الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة باتنة1
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

واقع إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر وتقديم تصور لتطويرها في ضوء مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة

"دراسة ميدانية في ثانويات ولايتي باتنة و البويرة"

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التربية

تخصص: إدارة و تسيير تربوي

إعداد الطالب: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

علي لرقط **عبد الحميد عبدوني**

لجنة المناقشة

نـــاديـة بعيبـــــن	أ.التعليم العالي	جامعة بـــاتنة	رئيســـا
عبد الحميد عبدوني	أ.التعليم العالي	جامعة بـــاتنة	مقـــررا
زيـــن الدين ضياف	أ.التعليم العالي	جامعة المسيلة	عضـــوا
أحمـــد بن ســـاعد	أستاذ محاضـر	جامعة الاغواط	عضـــوا
حـــدة يوســـفي	أستاذ محاضـر	جامعة بـــاتنة	عضـــوا
مـــزهـــورة شكنـــون	أستاذ محاضـر	جامعة البويـــرة	عضـــوا

السنة الجامعية :2015–2016

شكر وتقدير

بعد حمد الله سبحانه وتعالى والثناء عليه على عونه في إنجاز هذا البحث العلمي، وبعد الصلاة والسلام على رسول الله سيد الأولين والآخرين، يطيب لي أن أعترف بالفضل لأهله، فأتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان إلى أستاذي الفاضل، الأستاذ الدكتور/ عبد الحميد عبدوني، لقبوله الإشراف على هذا العمل، ولرعايته للبحث والباحث، ومساعدته في التغلب على كل العقبات من خلال التواصل الفعال، وإرشاداته وتوجيهاته القيمة التي شملت جميع جوانب البحث والتي أدت إلى إثرائه وتطويره إلى الأفضل وإخراجه في صورته الحالية.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى كل الذين أحاطت بي دعواتهم فساعدوني وساندوني، وشاركوني الجهد وأوصلوا بحثي هذا إلى آخر مرحلة منه، فوضعوا للبحث بصمة لا تنسى وأثرا لا يستهان به، لهم مني أجزل الشكر والعرفان ولهم من الله أوفر العطاء و الغفران.

علـــــي لرقـــــط

ملخص الدراسة باللغة العربية:

تناولت الدراسة واقع إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر وتقديم تصور لتطويرها في ضوء مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة. هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات الإدارية، وكيفية الاستفادة من نتائج الدراسة الميدانية ومبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة لتطوير العمليات الإدارية في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر. استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة في 60 مديرا و مديرة في كل من ولايتي "البويرة" و "باتنة"، كما اعتمدت هذه الدراسة على أداة الاستبيان لتجميع البيانات، توصل الباحث في نتائج دراسته إلى ما يلي:

1- إن درجة ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات الإدارية (القيادة، التخطيط، التنظيم، التدريب، الرقابة) كانت متوسطة بشكل عام.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي لكل العمليات الإدارية تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

3- يواجه مديرو مؤسسات التعليم الثانوي أثناء ممارستهم للعمليات الإدارية صعوبات في كل من (القيادة، التخطيط، والتنظيم، والتدريب، والرقابة)

4- تم اقتراح تصور لتطوير إدارة مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر اعتمادا على واقع إدارة الثانويات ومبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة. وطرح الباحث فكرة ذرة الجودة " **تطوير**".

أهم توصيات الدراسة:

1- المبادرة بتبني مبادئ إدارة الجودة الشاملة المتوصل إليها في هذه الدراسة في إدارة التعليم الثانوي، ونشر ثقافة الجودة بين كل العاملين تمهيدا للتطبيق النهائي لهذا الأسلوب الإداري الحديث.

2- تدريب مديري الثانويات وتكوينهم ميدانيا للتحكم في العمليات الإدارية الأساسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، عن طريق الدورات التدريبية باستعمال الطرق الحديثة للتدريب.

Summary:

The thesis is entitled (The reality of secondary level institutions in Algeria and the introduction of a vision about their development in the light of the principles of total quality management approach). The present study aimed to identify the degree of manager's practice of administrative processes in secondary level institutions, and how to benefit from the results of the field study and the principles of total quality management approach for the development of administrative processes in secondary level institutions in Algeria.

In this study, the researcher used: the descriptive and analytical method, whereas the study sample is consisted of 60 headmasters (in both genders) from "Bouira" and "Batna». Thus, this study is based on a questionnaire tool to collect data relatives to the. The results of the study are as follows:

1/**–**The degree of the practice of secondary level institutions' headmasters of administrative processes (leadershiping, planning, organization, training and supervising) was average in general.

2/**–** There were no statistically significant differences at the significance level (0.05) in the degree of secondary level institutions headmasters practice for each administrative processes due to these variables (sex, educational qualification, years of experience, the number of training sessions).

3/**–** Secondary education institutions managers face difficulties in the exercise of administrative processes in each of the (leadershiping, planning, organization, training, and supervision)

4/**–** A vision to developing the secondary level institutions in Algeria has been proposed, depending on the reality of high school management and the principles of total quality management approach. And put forward the idea of a « Quality atom ».

The most important recommendations of the study are:

1/-The initiative of adopting the principles of total quality management reached in this study in secondary level management.

2/- Training of secondary level headmasters in controlling the basic administrative processes in the light of total quality management.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص باللغة العربية	أ
Summary	ت
فهرس المحتويات	ج
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	س
فهرس الملاحق	ش
مقدمة	01
الجانب النظري	
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1-إشكالية الدراسة.	06
2-فرضيات الدراسة.	09
3-أسباب اختيار موضوع الدراسة.	10
4-أهمية الدراسة.	11
5-أهداف الدراسة.	11
6-التعريف الإجرائي.	12
7-الدراسات السابقة.	16

الفصل الثاني: الإدارة المدرسية

الموضوع	الصفحة
تمهيد.	46
1- الإدارة.	46
2-الإدارة التربوية.	49
2-1- دور الإدارة في تنظيم العمل التربوي.	51
3-الإدارة التعليمية.	51
3-1-خصائص الإدارة التعليمية.	52
3-2-مجالات و ميادين الإدارة التعليمية.	54
3-3-العوامل المؤثرة على الإدارة التعليمية.	56
4-الإدارة المدرسية.	60
4-1-تعاريف حول الإدارة المدرسية.	61
4- 2-نشأة الإدارة المدرسية وتطورها.	64
4-3-بعض المنظمات التي اهتمت بالإدارة المدرسية.	64
4-4-وظيفة الإدارة المدرسية.	65
4-5-أهداف الإدارة المدرسية.	67
4-6-مكونات الإدارة المدرسية.	70
4-7-أنماط الإدارة المدرسية ونظرياتها.	72
4-8-الأنماط العالمية للإدارة المدرسية.	79
4-9-العوامل المؤثرة على الإدارة المدرسية.	80
4-11-الفرق بين الإدارة المدرسية والتعليمية.	82
5-وظائف الإدارة المدرسية.	84
5-1-القيادة.	85
5-2-التخطيط.	90
5-3-التنظيم.	98

5-4-المتابعة والإشراف.	103
5-5-التقويم.	105
5-6-التطوير.	109
5-7-التوجيه.	110
5-8-الرقابة.	113
6-مؤسسة التعليم الثانوي.	114
6-2- الأهداف العامة للتعليم الثانوي.	115
6- 3-أهمية التعليم الثانوي.	116
6-4-غايات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.	117
6-6-التعليم الثانوي في الجزائر.	118
7-مدير الإدارة المدرسية.	128
7-1-تعاريف خاصة بالمدير.	128
7-2-المهارات اللازمة لمدير المؤسسة التربوية.	132
7-3-تطور مفهوم المدير ووظيفته.	133
7-4-أدوار مدير المدرسة.	134
8-الإصلاحات التربوية في الجزائر.	138
8-1-مفهوم الإصلاح التربوي.	138
8-2-الإصلاحات التربوية في الجزائر في الفترة من 2000 إلى 2009.	139
8-2-1-مبررات لإصلاحات التربوية.	140
8-2-2- أهداف الإصلاح التربوي في الجزائر.	141
8-2-3-محاور الإصلاح التربوي في الجزائر.	142
8-2-4-التدابير التي سطرتها لجنة الإصلاحات	144
خلاصة الفصل.	146

