثر الفعال في تنمية شخصياتهم بشكل متكامل، في جميع جوانبها وأبعادها.

ويذكر حسن مصطفى وآخرون أن الإدارة المدرسية شهدت في السنوات الأخيرة، اتجاها جديدا يدور حول التلميذ، وكيفية توفير الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي، والعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، وأصبح يدور اهتمامها أيضا حول تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع، بعد أن كانت تسودها الإجراءات الروتينية، للمحافظة على النظام في المدرسة، والتأكد من سير الأمور وفق الجداول الموضوعة، والتأكد من حضور التلاميذ وإتقانهم للمادة التربوية، وهي بذلك أخذت تتجه نحو النواحي التربوية والاجتماعية، بعد أن كانت تائهة وسط الأعمال الكتابية والإدارية[2].

ومع ذلك فإن كثيرا من الدراسات النظرية والميدانية، أشارت إلى أن المفهوم التقليدي للإدارة المدرسية هو السائد في أنظمة التعليم العربية، على الرغم من حاجة هذه الأنظمة إلى إدارة مدرسية أكثر فاعلية،

---

[1] علي عيسى، مرجع سابق، ص- ص، 107- 108.

[2] حسان ضيف الله القرشي، **أثر مدة التدريب أثناء الخدمة على رفع كفاية مدير المدرسة**، مجلة جامعة أم القرى، السنة الثالثة، العدد4، 1990، ص- ص، 209- 210.

ومازالت تطغى الأعمال المكتبية الإدارية، على حساب الجوانب الإشرافية والتوجيهية والإرشادية، ومتابعة شؤون الطلبة والمدرسة[1].

2- أهمية الإدارة المدرسية:

لقد كانت في الماضي تسند مهام إدارة وتسيير شؤون المدرسة، إلى المعلمين من ذوي الخبرة في مجال التعليم، وبالتالي كانت تقوم في الأغلب على الاجتهادات، والممارسات والمبادرات الفردية، وعلى درجة توفر المدير على بعض الصفات، التي تؤهله للقيام ببعض الإجراءات اللازمة لضبط الأنشطة التعليمية، معتمدا على رصيده الخاص من الخبرة والمعرفة.

لكن ومع تقدم الحياة وتشعب مطالبها، وما صارت تتطلبه من أعباء تقوم بها المدرسة في إعداد النشء، فإن الإحساس بأهمية إدارة المدرسة إدارة علمية مبنية على أسس مدروسة، أصبح يفرض نفسه فاتحا المجال نحو قيام تخصص قائم بذاته؛ لتدريس الإدارة التعليمية ومبادئها سنة 1946، وهذا راجع إلى تعاظم مكانتها وزيادة أهميتها، نظرا للدور الحساس الذي تؤديه.

ومما ساهم في جعل الإدارة المدرسية تتبلور كعلم قائم بذاته، له أصوله ومبادئه ويقوم على أسس مهنية، زيادة المطالب والوظائف التي يرجى من المدرسة وإدارتها القيام بها، وقد أورد البوهي أهمية الإدارة المدرسية في عدة نقاط منها[2]:

1- أنها ضرورية لكل مؤسسة تربوية (ابتدائية، متوسطة، ثانوية).

2- تنفيذ الأعمال بواسطة آخرين بتخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة جهودهم وتصرفاتهم.

3- الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة.

4- الإشباع الكامل للرغبات والحاجات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها.

---

[1] علي بن محمد زهيد الغامدي، **قياس فعالية مديري مدارس التعليم العام في المملكة على ضوء مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية من وجهة نظر المعلمين**، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، السنة الثانية، العدد4، 2006، ص3.

[2] فاروق البوهي، **الإدارة التعليمية والمدرسية**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2001، ص15.

وتستند الإدارة في أهميتها على قواعد أساسية، وهذه القواعد تشكل في مجملها الفلسفة الأساسية من وراء وجود الإدارة وضرورتها، ويتضح ذلك من خلال الآتي[1]:

– الإدارة نشاط يتعلق بإتمام أعمال بواسطة آخرين، الأمر الذي يظهر دور الإداري في توجيه جميع الجهود نحو الهدف، من أجل تحقيق الأهداف بأيسر الطرق وأقل التكاليف.

– تعمل الإدارة على تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد المادية والقوى البشرية.

– ترتبط الإدارة المدرسية ارتباطا وثيقا بقوانين الدولة والسلطة التشريعية فيها، حتى لا يحصل تناقض بين ما تهدف إليه الإدارة المدرسية، وبين ما تهدف إليه الدولة، وحتى تتجه أهداف الإدارة المدرسية نحو تحقيق الأهداف العامة للدولة.

– إشباع الحاجات والرغبات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها، عن طريق المواءمة بين مصلحة الفرد ومصلحة المدرسة.

3– أهداف الإدارة المدرسية:

من خصائص الإدارة أنها تكون هادفة، وأنها تعمل من أجل تحقيق مجموعة أهداف وفق فلسفة إدارية معينة، وهذا ينطبق على الإدارة المدرسية أيضا، فهي وجدت لتحقيق مجموعة أهداف، قد تتشابه وقد تختلف حسب البيئات والظروف، وحسب طبيعة الأنظمة التربوية التي تنتمي إليها، وفي هذا الصدد يبين عابدين أهداف الإدارة المدرسية، في توفير الإمكانيات وتهيئة الظروف، التي تساعد المتعلم على النمو المتكامل، وتساعد في تحسين العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف الاجتماعية للمجتمع[2]، فحسب هذا الباحث فإن أهداف الإدارة المدرسية تتمثل في العمل على حسن سير العملية التعليمية، من أجل تحقيق النمو المتكامل للتلميذ، وفي الأخير دراسة المجتمع ومشكلاته، والعمل على حل هذه المشكلات وتحقيق الأهداف العامة لذلك المجتمع.

كما بين العمايرة وظائف الإدارة المدرسية في أربع نقاط أساسية هي[3]:

– دراسة المجتمع ومشكلاته وأهدافه، والعمل على حل مشكلاته وتحقيق أهدافه.

---

[1] هالة مصباح البنا، **الإدارة المدرسية المعاصرة**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص، 64.
[2] محمد عبد القادر عابدين، مرجع سابق، ص62.
[3] محمد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسية**، ط3، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2002، ص56.

– العمل على تزويد المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلّمية بخبرات متنوعة ومتجددة، يستطيع من خلالها وبواسطتها مواجهة ما يعترضه من مشكلات.

– تهيئة الظروف وتقديم الخدمات والخبرات التي تساعد على تربية الطلاب، وتعليمهم وتحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم.

– الارتقاء بمستوى أداء المعلمين للقيام بتنفيذ المناهج المقررة لتحقيق الأهداف الموضوعة، من خلال اطلاعهم على ما يستجد من معلومات ومعارف ووسائل وعقد ندوات ودورات لهم.

ولا نجد تصنيفا واحدا لأهداف الإدارة المدرسية، بل نجد اختلافا في ذلك، غير أن الاتجاهات الحديثة تؤكد على وظيفة توفير الظروف والإمكانيات، اللازمة لنمو التلاميذ في جميع الجوانب، نموا متكاملا في النواحي النفسية والعقلية، والجسمية والاجتماعية، والعمل على بناء جيل صالح، قادر على القيام بالأعباء المطلوبة، بكفاءة واقتدرا وقادر على التكيف الناجح، مع التغيرات والظروف الطارئة والمتغيرة.

4– العلاقة بين الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية:

تطلق ألفاظ وتسميات عديدة على الإدارة في المجال التربوي، فيشيع استخدام تسمية إدارة تربوية، وتعليمية، ومدرسية، مما يستدعي توضيح هذه المفاهيم والعلاقة القائمة بينها.

فمن تعاريف الإدارة التربوية: "تنظيم لموظفي المؤسسة التربوية كافة، وتنسيق أعمالهم وتوجيهها، من أجل تكوين سياسة محددة تؤدي إلى تحقيق أهداف صحيحة وفعالة وتنفيذها وتطويرها"[1]، أو هي: "مجموعة الإجراءات التي يتبناها المجتمع، بهدف تنظيم العملية التربوية والمؤسسات والأفراد المتصلين بها، من أجل تحقيق الأهداف التربوية التي تعكس فلسفة المجتمع وتطلعاته، وإحداث التطوير النوعي والكمي في العملية التربوية نفسها، إضافة إلى إحداث التطوير ذاته في المؤسسات التربوية، والأفراد العاملين بها"[2].

فإدارة التربية تستعمل للإشارة إلى الإدارة العليا ضمن النظام التربوي، التي تعنى بتسيير شؤون التربية والتعليم في البلاد ممثلة بوزارات التربية، ثم تليها الإدارة التعليمية من حيث التدرج ضمن الهيكل الإداري، ويقابلها المديريات والمقاطعات الفرعية التي تشرف على مجموعة من المدارس، رغم ما يشيع لدى البعض

[1] ملحم سامي محمد، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط2،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2002، ص463.
[2] المرجع السابق، نفس الصفحة.

من الخلط بين مصطلحي الإدارة التربوية والإدارة التعليمية، بسبب الخلط الحاصل في ترجمة مصطلح éducation إلى تربية تارة وتعليم تارة أخرى[1]، وبالتالي نجد أن الكثيرين يساوون بين الإدارة التربوية والتعليمية، على أنهما الإدارة التي تتحكم في مجمل النظام التربوي.

لكن النظرة الغالبة إلى كلمة "تربية" على أنها أوسع وأشمل في مضمونها من كلمة "تعليم"، ولذا تختلف الإدارة التعليمية عن الإدارة التربوية، على اعتبار أن الإدارة التربوية تشير إلى ما هو أكبر وأوسع من الإدارة التعليمية، وكذلك الحال على أن الإدارة المدرسية هي إحدى فروع الإدارة التعليمية، وبالتالي أصبح واضحا أن الإدارة المدرسية هي جزء من الإدارة التعليمية، وأن الإدارة التعليمية هي جزء من الإدارة التربوية[2].

وتمثل الإدارة التربوية نقطة التلاحم القوي بين النظام التعليمي والإطار العام للمجتمع، على اعتبار أن أهداف التربية والمبادئ التي يستند إليها النظام التعليمي وإدارته، من الأمور التي لا يمكن تقريرها بمعزل عن سائر مؤسسات الدولة وتنظيمها، وكلمة إدارة تربوية مرادفة للإدارة التعليمية، على اعتبار أن التربية أعم وأشمل من التعليم، وقد يكون الفارق بين الإدارة التربوية والتعليمية في نطاق العمل والأهداف، فقد يتسع هذا النطاق ليشمل المجتمع بشموليته في حالة الإدارة التربوية، بينما يركز في حالة الإدارة التعليمية على مساحة وأهداف فرعية، أقل مستوى وليس أقل من حيث النوع، وتبقى هناك مساحة كبيرة للحركة والتداخل عند التعامل مع المفهومين، وقد تصل في كثير من الأحيان إلى التطابق في الاستخدام، والإدارة التربوية هي جهود بشرية ودعم مادي، من أجل تحقيق أهداف تربوية، إنها عملية النمو المتكامل للفرد في مختلف الجوانب المعرفية والروحية والشخصية، والعقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية، في حين أن الإدارة التعليمية تشرف على العملية التعليمية في قطاعات متعددة، وهي المشرف والمنفذ للسياسة التعليمية، في عدد كبير من المدارس[3].

أما الإدارة المدرسية فتتعلق بما تقوم به المدرسة ويتم داخلها فقط، بالرغم من أن العديد من الكتب العربية التي تتناول الإدارة المدرسية كعنوان لها، نجدها تتناول مستويات من الإدارة فوق المستوى الإجرائي للمدرسة، ويرجع ذلك إلى أن المراجع الأجنبية التي تتناول الإدارة المدرسية، تكون الإدارة

---

(1) أحمد محمد الطبيب، **الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها المعاصرة**، ط1، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1999، ص37.

(2) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(3) السبيل مضاوي علي محمد، **الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي**، ط1، فهرسة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، 2013، ص- ص، 25- 26.

المدرسية في بيئاتها تتمتع بحريات كثيرة في التصرف، وتقوم بأدوار رئيسية في اتخاذ القرار لأن النظام التعليمي في تلك الدول نظام لا مركزي[1].

وحسب البدري طارق عبد الحميد[2] فإن الإدارة التعليمية تعنى بالأعمال التي يقوم بها الإداريون في المستويات العليا، في الجهاز التعليمي المركزي واللاّمركزي في المحليات، وتخطيط وتنظيم اتخاذ القرارات لخدمة الأهداف العامة، ووضع المقررات ودورها هو رسم السياسة التعليمية ويرأسها عادة الوزير، أما الإدارة المدرسية فهي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية، وهي جزء من الإدارة التعليمية ويقوم على رأسها مدير، ومسؤوليته الرئيسية هي توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها، وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر من الوزارة، وبالتالي لا يمكن فهم الإدارة المدرسية إلا في ضوء الإدارة التعليمية، لأنها ليست كيانا مستقلا بل هي جزء من كيان أكبر منها هو الإدارة التعليمية.

فالإدارة التعليمية هي التي تهتم بتسيير شؤون المقاطعات والدوائر الفرعية، وهي بذلك حلقة وصل بين الإدارة التربوية والإدارة المدرسية، التي تعتبر المستوى الإجرائي الأدنى، لأنها تعنى فقط بإدارة أنشطة المدرسة.

ويمكن توضيح هذه العلاقة من خلال الشكل التالي:

شكل رقم (10): العلاقة بين الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية

المصدر: من إعداد الباحث

[1] المرجع السابق، ص 26.

[2] طارق عبد الحميد البدري، **الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية - في تنمية القيادة التدريسية-**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص52.

5- أنماط الإدارة المدرسية:

تشير أدبيات الإدارة المدرسية إلى وجود تصنيفات معينة لنمط الإدارة المدرسية، حسب الطابع العام الغالب على الصفات الشخصية، والطرق التي يتبعها القائم على إدارة المدرسة، ويمكن القول بأنه هناك اتفاق على الأنماط التالية للإدارة المدرسية:

5-1- النمط الدكتاتوري: أو الأوتوقراطي أو الاستبدادي، وحسب تسميته فهو نمط يقوم على التحكم القسري والسلطوي في العاملين، ومعاملتهم على أنهم ملزمون بتنفيذ الأوامر دون مناقشتها، مع التأكيد على الالتزام بما تمليه الإدارة وعدم الخروج عنه بأي شكل من الأشكال، مع الرجوع إلى المدير في كل صغيرة وكبيرة، ويعاني بذلك هذا النمط مشكلا في تفويض المهام والسلطات، وقد يحدث التصادم مع المرؤوسين ومعاملتهم بخشونة لفرض الهيمنة، ولذلك تجد المرؤوسين كثيري التذمر من هذا النمط، مما يخلق الكثير من المشكلات داخل المدرسة، التي تطفو على السطح بمجرد الشعور بغياب الرقابة، أو الخوف من العقاب، أو وجود وسائل أخرى للتعبير عن آرائهم المناهضة لنمط الإدارة، كما قد يؤدي هذا الأسلوب الإداري إلى ارتفاع في الأداء، ولكن على حساب راحة المرؤوسين، ومستوى رضاهم وولائهم للمؤسسة.

5-2- النمط الفوضوي: هو على العكس من الأسلوب السابق، فالإدارة تكون شكليا متواجدة بالمدرسة، لكن غائبة من حيث تأثيرها كما يجب وفق صلاحياتها، على الجوانب التي تقع ضمن مهامها، ويميل المدير إلى ترك الحبل على الغارب، وقد ينوب عنه مرؤوسوه أو بعضهم في تولي أمور المدرسة، واتخاذ القرارات بدلا عنه، وهذا النمط قد يكون أسوأ من التسلطي، لأن الأمور تسير بعشوائية مع تدني مكانة الإدارة المدرسية، لدى كل من المعلمين والتلاميذ، وما ينجر عنه من تسيُّب وخرق للنظام المدرسي، وتدني في النتائج التربوية.

5-3- النمط الدبلوماسي: هو نمط قائم على تحلي الإدارة المدرسية بأسلوب الإقناع والجاذبية، والعمل على الظهور بمظهر المتفتح على الآخرين، ولكنه يراعي التأكيد على غلبة وجهة نظر المدير، من دون اللجوء إلى الاستخدام المباشر للسلطة والإكراه، وهو لا يتيح المجال لتقديم المقترحات، والمشاركة الحقيقية في اتخاذ القرارات إلا في صورة ظاهرية، بحيث يعمل ذلك على إظهار الإدارة بمظهر جذاب، يمنحها اعتراف المرؤوسين بجدارتها في اتخاذ القرارات وحسم الأمور.

5-4- النمط الديمقراطي: وهو النمط الأمثل مقارنة بباقي الأنماط الأخرى، لأنه يتوفر على شروط التشاركية واحترام المرؤوسين، من المعلمين والتلاميذ وغيرهم، ويميل إلى اتباع أساليب التسيير التي تفتح المجال حقيقة لمشاركة كل الطاقم الإداري والتربوي، وهو بذلك قائم على الروح الجماعية من خلال توفير التنسيق بين الجهود، وإقناع المرؤوسين حقيقة بأهميتهم وقيمة جهودهم في تحقيق أهداف المؤسسة، وهو بذلك أسلوب للإدارة بالقيادة وليس بالرئاسة والإكراه، ويعمل على خلق مناخ إيجابي داعم للعمل والإنجاز.

6- تقويم الإدارة المدرسية:

لقد بذل علماء الإدارة جهودا كبيرة لتطوير أنظمة ومعايير لتقويم أداء العاملين وأنشطتهم، وزيادة فعاليتها، وكان من ثمار تلك الجهود التوصل إلى أساليب ذات معايير جيدة يغلب عليها الظن بأنها تتمتع بقسط وافر من الموضوعية والعدالة[1]، ولذلك تتمتع أغلبية الأنظمة الإدارية المدرسية حاليا بتوفر أنظمة خاصة بتقويم أداء مدير المدرسة، ويبيّن عبد القادر عابدين بأن الباحث صامويل بيكر S. baker حاول أن يضع مجموعة معايير لاستخدامها في تقويم فعالية الإدارة المدرسية، وتمثلت هذه المعايير في:

6-1- المعيار الأول: ويتعلق بمدى قدرة الإدارة المدرسية على التفويض الناجح للمسؤوليات والمهام، بحيث يعرف كل من العاملين حدود واجباته ومهامه بدقة، وبناء على ذلك يحكم على أداء مدير المدرسة بمدى فهمه لواجباته، وبمدى تمكنه من تحديد مهام وصلاحيات مرؤوسيه بشكل مناسب لطبيعة مهام كل منهم، بما يمكنهم من أداء واجباتهم والمواظبة عليها[2].

6-2- المعيار الثاني: ويتعلق بمدى ما تقدمه الإدارة المدرسية من خدمة للمجتمع المدرسي، حيث أنها تهدف إلى توفير الشروط والترتيبات المناسبة لنمو التلاميذ، نفسيا، وفكريا، جسميا، اجتماعيا...ومن ذلك ما تقوم به من إعداد الجداول المدرسية، وتوزيع التلاميذ على الصفوف المدرسية، ومراعاة الفروق الفردية في ذلك، واتخاذ الإجراءات المناسبة للحفاظ على سلامة التلاميذ، وتوفير أساليب التدريس المناسبة لهم، وحفظ النظام، وتوفير كل التسهيلات اللازمة لنجاح العمل التربوي[3].

6-3- المعيار الثالث: أن الإدارة المدرسية يجب أن تعكس العمل التربوي الذي تقوم به المدرسة، مع خصائص المدرسين الذين يقومون بهذا العمل، فالفروق الفردية بين المدرسين أنفسهم وبين التلاميذ،

[1] محمد عبد القادر عابدين، مرجع سابق، ص258.
[2] المرجع السابق، ص- ص، 261- 262.
[3] المرجع السابق، ص262.

تتطلب القيام بملاءمة أنواع النشاط المدرسي المختلفة في البرنامج التعليمي، والإعداد الجيد للإدارة والمدرسين، من أجل تحقيق حاجات المدرسين والطلاب، ومن الأسئلة التي تساعد على تقويم هذا المعيار[1]:

- هل يعترف المدير بخصائص كل فرد من موظفي المدرسة؟

- هل يعترف بأهمية العلاقة العامة في تخطيط سياسة المدرسة وتنفيذها؟

- هل يعترف بأن المدرسة هي وحدة من عدة هيئات متعاونة تلعب دورا في الخبرة التربوية لموظفي المدرسة؟

- هل وضعت الترتيبات لحل المشكلات التي قد تقوم بسبب تداخل أنواع النشاط المختلفة المستعملة في المدرسة؟

- هل يعترف بالتعاون والجد والاحتمال والاعتماد على النفس؟

- هل وضعت الترتيبات للاحتفاظ بالوحدة الأساسية في عملية التعليم وتجنب التقسيم الجاف للمواد الدراسية؟

- هل اتخذت خطوات محددة نحو تشجيع العمل الجماعي بين أسرة المدرسة؟

6-4- المعيار الرابع: ويرتبط بالأساليب الناجحة التي تتبعها إدارة المدرسة لحل المشكلات التي تواجهها، وكل مدرسة تواجه مشكلات تختلف في أسلوب علاجها عن غيرها من المدارس، ويمكن تقويم هذا الجانب من خلال بعض الأسئلة التالية[2]:

- ما مدى كفاءة هيئة التدريس بالمدرسة؟

- ما مدى الاستفادة من تخصصاتهم عند تقسيم العمل؟

- ما مدى ربط المناهج المدرسية بالمجتمع المحلي، ومواكبتها للتغيرات المستمرة؟

---

[1] مصطفى صلاح عبد الحميد، **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، ط3، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، 1999، ص- ص، 224- 225.

[2] عبد الصمد الأغبري، مرجع سابق، ص- ص، 240، 241.

– ما مدى استخدام الوسائل المناسبة لضبط سلوك الطلاب؟

ويبيِّن سامي محمد ملحم الجوانب الأساسية لتقويم الإدارة المدرسية الحديثة فيما يلي[1]:

6-5- الانتماء للمهنة والالتزام بها وتحمل المسؤولية: وتشمل:

– **الانتماء للمهنة:** حيث يعتز المدير بإنجازات المدرسة والإعداد لها، والاهتمام بالمشكلات التي يعاني منها المعلمون.

– **الالتزام بالمهنة:** الالتزام بأهداف التربية والتعليم في الممارسات اليومية، وكذلك أنظمة المدرسة وقوانينها، والدوام والانضباط والقرارات والتعليمات الصادرة من الرؤساء.

– **تحمل المسؤولية:** من حيث أداء الواجبات المدرسية المنوطة بالمدير داخل المدرسة وخارجها، ومتابعة الأعمال والنشاطات اللاصفية بانتظام، وتحمل المسؤولية فيما يتصل بالمهمات التعليمية لأعضاء الهيئة التعليمية، وتنشئة التلاميذ تنشئة سليمة.

6-6- تطوير العملية التعليمية/ التعلّمية بالتعاون مع المعلمين: وتشمل:

– مساعدة المعلمين في تخطيط دروسهم وإعداد المذكرات، واستخدام أساليب متنوعة لتحديد استعداد التلاميذ للتعلم، وحفزهم للتعلم وتنظيم دروس توضيحية تثري الخلفية التربوية لديهم، وتشجيعهم على اعتماد الكتاب المدرسي مادة مرجعية، إضافة إلى مصادر أخرى للمعرفة، والسعي إلى توظيف الاختبارات المرحلية من أجل تطوير عملية التعلم، وربط المدرسة بالمجتمع المحلي.

– تطوير المعلمين وتوجيههم مهنيا، وإشراكهم في المناقشات الهادفة مع المشرف التربوي، والتنسيق مع المشرفين فيما يتصل بتنمية المعلمين في طرائق التدريس، وتشجيعهم على تنمية أنفسهم مهنيا، من خال الاشتراك بالدورات الإنعاشية للتدريب في أثناء الخدمة.

[1] سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ص- ص، 468- 472.

6-7- التعامل مع التلاميذ في المدرسة: من خلال:

- السعي إلى القيام بدور الأب في تعامله مع التلاميذ، والتجاوب معهم دون أن يكون ذلك على حساب أي طرف أو أمر آخر، وتفهم دوافع وحاجات التلاميذ، والاهتمام بدراستها وتلبيتها ضمن إمكانات مدرسته، وتنمية الاتجاهات الإيجابية والسوية دلى التلاميذ، وإتاحة فرص النجاح لهم.

- توفير المناخ الملائم لبناء المفهوم الإيجابي للذات للتلاميذ بالتعاون مع المعلمين وأولياء الأمور، ومعالجة مشكلاتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتنمية خبرات المعلمين فيما يتعلق بمعالجة المشكلات التي يواجهها التلاميذ.

- تنظيم علاقات المعلمين مع التلاميذ، من اجل إنماء شخصيات مستقلة ومتكاملة لهم.

6-8- شؤون الهيئة التعليمية: وتشمل:

- تقديم المشورة للمعلم بأمانة والعمل على أن تتفق أقواله مع أفعاله في التعامل مع المعلمين، وعدم مراقبة المعلمين بدون تنسيق معهم، والحرص على تفهم موقفهم بكل موضوعية قبل إصدار الأحكام عليهم، وتحسين علاقاته مع أعضاء الهيئة التعليمية والتصرف بلباقة وهدوء في المواقف الحرجة التي يواجهها مع المعلمين، وإتاحة الفرصة لهم لكي يبرروا ويفسروا ما يقدمون عليه من أعمال متى لزم ذلك.

- الابتعاد عن الاتصال الفوقي (الاستعلائي) مع المعلمين، والسعي إلى أن يكون اتصاله واضحا ومثيرا للاهتمام ومشجعا للعمل، وعدم التهرب ممن يحاول الاتصال به، أو الاتصالات التي تثير القلق لدى أفراد هيئة مدرسته والالتزام بحدود دوره.

- تنمية روح العمل الجماعي مع أعضاء الهيئة التدريسية، وذلك بأن يعزو ما يتم إنجازه إلى الجهد الجماعي، والاهتمام بالطاقات الكامنة في مجموعة المعلمين وتوظيفها لصالح المدرسة، والاعتماد على جهود الجماعات واللجان في حل الخلافات وتوظيفها لصالح المدرسة، والابتعاد عن تبني التكتلات أو الفئوية، أو الاعتماد على مجموعة معينة من المعلمين دون زملائهم الآخرين، وتفادي تحديد مسؤولية الفشل في أي نشاط جماعي في معلم واحد.

- اهتمام مدير المدرسة بتنظيم وقته في المدرسة بشكل فعال ومثير، وتشجيع المعلمين على استخدام التقويم الذاتي، وتوظيف قناعاته في تنفيذ التعليمات التربوية، وتنظيم عمله وفق مبدأ الأولويات.

6-9- الممارسات المتصلة باستخدام الكتب المدرسية: وتشمل:

- التحضير لتدريس مادة ما، وذلك بإجراء دراسة دقيقة للكتاب المدرسي المقرر، الذي يستخدمه المعلم من أجل التوصل إلى مدى ملاءمة الكتاب المدرسي لتحقيق أهداف المادة التعليمية، وما إذا كان الكتاب المدرسي يساعد المتعلم على معرفة النتاجات المرجوة من دراسته، ومساعدة المعلم على رؤية الدور المحدد للكتاب المدرسي بالنسبة إلى مقرر المادة.

- التحضير لدروس محددة بتشجيع المعلم على تخطي حدود الكتاب المدرسي، في اختياره المادة العلمية للدرس، والاهتمام أثناء التحضير بقدرات تلاميذه وخلفياتهم البيئية التي قد يكون الكتاب المدرسي قد أغفلها.

- استخدام الكتاب المدرسي داخل غرفة الصف واستخدام المعلم وسائل تعليمية إضافة إلى الكتاب المدرسي، وحثه على إثراء التمرينات وأسئلة الاختبارات الواردة في الكتاب المدرسي بأخرى من عنده.

- استخدام الكتاب المدرسي لأغراض المراجعة والمتابعة، من خلال حث المعلم على توجيه تلاميذه نحو استخدام مصادر أخرى، غير الكتاب المدرسي عند مراجعتهم لما تعلموه.

6-10- توفير الوسائل التعليمية التعلّمية: وتشمل:

- **الأمور العامة:** وتتمثل بتحديد الأهداف التي ستوظف الوسيلة التعليمية لتحقيقها، والمنتفعين من الوسيلة التعليمية في المدرسة، وتوضيح طبيعة النشاط الذي سيكلف التلاميذ القيام به، عند استخدام الوسيلة التعليمية.

- **الأمور الخاصة:** في حال إنتاج الوسيلة التعليمية على صعيد المدرسة، بتحديد الأفراد الذين سيسهمون في إنتاج الوسيلة التعليمية، والمهارات والخبرات اللازمة للأفراد الذين سيسهمون في إنتاج الوسيلة التعليمية، وفي حال شراء الوسيلة التعليمية من السوق المحلي، يوازن بين ثمن الوسيلة التعليمية وقيمتها الوظيفية المنشودة، أما في حال استعارة الوسيلة التعليمية من خارج المدرسة، فيتأكد من وجود الوسيلة التعليمية في مكان محدد يمكن استعارتها منه، وتنظيم إجراءات الحصول على الوسيلة التعليمية من المكان المحدد.

6-11- الإعداد لاجتماعات الهيئة التعليمية: ويشمل:

- تحديد الأهداف المتوخّاة من الاجتماع وتحضير المواد الضرورية اللازمة له، وتحديد النقاط الرئيسية التي تحتاج إلى تركيز خاص.

- التخطيط لإتاحة وقت كاف لكل بند من بنود جدول أعمال الاجتماع، في إطار الوقت الإجمالي المخصص للاجتماع، والتنسيق مع كل معلم لموعد الاجتماع ومكانه، والإشراف على توفير المتطلبات المادية.

6-12- توجيه المعلمين وإرشادهم: ويشمل:

- مراعاة أن يتبنى اتجاهات إيجابية في تعامله مع المعلمين، وتنمية اتجاهات سليمة نحو مهنة التعليم، وتعزيز المفهوم الإيجابي للذات لدى كل معلم، ومتابعة الأنشطة المختلفة التي ينظمها المعلمون لتلاميذهم، وتنظيم مواقف تعلُّم تعين المعلمين في اكتساب مهارات تعلُّمية جيدة.

- معاونة المعلمين للاستفادة من مصادر المعلومات في البيئة المحلية لتطوير عملية التعلم، والأخذ بيدهم لمواجهة المشكلات التي قد تعترضهم.

6-13- قياس التعاون بين المعلمين والإدارة المدرسية: ويشمل:

- المبادرة إلى التعاون مع المعلمين في تنفيذ برامج المدرسة، وتقديم العون لهم دون أن يطلبوا ذلك، وتشجيعهم على التعاون فيما بينهم، والتعاون مع الإدارة لتنفيذ قراراتها.

- مشاركة المعلمين بإيجابية في حل المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة، وتشجيعهم على نقل الأفكار التربوية الجديدة للإدارة، وإطلاعهم على المشكلات التربوية التي تواجه الإدارة.

6-14- التسهيلات والتجهيزات المدرسية: ويشمل:

- السعي إلى استخدام التجهيزات المدرسية بشكل منظم وفعال، وتنظيم خدمات المختبر المدرسي وتطويره، وتوفير الملاعب والمرافق العامة ومستلزماتها، وفحص التجهيزات واللوازم المدرسية بين الحين والآخر للتيقن من صلاحيتها.

– تنظيم الخدمات الصحية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ، واستثمار الإمكانات المتاحة في البيئة المحلية لتوفير تسهيلات للمدرسة.

6-15- تنمية العلاقة بين مدير المدرسة والمجتمع المحلي: ويشمل:

– تنمية العلاقات الطيبة مع أفراد المجتمع المحلي، والسعي إلى التأثير الإيجابي في اتجاهات أفراد المجتمع المحلي، وتشجيع المعلمين على التواصل الإيجابي مع أولياء أمر التلاميذ.

6-16- تنظيم اجتماعات أفراد المجتمع المحلي: ويشمل:

– الإعداد للاجتماع بإعداد ملخصات تقويمية حول التلاميذ، يمكن الرجوع إليها لدى مناقشة الأهالي في أعمال أبنائهم، وقائمة بالخصائص العامة لهم من حيث الاستعداد والإنجاز، والسلوك لمساعدته في تقويمهم، ونماذج من أعمالهم في ملفات خاصة بهم حتى يطلع عليها أولياء الأمور.

– تنفيذ الاجتماع بمقابلة أفراد المجتمع المحلي فردا فردا، ويودعهم بنفس الطريقة، والتأكد من اسم ولي أمر التلميذ واسم ابنه، قبل الدخول معه في نقاش، وإتاحة الفرصة أمام أولياء الأمور للتحدث أمام الحضور، وتعزيز التعاون الإيجابي بين كل من المدرسة والمجتمع المحلي.

– متابعة الأمور المتعلقة بالتلاميذ باستخدام طريقة مناسبة للمتابعة مثل الزيارات البيتية، والدعوة إلى زيارة المدرسة، أو إرسال رسالة خطية، أو الاتصال الهاتفي إن أمكن ذلك.

وحسب هالة مصباح البنا فإن تقويم الإدارة المدرسية، يجب أن يتم في ضوء تحليل تفصيلي لمهام المدير وكفاية ومجالات عمله، والتقويم يقف على مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي خطط لها، ولذلك ينبغي أن يكون التقويم في المجالات التالية[1]:

6-17- التخطيط: توفير الخطط المدرسية (السنوية، الشهرية، اليومية، وخطط اللجان، والخطة المالية).

– صياغة الأهداف في الخطة المدرسية وواقعيتها.

– توفر رؤية ورسالة للمدرسة ضمن الخطة.

– شرعية الخطة.

[1] هالة مصباح البنا، مرجع سابق، ص- ص، 328- 330.

- الإبداع والابتكار والتجديد.

- تحديد طرائق التقويم.

- تحديد الزمن ومناسبته لتحقيق الأهداف.

- المشاركة الحقيقية عند وضع الخطة مع ذوي العلاقة، معلمين ومشرفين وأولياء أمور.

6-18- التنظيم: ويشمل:

- توافر جميع العاملين في المدرسة وتكامل الهيكل التنظيمي.

- إطلاع العاملين على المهام.

- تنظيم الملفات والسجلات والنماذج اللازمة لسير العمل.

- تحديث المعلومات باستمرار.

- تنظيم الوقت وحسن توزيعه بين المهام الإدارية.

- توزيع المواد الدراسية على المعلمين ضمن التخصصات المتاحة.

- توفر جميع الجداول المدرسية اللازمة لتنظيم العمل (جدول الحصص، جدول الأشغال، جدول عمل اللجان، جدول المناوبة..).

- تنظيم السجل المالي، والملف المالي.

- تنفيذ الخطة المالية كما هو مخطط لها، وضمن النظام واللوائح المتبعة.

6-19- المنهاج وتنفيذه: ويشمل:

- دعم الإدارة للمعلمين بتوفير جميع الوسائل اللازمة لتنفيذ المنهاج.

- استخدام الأساليب وطرق التدريس الحديثة لتنفيذ المنهاج.

- توفير المصادر اللازمة لإثراء المنهاج وتنفيذه.

- جمع الملاحظات من المعلمين وتزويد التربية بها.

- التخطيط لتنفيذ المنهاج بصورة علمية مناسبة لحاجات الطلبة.

6-20- الإشراف التربوي داخل المدرسة: ويشمل:

- شمولية الإشراف على جميع المعلمين والمواد الدراسية.

- التنويع في الإشراف على المعلمين ومتابعة عملهم.

- متابعة الخطة السنوية والشهرية واليومية للمعلمين.

- متابعة زيارات المشرفين من التربية وتنفيذ ملاحظاتهم ومتابعاتهم.

6-21- تنمية الموارد البشرية: ويشمل:

- التخطيط للتدريب حسب تحديد حاجات المعلمين والعاملين في المدرسة.

- متابعة انتقال أثر الدورات التدريبية إلى الغرفة الصفية.

- رصد حاجات العاملين في المدرسة وتوفيرها ما أمكن.

- التشجيع على إجراء البحوث العلمية.

- مشاركة العاملين في وضع الخطط المدرسية وتقويمهم وتقويم الطلبة وما إلى ذلك.

6-22- المجتمع المحلي: ويشمل:

- توطيد العلاقة مع أولياء أمور الطلبة من خلال مجالس الآباء.

- مشاركة المجتمع المحلي من أولياء أمور وغيرهم من وجهاء المجتمع، والاحتفالات المدرسية.

- مدى الاستفادة من مقدرات المجتمع المحلي المتاحة.

7- أهداف تقويم الإدارة المدرسية:

يوضح عبد الصمد الأغبري أهداف تقويم الإدارة المدرسية فيما يلي[1]:

- التأكد من تحقيق المدرسة لأهدافها الخاصة بالعملية التعليمية بجميع جوانبها.

- تشخيص المشكلات والصعوبات التي قد تواجه المدرسة أو المعلم أو التلميذ، من خلال جمع المعلومات والبيانات اللازمة وتحليلها.

- تقديم المقترحات والحلول الناجعة لمعالجة الصعوبات وتحسين مستوى أداء العملية التعليمية.

- متابعة الحلول المقترحة للتأكد من مدى التحسن الذي طرأ على مستوى المدرسة والتلميذ، بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

كما ينظر لعملية تقويم الأداء على أنها من العمليات الإدارية الأساسية، ومن المواضيع الحساسة التي تثير اهتمام الإداريين، لما لها من آثار على فاعلية الأداء وعلى الروح المعنوية، وهي عملية دورية مستمرة، فهي من العمليات التي تتكرر بصورة منتظمة، وهي من العمليات الإدارية المهمة، لأنها تدفع المديرين للعمل بحيوية واجتهاد، كما تدفعهم إلى مراقبة ومتابعة أداء مرؤوسيهم بصورة مستمرة، وهي من العمليات الإدارية المعقدة، لأن تقويم الأداء في بعض الأعمال الإدارية يصعب تقويمه بصورة موضوعية[2].

8- مدير المدرسة:

إن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية تؤدي مهام هامة في المجتمع، ويرأسها مدير يكلف بتسيير الأنشطة المختلفة داخلها، بأحسن الطرق الممكنة لتحقيق أحسن النتائج التي وجدت من أجلها المدرسة، وهي خدمة المجتمع من خلال تنشئة أبنائه تنشئة سليمة، تتفق مع أطره الثقافية والحضارية والسياسية والاقتصادية وفلسفته بشكل عام، وكل ما يتاح للمدرسة من وسائل وتسهيلات، إنما جعلت لتحقق هذا الغرض.

---

[1] عبد الصمد الأغبري، مرجع سابق، ص421.

[2] رياض ستراك، مرجع سابق، ص، 50.

وغالبا ما تتفاوت المدارس من حيث أدائها ونتائجها، وتتوجه في أغلب الأحوال أصابع الاتهام إلى مديرها، لأنه المسؤول الأول عما يحدث داخلها، وبيده الصلاحيات التي تخوله التحكم في مجريات الأمور، ولذلك فإن مدير المدرسة يحتل مكانة حاسمة في نجاح الإدارة المدرسية أو فشلها، برغم ما تشهده الساحة من تطورات في مجال إدارة المدرسة، خاصة منها تلك التي تؤكد الأبعاد التشاركية والعمل بروح الجماعة، حيث يتوقف العمل التشاركي بدرجة كبيرة على نمط الإدارة الذي يتبعه مدير المدرسة.

ويعتبر مدير المدرسة هو" القائد التربوي الذي يشرف على تحقيق الأهداف التربوية، من أجل إعداد النشء وتربيته تربية متكاملة، روحيا وخلقيا وجسميا ليكونوا مواطنين صالحين، قادرين على الإسهام في إنماء مجتمعهم"[1].

ويعرفه طارق عبد الحميد البدري بأنه: "هو الإداري الأول في مدرسته، وهو المسؤول عن توجيه المدرسين في النواحي الفنية بالتعاون مع موجه القسم، ويقوم بالمشاركة في متابعة تنفيذ توجيهات موجهي المواد، وهو مسؤول أمام التربية والتعليم عن حسن سير العملية التعليمية والتربية بالمدرسة، واتباع الخطط والمناهج التعليمية واللوائح والقوانين التي تنشرها الوزارة، وهو يمثل السلطة التنفيذية في المدرسة في نطاق اختصاصاته[2].

ويمكن النظر إلى مدير المدرسة بوصفه المسؤول الرئيس عن وظائف المدرسة ونتائجها، لكونه يتربع على قمة الجهاز الإداري داخلها، ولذلك فإن فاعليته هي العامل الأساسي في تحقيق أهداف المدرسة، وتحسين العملية التعليمية وتحقيق أحسن مردود تعليمي ممكن[3].

ويعرف مدير المدرسة بأنه: "الرئيس المباشر لجميع العاملين في المدرسة، وهو المسؤول الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها وتربية تلاميذها، وهو حلقة الاتصال الثابتة في العلاقات المدرسية على اختلاف أنواعها بين المدرسين ببعضهم، وبين المدرسين والتلاميذ، وبين الآباء والمدرسين، وبين الموجهين والمعلمين، وهو دائما في المركز الرئيس للعملية التعليمية، فعليه عبء تنظيمها للحصول على أفضل النتائج الممكنة، وهو الذي يوجه رسم الخطط المختلفة وتنفيذها"[4].

---

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، مرجع سابق، ص60.

[2] طارق عبد الحميد البدري، مرجع سابق، ص53.

[3] طيوب محمود وآخرون، **تقويم أداء مديري مدارس التعليم العام في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة- دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية-**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد33، العدد4، الجمهورية العربية السورية، 2011، ص53.

[4] محمد عبد القادر عابدين، مرجع سابق، ص89.

وهو الرئيس التنفيذي المسؤول عن كافة أنشطة المدرسة، في كافة المجالات التربوية والتعليمية، والأنشطة المدرسية والشؤون الفنية والإدارية والمالية[1].

نلاحظ أن التعاريف السابقة تبرز مكانة مدير المدرسة، من خلال ما يضطلع به من أدوار ومسؤوليات، فهو القوة المحركة لباقي الأفراد والمكونات الأخرى للعملية الإدارية، يحدث ذلك من منطلق أنه الأعلى رتبة من حيث السلم التنظيمي، وأنه من يفترض أن تتوفر فيه مجموعة من المؤهلات التي تجعله الشخص الأقدر على التأثير في الآخرين، والقيام بمجموعة من الأدوار بما يمتلكه من خبرة تربوية وإدارية، وقدرة على إدارة الجهود والسلوكات نحو أهداف مشتركة، ومدى قدرته على العمل مع الآخرين وتوجيه أعمالهم وجهودهم، لتحقيق الأهداف التي وجدت المدرسة من أجلها.

وبرغم ما تشهده الساحة العالمية من تحولات بداية من تسعينيات القرن الماضي، من التركيز على مدير المدرسة، صفاته ومهامه وأنماط إدارته، إلى التركيز على الإدارة المدرسية ومتطلباتها وشروط نجاحها، نتيجة التغيرات العالمية التي دفعت نحو إعادة تبلور المجتمعات في جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، والتوجه من النمط المركزي في تسيير التعليم إلى النمط اللامركزي الديمقراطي، إلا أن نظم التعليم في البلدان العربية لا تزال شديدة المركزية، وما تزال أهمية مدير المدرسة كقائد للعملية التربوية في المدرسة كبيرة وفاعلة، لكونه بمفرده صاحب القرار الوحيد ويشكل الفريق القيادي للمدرسة، والمسؤول عن نجاح أو فشل العملية التعليمية في المؤسسة[2].

وفى ضوء ما تعاني منه الإدارة المدرسية بمدارس التعليم العربي بعامة، من مشكلات تعوق التوجه والتطوير الإستراتيجي، إذ يغلب على إدارة المدرسة الطابع الإداري البيروقراطي الرتيب، الذي يقتصر في كثير من الأحيان على تنفيذ التعليمات بأقل قدر من الكفاءة، ويندر وجود المدير الذي يقوم بدور القائد التربوي داخل مدرسته، كذلك فإن إدارة المدرسة عادة لا ترى أنها ملزمة بأي عمل تطويري ما لم يكن صادرًا عن الوزارة، ولذلك يغلب على البرامج والمشروعات التربوية طابع العمومية أو (المقاس الواحد الذي يناسب الجميع)، بحيث لا تكون البرامج ملبية لاحتياجات المدرسة، وليست ذات معنى لكثير من المعلمين والطلاب، مما جعلها بالتالي تأخذ الطابع الشكلي، وتكتفي فيها المدرسة بأداء الحد الأدنى، مما يُغيِّب أي توجه إستراتيجي ويعوق التطوير والتحسين الإستراتيجي[3].

---

[1] أحمد إسماعيل حجي، مرجع سابق، ص365.

[2] عيسى علي، مرجع سابق، ص- ص، 107- 108.

[3] أشرف السعيد أحمد محمد، **تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية**، ص 8. (لازم الموقع)

ومن الناحية التشريعية في الجزائر فإن مدير المدرسة، هو الشخص المخول لاتخاذ القرارات الكبرى والهامة في المدرسة، حسبما تحدده اللوائح ضمن صلاحياته القانونية، وتتماشى هذه المكانة مع كونه يتحمل المسؤولية الأكبر مقارنة بالآخرين من العمال بالمدرسة، فيما يتحقق من نتائج تترتب على قراراته، حيث يفترض أنه يضع الخطط والتنظيمات والإجراءات، التي تسمح بتجسيد الأهداف المشتركة للجماعة التربوية بالمؤسسة، حيث توسعت مهامه ولم تعد منحصرة على الأعمال الإدارية المحضة، بل امتدت بشكل واضح نحو الجوانب الإشرافية والقيادية للعمل التربوي، وتطوير العملية التعليمية بكل جوانبها ومكوناتها.

وهو أحد موظفي إدارة المؤسسات المدرسية والمعاهد التكنولوجية للتربية، مثلما نصت عليه المادة الثانية من المرسوم التنفيذي رقم 49/90 المؤرخ في 90/02/06، ويخضع للحقوق والواجبات المنصوص عليها في القانون رقم 12/78، المؤرخ في 05 أوت 1978 والنصوص المتخذة لتطبيقه، والمرسوم رقم 59/85 المؤرخ في 23 مارس 1985، مع ضرورة خضوعه للقواعد الداخلية المتعلقة بالمؤسسات التي يعمل فيها وذلك حسب المادة (04) من المرسوم 40/90[1].

فالإدارة المدرسية تعد بمثابة أساس يعتمد عليها المجتمع في تحقيق أهدافه الاستراتيجية، لإعداد جيل قادر على مواجهة متطلبات القرن (21)، ولتحقيق هذا الهدف تحتاج المدرسة إلى الإدارة الكفؤة، والشخصية القيادية القادرة على قيادة العملية التعليمية، من أجل تحقيق الأهداف بأسهل الطرق وأقل التكاليف، ومدير المدرسة يؤدي الدور الأساسي في قيادة الجهود وتوجيهها الوجهة الصحيحة، لأنه يعمل على توحيد القوى، وبذل الطاقات من أجل بلوغ الأهداف المنشودة للمدرسة والمجتمع[2].