الفصل الثالث: إدارة الجودة الشاملة في التعليم

الموضوع	الصفحة
تمهيد.	152
1-مفهوم الجودة الشاملة.	152
2-مفهوم إدارة الجودة الشاملة.	154
3-التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة.	156
4-رواد إدارة الجودة الشاملة:	158
5-الفرق بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية.	163
6-فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	164
7-أسس إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها.	165
8-إدارة الجودة الشاملة في التعليم.	168
8-1-مبررات الأخذ بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم.	170
8-2-فوائد إدارة الجودة الشاملة في التعليم.	171
8-3-أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم.	172
8-4-أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم.	173
8-5-مبادئ وأسس إدارة الجودة الشاملة في التعليم.	174
8-6-متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم.	183
9-تطبيق الجودة الشاملة في التعليم.	185
9-1- مجالات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم:	186
9-2- العمليات الإدارية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم.	189
9-2-1-عملية القيادة.	189
9-2-2-عملية التخطيط.	192
9-2-3-عملية التنظيم.	197
9-2-4-عملية التدريب.	200
9-2-5-عملية الرقابة.	205
9-3- مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم.	209

9-4- نماذج تطبيقية معاصرة لاستخدام الجودة الشاملة في التعليم. 9-5-الأخطاء الشائعة المتوقعة عند تطبيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم.	213
خلاصة الفصل.	227

الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
الموضوع	**الصفحة**
تمهيد	229
1- الدراسة الاستطلاعية.	229
2- منهج الدراسة.	230
3- حدود الدراسة.	231
4- مجتمع وعينة الدراسة.	231
5- خصائص العينة.	232
6- مصادر البيانات.	236
7- أداة الدراسة.	236
7-1-صدق الاستبيان.	237
7-2-ثبات الاستبيان.	239
8-تصحيح الاستبيان.	241
9-الأدوات الإحصائية.	243

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
الموضوع	**الصفحة**
تمهيد.	245
1-عرض و تفسير نتائج الفرضية الأولى	246
2-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية.	269
3-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.	270

4–عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.	271
5–عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.	273
6–عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة.	274
7–عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة.	282
استنتاج عام للدراسة الميدانية.	283

الفصل السادس: التصور المقترح لتطوير إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر	
الموضوع	**الصفحة**
تمهيد.	284
1–أهداف التصور المقترح.	284
2–مبررات بناء التصور المقترح.	285
3–متطلبات تطبيق التصور المقترح.	286
4–دور وزارة التربية الوطنية في تجسيد التصور المقترح.	287
5–مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي بني عليها التصور المقترح.	288
6–بناء التصور بتطبيق المبادئ "تطوير" على العمليات الإدارية.	292
7– معوقات تطبيق التصور المقترح.	306
خاتمة.	309
توصيات ومقترحات الدراسة.	
مراجع الدراسة.	
ملاحق الدراسة.	

فهرس الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	عدد الاستبيانات الموزعة والعائدة والصالحة	232
02	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	232
03	توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة	233
04	توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	234
05	توزيع عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية	235
06	قائمة محكمي أداة الدراسة	238
07	صدق الاتساق الداخلي	239
08	الثبات بالتجزئة النصفية	340
09	معامل ثبات أداة الدراسة من خلال معادلة الثبات كرونباخ ألفا	241
10	المحك الذي استندت عليه أداة جمع البيانات	242
11	درجة ممارسة مديري الثانويات لعملية القيادة	246
12	درجة ممارسة مديري الثانويات لعملية التخطيط	249
13	درجة ممارسة مديري الثانويات لعملية التنظيم	253
14	درجة ممارسة مديري الثانويات لعملية التدريب	256
15	درجة ممارسة المديرين لعملية الرقابة	260
16	درجة ممارسة المديري الثانويات للعمليات الإدارية	264
17	نقاط القوة ونقاط الضعف في ممارسة العمليات الإدارية من طرف مديري مؤسسات التعليم	266
18	نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين الذكور والإناث (المديرين والمديرات) في ممارسة العمليات الإدارية	269
19	تحليل التباين Oneway Anovaالأحادي لمتغير سنوات الخبرة	270
20	تحليل التباين Oneway Anovaالأحادي لمتغير المؤهل العلمي	271
21	تحليل التباين Oneway Anova الأحادي لمتغير الدورات التدريبية	273
22	آراء أفراد عينة حول أهم الصعوبات في مجال القيادة مرتبة تنازلياً	274
23	أهم الصعوبات في مجال التخطيط مرتبة ترتيباً تنازلياً	276
24	أهم الصعوبات في مجال التنظيم مرتبة ترتيباً تنازلياً	277

25	أهم الصعوبات في مجال التدريب	279
26	أهم الصعوبات في مجال الرقابة مرتبة ترتيباً تنازلياً	280

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مكونات نظام التدريب	202
02	خطوات التدريب على الجودة	203
03	نموذج الجودة في مدارس " نيوتاون"	214
04	جودة الأداء وفق المبادئ الخمسة (تطوير)	289
05	ذرة البورون	289
06	جودة العمليات الإدارية وفق المبادئ الخمسة (تطوير)	293
07	جودة القيادة وفق المبادئ الخمسة (تطوير)	294
08	جودة التخطيط وفق المبادئ الخمسة (تطوير)	296
09	جودة التنظيم وفق المبادئ الخمسة (تطوير)	299
10	جودة التدريب وفق المبادئ الخمسة (تطوير)	301
11	جودة الرقابة وفق المبادئ الخمسة (تطوير)	303
12	النموذج العملي لاستعمال ذرة الجودة "تطوير" في المهام الإدارية	306

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	استبيان الدراسة	
02	البيانات الأولية لاستبيان الدراسة	
03	نتائج تطبيق التقنيات الإحصائية	
04	ترخيصات إجراء الدراسة الميدانية	

مقدمة:

تعتبر الإدارة في عصرنا الحالي علما متطورا قائما بذاته، أتى بالنظريات و القوانين و المبادئ الكثيرة لتسهيل التحركات الداخلية و التفاعل الإيجابي ضمن المؤسسة أو المنظمة، للوصول إلى أقصى استغلال للطاقات بأقل تكلفة و جهد يسير وأبسط التشكيلات، تأثرت الإدارة المدرسية بأساليب ونظم إدارة المؤسسات و المنظمات في القطاعات التجارية والصناعية، ثم تطورت بمرور الزمن حتى استقلت في العصر الحديث كعلم له مفاهيمه الخاصة به، وأصبحت الإدارة المدرسية من أهم مجالات الإدارة في حياة الأفراد، وذلك للدور الذي أثبتته في إعداد الأجيال وتهيئتها لمواجهة التحديات والتغيرات المتسارعة العلمية الثقافية و الاجتماعية في هذا العصر، فلم تعد الإدارة المدرسية مجرد عملية رتيبة روتينية تهدف لتسييير شئون المدرسة وفق قواعد وتعليمات صارمة تفتقر للمرونة و السلاسة تكون في اغلبها صادرة من السلطات التعليمية العليا، لحفظ النظام في المدرسة ومراقبة غياب التلاميذ وانضباطهم و الحرص على حشو أذهانهم بالمقررات الدراسية وصيانة التجهيزات و الأبنية المدرسية، بل امتدت مهمة الإدارة المدرسية لتشمل جوانب عدة، حيث اعتبرت "عملية إنسانية تهدف إلى تسهيل نظام العمل بالمدرسة، ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب كل حسب قداراته وخبراته ومؤهلاته الدراسية، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية التي تعمل على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية، وتطوير المناهج، ورعاية المتأخرين دراسياً، ورعاية الموهوبين، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وتطوير المناهج الدراسية" (البوهي، 2001، ص ص 17-18) إن الإدارة بهذا المفهوم الحديث يجعل من الأفراد الفاعلين في المؤسسات التعليمية شركاء أساسين في بلوغ الأهداف المسطرة و تحقيق غايات النظام التربوي.

الجزائر كدولة تسير في طريق النمو تضطلع بمهمة تجسيد المشاريع التنموية المستدامة التي تشمل جميع القطاعات و منها القطاع التعليمي، هذا الأخير الذي مازال يعاني منذ استقلال البلاد من النقائص و الثغرات التي استوجبت إصلاحات متكررة ابتداء من أمرية 16 أفريل سنة 1976 وصولا إلى إصلاحات 2002 التي جسدتها ما يسمى بلجنة "**بن زاغو**" لإصلاح قطاع التعليم، تصب جم هذه الجهود المبذولة في إطار النهوض بالتعليم من حالة الضعف و الركود و الكساد الذي أصاب الأجيال الناشئة منذ الاستقلال 1962 إلى الحالة التي يستوجب أن يكونها، لمواكبة أجيال الأمم الأخرى في كافة مناحي الحياة بشكل عام و المجال العلمي بالخصوص، حتى يتيسر له الانطلاق في مسيرة البناء و التطور و الازدهار في كافة مجالات الحياة.

و أحد أبرز المجالات المهمة التي ينبغي إعطاءها حظا من الإصلاح في قطاع التعليم هو الإدارة المدرسية، بمفاصلها و عناصرها و مقوماتها و أهدافها، فإن الناظر المتفحص للواقع الذي تعيشه مؤسسات التعليم، يدرك أن هناك الكثير من العمل الإصلاحي الذي تنتظره هذه المؤسسات، سواء تعلق الأمر بالموارد البشرية القائمة عليه و به، أو المناهج و نوعية إنتاجه المتمثل في خرجيه، كذا الوسائل المسخرة لبلوغ الأهداف المنشودة، الإدارة المدرسية تعتبر أحد أهم تلك الوسائل، و في هذه الدراسة تناول الباحث موضوع "إدارة مؤسسات التعليم الثانوي" لتسليط الضوء على واقعها و ما يلاقيه المديرون أثناء أداء مهامهم من صعوبات، و ما يمكن تثمينه من نقاط قوة، و ما يمكن رصده من نقاط ضعف، حتى يتسنى للباحث تحديد الثغرات و مكامن الخلل الموجودة في هذه المؤسسات، و قد ركز الباحث دراسته على العمليات الإدارية أو ما يصطلح عليه بعض الباحثين بالوظائف الإدارية، هذه الأخيرة تعتبر الأعمدة التي تستند عليها الإدارات في كل المنظمات و المؤسسات فضلا عن إدارة مؤسسات التعليم الثانوي، و قد جند الباحث في سبيل ذلك أداة الاستبيان لتقصي الحقائق و جمع البيانات اللازمة لاستنطاق هذا الواقع ميدانيا، كما اجتهد في الاطلاع على التراث النظري الذي تناول الإدارة التعليمية من كل جوانبها بشكل عام و العمليات الإدارية بشكل خاص، إن ما سيتوصل إليه الباحث من نتائج حول واقع هذه المؤسسات لن يكون ذا أهمية ما لم يحسن التفاعل معه بنقد بناء و تصرف إبداعي.

سيعمل الباحث من أجل ذلك على استغلال هذه النتائج في بناء تصور مقترح للمساهمة في تغيير هذا الواقع عن طريق الاستثمار في أحد أبرز الأساليب الإدارية الحديثة التي أثبت تطبيقها في الكثير من المؤسسات في القطاعات الاقتصادية نجاعة و نجاحا كبيرين، و يتعلق الأمر هنا بإدارة الجودة الشاملة: (**TQM : Total Quality Management**) والتي أصبحت الآن وبفضل الكم الهائل في المعلومات وتقنيات الاتصال سمة مميزة لمعطيات الفكر الإنساني الحديث سيما وأن الإدارة العلمية المعاصرة أسهمت بشكل حثيث في تطوير بنية المنظمات بمختلف قطاعاتها بشكل كبير. إن الكلام عن إدارة الجودة الشاملة في المنظومة التعليمية الجزائرية يستدعي البحث و الدراسة الدقيقة في إطار ما يعرف بآجل الأعمال قبل عاجلها، حتى تجتنب عواقب النقل الحرفي و التطبيق غير المؤسس على قواعد علمية، الذي يكبد البلاد خسائر أكيدة على كل المستويات وفي مختلف جوانب الحياة. يذكر الباحث في الدراسة الحالية في جانبها النظري النماذج التطبيقية العربية و الغربية المتميزة لهذا الأسلوب الحديث الذي ظهر على يد الأمريكي " إدوارد ديمينج " الأب الروحي للجودة الشاملة في الخمسينيات من القرن العشرين، و طوره رواده و الباحثون في هذا المجال، لذلك اخذ الباحث على عاتقه قطف ما يصلح استغلاله من هذا الأسلوب

لاقتراح تصور لتطوير إدارة مؤسسات التعليم الثانوي مستندا في ذلك على المبادئ التي جاء بها أسلوب إدارة الجودة الشاملة، و قد تناول الباحث لهذا الغرض في دراسته جانبين نظري و ميداني تمثلت في الفصول التالية:

الجانب النظري: و يضم ثلاث فصول هي:

الفصل الأول: مدخل للدراسة: و تناول فيه الباحث إشكالية الدراسة و فرضياتها، أهمية الدراسة و أهدافها، مصطلحات الدراسة و مفاهيمها و الدراسات السابقة التي تناولت نفس متغيرات الدراسة الحالية.

الفصل الثاني: الإدارة المدرسية: تطرق الباحث في هذا الفصل إلى تعريف الإدارة والإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية والفرق بينها، وإدارة مؤسسات التعليم الثانوي وظائفها ومهامها ومقوماتها، خصائص مدير المؤسسة التعليمية، العمليات الإدارية وتطبيقاتها، و الإصلاحات التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية.

الفصل الثالث: إدارة الجودة الشاملة في التعليم: تناول فيه الباحث المفاهيم المتعلقة إدارة الجودة الشاملة في التعليم، أهدافها و فوائد الأخذ بها، مبررات و متطلبات تطبيقها، المبادئ التي ترتكز عليها إدارة الجودة الشاملة، العمليات الإدارية في إدارة الجودة الشاملة، بعض نماذج التطبيق في البلدان العربية و الغربية، معوقات التطبيق إدارة الجودة الشاملة.

الجانب الميداني: ويضم ثلاث فصول هي:

الفصل المنهجي: تطرق فيه الباحث إلى الدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة، عينة الدراسة وخصائصها، أداة الدراسة المستعملة وخصائصها السيكو مترية، التقنيات الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات الناتجة عن الدراسة الميدانية.

الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها، عرض الباحث في هذا الفصل نتائج الدراسة الميدانية وفق الفرضيات السبع المصاغة وتعرض إلى تفسيرها في ضوء استجابات افراد العينة والرصيد النظري، وتمت مناقشتها مقارنة بما توصلت إليه باقي الدراسات السابقة التي تناولت نفس المتغيرات. ختم الباحث هذا الفصل باستنتاج عام للدراسة الميدانية.

الفصل السادس: التصور المقترح لتطوير إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة، وتناول فيه الباحث مرتكزات التصور ومنطلقاته، مبرراته ومتطلبات تطبيقه، المبادئ التي بنيت عليها التصور المقترح، وأخيرا تطبيق المبادئ على العمليات الإدارية بشكل عملي. وكللت هذه الدراسة بخاتمة شاملة.