ومن الاتجاهات الحديثة في مجال الإشراف قضاء المدير معظم وقته داخل المدرسة في التوجيه والإرشاد، والتعاون مع المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور في مراقبة مدرسته، والإشراف عليها كفريق واحد، وأن يتعاونوا على تقديم برنامج تعليمي متكامل لخدمة العملية التعليمية[3].

---

[1] أحسن لبصير، **دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية**، دار الهدى، الجزائر، 2002، ص32.

[2] علي بن محمد الغامدي، **درجة جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالمدينة المنورة**، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد40، ملحق3، المملكة العربية السعودية، 2013، ص1069.

[3] أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص372.

8-1- المواصفات السلوكية للمدير الفعال:

ما يميز مدير المدرسة خاصة في المستوى الثانوي، هو امتلاكه لمجموعة من المواصفات السلوكية، تجعل منه متميّزا في القيام بمهامه، وقادرا على التأثير في الأفراد والظروف في المواقف المختلفة، ومن أهم هذه المواصفات نبرز ما يلي[1]:

- وجود الدافع إلى الإنجاز وبدرجة عالية وهو الرغبة في تحقيق نتائج وأهداف متميزة.

- توافر الرغبة في المشاركة والانخراط في العمل بدرجة عالية، ويعني ذلك أن مساهمة المدير في تحقيق أهداف التعليم لا تقتصر على أدائه لواجباته الروتينية فقط، بل يقدم على الإبداع والابتكار للتغلب على المشكلات، وممارسة أساليب متطورة في أنشطته الإدارية والفنية، ويكون ذلك نابعا من شعور بالمسؤولية والمصلحة المشتركة، تجسده سلوكيات إيجابية تحقق درجة عالية من النجاح للمدرسة.

- وجود الرغبة في الانتماء إلى المجتمع، والعمل من أجله وخلق الظروف الأفضل التي تحقق الأهداف المطلوبة.

- الرغبة في المخاطرة وذلك في حالة عدم وضوح بعض العوامل، أثناء الإعداد للأعمال المرتبطة بالأنشطة الإدارية والفنية، وفي مثل هذه الحالات يتطلب أن يتصف المدير بدرجة مناسبة من الرغبة في المخاطرة، وأن يكون جريئا وحاسما في قراراته، ويتخذ القرارات في التوقيت المناسب لها.

- المرونة في التفكير وإمكان تعديل الآراء والاتجاهات، عند توافر المعلومات والمعارف الجديدة بصورة كافية.

- الاستفادة من الموارد المتاحة إلى أقصى حد ممكن.

- القدرة على اتخاذ القرارات السليمة والناجحة.

- القدرة على الحركة السريعة في مواجهة المواقف المتغيرة.

- القدرة على الإقناع والتأثير في الآخرين.

- التركيز على النتائج والأهداف المحققة وليس على تفاصيل العمل وإجراءاته.

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، مرجع سابق، ص- ص، 201- 202.

– النظرة الشاملة للأمور والقدرة على إدراك الجوانب المختلفة للظاهرة أو المشكلة.

– القدرة على تنظيم الوقت والإفادة منه إلى أقصى حد ممكن.

إن توافر قدر كافي من هذه الصفات في مدير المدرسة، فإن ذلك كفيل بإحداث تطوير في الإدارة المدرسية، وتحقيقها للأهداف المحددة، باستخدام الموارد المتاحة دون ضياع للوقت والجهد.

ويرى هادي مشعان ربيع أن القيادة التعليمية ينبغي أن تتوفر على مجموعة من الخصائص منها[1]:

– نضوج علمي مناسب مع نوع المرحلة التي سيتولى القائد مسؤولية توجيهها.

– نضوج مهني يعتمد على بصيرة تربوية وأساس من علم النفس وفهم واضح لاتجاهات المجتمع وقيمه وأهدافه.

– نضوج قومي يعتمد على إيمان عميق بالوطن ومتطلباته وأهدافه واتجاهاته.

– الابتكار والتجديد والمبادأة بالإصلاح وتطوير الأوضاع المألوفة إذا كانت في حاجة إلى تطور.

– القدرة على التعاون مع المنفذين على قدم المساواة، أو تقديم الخدمات والمساعدات وسماع وجهات النظر من جانب النظار والمعلمين وكافة رجال الميدان وعدم التعالي أو الشعور بالطبقية.

– التمتع بعقلية علمية منظمة وبأسلوب علمي في التفكير، ونظرة موضوعية للأشخاص والأمور، ودقة كاملة في وزن الأشخاص والجهود، وعدالة مطلقة في توزيع الخدمات وتغليب المصلحة العامة، مع الإيمان بالنزعة الإنسانية.

– القدرة على ضبط النفس والسيطرة على الذات، لأن من يفقد زمام نفسه لن يستطيع أن يتحكم في زمام زملائه ومرؤوسيه.

ويضيف عابدين محمد عبد القادر جانب آخر يتعلق بالمهارات الشخصية أو الذاتية[2]، وهي ترتكز حول مجموعة من الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها من ينتمي إلى مهنة الإدارة المدرسية، وتنشأ

---

[1] هادي مشعان ربيع، **تطوير الإدارة المدرسية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي، الجماهيرية الليبية، 2008، ص- ص، 114- 115.
[2] عابدين محمد عبد القادر، مرجع سابق، ص- ص، 90- 92.

نتيجة استعدادات فطرية لدى الفرد تتفاعل مع البيئات المختلفة التي يتواجد فيها، لتعطي في الأخير مجموعة من الجوانب المكونة لسمات شخصيته لتكون منطلقا لاتصافه بمجموعة من المهارات من أهمها:

– الصحة السليمة بدنيا وعصبيا التي تمكنه من أداء الأعباء والهام الشاقة في مهنته.

– قوة الشخصية والقدرة على التأثير في الآخرين.

– الطلاقة اللفظية وسلامة النطق والسمع، لإيصال الرسائل المطلوبة إلى الأفراد الآخرين.

– الحيوية والحماس للعمل والقدرة على التحمل.

– القدوة الحسنة والأخلاق الطيبة.

– العدالة في معاملة الآخرين والابتعاد عن التحيز والمحاباة، وتجنب القرارات والتدابير والأفكار القائمة على الشكوك والظنون، دون توفر الدلائل والمعطيات الموضوعية الكافية.

– الذكاء وما يشمله من قدرة عالية على التصور والاستشراف، والفهم العميق والتحليل الشامل وسرعة البديهة.

– المبادأة والابتكار في تقديم المقترحات والأفكار، واقتراح الحلول للمشكلات المستعصية، والمبادرة بإنجاز الأعمال المطلوبة قبل الأفراد الآخرين.

– الاتزان العاطفي والقدرة على ضبط النفس، وإدارة نفسه والآخرين والسيطرة على الأعصاب في مواجهة الضغوط والأزمات مع الثقة والهدوء.

– الاستقامة، الثقة بالنفس، قوة الإقناع وحسم الأمور، القدرة على تحمل المسؤولية وتحديد الأهداف، الدافعية نحو النجاح وتحقيق الأهداف، والخبرة الكافية.

وحسب توماس وفورنبرج Tomas & Vornberg1991 فإن المدير الفعال يمكن التعرف عليه من خلال المؤشرات التالية[1]:

– يحدد الأهداف، ويضع الخطط، ويتخذ القرارات، ويفوض المسؤوليات، ويرشد الآخرين.

[1] Tomas, C & Vornberg, J,A, **Evaluating principals – New requierements**, directions for the 90ș, NASSP Bullentin, 1991, p75.

– يروج لتوقعاته الإيجابية، لإنجازات تلاميذه وسلوكهم.

– يتخذ القرارات المنطقية.

– يطور إنجازاته، ويقيم مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة في ضوء تعليمها وأهدافها.

– ينجز أعمال المدرسة.

– قادر على العمل تحت الضغط، وغير مندفع في تفكيره، وقادر على التعامل مع الصراعات.

– قادر على التعرف على الاحتياجات، والتعامل معها، ويهتم بمشاكل الآخرين.

ورغم أن مديري المدارس يلتزمون بأطر إدارية واحدة، منبثقة عن السلطات التعليمية الأعلى، فإن ثمة اختلافات في مستوى الأداء الإداري من مدير إلى آخر، وكثير من أولئك المديرين المتميزين والمعروفين للجميع بهذا التميز، إنما أصبحوا هكذا لأنهم يمارسون أعمالهم بمفهوم القيادة الإدارية، التي تجمع بين الالتزام الإداري والإبداع الشخصي في الأداء، مما ينعكس على تطوير مدرستهم باستمرار، وتعني القيادة جعل الفرد يعمل ما تريد منه أن يعمل، عندما تشاء أن تنفذ عملا ما بطريقة تبتغيها أنت، ويكون هو راغبا لعمل ذلك وبأفضل مستوى[1].

ويمكن القول أن العقبات التي تحول بين قيام مدير المدرسة بدوره قيادي تعليمي فعال، ترجع في أغلب الأحيان إلى غلبة الأعمال الإدارية، ولا سيما في المدرسة العربية، التي تكثر فيها الأعمال الإدارية، في غياب أو قلة الكوادر الإدارية المعاونة، وعدم توفر الوقت الكافي للمدير للاطلاع على الجديد في مجالات النظريات التربوية، وطرق التدريس والاشتراك في الدورات التدريبية التجديدية، أثناء الخدمة أو عدم ملاءمتها للوقت المتاح، وما إلى ذلك من الوسائل التي تثري ثقافته وترفع من مستواه الإداري والمهني، واستخلاصا من ذلك فإن عمل مدير المدرسة يتلخص في صنع مناخ عمل، يشجع على بذل الجهد من قبل كل العاملين معه لارتفاع مستوى الأداء، ويستدل على نمط المناخ السائد في المدرسة، من مدى الحرية المتاحة لأعضاء أسرة المدرسة في الحركة والاتصال، وارتفاع روح العاملين المعنوية أو انخفاضها، ومستوى إنتاجية العاملين ورضاهم عن القيادة، وإذا ما أراد المدير تحسين طرق تعلم الطلاب وجو التعلم داخل الصفوف، كان عليه أن يأخذ بعين الاعتبار العلاقة بين سلوكه وعمل الآخرين في

[1] سلامة الخميسي، **قراءات في الإدارة المدرسية- أسسها النظرية وتطبيقاتها الميدانية والعملية**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2002، ص63.

المدرسة، فالمدير يهيئ توجه المدرسة وجوها، لأن قيمه وممارساته تؤثر في السلوك في المدرسة بأسرها، وأفضل أنواع المناخ التنظيمي هو ما يطلق عليه "المناخ المفتوح"، الذي يسمح بالعمل والأداء الفعال، في ظل علاقات إنسانية إيجابية، وقنوات اتصال وتواصل مفتوحة بين المدير والمعلمين، وبين الطلاب والإدارة، وبين الطلاب والمعلمين، والمدرسة ككل والمجتمع، وتبدو المدرسة في ظل هذا المناخ كأسرة مهنية، ويبدو فيه المعلمون كفريق عمل متكامل، وتبدو فيه القرارات جماعية في صناعتها، وإن كانت فردية في سلطة اتخاذها وإقرارها[1].

8-2- المهارات التي يجب أن يتمتع بها مدير المدرسة:

تشير المهارة إلى القدرة على القيام بأنشطة معينة، مع التميز بالدقة والسرعة والإتقان أثناء القيام بتلك المهام، ويتطلب من مدير المدرسة أن يكون متفوقا على غيره من العاملين بالمدرسة، من حيث قدرته على تحريك العملية الإدارية بكل أبعادها المادية والبشرية، في السبيل الأنسب نحو تحقيق أهداف التربية والتعليم.

ويشير محمد حسنين العجمي إلى أن مدير المدرسة يتطلب توفره على مجموعة مهارات، تجعل منه قائدا فعالا للعملية التعليمية والإدارية تتمثل فيما يلي[2]:

8-2-1- المهارات التصورية – المستقبلية -:

وتعني أن يكتسب القائد القدرة على تصور الأمور وإدراك المتغيرات الداخلية والخارجية للمواقف، والعلاقات القائمة بينها وتأثير تلك العلاقات على العمل الإداري، وهذه المهارات تجعل منه الأقدر ضمن فريق العاملين بالمدرسة على الابتكار والتجديد، وإيجاد حلول للمشكلات التي يصادفها العمال وتوقع المشكلات الممكن حدوثها.

وتزداد أهمية المهارات التصورية في الوقت الراهن، الذي تحدث فيه التطورات والتغيرات المفاجئة، ويتزايد تأثير البيئة الخارجية للمدرسة على بيئتها الداخلية، وأصبح لزاما على المدير امتلاك رؤية واضحة عن أهداف المدرسة، وإدارتها ومكانتها على خريطة المجتمع، ودورها في التأثير على الظروف وتسخيرها لصالح الفرد والمجتمع.

---

[1] المرجع السابق، ص- ص، 65- 67.

[2] محمد حسنين العجمي، **الإدارة المدرسية**، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 2000، ص- ص، 73- 74.

8-2-2- المهارات الإنسانية – المعنوية –:

وتتعلق هذه المهارات بقدرة المدير على التفاعل الفعال مع العنصر البشري، سواء كانوا رؤساء أو مرؤوسين، وذلك لأن العمل الإداري لا يؤدى غالبا إلا من خلال جهود مشتركة، تتقاسم الأعباء والجزئيات المكونة للأهداف العامة للمؤسسة، ومن ثم تتأكد قضية التأثير في الجهود الجماعية لتحقيق أحسن تناسق ممكن لتلك الجهود.

وتتطلب امتلاك المدير للروح الديمقراطية القائمة على احترام الطرف الآخر، والتحكم في تسيير الاجتماعات من خلال الحوار الإيجابي، الذي يساعد على خلق الثقة المتبادلة بين الأفراد.

8-2-3- المهارات الفنية – المادية – :

وتتعلق بمستوى المعرفة التي يمتلكها المدير في مجال عمله، مما يتعلق بالتربية والتعليم الذي اكتسبه عن طريق الخبرة والتدريب، وممارسة العمل التربوي قبل الالتحاق بالعمل الإداري، وما يمنحه ذلك من نضج معرفي وخبراتي لاتخاذ وصناعة القرارات المناسبة.

وتبرز أهمية هذا الجانب لتمكين المدير من ممارسة دوره الإشرافي، والقيادي نحو الإبداع والتحسين المستمر في العملية التعليمية، من خلال الأداء الجيد لدوره التربوي الذي من خلاله يدعم العملية التربوية، ويساعد على خلق الظروف المناسبة لنجاحها، فيما يتعلق بظروف عمل الأستاذ، ومساعدته للوصول إلى أحسن تدريب ممكن، والعمل في أجواء مهنية مناسبة ومشجعة، ومراعاة الخصائص والحاجات العمرية للتلاميذ، والعمل على توفير السبل الكفيلة بتلبية حاجاتهم التربوية والمعرفية، بالأساليب التي تتلاءم مع ظروف المدرسة، ومعطيات وواقع البيئة المحلية والعالمية، التي يحتك بها ويتعامل معها التلميذ.

8-3- كفايات مدير المدرسة:

من الضروري أن تتوافر في مدير المدرسة مجموعة من الكفايات، نورد بعضها فيما يلي[1]:

8-3-1- كفاية التخطيط: وتشمل ما يلي:

- وضوح فلسفة التربية وأهدافها ودور الإدارة التربوية في تحقيقها.

[1] فوزي سمارة، **الإدارة التربوية**، ط1، الطريق للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص- ص، 79- 81.

- جمع المعلومات وتحليلها.

- القدرة على وضع الخطة بعناصرها المتكاملة.

- إدراك أهمية التخطيط في العمل.

8-3-2- <u>كفاية العلاقات الإنسانية</u>: وتشمل ما يلي:

- القدرة على تقبل الآخرين واحترامهم.

- إدراك حاجات العاملين ومشكلاتهم والعمل على معالجتها.

- الحوار الهادف.

- التواصل والعمل على توفير قنوات اتصال فاعلة داخل المؤسسة وخارجها.

- التعاون والعمل بروح الفريق.

- الحرص على تنمية علاقات إنسانية إيجابية في المجتمع المدرسي.

8-3-3- <u>كفاية تدريب وتنمية العاملين</u>: وتشمل ما يلي:

- إدراك أهمية التدريب في تطوير المؤسسة التربوية.

- الوقوف على أساليب التدريب المختلفة واختيار ما يتناسب منها.

- الوقوف على حاجات العاملين في المؤسسة.

- وضع البرامج والخطط التدريبية لتلبية حاجات المعلمين.

- تنمية المهارات القيادية لدى العاملين في المؤسسة لتوفير القيادات التربوية الواعدة.

8-3-4- <u>كفاية التوجيه والإرشاد التربوي</u>: وتشمل ما يلي:

- إدراك أهمية العملية الإرشادية في المدرسة.

- معرفة مراحل النمو المختلفة للطلبة ومتطلباتها.

– وضع البرامج الإرشادية لتوجيه الطلبة وإرشادهم.

– احترام الطلبة ومعاملتهم بالعدل.

– التخطيط للنشاطات التربوية المناسبة، التي تلبي حاجات الطلبة وتسهم في تنمية قدراتهم وصقل مهاراتهم.

8-3-5- <u>كفاية اتخاذ القرار</u>: وتشمل ما يلي:

– جمع المعلومات المتعلقة بالقضايا المختلفة وتحليلها.

– إشراك العاملين في اتخاذ القرار.

– القدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وتحمل نتائج اتخاذ القرار.

– الجرأة الواعية في اتخاذ القرار.

8-3-6- <u>الكفايات الفنية الإشرافية</u>: وتشمل ما يلي:

– إدراك أهمية الناحية الإشرافية في تطوير العملية التربوية، ودور المدير مشرفا ومقيما.

– القدرة على مساعدة المعلمين في القضايا الفنية التي تواجههم، مثل التخطيط الدراسي، وتحليل المناهج، وإدارة الصف، واستخدام التقنيات، والتقويم.

– الوقوف على الأساليب الإشرافية المختلفة، والاستفادة منها في عمله الإشرافي.

8-3-7- <u>كفاية التقويم</u>: وتشمل ما يلي:

– إدراك أهمية التقويم في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

– القدرة على تقويم أداء العاملين في المدرسة بعدل وموضوعية.

– القدرة على تقييم العمل والاستفادة من التغذية الراجعة في تطويره.

– تنويع أساليب التقويم المختلفة بما يتلاءم مع المواقف التربوية.

– القدرة على تقويم أداء الطلبة، والاستفادة منها في تطوير جوانب العملية التربوية.

8-3-7-1- <u>الكفاية الإدراكية</u>: وتشمل ما يلي:

– القدرة على إعداد التشكيلات التربوية.

– إعداد الموازنة التربوية.

– تنظيم السجلات والملفات.

– إعداد برامج توزيع وترتيب الدروس.

– تحديد الصلاحيات والأدوار للمعاملين في المؤسسة، والاهتمام بالبناء والمرافق التربوية.

8-3-7-2- <u>الكفايات الشخصية</u>: وتشمل ما يلي:

– توفر الرغبة في العمل الإداري.

– القدرة على التعبير عن الرأي بوضوح وموضوعية.

– القدرة على العمل.

– القدرة على مواجهة المواقف والحكمة في التصرف.

– وضوح الرؤية في العمل الإداري.

– القدرة على التأثير في الآخرين.

ويوجد تصنيف آخر لكفايات مدير المدرسة يمكن توضيحه فيما يلي[1]:

8-3-8- <u>الكفايات العلمية</u>: ومنها القدرة على التخطيط السليم، وممارسة استراتيجيات التدريس الحديثة، والإحاطة بمسائل القياس والتقويم، والقدرة على تطبيق نظريات التعلم، والتواصل مع الآخرين.

8-3-9- <u>الكفايات العملية</u>: وتتمثل في القدرة على فهم النظام الذي يقوم عليه المجتمع المدرسي، وتنفيذ الخطة الدراسية بمستوياتها المختلفة الشهرية والفصلية والسنوية.

[1] مضاوي علي محمد السبيل، مرجع سابق، ص62.

8-3-10- <u>الكفايات الشخصية</u>: وتتمثل في الانتماء الصادق للمهنة، وسعة الصدر، وتقدير أحوال العاملين معه، والثقة بالنفس، وأن يكون لديه القدرة على التأثير والتفاهم ، وكسب تقدير واحترام كل من يتعامل معهم.

ويشير مفهوم الكفاية إلى ما ينبغي على الفرد امتلاكه، من مهارات في مجال معين كحد أدنى، لكي يستطيع النهوض بأعبائه وحتى يمكن إسناد مهامه معينة له، وفي حالة غياب هذه الكفاية يستحيل نجاحه في أداء ذلك الدور، وأن مصيره سيكون الفشل حتما.

8-4- <u>اختيار مدير المدرسة</u>:

إن أهم ما يشترط عند اختيار مدير المدرسة، أن يتم هذا الأمر وفق الأساليب العلمية والموضوعية، لأنها الوحيدة التي تؤدي إلى نتائج جيدة، ويتم عادة اختيار مديري المدارس باتباع مجموعة من الأساليب، التي تم ابتكارها وتطويرها في مجال الإدارة، تهدف إلى ترشيح أحسن الأفراد لهذا المنصب، وقد قدم عابدين محمد عبد القادر تصنيفا لأساليب اختيار المديرين، حيث يرى الباحث أنه شامل وملم بجوانب هذا العنصر من الدراسة، وفي ضوء ذلك نحاول فيما يلي استعراض بعض الأساليب الهامة في هذا المجال[1]:

8-4-1- <u>الأسلوب القائم على الأقدمية</u>:

يتحدّد المعيار الرئيس لانتقاء مدير المدرسة بسنوات الخدمة في مجال التعليم، وكلما زادت سنوات خدمة الفرد كلما ارتفعت حظوظه أكثر لتولي منصب مدير المدرسة، على أساس أنه يكون أكثر خبرة في المجال التربوي، وأكثر معرفة بالنظام التعليمي وأكثر تجربة وإلماما بكل ما يمكن أن يحدث داخل المدرسة، ويبدو هذا المعيار مناسبا لاختيار الأنسب لقيادة المدرسة، لأنه يتسم بقدر من الموضوعية بالنسبة للمترشّحين لإدارة المدرسة، ولا يلاقي اعتراضا كثيرا ويسهل من أداء المدير لمهامه فيما بعد، لغياب الاعتراضات والاحتجاجات من طرف المعلمين قليلي الخبرة، ومع ذلك يعاني من بعض النقائص التي تؤثر على فعالية الإدارة المدرسية، ومن بين الثغرات التي يصطدم بها هذا الأسلوب ما يلي:

- أنه يقضي على روح المنافسة والإبداع ما دام الأمر متوقفا على الترقية المباشرة، ولا يستدعي التميُّز في الأداء وهذا يؤثر على مستوى الأداء الراهن، ولا يشجع على التطوير والنمو المهني، ونجد النصوص

[1] محمد عبد القادر عابدين، مرجع سابق، ص- ص، 108- 115.

الرسمية في الجزائر تعير هذا المعيار نوعا من الاعتبار والأهمية، حيث نجدها كثيرا ما تحدد مستوى معينا من الخبرة في مناصب سابقة، قبل الترشح إلى منصب مدير الثانوية كأن يقضي المترشّح مثلا: خمس سنوات على الأقل في منصب ناظر.

– أنه يغفل جانب الكفاءة لدى المترشّح لأنه ليس كل ذي خبرة يكون متمكنا وكفأ في مجاله، وهذا يؤثر على أداء الإدارة المدرسية ويخلق صعوبات ومشاكل في العمل، للمديرين ذوي الأقدمية وعديمي الكفاءة في العمل بعد توظيفهم في منصب مدير المدرسة.

– أن هذا الأسلوب لا يعير قضية التدريب والإعداد الأهمية الكبرى، مما يشجع على التقليد والجمود المهني، ولا يشجع على التنمية والتطوير المهني الذي تتطلبه الإدارة المدرسية الفعالة.

8-4-2- <u>أسلوب الجدارة</u>:

اتباع هذا الأسلوب يؤدي إلى التقليل من سلبيات أسلوب الأقدمية، من خلال تحقيق تكافؤ الفرص بين الأفراد المرشحين لتولي منصب مدير المدرسة، وهذا من شأنه أن يرفع من مستوى فعالية عملية الاختيار، ونتائجها المرجوة على الفعالية الإدارة المدرسية، وهناك عدة أشكال وصور تستخدم ضمن هذا الأسلوب من أهمها:

8-4-2-1- <u>الأخذ بتقديرات الرؤساء وتوصياتهم</u>:

وذلك من خلال اللجوء إلى رؤساء العمل لترشيح بعض الأفراد، الذين يرون أنهم يمتلكون خصائص تؤهلهم لتولي مناصب أعلى، أو من خلال مراجعة التقارير التي يعدونها عن الموظفين، ومن فوائد هذا الأسلوب أنه يدفع المعلمين نحو العمل الجاد، والعمل على الارتفاع بمستوى عملهم الحالي لتولي مناصب إدارية، ومن أبرز سلبيات هذا الأسلوب أن يتم الترشيح بناء على اعتبارات غير موضوعية، مثل الترشيح بناء على الاعتبارات الولاء السياسي، أو عضويته في منظمات أنقابات معينة، أو انتمائه إلى أحد التكتلات غير الرسمية داخل المؤسسة.

ومما يقلل من جدوى هذا الأسلوب أيضا خلو التقديرات من الدقة والموضوعية، وتأثرها بالعلاقات الشخصية والمحسوبية.

8-4-2-2- الامتحانات الكتابية:

وهي وسيلة أكثر موضوعية لاختيار مدير المدرسة، وتقوم على اختبارات تضم مسائل معرفية ومواقف إدارية وتربوية، يجيب عنها المترشح للوقوف على مدى معرفته وقدرته على التصرف في المواقف المختلفة، ومن خلال طريقة تصحيح هذه الاختبارات القائمة على السرية والموضوعية، يمكن تحقيق عدالة وفرصا متكافئة لاختيار الموظفين، بعيدا عن الانتماء السياسي والحزبي أو المحسوبية والعلاقات الشخصية، لكن اعتمادها وسيلة وحيدة لا يكفي لاكتشاف شخصية المترشح، وخاصة الجوانب التطبيقية وكيفية تصرفه ضمن المواقف الحقيقية، ولذلك ينصح باعتمادها مترافقة بأساليب أخرى، كالمقابلة أو غيرها.

8-4-2-3- المقابلة:

تلقى المقابلة تأييدا كبيرا في الولايات المتحدة الأمريكية، وكل موظف تم تعيينه لا بد أن يكون قد اجتاز مقابلة واحدة على الأقل، وبرغم شيوعها إلا أنّها ليس أكثر الأدوات صدقا وثباتا، وتشير جميع البحوث إلى أن المقابلة ليست أداة فعالة في انتقاء العالمين واختيارهم، ويمكن إرجاع ضعف الصدق في تطبيق المقابلة إلى الطرق العشوائية في إجرائها، حيث لا تتجاوز في كثير من الأحيان أن تكون محادثة عابرة يستولي فيها القائم على إجرائها على معظم الحديث، وهذا لا يسمح بمعرفة كبيرة عن خبرات المترشح، بقدر ما يسمح بالتعريف أكثر بالمؤسسة المستقبلة[1].

وعند استخدام المقابلة ينبغي التركيز على أن تكون أهدافها ما يلي[2]:

- استكمال المعلومات الناقصة التي لم يرد ذكرها في السيرة الذاتية، وقياس السمات التي لا يمكن قياسها دون المقابلة الشخصية وجها لوجه كالمظهر والقدرة على التعبير اللغوي.

- تزويد طالب العمل بمعلومات عن المؤسسة والمهنة لمساعدته على تقرير ما إذا كان يرغب في العمل حقيقة أم لا.

- تعريف فئة معينة من الجمهور، حيث تشكل المقابلة فرصة مناسبة للمؤسسة للاتصال بهذه الفئة.

---

[1] رونالد.ي. ريجيو، مرجع سابق، ص168.
[2] المرجع السابق، ص169.

ومن سلبيات المقابلات أيضا خضوع القائمين بها إلى ضغوط خارجية، تؤثر في قراراتهم لصالح فئة معينة دون أخرى.

8-4-2-4- تقويم الإعداد والتدريب:

تعتمد هذه الطريقة على تقويم الأشخاص الملتحقين بمعاهد ومراكز إعداد المديرين وتدريبهم، وتستخدم نتائج تدريبهم والتقديرات التي يحصلون عليها أساسا في عملية الاختيار، ولذلك يتطلب من القائمين على تدريب المديرين أن يمتلكوا كفاءة التقويم، لكي يعطوا الملتحقين تقديرات موضوعية ودقيقة على حسب جدارتهم ومشاركتهم، وتعتمد تلك التقديرات لاختيار مدير المدرسة.

8-4-2-5- مقاييس الرتب:

يقصد بمقاييس الرتب المقاييس التي يمكن من خلالها ترتيب الأفراد المرشحين لمنصب مدير المدرسة تنازليا أوتصاعديّا، حسب امتلاكهم لسمات وخصائص معينة، ولا تهدف هذه المقاييس إلى مجرد الكشف عن امتلاك المديرين أو عدم امتلاكهم لها.

ويتم بناء هذه المقاييس بطريقة علمية يجعلها تتمتع بدرجة عالية من الصدق، يجعل استخدامها مناسبا إذا تم ذلك بالطريقة الصحيحة، ومن أمثلة هذه المقاييس: اختبار الإجراء الموقفي الخاص بتقويم قدرة الفرد على القيادة، بناء على أدائه في موقف معين مع أشخاص آخرين، ويقوم أخصائيون بمراقبة سلوكهم وتقويمه.

ومن مشكلات هذا الأسلوب أنه يتطلب إيجاد أشخاص مؤهلين لتطبيق هذه المقاييس، قبل القيام بعملية اختيار المديرين، مما يصعب من استخدام هذه المقاييس.

ويستحسن استخدام مجموعة من الأساليب للوصول إلى اختيار دقيق وعادل، وعدم الاكتفاء بأسلوب واحد، نظرا للثغرات التي تعاني منها كل هذه الوسائل.

كما توجد أساليب أخرى من بينها[1]:

[1] مصطفاوي الحسين، **الاختيار الموضوعي لمديري المدارس الابتدائية وأثره على بعض أبعاد القدرة القيادية**، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية، جامعة الجزائر2، 2012، ص- ، 191- 192.

8-4-3- الاختيار على أساس منهج السمات:

من أولى النظريات في مجال القيادة الإدارية النظرية التي تؤكد أن رجل الإدارة يمتلك سمات تناسب المهام التي يقوم بها، وتؤهله للنجاح والنبوغ في عمله أكثر من غيره، وأن القادة يصبحون كذلك بسبب ما يتصفون به من صفات، ولهذا يقوم الأسلوب المستمد من هذه النظرية على ضرورة التأكد من توفر مجموعة من السمات لدى المترشّح لمهام الإدارة، ويقوم عادة مجموعة من الرؤساء ذوي الخبرة والممارسة في مجال معين، بتقدير درجة توفر تلك الخصائص المطلوبة لدى الأفراد، من خلال الملاحظة أو المقابلة أو تطبيق اختبارات مهنية معينة.

8-4-4- الاختيار على أساس تحليل التفاعل:

ويقوم هذا الأسلوب على اعتبار القيادة نتيجة موقفية، واستخدام أساليب تحليل التفاعل والتنبؤ من النجاح، وهو أسلوب استخدم من طرف جهاز الخدمات الإستراتيجية بالجيش الأمريكي، أثناء الحرب العالمية الثانية في اختيار الأفراد لمهام حربية معينة، وذلك على أساس الاختبارات الموقفية، أو على أساس ملاحظة السلوك في المواقف العملية التي يختار لها القائد.

ويقترح جودت عزت عطوي الأسلوب المتكامل التالي في اختيار مدير المدرسة، يتضمن العناصر التالية[1]:

- **المؤهل العلمي:** فتعطى الأولوية لصاحب المؤهل العلمي الأعلى، بدأ بدرجة الدكتوراه في التربية، ثم دكتوراه في التخصص، ماجستير في التربية، ماجستير في التخصص.

- **الخبرة:** وهي عامل أساسي للاختيار وتجري المفاضلة بناء على كون الخبرة في مجال التعليم بالابتدائي، أو المتوسط أو الثانوي، أو بمنصب مساعد مدير المدرسة، أو في جميع هذه المجالات، وينظر لها أيضا حسب المدة التي قضاها الفرد، سواء في مجال التربية أو الإدارة.

- **الدرجة الوظيفية:** فعند تساوي النقاط في كل من المؤهل العلمي والخبرة، تعطى الأولوية بناء على الدرجة الوظيفية للفرد.

[1] جودت عزت عطوي، **الإدارة المدرسية الحديثة- مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، ط8، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2014، ص- ص، 53- 54.

– **الأداء الوظيفي:** كأن يشترط تقدير جيّد جدّا للسنتين الأخيرتين، وتعطى نقاط إضافية في حالة حصول المتقدّم على تقدير ممتاز.

– **المقابلة:** وتعطى لها مكانة حاسمة في الاختيار، وتُعتمد أساسا للتعرف على مجالين هامين لدى المتقدمين للوظيفة هما:

– المهارات: وتشمل:

– القدرة على التدريس والإشراف والإرشاد التربوي في المدرسة.

– القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

– القدرة على القيادة والتخطيط وتقويم عمل الآخرين.

– القدرة على الاتصال وبناء علاقات إنسانية مع المجتمع المحلي.

– القدرة على ممارسة دور القدوة للآخرين.

– السمات الشخصية: وتشمل:

– التأثير في الآخرين.

– التصرف في المواقف الحرجة.

– الصبر والأناة.

– المظهر والهندام.

– اللباقة والمرونة.

ويتم اختيار مدير الثانوية في الجزائر من بين نظار الثانويات، الذين يثبتون خمسة سنوات من الخدمة بمنصب ناظر، وأن يكونوا منحدرين من رتبة أستاذ التعليم الثانوي[1]، كشرط رئيسي وحيد للترشح لمنصب مدير ثانوية، بعد أن كان بالإمكان الالتحاق بمنصب مدير ثانوية لكل من[2]:

[1] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد34، 2012، ص270.
[2] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد59، 2008، ص22.

– الأساتذة المبرزين.

– الأساتذة الرئيسيون للتعليم الثانوي الذين يثبتون خمسة (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة وذلك بصفة انتقالية.

ويتم اختيار مدير الثانوية بعد اجتيازه اختبارا مهنيا، يشتمل على مجموعة من الاختبارات حسبما توضحه النشرة الرسمية للتربية الوطنية لسنة 2013، وتتمثل هذه الاختبارات فيما يلي[1]:

– اختبار في الثقافة العامة مدته ثلاثة (3) ساعات ومعامله اثنان (2).

– اختبار في علوم التربية مدته أربع (4) ساعات ومعامله ثلاثة (3).

– اختبار في اللغة الأجنبية (الفرنسية أو الإنجليزية)، مدته ساعتان ومعامله واحد (1).

وكل علامة تقل عن خمسة (5) من عشرون (20) في أحد الاختبارات تعتبر إقصائية.

ونلاحظ مما سبق أن اختيار مدير الثانوية في الجزائر قائم على العناية باختيار الأنسب لهذه المهنة، انطلاقا من كونه قد مارس المهام التربوية والإدارية مسبقا، وأثبت أهليته في مناصب سابقة بالمؤسسة التربوية، والعناية أيضا بالجانب المعرفي الذي يسمح له بفهم دوره ومهامه ضمن المعطيات الواقعية الراهنة للمدرسة الجزائرية، بأبعادها المعرفية الأكاديمية والمهارية الواقعية.

إن غياب الأساليب العلمية والمعايير الموضوعية في اختيار مدير المؤسسة التربوية، يفتح المجال للارتجالية في وضع الأسس التي تقوم عليها هذه العملية، وهذا ما يعيق استثمار الكفاءات المتوفرة أحسن استثمار، وقد تشيع بعض الأمراض الإدارية الخطيرة، التي تجعل اختيار الأفراد قائما على الأساليب الملتوية، نتيجة تأثير البعد الاجتماعي الذاتي الذي يقوم على تملق الرؤساء، مما يؤثر في تصورات المترشِّحين لمنصب مدير الثانوية لمعايير الاختيار، ويدفعهم إلى اتباع أساليب التسلق السهلة من خلال مداهنة ذوي المناصب العليا، الذين يمكن لهم إيصالهم إلى مناصب أعلى بطريقة أو بأخرى.

[1] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، مديرية تطوير الموارد البيداغوجية والتعليمية، العدد563، 2013، ص58.

ويرى صلاح عبد الحميد مصطفى أن الشروط التي تضعها السلطات التعليمية لاختيار أفضل العناصر التي تتولى مسؤولية الإدارة المدرسية توضع جانبا، ولا تؤخذ مأخذ الجد حين اختيار الأفراد، حيث تتغلب الاعتبارات الشخصية والاجتماعية، فيكون معيار الاختيار هو مدى قبول الرئيس الأعلى للشخص المرشح للوظيفة من الناحية الاجتماعية، ونتيجة لذلك تنشأ نزاعات بين الإدارة والأفراد حو لموضوع الترقية، بسبب تخطي بعض الأفراد رغم استحقاقهم لها، وهذا الموضوع من أكثر الموضوعات ترددا في الصحف وساحات المحاكم، ومن ضوابط إصلاح العملية الإدارية أن تكون بعيدة عن الضغوط الاجتماعية، وأن نجعل من عملية تقييم الأداء الوظيفي، وظيفة جماعية يشترك فيها كل أصحاب المصلحة، وليس فقط الرئيس المسؤول، وأن يكون التقييم وفق معايير واضحة ومحددة[1].

8-5- أدوار مدير المدرسة:

الدور هو نمط من الدوافع والأهداف والمعتقدات والقيم، والاتجاهات والسلوك التي يتوقع من أعضاء الجماعة، أن يروه فيمن يشغل وظيفة ما، أو يحتل وضعا اجتماعيا معينا، والدور يصف السلوك المتوقع من شخص في موقف ما، وتعتبر توقعات الآخرين هي أساس الدور الذي يؤديه الفرد، بينما يعتبر ما يقوم به فعلا هو سلوك الدور أو الدور الفعلي[2].

ويمكن معرفة الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة، من خلال ملاحظة ومتابعة ما يقوم به خلال نشاطه داخل المؤسسة، وإذا كانت المهام الإدارية مشتركة بين جميع المؤسسات، وهي خلاصة بحوث ونظريات إدارية، بحيث تشمل هذه المهام كلا من: التخطيط، التنظيم، التنسيق، الرقابة، التقويم..، إلا أن ما يقوم به المدراء والمشرفون، يختلف من مؤسسة لأخرى حسب اختلاف طبيعة نشاط هذه المؤسسات، وتختلف تفصيلات العمل وجزئياته مثلا بين مؤسسة ذات إنتاج مادي وأخرى ذات إنتاج غير مادي.

وتشير إحدى الدراسات الميدانية الحديثة التي قام بها أحد الباحثين في الإدارة عام 1985، أجريت على عينة من المديرين في المدارس والشركات الصناعية والتجارية، وتوصلت إلى أن مديري المدارس في بريطانيا وأمريكا وأستراليا تتشابه أدورهم الإدارية تشابها كبيرا، وينسحب هذا التشابه على أدوار وسلوك المديرين في المدارس وزملائهم في ميادين الصناعة وإدارة الأعمال[3].

---

[1] صلاح عبد الحميد مصطفي، مرجع سابق، ص- ص، 197- 198.
[2] أحمد إسماعيل حجي، مرجع سابق، ص369.
[3] محمد منير مرسي، **الإدارة المدرسية الحديثة**، طبعة مزيدة ومنقحة، دار الكتب، مصر، ص18.

وتشير الدراسات المقارنة إلى أن ما يقارب خمس وقت مدير المدرسة، يقضيه في الأمور الإدارية البحتة، وبقية الوقت يقضيه بين الأعمال الإدارية التعليمية[1]، وحتى في الدول المتقدمة فإن الإداريين التربويين يعانون من ضغط الأعمال الروتينية اليومية، التي لا تترك لهم مجالا كافيا للتخطيط لعملية التربوية وتطويرها داخل مدارسهم، وفي إحدى الدراسات الحديثة التي أجريت على مديري المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية، تبين أن مدير المدرسة يعاني ضغوط الأعمال الكتابية اليومية بحيث لا تترك له نصف ساعة يوميا دون مقاطعة بمشكلة عابرة أو مهمة عاجلة، وإن لم يبذل جهدا في وضع أولويات العمل فإن الأعمال الكتابية الروتينية ستستهلك وقته وجهده، كما انتهت دراسة أخرى في الولايات المتحدة أيضا إلى أن مديري المدارس يقضون (70%) من وقتهم في إنجاز الأعمال الإدارية الروتينية[2].

كما تختلف طبيعة ونوعية المهام الإدارية المطلوبة في المدرسة، باختلاف المجتمعات وباختلاف الأقاليم داخل المجتمع الواحد، وذلك حسب اختلاف سمات وخصائص المجتمعات والأقاليم، وتتأثر باختلاف طبيعة العلاقات بين المستويات الإدارية المختلفة (العليا والدنيا)، وحسب حجم المؤسسات التعليمية وعدد الطلاب بها، ونوعية المرحلة التعليمية التي تنتمي إليها المدرسة، ونوعية القائمين بالإدارة ومؤهلاتهم، سن التلاميذ وخصائصهم الشخصية، وشخصية مدير المدرسة وأسلوب قيادته، نوعية المناهج والوسائل التعليمية المستخدمة، وقد تصبح المهام الإدارية أكثر ضخامة في بعض المؤسسات مقارنة بغيرها، تبعا لاختلاف هذه المتغيرات[3].

وتوجد تصنيفات عديدة لمهام وأدوار مدير المدرسة، تبعا لاختلاف الدراسات وأهدافها، وتبعا لاختلاف الأقاليم الإدارية والمهام المسندة فيها إلى المدير، ولا يمكن تحديد مهام مدير المدرسة في إطار نظرية معينة، وشرح هذه المهام وتوضيحها والوقوف على ما يقوم به جميع المديرين، وهناك تصنيفات ثنائية وثلاثية ورباعية، وخماسية، سداسية، سباعية، ثمانية، عشرية، لمهام مدير المدرسة[4].

ويرى الباحث بأن دور مدير المدرسة ينقسم إلى جزأين واسعين، هما الجزء المتعلق بالمهام الإدارية والجزء الخاص بالمهام الفنية، ومهما تعددت التصنيفات فإنه يمكن إجمالها ضمن هذين المحورين، والمهام الإدارية يكون الهدف منها هو خدمة الجوانب الفنية، وينبغي على مدير المدرسة أن يولي العناية

---

(1) المرجع السابق، ص131.
(2) محمد حسنين عجمي، مرجع سابق، ص75.
(3) إسماعيل محمد دياب، **الإدارة المدرسية**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2001، ص- ص، 335- 336.
(4) المرجع السابق، ص- ص، 338- 340.

اللائقة بالجوانب الفنية والتربوية، تمشيا مع الاتجاهات الحديثة لدور المدير كمشرف مقيم للعمل التربوي بالمدرسة، وتجنب الممارسة الإدارية المحضة التي يكون تأثيرها سلبيا على المناخ المدرسي، وعلى الروح المعنوية والعلاقات الإنسانية، وعلى التنمية المهنية للمعلمين، والنتائج العامة للمدرسة.

ولقد أوضح حجي أحمد إسماعيل مجموعة من الأدوار لمدير المدرسة، يمكن إيضاحها فيما يلي[1]:

8-5-1- دوره كمخطط للعمل التعليمي:

ويتحقق دوره التخطيطي من خلال اطلاعه على الأهداف العامة للنظام التعليمي، وأهداف المرحلة التعليمية التي يندرج ضمنها، ووفي ضوء ذلك وفي ضوء السياسة التعليمية، تتضح الأهداف التي يسطّرها لمؤسسته، متمثّلة في طبيعة المخرجات التي يريد تحقيقها، وهو خلال سعيه للإجابة على السؤال: ما الذي ينبغي علينا أن نفعله؟ يقوم بإشراك العاملين معه في تحديد وصياغة الأهداف التي ينبغي تحقيقها على مستوى مدرسته.

وخلال التخطيط يتم تحديد الأهداف والإجراءات (الوسائل والأساليب)، المتبعة لتحقيق الأهداف وكذلك تحديد من هم المنفذون والمتابعون لهذه الإجراءات والزمن المحدد، وكذلك مؤشرات النجاح لهذا الهدف، والصعوبات التي تواجه المدرسة لتنفيذ هذا الهدف، ثم الطرق الممكن إتباعها للتغلب على هذه الصعوبات، ثم إبراز خانة للملاحظات والمتابعة والتقويم[2].

وما يتم تخطيطه أيضا كمرحلة ثانية هو كيف يمكن الوصول إلى تحقيق تلك الأهداف، ولتحقيق ذلك يعمل مع الهيئة الإدارية والتعليمية في مدرسته على:

- تحديد أنواع الأنشطة والأعمال التي ينبغي تنفيذها لتحقيق الأهداف.

- تحديد المصادر البشرية والمادية التي يمكن استخدامها لتحقيق الأهداف.

- كيف يمكن وضع سلسلة الأنشطة لتحقيق أكبر فائدة واستخدام الموارد بأقصى فاعلية وتنسيق لتحقيق الأهداف؟

- حسن استخدام الوقت وتنظيمه لتنفيذ خطة العمل.

---

(1) أحمد إسماعيل حجي، مرجع سابق، ص- ص، 371- 384.

(2) عبد الفتاح محمد الخواجا، **تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص- ص، 62- 63.

– تحديد من سيقوم بالأعمال المخططة، وزمن تنفيذها مع تقويم الخطط السابقة، والاستفادة من نتائج تقويمها عند وضع خطط جديدة.

8-5-2- دوره كمنظم للعمل التعليمي:

وتتطلب منه هذه العملية تحديد المهام والمسؤوليات ونواحي الإشراف، وتحديد الموارد المستلزمة وتوقيت الأداء، ويختار الأفراد ويحدد المسؤوليات ويعطي سلطات للعاملين، ويحدد العلاقات ويضع محكّات التقويم.

ويتضح هذا الدور من خلال حصر الواجبات والأعمال اللاّزمة لتحقيق الأهداف المخطّطة، وتقسيمها على الأفراد (المعلمين، والمنسّقين..)، ويعني ذلك المشاركة في توزيع المهام والواجبات من خلال شبكة علاقات واتصال فاعلة[1].

ويضع الإجراءات التي تسمح بالتنسيق بين المهام المختلفة التي تهدف إلى تحقيق نفس الهدف، وقد يضطر إلى إعادة صياغة وتوزيع المهام، لتجنب الصراع والتداخل بين الأجهزة المختلفة، ويقوم بتفويض بعض سلطاته لبعض الأفراد الآخرين.