الجانب النظري

الفصل الأول:

مدخل الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

دأبت الكثير من الحكومات على الاهتمام بنظامها التعليمي التربوي، و تحسينه و تطويره, كونه يعد مقياسا حقيقيا للحضارة و تقدم أي أمة في العصر الحديث، و هو الخيار الأوحد في عالم المتغيرات المتنوعة و المتسارعة، و الذي من خلاله تستطيع تلك الأمم رسم صورة المستقبل الذي تريد، و التنبؤ بجيل مؤهل قادر على التفاعل مع مستجدات العصر و معطياته و متغيراته، قادر على حل مشكلاته و تجاوز العراقيل في محيطه، و قد شهد النصف الثاني من القرن العشرين مجهودات عالمية كبيرة لإصلاح مؤسسات التربية و التعليم، و تحسين أداء الأفراد بطرق و مداخل متنوعة، و ذلك استجابة للنقد المستمر لواقع تلك المؤسسات، و لمتطلبات العصر و تحدياته المستقبلية ، و انطلاقا من أن إحراز التقدم و تحقيق الريادة، يرتبط بفعل التعليم و التعلم و ما يدور داخل المؤسسات التعليمية من ممارسات وله أبلغ الأثر على إعداد التلاميذ و تكوينهم و تأهيلهم للأطوار المتعاقبة أثناء مساراتهم الدراسية، و من ثم بناء الأجيال الجديدة الواعدة في المجتمع. (الصغير،2006، ص1). و تحاول كثير من بلدان العالم إصلاح منظوماتها التربوية، من خلال تطوير الإدارة المدرسية كأحد أعمدة الإصلاح الضرورية، لأنها هي الجهة المسؤولة عن تنفيذ البرامج التعليمية لإحداث التغير في مخرجات التعليم و التركيز على نوعيتها، بما يتناسب مع طبيعة العصر الذي يمتاز بالتقدم العلمي و التكنولوجي و المعلوماتي من جهة، و بين حاجات الأفراد و المجتمع من جهة أخرى، و قد ظهرت العديد من الأساليب الإدارية الحديثة من أجل إحداث التغير التربوي اللازم على المستوى التنفيذي (المدرسة)، و من هذه الأساليب: إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) التي تعتبر أكثر الأساليب الإدارية حداثة في مجال الإدارة التربوية. فمحاولة السعي للنهوض بالعملية التعليمية وتحقيق تعلم أفضل أصبح مرهوناً بتطبيق أساليب ومعايير الجودة الشاملة في إدارات المؤسسات التعليمية في مختلف مفاصلها، وذلك لمواكبة التغيرات التي تجتاح المجتمع، ولتحقيق طموحات المجتمع في ضوء ما يشهده من تغيرات في كافة مجالات الحياة. من هنا بدأ الاهتمام بجودة التعليم الذي انتقلت إليه آلياتها و مفاهيمها من القطاع الصناعي إلى المجال التربوي و قطاع التعليم، بغية تحقيق أفضل النتائج وفقاً للأهداف التربوية المعدة و المحددة سلفاً، "و قد بدأت المؤسسات التربوية في الولايات المتحدة و أوروبا في الربع الأخير من القرن العشرين سباقاً متسارعاً باتجاه تحقيق الجودة في النظم التعليمية، كما بادرت العديد من المؤسسات لإنشاء مراكز و مؤسسات و دوائر لإدارة الجودة الشاملة فيها". (مصطفى و آخران، 2002، ص32).

و النظام التعليمي بالجزائر ليس مستثنى من تلك التغيرات، و الجهود الإصلاحية التي شرعت في تجسيدها وزارة التربية الوطنية على الواقع التربوي ابتداء من صائفة 2002م خير دليل على ذلك، حيث جندت من أجل ذلك كل ما يحتاجه الواقع التربوي من مناهج و برامج و موارد مادية و بشرية و مالية معتبرة، و شملت الإصلاحات كل أركان المنظومة التربوية من هياكل و برامج و مناهج بما فيها الإدارة التربوية بمختلف مستوياتها (التربوية، التعليمية، المدرسية)، و في مراحل التعليم الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، على اعتبار أن الإدارة المدرسية جزء من الإدارة التعليمية التي تقوم بمسؤوليات كبيرة من أجل تنفيذ السياسة العامة للتعليم، لتحقيق الغايات والأهداف العامة و العليا للمجتمع، فإن "التغيرات الحديثة التي طرأت على الإدارة التعليمية بشكل عام و الإدارة المدرسية بشكل خاص أظهرت عدم اقتصار دور مدير المدرسة على الجوانب الإدارية الروتينية فقط، بل يتعدى ذلك ليشمل الجوانب القيادية و الاجتماعية" (شديفات: 1998، ص290). إلى جانب العمليات الإدارية المتمثلة في التخطيط التنظيم، المراقبة، التقويم والتدريب.

و على الرغم من الجهود التي تبذلها الوزارة بهدف تطوير و تحسين كفاءة مديري و مديرات مؤسسات التعليم الثانوي، و ذلك من خلال سلسلة الإصلاحات و ما رافقه من عقد الدورات و ورش العمل ،و تنظيم الزيارات، و عقد الاجتماعات، إلا أن هناك قصورًا في الممارسات الإدارية بشكل عام ، و هذا ما تشير إليه الدراسات الأكاديمية المحلية سواء تعلق الأمر بالأنماط القيادية التي تتراوح بين الدكتاتورية و التسيبية و الديمقراطية (مكفس عبد المالك: 2009)، أو المناخ التنظيمي السائد بالمؤسسات التربوية لاسيما الثانويات حيث أكدت دراسة محلية على سيادة مناخ مفتوح بدرجة متوسطة (نقبيل بوجمعة: 2009) ، إضافة إلى المشاكل و انشغالات العاملين في الحقل التربوي التي ترد إلى مديريات التربية في كل ولاية من ولايات الوطن (الجزائر).

و تعاني الإدارة المدرسية بشكل عام و إدارة التعليم الثانوي بشكل خاص بالجزائر من وجود بعض الصعوبات و المعوقات التي تحد من التطوير و من أهم هذه المعوقات ما يلي (www.meducation.edu.dz):

- قلة الإمكانيات المادية وقلة الحوافز المعنوية.
- مقاومة بعض مديري التعليم الثانوي للتغير والتطوير الإداري والتربوي.
- سيادة الإدارة المركزية بشكل عام.
- إتباع سياسة التنجيح" الترفيع الآلي" في جميع سنوات المرحلة الثانوية.
- عدم قدرة معظم الإداريين على استخدام الأساليب العلمية الحديثة في الإدارة مثل التكنولوجيا الإدارية بشكل فعّال.

- ضعف العلاقة بين إدارة الثانويات و محيطها المتمثل في المجتمع المحلي.

كما يرى (محمد بن حمودة، 2006، ص18) "أن بعض مديري مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر يجدون صعوبات في مجال التسيير ولا يستطيعون بناء علاقات إنسانية سليمة مما يجعل بعضهم يلجأ إلى أسلوب قيادة يمتاز بالسيطرة والتسلط، والبعض الآخر يستعمل أسلوب قيادة تتسم بالإهمال والتسيب" وهذه تعتبر من أساسيات الإدارة عامة والإدارة المدرسية بالخصوص، لأن التعامل فيها يكون مع الجماعة التربوية بكل مكوناتها. يضيف "أن البعض الآخر من مديري التعليم الثانوي يلاحظ عليهم عدم المواكبة للتطورات التربوية والإدارية الحديثة، وعدم الإلمام الكافي بالأهداف التربوية، وأسس بناء المناهج وطرق التقويم الحديثة، والجهل بالأساليب الإحصائية التي أصبح استعمالها ضروري في تفسير النتائج المدرسية وتقويمها وفي التسيير الناجح للإدارة المدرسية عموما".

يضيف (أوقاسي لونيس، 2002) مشكلتين في هذا الصدد هما:

1-تأخر النسق أو النظام الإداري بالنسبة للتطور والاتجاهات السياسية والبيداغوجيا المعلن عنها أو المعمول بها.

2-عدم قدرة الإدارة أو عجزها على ترقية التطور البيداغوجي المتوقع أو الضروري لمواجهة الألفية الثالثة.

إلى جانب نسب نجاح مرتفعة في شهادة البكالوريا للسنوات 2010 – 2013 التي لا تعكس حقيقة نوعية المخرجات المتوجهة للمستوى الجامعي الذي يشكو كذلك من تدهور مستوى و نوعية مدخلاته. إن كل هذه المعيقات و غيرها تظل تشكل مثبطا قويا لفرص تحسين و تطوير الفعل التربوي ككل ناهيك عن الإدارة المدرسية، و ما يجب على النظام التربوي هو أكبر من أن يكون إصلاحا يستند إلى إقحام نظم و أساليب غربية أثبتت نجاعتها في بلدانها الأصلية، مالم يأخذ الواقع التربوي الحقيقي نصيبه من البحث و التنقيب و التحليل، و تحديد مواطن الخلل و الضعف لتفاديها أو معالجتها و كذا استغلال مواطن القوة لتعزيزها و الاستثمار فيها، و تفعيل دور البحث العلمي في الجامعة و استغلال مخابر البحث و نتائجها. كما تجدر الإشارة أن مؤسسات التعليم الثانوي يسيرها مديرون يجب أن يكونوا على قدر كاف من الكفاءة المهنية و الحنكة الإدارية التي تمكنهم من تقديم الأفضل لأجل تحسين و تطوير المؤسسات التابعة لهم متسلحين بالجديد من أساليب التسيير الحديثة و الفعالة، إذا توفرت طبعا العوامل المساعدة على تبني مدخل الجودة والنوعية والتي يمكن تعزيزها على الرغم من وجود بعض المعوقات والتي يتم التغلب عليها إذا ما توفرت الرغبة في التبني، لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي وتحقيق الأهداف التربوية. خاصة إذا تعلق الأمر بالعمليات الإدارية الأساسية التي لا غنى لأي إدارة عنها ألا و هي (القيادة، التخطيط، و التنظيم، و التدريب، و الرقابة).