8-5-3- دوره كمشرف تربوي:

فالهدف الأساسي للإدارة المدرسية هو حسن سير العملية التعليمية التعلّمية، ولتحقيق هذا الهداف ينبغي على مدير المدرسة الثانوية القيام ببعض المهام التي تندرج ضمن دور التربوي كمشرف مقيم منها:

– مساعد المعلمين وخاصة الجدد منهم على فهم أهداف المرحلة التي يعملون بها، ودراسة المناهج الدراسية بما تضمه من مواد ومقررات دراسية وطرق تدريس وغيرها، ومساعدتهم على تنفيذها.

– يساعد المعلمين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية، للاستفادة منها في تعليم تلاميذهم، والعمل على تنميتهم مهنيا وثقافيا، وهو بذلك يعمل على دعم الإيجابيات والقضاء على السلبيات، ويحفز المعلمين على أداء عملهم على أحسن وجه.

– يقوم بعقد الاجتماعات مع الأعضاء للتخطيط للعمل الإشرافي وتحسين التعليم والتعلم، ويقوم بزيارة المعلمين في حجرات الدراسة، لمتابعة حسن سير التعليم وتحسينه.

---

[1] المرجع السابق، ص63.

– يخطط لعقد الندوات وتقديم دروس نموذجية في المواد الدراسية، بمساعدة الأساتذة ذوي الخبرة و الأساتذة الموجهين.

– الوقوف على المشكلات التي تواجه تنفيذ المنهج وتعرقل نمو التلاميذ، والعمل على حلها وتشخيص تعلم التلاميذ، لمعرفة أسباب تدني التحصيل لدى بعضهم، والأسباب التي تمنع مشاركة الآباء في تحمل مسؤولياتهم في تربية أبنائهم، والعمل على إيجاد حلول للمشكلات السلوكية التي تواجه بعض لتلاميذ.

8-5-4- دوره في تنمية العلاقات الإنسانية:

إن مدير المدرسة يتعامل مع جماعة من البشر، ولكل منهم رغبات وأهداف يصبو إلى تحقيقها، ولا تسير الأمور الإدارية بشكل جيد إذا ما كانت بعيدة عن تفهم الأفراد لبعضهم البعض، وتوفير الجو الملائم من الاحترام التبادل، القائم عل إتاحة المجال للتعبير عن الذات بكل حرية وديمقراطية، والعمل ما أمكن على تلبية الرغبات والحقوق المشروعة لدى العاملين.

فالقدرة على العمل مع الآخرين بطريقة بناءة هي من السمات الهامة، التي يجب أن تتميز بها شخصية الإداري ولا سيما في ميدان التعليم، والدور الذي تعلبه العلاقات الإنسانية في مجمل المجالات المدرسية، هو أنها تضمن للعاملين والعاملات التربويين الرضا الوظيفي، وإثارة الدوافع للعمل وتحسين الأداء، وارتفاع الروح المعنوية والشعور بالانتماء للعمل التربوي، كما أن نوعية العلاقات بين الطاقم التعليمي، تعتمد اعتمادا كبيرا على نوعية علاقاتهم مع المدير[1].

ومدير المدرسة مطالب بالعمل على توفير الاحترام الكامل لشخصيات التلاميذ، وتوجيه تعلمهم نحو تلبية حاجاتهم النّمائية والتربوية، لتحقيق أحسن نمو متكامل ممكن لهم، وكل ذلك يتحقق من خلال مناخ إنساني يساعد المعلّمين على تحقيق التنمية المهنية، بحيث تكون علاقاتهم مع المدير ومع بعضهم البعض، قائمة على تبادل التوجيهات والنصائح، والمساعدة الممكنة من أجل المصلحة المشتركة، وإنجاح العملية التعليمية لتحقيق أحسن النتائج على مستوى المدرسة.

ويتطلب ذلك من المدير أيضا توفير وسائل الراحة، وكل المرافق الضرورية لتلبية المتطلبات المادية و التربوية للفريق التربوي بالمدرسة، والوسائل التعليمية اللازمة للقيام بالعمل التعليمي المطلوب، إضافة

---

[1] الزبون سليم عودة والزبون محمد سليم، **درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش لأسلوب العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلميهم**، مجلة جامعة دمشق، العدد3، المجلد26، 2010، ص- ص، 669- 670.

إلى ذلك خلق مناخ ديمقراطي يساعد على تقديم المقترحات من الأطراف المختلفة، دون حواجز أو خوف من العقاب.

ولا تختلف القيادة الإدارية التي يتطلبها عمل المدرسة، عن تلك التي يتطلبها نجاح مصنع أو عمل تجاري، إذ يعتمد النجاح فيها على نوعية العلاقات الإنسانية التي يمارسها مدير المدرسة، وهناك أمر أساسي تقوم عليه الإدارة الناجحة، وهو الإيمان بكرامة الفرد كشخص وأن يكون ذلك هو الموجه لكثير من التصرفات العملية والتطبيقية، وهذا الأمر يميز بين الشخص الديمقراطي والشخص المتعسف، كما يميز بين المدير الذي يعمل معاونوه معه ومن أجله، و المدير الذي يعمل معاونوه من أجله فقط[1].

والمدير هو المسؤول المباشر عن إقامة العلاقات الديمقراطية بين العاملين بالمدرسة، ونسج خيوط الود والألفة بينهم، ولكي يحقق نجاح واضحا في ذلك ينبغي عليه اتباع العوامل التالية[2]:

– التعرف على المعلمين من حيث ميولهم واتجاهاتهم ورغباتهم وقدراتهم، ليقف على حقيقتهم، ومعرفة كيف يتعامل معهم، ويبني على هذه المعرفة السبيل الأمثل ليقيم علاقات وطيدة بينه وبينهم من جهة، وبينهم البعض من جهة أخرى.

– دراسة أفكارهم ومعتقداتهم، وطريقة نظرتهم للحياة، وأسلوب تعاملهم مع المواقف، وكيف تكون ردود أفعالهم؟ ماذا يتصرفون؟ هل يلجؤون إلى غيرهم؟ هل هم سريعوا الغضب؟ هل لديهم القدرة على التحمل والاستيعاب وتفهّم وجهات نظر الآخرين؟

– أن يكون المدير قريبا من العاملين قربا نفسيا، قربا روحيا، مستمع جيد، يجيد مهارة الإصغاء متواضع، فهو لهم بمثابة الأخ الكبير، يتلمس مشكلاتهم، يحاول جاهدا حلها والتغلب عليها، ويكون لهم الملجأ والملاذ الآمن.

– الحرص على إقامة العلاقات الودية الآمنة في ثلاثة محاور: الأول بين المدير والعاملين، والثاني بين العاملين أنفسهم، والثالث بين المعلمين والمجتمع المحلي، لأن العلاقات الودية تمثل المناخ الإيجابي للعمل، وترغب فيه، وتشجع عليه، فتكون هذه العلاقات حافزا لهم على العمل بإخلاص، وبهمة ونشاط.

---

[1] مضاوي علي محمد السبيل، مرجع سابق، ص15.
[2] فوزي سمارة، مرجع سابق، ص- ص، 57- 58.

8-5-5- دوره في العمل مع الجماعات المختلفة:

فالمدير كثيرا ما يجد نفسه فردا ضمن جماعات فرعية داخل المدرسة، مثل جماعة المعلمين، مجالس الآباء، التلاميذ، الفصول المدرسية، ولتحقيق ذلك ينبغي أن يلعب دورا قياديا يمكن توضيحه فيما يلي:

- مساعدة أعضاء الجماعة على تحديد أهدافها ومشكلاتها.
- خلق مناخ تعاوني يساعد المشاركين على بذل طاقاتهم، في العمل بالجماعة وحل مشكلاتها.
- استغلال مواهب الأعضاء ومعارفهم، في الوصول إلى القرارات.
- الحصول على موارد خارجية.
- تشجيع أعمال الأفراد وتقبلهم لبعضهم البعض.
- وضع إجراءات وتوقيتات سليمة للعمل.
- إتاحة الفرص للتفكير الجمعي.
- اكتشاف كفاءات واهتمامات وقدرات الأعضاء.
- تسهيل الحصول على الموارد.

ولا ينبغي على المدير إجبار أي من الجماعات على تطبيق الأوامر، بل أن يعمل على تشجيعهم لتحقيق مزيد من الإنجازات، والعمل على إشاعة الروح المعنوية والحماسة للعمل، والعمل بروح الفريق كأسلوب لتحقيق التنمية.

ويعد مجلس الآباء والمعلمين من أهم المجالس التي يتعامل معها مدير المدرسة، من أجل إنجاح العملية التعليمية، وتناقش القضايا التربوية الهامة المتعلقة بفلسفة العملية التربوية، وأسلوب مدير المدرسة، ورؤيته المستقبلية وتطلعاته وطموحاته، التي يرغب في الوصول إليها، وما استجد من قضايا وأحداث، أو مشكلات متعلقة بالاجتماعات السابقة، حاجات المجتمع المحلي، وكيفية عمل المدرسة على تلبيتها، وما استجد من أنظمة وتعليمات من وزارة التربية والتعليم، أو من مديريات التربية والتعليم[1].

[1] المرجع السابق، ص- ص، 64- 65.

8-5-6- دوره في عملية القرار التعليمي:

إن أهم ما يميز مدير المدرسة هو أنه صاحب القرار الأول في المدرسة، ولذلك تقع على عاتقه مسؤولية صناعة القرارات الصائبة وتحمل نتائجها، واتخاذ القرار هو عملية جوهرية وضمنية في كل مفاصل الإدارة المدرسية ومهامها، وكل ما يقوم به المدير ينضوي على اتخاذ قرار ما، سواء كان ذلك بطريقة معلنة ومباشرة أو كان غير مباشر.

ويرى سيمون Simon أن التنظيمات الإدارية تقوم أساسا على عملية اتخاذ القرارات[1]، وتتطلب عملية صناعة القرار التعليمي من مدير المدرسة، أن يمتلك مهارة تشخيص الوضع الراهن، ومعرفة البيانات والمعلومات المطلوبة واللازمة لاتخاذ القرارات، والعمل على توفيره هذه المعلومات من مصادرها ومن خلال إشراك المعلمين، والأفراد المعنيين بالقرار المتخذ، ومراعاة التوقيت المناسب لاتخاذ القرار، ومتابعة تنفيذ القرار وتوفير البدائل الممكنة للتنفيذ، والعمل على حسن تنفيذ القرارات من خلال توفير الظروف الأنسب لذلك، وما يدعم إنجاح القرارات المتخذة هو مشاركة كل الأطراف المعنية في صناعتها، وأن تكون متماشية مع السياسة التربوية للبلاد.

وكلما اتسعت دائرة المشاركة في اتخاذ القرار، كلما كان أقرب إلى الدقة والصواب، وساعد المشاركين فيه على فهم أهدافه، والتمسك به وحسن تنفيذه، حيث أثبتت العديد من الدراسات التي أجريت في العديد من المؤسسات التعليمية، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، أن مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات، يرتبط ارتباطا كبيرا بزيادة إنتاجيتهم وتحقيق رضاهم المهني[2].

8-5-7- دوره في عملية الاتصال:

تتطلب العملية الإدارية قيام المدير بإجراء العديد من الاتصالات مع الأفراد الآخرين، بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف من وراء ذلك، وقد يكون الاتصال شفهيا أو كتابيا، صادرا أو واردا، ذا اتجاه واحد أو ثنائي الاتجاه أو متعدد الاتجاهات، ونظرا لأهمية عملية الاتصال فإن على مدير المدرسة التحكم في أساليبها وفنياتها، بما يجعلها وسيلة فعالة لنجاحه في الإدارة.

---

[1] عبد الصمد الأغبري، مرجع سابق، ص324.
[2] المرجع السابق، ص325.

إن فعالية الاتصال تؤثر على فعالية العملية التعليمية، لأن توفير المعلومات للعاملين بالطريقة المناسبة، والكمية والتوقيت المناسبين، تمكنهم من القيام بمهامهم بطريقة صحيحة، وعلى قدر توفر المعلومات المطلوبة، وإيصال القرارات والقوانين واللوائح إلى الأفراد العاملين بالمدرسة، تكون استجابتهم لتلك المعلومات والبيانات، وذلك يجعل من دور مدير المدرسة في عملية الاتصال حاسما بالنسبة للعملية الإدارية ككل.

8-5-8- دوره في ربط المدرسة بالبيئة المحلية:

فالمدرسة هي جزء لا يتجزأ من المجتمع الذي تنتمي إليه، وهي تؤدي وظائف هامة وتقدم خدمات كبيرة لأفراد المجتمع، لأنها المكان الذي يصنع فيه الأفراد وفق متطلبات المجتمع، وهي بذلك تؤثر في هذا المجتمع وتتأثر كثيرا به، ولا يمكن لها العمل بعيدا عن الانخراط الفاعل في مسيرة المجتمع التنموية وفعالياته بشكل عام، خاصة مع تولي النمط المغلق للإدارة الذي كان سائدا في المدارس، ليحل محله النمط المفتوح حيث تكثر التبادلات بين المدرسة وبيئتها الخارجية، مع تنامي الاتجاه الذي ينادي بالمشاركة المجتمعية في إدارة وتسيير نظام التعليم.

ويتعامل مدير المدرسة الثانوية كثيرا مع هيئات مجتمعية، بغرض الإفادة القصوى للعملية التربوية، كهيئة أولياء التلاميذ، والمؤسسات المختلفة الرسمية وغير الرسمية، فيعمل على تنسيق النشاط داخل المؤسسة التعليمية، مع الأنشطة التي تقدمها المؤسسات المشاركة، والمدير هو الذي يضمن فعالية هذا التبادل، والنشاط المتكاتف بين مؤسسته وغيرها ممن المؤسسات التربوية، وكل ذلك في سبيل تقديم خدمات مختلفة للبيئة الخارجية، من خلال البرامج التي تقدمها الثانوية، كعقد الندوات واللقاءات الثقافية والسياسية، أو الاستفادة مما يتواجد ضمن البيئة الخارجية، كالورشات والمصانع والأندية، أو الأفراد الخبراء في مجالات مختلفة.

8-5-9- دوره كمسؤول عن النواحي المالية والإدارية:

الأصول المادية والمالية هي عصب النشاط الإداري، لأنه لا يمكن تصور قيام علاقات إدارية مهنية، دون توفر المتطلبات المادية كالتجهيزات المختلفة، والسيولة المالية التي تتطلبها الأنشطة الإدارية، كإنشاء مرافق تعليمية وتوفير الأجور وغيرها، ويكون مدير المدرسة الثانوية مسؤولا عن هذه النواحي، ويقوم بالعديد من المهام لتحقيق التسيير الإداري للنشاطات المدرسية، ويشرف على التعاملات والأنشطة المالية.

8-6- تدريب مدير المدرسة:

لقد أصبحت الإدارة المدرسية مهنة تتطلب الإعداد والتخصص المهني، ولا مجال لممارستها دون الإعداد والتدريب الكافي خاصة في الدول المتقدمة، أين تتولى بعض المؤسسات والهيئات إعداد مديري المدارس كالمعاهد والجامعات، ولم تعد الخبرة التربوية وحدها كافية لتولي منصب مدير المدرسة، وفي ظل اتجاهات مهنية الإدارة المدرسية، لا بد من التخلي عن الاتجاهات القائمة على توظيف مدير المدرسة بناء على خبرته في مجال التربية، أو أقدميته حسب عدد السنوات التي قضاها ضمن النظام التربوي.

ففي بريطانيا مثلا أصبح تدريب العاملين في الإدارة التعليمية أولوية قومية، في خطة منح الحكومة للتدريب منذ عام 1987، وزادت هذه الأهمية بتوالي الإصلاحات التعليمية، التي شهدها نظام التعليم في بريطانيا، لا سيما بعد صدور قانون التعليم عام 1988، ويمكن الإشارة أيضا إلى الاهتمام بتدريب العاملين في ميدان الإدارة المدرسية، في نظم تعليمية كثيرة أخرى في الدول المتقدمة والنامية على السواء، ويصدق ذلك على الدول العربية[1].

وحسب أحمد إبراهيم أحمد فإن برامج تدريب مديري المدارس، تعتبر من التوجهات الحديثة لأداء المديرين داخل المدرسة، وأنه من الضروري تضمنها لتكنولوجيا الإدارة وتحديثها، كما ينبغي أن تتضمن زيارات ميدانية لبعض الدول، أو حضور دورات تعدها هيئة اليونسكو الدولية، وضرورة دراسة الاحتياجات التدريبية للمديرين، والمهارات المطلوبة لأدائهم، مع الأخذ في الاعتبار المتغيرات الشخصية والوظيفية والبيئية لديهم، وأن تتضمن الموضوعات التي تتلاءم مع طبيعة العصر[2].

ويقصد بمهنية الإدارة المدرسية أنها مجال متميز يتطلب تخصص علمي عالي، وتأهيل لسنوات يلزم صاحبها بأن يؤديه بمستوى عالي، كالطب والهندسة والصيدلة والإدارة فهي مهن بالمعنى الدقيق[3].

ويعتبر تدريب العاملين أحد الوظائف الرئيسية لإدارة الموارد البشرية، من أجل العمل على دفع العمال إلى أعلى مستويات الأداء، من خلال العمل على تزويدهم بالمهارات والمعارف المتجددة في مجال عملهم، وكذلك العمل على تمكينهم من القيام بمهامهم بأحسن طريقة ممكنة.

---

[1] محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص37.
[2] أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص371.
[3] سعاد نائف برنوطي، مرجع سابق، ص423.

ويُعرّف التدريب بأنه:"الجهد المنظم والمخطط لتزويد الموارد البشرية في الجهاز الإداري بمعارف معينة، وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها، وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي بناء"[1].

كما يُعرّف التدريب بأنه:"تغيير في الاتجاهات النفسية والذهنية للفرد تجاه عمله، تمهيدا لتقديم معارف ورفع مهارات الفرد في أداء العمل"، أو هو "تأقلم مع العمل"[2].

ويرى أحمد ماهر أن التدريب يختلف عن التعليم، في كونه يركز على مهارات وقدرات لها علاقة بمجال عمل محدد، في حين أن التعليم لا يشترط فيه هذا التحديد، حيث قد لا ترتبط المعلومات المقدمة فيه بالعمل فقط.

كما ترى سعاد نائف برنوطي أن التدريب هو "نشاط تعليم من نوع خاص، فهو نشاط متعمد تمارسه المنظمة بهدف تحسين أداء الفرد في الوظيفة"، وهو من بين وسائل تطوير العاملين الممكنة، وأنه شكل من أشكال التعليم، لكنه يختلف في كونه يعنى بمجال خاص للعمل، بينما يهدف التعليم إلى تطوير القدرات العامة للفرد، وفي حالة كونه الوسيلة الوحيدة المتوفرة بالمؤسسة، وفي ظل غياب برامج للتطوير، فإنه قد يتم توسيعه ليشمل بعض النشاطات التطويرية[3]، كما أنه يختلف عن التطوير في كونه يهدف إلى منح الأفراد معارف ومهارات لأداء وظائفهم الحالية، أما التطوير فهو يهدف بالأساس إلى توسيع مؤهلاتهم لشغل وظائف أعلى في المستقبل، وأن التدريب هو المجال الوحيد الذي ما زالت الدول النامية تعنى به، حيث لم يعد كافيا بالنسبة لمنظمة تسعى إلى التطوير المستمر للعاملين[4].

بينما لا يشكل الفرق بين التدريب والتنمية سوى خلاف لدى فقهاء الإدارة، وليس له معنى يذكر بالنسبة للمدربين والمديرين، حيث يرتبط ذلك بالتراث التاريخي لحركة التدريب والتنمية، حيث كان المديرون والباحثون يتحدثون عن التدريب في الأربعينات والخمسينات من هذا القرن، ثم أرادوا أن يكسبوا التدريب بعدا مستقبليا (نظريا)، ونتيجة ذلك دخل مفهوم التنمية إلى لغتهم[5].

ويتميز العصر الحديث بخصائص التغير المستمر، مما يجعل عملية تعلم العاملين لمهارات جديدة حالة مستمرة، تتطلب التدريب المستمر، والمقصود بالتدريب المستمر " أن يشترك الفرد بدورات متتالية

---

(1) عبد الباري إبراهيم درة وزهير نعيم الصباغ، **إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين- منحى نظمي**، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 2008، ص302.

(2) أحمد ماهر، **إدارة الموارد البشرية**، الدار لجامعية، الإسكندرية، 2007، ص453.

(3) سعاد نائف برنوطي، مرجع سابق، ص443.

(4) المرجع السابق، ص421.

(5) عبد الباري إبراهيم درة وزهير نعيم الصباغ، مرجع سابق، ص302.

للتدريب، وبحيث يشترك في دورة كل مدة، كلما حصل تغير في التكنولوجيا أو المعارف حتى يحتفظ بتأهيله[1].

8-6-1- أنواع التدريب:

هناك أنواع عديدة يمكن من خلالها القيام بنشاطات تدريبية، تعتمدها المنظمات المختلفة من بينها المؤسسات التعليمية، منها[2]:

8-6-1-1- حسب مرحلة التوظيف: من بينها:

- **توجيه الموظف الجديد:** لأن الموظف الجديد يحتاج إلى مجموعة من المعلومات، التي تقدم له في الأسابيع الأولى من عمله، ويهدف التدريب بالنسبة للعاملين الجدد، إلى الترحيب بهم، وخلق اتجاهات نفسية طيبة لديهم، وتهيئتهم وتريبهم على كيفية تأدية الأعمال، وتختلف أشكال المنظمات في القيام بهذا النوع من التدريب.

- **التدريب أثناء العمل:** حيث ترى بعض المنظمات أن تقديم التدريب في مواقع العمل يضمن كفاءة أعلى للتدريب، ويتم العمل على أن يتولى المشرفون المباشرون فيها بتقديم المعلومات والقيام بالتدريب على مستوى فردي للمتدربين، وتزيد فائدة هذا التدريب من كون بعض آلات العمل تتميز بالتعقّد، بحيث لا يكفي استعداد العامل وخبرته الماضية، بل يجب أن يتلقى تدريبا مباشرا على نفس الآلة ومن المشرف عليها، وهنا يتطلب في هذا المشرف أن يكون ماهرا ونموذجا يُحتذى به.

- **التدريب بغرض تجديد المعرفة والمهارة:** في حالة تقادم معارف ومهارات الأفراد، وتوفر أساليب وتكنولوجيات وأنظمة جديدة، يتطلب الأمر تقديم هذا النوع من التدريب، كأن يتم تدريب مدير المدرسة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في الإدارة.

- **التدريب بغرض النقل والترقية:** وهنا يكون الاحتمال لأن تكون المهارات المطلوبة للوظيفة الجديدة، مختلفة عن مهارات العامل في الوظيفة الحالية، ويعمل التدريب في هذه الحالة على سد هذه الثغرة في المهارات والمعارف.

---

(1) سعاد نائف برنوطي، مرجع سابق، ص445.

(2) أحمد ماهر، **إدارة الموارد البشرية**، مرجع سابق، ص- ص، 458- 463.

- **التدريب للتهيئة للمعاش:** ويتم ذلك في المنظمات الراقية، حيث يتم تهيئة العاملين كبار السن إلى الخروج إلى المعاش، وذلك بهدف تدريب الفرد على البحث عن طرق جديدة للعمل، والاستمتاع بالحياة، والبحث عن اهتمامات أخرى غير الوظيفة، والسيطرة على الضغوط الناتجة عن الخروج إلى المعاش، وفي هذا مراعاة لمشاعره، حتى لا يشعر فجأة بأنه قد تم التخلي عن خدماته.

8-6-1-2- حسب نوع الوظائف: منها:

- **التدريب المهني والفني:** ويكون هذا النوع في الأعمال الفنية والمهنية، مثل أعمال الكهرباء، النجارة، اللحام..وتمثل التلمذة الصناعية Apprentiship نوعا من أنواعه، كأن تقوم بعض الشركات أو نقابات العمال، بإنشاء مدارس صغيرة يتعلم بها العمال صغار السن عادة، ويحصلون على شهادة فنية، وتتعهد الشركات في الغالب بتوظيفهم حال نجاحهم.

- **التدريب التخصصي:** يتضمن معارف ومهارات أعلى من الوظائف المهنية، وتشمل مثلا على : أعمال المحاسبية، المشتريات، هندسة الإنتاج..، وهنا لا يتم التركيز على الإجراءات الروتينية، وإنما على حل المشاكل المختلفة، وتصميم الأنظمة، والتخطيط لها، ومتابعتها، واتخاذ القرار فيها.

- **التدريب الإداري:** ويتضمن معارف تشمل العمليات الإدارية: من تخطيط، تنظيم، رقابة، اتخاذ قرارات، توجيه وقيادة، تحفيز، وإدارة جماعات العمل، تنسيق واتصال، وهي معارف ومهارات لازمة لتقلد مناصب إشرافية، سواء كانت دنيا أو وسطى، أو عليا.

8-6-1-3- حسب مكان التدريب: من أنواعه:

- **التدريب داخل الشركة:** وفي هذا الحال يكون التدريب داخل الشركة وبإشراف منها، ويتم عقد برامج تدريبية داخل الشركة، سواء كان المدربون من داخلها أو خارجها، وتكون هذه البرامج من تصميم الشركة، بمساهمة المدربين القائمين عليها، ثم يتم الإشراف على تنفيذها.

وهناك شكل آخر يطلق عليه التدريب في موقع العمل، أين يقوم الرؤساء المباشرون للعاملين بتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لأداء العمل، أو من خلال الإشراف على بعض العاملين ذوي الأقدمية والخبرة للقيام بهذه المهمة.

– **التدريب خارج الشركة:** وذلك في حال كانت الخبرة التدريبية وأدوات التدريب متاحة خارج الشركة بشكل أفضل.

8-6-2- أساليب التدريب: هناك أساليب عديدة لتدريب العاملين، من بينها:

8-6-2-1- المحاضرة: هي أقدم الأساليب على الإطلاق، ولكنها تبقي الأسلوب القديم الحديث الذي لا يستغنى عنه، في ظل التراكمات المعرفية الهائلة التي يتطلب الأمر نقلها، إلى أعداد متزايدة من المتعلمين، وهي الأكثر مرونة والأقدر على تحقيق هذا الهدف[1].

وهذه الطريقة جيدة لتعريف العاملين بالتغيرات الحاصلة في المؤسسة، سواء على المستوى القانوني أو الإداري..، لكنها محدودة الأثر من حيث كونها أحادية الاتجاه، ولا تتيح مجال النقاش الكافي للعامل، كما أنها غير مناسبة للمهام التي تتطلب أساليب ومهارات جديدة قد تتماشى مع تكنولوجيات جديدة، أو التدريب على استخدام بعض الأجهزة المعقدة.

8-6-2-2- البريد الوارد: تتم عن طريق اختيار وثائق معينة حقيقية باعتبارها مكاتبات واردة للمتدربين، ويطلب منهم اتخاذ قرارات بشأنها[2]، أي تكون خطابات على شكل البريد الوارد يوميا، ويرد هذا النوع في العادة للطبقة الإدارية، وتكون في شكل تمارين وهمية الغرض منها التأكد من معرفة الفرد بالمضمون اللازم لاتخاذ قرار حول جانب معين من العمل، ولذلك فمضمونها وهمي ولا يعكس أحداث حقيقية، تساعد المدير على معرفة السياسات والتعليمات المتعلقة باتخاذ القرارات المختلفة.

8-6-2-3- دراسة حالات: وتتم عن طريق عرض ومناقشة حالات باعتبار أنها يمكن أن تصادف المتدربين لمعرفة كيف يعالجونها، وغالبا ما تكون المشكلات من النوع المعقد الذي لا تتوفر حوله تعليمات كافية، أو لتعدد الاحتمالات الممكنة لمعالجتها،

فهذا الأسلوب مناسب أساسا للمناقشة والحوار حول جوانب مختلفة من المواقف، وعن كيفية التعامل مع المشكلات المختلفة، من حيث أسبابها وكيفية إيجاد حلول لها، والمفاضلة بين البدائل الممكنة للحل.

---

(1) سعد عامر أبو شندي، مرجع سابق، ص49.

(2) نجم عبد الله العزاوي وعباس حسين جواد، مرجع سابق، ص243.

وتشير البحوث إلى أن الاستفادة محدودة من هذا الأسلوب في التدريب، لكونها قد لا تناسب بعض المتدربين، كما أن البعض يتقاعس عن التحضير الجيد لها مسبقا، وبذلك فهي تصلح كأسلوب مكمِّل، ولا ينبغي الاعتماد عليها كأسلوب أساسي للتدريب[1].

وهناك من يشير إلى مزايا يتمتع بها هذا الأسلوب تتمثل فيما يلي[2]:

- **أسلوب تحليل عملي:** عن طريق تحليله للمشكلة وتطبيقه للمبادئ والأساليب ضمن الإطار الواقعي.

- **أسلوب تعلم طبيعي:** يطبق الأسلوب على أساس ما يعرفه المتدرب وليس ما يجب أن يعرفه المتدرب.

- **أسلوب تعاوني:** يطبق الأسلوب على أساس العمل الجماعي التعاوني، ويساعد على تطوير قدرة وقابلية المترب وتحسيسه بمشاعر الآخرين.

- **أسلوب قيادي:** قائد الحالة في هذا لأسلوب يعتمد على نفسه وليس على الغير، وبالتالي فإن قائد الحالة هو قائد وليس معلما.

وهذا الأسلوب يساعد على إيجاد قنطرة بين النظرية والتجربة العملية، لأنه يتيح للمتدربين تطبيق ما عرفوا من النظريات على المواقف الفعلية، وتكون الحالة المعروضة وصفا افتراضيا يستخدم لإثارة النقاش، بهدف زيادة القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، عن طريق التحليل المنظم، ودراسة المشكلة من جميع جوانبها، ومن مزايا هذا الأسلوب أنه ديمقراطي يؤمن بالتكامل بين النظرية والتطبيق، وينمي القدرة على التعبير لدى المتدرب، ويمكنه من تلمس آراء الآخرين والإفادة منها، للوصل إلى حلول علمية مناسبة، ومن سلبياته أنه لا يصلح إلا في ظل الأعداد المحدودة من المتدربين، لأن كثرة المتدربين تؤدي إلى تباين الآراء، وتعنت البعض في التسليم بصحة أفكار الآخرين، مما قد يُصعِّب الوصول إلى حل منطقي لموضوع الحالة، أو أن المشكلات المعروضة قد يتطلب الوصول إلى حلول لها وقتا طويلا، وهذا مما لا يكون متاحا غالبا[3].

8-6-2-4- الوقائع الحرجة: الوقائع الحرجة هي الأحداث التي يتعرض لها الإنسان، ويشعر خلالها بالضيق والألم والمشقة، ومن ثم يميل إلى مقاومتها، ويعتمد الأسلوب على وقائع يسوقها المدرب ضمن

(1) أحمد ماهر، **إدارة الموارد البشرية**، مرجع سابق، ص479.
(2) نجم عبد الله العزاوي وعباس حسين جواد، مرجع سابق، ص- ص، 241- 242.
(3) سعد عامر أبو شندي، مرجع سابق، ص- ص، 50- 51.

إطارها المناسب حسب الموضوع، أو يطلب إلى المتربين ذكر الوقائع الحرجة التي تعرضوا لها، ثم تستخلص النتائج، عن طريق التأصيل العلمي لها بمحتوى المادة التدريبية، وتستخدم هذه الطريقة بشكل واسع في الإدارات العليا، وتتميز بأنها تعزز من ملائمة محتوى المنهاج التدريبي لحاجات المتدربين، لأن الحالات التي تدرس تأتي من المتربين أنفسهم، ويعولون عليها أهمية كبيرة، وتؤدي إلى شعورهم بذواتهم[1].

8-6-2-5- المباريات الإدارية: يستخدم هذا الأسلوب للتدريب على حل المشكلات واتخاذ القرارات، ويقوم على تقديم حقائق كافية عن موضوع أو مشكلة معينة (ليس لها حل إلا حل واحد) لمجموعة من المتدربين، ثم يطلب منهم إما بشكل فردي أو جماعي أن يتباروا ويتنافسوا فيما بينهم للوصول إلى الحل الصحيح، ويفوز بالمباراة المتدرب أو المجموعة التي تصل إلى الحل قبل غيرها[2].

ويتم توزيع الأدوار على المتربين ووضع القواعد لهذه الأدوار، يتم وضع نقاط أو علامات أو حواجز على ما يترتب على كل خطوة من خطوات أطراف العملية التدريبية، مما يثير المتدرب ويشعره بأنه معني بما يجري، بحيث يتخذا قرارات ويترتب على ذلك ربح أو خسارة وفقا للقواعد المعروفة، وينمي هذا التفكير العلمي واحتساب النتائج عند كل خطوة أو اتخاذ قرار، وبالتالي يمكن تعريف هذه الألعاب على أنها ممارسة أو تمرين لأخذ القرارات المتسلسلة على أساس نموذج النشاط بالمؤسسة[3].

8-6-2-6- تمثيل الأدوار: يقوم المدرب بعرض المشكلة والخلفية العلمية لها ومبادئها، ثم يعطي المدرب لمجموعة المتدربين مثالا عمليا، على أن يقوموا هم بتنفيذه، وهي طريقة لتقليد الواقع، وذلك بأخذ المشكلة من هذا الواقع، وتدريب الدارسين على مواجهتها، وتناسب هذه الطريقة حالات معينة مثل تدريب الدارسين على كيفية مواجهة العملاء، والموظفين، ومن أشهر نماذج تمثيل الأدوار التدريب على إدارة المقابلات الشخصية، والتدريب على البيع، والتدريب على حل مشاكل الجماهير والعلاقات العامة[4].

8-6-2-7- الندوات: يشمل هذا الأسلوب اجتماع منظم لمجموعة من الأفراد المتدربين، لهم هدف محدد للدراسة وتبادل الخبرات والبيانات والمعلومات والحقائق والآراء، وأسلوب متفق عليه في إدارة الحوار أو المناقشة في مشكلة محددة، والتوصل إلى مجموعة من النتائج والتوصيات، كما تستخدم الندوات

---

(1) المرجع السابق، ص- ص، 58- 59.
(2) المرجع السابق، ص59.
(3) منير نوري، **الوجيز في تسيير الموارد البشرية – وفق القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011، ص98.
(4) أحمد ماهر، **إدارة الموارد البشرية**، مرجع سابق، ص478.

القيادية لعرض النظريات والمفاهيم الحديثة للعلوم الإدارية، بهدف تنمية قدرات الأعضاء إداريا وتمكينهم من التعبير عن آرائهم عمليا، لما يعترضهم من عقبات ومشاكل في ضوء تلك النظريات والمفاهيم، وفي الحالتين تعتبر الندوة مصدرا أساسيا للمعلومات العلمية والعملية، التي تزيد من عمق وشمول الدراسات في لجان المؤتمر وتسمح بدرجة أعلى من المشاركة والفاعلية من جانب المتدربين في العملية التدريبية عن طريق: تشجيع التفكير الجماعي، قيادة موجهة لمناقشة حرة[1].

8-6-2-8- المؤتمرات: المؤتمر هو اجتماع منظم هادف لبحث موضوع معين، أو الوصول إلى قرارا معين إزاء مشكلة معينة من مشكلات العمل الجديرة بالنظر، ويتحدد نجاح المؤتمر بمدى الروح الديمقراطية التي تسوده، وما تحققه الحرية الكاملة التي تبنى عليها المناقشات، وحسن التفاهم والاحترام المتبادل[2].

8-6-2-9- التمرير على الأعمال: يقصد بها تنقل الفرد من وظيفة إلى أخرى، بهدف توسيع دائرة معارفه وقدراته وخبراته وتنويعها، حيث يعين المتربص كمساعد لمختلف الرؤساء الموزعين على السلطة الهرمية، ويمكن هذه الطريقة من فهم أفضل للتداخل الموجود بين مختلف مديريات المؤسسة، حيث تتكون لديهم نظرة شاملة حول المؤسسة، ويجعلهم يفكرون بدرجة أقل كمتخصصين، وبدرجة أكبر بدلالة المؤسسة كنظام عام، يطالب منهم تحمل المسؤوليات الوظيفية الجديدة وأن يعملوا بكفاءة[3].

وفيما يتعلق بالعلاقة بين التدريب وكفاءة الأداء، فقد أوضحت الدراسات أنه على الرغم من كثافة النشاط التدريبي في الإدارة المدرسية، إلا أن نتائجه تنحصر غالبا في شكل زيادة المعلومات التي يتحصل عليها المديرون، دون أن تتحقق من هذه المعلومات الجديدة قدرة أفضل على حل مشكلات العمل المدرسي، أي أن التدريب يتعامل في الأساس مع جانب المعرفة أو اكتساب المعلومات، دون أن يترك آثارا سلوكية تتمثل في اختلاف سلوك المديرين في العمل بعد التدريب، عما كان عليه قبل حضور الدورات التدريبية، وأن هناك نسبة ضئيلة من المديرين ترى أن التدريب يساعدهم على رؤية المشكلات الإدارية بنظرة جديدة، وأن التدريب يكسبهم تقديرا أعمق لطبيعة المشاكل الإنسانية والاجتماعية في العمل،

---

[1] نجم عبد الله العزاوي وعباس حسين جواد، مرجع سابق، ص- ص، 243- 244.

[2] جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص54.

[3] نور الدين شنوفي، **أنظمة وآلية تسيير الموارد البشرية في المؤسسات والإدارات العمومية- سند خاص بالتكوين المتخصص**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2011، ص77.

وكثير من المديرين ينظرون إلى التدريب على أنه وسيلة للترقي الوظيفي، وبالتالي فهم يحضرون البرامج التدريبية بدافع الامتثال لنظام الترقي الوظيفي، وكونه يؤدي إلى زيادة في رواتبهم بعد التدريب[1].

8-7- تقويم أداء مدير المدرسة:

يشير صلاح عبد الحميد مصطفى إلى أن الأسس الموضوعية لتقييم الأداء في الإدارة المدرسية ما زالت غير متوفرة، الأمر الذي ينعكس على إدراك مديري المدارس لمحددات النجاح الوظيفي، فنجد مثلا أن هناك نسبة ضئيلة، ممن يعتقد بأن العلم والتدريب المستمر هما أساس النجاح في وظيفة المدير، بينما ترى نسبة كبيرة أن الممارسة والخبرة والعلاقات الشخصية، هي سبل النجاح الوظيفي والمحدد لكفاءة الإدارة[2].

ولا شك أن تصورات المديرين للعوامل المحددة للنجاح في وظيفتهم، من أهم العوامل المؤثرة في سلوكاتهم الإدارية، وفي حالة غياب الأسس الواضحة للإدارة الفعالة في ممارسات تقويم أدائهم، فإن هذا سيكون عاملا سلبيا يعيق تأسيس ممارسات إدارية متجانسة، قائمة على معايير الإدارة الفعالة للمدرسة، كما أن الإدارة المدرسية يمكن لها الحصول على هذه المعطيات الهامة، بالاعتماد على الدراسات والبحوث العلمية، وهذا ما تفتقر إليه الكثير من الأقطار العربية ومنها الجزائر، كاستخدام البحوث الإجرائية في العملية التعليمية.

ونظرا لتعدد أدوار مدير المدرسة ومهامه فقد بذلت محاولات ولا تزال كذلك، من أجل ابتكار أدوات قياس مناسبة، يمكن الاعتماد عليها في تقويم أدائهم الوظيفي، بدرجة معقولة من الاتساق والصدق، ومن بين أدوات التقويم ما يلي[3]:

- مهارتهم في الإدارة، وتقييم المعلمين لمديرهم، وموازين التقدير، والإشراف الإكلينيكي لممارسة المهام والأدوار، وسجلات الموجهين أو المشرفين، وتقويم الزملاء، وتقويم الذات، وبيانات شخصية عن خلفياتهم العلمية وخبراتهم السابقة، والمقابلات الشخصية، ومحك الكفاءة، والسلم المهني الذي يتضمن مدة الخدمة...وغير ذلك.

---

(1) صلاح عبد الحميد مصطفي، مرجع سابق، ص- ص، 196- 197.

(2) المرجع السابق، ص198.

(3) أحمد عبد القادر المسوري، **واقع الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين**، مجلة الأستاذ، العدد201، 2012، ص672.

وفي المجتمعات العربية تصطدم عملية تقويم مدير المدرسة، بمجموعة من الصعوبات العلمية والمنهجية، وتتمثل هذه الإشكالية فيما يلي[1]:

– غياب نموذج يجسد دور مدير المدرسة في مجمل الحياة المدرسية، بكامل تفاصيلها وعمقها وثرائها، ويرى الباحث بأن هذا الإشكال يتطلب قيام بحوث علمية بالإدارة المدرسية الجزائرية، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي، ومحاولة الخروج بنموذج يحتوي السلوكات والأدوار والمعايير، التي يتطلبها أداء مدير الثانوية لمهامه الرسمية.

– صعوبة إيجاد معايير ثابتة وموحدة لتقويم فاعلية السلوك الإداري والتنظيمي، لمدير المدرسة في الواقع العملي، بحيث تغيب هذه المعايير الموحدة ضمن الممارسات الرسمية، لعملية تقويم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة، ونقص الدراسات التي تتناول هذه المعايير، وتحاول بناء نموذج يحتوى مجموعة من المعايير تنسجم مع الإدارة الجزائرية وواقع الممارسة فيها.

ومن التوجهات الهامة التي تعكس التطور في مجال الإدارة المدرسية، الاهتمام المتزايد بمكانة مدير المدرسة وبالطرق والآليات المتناسبة مع طبيعة مهنته، والتي يمكن من خلالها تقويم أدائه بشكل مناسب، والمساهمة في تحقيق مدير المدرسة لمهامه، وفق شروط ومعايير الإدارة المدرسية الفعالة، ومن أبرز التوجهات في هذا المجال ذلك الذي يركز على بناء مؤشرات ومعايير فعالة، وموحدة ومنسجمة مع التوجهات الرئيسية للنظام التربوي في البلد، ويدعم هذا التوجه الانتشار المتزايد لأنظمة الاعتماد، ومفاهيم الجودة على مستوى الممارسات الإدارية في مجال التعليم.

ونجد في الولايات المتحدة الأمريكية مثلا قام مجلس كبار مدراء المدارس، بوضع برنامج بعنوان "اتحاد ما بين الولايات لمنح التراخيص لمدراء المدارس interstate School Leaders Consortium ، ومن خلال هذا البرنامج تم التوصية بستة معايير للقادة التربويين وبمؤشرات أداء مفصلة، يمكن تلخيصها في الجدول التالي[2]:

---

[1] علي بن محمد زهيد الغامدي، مرجع سابق، ص3.

[2] صادق مدراج، **تأثير مؤشرات الأداء على تطور وفعالية المدراء التربويين، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوى الثالث "الإشراف التربوى إدارة لجودة التعليم"** جائزة خليفة بن زايد للمعلم، 2005، ص- ص، 5- 6. في www.tarbyanet/spsection/printArticcle.aspx?ALTA. يوم: 2010/04/20.

المعايير	مؤشرات الأداء
1- تسهيل عملية تطوير وتطبيق الرؤيا المشتركة.	- نشر رؤيا المدرسة ومهمتها بفعالية على الموظفين والطلاب وأفراد المجتمع. - ضمان أن تصوغ الرؤيا أطر البرامج والمخططات والأعمال التربوية.
2- الحفاظ على ثقافة مدرسية إيجابية بشأن تعلم الطلاب والنمو المهني للموظفين.	- ضمان أن المدرسة منظمة وهادفة للنجاح. - ضمان معاملة جميع الأفراد بعدل، وكرامة واحترام.
3- ضمان إدارة العمليات لأجل بيئة تعليمية آمنة وفعالة.	- ضمان وجود بيئة آمنة. - إشراك الجهات المعنية في الآليات الإدارية.
4- التنسيق مع أفراد المجتمع الأعضاء.	- تعزيز البرامج المجتمعية التي تدعم أهداف المدرسة. - إشراك العائلات كشركاء في تعليم أولادهم.
5- العمل بمصداقية وإنصاف.	- مراجعة القيم الشخصية والمهنية. - إبراز أخلاقيات مهنية وشخصية.
6- التأثير على السياقات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والقانونية والثقافية.	- الدخول في حوار مستمر مع مختلف ممثلي مجموعات المجتمع. - تطوير خطوط تواصل مع صناع القرار خارج مجتمع المدرسة.

الجدول رقم (03): معايير برنامج منح تراخيص مدراء المدارس لاتحاد ما بين الولايات بالو.م.أ

المصدر: صادق مدراج، ص- ص، 6- 7.

إن من الطموحات الهامة في مجال الإدارة التعليمية في الوقت الراهن، هو تحسين الأداء وتنمية المهارات الإدارية والإشرافية، ومهارات إدارة الوقت وتنظيمه، وتأدية المهام بكفاءة وفعالية، وكيفية التغلب على المعوقات والصعوبات، وتغيير بعض العادات والمعتقدات..، كما تركز البرامج على إكساب المديرين مهارات استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة، لتلبية احتياجات المستفيدين ورغباتهم، من خلال تقديم

خدمات عالية الجودة، ومن ثم كان وضع معايير لضبط الأداء الإداري في مجالات الإدارة المختلفة، ومن بينها الإدارة التعليمية للتأكد من أن ما تم مطابق لما أريد إتمامه[1].

ومع تعدد أساليب تقويم أداء مديري المدارس إلاّ أن أفضل الأساليب هو الذي يكون موضوعيا، ويقوم على مقابلة أداء المدير بنموذج يحتوي معايير مطلقة، وأن يرتبط تقويم الأداء بتحليل العمل والأهداف المحددة للإدارة المدرسية[2].

وتعتبر المعايير مقاييس تستخدم للوقوف على النتائج الفعلية، وهي تشتق من الأهداف وتحدد مستوى النشاطات التي يفترض أن تؤدي إلى تحقيق الأهداف، ومعايير الأداء هي قضية يعلق عليها المختصون آمالا كبيرة، لتحسين الأداء الفعلي لمن يتولون مهام إدارية، لأنها تسهل مقارنة السلوك الإداري بنفس السلوك الذي يحدده المعيار، ويصف جونسون Jonson معايير الأداء في مجال الإدارة التعليمية بأنها عناصر تساعد على تحديد السلوكيات التي يحتاجها المديرون لأداء وظائفهم، وتتضمن عددا من المؤشرات التي توضح المتوقع أداؤه من المدير حتى يكون فعالا، وحسب موندي Mondy هي المستويات الكمية أو النوعية الدالة على الإنجاز، ولا يجب أن تكون هذه المعايير غامضة أو عامة وغير واضحة وأن تكون قابلة للقياس[3].

وقد وضع إيريكسون Erickson1988 عدة معايير لتقويم أداء مدير المدرسة، يمكن استخدامها من قبل الفريق القائم بتقييم أدائه، وتتمثل هذه المعايير فيما يلي[4]:

- **المهارات الإدارية:** وتشمل عملية اتخاذ القرار ومهارة التنظيم، ومهارة إدارة الوقت.