حيث تتعدد مهام وواجبات مدير المؤسسة الثانوية كما تتعدد وظائفه الإدارية والتعليمية، لكن ما تبينه الباحث أثناء قيامه بدراسة استطلاعية مع عدد من المديرين هو مواجهة مدير المؤسسة لبعض الصعوبات المتعلقة بالوظائف الإدارية التي ذكرها الباحث، و هي تعكس جانبا من الواقع الذي يعيشه المديرون أثناء ممارستهم لمهامهم الإدارية، خاصة في إدراك بعض العمليات الأساسية وتوظيفها كالقيادة بدل الإدارة، و التدريب بدل التكوين، و الرقابة بدل المتابعة و التوجيه و التقويم . كلها مفاهيم حديثة تغلغلت إلى مفاصل الفعل الإداري، لها دلالاتها و حدودها و أهدافها تغيرت مع التقدم و التطور الحضاري للإنسان في مختلف مجالات الإدارة.

و في ضوء هذه الصعوبات و المعيقات التي يعاني منها الواقع التربوي عامة و الإدارة المدرسية المتمثلة في مؤسسات التعليم الثانوي بصفة خاصة من جهة، و الأساليب الحديثة الإدارية التي فرضتها متغيرات العصر و المتمثلة في مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة من جهة أخرى، يخلص الباحث إلى أن كفايات مديري (الثانويات) مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر من خلال العمليات الإدارية تحتاج إلى تطوير و تحسين وفق الاتجاهات الحديثة.

ويمكن بلورة إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

التساؤل الأول: ما درجة ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات الإدارية؟

التساؤل الثاني: هل توجد فروق لممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات الإدارية تعزى لمتغير (الجنس)؟

التساؤل الثالث: هل توجد فروق لممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات الإدارية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)؟

التساؤل الرابع: هل يوجد فروق لممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات الإدارية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)؟

التساؤل الخامس: هل توجد فروق لممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات الإدارية تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية)؟

التساؤل السادس: ما العمليات الإدارية التي يواجه فيها مديرو الثانويات صعوبات في أداء مهامهم الإدارية؟

التساؤل السابع: كيف يمكن تطوير العمليات الإدارية في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر؟

2-فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: يمارس مديرو مؤسسات التعليم الثانوي العمليات الإدارية بدرجة متوسطة.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات الإدارية تعزى لمتغير (الجنس).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق لممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات الإدارية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق لممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات الإدارية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق لممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات الإدارية تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية).

الفرضية السادسة: يواجه مديرو الثانويات صعوبات في كل من العمليات الإدارية التالية :(القيادة، التخطيط، والتنظيم، والتدريب، والرقابة).

الفرضية السابعة: يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الميدانية ومبادئ إدارة الجودة الشاملة لتطوير العمليات الإدارية في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر.

3- أسباب اختيار الموضوع:

ينطلق الباحث في تحديد موضوع دراسته الحالي من كونه يهتم بموضوع الجودة و الأساليب الإدارية التي تنضوي تحتها، و قد تناول في رسالة الماجستير موضوع إمكانية تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي بالجزائر و قد خلص إلى أن مفهوم الجودة لن يكون له قيمة ميدانية ما لم تكون هناك ثقافة منتشر للجودة بين العاملين في المؤسسة التعليمية، كما أن موضوع الجودة الشاملة في مستوى التعليم العالي لا يُؤخذ حاليا بكل معانيه و تفاصيله فللإدارة العليا المتمثلة في وزارة التعليم العالي و البحث العلمي نظرة أخرى تتمثل في مصطلح ضمان الجودة، و هي فلسفة تعتمد على الكم أكثر منها على النوع، لذلك ظهر للباحث أن الكلام عن جودة شاملة في التعليم العالي ليس بالشيء السهل الميسر، فشدّ الرحال إلى مستوى ما قبل الجامعي أين تكون الحدود المكانية و البشرية ميسرة لتسليط الضوء على واقع الإدارة التعليمية في الثانويات و استغلال مبادئ إدارة الجودة الشاملة في بناء تصور لتطوير ذلك الواقع.

إضافة إلى أن الجزائر ملزمة في وقتها الراهن على أن تنتهج الأساليب الحديثة في إدارتها التعليمية حتى تستطيع مواكبة ركب التقدم، أو على الأقل تعمل على اتقاء شر من يريدون بها شرا، إذا لم تظهر بالمستوى المرغوب من التنمية و التقدم. فإن كان و لابد أن نستهلك ما يردنا من الدول المسيطرة، فلنستهلكه بما يوافق واقعنا و أن يكون التغيير مناسبا لمجتمعنا و خصائصه الثقافية و الاجتماعية.

4-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

4- 1-يمكن اعتبار البحث الحالي حسب اطلاع الباحث، من الدراسات القليلة التي تهتم بموضوع تطوير العمليات الإدارية في مؤسسات التعليم الثانوي باستثمار المبادئ التي نادت بها إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى قلة الأبحاث العربية التي تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة من الناحية التطبيقية في المجال التربوي بشكل عام مقارنة بما تناولته البلدان الغربية.

4- 2-تساعد نتائج البحث الحالي مديري ومديرات مؤسسات الثانوي في الجزائر من خلال التصور الذي سيقترحه الباحث في كيفية استثمار وتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة بطريقة أكثر مرونة وفاعلية، من أجل دخول بوابة النوعية و الجودة لتطوير وتحسين أدائهم لإنجاز المهام الإدارية والفنية بفعالية.

4- 3-تساهم نتائج البحث الحالي في فتح مجال جديد لإجراء أبحاث أخرى حول أساليب تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على جميع مستويات الإدارة التربوية في الجزائر بما يتوافق وطبيعة المجتمع الجزائري.

5-أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على درجة ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات الإدارية.
- التعرف على الفروق في ممارسة مديري الثانويات لعمليات الإدارية التي تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية).
- التعرف على العمليات الإدارية التي يواجه فيها مدراء الثانويات صعوبات في أداء مهامهم الإدارية.
- التعرف على كيفية الاستفادة من ممارسة مديري الثانويات للعمليات الإدارية في تطوير إدارة مؤسساتهم.

- التعرف على كيفية الاستفادة من نتائج الدراسة الميدانية ومبادئ إدارة الجودة الشاملة لتطوير العمليات الإدارية في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر.

6-التعاريف الإجرائية :

6- 1- التطوير الإداري:

يعرف التطوير الإداري بأنه: "عملية تزويد الإداريين بالمهارات و المعلومات التي تساعدهم على تحسين أدائهم في العمل و رفع مستوى كفاياتهم في مواجهة المشاكل الإدارية "(أحمد زكي بدوي: 1984، ص24)، و يعرف كذلك بأنه :" عملية متكاملة تشمل المنظمة كلها و يتم ذلك من خلال تغير مخطط طويل المدى يستهدف رفع الكفاءة الإنتاجية للأفراد و الارتقاء بمستوى أدائهم و تعظيم فاعلية المنظمة ،و ذلك في إطار كل من الإمكانيات البشرية و المادية المتاحة للمنظمة و المناخ التنظيمي و البيئة المحيطة" (شاكر محمد فتحي: 1996ص 314) .

يرى الباحث أن التعريف الإجرائي للتطوير على مستوى الإدارة المدرسية هو إحداث تحسينات في أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي من خلال تحسين ممارسة العمليات الإدارية المتمثلة في القيادة، التخطيط، والتنظيم، التدريب والرقابة، للحصول على أفضل المخرجات المدرسية بشكل شامل ومتكامل ومستمر وفعال وفق التصور المقترح الذي يستند إلى المبادئ المجموعة في كلمة "تطوير" المستمدة من أسلوب إدارة الجودة الشاملة الذي سيرد في هذه الدراسة.

6- 2- التعليم الثانوي:

جاء في القانون الأساسي الخاص بموظفي التربية الوطنية المادة 53 منه: "يشكل التعليم الثانوي العام و التكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي" أي التي تلي المرحلة الابتدائية و المتوسطة، وتسبق المرحلة الجامعية، وتدوم مرحلة التعليم الثانوي ثلاث (3)سنوات طبقا للأمر 76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 تتوج باجتياز التلاميذ لامتحان شهادة البكالوريا.

6- 3- إدارة مؤسسات التعليم الثانوي:

تعد مؤسسة التعليم الثانوي مؤسسة عمومية للتعليم، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتوضع تحت وصاية الوزير المكلف بالتربية. كما يسير مؤسسة التعليم الثانوي مدير يعينه الوزير المكلف بالتربية. (المادة رقم 2 ورقم 5 من المرسوم رقم 76—72 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976، والمتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وسيرها).

يرى الباحث أن التعريف الإجرائي هو: أن إدارة مؤسسات التعليم الثانوي هي الإدارة التي يقودها مدير الثانوية المقيم بمشاركة الأساتذة والتلاميذ وأولياء الأمور، لتنفيذ مجموعة من العمليات الإدارية المتكاملة والمتداخلة أهمها: القيادة، التخطيط، التنظيم، التدريب والرقابة. و هي تتمثل في الثانويات الكائنة بولايتي باتنة و البويرة، وأن واقع هذه المؤسسات هو نتائج استجابات أفراد العينة التي ستسفر عنها الدراسة الميدانية.

6- 4- إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

عرف خالد بن يسعد سعيد إدارة الجودة الشاملة بأنها: «أسلوب للإدارة الحديثة يلتزم بتقديم قيمة لكل العملاء من خلال إيجاد بيئة يتم فيها تحسين وتطوير مستمر لمهارات الأفراد ولنظم العمل وصبغ كل جانب من جوانب المنشأة ونشاطاتها بصبغة التفوق، إضافة إلى الالتزام بمبادئ نظام الجودة الشاملة، التي تتمثل في إرضاء العميل ودعم العمل الجماعي واستخدام الوسائل الإحصائية البسيطة لمراقبة سير العمل وتحديد أنواع الانحرافات." (بن سعيد، 1997، ص77).

كما عرفها (البويهي، 2001، ص 376) " باعتبارها " مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات، العمليات، المخرجات المدرسية، ومدى إسهام جميع العاملين فيها لإنجاز الأهداف بأفضل ما يمكن ".

ويعرفها أحمد درباس بأنها: " أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ليس فقط في إنتاج الخدمة، ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلاب، وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا، وزيادة نصيبها في سوق العمل. «(حافظ فرج أحمد ،2003، ص 155).

يرى الباحث من خلال هذه التعريفات أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تركز على نقاط أساسية استندت عليها الدراسة الحالية وهي:

- إدارة الجودة الشاملة أسلوب إداري حديث يستفيد منه أفراد داخل المؤسسة التربوية وآخرون خارجها.
- أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء.
- إدارة الجودة الشاملة تستند إلى الالتزام بمبادئ وضعها مؤسسو هذا الأسلوب.
- مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضعية العمليات والتي يقصد بها العمليات الإدارية (التخطيط، التنظيم، القيادة، التدريب، الرقابة)
- استخدام الوسائل الإحصائية لمراقبة سير العمل.

وعليه يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم إجرائيا بأنها: أسلوب إداري حديث، يهدف إلى الاستمرار في تطوير وتحسين الأداء الإداري والفني لمدير المدرسة من حيث العمليات الإدارية (التخطيط، التنظيم، القيادة، التدريب، الرقابة) بمشاركة جميع الفاعلين في المؤسسة التربوية من خلال تقصي الحقائق و المعلومات و مراقبة سير العمل و تيسيره بغية تحقيق رضا التلاميذ والأولياء والمجتمع.

6- 5- مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة:

وضع (ادوارد ديمنيج) الأب الروحي للجودة الشاملة هذه المبادئ التي تشكل إطارا معرفيا ومرجعيا لتطبيق الجودة الشاملة ولكنها تختلف من مؤسسة لأخرى، تتلخص مجمل هذه المبادئ كما سيرد في الجانب النظري فيما يلي:

أ. وضع أهداف وغايات دائمة.

ب. تبني فلسفة جديدة مبنية على القرارات المشتركة .

ت. وقف الاعتماد على التفتيش والاعتماد على الرقابة الوقائية لمنع حدوث الأخطاء.

ث. إلغاء تقييم الأعمال على أساس السعر فقط و الاهتمام بجودة المنتج.

ج. التطوير المستمر لجودة الخدمات والمنتجات.

ح. العناية والاهتمام بتدريب العاملين.

خ. القيادة الفعالة الهادفة .

د. طرد الخوف عند العاملين .

ذ. إزالة العوائق بين الإدارات و الالتفاف حول هدف تحقيق الجودة و العمل بروح الفريق.

ر. التخلص من الشعارات والنصائح فحتى وإن كانت الشعارات الجيدة تعطي فكرة عامة عن الأمر المطلوب ، فهي لا توضح الكيفية التي تؤدي إلى ذلك.

ز. استبعاد الحصص العددية و الكمية.

س. إزالة المعوقات التي قد تحول دون افتخار العامل بعمله و معاملتهم بطريقة عادلة.

ش. إعداد برامج قوية في التعليم والتحسين و التطوير بشكل مستمر .

ص. إيجاد التنظيم اللازم لمتابعة هذه التغييرات : يستلزم الأمر العمل على ترسيخ المبادئ السابقة من كل أفراد الشركة أو المؤسسة ، وجعلها أمر حقيقي وليس مجرد شعارات براقة ينادى ويتفاخر بها ، والحث على تطبيقها والالتزام بها بشكل دائم ومستمر.

بعد الإطلاع على هذه المبادئ وكيف حورها الباحثون والمختصون في المجال التربوي، تمكن الباحث من استخلاص خمس مبادئ أساسية تشمل أغلب هذه المبادئ، وقد لخصها في حروف كلمة "تطوير" (تحقق، طور، يسر، وسع، راقب) والتي سيستغلها الباحث في بناء التصور المقترح في نهاية هذه الدراسة، إضافة إلى أنها ستكون سهلة وميسرة بالنسبة للمديرين أثناء الأخذ بها والعمل بمقتضياتها وهي كالآتي:

المبدأ الأول: التحقق: التحقق من كل المعطيات والمدخلات (الأهداف، الرؤيا، الوسائل، الكفاءات، الأساليب، وكل المعطيات الضرورية قبل تنفيذ أي مهمة...)

المبدأ الثاني: التطوير: تطوير العمل وتحسينه عبر التدريب والتكوين والتوجيه والإبداع بشكل مستمر.

المبدأ الثالث: التيسير: تيسير العمل بتوفير ما يلزم للقيام به بأسهل الطرق وبأقل تكلفة وبدون أخطاء، يشمل هذا المبدأ (التحفيز، التشجيع، الحث على المبادرة، التواصل الفعال، توفير مستلزمات العمل)

المبدأ الرابع: التوسيع: توسيع دائر المشاركة في العمل حتى تشمل كل العاملين في كافة مجالات العمل داخل المؤسسة وخارجها.

المبدأ الخامس: الرقابة: ويقصد بها نظام رقابي وقائي يعتمد على (التوجيه، الإرشاد، المتابعة، الإشراف، التقويم)

6- 6- التصور المقترح:

و يقصد الباحث بالتصور إجرائيا هو تلك الصيغة المقترحة المستقبلية لتطوير إدارة التعليم الثانوي المبنية على نتائج الدراسة الميدانية الحالية من جهة و خلاصة المبادئ التي جاء بها أسلوب إدارة الجودة الشاملة من جهة

أخرى و هو صورة أخرى من التوصيات تكون موسعة و مفصلة. و قد بني بأحد أساليب التصورات المقترحة المستقبلية و هو أسلوب السيناريوهات.