- **مهارات الاتصال:** وتشمل الوضوح والعلاقات الإنسانية والتسهيلات.

- **إدارة الأعمال:** وتشمل تطوير الميزانية والمحاسبة والمسؤولية.

- **علاقة المدرسة بالمجتمع:** وتشمل التعاون بين المدرسة والمجتمع.

- **إدارة الأفراد:** وتشمل الاختيار والتوجيه والتطوير.

---

(1) عبود عبد الغني، مرجع سابق، 2004، ص138.
(2) حسني قرقش علا محمد هود، مرجع سابق، ص- ص، 17- 18.
(3) عبد الغني عبود، مرجع سابق، ص- ص، 138- 139.
(4) حسني قرقش علا محمد هود، مرجع سابق، ص18.

- **المصادر المادية:** وتشمل الممتلكات والصيانة والاستخدام.

- **برنامج تطوير المناهج:** وتشمل تحديد الحاجات وتحديد الأهداف وتحديد الإنجازات والتقييم.

- **خدمات الطلاب:** وتشمل علامات الطلاب والسجلات المتعلقة بهم وبرامج الأنشطة.

ومن بين الأدوات الموضوعية لتقويم أداء مدير المدرسة المقياس الذي وضعه الباحث الأمريكي، فيليب هالينجر Philip Hallinger 1983 ويهدف من خلال هذا المقياس تحري فاعلية الإدارة التعليمية، وقد تم تطوير هذا المقياس نظرا للنقص الحاصل في الوسائل التي تقيس السلوك الإداري التعليمي لمديري المدارس، ويشتمل هذا المقياس على أحد عشرة مقياسا فرعيا لكل منها مهمة محددة، ويتكون في صورته النهائية من 71 بندا، يتم الإجابة عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي، وترجع قوة هذا المقياس إلى كون فقراته تعبر بشكل صريح، عن مجموعة السلوكيات التي ترتبط بالمهام الإدارية المراد قياسها، وإلى كونه أيضا استمد فقراته من خلال تحليل العمل، ومن خلال مناقشات مكثفة مع العاملين في المجال التعليمي، والدراسات ذات العلاقة بالمجال الذي تهتم بقياسه [1].

وتتمثل الأبعاد المكونة للمقياس فيما يوضحه الجدول الموالي:

الأبعاد	تحديد مهمة المدرسة	إدارة البرنامج التعليمي	تحسين المناخ التعليمي للمدرسة
مهام كل بعد من الأبعاد	- صياغة الأهداف المدرسية - الإعلام عن الأهداف المدرسية والتأكيد عليها	- الإشراف على التعليم وتقويمه. - تنسيق المنهاج. - متابعة تقدم التلاميذ. - المحافظة على انتظام التعليم - تشجيع النمو المهني وتحسين التعليم.	- الاطلاع على أمور المدرسة. - توفير حوافز للمعلمين. - تطوير معايير أكاديمية. - توفير حوافز للتعلم.

الجدول رقم (04): أبعاد مقياس هالينجر

المصدر: علي بن محمد زهيد الغامدي، ص11.

[1] علي بن محمد زهيد الغامدي، مرجع سابق، ص- ص، 8- 10.

ومن أشكال التقويم الهامة التي ينبغي للمدير الأخذ بها، التقويم الذاتي المستمر من خلال الاعتماد على الأدوات المناسبة في ذلك، مما أفرزته الدراسات الحديثة في الإدارة المدرسية، التي توفر بعض المعايير التقويمية الهامة، ولا شك أن ذلك يساهم في الرفع من كفاءة المدير وتطوير أدائه بشكل مستمر[1].

ويورد طارق عبد الحميد البدري مجموعة أسئلة تساعد المدير على القيام بالتقويم الذاتي، نجملها باختصار فيما يلي[2]:

- هل أضع جدولا للأعمال الأسبوعية واليومية.
- هل المرونة عنصر في جدول الأعمال.
- هل أشعر بالقلق اتجاه خطة العمل.
- هل أؤشر الأهداف المنجزة.
- التحكم بالمشاعر تجاه الآخرين.
- هل أتقبل النقد وأعمل بأسلوب المراجعة.
- هل أنا أقوم بجهد صادق لكي أزيد معرفتي بهيئة التدريس.
- هل يثق المدرسون بقدراتي الإدارية.

ويرى حسن محمد إبراهيم حسان أنه يمكن تقويم أداء مدير المدرسة من خلال العناية بالجوانب التالية[3]:

- وفقا لأسلوب التقويم الذاتي، أو من خلال النظراء في العمل، وكذلك من خلال المرؤوسين، مما يساعد على تلافي أخطائه مستقبلا، وتحسين أدائه على نحو أفضل.

- الإنجازات الفعلية للأعمال ومقارنتها مع الأهداف المستهدفة، من وظيفة مدير المدرسة والمتوقعة منه بحكم منصبه، ومدى حسن الاستفادة من الموارد المتاحة بكفاءة وفعالية.

---

[1] محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص- ص، 185- 186.
[2] طارق عبد الحميد البدري، مرجع سابق، ص- ص، 291- 293.
[3] مصطفاوي حسين، مرجع سابق، ص- ص، 234- 235.

– الجوانب الخاصة بالسلوك والتصرفات التي تكون ذات صلة بأداء عمل المدير أو الواجبات الوظيفية.

– قدرات وإمكانات المدير سواء النمطية أو المتعلقة بالابتكار لتطوير المدرسة ولتطوير ذاته، من أجل التكيف مع المتغيرات الآتية والمستقبلية، ومستوى المدير الحالي ومدى ملاءمته للقيام بأعباء وواجبات وظائف أخرى، أعلى من الوظيفة التي يشغلها، وما تفرضه طبيعة الوظيفة من متطلبات سواء فكرية، أو ذهنية، أو المبادرة، الإبداع، الاجتهاد، وحسن التقدير والمقدرة على التحليل، وحسن المظهر وضبط الأعصاب.

9- التعليم الثانوي بالجزائر:

تعتبر المرحلة الثانوية من التعليم من أهم المراحل التربوية، لكونها تصاحب مرحلة عمرية حساسة لدى التلاميذ، على إثرها تتحدد وجهاتهم الأكاديمية أو المهنية، وعلى قدر العناية بهذه المرحلة من التعليم من قبل السلطات المعنية، تأتي النتائج المرجوة من قبل المجتمع وتطلعات الأفراد، في طليعتها الإدارة المناسبة والمعدة جيدا للقيام بأدوارها بكل كفاءة واقتدرا، ثم الطاقم التربوي الذي ينهض بأعباء تعليم النشء وتوجيهه لتحقيق النمو اللازم، الذي يمكنه من التكيف مع الظروف الموضوعية للحياة خارج حدود المدرسة وأسوارها، دون أن نُهمل التأثير الذي تلعبه المناهج المدرسية، فهي ينبغي أن توازن بين متطلبات المجتمع والأفراد من جهة، ومن جهة أخرى تراعي التطورات الحاصلة عالميا لتكون أداة حقيقة للتطور والمواكبة، وتساهم بذلك في إعداد التلميذ للمرحلة الجامعية بشكل مناسب.

ولقد عرفت المنظومة التعليمية بالجزائر الكثير من المحطات الهامة، خلال مسيرتها نحو النهوض بمتطلباتها وتحقيق أهدافها، لإرضاء حاجات المجتمع المتنامية، وقد عرفت الكثير من الإصلاحات والقوانين التي تنظم سيرها، حيث اعتمدت في البداية على الوضع الموروث عن المستعمر الفرنسي، من حيث التنظيم والهيكلة، ثم تغير الوضع بعض الشيء مع أمرية 1976/04/16 التي جاءت برؤية جديدة لتنظيم النظام التعليمي، وجعله أكثر انسجاما مع طبيعة المجتمع الجزائري وتطلعاته، لتمر على عدة محطات كان آخرها الإصلاحات الأخيرة التي جاءت بتنظيم خاص بالتعليم الثانوي.

وقد ورد في المنشور الوزاري رقم 1533 المؤرخ في 1992.3.11 المتعلق بإعادة هيكلة التعليم الثانوي ما نصه: عرف التعليم الثانوي تطورا هاما منذ الاستقلال، وحقق أهدافا كبرى تتعلق خاصة

بالجانب الكمي، لكن التحليل التشخيصي لهذه المرحلة أفرز عددا من النقائص والسلبيات.. أدت إلى انخفاض نوعية التعليم وضعف مردوده[1].

ومن المعروف بأن طلبة المرحلة الثانوية هم الفئة التي تمر بمرحلة المراهقة، وهي فترة من النمو يؤكد المختصون على أنها فترة عاصفة بالتوترات الشديدة، وأن ذلك يعود في جوهره إلى ما يحدث خلالها من تغيرات جسمية ونفسية وإفرازات غددية، لهذا فإن إدارة المدرسة الثانوية عليها جزء لا يُستهان به، من مسؤولية تربية المراهق ومساعدته على التخفيف من التوترات، والصراعات التي تجتاح أفكاره وسلوكه، ومساعدته على التكيف السليم مع نفسه، ومع الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، والمراهق في حاجة دائمة لمن يساعده في تحقيق الاتزان في حياته النفسية، وأن توفير مثل هذه الرعاية والتوجيه يعتمد إلى حد كبير، على سعة ودراية الإدارة المدرسية، إذ ليس كافيا من مدير المدرسة أن ينبه ويحذر، بل هو بحاجة إلى أن يرشد ويوقد هيئة التدريس[2].

وبمقتضى القانون التوجيهي 2008/04/08 المنظم لقطاع التربية[3] فإن التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، يشكل المرحلة الأكاديمية التي تلي التعليم الإلزامي، ويهدف إلى[4]:

– تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية.

– تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي، وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات.

– توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب، تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعدادهم.

– تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي.

وابتداءا من السنة الدراسية 2005/2004 بدأ العمل بالهيكلية الجديدة للتعليم الثانوي، حيث يتفرع خلال السنة الأولى إلى:

---

[1] محمد بن حمودة، **علم الإدارة المدرسية- نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري**، دار العلوم للنشر والتوزيعن الجزائر، 2006، ص207.

[2] مهدي صالح السامرائي، **الكفاءة الإدارية لمديري المدارس الثانوية والإعدادية في أمانة بغداد**، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العراق، 1988، ص3.

[3] سعد لعمش، **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، طبعة جديدة مزيدة ومنقحة، ج1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص46.

[4] المرجع السابق، ص57.

- **جدع مشترك آداب**، يضم مجموعة من الشعب: آداب وفلسفة، لغة أجنبية.

- **جذع مشترك علوم وتكنولوجيا**، يضم: شعبة في العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، رياضيات، تقني رياضي.

تمثل الشعب: آداب وفلسفة، لغة أجنبية، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، رياضيات، التعليم الثانوي، وتضم شعبة تقني رياضي أربعة اختيارات: الهندسة المدنية، الهندسة الكهربائية، الهندسة الميكانيكية، هندسة الطرائق، وتمثل شعبة التكنولوجيا[1].

10- مهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي بالجزائر:

وللحديث عن أدوار مدير مؤسسة التعليم الثانوي، ينبغي الرجوع إلى المصادر الرسمية، التي توضح ما ينبغي على المدير احترامه والقيام به، لأن ما يقوم به المدير هو محاولة لتجسيد المهام الرسمية المنوطة به، ذلك لأن الإدارة التعليمية الجزائرية ذات نمط مركزي بيروقراطي، وتؤكد على القيام بالأعمال من خلال اللوائح والتنظيمات الرسمية، وعدم الخروج عنها وخاصة اعتمادها كأساس لتقويم أداء مدير الثانوية.

ويعد المرجع الأساسي الذي يحدد مهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي بالجزائر، هو القرار رقم 176 الصادر في 02 مارس 1991، حسبما توضحه مجموعة النصوص التنظيمية للحياة المدرسية، الصادرة عن مديري ....، ويتممه القرار رقم 297 الصادر في 2006/06/17 [2] الذي تضمن بعض التعديلات، وآخر الوثائق الرسمية المتعلقة بمهام مدير الثانوية، التي وقع عليها يد الباحث هو المرسوم التنفيذي 240/12 الصادر في ماي 2012، الذي يتمم المرسوم التنفيذي 08/ 315 الصادر في أكتوبر 2008.

وتشير المادة 140 مكرر 12 من هذا المرجع إلى أن مدير مؤسسة التعليم الثانوي، يكون مكلّف بالتأطير البيداغوجي والتسيير الإداري، والتنشيط التربوي، ويكون آمرا بصرف ميزانية المؤسسة طبقا

---

[1] سليماني صبرينة، **واقع وتحديات الإصلاح التربوي في التعليم التكنولوجي بالجزائر**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد الثالث، جامعة الوادي، 2013، ص168.

[2] تروزين محمد، **الدليل العملي لمدير المتوسطة ومدير الثانوية- دراسة نظرية وتطبيقية "نزوع نحو التفوق والتميز"**، دار كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع، الجزائر، 2012، ص67.

للتنظيم المعمول به، ويمارس سلطته على جميع العاملين والموظفين في المؤسسة، ويكون مسؤولا عن حفظ النظام وأمن الأشخاص والحفاظ على الممتلكات[1].

وحسب النصوص المنظمة للحياة المدرسية[2]، فإن مدير مؤسسة التعليم الثانوي بالجزائر يضطلع بمجموعة من المهام، يمكن إجمالها فيما يلي:

10-1- الدور الإداري:

ويشمل كافة الإجراءات التي تهدف إلى توثيق وتدوين، كافة الأنشطة بالمؤسسة وتسييرها وفق القوانين المعمول بها، ومن هذه المهام:

- تسيير الملفات الشخصية للموظفين.

- متابعة ما يقومون به وتقييم أدائهم.

- إعداد التقارير والجداول الدورية، وإرسالها إلى السلطات الوصية وفق الآجال المحددة.

- الإشراف على المراسلات الإدارية الوارد منها والصادر.

- وفي الأخير ضبط كافة الإجراءات الإدارية اللازمة للسير الداخلي للمؤسسة، ولضمان أمن الأشخاص والتجهيزات داخل المؤسسة، وما يتعلق أيضا بالإجراءات اللازمة لحفظ الصحة والنظافة.

10-2- الدور المالي:

وبموجب هذا الدور يكون المدير هو المشرف على الإجراءات المالية بالمؤسسة، ما يتعلق منها بالنفقات وتسييرها في حدود الاعتمادات المتوفرة، واسترجاع الإيرادات وتصفيتها، ومراقبة كافة المدونات الحسابية، وتداول الأموال والمواد التابعة للمؤسسة، كما يكون الآمر بصر فالميزانية، ويقع على عاتقه مراقبة التواريخ المحددة للالتزامات، وخصوصية الميزانية ومحدوديتها.

10-3- الدور البيداغوجي:

يعبر عن الوظيفة الأساسية لمدير الثانوية، ويتعلق أساسا بالإجراءات التي من شأنها ضمان سير التعليم بالمؤسسة، في أحسن الظروف والشروط البيداغوجية، مثل:

---

(1) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد34، مرجع سابق، ص26.

(2) مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية، مديرية التوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق- مكتب النشرات، وزارة التربية الوطنية، مارس 1993، ص- ص، 53- 57.

– تنظيم الأفواج التربوية، وجداول التوزيع الزمني، والمجالس التعليمية.

– العمل على مراقبة عمل المدرسين ومساعدتهم على النمو المهني، والسير الجيد في تقديم دروس البرنامج الدراسي.

– مراعاة التعليمات الرسمية المنظمة للعمل البيداغوجي.

– كذا تنظيم المسابقات والامتحانات، وكل تلك الإجراءات تهدف إلى توفير الشروط الملائمة للتمدرس.

10-4- الدور التربوي:

ويهدف إلى توفير الشروط التربوية والمعنوية التي تسهل قيام المدرسين بمهامهم، في جو من الثقة وتضافر الجهود لكل من المدرسين والتلاميذ والإداريين، لتطوير الأنشطة الاجتماعية والتربوية.

كما من شأن المدير السهر على إقامة النظام لضمان حماية الوسط المدرسي، حيث يترأس المجلس التأديبي ويعمل على إنفاذ القرارات التي يصدرها، كما يتخذ القرارات المتعلقة بمجازاة التلاميذ، وفق الشروط التي تحددها الوزارة.

11- الإطار القانوني لعملية تقويم أداء مدير مؤسسة التعليم الثانوي بالجزائر:

تعاني المدرسة الجزائرية الكثير من المظاهر السلبية، المتمثلة في تفشي الكثير من أشكال السلوك الإداري والتربوي، لدى القائمين على إدارة المؤسسات التربوية المختلفة، نتيجة لأخطاء في التصورات المتعلقة بالإدارة المدرسية ومفاهيمها الحديثة، وتعود أسباب هذه الظواهر إلى العوامل التالية[1]:

– طريقة التأهيل إلى المناصب الإدارية، التي تقوم على الأقدمية كأساس يؤهل صاحبه للمنصب الإداري، دون اعتبار لكفاءته في عمله، وقد تقوم أحيانا على نظام المحاصصات السياسية، والتدخلات الفوقية.

– ضعف الرقابة الفعالة التي تصحح وتوجه وتُقوِّم الأداء الإداري، وفي حالة وجودها فإنها تقوم أحيانا على التعسف، وإصدار أحكام دون ترو واحتياط من الوقوع في نتائج عكسية، وقد تقوم أحيانا على إملاءات المسؤول المباشر على الشخص المراقب، لأن جهاز الرقابة سار على نفس النمط الذي يترقى به الإداريون.

[1] عبد الحميد إبراهيم قادري، **الإدارة المدرسية**، دار هومة، الجزائر، 2013، ص- ص، 11- 12.

– ضعف التكوين المستمر الذي يتسم أحيانا بالشكليات والارتجالية، والمكونون أنفسهم يحتاجون إلى تكوين، بالرغم مما ينفق من أموال طائلة من اجل هذا الغرض.

– التهاون في تطبيق التوصيات والتوجيهات التي تصدر عن الهيئات الوصية، وذلك راجع إلى عدم المتابعة الميدانية.

– غياب التقويم الفعال للنتائج المحققة، والاهتمام بالأمور الشخصية التي تقودها المحسوبية والجهوية الضيقة، ودرجة العلاقة بين المشرف والمشرف عليهم.

ولإيجاد حل يعيد للإدارة فعاليتها ويسمح لها بتحقيق المستوى المطلوب، أن يتم إعادة النظر في طريقة تقويم الأداء الإداري، وفي طريقة الترقية إلى منصب المشرف الإداري، باعتماد الخبرة الميدانية مقرونة بالتخصص، والجوانب الشخصية، والكفاءة، واستبعاد المعايير التي تجعل المناصب الإدارية حقا، وأولوية لبعض الفئات دون إعطاء أهمية للكفاءة.

وتحدد كل من المواد 97 إلى 103 من الأمر رقم 06–03 والمؤرخ في 15 يوليو 2006، المتضمن القانون الأساسي للوظيفة العمومية، المرفق بالقانون رقم 06– 12 المؤرخ في 14 نوفمبر 2006، والذي يحدد القواعد القانونية الأساسية المطبقة على الموظفين، في إطار تأدية مهامهم في خدمة الدولة[1]، وتشير الأطر التشريعية المحددة لكيفية تقويم أداء الموظف، حسب القانون الأساسي للوظيفة العمومية، إلى أن جميع الموظفين في القطاع العام يتم تقييمهم حسب المواد التالية[2]:

– **المادة 97:** يخضع كل موظف أثناء مساره المهني، إلى تقييم مستمر ودوري يهدف إلى تقدير مؤهلاته المهنية وفقا لمناهج ملائمة.

– **المادة 98:** يهدف تقييم الموظف إلى:

– الترقية في الدرجات.

– الترقية في الرتبة.

– منح امتيازات مرتبطة بالمردودية وتحسين الأداء.

---

[1] شنوفي نور الدين، **أنظمة وآلية تسيير الموارد البشرية في المؤسسات والإدارات العمومية- سند خاص بالتكوين المتخصص**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص148.

[2] منير نوري، **الوجيز في تسيير الموارد البشرية – وفق القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية في الجزائر**، مرجع سابق، ص196.

- منح الأوسمة التشريفية والمكافآت.

- **المادة 99:** يرتكز تقييم الموظف على معايير موضوعية تهدف على وجه الخصوص إلى تقدير:

- احترام الواجبات العامة والواجبات المنصوص عليها في القوانين الأساسية.

- الكفاءة المهنية.

- الفعالية والمردودية.

- كيفية الخدمة.

ويمكن أن تنص القوانين الأساسية الخاصة على معايير أخرى، نظرا لخصوصيات بعض الأسلاك.

وتحدد المؤسسات والإدارات العمومية مناهج التقييم التي تتلاءم وطبيعة نشاطات المصالح المعنية، بعد استشارة اللجان الإدارية متساوية الأعضاء، وموافقة الهيكل المركزي للوظيفة العمومية، وتكون سلطة التقييم والتقدير للسلطة السلمية المؤهلة، حيث يتم التقييم بصفة دورية، وينتج عنه تقييم منقط مرفق بملاحظة عامة، تبلغ نقطة التقييم إلى الموظف المعني، الذي يمكنه أن يقدم بشأنها تظلما إلى اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء المختصة، التي يمكنها اقتراح مراجعتها، ثم تحفظ استمارة التقييم في ملف الموظف(حسب المواد 100، 101، 102 من القانون الأساسي للوظيفة العمومية)[1].

وتواجه تشريعات العمل برغم كونها على درجة عالية من الفعالية، إشكالية مارستها بصورة صحيحة على أرض الواقع، حيث نجد مثلا معياري الكفاءة والفعالية التي تؤكد عليها المواد السابقة، من أهم الجوانب التي ينبغي التركيز عليها في عملية التقويم، في حين تعاني العملية من نقائص كثيرة على حسب الدراسات في المجال من مشكلات ذاتية واجتماعية..

كما تشيع في الوسط الإداري الجزائري طريقة التقويم القائمة على أسلوب التقرير المكتوب، وبرغم الميزات التي تميز هذا الأسلوب إلا أنه يقوم على تقديرات القائم بالتقويم، خاصة في ظل غياب نموذج محدد للمعايير التي ينبغي احترامها، ويكون أكثر قابلية للتأثر بالمناخ الإنساني السائد داخل المؤسسة، ونمط العلاقات ما بين الرئيس والمرؤوسين، وعلى النمط القيادي والإداري الذي يميز القائم بالتقويم.

[1] القانون الأساسي للوظيفة العمومية، دار بلقيس، الدار البيضاء، الجزائر، 2015، ص23.

ويقترح محمد الطاهر وعلي مجموعة من المعايير الممكن اعتمادها لتقويم أداء مدير المدرسة، تتمثل فيما يلي[1]:

– **الصفات الشخصية:** وهو جانب كثيرا ما يغفله القائمون بالتقويم، نظرا لغياب النظرة الشاملة إلى الشخص المدير، وتكامل جوانب التكوين والمؤهلات الإدارية مع المواصفات الشخصية المطلوبة، ومن أهل الصفات التي يتم تقويمها:

– الاتزان النفسي، نمط العلاقات التي تربطه بمرؤوسيه (تحيز، لا مبالاة..)، مدى احترامه للمواعيد، كيفية تقويمه للمعلمين والموظفين الآخرين (تقويم ذاتي أو موضوعي..)، موقفه من المهنة التي ينتمي إليها (قبول، نفور..)، قدرته على اتخاذ القرارات الحاسمة، صفاته الحركية (حيوية، خمول..)، العناية بهندامه وقوة شخصيته.

– **التكوين الإداري:** ويتعلق هذا المعيار ب:

– مدى فهمه للواجبات المكلف بها من طرف الإدارة التعليمية.

– تمكنه من القوانين التشريعية التي تسير المؤسسات التعليمية..

– الانضباط في إعداد التقارير المختلفة ومسك الدفاتر.

– **التنظيم التربوي للمؤسسة:** ويتم تقويم هذا الجانب من خلال:

– الكيفية التي يعد بها جداول التوقيت ومدى خدمتها للعمل بالمؤسسة.– الاهتمام بزيارة المعلمين في الأقسام، ومتابعة أعمالهم مع التلاميذ (زيارات دورية، نادرة..).

– مدى مراعاته الفروق الفردية في تشكيل الأفواج.

– مدى اهتمامه بتكوين المعلمين (زيارات في الأقسام، ندوات داخلية، إثراء مكتبة المؤسسة بالكتب والوثائق).

– مدى كفاية الاحتياطات التي يتخذها لحفظ النظام داخل المؤسسة.

[1] محمد الطاهر وعلي، **الإدارة المدرسية**، ط2، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2015، ص- ص، 129- 132.

- مدى مراعاة العدالة في توزيع العمل داخل المؤسسة.

- سعيه إلى توفير الوسائل الضرورية التي تمكن المعلمين من أداء مهامهم.

- قدرته على توجيه التلاميذ وإرشادهم.

- مدى اطلاعه على الطرق الحديثة في التسيير.

- اتخاذ الترتيبات اللازمة قبل وأثناء وبعد القيام بعمليات تقويم التلاميذ.

- قيامه بعقد اجتماعات مع المعلمين ومع الموظفين الآخرين (بشكل دوري، نادرا..).

- حرصه على ممتلكات المدرسة.

- المحافظة على النظافة والاهتمام بجمال المدرسة.

- إطلاعه على كل ما يحدث في المؤسسة التي يديرها.

- إعداد مشروع لمؤسسته.

- كيفية مساهمته في تكوين المعلمين، وخاصة المبتدئين منهم.

- **العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة:** ويمكن تقويم أداء المدير في الجوانب التالية:

- سعيه لإيجاد علاقات إنسانية داخل المؤسسة.

- نمط تعامله مع المعلمين (عدالة محاباة..).

- مقدار اعترافه بخصائص كل فرد في المؤسسة.

- مقدار تعاونه مع هيئة التدريس في تخطيط مشروع المؤسسة وتنفيذه.

- وضع الترتيبات اللازمة لحل المشكلات التي تنجم عن تداخل النشاطات داخل المؤسسة.

- موقفه من العمل الجماعي بين أعضاء هيئة التدريس (تشجيع، رفض..).

- تعامله مع المبادرات الفردية (تثمين، لا مبالاة..).

– أسلوب القيادة المتبنى في التسيير (ديمقراطي، أوتوقراطي..).

– **التفتح على المحيط:** وذلك من حيث:

– مدى تعريف المحيط بالمؤسسة بواسطة النشاطات المختلفة (لقاءات مع الأولياء، نشاطات ثقافية ورياضية وترفيهية..).

– مدى تعاونه مع المؤسسات التعليمية وغير التعليمية أو انعزاله عنها.

خلاصة الفصل:

لقد حاولنا من خلال هذا الفصل النظري من الدراسة توضيح الأبعاد العلمية للإدارة المدرسية، في ضوء الفكر الإداري المعاصر، بكل عناصرها: أهمية، أهداف، وظائف، مدير المدرسة وخصائصه..، حيث لا غنى عن ذلك من أجل فهم المعطيات الضرورية لأي تناول علمي للموضوع، كما حاولنا إبراز بعض الجوانب الهامة المميزة للإدارة المدرسية بالتعليم الثانوي بالجزائر، وهي خطوة تساهم في تفحص المعطيات الراهنة للإدارة المدرسية بالتعليم الثانوي بالجزائر في ضوء توجهات الدراسة وأهدافها، وقد أبرزت هذه الدراسة الكثير من الاتجاهات الحديثة والطرق العلمية للإدارة، والسعي المستمر لتطوير الإدارة في المدارس لتكون مكافئة لغيرها في المجالات الأخرى.

وأبرز جانب هو ما يتعلق بأهمية الأخذ بتقويم أداء مديري مؤسسات التعليم، والعمل على بناء معايير فعالة للقيام بذلك، وبناء أدوات علمية يمكن من خلالها القيام بهذه المهمة بنجاح، كجزء من عملية إدارة وتسيير الموارد البشرية، من منطلق أن تحسين نتائج المدارس، ينبغي أن ينطلق من تحسين أساليب تسيير أنظمة إدارة الموارد البشرية، وعلى رأسها منظومة تقويم الأداء الوظيفي.

كما تبين من خلال هذا الفصل النظري من الدراسة، التوجهات الراهنة التي تتمحور حول بناء نظام مؤشرات أداء، تقويم أساسا على دراسة علمية للأنشطة التي يقوم بها مديرو المدارس، من أجل وضع نموذج يمكن في ضوئه التعامل مع أداء مدير المدرسة من منظور علمي صحيح، كما يمكن من اتخاذ الإجراءات المناسبة لتقويم هذا الأداء، ولوضع أدوات علمية تنسجم مع روح الإدارة ونمط السلوكات والأدوار المشتركة، بين مديري المؤسسات التعليمية المختلفة، وضمن المستوى التعليمي الواحد.

الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة الميدانية للدراسة

تمهيد:

يعتبر الجانب الميداني في البحوث العلمية، الجزء الذي تتضح من خلال عرضه، المناهج والأساليب والإجراءات الميدانية، المتبعة في التحقق الأمبريقي من الافتراضات البحثية، بما يفي بتوضيح المقاربة العلمية والمنهجية لمعالجة الموضوع، وبالتالي فهو يضم جميع الخطوات الضرورية في البحوث العلمية، وعلى رأسها المنهج العلمي المتبع، عينة الدراسة وخصائصها، أدوات الدراسة الميدانية، ويوضح أيضا حدود الدراسة، والأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من الميدان، وحتى الدراسة الاستطلاعية التي تتطلبها الكثير من الدراسات، والتي تهدف إلى التعرف على ميدان الدراسة، وطبيعة مجتمع البحث، وكيفية تواجد الظاهرة المدروسة في الميدان بشكل مبدئي.

لذلك وجب التطرق إلى هذه العناصر ضمن هذا الفصل، المخصص للحديث عن إجراءات الدراسة الميدانية، ضمن هذا البحث العلمي.

1- الدراسة الاستطلاعية:

يمكن تقسيم جوانب الاستطلاع في دراسة الموضوع إلى عدة مراحل:

أولا: نظرا لألفة الباحث بالموضوع المدروس، كونه امتداد لدراسة الماجستير، التي كانت بعنوان "**تقييم مستوى أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي لمهامهم الإدارية والتربوية والبيداغوجية المحددة في النصوص التنظيمية**"، حيث مكنه ذلك من الاحتكاك بالمديرين والحوار معهم حول جوانب تتعلق بعملية تقويم الأداء، ومن ضمن ذلك مدى توافر نظام واضح لتقويم أدائهم، ومدى وعيهم بأبعاده ومكوناته، والجوانب التي يتم تقويمها، والطرق والوسائل المستخدمة، والقائمين على العملية، وكانت إجابات المديرين حول هذه الأسئلة -وإن لم تكن بشكل علمي منظم-، سببا مباشرا للاهتمام بنظام تقويم الأداء، على نحو علمي ومنهجي كما سبق الإشارة إلى ذلك في عنصر دوافع البحث.

وما استنتجه الباحث من أن المديرين لا يعطون أهمية كبيرة لهذه العملية، وأنها في نظرهم عبارة عن إجراء رقابي، يتمحور حول المهام المسندة لهم، والنتائج التي تحققها المؤسسة بشكل مجمل، خاصة نسب النجاح لدى التلاميذ، وسير الإجراءات الإدارية كما تبينه السجلات والوثائق الإدارية خاصة.

وكانت الإجابات واضحة لدى البعض فيما يتعلق بوجود ممارسات خاصة بتقويم الأداء، تتم من خلال زيارة لمفتش التربية للإدارة المدرسية في مستوى التعليم الثانوي، الذي يعقد جلسة مع المدير ويقوم من خلالها بمراقبة سير العمل، وتفحص الوثائق والسجلات المخصصة لتسجيل جميع المنجزات والإحصاءات، لمعرفة مدى تمكن المدير من التحكم الجيد في تسيير الإجراءات الإدارية، والتربوية للسير الحسن لعملية التمدرس، والإشراف على المعلمين ومتابعة ما أنجزوه من دروس، ومساعدتهم على تخطي الصعوبات والمشكلات المختلفة التي تعترضهم، خاصة حديثي العهد بالتدريس.

كما تبين أن اختيار جوانب التقويم يعتمد على اجتهاد القائم بالتقويم، وله في ذلك حرية الاختيار، في حدود الجوانب الرسمية للمهام، مما يوضح غياب أو عدم وضوح معايير محددة يتم الالتزام بها، ومؤشرات واضحة للتقويم سواء كانت كمية أو كيفية، كما أن التقويم يغلب عليه الطابع الرقابي المتمثل في التأكيد على الالتزام بضبط السجلات والإحصاءات، والتحكم في المهام الإدارية الروتينية المحضة، والالتزام بتنفيذ المهام المنصوص عليها بصفة رسمية، كما أن المديرين لهم تصورات مسبقة حول الجوانب التي سيتم تقويمها، وكيفية سير عملية التقويم، ثم عن النتائج المترتبة عن تقويم أدائهم، حيث يرى المديرون

أنها عملية شكلية تعتمد على مستوى التعامل الدبلوماسي للمدير، في استقبال مفتش الإدارة وفي كيفية الإعداد المسبق لاستقباله، ومحاولته لتجنب الإجراءات العقابية المتوقعة في حالة تسجيل اختلالات في إحدى جوانب التقويم، كما أنها تتعلق بالمهام المنصوص عليها رسميا وتجري مساءلة المدير حولها.

وهذا يشير حسب ما رآه الباحث إلى شعور لدى المديرين، بجمود ونقص أهمية وجدية هذه العملية، أو النتائج التي قد تؤدي إليها، وفي ضوء ذلك يتعاملون معها كإجراء إداري شكلي لا يقدم ولا يؤخر، وأنه ينبغي فقط القيام ببعض الأمور المهمة التي يركز عليها المقيمون، تتمثل في مدى ضبط المدير للإجراءات الإدارية داخل المؤسسة، من خلال العناية بالسجلات المدرسية المختلفة، أو ما يتعلق بالإحصاءات التي تعكس نسب الرسوب والنجاح، أو الالتزام بالإجراءات والقوانين التي يتم العمل بها داخل منظومة التعليم، خاصة أثناء الزيارة التي يقوم بها المفتش.

كما تفيد هذه النتائج الأولية أن عملية التقويم الإداري لمدير الثانوية، هي إجراء مرتبط أساسا بالاعتبارات الإدارية كالتثبيت أو العقاب، والتأكيد على السير العادي والالتزام بالمهام واللوائح، ولا تعطي الجانب التطويري والإبداعي الأهمية اللائقة، وتفتقد الكثير من الأسس العلمية التي أصبحت تتوجه بهذه العملية نحو خلق التميز والمنافسة والإبداع، حيث أن المنظمات الحكومية في القرن الحادي والعشرين عليها أن تعمل بروح ومنهج منظمات الأعمال، لأن قياس الأداء من شأنه أن يسهم في ربط إدارة الأداء، بأهداف واستراتيجيات الجهات الحكومية وأهدافها العامة[1].

وما دام الأمر على هذا النحو فإن هذه الدلائل، تشير إلى نوع من الممارسة الجامدة، للقيام بتقويم أداء الموظفين في مجال الإدارة المدرسية، مما يستدعي وبشكل جدي القيام بدراسة حقيقية وشاملة، لتوفير ممارسات فاعلة ورشيدة في هذا المجال، من خلال استقراء الواقع بصورة أكثر دقة ومنهجية، والقيام بالبحوث التي تعتمد أدوات علمية، تمكن من قياس وبناء المؤشرات الهامة لتوافر نظام جيد لتقويم الأداء، وتفعيل مكانة هذا النظام ضمن الهيكل العام لإدارة الموارد البشرية، وحسب الممارسات الحديثة والفعالة ضمن السياق العلمي والعالمي، وكيفية توظيفها لتحقيق أحسن النتائج على مستوى تطوير فعالية الإدارة المدرسية والعمل التربوي بصفة عامة.

---

[1] علي أحمد ثاني بن عبود، **دور جوائز الجودة والتميز في قياس وتطوير الأداء في القطاع الحكومي**، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية –نحو أداء متميز في القطاع الحكومي-، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية، ص5.

ثالثا: كما هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى تجريب الأداة في صورتها الأولية، ودراسة خصائصها السيكومترية، حيث تم ذلك وفق مراحل، حيث تم إعدادها في صورتها الأولية، وعرضها على جماعة من أساتذة علم النفس التنظيم والعمل، بغرض التعرف على آرائهم حول الأداة، من حيث كونها تعكس تصورا مناسبا لنظام تقويم الأداء الوظيفي –وفق التصور المنظومي–، ومدى مناسبة المحاور المدرجة ضمن كل مرحلة من مراحل النظام، وكان الباحث يقيس هذا الجانب من خلال الحصول على موافقة الأستاذ على هذا التصور والبناء في شكله العام، بالإضافة إلى التحكيم المتعلق بالبنود والمحاور المكونة للاستمارة.

– ونظرا لمحدودية عدد مجتمع الدراسة فإن الدراسة الأساسية، ونظرا لاعتبارات التكاليف المادية المحدودة، استخدمت أداة مزدوجة كان الهدف منها التعرف إلى واقع الممارسة أولا، وهو جانب استطلاعي من البحث، ثم جانب آخر من الأداة يهدف إلى أكثر تعمق في الموضوع، من خلال معرفة تصورات المديرين حول مستوى أهمية الجوانب نظام تقويم الأداء.

2– مجتمع الدراسة:

يشتمل مجتمع هذه الدراسة على جميع المديرين، للثانويات والمتاقن بولاية ميلة البالغ عددها (52) مؤسسة، حيث تحصل الباحث على عدد الثانويات بالولاية، من خلال الرجوع إلى المصالح المختصة في مديرية التربية بالولاية.

ويمثل الجدول الموالي مؤسسات التعليم الثانوي المتواجدة بالولاية:

الرقم	الولاية
1	ثانوية عين فوة
2	متقن عاتي عبد الحفيظ
3	ثانوية ثابت بن نابت لخضر
4	ثانوية شهداء الصراف
5	متقن علي جعفر
6	ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم
7	الثانوية الجديدة أولاد خلوف
8	ثانوية مظاهرات 5 جويلية
9	ثانوية شيهاني بشير

10	ثانوية خبازة خليفة حي النسيم
11	ثانوية الشهيدين مغلاوي الجديدة
12	ثانوية واد سقان الجديدة
13	ثانوية بوحنة مسعود
14	ثانوية محمد بوضياف
15	ثانوية بشنون السعدي
16	ثانوية المجاهد المتوفي لشهب أحمد
17	ثانوية المجاهد البروفيسور منتوري بشير
18	ثانوية بني قشة الجديدة
19	ثانوية رابح بيطاط
20	الثانوية الجديدة مينار زارزة جنان ذرعون
21	ثانوية بوجنانة بوحاتم
22	الثانوية الجديدة عين البيضاء احريش كتامة
23	ثانوية العياضي برباس بن ساعد الطيب
24	ثانوية كمال عبد الله باشا
25	متقن هواري بومدين
26	متقن سرار عبد الحميد
27	ثانوية 19 مارس 1962
28	ثانوية 08 ماي 1956
29	ثانوية الرواشد الجديدة
30	ثانوية العقيد سي الحواس
31	الثانوية الجديدة باينان
32	متقن كرد علي المحسني
33	ثانوية تسالة المطاعي
34	ثانوية دراجي بوصلاح
35	ثانوية 20 أوت 55 تيبرقنت
36	ثانوية عبد الحفيظ بوالصوف
37	ثانوية ديدوش مراد
38	متقن الإخوة بلعريمة

39	ثانوية رمضان مغلاوة
40	الثانوية الجديدة ميلة
41	ثانوية رابح خدروش
42	ثانوية أحداث براق
43	ثانوية بوسمينة الطاهر حمالة
44	ثانوية معركة الدردارة
45	متقن معركة الزاوية
46	ثانوية الشيقارة
47	ثانوية محمد الصديق بن يحي
48	ثانوية حيرش عبد المجيد
49	ثانوية خميستي
50	متقن خيرة زروقي
51	ثانوية شوشان عبد الباقي بوقرانة
52	ثانوية جبل عقاب طالبي ابراهيم

جدول رقم (05): عدد الثانويات والمتاقن بولاية ميلة

3- عينة الدراسة:

تم اعتماد المجتمع الكلي بولاية ميلة كعينة للدراسة، حيث تم توزيع الأداة على جميع مديري مؤسسات التعليم الثانوي بالولاية البالغ عددهم (52)، أي أن هذه الدراسة اعتمدت على أسلوب الحصر الشامل.

4- أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استمارة تتضمن الجوانب الهامة التي يتطلبها بناء نظام تقويم الأداء، وذلك بالرجوع إلى الدراسات السابقة وأدواتها "دراسة عواد (2005)، دراسة قرقش (2000)، دراسة شاهين (2010)، أبو الروس (2007)، أبو لبدة (2001)، أبو رزق (2012)، والتراث النظري والوثائق الرسمية المتعلقة بمهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي بالجزائر، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة للموضوع تبين للباحث الكثير من المعطيات والمواصفات الحديثة، التي ينبغي إدراجها ضمن مكونات أنظمة تقويم الأداء الوظيفي، وتم تصميم أداة الدراسة في صورتها الأولية، متضمنة المكونات الأساسية لنظام التقويم المقترح في ضوء مفاهيم الدراسة وفرضياتها، وفيما يلي يتم توضيح المحاور والبنود المنتمية إليها ضمن الأداة

المعتمدة في الدراسة، والتي تحمل تصورا أوليا لمواصفات نظام تقويم الأداء الوظيفي، لمدير مؤسسة التعليم الثانوي، بغرض اختباره في ضوء آراء عينة الدراسة أي في ضوء الواقع:

- محور مدخلات نظام تقويم الأداء:

احتوى هذا المحور على (30) فقرة موزعة على محاوره الفرعية ضمنه كما يلي:

- أهداف نظام تقويم الأداء: الفقرة من 1 إلى 10.

- معايير نظام تقويم الأداء: الفقرة من 11 إلى 30.

- محور عمليات نظام تقويم الأداء: احتوى هذا المحور على (29) فقرة موزعة على محاوره الفرعية كما يلي:

- القائم بتقويم الأداء: الفقرة من 1 إلى 14.

- توقيت التقويم: الفقرة من 15- 18.

- أخطاء التقويم: الفقرة من 19- 24.

- أسلوب التقويم: الفقرة من 25- 29.

- محور مخرجات النظام: احتوى هذا المحور على (24) فقرة موزعة على محاوره الفرعية كما يلي:

- التدريب والتطوير : يشمل الفقرات التالية: 5، 7، 20، 21، 24،10، 11، 12، 18.

- تحفيز وترقية وعلاوات: يشمل: 1، 2، 4، 6، 8، 15، 16، 17، 19، 22، 23.

- عقاب: 3، 9، 13، 14.

- محور التغذية العكسية لنظام تقويم الأداء: احتوى هذا المحور على (16) فقرة موزعة كما يلي:

- الإعلام بنتائج التقويم: يشمل الفقرات التالية: 1، 2، 3، 5، 6، 8، 11، 13، 16.

- تطوير محاور النظام: يشمل الفقرات التالية: 4، 7، 14، 15، 17، 18، 19، 21، 22، 23، 24.

4-1- صدق الأداة:

4-1-1- صدق المحكمين: تم عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة التعليم العالي في علم النفس وعلوم التربية، بلغ عددهم (08) أستاذا، والغرض من حساب صدق المحكمين هو التعرف على مستوى الصدق الظاهري للأداة بناء على التعرف على النقاط التالية:

- درجة شمولية محاور الأداء لجوانب مفهوم نظام تقويم الأداء حسب تعريفه في الدراسة الحالية، وحسب ما يراه الأساتذة المختصون في مجال علم نفس العمل والتنظيم.

- مدى مناسبة البنود ودرجة انتمائها للمحاور.

- سلامة الصياغة العلمية واللغوية للعبارات والبنود.

- مدى ملائمة الأداة بمحاورها وبنودها لطبيعة عينة الدراسة.

- مدى ملائمة الاستمارة كنموذج مقترح لنظام تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي، وتم الأخذ بآراء الأساتذة خاصة منهم ذوي اختصاص علم النفس التنظيم والعمل.

ويوضح الجدول التالي التعديلات التي تم إجراؤها على الأداة، حيث تم قبول البنود التي تحصلت على درجة اتفاق ب80%، وتم حذف بعض العبارات أو تعديلها كما يوضح الجدول التالي:

- العبارات التي تم حذفها:

المحور	العبارات المحذوفة	العبارات المعدلة
المدخلات	1- **العبارة (02):** يحدد الهدف من وظيفة مدير المدرسة في ضوء التحليل الوظيفي 2- **العبارة (07):** يتم تحديد المعلومات المطلوبة لإنجاز العمل في ضوء التحليل الوظيفي 3- **العبارة (22):** معايير تقويم الأداء توفر دقة في نتائج التقويم	1- **العبارة (09):** ترمي أهداف نظام تقويم الأداء إلى تطوير ممارسة المدير لمهامه **التعديل:** يهدف نظام تقويم الأداء إلى تطوير ممارسات المدير لمهامه
العمليات	1- العبارة (19): يتم تقويم الأداء في مواعيد مناسبة لذلك	/
المخرجات	/	/

التغذية العكسية	/	1- **العبارة (01):** يتم الإبلاغ الفوري للموظف بنتائج تقويم أدائه **التعديل:** يتم الإبلاغ الفوري للمدير بنتائج تقويم أدائه 2- **العبارة (02):** يتم إعلام الموظف بنقاط قوته وتشجيعه على تطويرها مستقبلا **التعديل:** يتم إعلام المدير بنقاط قوته وتشجيعه على تطويرها مستقبلا

الجدول رقم (06): التعديلات التي أجريت على بنود الاستبيان

- **صدق المقارنة الطرفية:** ويهدف قياس هذا النوع من الصدق، إلى التأكد من قوة الأداة على التمييز بين الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة، والذين تحصلوا على درجات دنيا، وذلك بالنسبة لاستجابات الأفراد على كل من بعدي: درجة الممارسة، ودرجة الأهمية كل على حدا، وكانت النتائج موضحة في الجداول التالية:

	اختبار ليفنس	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الطرف الأعلى	1.38	0.25	12	219.30	9.33	22	14.216	0.000
الطرف الأدنى			12	171.96	6.78			

جدول رقم(07): يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية المتعلق بمستوى ممارسة النظام

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة اختبار ليفنس (1.38)، عند مستوى دلالة (0.25) وهو مستوى أكبر من (0.05)، أي يمكننا القول بتجانس العينتين، ولذلك اعتمدنا النتائج المرتبطة به في جدول حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول السابق، حيث قيمة (ت)

14.216 وهي دالة عند مستوى أقل من (0.05)، ويمكننا الحكم بذلك على قوة الأداة على التمييز بين النتائج المرتفعة والمنخفضة، وبالتالي يمكن القول بأن الأداة لها صدق تمييزي مرتفع.