6- 7- درجة الممارسة:

يتم تحديد درجة الممارسة للعمليات الإدارية على حسب الدرجات المتحصل عليها في الفقرات و المحاور و الدرجة الكلية للاستبيان ، و هي موضحة كمايلي:

يتم تفسير قيمة المتوسط الحسابي بعد حسابه بناءاً على عدد الخيارات والفئات في المقياس(ممارسة عالية، متوسطة، ضعيفة)

يتم حساب المدى، حيث يساوي 3-1=2

يتم حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات(الخيارات)3/2 = 0.66

فيكون تفسير لقيم المتوسط الحسابي هي :

من 1 إلى 1.66 ممارسة ضعيفة للعمليات الادارية

من1.67 الى 2.33 ممارسة متوسطة للعمليات الادارية

من 2.34 الى 3 ممارسة عالية للعمليات الادارية

و تطبق هذه القاعدة على عدد فقرات المحور الواحد، و كذا مجموع فقرات الاستبيان كما هو موضح في الجدول رقم (10) صفحة 242

7-الدراسات السابقة:

تكتسي الدراسات السابقة أهمية بالغة في عملية البحث العلمي ذلك أنها " تفيد الباحث في تحديد وتوجيه وتدعيم مسارات بحثه العلمي، كما أنها تؤكد له بأنها لم تتطرق للمشكلة التي هو بصدد بحثها من نفس الزاوية، ولا بالمنهج نفسه، وبالتالي فهي تزود الباحث بالمعايير والمقاييس والمفاهيم الإجرائية والاصطلاحية التي يحتاجها، وهكذا يستفيد الباحث من إيجابيات مناهجها ويتجنب سلبياتها. «(فضيل دليو وآخرون، 1999، ص104) من هذا المنطلق أصبح للدراسات السابقة وزنها العلمي والمنهجي في حقل البحوث العلمية، لاسيما الاجتماعية منها.

و الدراسة السابقة إما أن تكون مطابقة و يشترط حينئذ اختلاف ميدان الدراسة؛ أو أن تكون دراسة مشابهة، و فيها يدرس الباحث الجانب الذي لم يتناول بالدراسة (رشيد زرواتي، 2000، ص 91)، و بناء على كل هذا فقد اعتمد الباحث على بعض الدراسات السابقة التي أعطت الدراسة الحالية تصورا منهجيا عاما يساعد الباحث في بلورة ورسم مسار بحثه و بناء تصور أكثر دقة لتطوير إدارة مؤسسات التعليم الثانوي وقد قسمت حسب كونها محلية عربية وأجنبية و هي كالآتي:

أولا: الدراسات المحلية:

1-دراسة يسعد فايزة 2014: بعنوان "تصور مقترح لتحقيق جودة خدمات إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء معايير مالكولم بالدريج "انطلاقا من معايير مالكوم بالدريج للجودة جاءت هذه الدراسة كمحاولة لاقتراح تصور لآليات تحقيق جودة خدمات إدارة المؤسسة الثانوية وذلك من خلال تحديد متطلبات جودة خدمات هذه الإدارة، تحديد الآليات العملية لتحقيق هذه المتطلبات، تقدير درجة تطبيق مديري المؤسسات الثانوية لهذه الآليات، تحديد معيقات تطبيق هذه الآليات.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود (64) متطلب لتحقيق جودة خدمات إدارة المؤسسة الثانوية و(320) آلية لتحقيق هذه المتطلبات، وأن درجة التطبيق الكلي لهذه الآليات كانت ضعيفة مع وجود تباين في درجة تطبيقها، والذي مرده (ضعف التطبيق) إلى مجموعة المعيقات التي مازالت تواجه المؤسسات الثانوية والتي أشارت إليها نتائج هذه الدراسة.

استفاد الباحث من خلال هذه الدراسة من النتائج التي توصلت إليها الباحثة والمتعلقة بالمعوقات التي يواجهها المديرون في مؤسساتهم أثناء أدائهم لمهامهم، الدراسة تقترح تصور لتحقيق الجودة وهذا وجه الاختلاف مع الدراسة الحالية التي تقترح تصور للتطوير في ضوء الجودة.

دراسة يزيد قادة 2012: بعنوان"واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية" دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- 1-تسليط الضوء على مفهوم إدارة الجودة الشاملة وعن إمكانية تطبيقه في المؤسسات التعليمية.

-2- التعرف على أهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

-3-الوقوف على واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الجزائرية.

-4-التوصل إلى بعض النتائج و التوصيات التي من شأنها المساهمة في تحقيق الجودة التعليمية المنشودة.

تم في الدراسة اعتماد ثلاثة استبيانات لكل من المديرين والأساتذة وتلاميذ السنة الرابعة متوسط لمعرفة حقيقة إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسات التعليمية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المناسب لهذه الدراسة، ومن خلال تحليل نتائج الدراسة التطبيقية واختبار فرضيات البحث توصل الباحث إلى النتائج التالية:

أ. تطبق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور المديرين. لقد اتضح لنا من خلال النتائج المتوصل إليها على مستوى المتوسطات محل الدراسة أن المديرين يرون بأن المؤسسات التعليمية تطبق إدارة الجودة الشاملة وذلك بأن الإدارة المدرسية والأستاذ كلاهما يتصفان بالجودة ويلتزمان بمبادئ إدارة الجودة الشاملة ومعاييرها.

ب. لا تطبق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور الأساتذة والتلاميذ. فهم يرون بأن المؤسسات التعليمية لا تطبق إدارة الجودة الشاملة، سواء تعلق الأمر بالإدارة المدرسية التي تفتقر إلى الأساليب و الطرق الحديثة في التسيير و كذلك الأستاذ الذي لا يلتزم بمبادئ إدارة الجودة الشاملة و معاييرها، كما أن التلميذ هو أيضا لا تتوفر فيه مواصفات و معايير الجودة، أما المنهج الدراسي فهو لا يتلاءم مع مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، إلى جانب أن المناخ التعليمي في المؤسسات التعليمية غير مهيأ لتقبل و تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة.

ج. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة و جودة كل من (الإدارة المدرسية , الأستاذ, التلميذ , المنهج الدراسي و المناخ التعليمي و ملائمته) .

د. عدم وجود تأثير ذا دلالة إحصائية على تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعزى للمتغيرات الشخصية والتي هي : الجنس، المؤهل العلمي والخبرة المهنية.

استفاد الباحث من دراسة يزيد قادة في جانبها الميداني حيث يبحث في واقع تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم من وجهة نظر المديرين والأساتذة والتلاميذ، وهذا يمكن الباحث من مقارنة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة مع دراسته الحالية خاصة فيما تعلق بالمتغيرات الديموغرافية والفروق بينها.

2-دراسة صاهد فتيحة: 2010: بعنوان "إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي في الجزائر"، دراسة ميدانية في ثانويات ولاية برج بوعريريج. هدفت الدراسة إلى إبراز ما إذا كان مديرو الثانويات و مختلف الإداريين كالمقتصد و نائب المدير للدراسات و مستشار التوجيه و مستشار التربية المشاركون في العملية التعليمية على بينة من قضايا ذات الصلة بإدارة الجودة الشاملة و فعالياتها و ضرورة تطبيقها لتحقيق مخرجات و مردود يتميز بالنجاعة .و قد اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، و شملت الدراسة 12 مدير ثانوية، و 07 مديرين للدراسات، و 12 مستشار للتربية، و 12 مستشار للتوجيه، و 12 مقتصد، و 65 مساعد تربوي, اعتمدت الباحثة على الاستبيان في جمع البيانات.

أوضحت النتائج العامة للدراسة أن إدراك أفراد عينة الدراسة لرهانات تطبيق الجودة الشاملة من خلال الاطلاع و معرفة فحوى المفهوم و دلالته العملية و التطبيقية له كأسلوب جديد في التسيير كانت متوسطة، أما من حيث الواقع أي التطبيق الميداني للمفهوم و تبنيه كأسلوب و أداة تسييرية في ذات الوقت فقد أوضحت الدراسة أنها كانت قليلة.