	اختبار ليفنس	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الطرف الأعلى	16.33	0.001	12	241.56	17.08	13.39	9.23	0.000
الطرف الأدنى			12	193.64	5.66			

جدول رقم(08): يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية المتعلق بمستوى أهمية النظام

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة اختبار ليفنس (16.33) عند مستوى دلالة (0.001) وهو أقل من مستوى (0.05)، وبذلك يمكننا القول بعدم تجانس تباين العينيتين، ولذلك اعتمدنا النتائج المرتبطة به في جدول حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول السابق، حيث قيمة (ت) (9.23) وهي دالة عند مستوى أقل من (0.05)، ويمكننا الحكم بذلك على قوة الأداة على التمييز بين النتائج المرتفعة والمنخفضة، وبالتالي يمكن القول بأن الأداة لها صدق تمييزي مرتفع.

4-1-2- الصدق الذاتي: وهو يساوي الجذر التربيعي للثبات، وكانت نتائجه كالتالي:

- 0.90 بالنسبة لمدى توفر النظام.
- 0.91 بالنسبة لأهمية النظام.

وتشير النتائج السابقة إلى صدق ذاتي مرتفع.

ثبات الأداة: تم حساب الأداة باستخدام طريقة التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، وذلك على عينة بلغت (43)، وكانت النتائج موضحة كما يلي:

- **التجزئة النصفية:** بعد توزيع الأداة على عينة مكونة من (43) مديرا ومديرة، تم حساب الثبات من خلال حساب العلاقة بين الفقرات الأحادية والزوجية، وكانت النتيجة قيمة معامل الارتباط (0.87) فيما يتعلق بمستوى الممارسة، وبعد إجراء عملية التعديل باستخدام معادلة سبيرمان براون، كانت قيمة معامل الثبات (0.93).

وفيما يتعلق بمستوى الأهمية فقد كانت نتيجة معامل الارتباط (0.89)، وبعد التعديل وفق معادلة سبيرمان براون، كانت النتيجة (0.94).

وهذا ما دل على أن الاستبيان يتمتع بمستوى ثبات مقبول.

– **ألفا كرونباخ:** قدر معامل ألفا كرونباخ للاستبيان ب(0.81) فيما يتعلق بمستوى الممارسة، و(0.83) فيما يتعلق بمستوى الأهمية، ولذلك دل هذا على تمتع الأداة بمستوى عال من الثبات.

ويبين الجدول الموالي قيم ألفا كرونباخ للمحاور الفرعية لأداة الدراسة:

المحاور	الممارسة	الأهمية
المدخلات	0.58	0.55
العمليات	0.70	0.61
المخرجات	0.65	0.39
التغذية العكسية	0.63	0.71
الاستبيان ككل	0.81	0.83

الجدول رقم (09): قيم ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة والأداة ككل

5– حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة فيما يلي:

– **حدود موضوعية:** اقتصرت الحدود الموضوعية لهذه الدراسة في دراسة واقع نظام تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي، ووضع تصور فعال انطلاقا من واقع هذا النظام حسب ما يراه أفراد عينة الدراسة.

– **حدود بشرية:** تتمثل في مديري الثانويات والمتاقن بولاية ميلة.

– **حدود زمنية:** تم إجراء الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من 2016/06/01 إلى غاية 2016/09/30.

6– طريقة تصحيح الاستبيان:

تم تصحيح نتائج الاستبيان وفق الطريقة التالية:

– تعطى الدرجة:3 للاستجابة: مرتفع

– تعطى الدرجة:2 للاستجابة: متوسط

- تعطي الدرجة:1 للاستجابة: منخفض

وتتمثل فئات الاستجابات فيما يلي:

عدد الفئات = 3، أعلى درجة =3، أدنى درجة = 1

المدى = 3-1 = 2

طول الفئة = المدى/ عدد الفئات = 2/ 3 = 0.66

وبناء على ذلك تكون أطوال الفئات كما يوضحه الجدول التالي:

مستوى التطبيق أو الأهمية	الفئة
منخفض	من 1 إلى 1.66
متوسط	من 1.66 إلى 2.32
مرتفع	من 2.32 إلى 3

الجدول رقم (10): فئات الاستجابة على أداة الدراسة

7- الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات:

اعتمد الباحث في معالجة بيانات الدراسة الميدانية على نظامspss النسخة (17)، وقامت المعالجة الإحصائية على حساب ما يلي:

- المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، لمعرفة نتائج استجابات أفراد العينة على بنود الاستمارة، فيما يتعلق بكل من مستوى الممارسة ومستوى الأهمية.

- اختبار (ت) للعينات المرتبطة لمعرفة الفروق بين استجابات الأفراد، وفق بعدي الممارسة والأهمية.

- اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب صدق المقارنة الطرفية للأداة.

- معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الأداة.

- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة الميدانية، مرتبة حسب نتائج كل فرضية على حدة، وكانت الفرضيات الأساسية للدراسة كما هي موضحة فيما يلي:

1- مستوى ممارسة نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان حسب وجهة نظر أفراد العينة منخفض.

2- مستوى أهمية نظام تقويم الأداء الوظيفي المقترح حسب آراء أفراد العينة مرتفع.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة النظام ومستوى أهميته حسب آراء أفراد عينة الدراسة لصالح الأهمية.

حيث تعبر الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي أكبر من (2.32) على أن مستويات أداء المديرين مرتفعة.

كما تعبر الفقرات التي يكون متوسطها الحسابي بين (1.66 و 2.32) على مستوى أداء متوسط.

وتعبر الفقرات التي كان متوسطها الحسابي أقل من (1.66) على مستوى أداء منخفض.

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى: التي كان نصها: "مستوى ممارسة نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان حسب وجهة نظر أفراد العينة منخفض"

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى كل محور من محاور أداة الدراسة، وفيما يلي توضيح تلك النتائج:

1-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى: من خلال اختبار نتائج الفرضية الجزئية الأولى، والتي كان نصها: "مستوى توفر مدخلات نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان حسب وجهة نظر أفراد العينة منخفض"

يوضح الجدول الموالي **(11)** نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور المدخلات كما يلي:

المحور	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف نظام تقويم الأداء الوظيفي	1- يتم إعداد نظام تقويم أداء مدير الثانوية بناءا على التحليل(مكونات الوظيفة) الوظيفي لمهام المدير	2.12	0.59
	2- يتم تحديد مؤشرات الأداء في ضوء التحليل الوظيفي	2.23	0.62
	3- يتم تحديد مواصفات الموظف الكفء في ضوء تحليل الوظيفة	2.21	0.83
	4- يتم تحديد مسؤوليات العمل في ضوء التحليل الوظيفي	2.14	0.71
	5- يتم تحديد المهارات المطلوبة لإنجاز العمل في ضوء التحليل الوظيفي	1.98	0.71
	6- يتم تحديد أهداف نظام التقويم بشكل واضح ودقيق	1.93	0.77
	7- يهدف نظام تقويم الأداء إلى تطوير ممارسات المدير لمهامه	2.07	0.80
	8- تصاغ أهداف تقويم الأداء في صورة مخرجات	2.05	0.79

	يمكن تحقيقها في فترة زمنية محددة		
	9- يهدف نظام تقويم الأداء إلى تطوير الدور الإشرافي لمدير الثانوية	2.12	0.76
	10- يهدف نظام تقويم أداء مدير الثانوية إلى تحديد الحاجات التدريبية لمدير الثانوية	2.07	0.67
	المتوسط العام للمحور	2.11	0.30
معايير نظام تقويم الأداء الوظيفي	11- تتسم المعايير المطبقة بأنها تؤدي إلى تقديرات دقيقة للأداء	2.16	0.78
	12- المعايير المستخدمة في التقويم ملائمة لطبيعة المهنة التي أزاولها	2	0.65
	13- تغطي المعايير المستخدمة جميع أبعاد الوظيفة	2.05	0.69
	14- يتم إطلاعك على المعايير المعتمدة لتقويم أدائك	2	0.76
	15- تركز المعايير المستخدمة على النتائج التي يحققها مدير الثانوية	2.65	4.65
	16- تركز المعايير المستخدمة على الصفات الشخصية لمدير الثانوية	2.07	0.86
	17- تركز المعايير المستخدمة على سلوك الأداء الذي يقوم به مدير الثانوية	2.05	0.79
	18- معايير التقويم موضوعية ولا تسمح بتدخل العوامل الشخصية للقائم بالتقويم	1.95	0.79
	19- تتناسب معايير تقويم الأداء مع مهامك الفعلية	2.12	0.70
	20- معايير التقويم يتم تحديدها من قبل القائم بالتقويم	1.95	0.75
	21- يتم تغيير معايير العمل وفقا لتغير ظروف وقوانين العمل	2.02	0.80
	22- تركز المعايير المستخدمة في التقويم على الجانب الإداري من عمل مدير الثانوية	1.81	0.70

	23- تركز معايير الأداء المستخدمة على الجانب التربوي الإشرافي من عمل مدير الثانوية	1.67	0.75
	24- يتم مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير المتفق عليها بعد القيام بعملية التقويم	1.84	0.75
	25- يتم تحديد معايير تقويم الأداء وفق الخطط التي يتم إعدادها بالمؤسسة	2.16	0.78
	26- تشارك لجنة خارجية مختصة في إعداد معايير الأداء	2.26	0.76
	27- توجد معايير موحدة لجميع المدراء برغم اختلاف ظروف عملهم	2.05	0.90
	28- توجد معايير كمية معبر عنها بشكل رقمي لتقويم الأداء	2	0.90
	29- توجد معايير كيفية لتقويم الأداء	1.98	0.80
	30- تراعي معايير الأداء الجوانب الابتكارية في الأداء	1.72	0.73
	المتوسط العام للمحور	2.03	0.30
	المتوسط العام لمحور المدخلات	2.05	0.24

نلاحظ أن عبارات الجدول السابق، تنتمي كلها إلى الفئة المتوسطة حسب المحك المعتمد، ما عدا الفقرة (15) فقط التي كان لها متوسط مرتفع، وتدل هذه النتائج بشكل عام على أن تدني وغياب الجوانب الهامة من نظام تقويم الأداء الوظيفي، تلك التي تؤكد عليها الأداة المستخدمة.، وقد كانت أيضا المتوسطات العامة لكل من محوري أهداف نظام تقويم الأداء، ومحور معايير نظام تقويم الأداء، لها متوسطات عامة تندرج ضمن المدى المتوسط.

وتدل النتائج السالفة على أن النتائج التي يحققها مدير المؤسسة، هي المحور الرئيسي لمراقبة أدائه من طرف الجهات العليا، ويتمثل هذا الأمر في أذهان المديرين من خلال التأكيد المستمر، وكما تدل عليه الوثائق الرسمية على أن المدير مطالب بأداء مجموعة من المهام (النصوص التنظيمية، والقرار 279 المكمل لها)، وهي مهام تغلب عليها الصياغة العامة والشاملة، دون التفصيل العملي أو السلوكي، كما يتطلبه الأمر حين استخدام عملية التحليل الوظيفي، وفي ضوء ذلك فإن المدير يتعامل مع مجموعة

من اللوائح الناظمة للعمل المدرسي، ويتقيد في عمله بتلك النصوص، مما يفتح المجال للاختلاف بين المديرين في التنفيذ الفعلي لمهامهم الرسمية تبعا لمستويات إعدادهم، وخبرتهم الإدارية أو مستوياتهم الأكاديمية، ويرى الباحث أن هذا الحال يساعد على غلبة النموذج الكلاسيكي الجامد في الإدارة، لأن المدير في هذه الحال سوف يعمد إلى التأكيد على إنجاز ما هو مسطر، ضمن اللوائح والقوانين من خلال إصدار الأوامر، والتأكيد على قيام جميع المرؤوسين بما يصب في تحقيق أهداف المؤسسة وهي النتائج التي تؤكد عليها الجهات العليا، وفي هذه الحال قد تكون إدارته فوقية بحيث يسير الأمور من مكتبه، دون أن يتوفر له القيام بمهامه الإشرافية بفعالية، لأن قيامه بذلك قد يتطلب توفر الوصف الوظيفي اللازم، الذي يساعد على توضيح السلوكات والإجراءات المطلوبة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة خالد ماضي أبو ماضي التي توصلت إلى ارتباط معوقات عملية التقويم بعملية التحليل الوظيفي، وعدم التحديث المستمر لهذه العملية ودراسة موسى محمد أبو حطب، التي توصلت إلى غياب المراجعة المستمرة للتحليل الوظيفي ضمن نظام تقويم الأداء.

ولقد تبين للباحث من خلال مقابلته للعديد من المديرين، أنهم يرون المهام الرسمية (الإدارية، البيداغوجية، التربوية، المالية) هي المعايير –على عموميتها– التي يحاسبون على مستوى أدائها، لأن المعايير الواضحة تتبع التحليل الوظيفي، الذي يرى الباحث غيابه في الإدارة المدرسية بالجزائر، كما تُبيِّن النتائج غياب الفهم الواضح لأهداف عملية التقويم، أو غياب الهدف الواضح في ممارسة النظام، وذلك ما تبينه العبارة (6)، وتؤيد هذه الصفة العبارة (8) أي غياب النتائج الكمية الواضحة، التي يطلب من المدير تحقيقها، وتعتبر مؤشرا على أدائه الفعال، مما يعطي عملية التقويم بعدا تحفيزيا لتحقيق هذه النتائج الكمية، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة صلاح الدين أبو رزق، حيث حصل بعد أهداف النظام على أعلى تقدير في دراسته.

وتبين العبارات (9) و(10) غياب البعد التطويري في النظام، وقد يرجع ذلك إلى عدم ربط عملية التقويم بعملية التدريب بشكل مباشر، الذي بفضله يستطيع المديرون العمل على تطوير أدائهم، وتصبح بذلك عملية التقويم وظيفة مساعدة على تنمية كفاءاتهم وفعالية إشرافهم التربوي، وأن نظام التقويم يركز على الجوانب الإدارية كالتثبيت أو التحويل الوظيفي، مثلما أشرات إليه دراسة نهى إسماعيل عبد الله عطير.

كما يلاحظ على العموم تمركز استجابات المديرين ضمن المستوى المتوسط، ويرى الباحث أن ذلك قد يكون مرده إلى تخوف المديرين وتحفظهم، بالإضافة إلى غياب مواصفات نظام التقويم.

وفيما يتعلق بمعايير التقويم نلاحظ أن الاستجابات كانت أيضا ضمن المستوى المتوسط، ما عدا العبارة (15) التي تدل على نتائج تتفق مع النتائج المتعلقة بأهداف النظام، حيث تدل النتائج التي يحققها المدير في بعدها العام على الإنجازات المرتبطة بالمهام، وهي في تصورات المديرين الأهداف التي يسعى نظام التقويم إلى بلوغها، وكذلك هي المعايير التي يتم اعتمادها للحكم على الأداء.

وفي ضوء النتيجة السابقة تغيب الكثير من المعطيات الهامة في معايير التقويم، حسب الفكر الإداري الذي يشير إلى ضرورة العناية بمعايير تقويم الأداء الوظيفي، لمكانتها الحساسة ضمن نظام التقويم، وعلى رأس هذه الجوانب ما يتعلق بالأداء الابتكاري والمبادأة في العمل، حسب ما توضحه العبارة (30)، فالدور القيادي للمدير يتطلب منه القدرة على التعامل المرن مع الظروف والمواقف المختلفة في المؤسسة، كما يمكن أن يؤثر ذلك على طريقة تسييره الإداري، واستخدام أساليب غير اعتيادية واستغلال الظروف بشكل ذكي، وأن يعمل على تطوير الأنشطة التربوية، من خلال فعاليات تثري المنهاج التربوي، وتزيد في تحسين نتائج المؤسسة، وتشجيع الأساتذة على توظيف التكنولوجيات الحديثة، وطرق التدريس الحديثة، بما يحقق الأهداف التعليمية، وكانت النتائج المتعلقة بهذا البعد متوسطة.

كما تفتقد معايير الأداء إلى التحديد الكمي والكيفي الواضح، من خلال إعلام المديرين بهذه المواصفات، وغالبا تتعلق المعايير الكمية بالنتائج التي يحققها الفرد، في شكل وحدات إنتاج معينة، وفي هذه الحالة فقد تكون نسب نجاح التلاميذ، أو نسب التغيب عن العمل،أو..، وتتعلق المعايير الكيفية بمواصفات تتعلق غالبا بالفرد محل التقويم، كأن يتصف بالاتزان، والإيجابية والسلامة النفسية..، وتدل النتائج المتوسطة للعبارات المتعلقة بهذه الأبعاد، الضعف المسجل فيها حسب المديرين، مما يتطلب العناية أكثر من خلال تضمينها وتوضيحها ضمن نماذج التقويم المعتمدة.

وتشير بعض العبارات (21، 27) إلى نقص المرونة في العناية بتطوير معايير الأداء لتنسجم مع ظروف العمل المتغيرة، وكذلك العبارة (26) التي تعلق بإشراك خبراء خارجيين في إعداد معايير مدروسة، ووفق أسس علمية تقوم على تحليل لأداء المدير في وظيفته، من أجل أن تكون هذه المعايير معبرة بدقة

عن الأدوار التي يتمحور أداء المدير حولها، ووفق ذلك يستمر التحديث والتعديل الضروري لأن العمل الإداري متطور، وكذلك قوانين العمل وتشريعاته، وأيضا تطلعات المديرين وخبراتهم وإعدادهم.

ونلاحظ من النتائج أيضا أن المعايير لا تعبر بشكل واضح في تصورات المديرين عن الأدوار الإدارية أو الإشرافية، وربما يرجع ذلك إلى غياب الوصف الوظيفي وحتى الإعداد الكافي للمديرين، من أجل التمكن من فهم الأدوار وممارستها بشكل فعال، لأن بناء معايير على هذا المستوى من الوضوح، يتطلب تضافر جوانب كثيرة في العملية الإدارية، وذلك لأن نظام تقويم الأداء، هو نظام فرعي ضمن المنظومة الإدارية برمتها.

وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة موسى أبو حطب، التي أشارت إلى قلة المعايير المستخدمة في التقويم، ودراسة خالد ماضي أبو ماضي، حيث بينت ارتباط معايير الأداء بمشكلات التقويم، ودراسة طارق عواد التي بينت ضعفا في التوصيف الوظيفي لمعايير الأداء، وعدم قيام الرؤساء المباشرين بهذه المهمة، وغياب جهة عليا للقيام بهذه المهمة، مما يؤدي إلى ارتجالية التقويم وضعف موضوعيته، ولذلك فإن معايير الأداء ينبغي إعدادها من طرف جهات مختصة، لها صلة بالعمل الإداري المدرسي، وحتى تكون هذه المعايير شاملة ودقيقة، موضوعية وعادلة، وخير طريقة لبلوغ ذلك هي من خلال الدراسة العلمية المتخصصة.

كما أشارت النتائج إلى أن معايير التقويم لا تتصف بالموضوعية العالية، وقد تسمح بتدخل المقوم في ظل غياب تحديد واضح لتلك المعايير، حيث أن المعايير لكي تتصف بالموضوعية، لا بد أن تكون محددة بدقة في صورة كمية غالبا، كما تتطلب العناية بعناصر نظام التقويم الأخرى كطرق التقويم، وتدريب القائم بالتقويم على أداء هذه العملية بطرق صحيحة.

ونظرا لأهمية معايير تقويم الأداء فقد اتجهت بعض الدراسات، إلى أن العناية بوضع معايير الأداء، وإعلام القائمين بالتقويم هو الطريقة المثلى لتلافي مشاكل أنظمة تقويم الأداء[1].

وبناء على المتوسط العام للمحور نقول بعدم تحقق الفرضية الجزئية الخاصة بهذا المحور، أي أن النتائج تؤيد توفر مدخلات نظام تقويم الأداء الوظيفي بمستوى متوسط.

[1] يوسف عبد بحر ومؤمن خلف عبد الواحد، **معوقات عملية تقييم الأداء في الوزارات الحكومية بقطاع غزة من وجهة نظر المُقيّمين**، مجلة جامعة الأزهر بغزة، لمجلد13، العدد1، 2011، ص776.

1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية: من خلال اختبار نتائج الفرضية الثانية الأولى، والتي كان نصها: "مستوى توفر عمليات نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان حسب وجهة نظر أفراد العينة منخفض"

يوضح الجدول الموالي **(12)** نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور عمليات نظام تقويم الأداء كما يلي:

المحور	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القائم بتقويم الأداء	1- يتم تقويم أدائك من قبل رئيسك المباشر	1.98	0.77
	2- يتم تقويم أدائك من قبل مرؤوسيك (المعلمين، الإداريين..)	2.12	0.79
	3- يطلب منك القيام بتقويم ذاتي لأدائك	1.91	0.81
	4- يتم تقويم أدائك من طرف زملائك في المهنة (مديرو الثانويات الأخرى)	1.79	0.77
	5- يكون المقوم مطلعا على كامل تفاصيل المهنة	2.09	0.87
	6- تؤثر معرفتك بالمقوم على نتائج التقويم	2.05	0.82
	7- للمقوم سلطة مطلقة لاتخاذ قرارات حول أدائك	1.98	0.83
	8- توجد رقابة عليا على القائم بتقويم أدائك	1.88	0.82
	9- يتقيد المقوم بالمهام الحرفية عند عملية التقويم	1.79	0.74
	10- يمتلك المقوم المهارات الكافية لتقويم أدائك	1.86	0.89
	11- المقوم ملم بكامل أهداف وطرق تقويم الأداء المحددة في نظام التقويم	2.12	0.76
	12- يتم تقويم أدائك من طرف لجنة خارجية مختصة	1.91	0.81
	13- يتم تقويم أدائك من طرف أولياء التلاميذ	2.21	0.67
	14- يتم تقويم أدائك من طرف التلاميذ	1.84	0.69
	المتوسط العام للمحور	1.92	0.31
توقيت تقويم الأداء	15- تتم عملية التقويم لعدة مرات في السنة	1.88	0.82
	16- تستهلك عملية التقويم الكثير من الوقت والجهد	1.81	0.79
	17- تتم عملية تقويم الأداء بشكل دوري منتظم	1.95	0.65

	18- يتم إبلاغك بمواقيت عمليات التقويم	1.77	0.78
	المتوسط العام للمحور	2.03	0.52
أخطاء تقويم الأداء	19- هناك ارتجالية لدى المقوم وعدم تقيد بمعايير واضحة للأداء المطلوب	2.05	0.87
	20- يتم معاملة جميع الموظفين دون تمييز أو تحيز	1.84	0.75
	21- تتأثر نتائج التقويم سلبا بالحالة النفسية للقائم بالتقويم	1.93	0.74
	22- يصدر المقوم حكما عاما على أدائك بناء على نتائج التقويم السابقة	1.84	0.65
	23- يتأثر المقوم بالانطباع الأولي عن المدير	1.91	0.81
	24- يميل القائم بالتقويم إلى اتخاذ تقييمات متوسطة في أغلب الأحيان	1.88	0.79
	المتوسط العام للمحور	2.11	0.40
أسلوب تقويم الأداء	25- يتم تقويم أدائك في إطار مقابلات مخصصة لذلك	2.09	0.84
	26- يتم استخدام الحاسوب في تحليل نتائج التقويم	1.93	0.77
	27- تُستخدم أكثر من طريقة في تقويم الأداء	2.09	0.72
	28- يتصف المقوم بالمرونة في تقويم الأداء	2	0.72
	29- هناك استمرارية في تقويم أداء المديرين	2	0.82
	المتوسط العام للمحور	2.01	0.43
	المتوسط العام لمحور العمليات	1.95	0.25

نلاحظ أيضا أن نتائج هذا الجدول تشير بشكل مجمل إلى أن ممارسات نظام تقويم الأداء الوظيفي، لا تتجاوز المستوى المتوسط حسب آراء عينة الدراسة، فقد كانت كل فقراته لها نتائج متوسطة، ويمكن بذلك القول أيضا بغياب المستوى المطلوب، وافتقار الميدان الإداري إلى الكثير من الممارسات الإدارية الحديثة في هذا الجانب، وقد كانت النتائج العامة لهذا المحور متوسطة.

ونلاحظ أن العبارات المتعلقة بالقائم بتقويم أداء مدير مؤسسة التعليم الثانوي، تشير إلى غياب المواصفات الحديثة ضمن الفكر الإداري المعاصر، والتي تؤكد على التوجهات الجماعية ومتعددة المصادر في القيام بالتقويم، فالعناية الجيدة بعملية التقويم التي من شأنها التأثير الإيجابي على الأداء،

تتطلب التأكيد على ممارستها فعليا وفق أسس صحيحة، وهو ما يتجسد أثناء ممارسة المقوم بذلك، وبذلك يؤثر بدوره بشكل كبير على الأفراد المرؤوسين محل التقويم، وفي الغالب يكون المسؤول عن تقويم أداء المرؤوس الرئيس المباشر في العمل، ومع ذلك فقد أشارت النتائج إلى أن ممارسة هذه العملية من طرف الرؤساء لا ترقى إلى المستوى المأمول من طرف المديرين، وقد يرجع ذلك إلى أن المديرين يرون أن هذه العملية تهدف إلى الرقابة الصارمة على أدائهم لمهامهم الرسمية، كما أنها لا تتم إلا في مناسبات محدودة ولأغراض معينة، وأنها لا ترتبط بالبعد التطويري في تصورات المديرين، بقدر ما تتعلق بممارسة الإدارة الفوقية العليا.

كما نلاحظ غياب التنويع في المُقيِّمين الأمر الذي من شأنه، زيادة إحساس المديرين بجدية هذه العملية، وكذلك بأهمية ما يؤدونه بالنسبة لمصادر عدة تُكوِّن أسس متعددة للتغذية العكسية، مما يسمح للمديرين بتطوير أدائهم باستمرار حسب الجهات المتأثرة به، وخاصة في المؤسسات التعليمية حيث يقاس أداء مدير المدرسة، من خلال الآثار الإنسانية والتعليمية التي يخلقها داخل المؤسسة، ولا يمكن له التعرف بأكثر موضوعية على هذه النتائج، إلى من خلال إشراك جميع الأطراف في المؤسسة في الحكم على أدائه، والنتائج التي تنجم عن هذا الأداء بالنسبة للأطراف المتعددة المكونة للمجتمع المدرسي، كما أن التوجهات الحديثة تؤكد على أهمية البعد المجتمعي، في أداء المدرسة من خلال إشراك أفراد المجتمع في صياغة رسالة المدرسة، وكل ذلك يتطلب بالضرورة المشاركة في الحكم على ما يقوم به مدير المدرسة، ومدى مساهمته في تحقيق رسالة المدرسة.

كما أشارت النتائج إلى عدم توفر الإلمام الكافي لدى القائمين بالتقويم بالطرق المناسبة لذلك، وكل ذلك يربطه الباحث بقلة وعي المديرين بمكانة عملية التقويم، وضعف مكانتها وفق التوجهات الحديثة، وكذلك بضعف إحساسهم بأهمية هذه العملية كوظيفة إدارية، يمكن أن تساهم بشكل فعال في رفع مستوى كفاءة العملية الإدارية، وكل ذلك يرتبط بدون شك بالواقع الذي يتعاملون معه وأشكال التقويم التي تمارس معهم.

وتشير إحدى العبارات إلى أن القائم بالتقويم لا يتقيد حرفيا بالمهام الرسمية، ويشير ذلك إلى عدم توحيد معايير التقويم، فالقائم بالتقويم يعتمد المهام كمرجع يستند إليه، لكن تبقي الجوانب التي يركز عليها عمليا، متنوعة حسب الظروف وأوقات التقويم وتتأثر إلى حد بعيد باختيار القائم بالتقويم، وهذا قد يجعل من هذه العملية شكلا من أشكال الرقابة، الغرض منها في نظر المديرين هو ممارسة السلطة الفوقية

الجامدة عليهم، كما يمكن أن يسمح بتأثير عوامل أخرى غير موضوعية في مجال التقويم، منها سعي بعض المديرين إلى إرضاء القائم بالتقويم بأشكال مختلفة، قد تكون بعضها غير سليمة للحصول في الأخير على العلامة المرتفعة من طرف المقوم.

وتشابه هذه النتائج نتائج دراسة صلاح الدين علي مصطفى أبو رزق، حيث بينت تدني تقدير المديرين لأفراد فريق التقييم، كما بينت دراسة طارق عواد أن الرئيس المباشر لا يقوم بعملية توصيف معايير الأداء وتحديدها مما يؤدي إلى ارتجالية وعدم موضوعية عملية التقويم.

ونلاحظ في محور (توقيت التقويم) الذي يحتوى عددا من البنود أقل من سابقه، أن جميع الفقرات تشير متوسطاتها إلى مستوى ممارسة متوسط، وحسب النتائج فإن عملية التقويم تتم مرة واحدة في السنة أو أقل من ذلك حسب العبارة (15)، على خلاف الاتجاهات الحديثة في التقويم التي تؤكد على أن عملية التقويم الجيدة، هي التي تتم لعدة مرات في السنة ويكون بذلك الهدف منها تقديم تغذية عكسية مستمرة للعاملين، وليس الأغراض الإدارية البحتة فقط.

كما أن العملية لا تستغرق الكثير من الجهد والوقت حسب النتائج المتوسطة، مما قد يشير إلى أن هذه العملية تتبع طرقا مدروسة، كأن تستخدم أسلوب الإدارة الإلكترونية مثلا مقابل الأساليب الكلاسيكية، حيث برزت برامج التقييم الإلكترونية، أين يستطيع الموظف والمسؤول الدخول إلكترونيا لبرنامج تقييم الأداء، ووضع خطط وأهداف التقييم، ثم تنفيذ خطوات التقييم بدقة عالية، وبدرجة كبيرة من السرية والأمان[1].

وكذلك فيما يتعلق بمستوى دورية عملية التقويم، حيث أشارت النتائج إلى غياب هذا العنصر الهام، الذي من شأنه أن يجعل عملية تقويم الأداء الوظيفي عملية جدية، وذات أهداف واضحة وكذلك نتائج مستمرة على أداء الموظفين وعلى العملية الإدارية برمتها، كما أن عنصر الإعلام بمواعيد هذه العملية يجعل منها بعيدة كل البعد عن تصيد الأخطاء وإيقاع العقوبات، وقد يكسبها بعدا تطويريا هاما، إذا ما اتصفت ببعض الميزات الأخرى التي تساعد على تحقيق هذه الميزة.

وبالنسبة لمحور أخطاء التقويم نلاحظ أن المتوسطات الحسابية للبنود المنتمية إليه متوسطة، ويرجع الباحث هذه النتائج بصفة عامة إلى تحفُّض المديرين في إجاباتهم، لأنها تتعلق بشخص القائم بالتقويم،

[1] حسام عبد المجيد الأشقر، **فاعلية برنامج تقييم الأداء الإلكتروني الحديث في قياس أداء الموظفين في وكالة الغوث الدولية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية- غزة، فلسطين، 2015.

ولذلك فإن النزعة المركزية في الإجابة على بنود الاستبيان تعتبر طريقة لتلافي الآثار الممكنة، في حال الاستجابات المتطرفة على البنود، كما تشير النتائج إلى تأثير عنصر التحيز والمحاباة، ولو بشكل محتشم، وذلك كما سبق الإشارة في الأجزاء السابقة من الدراسة، فإن البيئة العربية تعاني من مظاهر سلبية كثيرة، والتي من أهمها التحيز للأقرباء والأصدقاء..، مما يهدم مصداقية نظام تقويم الأداء، بسبب انعدام العدالة في الحكم على النتائج التي يحققها المديرون، كما يفقد النظام بعده التطويري والتحفيزي.

كما تبين النتائج تأثير الأخطاء المتعارف عليها في مجال التقويم، وخاصة منها التي تتعلق بالذاتية التي يسبغها المقوم بهذه العملية، بسبب أخطاء من مثل: التأثر بالتقويمات السابقة، والمزاجية في التقويم، والميل إلى الأحكام العامة، التي تنشأ عن انطباعات مبالغ فيها من طرف المقوم، والنزعة المركزية في إصدار الأحكام، وكلها تعبر عن نقص جدية القائم بالتقويم، وإلى ضعف الإجراءات المتبعة من طرفه، أو إلى ضعف عام بالنظام برمته.

أما ما يتعلق بأسلوب التقويم وهو جانب على قدر كبير من الأهمية، لكونه يؤثر في الكثير من العناصر الفرعية الأخرى، كالمقوم ونتائج التقويم، كما يرتبط ارتباطا وثيقا بمدخلات النظام وأهدافه الاستراتيجية، لأن أساليب التقويم ينبغي تحديدها عادة قبل ممارسة هذه العملية، ولذلك فهي تكون موضحة بشكل كاف، كما يتم تدريب المقومين على استخدامها بطرق صحيحة، فقد كانت كل عبارات المحور في المستوى المتوسط، مما يدل أيضا على غيابها بشكل كاف أثناء ممارسة نظام تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثاني، كاعتماد المقابلة في تقويم الأداء، وهي تعتبر من بين التوجهات الحديثة في هذه العملية لأنها تساهم في تحقيق الأهداف التطويرية لنظام التقويم، وتدعيم التواصل بين الرؤساء والمرؤوسين، كما تجعل من عملية التقويم أداة لتحسين مناخ العمل وتوطيد العلاقة الإشرافية بين الرئيس والمرؤوس.

وتشير النتائج إلى عدم اعتماد الحاسوب في عملية التقويم، ويرى الباحث أن هذا الجانب مهمل إلى حد كبير في مجمل الإدارة بالجزائر، ولا يتعلق فقط بإدارة المدرس، ويتعلق بضعف استخدام الإدارة الإلكترونية واستثمارها لصالح كفاءة العملية التعليمية، وضرورة العمل على تبنيها في المستقبل، لأنها تمثل أهم التكنولوجيات المؤثرة في العملية الإدارية.

كما أن النتائج المتعلقة بالأساليب التي تستخدم تتميز بقلة المرونة، في القيام بهذه العملية وضعف التنويع في الأساليب التي تستخدم في التقويم، وكذا الاستمرارية الضرورية التي تمنح أحسن النتائج، من حيث تأكيدها على استمرار التزام المديرين، بتحقيق مستويات الأداء المرتفعة المطلوبة، وتتفق مع نتائج سابقة في عنصر المدخلات، من ضعف العناية بأهداف التقويم في ضوء التحليل الوظيفي، وضعف العناية بالتعديل والتطوير المستمر لأساليب وطرق تقويم الأداء الوظيفي.

وتتفق النتائج المتعلقة بهذا البعد مع نتائج دراسة موسى محمد أبو حطب، التي بينت ضعف الأساليب المستخدمة وعدم مناسبتها لطبيعة الوظائف، وتتفق أيضا مع نتائج دراسة ميمونة بنت يوسف العجمي، حيث توصلت أيضا إلى انخفاض تقدير أفراد العينة، لعنصر أساليب تقويم الأداء.

وبناء على المتوسط العام للمحور، نقول بعدم تحقق الفرضية الجزئية الخاصة به، أي أن النتائج تؤيد توفر عمليات نظام تقويم الأداء الوظيفي بمستوى متوسط.

1-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: من خلال اختبار نتائج الفرضية الثالثة الأولى، والتي كان نصها: "مستوى توفر مخرجات نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان حسب وجهة نظر أفراد العينة منخفض"

يوضح الجدول الموالي **(13)** نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور عمليات نظام تقويم الأداء كما يلي:

المحور	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التدريب والتطوير	1- تسهم أساليب تقويم الأداء في تحسين مستوى أداء المدير	1.91	0.75
	2- ترتبط برامج التدريب بمعايير الأداء الفعال لمدير الثانوية	2.28	0.83
	3- تساعد عملية تقويم الأداء في وضع برامج تدريبية لتحسين الأداء	2.12	0.79
	4- يساعدك التوقيت المخصص لتقويم الأداء على التحسين المستمر لجوانب أدائك لمهامك	2.26	0.82
	5- يتم وضع آليات لتدريب المدراء ورفع كفاءتهم	2.09	0.78

	بناء على نتائج تقييم أدائهم		
	6- يعمل القائم بالتقويم على تطوير أدائك وتوجيهك إلى أساليب الأداء الفعالة	1.79	0.89
	7- يستطيع نظام تقويم الأداء تحديد الاحتياجات التدريبية للمدراء	1.90	0.81
	8- تساعد إجراءات تقويم الأداء في تطوير أدائك مستقبلا	2.12	0.70
	9- تتضح نقاط الضعف في أداء المدير بناء على نتائج تقويم الأداء	2.09	0.72
	المتوسط العام للمحور	1.95	0.30
التحفيز والترقية والعلاوات	10- يتم الاعتماد على نتائج تقويم الأداء في اتخاذ القرارات المتعلقة بمنح العلاوات المادية للمدراء ذوي النتائج المرتفعة	2.12	0.76
	11- يتم حصول المدير على ترقية بناء على نتائج تقويم الأداء	2.07	0.86
	12- تتلقى حوافز مادية نتيجة حصولك على نتيجة تقويم مرتفعة	2.16	0.75
	13- تتلقى تحفيزا معنويا في حالة كان تقويم أدائك مرتفعا	1.79	0.71
	14- يتم تثمين جوانب القوة في أداء مدير المؤسسة	1.86	0.83
	15- تساعد معايير تقويم الأداء في بناء سياسة اختيار وتعيين المديرين	1.81	0.73
	16- يعتبر الإنجاز معيارا مهما للترقية بعد عملية تقويم الأداء الوظيفي	1.83	0.61
	17- تؤدي عملية تقويم الأداء إلى نتائج موضوعية وعادلة	2.02	0.77
	18- يتم اختيارك لوظيفة مدير الثانوية بناء على إنجازاتك السابقة	1.95	0.75
	19- يستفاد من عملية تقويم الأداء في اكتشاف	2.07	0.69

	الموظفين المؤهلين لشغل مناصب إدارية عليا		
	20- يقوم رئيسك بتحفيزك للعمل أكثر في إطار مقابلة لتثمين أدائك	1.84	0.81
	المتوسط العام للمحور	1.90	0.27
العقاب	21- يتم اعتماد إجراءات عقابية ضدك في حالة كون نتائج تقويم أدائك منخفضة	1.72	0.70
	22- يتم تنزيل رتبتك في حال كان تقويم أدائك منخفضا	1.95	0.84
	23- يتم توجيه إنذار كتابي في حال كان تقويم أدائك منخفضا	1.79	0.80
	24- يتم تنزيل درجة المديرين الذين لا يتحسن أداؤهم لمرات متتالية من التقويم	1.77	0.68
	المتوسط العام للمحور	1.81	0.48
	المتوسط العام لمحور المخرجات	1.97	0.25

ويبين الجدول السابق أن جميع فقراته تشير متوسِّطاتها الحسابية، إلى أن النتائج المتوقعة من عملية تقويم الأداء متواضعة، حيث كانت النتائج العامة للمتوسطات الحسابية للمحاور المنتمية إلى هذا المجال أيضا متوسطة.

وفيما يتعلق بجانب التدريب والتطوير الذي يعتبر من أهم الجوانب التي ينبغي ربطها بعملية التقويم، خاصة أن من بين الأهداف الهامة لهذه الوظيفة هي تمكين الموظفين من معرفة جوانب الضعف في أدائهم، ليكون دافعا لتدعيم جوانب النقص في الأداء مستقبلا، كما أن العملية التطويرية تعتمد على قاعدة بيانات دقيقة يمكن في ضوئها، تبني الإجراءات والبرامج المناسبة لتطوير الأداء، وحسب النتائج المعبر عنها في الجدول السابق، يتضح أن العملية التطويرية قليلة الارتباط بنتائج عملية تقويم الأداء، وقد يرجع ذلك إلى نقص العناية بهذه العملية، وإلى غياب الهدف التطويري في سياسات التقويم، لأن فعالية هذه العملية تتطلب دراسة مسبقة تراعي المتطلبات اللازمة التي تجعل من منظومة تقويم الأداء، عنصرا في فعالا في التنمية والتطوير بالمؤسسة، وذلك انطلاقا من كل أجزائها الفرعية.

وتشير النتائج إلى المساهمة المتواضعة لهذه العملية في تطوير وتحسين أداء المديرين، ويمكن تفسير ذلك بالضعف العام لمنظومة التقويم، وانخفاض مكانتها الإدارية على غرار ما تشير إليه أدبيات

الموضوع، انطلاقا من الأساليب المستخدمة، المواعيد المحددة، مستوى القائمين بها، وتشير نتائج العبارات (1،2،3) إلى هذا الجانب، فانطلاقا من كون عملية التقويم لا تقويم على معايير أداء فعالة، حسب ما يراه المديرون، فإنها ستؤدي بالضرورة إلى ضعف مساهمتها في رفع الأداء، ولا شك أن الواقع الممارس يبين للمديرين غياب الترابط الوثيق بين عمليات التدريب، والمعايير المعتمدة في التقويم، وكذلك إجراءات التحاقهم ببرامج تحسين المستوى، سواء داخل المؤسسة التعليمية أو في مؤسسات خاصة لهذا الغرض.

كما أن المرونة الكافية في استثمار نتائج تقويم الأداء، يمكن أن توفر التغذية العكسية التطويرية، خاصة إذا توفرت للرئيس المباشر (أو القائم بالتقويم)، الصلاحيات والقوانين الكافية التي تمكنه من اتخاذ إجراءات تصحيحية لصالح أداء المديرين في المستقبل، وكل ذلك مرتبط بمدى توفير آليات تصحيح ذاتي داخل المؤسسة، كتوفر الإشراف الفعال والتحفيز والشروط الضرورية التي تدفع المديرين إلى تطوير مستويات أدائهم، كما تؤثر المواعيد المخصصة للتقويم على وطبيعته وشكله (رسمي وغير رسمي)، حيث تنتفي الأهداف التطويرية في حال كان التقويم رسميا يجرى مرة واحدة في السنة مثلا، بينما تتعزز هذه الأهداف إذا كان متكررا وذا طبيعة غير رسمية، لأنه يوفر المعلومات الضرورية للمديرين حول أدائهم، ولكن نتائج العبارة (4) تبين أن هذا الجانب دون المستوى المطلوب.

كما تبين النتائج ضعف الدور الإشرافي للقائم بالتقويم، من خلال التوجيهات التي من شأنه تقديمها للمديرين، فكما يشترط تأهيله للقيام بهذه المهمة وكذلك تمتعه بخبرة وكفاءة في مجال الإدارة المدرسية، لأن ذلك يمكنه من لعب دور تعليمي إزاء المديرين، بدل المراقب الذي يحتكم فقط إلى الإجراءات الكتابية المقننة، فالعملية التقويمية حسب ما أشير إليه في الفصل النظري المخصص لذلك، تتجه إلى التركيز على تعزيز التواصل المفتوح بين طرفي العملية، من أجل تعزيز الأداء وليس من أجل استكمال الإجراءات الكتابية البيروقراطية.

كما أن نتائج التقويم لا تعكس جوانب الخلل التي ينبغي معالجتها في أداء المديرين، حسب بعض العبارات ضمن هذا المحور الفرعي، والعملية التطويرية تعتمد بال شك على تلك النتائج، مما يدعم النتائج السابقة، ويبين كذلك ضعف تقدير المديرين لمدى كفاءة نظام التقويم في الوقوف على حاجاتهم التدريبية، وغياب الإجراءات الكافية التي تجعل من النظام عاملا مساهما، في تعرف على الحاجات التدريبية للمديرين وتدريبهم عليها مستقبلا.

وتتفق نتائج هذه الدراسة في هذا الجانب مع نتائج دراسة طارق أحمد عواد، في غياب الربط بين نتائج تقويم الأداء والبرامج التدريبية، ودراسة خالد ماضي أبو ماضي حيث كانت قضية التدريب من بين المعوقات التي تعاني منها سياسات التقويم.

كما يعتبر جانب الترقية والتحفيز والعلاوات من الوظائف الإدارية التي تتقاطع بشكل كبير مع وظيفة تقويم الأداء الوظيفي، وحسب النتائج المبينة في الجدول السابق، تتضح أيضا العلاقة غير الكافية حسب ما تتطلبه الممارسة الإدارية التي تقوم على أسس علمية، وتشير النتائج إلى نقص الرضا لدى المديرين حول النتائج التحفيزية التي تتبع نتائج التقويم، وهذا ما تعكسه المتوسطات الحسابية، مما يوضح حسب ما يراه الباحث غياب الإدراك الواضح لدى المديرين، للعلاقة ما بين مستويات أدائهم وما يتلقونه من نتائج، كما أن وظيفة التقويم يكون الهدف منها اتخاذ إجراءات تتعلق بالموظفين، وفي حال غياب هذه الإجراءات أو ضعفها، تصبح عملية التقويم معزولة وشكلية أو ذات وظيفة رقابية جامدة.

ويمكن إجمال النتائج المتعلقة بهذا الجانب في ضعف التحفيز، وضعف في ربط نتائج تقويم الأداء بقضايا الترقية، بالشكل الذي يتطلع إليه المديرون، وقد لا ينتفي هذا الإجراء بصفة كلية، ولكن قد تزاحمه بعض الاعتبارات المنتشرة في الإدارة بالوطن العربي، وهي اعتبارات غير موضوعية، ولا تراعي الجدارة والكفاءة، كالمحسوبية..، كما أن العناية بربط وظيفة تقويم أداء المديرين بالمزايا الوظيفية بالطرق الصحيحة، من شأنها النهوض بمستويات أداء المديرين والمدارس التي يسيرونها.

وتبين العبارات (14، 15، 16، 17) التي كانت نتائجها متوسطة، غياب التقدير الموضوعي والعادل حسب ما يراه أفراد عينة الدراسة، وقد يعني ذلك تدني مستوى رضاهم عن نظام التقويم المتبع، لغياب التثمين الفعلي لجهودهم، كما أن النتائج الموضوعية هي الأساس الصحيح للقرارات التي تنجر عنها، وللحصول على نتائج موضوعية ينبغي استخدام معايير كمية خاصة، كما يمكن استخدام معايير سلوكية وأخرى تتعلق بالصفات، نظرا لأهميتهما الخاصة في مجال الإدارة المدرسية، ويمكن التوصل إلى تقدير موضوعي ودقيق، إذا ما توفرت الأساليب والطرق المناسبة للتقويم، وتوفر التدريب الكافي للقائمين بالتقويم من أجل تجنب التحيُّزات الذاتية، والأخطاء الشائعة في هذه الوظيفة.

وتبين العبارات المتبقية ضمن المحور على ضعف الجوانب المتعلقة بتثمين أداء المديرين، واعتماد الترقية بناء على معيار الإنجاز والكفاءة، والدور التحفيزي الذي ينبغي أن يضطلع به المسؤول المباشر

تجاه المديرين، وقد توصلت دراسة طارق أحمد عواد إلى غياب الربط بين التحفيز (المادي والمعنوي) ونتائج تقويم الأداء، ودراسة خالد ماضي أبو ماضي حيث بينت نتائجها أيضا أن عملية التقييم لا يتبعها أي شكل من أشكال التحفيز، ودراسة موسى محمد أبو حطب حيث بينت نتائجها أيضا، غياب قرارات متعلقة بالتحفيز كنتيجة لنظام تقويم الأداء، كما بينت دراسة ماجد إبراهيم شاهين ضعف رضا الموظفين عن الحوافز المقدمة لهم، وانخفاض عدالة نظام التقويم بإحدى الجامعات محل الدراسة.

وفيما يتعلق باتخاذ الإجراءات العقابية فكانت النتائج تعبر عن مستوى متوسط في تبني هذه الإجراءات، ويمكن تفسير ذلك بغياب إجراءات عقابية تتبع من محاسبة دقيقة، تسمح باتخاذ إجراءات حاسمة، انطلاقا من كون المدير مسؤولا عن النتائج التي يحققها بمؤسسته، وانطلاقا من أن المؤسسات الحكومية ينبغي لها أن تعمل بروح المؤسسات الخاصة، في زمن المنافسة والتأكيد على جودة والنوعية، من أجل رفع مستوى إنجاز المؤسسات التربوية وتنافسيتها، في عصر يقوم على اقتصاد المعرفة، وتكون القوة فيها اقتصاديا وثقافيا..، لمن يملك تعليما جيدا فهو مفتاح امتلاك المعرفة، التي تعتمد عليها الأمم في بناء ثروتها.

فلا تكفي الإجراءات التحفيزية بمفردها لدفع المديرين لتقديم أحسن مستويات الأداء، ما لم تكن في مقابل ذلك إجراءات عقابية للمتهاونين في أداء مهامهم، لأن النظام التربوي هو نظام مجتمعي حساس، تعنى به كل فئات المجتمع، وحسب النتائج الوارد في الجدول فإن المستوى الممارس هو دول المستوى المطلوب.

وبناء على المتوسط العام للمحور نقول بعدم تحقق الفرضية الجزئية الخاصة بهذا المحور، أي أن النتائج تؤيد توفر مخرجات نظام تقويم الأداء الوظيفي بمستوى متوسط.

<u>1-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة</u>: من خلال اختبار نتائج الفرضية الجزئية الرابعة، والتي كان نصها: "مستوى توفر التغذية العكسية لنظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان حسب وجهة نظر أفراد العينة منخفض"

يوضح الجدول الموالي **(14)** نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور التغذية العكسية لنظام تقويم الأداء كما يلي:

المحور	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإعلام بنتائج الأداء	1- يتم الإبلاغ الفوري للمدير بنتائج تقويم أدائه	1.93	0.63
	2- يتم إعلام المدير بنقاط قوته وتشجيعه على تطويرها مستقبلا	1.88	0.70
	3- يتم الإعلام بنتائج التقويم بطريقة علنية	1.93	0.70
	4- يتم إعلامك بنتائج تقويم أدائك في جلسة مقابلة مع رئيسك في العمل	2	0.79
	5- تساعد عملية تقويم الأداء الوظيفي على الرفع من الروح المعنوية للعاملين	1.95	0.75
	6- تساعد عملية التقويم على تطوير التواصل بين المدير والإدارة العليا	2.10	0.78
	7- طرق تقويم الأداء الحالية فعالة في تطوير أداء المديرين	2.21	0.64
	8- يتم إعلامك بنقاط ضعفك لتطويرها مستقبلا	1.84	0.72
	المتوسط العام للمحور	1.98	0.36
تطوير نظام التقويم	9- يتم تطوير ومتابعة أهداف نظام التقويم بشكل مستمر	2.23	0.75
	10- يتم تعديل أهداف نظام التقويم في ضوء متطلبات الأداء المطلوب بالمؤسسة	1.93	0.86
	11- يتم تطوير نظام التقويم بشكل مستمر حسب متطلبات عمل مدير المؤسسة	1.88	0.70
	12- تتم مراجعة نظام الحوافز لتناسب نتائج الأداء	1.88	0.79
	13- يتم تشكيل لجنة جديدة للنظر في تظلمات الموظفين	1.72	0.73
	14- تتم مراجعة دورية للمعايير المعتمدة في تقويم الأداء	1.84	0.75
	15- يُصمم نظام التقويم من أجل تحقيق أهداف المؤسسة	1.84	0.72
	16- يتم تطوير طرق تقويم أداء المدير من أجل	1.93	0.77

	القيام بمهامه بكفاءة وفعالية		
	المتوسط العام للمحور	1.91	0.34
	المتوسط العام لمحور التغذية العكسية	1.94	0.29

نلاحظ من الجدول السابق أن كل العبارات المنتمية إلى هذا المحور، متوسطة من حيث مستوى توفرها كما هو الحال مع المحاور السابقة، أي أن التغذية العكسية الضرورية لنظام تقويم الأداء غير متوفرة بالمستوى المطلوب.

وفيما يتعلق بالمحور الفرعي الأول نلاحظ ضعف العناية بتقديم التغذية الفورية للمدير، من خلال توفير معلومات بشكل مباشر حول أدائه، الأمر الذي من شأنه زيادة معرفته حول المستوى الذي يقدمه وجوانب الضعف فيه، ولاشك أن ذلك يكون بطرق مناسبة من خلال مقابلة يجريها الرئيس المباشر معه، من أجل مناقشة أدائه مع الحرص على أن تكون الملاحظات المقدمة، تتمحور حول الأداء وليس حول المدير وشخصه، وذلك كما تشير إليه الأساليب الحديثة المتعلقة بمقابلة التقويم، مثلما تمت الإشارة إليها في الجزء النظري من الدراسة، والهدف الأول لمناقشة الأداء بين الرئيس والمرؤوس هو هدف إعلامي تطويري بالأساس، ويتطلب ذلك العناية بتدريب القائمين على هذه المهمة على الأسس العلمية للقيام بمقابلة تقويم الأداء.

كما يعتبر من الأفضل التركيز على تثمين أداء المدير، من خلال التركيز أكثر على جوانب القوة من أجل تدعيمها، مع الإشارة المناسبة إلى بعض النقائص المسجلة، وفي ضوء ذلك يمكن وضع رؤية مستقبلية يشترك فيها الرئيس والمرؤوس، من أجل تحديد الأهداف التي يتم السعي إلى تحقيقها مستقبلا، والتي تكون موضع تقويم من طرف الرئيس المباشر، ولكي يحدد المرؤوس أهدافه بدقة في ضوء تلك النقاط المشتركة، ونلاحظ أن النتائج المتعلقة بهذه الجوانب متواضعة حسب استجابات المديرين، مما يتطلب العناية بتطويرها مستقبلا.

كما أن التقويم ينبغي أن يكون نابعا من سياسة تهدف إلى الإشراف الفعال على أداء مدير المدرسة، ولا شك أن مفهوم الإشراف يختلف كثيرا عن مفهوم التفتيش والرقابة الجامدة على الأداء، الأمر الذي نلاحظ توفر بشكل غير كافي حسب النتائج المبينة في الجدول، فالإدارة المدرسية عرفت تطورات هامة، في الآونة الأخيرة وبات من الضروري المراجعة المستمرة لها في ضوء التغيرات المحلية والعالمية، وفي

ضوء نتائج التي تؤكدها الأبحاث العلمية، ويهدف الإشراف الفعال على أداء الموظفين عادة على تزويدهم بالمعارف والكفاءات الضرورية لهم، لأداء مهامهم المتنامية والمتغيرة باستمرار.

كما نلاحظ غياب العناية بتوفير نتائج علنية وهو ما يتفق مع التوجهات الحديثة، فالطرق القائمة على التقارير السرية باتت غير مناسبة، للمؤسسات التي تعمل بروح منظمات الأعمال الذي تهدف إلى تحقيق التنافسية في الأداء، وبالرغم من أن بعض الموظفين قد يعارضون هذا الأمر، وكذلك بعض الرؤساء الذين يتجنبون ردود الفعل الممكنة من طرف المرؤوسين، أو اعتراضهم على نتائج التقويم أو الإشارة إليها بطريقة علنية، إلا أن التقارير السرية للأداء كثيرا ما تفقد ميزتها التدعيمية للأداء، ولا تحقق في الغالب إلا الأغراض الإدارية البحتة.

كما أن من بين الانعكاسات الهامة ضمن إطار التغذية العكسية للمرؤوسين، تشجيعهم على الأداء وبث روح المنافسة في العمل وتنمية الروح المعنوية، من أجل توفير مناخ داعم للعمل والإنجاز، ضمن نمط من العلاقات الإنسانية التي تراعي المرؤوسين، وحاجاتهم النفسية والاجتماعية ضمن إطار من التواصل الفعال، الذي يمكن أن يساعد في تدعيمه النظام المطبق في تقويم الأداء.

ومن جوانب التغذية العكسية الهامة ما يتعلق بتطوير النظام ومراجعته المستمرة، في ضوء النتائج التي يحققها في الميدان، من أجل المحافظة على فعاليته بشكل مستمر، وكل العبارات المتعلقة بهذا المحور الفرعي كانت نتائجها متوسطة، مما يدل على عدم كفاية القيام بذا الدور، وأن نظام التقويم لا يحقق هذه الخاصية الهامة، مما يتطلب المراجعة اللازمة للعمل على تحقيق النتائج المرضية في هذا الجانب، فنظام التقويم ليس أداء جامدة يجب احترامها على طبيعتها بشكل مستمر، وإنما هو أداء إدارية وجدت لتحقق أغراضا إدارية محددة، وكغيره من الجوانب الإدارية التي يطالها التغيير والتعديل المستمر، فينبغي أن توضع الآليات اللازمة، التي تسمح بتحققي المراجعة الدورية المستمرة، لنظام تقويم الأداء والجزئيات الفرعية التي يتكون منها، وينبغي أن تقوم تلك العملية على أسس علمية مدروسة.

وقد أشارت دراسة جودل وجان ومارتن وبيتر (2009) إلى أهمية التغذية العكسية المستمرة، التي تتم على مراحل الأداء المختلفة في تحسين الأداء.

وبناء على المتوسط العام للمحور نقول بعدم تحقق الفرضية الجزئية الخاصة بهذا المحور، أي أن النتائج تؤيد توفر التغذية العكسية لنظام تقويم الأداء الوظيفي بمستوى متوسط.

كما نلاحظ أن النتائج العامة ضمن هذا الجزء من الدراسة، كثيرا ما اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة العربية، التي أشارت إلى غياب الممارسات والمواصفات الفعالة في أنظمة تقويم الأداء كدراسة عواد، على خلاف الدراسات الأجنبية التي أوردتها هذه الدراسة، حيث أشارت في أغلبها إلى أن وظيفة التقويم تتميز بخصائص إيجابية، وأنها تؤدي المهام المطلوبة منها كدراسة ماكيا (2008)، وتولر (2006) التي بينت دور هذه العملية وأهميتها في تحسين أداء المديرين، من خلال العناية اللازمة بوضعها على أسس صحيحة.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية: التي كان نصها: "مستوى أهمية نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان حسب وجهة نظر أفراد العينة مرتفع"

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لبنود الأداء المنتمية إلى كل محور، وللمتوسطات الحسابية الكلية لكل محور من محاور أداة الدراسة، وفيما يلي توضيح تلك النتائج:

2-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة: من خلال اختبار نتائج الفرضية الجزئية الأولى، والتي كان نصها: "مستوى أهمية مدخلات نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان حسب وجهة نظر أفراد العينة مرتفع"

ويوضح الجدول الموالي **(15)** نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور المدخلات كما يلي:

المحور	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف نظام تقويم الأداء الوظيفي	1- يتم إعداد نظام تقويم أداء مدير الثانوية بناءا على التحليل(مكونات الوظيفة) الوظيفي لمهام المدير	2.67	0.57
	2- يتم تحديد مؤشرات الأداء في ضوء التحليل الوظيفي	2.45	0.59
	3- يتم تحديد مواصفات الموظف الكفء في ضوء تحليل الوظيفة	2.23	0.78
	4- يتم تحديد مسؤوليات العمل في ضوء التحليل	2.53	0.59

	الوظيفي		
	5- يتم تحديد المهارات المطلوبة لإنجاز العمل في ضوء التحليل الوظيفي	2.35	0.78
	6- يتم تحديد أهداف نظام التقويم بشكل واضح ودقيق	2.88	0.60
	7- يهدف نظام تقويم الأداء إلى تطوير ممارسات المدير لمهامه	2.32	0.78
	8- تصاغ أهداف تقويم الأداء في صورة مخرجات يمكن تحقيقها في فترة زمنية محددة	2.33	0.75
	9- يهدف نظام تقويم الأداء إلى تطوير الدور الإشرافي لمدير الثانوية	2.28	0.83
	10- يهدف نظام تقويم أداء مدير الثانوية إلى تحديد الحاجات التدريبية لمدير الثانوية	2.12	0.66
	المتوسط العام للمحور	2.41	0.46
معايير نظام تقويم الأداء الوظيفي	11- تتسم المعايير المطبقة بأنها تؤدي إلى تقديرات دقيقة للأداء	1.98	0.83
	12- المعايير المستخدمة في التقييم ملائمة لطبيعة المهنة التي أزاولها	2.05	0.75
	13- تغطي المعايير المستخدمة جميع أبعاد الوظيفة	2.23	0.68
	14- يتم إطلاعك على المعايير المعتمدة لتقويم أدائك	2.16	0.72
	15- تركز المعايير المستخدمة على النتائج التي يحققها مدير الثانوية	2.19	0.73
	16- تركز المعايير المستخدمة على الصفات الشخصية لمدير الثانوية	2.47	0.77
	17- تركز المعايير المستخدمة على سلوك الأداء الذي يقوم به مدير الثانوية	2.30	0.71
	18- معايير التقويم موضوعية ولا تسمح بتدخل	2.77	3.23

	العوامل الشخصية للقائم بالتقويم		
	19- تتناسب معايير تقويم الأداء مع مهامك الفعلية	2.07	0.77
	20- معايير التقويم يتم تحديدها من قبل القائم بالتقويم	1.84	0.75
	21- يتم تغيير معايير العمل وفقا لتغير ظروف وقوانين العمل	2.12	0.79
	22- تركز المعايير المستخدمة في التقويم على الجانب الإداري من عمل مدير الثانوية	2.33	0.78
	23- تركز معايير الأداء المستخدمة على الجانب التربوي الإشرافي من عمل مدير الثانوية	2.35	0.78
	24- يتم مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير المتفق عليها بعد القيام بعملية التقويم	2.14	0.77
	25- يتم تحديد معايير تقويم الأداء وفق الخطط التي يتم إعدادها بالمؤسسة	2.02	0.89
	26- تشارك لجنة خارجية مختصة في إعداد معايير الأداء	2.14	0.89
	27- توجد معايير موحدة لجميع المدراء برغم اختلاف ظروف عملهم	2.37	0.76
	28- توجد معايير كمية معبر عنها بشكل رقمي لتقويم الأداء	2.49	0.69
	29- توجد معايير كيفية لتقويم الأداء	1.98	0.77
	30- تراعي معايير الأداء الجوانب الابتكارية في الأداء	1.84	0.95
	المتوسط العام للمحور	2.19	0.30
	المتوسط العام لمحور المدخلات	2.26	0.29

نلاحظ من الجدول السابق أن العبارات تراوحت متوسطاتها بين المتوسط والمرتفع، حيث كان المتوسط العام لمحور أهداف النظام مرتفعا (2.41)، بينما كان متوسط محور معايير النظام متوسطا (2.26)، إلا أنه يلاحظ على العموم أن متوسطات محور المدخلات مرتفعة، فيما يتعلق بالأهمية مقارنة بما أشارت إليه النتائج سابقا فيما يتعلق بمستوى توفر مواصفات النظام ومدى ممارستها في الميدان.

وقد حازت كل من العبارات التالية: (1، 2، 4، 5، 6، 7، 8) فيما يتعلق بمحور الأهداف، والعبارات (16، 18، 22، 23، 27، 28) فيما يتعلق بمحور معايير النظام، على متوسطات مرتفعة.

وتشير المتوسطات المرتفعة للعبارات (1، 2، 4، 5، 6، 7، 8) من المحور الفرعي المتعلق بالأهداف، إلى أن المديرين يرون أهمية توفر تلك الجوانب في نظام وممارسات تقويم أدائهم، بالرغم من أن أغلبيتهم يرون أن المهام المحددة رسميا هي محور تقويم أدائهم، غير التحليل الوظيفي إجراء مختلف يقوم على دراسة علمية لما يقوم به المديرون الناجحون أثناء عملهم، للوصول إلى تقنين لما يجب على المديرين أداؤه، واعتباره مرجعا للحكم على الأداء الوظيفي للمديرين.

فالاتجاهات الحديثة تؤكد أهمية ارتباط عملية تقويم الأداء الوظيفي، بعملية التحليل الوظيفي لكونها الطريقة الأنسب لفهم جوانب الأداء ومتطلباته، ويرى الباحث أن المديرين يؤكدون أهمية هذه العملية، انطلاقا من كونهم يلتزمون حرفيا بالمهام المنصوص عليها، وأنهم يرون بأنها تمثل الجوانب الإجرائية لعملهم، وقد تأكد الباحث من هذا الجانب من خلال تعامله معهم ميدانيا، وقد سبق الإشارة في مكان آخر من الدراسة إلى أن المديرين يعتبرون تلك المهام الرسمية، بمثابة معايير الأداء (على عموميتها) التي يتم الحكم على أدائهم في ضوئها، غير أن الفرق غالبا ما يكون كبيرا بين الصيغ الرسمية لقوانين العمل، وبين تلك الممارسات الإجرائية التي يقوم بها الموظف.

فبينما يؤكد التحليل الوظيفي على ما يقوم به الموظف لإنجاز المهام المحددة رسميا، نجد أن مهام العمل الرسمية تشير إلى ما يجب على المدير القيام به والتقيد به أثناء ممارسة الوظيفة، ولكي تقوم الإدارة المدرسية على أسس علمية، يجب الاهتمام بالممارسات والسلوكات الفعلية في الميدان أكثر من اللوائح المنظمة للعمل، كما تعتبر أهداف النظام ومدى ارتباطها بالتحليل الوظيفي المنطلق الصحيح الذي يضمن سلامة النظام في مراحله اللاحقة.

كما يرى المديرون ضرورة أن يهدف النظام إلى تطوير أداء المديرين، وان تبتعد عن الإجراءات الإدارية الشكلية التي تهدف إلى الرقابة فقط، فأهداف النظام ينبغي أن تربط بالأهداف العامة للمؤسسة التربوية، وأن تجعل المديرين يقومون بما يساهم بفعالية في تحقيق تلك الأهداف، كما نلاحظ أن النتائج المتعلقة بمدى ارتباط أهداف النظام بتطوير أداء المديرين فنرى أنها كان متوسطة، فمن الهداف الهامة لنظام تقويم الأداء، تقدير الأداء الحالي أو الماضي للعامل وتقديم معلومات كافية حول أدائه، ليتمكن من

تحسين هذا الأداء في المستقبل، ويتطلب تحقيق هذا الغرض تصميم النظام بمواصفات تسمح له بالوصول إلى تحقيق هذا الهدف منذ البداية.

أما المحور الفرعي المتعلق بمعايير تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي، فنجد أن متوسطات العبارات المنتمية إليه تراوحت بين المستوى المتوسط والمرتفع، وبرغم ذلك فإن أغلبها كانت مستوياتها متوسطة، فنجد استجابات المديرين تشير إلى الأهمية المتوسطة فقط، لكفاية المعايير المعتمدة في نظرهم في الحكم الدقيق على مستويات الأداء، وأن تكون مناسبة وشاملة لأبعاد الوظيفة التي يشغلونها، ويرى الباحث أن هذا الحكم قد يكون مرتبطا بضعف تقدير المديرين لنظام التقويم، أو لمدي جدية الإدارة العليا في الأخذ بالتوجهات الحديثة، وأن المضامين التي تبرزها العبارات المتعلقة بهذه الجوانب، طموحة إلى الدرجة التي تفقد معها واقعيتها، بالرغم من أنها من التوجهات الحديثة في حكم على معايير تقويم الأداء الوظيفي.

ويلاحظ أن المديرين يولون أهمية كبرى لان تكون معايير الأداء موضوعية، وأن تشتمل على عناصر ترتبط بالخصائص والصفات الشخصية، مما يدل على أن المديرين يغلب على تصوراتهم للعملية الإدارية، مفاهيم الكاريزما والرجل العظيم الذي يتصف بصفات لا تتوفر في غيره، ويرون تلك الصفات هي المسؤولة عن تمكين المدير من أداء مهامه، أكثر من تركيزهم على الجوانب السلوكية والمتعلقة بنتائج الأداء، وهي معايير أكثر موضوعية من سابقتها، وربما يرتبط ذلك حسب ما يراه الباحث أن النمط الإداري السائد في المدارس الثانوية، هو نمط سلطوي يعتمد الإدارة من خلال الإجراءات التي يصدرها المدير من مكتبه، وأن المدير يكتسب مكانته في الوسط المدرسي من خلال الصلاحيات التي تعطى له، وليس من خلال المهارات والقدرات التي يتمتع بها، والتي تتطلب منه الحضور الفعلي في الميدان وممارسة الدور الإشرافي الفعال.

كما قد يشير ذلك إلى محدودية مفاهيم المديرين الإدارية، وتبعيتها للبيئة المدرسية ومعطياتها الميدانية، أكثر من المعرفة العلمية الحديثة في مجال الإدارة، لأن ذلك يتطلب اهتمام المديرين بقضية التطوير الذاتي المستمر، ويرتبط أيضا ببرامج الإعداد والتكوين التي تقدم لهم، قبل وأثناء ممارسة المهنة ومدى جودة مضامينها، وارتباطها بالفكر الإداري المعاصر.

ويتفق مع النتائج السابقة التي يؤكد من خلالها أفراد عينة الدراسة، على أهمية الموضوعية في معايير الأداء، النتائج المتعلقة بتحكم القائم بالتقويم في هذه المعايير، وإعطائه الحرية المطلقة في اختيارها، حيث نجد مستوى أهمية مستوى متوسط للعبارة (20)، لان ذلك قد يوقع العملية التقويمية في مستوى من الذاتية، ويكسبها بعدا سلطويا لصالح القائم بالتقويم، أكثر من إعطائها الصفة المهنية التنموية، كما أن اعتماد القائم بالتقويم كمصدر لمعايير الأداء، يتطلب العناية بإعداده في مجال الإدارة المدرسية وتفاصيلها، التي يتحصل عليها من خلال خبرته الميدانية فيها، كما يتطلب الأمر تدريبه بشكل كافي على الأساليب، والطرق الصحيحة لممارسة هذه الوظيفة، وأنواع المعايير المعتمدة وقيمتها، ومدى ارتباطها بالمهام التي يؤديها المديرون.

كما نجد أن المديرين يعطون أهمية كبيرة للجانب الإداري في معايير الأداء وكذلك للدور الإشرافي، كم يؤيدون توحيد المعايير بين جميع المديرين، وأن تكون هناك معايير تقويم كمية، وكل ذلك حسب ما يراه الباحث يفيد في جعل العملية أقرب إلى الدقة والعدالة، لأن جميع المديرين يتم النظر في أدائهم حسب معايير موحدة، وكل الجوانب السابقة تعبر عن نواحي مهمة وحديثة في مجال تقويم الأداء الوظيفي، وقد يكون اتفاق المديرين على أهميتها، راجعا إلى نقص توفرها في الميدان، وإلا لما كانت الإشارة إليها بهذا المستوى من الأهمية.

كما نلاحظ أن الدور الإشرافي حصل على متوسط أعلى من متوسط الجانب الإداري، وقد يرجع ذلك إلى إدراك المديرين لأهمية الدور الإشرافي التربوي مقارنة بالدور الإداري، أو أن الجانب الإشراف مغيب في عملية تقويم الأداء، وتشير التوجهات الحديثة في تقويم الأداء، إلى أهمية التنويع في معايير التقويم، وأن أكثرها فعالية هي المعايير الكمية ثم السلوكية ثم المتعلقة بالصفات، على الرغم من أهميتها الاستثنائية في بعض المهن، كمهمة مدير مؤسسة التعليم الثانوي.

ونجد أن المديرين لا يعطون قضية المراجعة المستمرة لمعايير التقويم أهمية كبيرة، بسبب قلة التغيرات التي تتطلب إحداث هذا التعديل والتطوير، وبرغم ذلك فإن مراعاة المرونة في التعامل مع تصميم معايير الأداء أمر مهم، فالتعديل وإن لم يحدث على المستوى القريب فلا ينبغي إهماله على المستوى البعيد، لأن الإصلاحات في المنظومات التعليمية، أصبحت تحدث بوتيرة أسرع بسبب تسارع التغيرات العالمية والمحلية، ويمكن إشراك المديرين أو من يمثلهم في إعداد ومراجعة معايير الأداء، وأن تتم العملية من طرف لجان خاصة وبمشاركة مختصين ومشاركين في مجال الإدارة المدرسية.

وأهم ما يمكن ملاحظته أن المديرين لا يؤيدون التركيز على الجوانب الابتكارية في الأداء، الأمر الذي يمكن تفسيره بأنها جوانب تتطلب من المدير التطوير المهني المستمر، والاستثمار الفعال للموارد المادية والبشرية بالمؤسسة، وكذا تطوير التعليم والعمل على تطوير المنهاج التربوي والعمل بطرق غير اعتيادية، وهو الأمر الذي يصعب على المديرين تحقيقه، لعدم امتلاكهم الكفايات التي تؤهلهم للقيام بذلك، أو لنقص التحفيز والعوائد التي يتلقونها وعدم ربطها بنتائج الأداء.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج علا حسني قرقش، حيث تم موافقة عينة الدراسة على جميع المعايير، بينما في دراستنا هذه نلاحظ عدم موافقة المديرين على أهمية جميع المعايير التي تضمنتها أداء الدراسة، وعلى العموم كان متوسط محور أهمية مدخلات النظام متوسطا، وفي ضوء ذلك نقول بعدم تحقق الفرضية الجزئية الأولى فيما يتعلق بجانب الأهمية.

2-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة: من خلال اختبار نتائج الفرضية الجزئية الأولى، والتي كان نصها: "مستوى أهمية عمليات نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان مرتفع حسب وجهة نظر أفراد العينة"

يوضح الجدول الموالي **(16)** نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور عمليات نظام تقويم الأداء كما يلي:

المحور	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القائم بتقويم الأداء	1- يتم تقويم أدائك من قبل رئيسك المباشر	2.21	0.71
	2- يتم تقويم أدائك من قبل مرؤوسيك (المعلمين، الإداريين..)	2.21	0.77
	3- يطلب منك القيام بتقويم ذاتي لأدائك	2.28	0.80
	4- يتم تقويم أدائك من طرف زملائك في المهنة (مديرو الثانويات الأخرى)	2.19	0.79
	5- يكون المقوم مطلعا على كامل تفاصيل المهنة	2.28	0.77
	6- تؤثر معرفتك بالمقوم على نتائج التقويم	2.26	0.73
	7- للمقوم سلطة مطلقة لاتخاذ قرارات حول أدائك	2.35	0.87
	8- توجد رقابة عليا على القائم بتقويم أدائك	1.81	0.79
	9- يتقيد المقوم بالمهام الحرفية عند عملية التقويم	2	0.90

	10- يمتلك المقوم المهارات الكافية لتقويم أدائك	1.74	0.85
	11- المقوم ملم بكامل أهداف وطرق وواجبات تقويم الأداء المحددة في نظام التقويم	2.23	0.87
	12- يتم تقويم أدائك من طرف لجنة خارجية مختصة	2.28	0.73
	13- يتم تقويم أدائك من طرف أولياء التلاميذ	2.32	0.71
	14- يتم تقويم أدائك من طرف التلاميذ	2.26	0.79
	المتوسط العام للمحور	2.15	0.32
توقيت تقويم الأداء	15- تتم عملية التقويم لعدة مرات في السنة	2.16	0.72
	16- تستهلك عملية التقويم الكثير من الوقت والجهد	2.26	0.79
	17- تتم عملية تقويم الأداء بشكل دوري منتظم	2.26	0.73
	18- يتم إبلاغك بمواعيد عمليات التقويم	2.14	0.77
	المتوسط العام للمحور	2.18	0.43
أخطاء تقويم الأداء	19- هناك ارتجالية لدى المقوم وعدم تقيد بمعايير واضحة للأداء المطلوب	1.95	0.79
	20- يتم معاملة جميع الموظفين دون تمييز أو تحيز	1.91	0.78
	21- تتأثر نتائج التقويم سلبا بالحالة النفسية للقائم بالتقويم	2.05	0.69
	22- يصدر المقوم حكما عاما على أدائك بناء على التقويمات السابقة	2.07	0.79
	23- يتأثر المقوم بالانطباع الأولي عن المدير	2	0.85
	24- يميل القائم بالتقويم إلى اتخاذ تقويمات متوسطة في أغلب الأحيان	2.16	0.81
	المتوسط العام للمحور	2.07	0.30
أسلوب تقويم الأداء	25- يتم تقويم أدائك في إطار مقابلات مخصصة لذلك	2.30	0.74
	26- يتم استخدام الحاسوب في تحليل نتائج التقويم	2.11	0.73
	27- يستخدم أكثر من أسلوب في تقويم الأداء	2.42	0.70
	28- يراعي المقيم المرونة في تقويم الأداء	1.88	0.82

	29- هناك استمرارية في تقويم أداء المديرين	2.02	0.74
	المتوسط العام للمحور	2.29	0.44
	المتوسط العام لمحور العمليات	2.14	0.22

نلاحظ من الجدول السابق أن أغلب الفقرات كانت نتائجها متوسطة، ما عدا الفقرة (7) فيما يتعلق محور القائم بالتقويم، والفقرة (27) فيما يتعلق بأسلوب التقويم، وتشير النتائج عموما إلى الافتقاد إلى الأهمية الكافية، للجوانب المدرجة ضمن هذا المحور حسب وجهات نظر المديرين.

وتشير النتائج إلى أن المديرين يتفقون على أهمية مرتفعة، بأن تكون للقائم بالتقويم السلطة المطلقة لإصدار حكم على أدائهم، والفقرة المتعلقة بأهمية تقويم أداء المديرين من طرف أولياء التلاميذ، ويرى الباحث بأن القائم بالتقويم لكي يتمتع بصلاحيات كبيرة في هذا الشأن، فينبغي أن يكون على تأهيل كاف للقيام بهذه الوظيفة، بما يسمح بأن تؤدي إلى أحسن النتائج مع إتاحة هامش كاف، لقيام الموظف بالتظلم على نتائج التقويم في حال كان معترضا عليه، وقد يفسر اتجاه المديرين نحو أهمية التقويم من جانب أولياء التلاميذ، بمدى وعيهم واتجاههم أيضا نحو تفتح مؤسساتهم على المجتمع المحلي، وأن المؤسسات التربوية لم تعد نظاما مغلقا، وأن المدير الناجح هو الذي يتمتع بشخصية قيادية ذات صدى مجتمعي، وبإمكانها التفاعل البناء مع تطلعات أولياء التلاميذ، وإشراكهم بفعالية في أنجاح العملية التربوية، والحكم أيضا على المستوى الذي تحققه من تحصيل للتلاميذ خاصة.

ويلاحظ أن بقية العبارات لم تتحصل على متوسطات مرتفعة، حيث يلاحظ أن المديرين لا يميلون إلى تنويع مصادر التقويم، لتشمل المرؤوسين والتلاميذ وكذلك الرؤساء المباشرين، وإن كان الفكر الإداري يشير إلى أنهم أغلب من يقوم بهذه المهمة، وقد ترجع هذه النتائج إلى أن المديرين لا يرون أن هذه المصادر تشكل عاملا فعلا في تجديد وتفعيل هذه الوظيفة، لكون رؤسائهم المباشرين (المفتشين) هم من يقوم بهذه المهمة غالبا، وأن التلاميذ قد لا يتمتعون بالوعي الكافي للمشاركة الحقيقة في هذه العملية، وبقدر ما أشارت النتائج إلى تفتح المديرين على الآخرين، فيما يتعلق بأولياء التلاميذ، أشارت هنا إلى نتائج مناقضة لها، ويمكن تفسير ذلك بأن المديرين يرون أن أولياء التلاميذ هم مصدر أكثر أهمية، لأنهم من الفاعلين الأساسيين في المجتمع ويمكن لهم تعزيز مكانته خاصة لدى الإدارة التربوية التي ينتمي إليها.

ونفس النتائج فيما يتعلق بتقويم أداء المدير من طرف زملائه في المهنة، أو من خلال قيامه بتقويم ذاتي، فقد كانت نتائجهما متوسطة، بالرغم من كونها مصادر هامة للتغذية العكسية التي تدعم النمو المهني للمدير، ويرى الباحث أن انفتاح المدير على هذه الممارسات وسابقاتها، يرتبط أكثر بنمط الإدارة التعليمية، فكلما كانت أكثر انفتاحا وديمقراطية، كلما كان توجهات الأفراد إلى التشاركية والانفتاح على الآخر في جو من الاحترام المتبادل، وبالتالي فهو يرتبط بتعديل فلسفة الإدارة المدرسية، ومستوى تكوين وإعداد المديرين، والفريق الإداري الذي يعملون معه.

كما أن المديرين لا يرون أهمية كبيرة لأن تتم عملية تقويم أدائهم من طرف لجنة خارجية، وربما يرجع ذلك إلى كونهم يربطون عملية تقويم الأداء بالرقابة والمحاسبة والعقاب، ويتصورون أن تدخُّل لجنة خارجية في هذه العملية، قد يزيد من حجم الرقابة ويضع مدير الثانوية أمام تحديات، يصعب عليه مجابهتها دون عناء واجتهاد.

وكذلك فيما يتعلق بمواعيد عملية التقويم ومستوى دوريتها، نلاحظ أن المديرين لا يرون أهمية كبيرة للعناية بهذا الجانب أو تعديله، وأنه قليل التأثير على مستوى فعالية عملية التقويم، أو أنهم يؤيدون الطريقة المعمول بها والتي تتم مرة في السنة، حيث يتم منحهم نقطة سنوية من طرف مفتش الإدارة المدرسية، بالرغم من أن هذه الطريقة لا تقدم تغذية عكسية كافية، وتناسب أكثر الإجراءات الإدارية والرقابية، كما لا يؤيد المديرون بشدة تعدد مرات التقويم في السنة، ولا أن يتم إعلامهم بمواعيد التقويم وقد يكون سبب ذلك أن واقع هذه العملية، وحسب ما هو ممارس في الميدان لا يعطي لها أهمية كبيرة في نظرهم، نظرا لانعكاسات نتائجها على مسارهم الوظيفي، أو أنها لا تؤدي إلى نتائج تحفيزية معتبرة أو عقابية بدرجة كبيرة، مما يجعل المديرين يولون أهمية لها ولنتائجها.

وفي المحور الفرعي المتعلق بأخطاء عملية التقويم، فقد كانت كل عباراته متوسطة من حيث الأهمية، بالرغم من أن هذه الأخطاء الشائعة، عند القيام بهذه الوظيفة هي من أكثر ما يهددها ونتائجها، وكون المديرين خاضعين لهذه الممارسة من طرف رؤسائهم، من المفترض أن يجعل منهم حساسين لكل ممارسة إيجابية أو سلبية تصدر من القائم بالتقويم، ومع ذلك فنلاحظ أن الأهمية كانت متوسطة، ويعني ذلك أن العناية بالتغلب على هذه الأخطاء، ليست من الأهمية التي تتطلب التوصية باتخاذ إجراءات حيالها، وكل ذلك حسب ما يراه الباحث راجع إلى انخفاض تقدير المديرين، لنظام تقويم أدائهم حسبما وضحته نتائج الفرضية العامة الأولى.

أما فيما يتعلق بالمحور الفرعي الأخير المتعلق بأسلوب تقويم الأداء، فنلاحظ أن العبارة (27)، تحصلت على متوسط مرتفع (2.42)، يدل على أهمية كبيرة لتنويع أساليب تقويم أداء المديرين من وجهة نظرهم، وذلك للتغلب على الجمود في هذه العملية، والتوصل إلى نتائج أكثر دقة وشمولية، كما أن تنويع أساليب التقويم يتناسب مع الظروف المختلفة للمديرين، وحجم مؤسساتهم والجوانب والمعايير المختلفة للتقويم، كما لا يجب أن نهمل قضية الإصلاح والتطوير، الذي يحدث على مستوى الإدارة المدرسية بالجزائر، ويجب أن تتنوع أساليب التقويم حسب تنوع وتغير مهام المديرين.

أما بقية العبارات ضمن هذا المحور الفرعي فتحصلت على نتائج متوسطة، فنجد أن المديرين لا يولون أهمية لاستخدام مقابلة بينهم وبين رؤسائهم، من أجل تثمين أدائهم وإعطائهم المعلومات الضرورية حول أدائهم، والتي تسمح لهم بتطويره مستقبلا، بالرغم أن استخدام مقابلة تقويم الأداء، يعتبر من التوجهات الحديثة في تقويم أداء الموظفين، مع ضرورة تدريب القائمين على استخدامها، لبلوغ أحسن نتائج تطوير أداء المرؤوسين، ولا نغفل حقيقة أن هذه الوظيفة هي مصدر حساسية لكل من الرئيس والمرؤوس حسب ما هو شائع، خاصة إذا غابت المعطيات الصحيحة في جوانبها التشريعية والعملية، فقد يجعل ذلك منها مصدرا لخلخلة التواصل التنظيمي، والمشاكل بين الرؤساء والمرؤوسين، وقد يتجنب المرؤوس جلسة لتقويم أدائه أمام رئيسه في العمل، إذا ما كان يسمعه فقط ما يتعلق بالسلبيات والنقائص في أدائه، دون مساعدته وتحفيزه لتحسينه مستقبلا بطرق مناسبة لذلك.

وبناء على المتوسط العام لهذا المحور المتعلق بمخرجات نظام تقويم الأداء، نقول بعدم تحقق الفرضية الجزئية المتعلقة بهذا الجانب من الدراسة، حيث كانت نتائج هذا البعد متوسطة.

2-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة: من خلال اختبار نتائج الفرضية الجزئية الأولى، والتي كان نصها: "مستوى أهمية مخرجات نظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان حسب وجهة نظر أفراد العينة مرتفع"

يوضح الجدول الموالي **(17)** نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور عمليات نظام تقويم الأداء كما يلي:

المحور	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التدريب	1- تسهم أساليب تقويم الأداء في تحسين مستوى	2.07	0.83

والتطوير	أداء المدير		
	2- ترتبط برامج التدريب بمعايير الأداء الفعال لمدير الثانوية	2.26	0.76
	3- تساعد عملية تقويم الأداء في وضع برامج تدريبية لتحسين الأداء	2.09	0.84
	4- يساعدك التوقيت المخصص لتقويم الأداء على التحسين المستمر لجوانب أدائك لمهامك	2.02	0.77
	5- يتم وضع آليات لتدريب المدراء ورفع كفاءتهم بناء على نتائج تقويم أدائهم	1.98	0.89
	6- يعمل القائم بالتقويم على تطوير أدائك وتوجيهك إلى أساليب الأداء الفعالة	2.07	0.80
	7- يستطيع نظام تقويم الأداء تحديد الاحتياجات التدريبية للمدراء	2.28	0.80
	8- تساعد إجراءات تقويم الأداء في تطوير أدائك مستقبلا	2.53	0.74
	9- تتضح نقاط الضعف في أداء المدير بناء على نتائج تقويم الأداء	2.32	0.78
	المتوسط العام للمحور	2.18	0.39
التحفيز والترقية والعلاوات	10- يتم الاعتماد على نتائج تقويم الأداء في اتخاذ القرارات المتعلقة بمنح العلاوات المادية للمدراء ذوي النتائج المرتفعة	2.26	0.79
	11- يتم حصول المدير على ترقية بناء على نتائج تقويم الأداء	2.40	0.76
	12- تتلقى حوافز مادية نتيجة حصولك على نتيجة تقويم مرتفعة	2.35	0.78
	13- تتلقى تحفيزا معنويا في حالة كان تقويم أدائك مرتفعا	2.37	0.76
	14- يتم تثمين جوانب القوة في أداء مدير المؤسسة	2.26	0.82
	15- تساعد معايير تقويم الأداء في بناء سياسة	2.40	0.73

	تعيين واختيار المديرين		
	16- يعتبر الإنجاز معيارا مهما للترقية بعد عملية تقويم الأداء الوظيفي	2.53	0.63
	17- تؤدي عملية تقويم الأداء إلى نتائج موضوعية وعادلة	2.16	0.84
	18- يتم اختيارك لوظيفة مدير الثانوية بناء على إنجازاتك السابقة	2.40	0.79
	19- يستفاد من عملية تقويم الأداء في اكتشاف الموظفين المؤهلين لشغل مناصب إدارية عليا.	2.23	0.78
	20- يقوم رئيسك بتحفيزك للعمل أكثر في إطار مقابلة لتثمين أدائك	2.40	0.73
	المتوسط العام للمحور	2.34	0.33
العقاب	21- يتم اعتماد إجراءات عقابية ضدك في حالة كون نتائج تقويم أدائك منخفضة	2.33	0.81
	22- يتم تنزيل رتبتك في حال كان تقويم أدائك منخفضا	2.02	0.74
	23- يتم توجيه إنذار كتابي في حال كان تقويم أدائك منخفضا	2.21	0.80
	24- يتم تنزيل درجة المديرين الذين لا يتحسن أداؤهم لمرات متتالية من التقويم	2.42	0.80
	المتوسط العام للمحور	2.33	0.49
	المتوسط العام لمحور المخرجات	2.24	0.20

نلاحظ من الجدول السابق أن نتائج البنود المنتمية إلى محور مخرجات النظام، تراوح بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع، مقارنة بباقي المحاور الأخرى التي كانت نتائجها متوسطة في أغلبها، ونلاحظ ان المتوسطات العامة للمحاور الفرعية ضمن هذا البعد تراوحت كذلك بين المستويين، فنجد أن المحور الفرعي المتعلق بالتحفيز والترقية والعلاوات تحصل على متوسط مرتفع، مقارنة بالمحورين الفرعيين الآخرين المتعلقين بالعقاب والتدريب والتطوير فقد كانت نتائجهما متوسطة، وكانت نتائج هذا المحور المتعلق بمخرجات نظام تقويم الأداء الوظيفي بشكل عام متوسطة.

ونلاحظ بالنسبة للعبارات الأولى من محور التدريب والتطوير أن نتائجها كانت متوسطة، تشير إلى الأهمية المتوسطة لارتباط برامج التدريب والتطوير بعملية تقويم الأداء، وقد يرجع ذلك إلى أن المديرين لا يربطون بين عملية التقويم والتدريب والتحسين، بقدر ما يرون أهميتها في المجالات الإدارية، كما أن إعدادهم يتم مسبقا في مراكز مخصصة لذلك، وبالتالي فقد يتصور المديرون أن عملية التدريب مستقلة عن الوظائف الإدارية الأخرى، وقد يرجع ذلك إلى نقص وضعف برامج التدريب أثناء الخدمة، وضعف ارتباطها بالحاجات التدريبية الحقيقية للمديرين، وهو الدور الذي يمكن أن تساهم به وظيفة تقويم الأداء الوظيفي، من حيث أنها تساعد في إعطاء المعلومات الضرورية عن نقائص الأداء لدى المديرين، مما يساعد على تصميم البرامج التدريبية المناسبة لسد هذا النقص.

وكذلك ما يتعلق بأهمية أن تكون مواعيد التقويم مساعدة على تحسين الأداء، ولكي تكون كذلك فينبغي أن تكون متعددة خلال السنة، ونرى أن المديرين لا يرون أن ذلك يساهم في تحسين أدائهم، وقد يرجع ذلك إلى واقع هذه العملية الذي يبتعد عن هذا الدور، ويجعل من المديرين يفضلون قلة التعرض للتقويم من طرف رؤسائهم، ونلاحظ أن كلا من العبارتين (8) و(9) كانت متوسطاتهما مرتفعة، تدل على أهمية معتبرة من وجهة نظر المديرين، تشير إلى الأهمية التي تكتسيها هذه الوظيفية، في توضيح جوانب الضعف في أداء المديرين وتطوير هذه الجوانب في المستقبل، وبالتالي قد تعكس هذه النتائج رغبة لديهم بأن يتم العناية بهذه العملية، لكي تستطيع أداء هذا الدور المنوط بها بفعالية، وذلك من خلال الوقوف على نقاط الضعف في أدائهم، بالرغم من أن المديرين لا يرون أهمية كبيرة لهذه العملية في التعرف على احتياجاتهم التدريبية.

ونلاحظ أن المحور الفرعي المتعلق بالترقية والتحفيز والعلاوات، أن أغلب عباراته (11، 12، 13، 15، 18، 20) تحصلت على متوسطات مرتفعة، بينما تحصلت بقية العبارات (10، 14، 17، 19)، على نتائج متوسطة، فيرى المديرون أهمية حصول المدير على حوافز مادية ومعنوية مقابل نتاجه المرتفعة، وكذلك حصوله على ترقية إلى منصب أعلى من منصبه، وأن تراعى إنجازات المدير السابقة قبل تنصيبه في منصب مدير الثانوية، وأن يتم ربط سياسة الاختيار والتعيين بمعايير تقويم الأداء، وقد يرجع ذلك إلى تطلع المديرين إلى أن تكون الإجراءات عادلة وقائمة على الجدارة، وليس على اعتبارات أخرى مثل ما هو شائع (دراسة بلعايب سليم 2000، وخديجة بوخلف 2007، ومصطفاوي الحسين

2012[1])، من اعتبارات غير موضوعية حتى وإن كانت تؤثر بنسبة معينة فقط، فالاختيار القائم على الجدارة يحقق رضا المديرين، ويؤدي إلى أن تكون ممارستهم لمهامهم في المستوى المطلوب، بقدر ما يكون نظام تقويم أدائهم موضوعيا وعادلا وفعالا.

كما يؤيد المديرون أن تؤدي المقابلة مع رئيسهم في العمل إلى نتائج تحفيزية لأدائهم، ويتطلب ذلك بالضرورة تدريب الرؤساء أو القائمين بتقويم أداء المديرين، على الطرق الحديثة والمناسبة لتقديم التغذية العكسية البناءة لأداء المديرين، وفي ضوء هذه الظروف إذا ما توفرت تكون معاملة المديرين في جميع وظائف إدارة الموارد البشرية، قائمة على الجدارة والإنجاز والأداء المرتفع.

وفيما يتعلق بالمحور الفرعي المتعلق بالعقاب نجد أن العبارتين (21 و24) تحصلتا على متوسطين مرتفعين، ويتعلق الأمر بضرورة اتخاذ إجراءات عقابية تجاه المديرين المُقِّصرين في أداء مهامهم، والذين لا يسعون إلى تطوير ذا الأداء في المستقبل، ويتحصلون على نتائج منخفضة باستمرار، وذلك حسب ما يراه الباحث راجع إلى أن هذه الإجراءات، تعتبر موضوعية وعادلة في حق المديرين، حيث توضح العبارتين المتبقيتين هذه النتائج، حيث تحصلت العبارتين (23 و24) على نتائج متوسطة من الأهمية، وتبين الدور غير الفعال لتوجيه إنذار كتابي للمدير في حالة حصوله على نتائج غير مرضية، وربما يرجع ذلك إلى ضرورة مراعاة أسباب هذا الانخفاض قبل القيام بأي إجراء عقابي، فقد تكون النتائج المتوصل إليها حول أداء المدير غير دقيقة وذاتية، إلا في حالة تكرارها لمرات عديدة مما يتطلب اتخاذ الإجراءات العقابية العادلة في حق المدير.

وقد كان المتوسط العام لهذا المحور ضمن المستوى المتوسط، مما يجعلنا نقول بعدم تحقق الفرضية الجزئية، المتعلقة بهذا الجزء والتي نصت على أن أهمية مخرجات النظام مرتفعة حسب ما يراه المديرون.

2-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثامنة: من خلال اختبار نتائج الفرضية الجزئية الأولى، والتي تقول: "مستوى أهمية التغذية العكسية لنظام تقويم الأداء الوظيفي في الميدان حسب وجهة نظر أفراد العينة مرتفع"

يوضح الجدول الموالي **(18)** نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للبنود المنتمية إلى محور التغذية العكسية لنظام تقويم الأداء كما يلي:

[1] مصطفاوي الحسين، مرجع سابق، ص40 وص287.

المحور	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإعلام بنتائج الأداء	1- يتم الإبلاغ الفوري للمدير بنتائج تقويم أدائه	2.30	0.74
	2- يتم إعلام المدير بنقاط قوته وتشجيعه على تطويرها مستقبلا	2.33	0.71
	3- يتم الإعلام بنتائج التقويم بطريقة علنية	2.30	0.71
	4- يتم إعلامك بنتائج تقويم أدائك في جلسة مقابلة مع رئيسك في العمل	2.26	0.82
	5- تساعد عملية تقويم الأداء الوظيفي على الرفع من الروح المعنوية للعاملين	2.16	0.78
	6- تساعد عملية التقويم على تطوير التواصل بين المدير والإدارة العليا	2.33	0.78
	7- طرق تقويم الأداء الحالية فعالة في تطوير أداء المديرين	2.42	0.73
	8- يتم إعلامك بنقاط ضعفك لتطويرها مستقبلا	2.26	0.79
	المتوسط العام للمحور	2.30	0.36
تطوير نظام التقويم	9- يتم تطوير ومتابعة أهداف نظام التقويم بشكل مستمر	2.26	0.79
	10- يتم تعديل أهداف نظام التقويم في ضوء متطلبات الأداء المطلوب بالمؤسسة	2.37	0.69
	11- يتم تطوير نظام التقويم بشكل مستمر حسب متطلبات عمل مدير المؤسسة	2.37	0.72
	12- تتم مراجعة نظام الحوافز لتناسب نتائج الأداء	2.42	0.73
	13- يتم تشكيل لجنة جديدة للنظر في تظلمات الموظفين	2.35	0.85
	14- تتم مراجعة دورية للمعايير المعتمدة في تقويم الأداء	2.40	0.69
	15- يُصمم نظام التقويم من أجل تحقيق أهداف المؤسسة	2.12	0.79
	16- يتم تطوير طرق تقويم أداء المدير من أجل	2.26	0.82

	القيام بمهامه بكفاءة وفعالية		
	المتوسط العام للمحور	2.32	0.41
	المتوسط العام لمحور التغذية العكسية	2.32	0.33

نلاحظ من الجدول السابق أن أغلب فقراته كانت متوسطاتها الحسابية مرتفعة، مما يدل أهمية مرتفعة لدى المديرين فيما يخص هذه الجوانب، وقد كان المتوسط الفرعي المتعلق بالإعلام بنتائج الأداء ضمن المستوى المتوسط، بينما كان المتوسط الحسابي للجزء المتعلق بتطوير نظام تقويم الأداء مرتفعا، وكان المتوسط العام لمحور التغذية العكسية لنظام تقويم الأداء الوظيفي مرتفعا.

وضمن المحور الفرعي المتعلق بإعلام المديرين بنتائج أدائهم، كانت الفقرات (2، 6، 7) ذات متوسطات مرتفعة، تعبر عن أهميتها ضمن نظام تقويم الأداء الوظيفي بالنسبة لمديري مؤسسات التعليم الثانوي، مثل إعلام المدير بنقاط قوته وتشجيعه على تطويرها مستقبلا، وربما قد يعكس ذلك رغبة المديرين في التركيز على الجوانب الإيجابية في ما ينجزونه، أكثر من النقائص وفي ذلك نوع من إعطاء الأهمية لما يقوم به المدير، فمن خلال تثمين منجزاته يمكن الرفع من الروح المعنوية لديه، وقد تم الإشارة في الجانب النظري إلى أهمية هذا الجانب، وأنه يمثل بديلا فعالا عن تصيد الأخطاء والتركيز على نقاط الضعف في أداء الموظف.

كما يستحسن من وظيفة تقويم أداء المديرين أن تدعم التواصل البناء بين أفراد المؤسسة التعليمية، بدل أن تكون سببا في إعاقة التفاهم والتأثير السلبي على العلاقات الإنسانية والمناخ الاجتماعي للعمل، وقد تؤدي إلى جو من الصراع وفقدان الثقة والخوف من تصيد الأخطاء وإيقاع العقوبات، وتشير نتائج ضمن الجدول السابق، إلى أهمية وظيفة تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي، إلى خلق مناخ من التواصل الفعال والإيجابي، الذي يساعد على العمل بأريحية وفي جو من الثقة، وفي إطار من التغذية العكسية الإيجابية المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين.

وتشير نتائج العبارة (07) إلى الأهمية التي تكتسيها الطرق الممارسة في تقويم الأداء، لتدعيم وتطوير مستويات أداء المديرين في المستقبل، من خلال الوظيفة الإعلامية والتحفيزية، وقد كانت النتائج متوسطة فيما يتعلق بمدى ممارسة هذا الدور، بينما كان مستواه مرتفعا من حيث الأهمية، ويشير ذلك حسب ما يراه الباحث إلى الأهمية التي ينبغي تحقيقها من وراء اتباع أساليب معينة في تقويم الأداء.

ويرى المديرون أن القيام بإعلام المدير فوريا بعد تقويم أدائه ليست لها أهمية كبيرة، وقد يكون ذلك راجعا إلى طبيعة المعلومات التي يتم تقديمها حول أدائهم، ويمكن تفسير ذلك بأنه هناك مجال مناسب لإعلام مدير المدرسة بنتائج أدائه، وليس بالضرورة أن تكون مباشرة ولكن فقط ينبغي تجنب الفترات الطويلة، مما يفقد تلك المعلومات قيمتها التطويرية، كما عدم ميل المديرين إلى علانية نتائج تقويم الأداء، وهذا يتفق مع ما هو شائع وحسب ما تشير إليه أدبيات الموضوع، فكثيرا ما يتجنب الموظفون علنية النتائج، حتى لا يطلع الآخرون على أدائهم في حالة كونه يعاني من نقائص معينة، كما قد يتجنب الرؤساء أيضا علنية النتائج، تجنبا لحصول مشكلات مع المرؤوسين ومواجهة تظلماتهم وردود أفعالهم، لكن في هذه الحالة تفقد هذه الوظيفة دورها التطويري وتصبح الفائدة من ورائها غائبة بالنسبة لأداء المرؤوسين.

ونلاحظ مستوى أهمية إعلام المدير بنقاط ضعفه ليست بمستوى كبير، مثلما هو الحال مع إعلامه بنقاط قوته، ويساند هذه النتائج ما تشير إليه أدبيات الموضوع من أن الموظفين يفضلون سماع، كلام فيه تثمين لأدائهم وليس انتقادا وتوبيخا، كما لا نجد أهمية كبيرة في تعزيز الروح المعنوية من خلال تقويم الأداء، بالرغم من أن بعض الدراسات قد أشارت إلى ارتباط الروح المعنوية لدى الموظفين، بطبيعة إدراكهم لبعض الجوانب المتصلة بنظام تقويم الأداء، وقد يكون ذلك عاملا مساهما في إضعاف الروح المعنوية للعامل.

أما بالنسبة لنتائج المحور الفرعي المتعلق بتطوير نظام تقويم الأداء، فنلاحظ أن أغلب فقراته كانت متوسطاتها مرتفعة، بينما كانت الفقرات (9، 15، 16) ذات نتائج متوسطة، تبين ضعف أهمية العناية بتطوير ومتابعة أهداف نظام تقويم الأداء، وربما يرجع ذلك إلى اقتناع المديرين بجمود وثبات أهداف النظام وأنه وجد لتحقيق أهداف ثابتة لا تتغير، وكذلك ما يتعلق بتصميم نظام تقويم الأداء من أجل تحقيق أهداف المؤسسة، وقد يرجع ذلك حسب ما يراه الباحث إلى ضعف قناعة المديرين بتجديد العملية الإدارية بشكل جدي، ويستبعدون قيام الإدارة الوصية بالعمل على تصميم نظام للتقويم، قائم على دراسة جدية وبمشاركة لجان وخبراء في الميدان، وأن يتم مراعاة تطوير الطرق بشكل جدي لهدف تمكين المديرين بأداء مهامه بفعالية.

بينما نجد في نتائج عبارات أخرى أن المديرين يعطون أهمية كبيرة، للمراجعة الدورية لمعايير تقويم الأداء الوظيفي، وقد يرجع ذلك إلى أهمية معايير الأداء بالنسبة للمديرين، فهي تعتبر المحك الذي

يحتكمون إليه في الحكم على أدائهم، كما أن التوصيف الجيد لهذه المعايير وإعلام المديرين بها، من شأنه مساعدتهم على العمل على التطوير الذاتي وممارسة التقويم الذاتي، وما يجب مراعاته هو أن تتناسب هذه المعايير مع طبيعة مهام المدير بشكل مستمر، كما يعطي المديرون أهمية كبيرة أيضا للعناية بمعالجة التظلمات التي يقدمونها، من خلال قيام بأطراف خارجية غير التي قامت بالتقويم تكون محايدة، تقويم بدراسة طعونهم حول النتائج التي تسفر عنها عملية تقويم أدائهم، وكذلك العناية بنظام الحوافز ليحافظ على فعاليته في التأثير على أدائهم، وذلك من خلال التركيز على تفاعله الجيد مع ما يحققونه من إنجاز، كما يولي المديرون أهمية كبيرة لتطوير نظام تقويم الأداء وأهدافه، حسب متطلبات الوظائف التي يقومون بها، وما تتميز به من تغيرات وتعديلات، نتيجة الإصلاحات وعمليات التطوير التي تمارسه الإدارات الوصية بين الحين والآخر.

ويرى الباحث أن استجابة المديرين للجوانب السابقة بإعطائها أهمية كبيرة، يرجع إلى كونها جوانب هامة ومؤثرة بشكل كبير عليهم، من خلال تطلعه إلى توفير العدالة والحماية تجاه تعسف الرؤساء، وطموحهم في الحصول على مكافآت كافية وعادلة لجهودهم، وكل ذلك معتمد بدرجة كبيرة على مدى اهتمام الإدارات العليا، بصيانة وتطوير نظام تقويم الأداء للمحافظة على تمتعه بالقدرة على إحراز النتائج الإيجابية التي يوضع من أجلها.

وبناء على المتوسط الحسابي العام لمحور أهمية التغذية العكسية لنظام تقويم الأداء الوظيفي، نقول بتحقق الفرضية الجزئية المتعلقة بهذا المحور من الدراسة.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة:

والتي كان نصها:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توفر عناصر نظام تقويم الأداء ومستوى أهميتها حسب آراء أفراد عينة الدراسة لصالح الأهمية"

لاختبار نتائج هذه الفرضية تم حساب نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة وكانت النتائج كما هو موضح فيما يلي:

3-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية التاسعة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توفر مدخلات النظام المقترح ومستوى أهميتها عند مستوى 0.05 لصالح الأهمية "

لاختبار الفرضية الصفرية التي تتعلق بهذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة، والنتائج موضحة في الجدول الموالي (**19**):

<u>الفرضية الصفرية:</u> " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توفر مدخلات النظام المقترح ومستوى أهميتها عند مستوى 0.05 "

المحاور	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أهداف النظام	الممارسة	21.09	2.98	0.45	3.61	0.001
	الأهمية	24.12	4.56	0.70		
معايير النظام	الممارسة	40.51	5.99	0.91	2.36	0.023
	الأهمية	43.81	5.99	0.91		
مدخلات النظام	الممارسة	61.60	7.38	1.13	3.23	0.002
	الأهمية	67.93	8.75	1.33		

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيا، عند مستويات دلالة أقل من (0.05)، بالنسبة لكل من محور أهداف النظام ومعاييره، ويبين ذلك ارتفاع أهمية كل منهما مقارنة بمستوى الممارسة، فقد كان متوسط الأهمية بالنسبة لأهداف النظام (24.12) مقارنة ب(21.09) بالنسبة للممارسة، وهي فروق دالة عند مستوى (0.001)، بينما متوسط الأهمية (43.81) مقارنة ب(40.51) للممارسة بالنسبة لمعايير النظام، وهي فروق دالة عند مستوى (0.023)، ويدل ذلك على تأييد المديرين للعناصر المدرجة ضمن كل محور، وأنهم يرون أنها أنسب لتقويم أدائهم للمهام التي يؤدونها، ويمكن أن تساهم الجوانب المدرجة في تحسين هذه العملية، لتصبح أكثر فعالية في تثمين أدائهم، كما يؤكد ذلك أن النظام في الواقع لا يحقق الفعالية التي يصبوا إليها المديرون.

كما نلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق جوهرية، بين مستوى أهمية مدخلات النظام ومستوى ممارسته حسب آراء المديرين، حيث بلغ متوسط الأهمية (67.9) مقارنة ب (61.60) كمتوسط لدرجة الممارسة، ويدل على ذلك قيمة اختبار (ت) التي تساوي (3.23) وهي دالة عند مستوى (0.002)، وهو مستوى أقل بكثير من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، ويؤيد ذلك الفرضية الجزئية المعتمدة، وبذلك

نرفض الفرضية الصفرية التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وفي ضوء ذلك نقول بتحقق الفرضية الجزئية الأولى المتعلقة بهذا العنصر من الدراسة.

وفي ضوء نتائج الجدول السابق يمكن القول بأن مستويات توفر أهداف النظام ومعاييره، بالرغم من أنها تتوفر بمستويات متوسطة في أغلب الحالات، إلا أن المديرين يرون أنها غير كافية، ويبرر ذلك أن مستوى الأهمية أكبر من مستوى الممارسة بدلالة إحصائية واضحة، ويرى الباحث في ضوء ذلك ضرورة العناية أكثر بهذه الجوانب من نظام تقويم الأداء، ويتطلب الأمر أكثر محاولة الربط بين أهداف نظام تقويم الأداء، وبين مكونات الأداء وعناصره، ويمكن الوصول إلى هذه النتيجة من خلال اعتماد توصيف الأداء المطلوب من المدير القيام به، على عملية التحليل الوظيفي لأداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر، للوصول إلى نموذج موحد يعكس بشكل صادق، الأدوار والأنشطة التي يقوم بها المديرون من أجل القيام بمهامهم الرسمية، وفي ضوء هذا التحديد يمكن الاعتماد نماذج تقويم على اختبار وقياس هذه المعايير في أداء المدير.

وقد أشارت دراسات سابقة (علي بن محمد زهيد الغامدي)، إلى أن ما تعانيه الدول العربية في هذا المجال، هو غياب نموذج يعكس الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة، وربما هذا ما تعاني منه المدرسة الجزائرية أيضا، وهذا يضع عراقيل أمام الوصول إلى وضع الطرق الصحيحة لتقويم الأداء الوظيفي.

وأهداف نظام تقويم الأداء الوظيفي، هي أول العناصر التي يتم الوقوف عندها، وهي التي تحدد العناصر اللاحقة من النظام، فهي ترتبط بالغايات التي من أجلها تضع المؤسسة هذا النظام وتوضح استخداماته، وكل الإجراءات التفصيلية التي يتكون منها، ولذلك يرى الباحث أن أهداف نظام التقويم، ينبغي أن يهدف إلى تنمية أداء المديرين بقدر تحقيقه للأهداف الإدارية، وأن يقوم على الدراسة العلمية لأداء المديرين، وأن يتم تحديد عناصر الأداء الفعال والكفء، الذي يُمكِّن من الحكم الصحيح على أداء مدير مؤسسة التعليم الثانوي، وأن تكون أهداف النظام واضحة ومحددة، بالنسبة لجميع أطرف العملية الإدارية وخاصة مديري الثانويات والمتاقن.

كما تتم العناية بالجوانب الإشرافية من عمل المدير، ليتم تثمينها بدرجة أكبر من الواقع الممارس، وأن يعاد النظر في أداء المدير، من خلال اعتبار الجوانب التربوية والإشرافية وتطوير العملية التعليمية، من خلال التعامل الحقيقي مع هذه الجوانب، لأن التأكيد عليها ضمن المواد المحددة لمهام مدير مؤسسة

التعليم الثانوي واضح لا غبار عليه، وإنما المهم هو وضع الإجراءات التي تساعد المدير على القيام بتلك المهام، في صورة عملية ضمن إجراءات التقويم، وهذا ما يجعل نظام التقويم ذا بعد تطويري لأداء المدير.

وبالنسبة لمعايير تقويم الأداء فهي حجر الزاوية، التي تمكن من الحكم على أداء المدير، إذا ما تم استخدام الإجراءات الصحيحة في ذلك، وأول الاعتبارات في معايير التقويم أن تكون دقيقة وواضحة وشاملة، وصادقة في تمثيلها لجوانب الأداء، فلا يمكن اعتماد معايير تفتقد الدقة والوضوح، لأن العمل بها سيكون كما هو الحال، في التعامل مع العبارات العامة المحددة لمهام المدير، وأن يتم إعلام المدير بها قبل عملية تقويم أدائه بفترة كافية، وأن تتراوح هذه المعايير بين التركيز على صافت مدير المدرسة، لأنها ضرورية في مجال الإدارة المدرسية، ولارتباطها بالدور القيادي الذي يؤديه المدير، كما تعطى أهمية أيضا للجوانب السلوكية لأداء المدير، وهي عملية تتوقف على التحليل الوظيفي كما سبق الإشارة إلى ذلك، دون إغفال المعايير القائمة على النتائج النهائية التي يحققها مدير المدرسة، وهي معايير ينبغي تحديدها كميا في ضوء أبعاد وظيفة مدير المؤسسة، وفي ضوء أهداف النظام التربوي التي تهدف المؤسسة إلى بلوغها.

كما يجب أن تكون هذه المعايير موضوعية لا تحتمل التأثير الذاتي للقائم بالتقويم، ويساعد على حصول ذلك أن تُوضَّح الإجراءات التي يقوم بها المقوم بشكل واضح، مع تدريبه على ذلك بشكل كاف، كما يمكن التركيز أكثر على المعايير الكمية الدقيقة، أو اعتماد المعايير الأخرى ولكن وفق مقاييس دقيقة كالمقياس المتدرج، وتجنب النقطة العامة التي يمنحها القائم بالتقويم، على أداء المدير كبعد عام للأداء، بل من الأحسن استخدام مقاييس قائمة على تصور متعدد الأبعاد للأداء.

ولكي تكون معايير الأداء على درجة من الدقة والصدق، فمن الأحسن مساهمة لجنة خارجية في إعدادها ودراستها، وأن تشمل على خبراء في الإدارة المدرسية، وممارسين في الإدارة التربوية، ومن لهم كفاءات كافية في مجل البحث العلمي، بما يسمح لهم بتصور وبناء هذه المعايير وفق منهج وأسس صحيحة، ومن الضروري أيضا المرونة الكافية في بناء المعايير، والحافظة على مراجعتها وصيانتها بشكل مستمر، حسب متطلبات وظروف العملية الإدارية ككل، وخاصة ما يتعلق بمدير المدرسة، وأن تتماشى المعايير المعدة مع ظروف المؤسسات التعليمية في الجزائر بشكل عام.

وأخيرا ألا تكون المعايير كلاسيكية وذات طبيعة جامدة، وتهدف إلى المحافظة على أداء المدير للجوانب المتعلقة بأدائه بشكل مستمر، بل من الضروري أن تراعي جوانب الإبداع والابتكار في العمل،

وأن تخصص جوانب من التقويم لهذا البعد وفق طرق مناسبة، بهدف المحافظة على التطوير الذاتي المستمر في أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي.

3-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية العاشرة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توفر عمليات النظام المقترح ومستوى أهميتها عند مستوى 0.05 لصالح الأهمية"

لاختبار الفرضية الصفرية المتعلقة بهذه الفرضية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة، والنتائج موضحة في الجدول الموالي **(20)**:

الفرضية الصفرية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توفر عمليات النظام المقترح ومستوى أهميتها عند مستوى 0.05"

المحاور	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القائم بتقويم الأداء	الممارسة	27.51	3.61	0.55	3.76	0.001
	الأهمية	30.42	3.19	0.49		
مواعيد تقويم الأداء	الممارسة	7.42	1.72	0.26	0.03	0.004
	الأهمية	8.81	2.16	0.33		
أخطاء تقويم الأداء	الممارسة	11.44	2.15	0.33	1.28	0.21
	الأهمية	12.14	2.71	0.41		
أسلوب تقويم الأداء	الممارسة	10.12	2.29	0.35	1.35	0.18
	الأهمية	10.74	1.80	0.27		
عمليات النظام	الممارسة	56.49	7.25	1.11	3.37	0.002
	الأهمية	62.12	6.50	0.99		

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيا، عند مستويات دلالة أقل من (0.05)، بالنسبة لكل من محور القائم بتقويم الأداء، ومواعيد تقويم الأداء، والمحور العام المتعلق بعمليات النظام، ويبين ذلك ارتفاع أهمية كل منهما مقارنة بمستوى الممارسة، فقد كان متوسط الأهمية بالنسبة للقائم بتقويم الأداء (30.42) مقارنة ب(27.51) بالنسبة للممارسة، بينما متوسط الأهمية (8.81) مقارنة ب(7.42) للممارسة بالنسبة لمواعيد تقويم الأداء، و(62.12) للأهمية مقارنة ب(56.49) للممارسة فيما يتعلق

بمحور عمليات نظام تقويم الأداء الوظيفي، وفي ضوء هذه النتائج تتضح أهمية العمل على أن يتوفر نظام تقويم الأداء، على العناصر التي تحصلت على فروق دالة إحصائيا.

وفيما يتعلق بأخطاء التقويم وأسلوب تقويم الأداء، فلم تدل النتائج على وجود فروق جوهرية بين مستوى أهمية وممارسة كليهما، في ضوء آراء مديري مؤسسات التعليم الثانوي، فقد كانت نتائج المحور الفرعي، المتعلق بأخطاء تقويم الأداء الوظيفي (12.14) بالنسبة للأهمية مقارنة ب(11.44) للممارسة، و((10.74) للأهمية مقارنة ب(10.12) بالنسبة للممارسة فيما يتعلق بأسلوب تقويم الأداء، وكذلك بالنسبة للمحور الفرعي المتعلق بأسلوب تقويم الأداء، لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة، على كل من مستوى الممارسة والأهمية، وكان المتوسط الخاص بمحور أسلوب تقويم الأداء (10.12) بالنسبة للممارسة، و(10.74) بالنسبة للأهمية، أما فيما يتعلق بمحور عمليات نظام تقويم الأداء الوظيفي للمديرين، فكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، ونقول بتحقق الفرضية الجزئية العاشرة، أي بأهمية الجوانب المدرجة في النظام ضمن هذا المحور، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في اقتراح تصور مناسب لنظام تقويم الأداء الوظيفي للمديرين.

ومن الضروري العمل على إعداد القائمين بالتقويم، سواء كانوا رؤساء مباشرين أو جهات خارجية بالنسبة للمدير، لأن الحكم على الأداء يتطلب امتلاك المهارات والمعارف الضرورية، لكل ما يتعلق بجوانب هذه العملية من تقنيات وأساليب، لتكون عملية مهنية وليس رقابة إدارية جامدة، فالهدف هو أن يساعد المقوم المدير، على تعرف جوانب الضعف في أدائه، والعمل على التغلب عليها في المستقبل، ويُفَضَّل أن يكون القائم بهذه الوظيفة ملما بجوانب الوظيفة، كأن يكون مديرا سابقا تم ترقيته بناء على جدارته، مما يساعد في أدائه للدور الإشرافي والتطويري بجانب المراقبة الإدارية.

كما تعتبر أساليب التقويم المعتمدة من أهم الركائز، التي تجعل من التقويم فعالا أو ضعيف الأداء، لأن طرق التقويم غالبا ما تتناسب مع مهن معينة وتؤدي أغراضا معينة، وعند استخدامها يجب مراعاة الأغراض المرجوة من وراء عملية تقويم الأداء، فالطرق التي تهدف إلى ترتيب الأفراد ومقارنتهم مثلا، تفيد في تحقيق الأغراض الإدارية مقارنة بالأساليب السلوكية، أو التي تركز على الصفات الشخصية ونتائج الأداء التي تفيد عادة في تصحيح الأداء وتحقيق التنمية المهنية، وعلى الرغم من أن النتائج لا تعكس ضعف الواقع المتعلق بأساليب التقويم، إلا

وقد ترجع النتائج المتعلقة بأخطاء تقويم الأداء، لكون الأداة احتوت على عبارات تتضمن الحكم على القائمين بهذه العملية، مما يجعل المديرين يميلون إلى الإجابات التي تجنبهم الوقوع في مشكلات، في حال اطلع عليها المسؤولون عن هذه العملية، بالرغم من التطمينات التي يرفقها الباحث مع الأداة، أو قد يرجع ذلك إلى نقص اطلاع المديرين على الأخطاء الممكن حدوثها في هذه العملية، مما يجعلهم يعتبرون أن كل ما يصدر عن القائمين بهذه العملية هو نتيجة حكم موضوعي، بالرغم من أن الكثير من المديرين قد لا يكون راضيا عن نتائج تقويم أدائه، ويرى أن النتائج لا تعبر عن مجهوداته والدور الذي يقوم به.

ويمكن القول في الأخير بإمكانية رفض الفرضية الصفرية، التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين مستوى الأهمية والممارسة، ونقول بذلك بتحقق الفرضية الجزئية، مما يعطينا المبرر أيضا لاقتراح تعديلات خاصة بهذا المجال.

3-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الحادية عشر: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توفر مخرجات النظام المقترح ومستوى أهميتها عند مستوى 0.05 لصالح الأهمية "

لاختبار الفرضية الصفرية المتعلقة بهذه الفرضية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة، والنتائج موضحة في الجدول الموالي **(21)**:

الفرضية الصفرية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توفر مخرجات النظام المقترح ومستوى أهميتها عند مستوى 0.05"

المحاور	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التدريب والتطوير	الممارسة	18.56	3.30	0.50	1.85	0.07
	الأهمية	19.63	3.24	0.34		
التحفيز والترقية والعلاوات	الممارسة	21.53	3.23	0.49	4.85	0.000
	الأهمية	25.74	4.08	0.62		
العقاب	الممارسة	7.23	1.99	0.30	3.06	0.004
	الأهمية	8.47	1.65	0.25		

مخرجات	الممارسة	45.07	6.01	0.92	7.36	0.000
النظام	الأهمية	53.84	4.84	0.74		

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيا، عند مستويات دلالة أقل من (0.05)، بالنسبة لكل من محور التحفيز والترقية والعلاوات، العقاب، عمليات النظام، ويبين ذلك ارتفاع أهمية كل منها مقارنة بمستوى الممارسة، فقد كان متوسط الأهمية بالنسبة لمحور الترقية والعلاوات والتحفيز (25.74) مقارنة ب(21.53) بالنسبة للممارسة، بينما متوسط الأهمية (8.47) مقارنة ب(7.23) للممارسة بالنسبة لمحور العقاب ، و(53.84) للأهمية مقارنة ب(45.07) بالنسبة للممارسة فيما يتعلق بمحور مخرجات النظام، ويدل ذلك على تأييد المديرين للعناصر المدرجة ضمن كل محور، وأنهم يرون أنها تتناسب مع المهام التي يؤدونها، ورغبة منهم في تحسين هذه العملية لتصبح أكثر فعالية في تثمين أدائهم.

بينما كانت نتائج المحور الفرعي للتدريب والتطوير غير دالة إحصائيا، حيث كان متوسط الأهمية (19.63) مقارنة ب(18.56) للممارسة، وهي دالة عند مستوى أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمد في الدراسة وهو (0.05)، وقد يفسر ذلك بأن المديرين لا يرون ضرورة ربط التقويم بعملية التدريب، لكون التدريب عملية مكلفة من حيث الوقت والمجهود المبذول، وأنها قد تلقي على كاهلهم مهاما والتزامات إضافية، أو قد تسبب إحراجا للمديرين الملتحقين ببرامج التدريب نتيجة تقصيرهم في أدائهم وعدم أهليتهم لأدائه بفعالية، كما أن التدريب والتكوين أثناء الخدمة لا يحل لوحده مشكلات الأداء وعلاج نقاط الضعف، ما لم تكن هنالك دافعية ذاتية من طرف المديرين، وما دام قائما على الإكراه والإلزام فلن يؤدي الوظيفة المطلوبة منه خاصة في ضعف البرامج والآليات المرفقة بها.

كما تشير أدبيات الموضوع فإن تقويم الأداء هو من بين الطرق الأكثر فعالية، في تحققي التحفيز للعمل والتطوير في المستقبل، من خلال العمل على الموازنة بين الأداء والتحفيزات المقدمة، بأن تكون عادلة تُكافئ ذوي الأداء المرتفع، مما يشكل دافعا كبيرا للعمل بأحسن الطرق الممكنة، وتؤدي أيضا إلى تحفيز المُقصِّرين من أجل الحصول على النتائج التحفيزية، فإذا كانت الترقية قائمة على الجدارة والكفاءة في العمل، فإن ذلك يخلق مجالا للتنافس بين العمال لبلوغ أحسن المراتب، ويحدث العكس إذا ما كان تحقيق المكاسب الإدارية قائما على اعتبارات غير الكفاءة في العمل.

ويمكن في ضوء النتيجة العامة لمحور مخرجات النظام، أن نقول برفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين مستوى أهمية مخرجات النظام ومستوى ممارسته لصالح الأهمية، وحيث أن ما يتضمنه النظام مهم في نظر المديرين، فيمكن اعتماده لاقتراح جوانب النظام والمساهمة في تطويره.

3-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية عشر: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توفر التغذية العكسية للمقترح ومستوى أهميتها عند مستوى 0.05 لصالح الأهمية "

لاختبار الفرضية الصفرية المتعلقة بهذه الفرضية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة، والنتائج موضحة في الجدول الموالي **(22)**:

الفرضية الصفرية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توفر التغذية العكسية للنظام المقترح ومستوى أهميتها عند مستوى 0.05 "

المحاور	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الإعلام بالنتائج	الممارسة	15.84	2.89	0.44	3.64	0.001
	الأهمية	18.35	3.04	0.46		
تطوير النظام	الممارسة	15.26	2.69	0.41	4.75	0.000
	الأهمية	18.53	3.26	0.50		
التغذية العكسية للنظام	الممارسة	31.09	4.60	0.70	5.15	0.000
	الأهمية	36.88	5.25	0.80		

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيا، عند مستويات دلالة أقل من (0.05)، بالنسبة لكل من محور الإعلام بالنتائج وتطوير النظام، ويبين ذلك ارتفاع أهمية كل منهما مقارنة بمستوى الممارسة، فقد كان متوسط الأهمية بالنسبة للإعلام بالنتائج (24.12) مقارنة ب(21.09) بالنسبة للممارسة، بينما متوسط الأهمية (43.81) مقارنة ب(40.51) للممارسة بالنسبة لتطوير النظام، ويدل

ذلك على تأييد المديرين للعناصر المدرجة ضمن كل محور، وأنهم يرون أنها تتناسب مع المهام التي يؤدونها، ورغبة منهم في تحسين هذه العملية لتصبح أكثر فعالية في تثمين أدائهم.

فالإعلام بالنتائج وفق الأطر العلمية الحديثة، مهم في تحقيق التغذية العكسية الجيدة للعمال، لأن تقويم الأداء ليس إجراء شكليا، فنتائجه لا تقل أهمية بالنسبة للموظفين عنها لدى الإدارة، فتقديمها إليهم بالشكل المناسب، ومناقشة نتائج الأداء بالطرق الصحيحة يساهم في تطويرهم مهنيا، فبدل أن تكون قضية الإعلام بنتائج الأداء، مصدرا للمشاكل وإثارة الحساسية بين الإدارة والموظفين، يمكن أن تكون أساسا للتواصل الفعال، حيث يؤدي التقويم دورا أساسيا في تدعيم الاتصال بين الرؤساء والمرؤوسين، ويمكن إذا ما تم بالطرق الصحيحة، أن يكون مجالا لتبادل التجارب والخبرات والعمل بروح الفريق، وتنمية الثقة بين الأطراف المختلفة، ضمن ثقافة الحوار والتحسين المستمر للخبرات والكفاءات.

ومن بين الجوانب الهامة أن النتائج التي يسفر عنها تقويم أداء الموظفين، ليست ذات دلالة فقط بالنسبة للإدارة العليا أو العمال محل التقويم، ولكن هي ذات دلالة عن مستوى أداء النظام برمته في مخرجاته المتعددة، وهي نتيجة طبيعية لسلامة بنائه من عدمها، وفي ضوء النتائج التي يسفر عنها يمكن الحكم بشكل كلي، على كامل المنظومة ابتداء من منطلقاته وركائزها الأساسية (أهداف، أساليب..)، إلى متطلباتها ومخرجاتها النهائية، ومن نافلة القول أن قضية الصيانة المستمرة لجوانب الإدارة المختلفة، أمر حيوي خاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار، التغير المستمر للبيئة الخارجية والداخلية للمؤسسات.

ويرى الباحث أن النتائج السابقة تدل على الحاجة إلى تطوير نظام تقويم الأداء، تبرز هذه الحاجة الاستجابات التي قدمها أفراد عينة الدراسة، والتي تغلب جانب الأهمية على مستوى الممارسة، مما يسمح باعتماد الجوانب الهامة مما تضمنته أداة الدراسة، من أجل المساهمة في تحقيق هدف التطوير ضمن منظومة تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي، وفي ضوء النتائج السابقة يرى الباحث أنه يمكن اقتراح تصور لنظام تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي الجزائر، بناء على نتائج الدراسة الحالية وبالاعتماد على آراء المديرين، فيما يتعلق بكل عبارة ضمن المحاور المدرجة في أداة الدراسة.

التصور المقترح:

التصور المقترح:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بمحاور أداة الدراسة، التي تعكس المحاور الرئيسية لنظام تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي، والتي دلت على أهمية العناصر التي تشتمل عليها محاور النظام، مقارنة بمستوى ممارستها في الميدان، فإن الباحث يرى أن تكون المنطلق المباشر لإعطاء تصور لنظام تقويم الأداء.

ففي ضوء التصور الأولي المتضمن في أداة الدراسة المعتمدة، يمكن بناء صورة شاملة للعناصر والجزئيات التي ينبغي مراعاتها لوضع نظام للتقويم، يتوفر على الشروط الضرورية لتحقيق فعاليته في أرض الميدان، ولا شك أن هذه الشروط يتم استنتاجها من خلال النتائج المتوصل إليها، في الدراسة ببعديها النظري والميداني، ويرى الباحث أن مكونات المنظومة المقترحة، ينبغي أن تتوفر على الخصائص والشروط نوردها ضمن هذا الجزء من الدراسة.

- **مدخلات النظام:** يراعى فيها ما يلي:

- الاعتماد على التحليل الوظيفي من أجل الوصول إلى الممارسات الحقيقة، التي يقوم عليها الدور الفعال لمدير المؤسسة التعليم الثانوي، والتي في ضوئها يمكن الحكم على الأداء الحقيقي للمدير ومدى فعاليته.

- تحويل أشكال الأداء المطلوبة إلى مؤشرات كمية أو كيفية، تعكس بطريقة صحيحة وكافية أداء المدير وتوفر الدقة العالية في تقدير أدائه.

- اعتماد جوانب الأداء التي يتم التوصل إليها في برامج التكوين والتدريب، واختيار وانتقاء الأفراد الذين يقومون بدور مدير المؤسسة التربوية.

- وضوح أهداف نظام التقويم في ضوء التحليل الوظيفي بحيث يهدف التقويم، إلى التأكد من أداء المدير لمهامه بشكل فعال، مع المساهمة في تطوير هذا الأداء بشكل مستمر.

- وضع أهداف النظام في صورة مخرجات محددة (كميا أو كيفيا)، يمكن تحقيقها ضمن إطار زمكاني محدد.

- أن يسمح نظام التقويم بتحديد الحاجات التدريبية للمديرين، من خلال الآليات التقويمية المناسبة، مع ربط نتائج التقويم بدورات التدريب أثناء الخدمة.

- أن يتمحور التقويم حول الجوانب الإشرافية والتربوية من عمل مدير مؤسسة التعليم الثانوي، من خلال التحديد الدقيق للمهارات، ولمواصفات السلوك الفعال، وربطها بعملية التقويم.

- اعتماد معايير تقويم شاملة لكافة جوانب الأداء انطلاقا من التحليل العلمي لوظيفة مدير المدرسة، مع تنويع المعايير بين جوانب الصفات الشخصية، والمعايير السلوكية والمعايير القائمة على نتائج الأداء.

- أن تكون المعايير مناسبة لمهنة مدير المؤسسة، وينتج ذلك من خلال الدراسة العملية والمستمرة للوصول إلى تلك المعايير.

- انطلاقا من تطور دور مدير المدرسة واتجاهه إلى المهام الإشرافية، فينبغي اتجاه المعايير أيضا إلى الجوانب الإشرافية التي تتعلق بالمهام التربوية لمدير المدرسة.

– أن تسمح المعايير بالتقويم الموضوعي لأداء المدير، وذلك من خلال الصياغة المناسبة التي تمكن القائم بالتقويم من إصدار حكم موضوعي.

– أن تراعي معايير الأداء الجانب الابتكاري في القيام بالمهام الموكلة، وألا تكون جامدة ضمن إطار محدد، من خلال مؤشرات كمية أو كيفية لا تراعي المرونة الضرورية، ولا تفتح المجال الكافي للمبادرة والتميز في الأداء.

– **عمليات النظام**: يراعى فيها ما يلي:

– تنويع مصادر التقويم ومشاركة أطراف عديدة في القيام بهذه العملية، كالرؤساء والمرؤوسين والزملاء من نفس الرتبة (المديرون)، وحتى الأطراف الخارجية المختصة بأن يوكل هذا الدور إلى لجان تمتلك التأهيل العالي المتخصص في المجال.

– أن يكون القائم بتقويم أداء مدير المؤسسة التربوية قريبا من مجال الإدارة المدرسية، سواء من خلال الاطلاع والتخصص الأكاديمي، أو من خلال الممارسة الميدانية كأن يكون مديرا سابقا نال ترقية بناء على كفاءته في العمل.

– الإعداد الجيد مسبقا لمن يقوم بهذه المهمة وتمكينه من اكتساب الطرق المعتمدة في التقويم، وكذلك تجنب الوقوع في الأخطاء المحتملة والتجرد من الذاتية، والإصدار الأحكام بناء على الاعتبارات الموضوعية.

– أن تكون مرات التقويم متعددة في السنة وألا تكون نمطية في زمن محدد، فأدبيات الموضوع تشير إلى أن تعدد مرات التقويم (مرتين على الأقل في السنة)، تكون أحسن من حيث المساهمة في تطوير الأداء الوظيفي، كما يؤدي ذلك إلى تقليل الأخطاء الممكنة عند إصدار الأحكام على الأداء.

– اعتماد المقابلة كوسيلة فعالة لمناقشة نتائج التقويم بين الرئيس والمرؤوس، مع احترام الشروط العلمية الصحيحة لاستعمالها، وهي مناقشة جوانب الأداء من أجل تعزيز جوانب القوة، وفتح المجال لبناء خطة مشتركة بين الرئيس والمرؤوس للتطوير وتحسين الأداء مستقبلا.

– من أجل تحقيق العنصر السابق ينبغي تدريب رؤساء المديرين على تقنيات إجراء المقابلة، حتى يمكنه إجراؤها بطريقة مهنية تساعد على تحقيق النتائج المرجوة منها.

– العمل على استمرار عملية التقويم وجديتها وفق البرنامج المرسوم لها زمنيا، مع اعتماد الأساليب الملائمة لذلك، والمرونة في انتقاء الطرق التي تُلاِئم طبيعة النشاط الذي يقوم به مدير مؤسسة التعليم الثانوي.

– **مخرجات النظام**: يراعى فيها ما يلي:

– أن تقوم برامج إعداد المديرين وتدريبهم أثناء الخدمة، على المعطيات والمضامين العلمية الحديثة للإدارة المدرسية، وأن تكون ذات صلة قوية بالممارسات الفعلية للمديرين ومتطلباتها، وكذلك احترامها للمعايير المعتمدة في تقويم الأداء، حتى يمكن الحكم على مدى فعالية عملية التكوين والإعداد، انطلاقا من ممارسة عملية تقويم الأداء الوظيفي.

– اعتماد برامج تحسين وتطوير الأداء أثناء الخدمة، وربطها بنتائج التقويم لمعالجة جوانب الضعف في الأداء، من خلال المطابقة بين الكفاءات والمهارات المدرجة في برامج التكوين، وبين تلك المعتمدة في برامج التقويم.

– اعتماد تدريب المديرين على الأسس العلمية، انطلاقا من تحديد الأنشطة التي يقوم بها مدير المؤسسة بطريقة علمية، من خلال الاعتماد على التحليل الوظيفي، والوصول إلى نموذج شامل يوضح مهام مدير المؤسسة التربوية، ثم العمل على إكساب المدير المهارات والمعلومات التي تمكنه من القيام بتلك المهام والأنشطة بكل كفاءة وفعالية.

– التكوين الجيد للقائم بتقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي، من أجل أن يكون له مساهمة فعالة في تطوير أدائهم، وذلك من خلا إلمامه بالأسس والطرق العلمية التي تقوم عليها هذه الوظيفة الإدارية، مع وعيه بأهدافها الإدارية والتطويرية ضمن الإدارة المدرسية للمرحلة التعليمية المعنية.

– الربط الجيد لنظام الأجور والمكافآت ونظام الترقية بشكل مباشر بنظام التقويم، بحيث تتضح بالنسبة للموظف انعكاسات نتائج تقويم أدائه على مستوى باقي أنظمة الموارد البشرية.

– تقديم التحفيز للمديرين الذين يكون أداؤهم مرتفعا بشكل مادي ومعنوي، مع توفير التغذية العكسية بالنسبة للذين يكون مستوى أدائهم منخفضا.

– اعتماد مبدأ الترقية على أسس الجدارة والكفاءة التي يبديها العامل، والكشف الصحيح عنها من خلال تقويم الأداء الوظيفي.

– اتخاذ الإجراءات العقابية على أسس موضوعية من خلال ربطها مباشرة بنتائج تقويم أداء الموظفين.

– **التغذية العكسية**: يراعى فيها ما يلي:

– القيام بعملية تقويم أداء الموظفين لعدة مرات في السنة، من أجل التحفيز المستمر لهم، مع عدم التحديد الزمني لعملية التقويم، لإبعادها عن الشكلية واتباع الإجراءات الروتينية التي تؤدي إلى الجمود.

– مراعاة الإعلام الفوري للموظف بنتائج أدائه، مع مناقشة جوانب التقويم بينه وبين رئيسه المباشر.

– أن تكون عملية إعلام الموظف بنتائج أدائه ضمن مقابلة تجمع بينه وبيم رئيسه المباشر.

– تدريب الرؤساء على الإدارة الجيدة لمقابلة تقويم الأداء الوظيفي، من أجل الوفاء بجوانبها التحفيزية والتطويرية، والعمل على تنمية جوانب الاتصال الوظيفي الضرورية للعمل بروح الفريق.

– أن يكون الهدف الأول من القيام بعملية التقويم، هو التنمية والتطوير المستمر لأداء الموظف، من خلال الإشراف الجيد من طرف الرئيس المباشر، والربط بين عملية التقويم والبرامج التدريبية، التي تعدها الإدارة بإشراف من المقومين والرؤساء المباشرين.

– الدراسة المستمرة لنظام تقويم الأداء الوظيفي لمديري مؤسسات التعليم الثانوي، ومراجعة جوانب النظام في ضوء النتائج المحققة، والأهداف المسطرة لنظام التقويم من حيث جودتها ودقتها.

– تطوير نظام تقويم الأداء بشكل مستمر في ضوء التغذية العكسية، التي تصدر من المديرين تجاه النظام.

– مراعاة الأهداف التربوية لمؤسسة التعليم الثانوي، والعمل على أن يساند نظام تقويم أداء المديرين تحقيق الأهداف التربوي العامة للمؤسسة.

– المرونة في استخدام أساليب وطرق التقويم من أجل تحقيق أحسن النتائج الممكنة، بالنسبة للمديرين ومن أجل أن تكون هذه العملية سببا في رفع الروح المعنوية، والتحفيز من أجل الرفع من مستوى الأداء.

خاتمة:

إن العملية الإدارية هي الأداة المحركة لمجمل الأنشطة البشرية المعقدة، وهي المؤشر الذي يمكن في ضوئه الحكم على نجاح هذه الأنشطة أو فشلها، ولذلك تتغير الإدارة وأساليبها باستمرار من أجل الحفاظ على فعالية الأنشطة وبقاء المؤسسات، ويصبح بذلك أمر المؤسسات التي لا تحسن العناية بتطوير أساليب إدارتها، مآله إلى الركود والتلاشي إذا ما أخذنا في الاعتبار البيئة التنافسية المتوحشة، التي تميز هذا العصر ولا تدع مجالا للجمود أو الاعتباطية، فالتسابق أصبح على أشده للوصول إلى أحسن طرائق التسيير، التي تؤدي إلى تقديم أحسن الخدمات الممكنة واستغلال الإمكانات أحسن استغلال.

ولتحقيق الفعالية الإدارية لا بد من مراعاة عنصر التطوير المستمر، فالأحوال والظروف لا تبقى على حالها، ولكن قد تظهر حاجات معينة في فترات بعينها نتيجة تغير معطيات البيئة الإدارية، كاستجابة لمعطيات بيئتها الخارجية، هذا إذا ما افترضنا أن أنظمة الإدارة المختلفة قد تم تصميمها على أسس من الدراسة والإعداد الجيد منذ البداية، ولم تكن متبناة من قبيل الصدفة أو الاختيار القائم على الذوق والتفضيلات الذاتية البعيدة عن الموضوعية.

وكما تم الإشارة سابقا فإن أنظمة تقويم الأداء مثلا، قد حدث تعديلها بصورة مستمرة وفي فترة وجيزة من طرف بعض المؤسسات الأمريكية، نتيجة اتهامها بالتخلف عن أداء دورها المطلوب، وهو موقف نابع عن الدراسة والفحص الدقيق للأسباب المسؤولة عن تراجع الأداء، وكل ذلك يندرج في إطار احترام الطريقة العلمية، واعتمادها كحل أول في معالجة المشكلات الإدارية المختلفة، من أجل تحليل الواقع وفهمه فهما دقيقا، مما يجعل الحلول المقترحة أقرب إلى الدقة والنجاح في تحقيق العلاج.

ومن أجل تحقيق فعالية الإدارة المدرسية وتطويرها بشكل مستمر، فينبغي النظر إليها كحلقة أخيرة ضمن صيرورة العملية الإدارية، تتأثر إلى حد كبير بالمكونات السابقة التي تشكل الأسس الهيكلية والتنظيمية، ومن أهمها أنظمة إدارة الموارد البشرية، التي تأتي وظيفة تقويم أداء الموظفين على رأس قائمتها، من حيث الأهمية والأثر البالغ في العمال وإدارة أدائهم، وأن تولى لها الدراسة العلمية الكافية بغرض تقديم التغذية التطويرية اللازمة، وفق الشروط العلمية الصارمة التي تراعي الموضوعية والدقة، وتعلي من شأن المعطيات الأمبيريقية الصحيحة كأساس لاتخاذ القرارات الإدارية الهامة.

قائمة المراجع:

1- أحمد إسماعيل حجي، **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، دمشق، سوريا، 2000

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

3- أحمد سيد مصطفى، **المدير في عالم متغير-رؤية مدير القرن الحادي والعشرين**-، ط2،(بدون دار النشر)، مصر، 1999.

4- أحمد ماهر، **الإدارة – المباديء والمهارات**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003.

5- أحمد ماهر، **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2007.

6- أحمد إبراهيم أحمد، **الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة المعارف الحديثة، مصر 2002.

7- أحمد محمد الطبيب، **الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها المعاصرة**، ط1، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1999.

8- أحسن لبصير، **دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية**، دار الهدى، الجزائر، 2002.

9- أمين الساعاتي، **تبسيط كتابة البحث العلمي**، ط1، المركز السعودي للدراسات الإستراتيجية، المملكة العربية السعودية، 1991.

10- إبراهيم عصمت مطاوع، **الإدارة التربوية في الوطن العربي (أوراق عربية عالمية)**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2003.

11- الغالبي طاهر وإدريس وائل، **الإدارة الإستراتيجية -منظور منهجي متكامل**، دار وائل للنشر، عمان، 2007.

12- السيد عليوة، **تنمية مهارات مسؤولي شؤون العاملين**، ط1، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001.

13- إسماعيل محمد دياب، **الإدارة المدرسية**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2001.

14- بوفلجة غياث، **مبادئ التسيير البشري**، ط3، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2010.

15- ب. دمرجي، **الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري والأساسي والثانوي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1999.

16- تروزين محمد، **الدليل العملي لمدير المتوسطة ومدير الثانوية- دراسة نظرية وتطبيقية "نزوع نحو التفوق والتميز"**، دار كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع، الجزائر، 2012.
17- جمال الدين محمد المرسي، **الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية- مدخل لتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القرن الحادي والعشرين -**، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002.
18- حمداوي وسيلة، **إدارة الموارد البشرية**، مديرية النشر لجامعة قالمة، الجزائر، 2004.
19- خالد عبد الرحيم الهيتي، **إدارة الموارد البشرية – مدخل استراتيجي**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.
20- خضير كاظم حمود وياسين كاسب الخرشة، **إدارة الموارد البشرية**، ط1، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007.
21- عادل محمد زايد، **إدارة الموارد البشرية- رؤية استراتيجية**، ص- ص، 381- 382.
22- عباس سهيلة محمد، **إدارة الموارد البشرية- مدخل استراتيجي**، ط2، دار وائل للنشر، عمان، 2006.
23- عبد الصمد الأغبري، **الإدارة المدرسية- البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 2000.
24- عبد الفتاح محمد دويدار، **مناهج البحث في علم النفس**، ط2، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1999.
25- عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، **تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن 2004.
26- عبد الباري إبراهيم درة وزهير نعيم الصباغ، **إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين- منحى نظمي**، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 2008.
27- عبد السلام أبو قحف، **أساسيات التنظيم والإدارة**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر، 2002.
28- عبد الغفار حنفي، **السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2002.
29- عبد الغفار حنفي وصلاح الدين عبد الباقي، **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1988.
30- عبد الحميد إبراهيم قادري، **الإدارة المدرسية**، دار هومة، الجزائر، 2013.
31- عباس سهيلة محمد وعلي حسين علي، **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للنشر، الأردن، 1999.
32- عبد الفتاح محمود دويدار، **أصول علم النفس المهني الصناعي والتنظيمي وتطبيقاته**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2000.

33- عباس سهيلة، علي علي، **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
34- علي محمد ربابعة، **إدارة الموارد البشرية**، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.
35- علي السلمي، **إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.
36- عمر وصفي عقيلي، **إدارة الموارد البشرية المعاصرة – بعد استراتيجي**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.
37- دهمان عبد المنعم، **إدارة الموارد البشرية من منظور إسلامي**، ط1، شعاع للنشر والعلوم، حلب، 2010.
38- درة عبد الباري، **إدارة القوى البشرية**، دار الندوة للطباعة والنشر، عمان، 1994.
39- فرج عبد القادر طه، **علم النفس الصناعي والتنظيمي**، ط9، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.
40- فيصل حسونة، **إدارة الموارد البشرية**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.
41- فاروق البوهي، **الإدارة التعليمية والمدرسية**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2001.
42- فاروق عبد فيلة ومحمد عبد المجيد، **السلوك التنظيمي في المؤسسات التعليمية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.
43- صلاح الدين عبد الباقي، **الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2002.
44- هالة مصباح البنا، **الإدارة المدرسية المعاصرة**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
45- منير نوري، **تسيير الموارد البشرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.
46- منير نوري، **تسيير الموارد البشرية**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014.
47- محمد قاسم قريوتي، **مبادئ الإدارة – النظريات والعمليات الإدارية**-، ط3، وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.
48- محمد سعيد سلطان، **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، 1993.
49- يوسف الطائي وآخرون، **إدارة الموارد البشرية – مدخل استراتيجي متكامل**، ط1، مؤسسة الوراق، عمان، 2006.
50- ماريون إي هانز، **إدارة الأداء- دليل شامل للإشراف الفعال**، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية، 1988. ترجمة محمود مرسي وآخرون.
51- كامل بربر، **إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1997.

52- محمد عبد القادر عابدين، **الإدارة المدرسية الحديثة**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2001.

53- مضاوي علي محمد السبيل، **الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي**، ط1، فهرسة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، 2013.

54- منير نوري، كامل بربر، **إدارة الموارد البشرية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011.

55- سعاد برنوطي، **إدارة الموارد البشرية**، ط3، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

56- ناصر داودي عدون، **إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي- دراسة نظرية وتطبيقية**، دار المحمدية العامة، الجزائر، 2004.

57- كريم ناصر علي وأحمد محمد مخلف الديلمي، **علم النفس الإداري وتطبيقاته في العمل**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

58- مصطفى عشوي، **أسس علم النفس الصناعي التنظيمي**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1992.

59- هلال علي، **مهارات إدارة الأداء**، مركز تطوير الأداء، المملكة العربية السعودية، 1996.

60- راوية حسن، **إدارة الموارد البشرية – رؤية مستقبلية-**، ط2، الدر الجامعية للنشر والتوزيع، مصر، 2001.

61- سعد عامر أبو شندي، **إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011.

62- منير نوري، فريد كورتل، **إدارة الموارد البشرية**، ط1، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2011.

63- صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي والنفسي- أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.

64- مصطفى حسين باهي، فاتن زكريا النمر، **التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية- مبادىء. نظريات. تطبيقات**، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 2004.

65- محمد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسية**، ط3، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2002.

66- سامي محمد ملحم، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط2،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2002.

67- طارق عبد الحميد البدري، **الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية – في تنمية القيادة التدريسية-**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.

68- رياض ستراك، **دراسات في الإدارة التربوية**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.
69- صلاح عبد الحميد مصطفى، **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، ط3، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، 1999.
70- محمد حسنين العجمي، **الإدارة المدرسية**، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 2000.
71- فوزي سمارة، **الإدارة التربوية**، ط1، الطريق للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.
72- نجم عبد الله العزاوي وعباس حسين جواد، **الوظائف الاستراتيجية في إدارة الموارد البشرية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.
73- نور الدين شنوفي، **أنظمة وآلية تسيير الموارد البشرية في المؤسسات والإدارات العمومية- سند خاص بالتكوين المتخصص**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2011.
74- صلاح عبد الحميد مصطفى، **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، ط3، دار المريخ للنشر، الملكة العربية السعودية، 1999.
75- هادي مشعان ربيع، **تطوير الإدارة المدرسية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي، الجماهيرية الليبية، 2008.
76- جودت عزت عطوي، **الإدارة المدرسية الحديثة- مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، ط8، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2014.
77- محمد منير مرسي، **الإدارة المدرسية الحديثة**، طبعة مزيدة ومنقحة، دار الكتب، مصر، 2001.
78- منير نوري، **الوجيز في تسيير الموارد البشرية – وفق القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011.
79- رجاء محمود أبو علام، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط6، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2007.
80- مهدي صالح السامرائي، **الكفاءة الإدارية لمديري المدارس الثانوية والإعدادية في أمانة بغداد**، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العراق، 1988.
81- سعد لعمش، **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، طبعة جديدة مزيدة ومنقحة، ج1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.
82- محمد الصيرفي، **إدارة الموارد البشرية**، ط1، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2007.
83- محمد الطاهر وعلي، **الإدارة المدرسية**، ط2، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2015.

الرسائل الجامعية:

1- أسعد أحمد محمد عكاشة، **أثر الثقافة التنظيمية على مستوى الأداء الوظيفي- دراسة تطبيقية على شركة الاتصالاتpaltel في فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة في إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، 2008.

2- إلياس سالم، **تأثير الثقافة التنظيمية على أداء الموارد البشرية – دراسة حالة الشركة الجزائرية للألمنيوم ALGAL – وحدة EARA بالمسيلة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التجارية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، 2006.

3- الشريف طلال، **دراسة الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين في إمارة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2004.

4- بعجي سعاد، **تقييم فعالية نظام تقييم أداءالعاملين في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية دراسة حالة مؤسسة توزيع وتسويق المواد البترولية المتعددة نفطال مسيلة CLP – منطقة سطيف**، مذكرة ماجستير في إدارة الأعمال، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر، 2012.

5- بوبرطخ عبد الكريم، **دراسة فعالية نظام تقييم أداء العاملين في المؤسسات الاقتصادية – دراسة حالة مؤسسة الجرارات الفلاحية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري – قسنطينة، 2012.

6- جبين عبد الوهاب محمد، **تقييم الأداء في الإدارات الصحية بمديريات الشؤون الصحية بمحافظة الطائف**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سانت كليمنتس العالمية، الجمهورية العربية السورية، 2009.

7- علا حسني قرقش، **نموذج مقترح لتقييم مدير المدرسة الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2000.

8- عبد القادر خالد رباح أبو علي، **العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر- غزة، 2010.

9- عبد الرحمان بن سليمان بن فهد الرهيط، **العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميز في مراحل التعليم العام ونسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية المتحدة، 2004.

10- سحر بنت خلف سلمان مددين، **تقويم الأداء الوظيفي للمعلمات في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2006.

11- فهد يوسف الدويلة، **أثر الثقافة التنظيمية على أداء الموظفين في الشركات الصناعية الكويتية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، 2007.

12- طارق أحمد عواد، **تقييم نظام قياس الأداء الوظيفي للعاملين في السلطة الوطنية الفلسطينية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية- غزة، 2005.

13- نائلة نعمان روبين النونو، **سياسات تقييم أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية -غزة، 2004.

14- محمد بن الحميدي الشمري، **واقع نظام تقويم الأداء الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي للعاملين -دراسة مقارنة بين إدارة الجوازات وإدارة الأحوال المدنية بمدينة الرياض**، أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2013.

15- موسى محمد أبو حطب، **فاعلية نظام تقييم الأداء وأثره على مستوى أداء العاملين – حالة دراسية على جمعية أصدقاء المريض الخيرية-**، رسالة ماجستير غير منشورة في إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، 2009.

16- مرح طاهر شكري، **الرقابة الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين أنفسهم**، أطروحة ماجستير في الإدارة التربوية، جامعة النجاح الوطنية- نابلس، فلسطين، 2016.

17- مصطفاوي الحسين، **الاختيار الموضوعي لمديري المدارس الابتدائية وأثره على بعض أبعاد القدرة القيادية**، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية، جامعة الجزائر2، 2012.

18- ريم بنت عمر بن منصور الشريف، **دور إدارة التطوير الإداري في تحين الأداء الوظيفي – دراسة تطبيقية على الموظفات الإداريات في جامعة الملك عبد العزيز بجدة**، رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة العامة، جامعة الملك عبد العزيز بجدة، المملكة العربية السعودية، 2013.

19- زريبي أحلام، **إستراتيجيات التصرف تجاه الضغوط المهنية وعلاقتها بفعالية الأداء – دراسة ميدانية بمؤسسة سوناطراك نشاط المصب-**، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر، 2014.

20- نادية بسيسو، **تصور مقترح لمعالجة مشكلات الإدارة المدرسية في محافظة غزة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر، 2003.

21- شنتي عبد الرزاق، **تقييم مستوى أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء مهامه الإدارية والبيداغوجية والتربوية المحددة في النصوص التنظيمية- دراسة ميدانية من وجهة نظر الأساتذة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة والتسيير التربوي، جامعة الحاج لخضر- باتنة، الجزائر، 2009.

المجلات والدوريات والأوراق البحثية:

1- رجاء زهير خالد العسيلي، **تقويم أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 2007.

2- عبود عبد الغني، **الإدارة التربوية المتميزة- الطموح والتحديات**، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة حول آفاق الإصلاح التربوي في مصر، جامعة المنصورة، مصر، 2004.

3- سعد علي العنزي وعامر علي العطوي، **فهم الهيكل الكامن لمحددات تقييم الأداء الوظيفي الشامل**، المجلة العراقية للعلوم الإدارية، 2001.

4- خالد يوسف محمد الزعبي، **أثر الالتزام بالقيم الثقافية والتنظيمية على مستوى الأداء الوظيفي لدى العاملين في القطاع العام بمحافظة الكرك**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، العدد1، المجلد22، المملكة العربية السعودية، 2008.

5- على بريمة، **تطور النظام التربوي الجزائري منذ الاستقلال وعلاقته بالتنمية الاقتصادية**، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد40، جامعة باجي مختار- عنابة، 2014.

6- عبد الناصر موسي، **تقييم أداء الأفراد كأداة لرفع أداء المنظمات**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد6، جامعة محمد خيذر بسكرة، 2004.

7- كريم رمضان سعد، هاني عبد الرحمن الطويل، **برنامج مقترح لتطوير الأداء الإداري التربوي لأمناء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الليبية الأساسية**. الموقع-hip.jopuls.org.jo/c/portal/layout ?p-l .id=

8- يوسف درويش، **إدراك العاملين لنظام تقويم الأداء وعلاقته ببعض العوامل الشخصية والتطبيقية**، مجلة الإدارة العامة، العدد3، المجلد40، 2000.

9- توفيق محمد عبد المحسن، **اتجاهات حديثة في التقييم والتميز في الأداء ستة سيجما وبطاقة القياس المتوازن**، في **www.abjad.com**.

10- عبد الفتاح بوخمخم، عز الدين هروم، **تسيير الأداء الوظيفي للمورد البشري في المؤسسة الاقتصادية "دراسة ميدانية بمركب المجارف والرافعات (CGP) – قسنطينة**، مجلة الاقتصاد والمجتمع، العدد 6، 2010.

11- حسين صديق، **تقويم الأداء في المؤسسات الاجتماعية**، مجلة جامعة دمشق، العدد1، المجلد28، سوريا، 2012.

12- إياد الدجني، رأفت الهور، **دليل تقويم الأداء في الجامعة الإسلامية مدخلا لتطبيق الجودة الشاملة**، الجودة في التعليم العالي، العدد الأول، المجلد الثاني، 2006.

13- إياد فاضل محمد التميمي، **إدارة الجودة الشاملة وأثرها في الأداء الوظيفي للعاملين (دراسة ميدانية في عينة من البنوك التجارية الأردنية)**، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، المملكة الأردنية الهاشمية.في archive.sakhrit.co/authorsArticles.aspx ?AID=49236

14- خالد أحمد الصرايرة، ليلى العساف، **أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة**، مجلة جامعة دمشق، المجلد27، العدد3+4، 2011.

15- علي الدجني، **تجربة الجامعة الإسلامية بغزة في تطوير نظام تقييم الأداء الإداري كمدخل لتطوير الجودة**، 2010. lugaza.edu.ps/files/2010/02pdf

16- رغد يوسف كبرو، عصام خيون حسون، **انعكاسات عملية تقويم أداء العاملين على استراتيجيات تطوير المهنة**، بحث للمشاركة في المؤتمر العلمي الثالث لديوان الرقابة المالية الاتحادي، بغداد، 2014.

17- العسيلي رجاء، **تقدير درجة فعالية المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد8، العدد4، 2007.

18- أبو عاشور خليفة، **معوقات الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في مديرية تربية بني كنانة – الأردن**-، مجلة جامعة دمشق، المجلد 18، العدد الثاني، 2002.

19- عيسى علي، **بحث مقارن لدرجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص**، مجلة جامعة دمشق، المجلد24، العدد الأول، 2008.

20- العمايرة محمد وأبو نمرة محمد، **درجة فعالية أداء مديري المدارس ومديراتها في منطقتي عين الباشا وجنوب عمان التعليميتين في القيام بأدوارهم المتوقعة من وجهة نظرهم**، مجلة جامعة دمشق، المجلد20، العدد الأول، 2004.

21- علي عيسى، **بحث مقارن لدرجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الاساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة جامعة دمشق، المجلد24، العدد الأول، 2008.

22- حسان ضيف الله القرشي، **أثر مدة التدريب أثناء الخدمة على رفع كفاية مدير المدرسة**، مجلة جامعة أم القرى، السنة الثالثة، العدد4، 1990.

23- علي بن محمد زهيد الغامدي، **قياس فعالية مديري مدارس التعليم العام في المملكة على ضوء مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية من وجهة نظر المعلمين**، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، السنة الثانية، العدد4، 2006.

24- طيوب محمود وآخرون، **تقويم أداء مديري مدارس التعليم العام في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة- دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية-**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد33، العدد4، الجمهورية العربية السورية، 2011.

25- عيسى علي، بحث **مقارن لدرجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة جامعة دمشق، المجلد24، العدد الأول، 2008.

26- أشرف السعيد أحمد محمد، **تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية**.

27- الغامدي علي بن محمد، **درجة جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالمدينة المنورة**، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد40، ملحق3، المملكة العربية السعودية، 2013.

28- الزبون سليم عودة والزبون محمد سليم، **درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش لأسلوب العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلميهم**، مجلة جامعة دمشق، العدد3، المجلد26، 2010.

29- أحمد عبد القادر المسوري، **واقع الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين**، مجلة الأستاذ، العدد201، 2012.

30- صادق مدراج، **تأثير مؤشرات الأداء على تطور وفعالية المدراء التربويين، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي الثالث "الإشراف التربوي إدارة لجودة التعليم"** جائزة خليفة بن زايد للمعلم، 2005. في www.tarbyanet/spsection/printArticcle.aspx?ALTA

31- عبود عبد الغني، **الإدارة التربوية المتميزة- الطموح والتحديات**، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة "آفاق الإصلاح التربوي في مصر"، 2004.

32- سليماني صبرينة، **واقع وتحديات الإصلاح التربوي في التعليم التكنولوجي بالجزائر**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد الثالث، جامعة الوادي، 2013.

33- علي أحمد ثاني بن عبود، **دور جوائز الجودة والتميز في قياس وتطوير الأداء في القطاع الحكومي**، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية -نحو أداء متميز في القطاع الحكومي-، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية،2013.

المناشير:

1- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد34، 2012.

2- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد59، 2008.

3- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، مديرية تطوير الموارد البيداغوجية والتعليمية، العدد563، 2013.

4- مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية، مديرية التوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق- مكتب النشرات، وزارة التربية الوطنية، مارس 1993.
5- القانون الأساسي للوظيفة العمومية، دار بلقيس، الدار البيضاء، الجزائر، 2015.

المراجع الأجنبية:

1- Benraouane Sid Ahmed, **Le management des ressources humaines- Etudes des concepts, approches et outils développés par les entreprises américaines**, office des publications universitaires, Algérie, 2010 .

2- Dick Grott, **the performance appraisal – questions and answer book- (a survival guide for managers)**, American management association, new York, usa, 2002.

3- Daft, Richard L, **organizational theory and design**, 8th edition, Tomson learning, USA, 2004.

4- Jocelyne IENTILE-YALENIOS et Alaine ROGER, **quoi de neuf dans les systèmes d'appréciation du personnel ?**, Manuscrit auteur, publie dans Actes du 21° congres de « NOUVEAUX COMPORTEMENTS, NOUVELLE GRH » , Saint Malo, France, 2010.

5- J.-p. Martinez, et All, **une évaluation d'aujourd'hui pour demain –les recherches enseignées en espaces francophones-**, les éditions logiques Inc., Québec, canada, 2002.

6- Mucy Margaret**, l'entretien d'évaluation: un outil de contrôle de la performance des cadres d'un holding Martiniquais**.

7- Marc Richard et autres, **Le climat psychosociale de l'école et l'évaluation du personnel enseignant**, Revue des sciences de l'éducation, Vol 15, n° 1, 1989.

8- Martoy Bernard, Danial crozet, **gestion des ressources humaines, pilotage sociale et performance**, 6eme édition, dunod, paris, 2005.

9- Sastry , K, **performance evaluation models for public enterprises**, the management account journal, 1988, 23,(6).

10- Tomas, C & Vornberg, J,A, **Evaluating principals – New requirements**, directions for the 90s, NASSP Bullentin, 1991.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1) الاستبيان في صورته الأولية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر- باتنة

كلية العلوم الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان بناء تصور لنظام تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي

في إطار قيام الباحث بإنجاز بحث ميداني يتعلق باستكمال أطروحة دكتوراه، بهدف وضع تصور علمي لنظام تقويم أداء مدير مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر، يضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يضم مجموعة من البنود المتعلقة بمكونات نظام التقويم وعناصره، ويتطلب منكم الاستجابة المناسبة والموضوعية الجادة لتبيان واقع هذا النظام، وتقديم آرائكم لتحسينه أو تقديم مقترحاتكم لإعادة بناء نظام فعال، وذلك انطلاقا من معايشتكم لظروف تطبيقه في الواقع، ومعرفتكم بطبيعة الوظيفة وأحسن الطرق المناسبة، التي تفيد في تحقيق أحسن نتائج تقويم الأداء بالصورة الأكثر فعالية، وذلك من خلال الإجابة بوضع علامة (×) في الخانة التي تتفق مع آرائكم (**وذلك فيما يتعلق بدرجة الأهمية ودرجة الممارسة في الميدان**).

ونحيطكم علما بأن هذا الاستبيان وضع لغاية البحث العلمي، ولن تستخدم نتائجه إلا لهذا الغرض وستحضى بالسرية التامة.

الباحث: شنتي عبد الرزاق **إشراف: د/ بروال مختار**

محور مدخلات نظام تقويم الأداء:

المحور	العبارات	مستوى الممارسة			مستوى الأهمية		
		مرتفع	متوسط	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض
أهداف نظام تقويم الأداء الوظيفي	1- يتم إعداد نظام تقويم أداء مدير الثانوية بناءا على التحليل(مكونات الوظيفة) الوظيفي لمهام المدير						
	2- يحدد الهدف من وظيفة مدير المدرسة في ضوء التحليل الوظيفي						
	3- يتم تحديد مؤشرات الأداء في ضوء التحليل الوظيفي						
	4- يتم تحديد مواصفات الموظف الكفء في ضوء تحليل الوظيفة						
	5- يتم تحديد مسؤوليات العمل في ضوء التحليل الوظيفي						
	6- يتم تحديد المهارات المطلوبة لإنجاز العمل في ضوء التحليل الوظيفي						
	7- يتم تحديد أهداف نظام التقويم بشكل واضح ودقيق						
	8- يتم تحديد المعلومات المطلوبة لإنجاز العمل في ضوء التحليل الوظيفي						
	9- ترمي أهداف نظام تقويم الأداء إلى تطوير ممارسة المدير لمهامه						
	10- تصاغ أهداف تقويم الأداء في صورة مخرجات يمكن تحقيقها في فترة زمنية محددة						
	11- يهدف نظام تقويم الأداء إلى تطوير الدور الإشرافي لمدير الثانوية						
	12- يهدف نظام تقويم أداء مدير الثانوية إلى تحديد الحاجات التدريبية لمدير الثانوية						
معايير	13- تتسم المعايير المطبقة بأنها تؤدي إلى تقديرات						

نظام	دقيقة للأداء						
تقويم	14- المعايير المستخدمة في التقويم ملائمة لطبيعة						
الأداء	المهنة التي أزاولها						
الوظيفي	15- تغطي المعايير المستخدمة جميع أبعاد الوظيفة						
	16- يتم إطلاعك على المعايير المعتمدة لتقويم أدائك						
	17- تركز المعايير المستخدمة على النتائج التي يحققها مدير الثانوية						
محور	18- تركز المعايير المستخدمة على الصفات						
معايير	الشخصية لمدير الثانوية						
نظام تقويم	19- تركز المعايير المستخدمة على سلوك الأداء						
الأداء	الذي يقوم به مدير الثانوية						
الوظيفي	20- معايير التقويم موضوعية ولا تسمح بتدخل						
	العوامل الشخصية للقائم بالتقويم						
	21- تتناسب معايير تقويم الأداء مع مهامك الفعلية						
	22- معايير تقويم الأداء توفر دقة في نتائج التقويم						
	23- معايير التقويم يتم تحديدها من قبل القائم بالتقويم						
	24- يتم تغيير معايير العمل وفقا لتغير ظروف وقوانين العمل						
	25- تركز المعايير المستخدمة في التقويم على الجانب الإداري من عمل مدير الثانوية						
	26- تركز معايير الأداء المستخدمة على الجانب التربوي الإشرافي من عمل مدير الثانوية						
	27- يتم مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير المتفق عليها بعد القيام بعملية التقويم						
	28- يتم تحديد معايير تقويم الأداء وفق الخطط التي يتم إعدادها بالمؤسسة						
	29- تشارك لجنة خارجية مختصة في إعداد معايير						

	الأداء							
	30- توجد معايير موحدة لجميع المدراء برغم اختلاف ظروف عملهم							
	31- توجد معايير كمية معبر عنها بشكل رقمي لتقويم الأداء							
	32- توجد معايير كيفية لتقويم الأداء							
	33- تراعي معايير الأداء الجوانب الابتكارية في الأداء							

محور عمليات نظام تقويم الأداء:

المحور	العبارات	مستوى الممارسة			مستوى الأهمية		
		مرتفع	متوسط	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض
القائم بتقويم الأداء	1- يتم تقويم أدائك من قبل رئيسك المباشر						
	2- يتم تقويم أدائك من قبل مرؤوسيك (المعلمين، الإداريين..)						
	3- يطلب منك القيام بتقويم ذاتي لأدائك						
	4- يتم تقويم أدائك من طرف زملائك في المهنة (مديرو الثانويات الأخرى)						
	5- يكون المقوم مطلعا على كامل تفاصيل المهنة						
	6- تؤثر معرفتك بالمقوم على نتائج التقويم						
	7- للمقوم سلطة مطلقة لاتخاذ قرارات حول أدائك						
	8- توجد رقابة عليا على القائم بتقويم أدائك						
	9- يتقيد المقوم بالمهام الحرفية عند عملية التقويم						
	10- يمتلك المقوم المهارات الكافية لتقويم أدائك						
	11- المقوم ملم بكامل أهداف وطرق تقويم الأداء المحددة في نظام التقويم						

	12- يتم تقويم أدائك من طرف لجنة خارجية مختصة						
	13- يتم تقويم أدائك من طرف أولياء التلاميذ						
	14- يتم تقويم أدائك من طرف التلاميذ						
توقيت تقويم الأداء	15- تتم عملية التقويم لعدة مرات في السنة						
	16- تستهلك عملية التقويم الكثير من الوقت والجهد						
	17- تتم عملية تقويم الأداء بشكل دوري منتظم						
	18- يتم إبلاغك بمواعيد عمليات التقويم						
	19- يتم تقويم الأداء في مواعيد مناسبة لذلك						
أخطاء تقويم الأداء	20- هناك ارتجالية لدى المقوم وعدم تقيد بمعايير واضحة للأداء المطلوب						
	21- يتم معاملة جميع الموظفين دون تمييز أو تحيز						
	22- تتأثر نتائج التقويم سلبا بالحالة النفسية للقائم بالتقويم						
	23- يصدر المقوم حكما عاما على أدائك بناء على نتائج التقويم السابقة						
	24- يتأثر المقوم بالانطباع الأولي عن المدير						
	25- يميل القائم بالتقويم إلى اتخاذ تقييمات متوسطة في أغلب الأحيان						
أسلوب تقويم الأداء	26- يتم تقويم أدائك في إطار مقابلات مخصصة لذلك						
	27- يتم استخدام الحاسوب في تحليل نتائج التقويم						
	28- يستخدم أكثر من أسلوب في تقويم الأداء						
	29- يراعي المقوم المرونة في تقويم الأداء						
	30- هناك استمرارية في تقويم أداء المديرين						

محور مخرجات نظام تقويم الأداء:

المحور	العبارات	مستوى الممارسة			مستوى الأهمية		
		مرتفع	متوسط	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض
التدريب والتطوير	1- تسهم أساليب تقويم الأداء في تحسين مستوى أداء المدير						
	2- ترتبط برامج التدريب بمعايير الأداء الفعال لمدير الثانوية						
	3- تساعد عملية تقويم الأداء في وضع برامج تدريبية لتحسين الأداء						
	4- يساعدك التوقيت المخصص لتقويم الأداء على التحسين المستمر لجوانب أدائك لمهامك						
	5- يتم وضع آليات لتدريب المدراء ورفع كفاءتهم بناء على نتائج تقييم أدائهم						
	6- يعمل القائم بالتقويم على تطوير أدائك وتوجيهك إلى أساليب الأداء الفعالة						
	7- يستطيع نظام تقويم الأداء تحديد الاحتياجات التدريبية للمدراء						
	8- تساعد إجراءات تقويم الأداء في تطوير أدائك مستقبلا						
	9- تتضح نقاط الضعف في أداء المدير بناء على نتائج تقويم الأداء						
التحفيز والترقية والعلاوات	10- يتم الاعتماد على نتائج تقويم الأداء في اتخاذ القرارات المتعلقة بمنح العلاوات المادية للمدراء ذوي النتائج المرتفعة						
	11- يتم حصول المدير على ترقية بناء على نتائج تقويم الأداء						
	12- تتلقى حوافز مادية نتيجة حصولك على نتيجة تقويم مرتفعة						
	13- تتلقى تحفيزا معنويا في حالة كان تقويم						

	أدائك مرتفعا						
	14- يتم تثمين جوانب القوة في أداء مدير المؤسسة						
	15- تساعد معايير تقويم الأداء في بناء سياسة اختيار وتعيين المديرين						
	16- يعتبر الإنجاز معيارا مهما للترقية بعد عملية تقويم الأداء الوظيفي						
	17- تؤدي عملية تقويم الأداء إلى نتائج موضوعية وعادلة						
	18- يتم اختيارك لوظيفة مدير الثانوية بناء على إنجازاتك السابقة						
	19- يستفاد من عملية تقويم الأداء في اكتشاف الموظفين المؤهلين لشغل مناصب إدارية عليا						
	20- يقوم رئيسك بتحفيزك للعمل أكثر في إطار مقابلة لتثمين أدائك						
العقاب	21- يتم اعتماد إجراءات عقابية ضدك في حالة كون نتائج تقويم أدائك منخفضة						
	22- يتم تنزيل رتبتك في حال كان تقويم أدائك منخفضا						
	23- يتم توجيه إنذار كتابي في حال كان تقويم أدائك منخفضا						
	24- يتم تنزيل درجة المديرين الذين لا يتحسن أداؤهم لمرات متتالية من التقويم						

محور التغذية العكسية لنظام تقويم الأداء:

المحور	العبارات	مستوى الممارسة			مستوى الأهمية		
		مرتفع	متوسط	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض
الإعلام بنتائج الأداء	1- يتم الإبلاغ الفوري للموظف بنتائج تقويم أدائه						
	2- يتم إعلام الموظف بنقاط قوته وتشجيعه على تطويرها مستقبلا						
	3- يتم الإعلام بنتائج التقويم بطريقة علنية						
	4- يدعم تقويم أداء مدير الثانوية وظيفة الإشراف على أدائه من طرف الإدارة العليا						
	5- تساعد عملية تقويم الأداء الوظيفي على الرفع من الروح المعنوية للعاملين						
	6- تساعد عملية التقويم على تطوير التواصل بين المدير والإدارة العليا						
	7- طرق تقويم الأداء الحالية فعالة في تطوير أداء المديرين						
	8- يتم إعلامك بنقاط ضعفك لتطويرها مستقبلا						
تطوير نظام التقويم	9- يتم تطوير ومتابعة أهداف نظام التقويم بشكل مستمر						
	10- يتم تعديل أهداف نظام التقويم في ضوء متطلبات الأداء المطلوب بالمؤسسة						
	11- يتم تطوير نظام التقويم بشكل مستمر حسب متطلبات عمل مدير المؤسسة						
	12- تتم مراجعة نظام الحوافز لتناسب نتائج الأداء						
	13- يتم تشكيل لجنة جديدة للنظر في تظلمات الموظفين						
	14- تتم مراجعة دورية للمعايير المعتمدة في تقويم الأداء						
	15- يُصمم نظام التقويم من أجل تحقيق أهداف المؤسسة						

	16- يتم تطوير طرق تقويم أداء المدير من أجل القيام بمهامه بكفاءة وفعالية						

ملحق رقم (2) الاستبيان في صورته النهائية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر- باتنة

كلية العلوم الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان بناء تصور لنظام تقويم أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي

في إطار قيام الباحث بإنجاز بحث ميداني يتعلق باستكمال أطروحة دكتوراه، بهدف وضع تصور علمي لنظام تقويم أداء مدير مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر، يضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يضم مجموعة من البنود المتعلقة بمكونات نظام التقويم وعناصره، ويتطلب منكم الاستجابة المناسبة والموضوعية الجادة لتبيان واقع هذا النظام، وتقديم آرائكم لتحسينه أو تقديم مقترحاتكم لإعادة بناء نظام فعال، وذلك انطلاقا من معايشتكم لظروف تطبيقه في الواقع، ومعرفتكم بطبيعة الوظيفة وأحسن الطرق المناسبة، التي تفيد في تحقيق أحسن نتائج تقويم الأداء بالصورة الأكثر فعالية، وذلك من خلال الإجابة بوضع علامة (×) في الخانة التي تتفق مع آرائكم (**وذلك فيما يتعلق بدرجة الأهمية ودرجة الممارسة في الميدان**).

ونحيطكم علما بأن هذا الاستبيان وضع لغاية البحث العلمي، ولن تستخدم نتائجه إلا لهذا الغرض وستحضى بالسرية التامة.

الباحث: شنتي عبد الرزاق **إشراف: د/ بروال مختار**

محور مدخلات نظام تقويم الأداء:

المحور	العبارات	مستوى الممارسة			مستوى الأهمية		
		مرتفع	متوسط	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض
أهداف نظام تقويم الأداء الوظيفي	1- يتم إعداد نظام تقويم أداء مدير الثانوية بناءا على التحليل(مكونات الوظيفة) الوظيفي لمهام المدير						
	2- يتم تحديد مؤشرات الأداء في ضوء التحليل الوظيفي						
	3- يتم تحديد مواصفات الموظف الكفء في ضوء تحليل الوظيفة						
	4- يتم تحديد مسؤوليات العمل في ضوء التحليل الوظيفي						
	5- يتم تحديد المهارات المطلوبة لإنجاز العمل في ضوء التحليل الوظيفي						
	6- يتم تحديد أهداف نظام التقويم بشكل واضح ودقيق						
	7- يهدف نظام تقويم الأداء إلى تطوير ممارسات المدير لمهامه						
	8- تصاغ أهداف تقويم الأداء في صورة مخرجات يمكن تحقيقها في فترة زمنية محددة						
	9- يهدف نظام تقويم الأداء إلى تطوير الدور الإشرافي لمدير الثانوية						
	10- يهدف نظام تقويم أداء مدير الثانوية إلى تحديد الحاجات التدريبية لمدير الثانوية						
معايير نظام تقويم الأداء	11- تتسم المعايير المطبقة بأنها تؤدي إلى تقديرات دقيقة للأداء						
	12- المعايير المستخدمة في التقويم ملائمة لطبيعة المهنة التي أزاولها						
	13- تغطي المعايير المستخدمة جميع أبعاد الوظيفة						

الوظيفي	14- يتم إطلاعك على المعايير المعتمدة لتقويم أدائك						
	15- تركز المعايير المستخدمة على النتائج التي يحققها مدير الثانوية						
	16- تركز المعايير المستخدمة على الصفات الشخصية لمدير الثانوية						
محور معايير نظام تقويم الأداء الوظيفي	17- تركز المعايير المستخدمة على سلوك الأداء الذي يقوم به مدير الثانوية						
	18- معايير التقويم موضوعية ولا تسمح بتدخل العوامل الشخصية للقائم بالتقويم						
	19- تتناسب معايير تقويم الأداء مع مهامك الفعلية						
	20- معايير التقويم يتم تحديدها من قبل القائم بالتقويم						
	21- يتم تغيير معايير العمل وفقا لتغير ظروف وقوانين العمل						
	22- تركز المعايير المستخدمة في التقويم على الجانب الإداري من عمل مدير الثانوية						
	23- تركز معايير الأداء المستخدمة على الجانب التربوي الإشرافي من عمل مدير الثانوية						
	24- يتم مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير المتفق عليها بعد القيام بعملية التقويم						
	25- يتم تحديد معايير تقويم الأداء وفق الخطط التي يتم إعدادها بالمؤسسة						
	26- تشارك لجنة خارجية مختصة في إعداد معايير الأداء						
	27- توجد معايير موحدة لجميع المدراء برغم اختلاف ظروف عملهم						
	28- توجد معايير كمية معبر عنها بشكل رقمي لتقويم الأداء						

	29- توجد معايير كيفية لتقويم الأداء						
	30- تراعي معايير الأداء الجوانب الابتكارية في الأداء						

محور عمليات نظام تقويم الأداء:

المحور	العبارات	مستوى الممارسة			مستوى الأهمية		
		مرتفع	متوسط	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض
القائم بتقويم الأداء	1- يتم تقويم أدائك من قبل رئيسك المباشر						
	2- يتم تقويم أدائك من قبل مرؤوسيك (المعلمين، الإداريين..)						
	3- يطلب منك القيام بتقويم ذاتي لأدائك						
	4- يتم تقويم أدائك من طرف زملائك في المهنة (مديرو الثانويات الأخرى)						
	5- يكون المقوم مطلعا على كامل تفاصيل المهنة						
	6- تؤثر معرفتك بالمقوم على نتائج التقويم						
	7- للمقوم سلطة مطلقة لاتخاذ قرارات حول أدائك						
	8- توجد رقابة عليا على القائم بتقويم أدائك						
	9- يتقيد المقوم بالمهام الحرفية عند عملية التقويم						
	10- يمتلك المقوم المهارات الكافية لتقويم أدائك						
	11- المقوم ملم بكامل أهداف وطرق تقويم الأداء المحددة في نظام التقويم						
	12- يتم تقويم أدائك من طرف لجنة خارجية مختصة						
	13- يتم تقويم أدائك من طرف أولياء التلاميذ						
	14- يتم تقويم أدائك من طرف التلاميذ						
توقيت تقويم الأداء	15- تتم عملية التقويم لعدة مرات في السنة						
	16- تستهلك عملية التقويم الكثير من الوقت والجهد						
	17- تتم عملية تقويم الأداء بشكل دوري منتظم						

	18- يتم إبلاغك بمواعيد عمليات التقويم							
أخطاء تقويم الأداء	19- هناك ارتجالية لدى المقوم وعدم تقيد بمعايير واضحة للأداء المطلوب							
	20- يتم معاملة جميع الموظفين دون تمييز أو تحيز							
	21- تتأثر نتائج التقويم سلبا بالحالة النفسية للقائم بالتقويم							
	22- يصدر المقوم حكما عاما على أدائك بناء على نتائج التقويم السابقة							
	23- يتأثر المقوم بالانطباع الأولي عن المدير							
	24- يميل القائم بالتقويم إلى اتخاذ تقييمات متوسطة في أغلب الأحيان							
أسلوب تقويم الأداء	25- يتم تقويم أدائك في إطار مقابلات مخصصة لذلك							
	26- يتم استخدام الحاسوب في تحليل نتائج التقويم							
	27- يستخدم أكثر من أسلوب في تقويم الأداء							
	28- يراعي المقوم المرونة في تقويم الأداء							
	29- هناك استمرارية في تقويم أداء المديرين							

<u>محور مخرجات نظام تقويم الأداء:</u>

المحور	العبارات	مستوى الممارسة			مستوى الأهمية		
		مرتفع	متوسط	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض
التدريب والتطوير	1- تسهم أساليب تقويم الأداء في تحسين مستوى أداء المدير						
	2- ترتبط برامج التدريب بمعايير الأداء الفعال لمدير الثانوية						
	3- تساعد عملية تقويم الأداء في وضع برامج تدريبية لتحسين الأداء						
	4- يساعدك التوقيت المخصص لتقويم الأداء						

	على التحسين المستمر لجوانب أدائك لمهامك						
	5- يتم وضع آليات لتدريب المدراء ورفع كفاءتهم بناء على نتائج تقييم أدائهم						
	6- يعمل القائم بالتقويم على تطوير أدائك وتوجيهك إلى أساليب الأداء الفعالة						
	7- يستطيع نظام تقويم الأداء تحديد الاحتياجات التدريبية للمدراء						
	8- تساعد إجراءات تقويم الأداء في تطوير أدائك مستقبلا						
	9- تتضح نقاط الضعف في أداء المدير بناء على نتائج تقويم الأداء						
التحفيز والترقية والعلاوات	10- يتم الاعتماد على نتائج تقويم الأداء في اتخاذ القرارات المتعلقة بمنح العلاوات المادية للمدراء ذوي النتائج المرتفعة						
	11- يتم حصول المدير على ترقية بناء على نتائج تقويم الأداء						
	12- تتلقى حوافز مادية نتيجة حصولك على نتيجة تقويم مرتفعة						
	13- تتلقى تحفيزا معنويا في حالة كان تقويم أدائك مرتفعا						
	14- يتم تثمين جوانب القوة في أداء مدير المؤسسة						
	15- تساعد معايير تقويم الأداء في بناء سياسة اختيار وتعيين المديرين						
	16- يعتبر الإنجاز معيارا مهما للترقية بعد عملية تقويم الأداء الوظيفي						
	17- تؤدي عملية تقويم الأداء إلى نتائج موضوعية وعادلة						
	18- يتم اختيارك لوظيفة مدير الثانوية بناء						

	على إنجازاتك السابقة							
	19- يستفاد من عملية تقويم الأداء في اكتشاف الموظفين المؤهلين لشغل مناصب إدارية عليا							
	20- يقوم رئيسك بتحفيزك للعمل أكثر في إطار مقابلة لتثمين أدائك							
العقاب	21- يتم اعتماد إجراءات عقابية ضدك في حالة كون نتائج تقويم أدائك منخفضة							
	22- يتم تنزيل رتبتك في حال كان تقويم أدائك منخفضا							
	23- يتم توجيه إنذار كتابي في حال كان تقويم أدائك منخفضا							
	24- يتم تنزيل درجة المديرين الذين لا يتحسن أداؤهم لمرات متتالية من التقويم							

محور التغذية العكسية لنظام تقويم الأداء:

المحور	العبارات	مستوى الممارسة			مستوى الأهمية		
		مرتفع	متوسط	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض
الإعلام بنتائج الأداء	1- يتم الإبلاغ الفوري للمدير بنتائج تقويم أدائه						
	2- يتم إعلام المدير بنقاط قوته وتشجيعه على تطويرها مستقبلا						
	3- يتم الإعلام بنتائج التقويم بطريقة علنية						
	4- يدعم تقويم أداء مدير الثانوية وظيفة الإشراف على أدائه من طرف الإدارة العليا						
	5- تساعد عملية تقويم الأداء الوظيفي على الرفع من الروح المعنوية للعاملين						
	6- تساعد عملية التقويم على تطوير التواصل بين المدير والإدارة العليا						

	7- طرق تقويم الأداء الحالية فعالة في تطوير أداء المديرين						
	8- يتم إعلامك بنقاط ضعفك لتطويرها مستقبلا						
تطوير نظام التقويم	9- يتم تطوير ومتابعة أهداف نظام التقويم بشكل مستمر						
	10- يتم تعديل أهداف نظام التقويم في ضوء متطلبات الأداء المطلوب بالمؤسسة						
	11- يتم تطوير نظام التقويم بشكل مستمر حسب متطلبات عمل مدير المؤسسة						
	12- تتم مراجعة نظام الحوافز لتناسب نتائج الأداء						
	13- يتم تشكيل لجنة جديدة للنظر في تظلمات الموظفين						
	14- تتم مراجعة دورية للمعايير المعتمدة في تقويم الأداء						
	15- يُصمم نظام التقويم من أجل تحقيق أهداف المؤسسة						
	16- يتم تطوير طرق تقويم أداء المدير من أجل القيام بمهامه بكفاءة وفعالية						

ملحق رقم(3) قائمة المحكمين

الأستاذ	الدرجة العلمية
نصر الدين جابر	أستاذ التعليم العالي
نور الدين تاوريريت	أستاذ التعليم العالي
عيسى قبقوب	أستاذ التعليم العالي
الطاهر براهيمي	أستاذ التعليم العالي
نور الدين زمام	أستاذ التعليم العالي
يوسف جوادي	أستاذ محاضر – أ–
اسماعيل رابحي	أستاذ محاضر – أ–
صباح ساعد	أستاذ محاضر – أ–