يمكن للباحث الاستفادة من هذه الدراسة من خلال مقارنة النتائج المتعلقة بواقع الجودة في هذه المؤسسات مع الواقع الذي ستسفر عليه نتائج الدراسة الحالية.

3- دراسة مرداوي كمال، ابن سيرود فاطمة الزهراء2010 :بعنوان "مدى إلمام و تأييد مديري المؤسسات التعليمية الجزائرية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة" بحث مقدم في الملتقى الوطني حول: إدارة الجودة الشاملة و تنمية أداء المؤسسة الذي نظمته جامعة :د الطاهر مولاي بسعيدة – الجزائر في الفترة 13- 14/ ديسمبر 2010م، جاءت هذه الدراسة للتعرف على مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم و كذا العوامل التي تشجعهم على تقبل مبادئ إدارة الجودة الشاملة و العوامل التي تحد من تقبلهم لهذه المبادئ ,و لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة من مديري متوسطات بولاية قسنطينة و ذلك بتوزيع إستبيان مكون من 39 فقرة موزعة على سبعة مبادئ و هي على التوالي : الالتزام نحو إدارة الجودة الشاملة , التركيز على المستفيدين ,التحسين المستمر ,المشاركة و التفويض ,التعليم و التدريب ، الأدوات و التقنيات و المكافآت. لقد أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك ميل لمديري المؤسسات التربوية إلى الموافقة على مبادئ إدارة الجودة الشاملة، مما يدل على إلمامهم و تأييدهم لها، كما أوضحت الدراسة بأن هناك إمكانية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، و ذلك لوجود العديد من العوامل المساعدة على التطبيق و التي يمكن تعزيزها، على الرغم من وجود بعض المعوقات و التي بحسب رأي المديرين

أنه يمكن التغلب عليها إذا توفرت الرغبة في تبني إدارة الجودة الشاملة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي و تحقيق الأهداف التربوية. و قد استفاد الباحث من هذه الدراسة من حيث المبادئ التي اشتملت عليها محاور الأداة المستعملة و التي استثمرها في التركيز على التطوير المستمر و الشاركة و التحفيز.

4-دراسة لرقط علي – 2009: بعنوان " إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي – المبررات والمتطلبات "هدفت هذه الدراسة إلى بحث تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في الجزائر، و قد تكونت عينة الدراسة من 122 عضو هيئة تدريس و إداري (ذكور و إناث) تم اختيارهم قصديا من مجتمع البحث و البالغ عددهم 181 عضوا، العاملين بكلية الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة-الحاج لخضر-باتنة. وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي المناسب لهذه الدراسة الاستطلاعية. وقد استخدم الباحث أداة الاستبيان لجمع البيانات وبعد معالجة النتائج ومناقشة الفرضيات، أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

أ- توجد مبررات كافية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب و العلوم الانسانية بجامعة -الحاج لخضر- باتنة.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمبررات كافية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب و العلوم الانسانية بجامعة -الحاج لخضر- باتنة تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الرتبة، سنوات الخبرة في التدريس، الوظيفة الحالية).

ت- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمبررات كافية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة -الحاج لخضر- باتنة تعزى لمتغير التخصص.

ث- تتوفر متطلبات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب و العلوم الإنسانية بنسبة أقل من المتوسط المطلوب.

ج- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة -الحاج لخضر- باتنة تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، الوظيفة الحالية).

ح- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة -الحاج لخضر- باتنة تعزى لمتغير (الرتبة، التخصص).

و في الأخير تم اقتراح تصور حول تحديد المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب و العلوم الانسانية بجامعة الحاج لخضر – باتنة .

و أوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع إدارة الجودة الشاملة، و المنهج المستعمل و الاختلاف من حيث مكان الدراسة (الجامعة/ الثانويات)، و استفاد الباحث من هذه الدراسة في الجانب النظري الذي يتعلق بإدارة الجودة الشاملة، كما استفاد الباحث في تحديد المتطلبات الأساسية لتطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة لاستغلاله في بناء التصور المقترح للتطوير.

5- **دراسة عاقلي فضيلة بنت العربي سنة ؟** بعنوان: الجودة الشاملة و التعلم الإلكتروني (حالة الجزائر). هدفت هذه الدراسة لإبراز مسألة الجودة الشاملة و التعليم الإلكتروني كضرورة حتمية في العالم المعاصر في ظل التقدم العلمي و التكنولوجي بكل متغيراته و مستجداته المستمرة و المتمثلة في تطور تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات و توظيفها للوصول إلى متطلبات الجودة الشاملة.

تعتبر هذه الدراسة بحث نظري يعتمد على تجميع المادة النظرية و الوثائق المطلوبة التي تناولت جودة التعليم في الوطن العربي حسب النقاط التالية:

أولا:مفهوم الجودة.

ثانيا:واقع التعليم في العالم العربي.

ثالثا:مفهوم الجودة الشاملة في التعليم.

رابعا:ضمان جودة التعليم الإلكتروني.

خامسا:التعليم الإلكتروني و الصعوبات التي تواجهه في الدول العربية.

سادسا:نماذج لتوظيف تكنولوجيا الاتصالات و المعلومات في التعليم.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عجز النظم التعليمية و عدم فاعليتها و مقدرتها على مواكبة و تلبية حاجات المجتمعات المعاصرة.
- تدني المستوى التعليمي في عدد من دول العالم العربي و عدم فاعليته وعجزه عن تكوين المهارات اللازمة.
- عدم مقدرة النظم التعليمية في أغلبها على مواكبة و تلبية حاجات المجتمعات العربية في الوقت الحاضر و المستقبل.
- وضع المرافق التعليمية و تخلف المنهج و التقنيات التربوية التي لا تساهم في إعداد المواطن القادر على العمل و العيش في مجتمع القرن الحادي و العشرين.

- شح المبادرات التي تعمل علي تنسيق و تكامل جهود أبناء المنطقة العربية للارتقاء بالمستوى التعليمي. كما صيغت توصيات البحث على النحو التالي:

أ. العمل على تطوير النظم التعليمية التي تعتبر عنصرًا هامًا في الإستراتيجيات الوطنية للدول دفعًا لعجلة التنمية الاقتصادية القائمة على المعرفة التي تزدهر في ظل تعلم عالي الجودة و تشجيع التعليم و التدريب الذي يستجيب لاحتياجات سوق العمل.

ب. رفع المهارات و بناء القدرات في مجال التعليم في القطاع العام و المجتمعات المحلية و زيادة كفاءة تقديم خدمات التعليم و ضمان استمرار الدعم المالي.

ج. التأكيد على جودة التعليم الابتدائي و الثانوي و ضمان تساوي الفرص للالتحاق بالمدارس و الاستمرار فيها.

د. حسن توظيف تكنولوجيا و أنظمة المعلومات و الاتصالات في ظل ما يتعلق بالعملية التعليمية و الأنشطة المختلفة من تدريس و بحث علمي و خدمات.

هـ. حشد الجهد و التنسيق و ربط المبادرات من أجل بناء برامج إستراتيجية لتقنيات المعلومات و الاتصالات.

و. السعي الجاد لتقوية البنية الأساسية للبحوث التي تربط المؤسسات التعليمية في الوطن العربي و التركيز على التشبيك الفعال لجميع الأنشطة التعليمية.

ز. توفير الدعم اللازم من التمويل لتطوير السياسات و تعميم الشبكات و إدارتها و صيانتها من أجل النمو الفعلي للشبكة لتحقيق أقصى كفاءة و فاعلية و تهيئة الموارد اللازمة للتشغيل المستدام و التوسع المستقبلي.

تناولت هذه الدراسة التعليم الالكتروني و ضرورة تطبيق الجودة كأسلوب ناجع للقضاء أو التخفيف من الواقع المتواضع للتعليم في الوطن العربي عامة و في الجزائر خاصة و تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية كونها انطلقت من رصد واقع التعليم الالكتروني ، فالدراسة الحالية تستند كذلك على رصد الواقع في مجال إدارة الثانويات كما يلتقيان في كونهما يركزان على ضرورة استغلال مدخل الجودة الشاملة في نظم التعليم بمختلف مستوياتها. إلا أنهما تختلفان في المجال الذي ستطبق فيه الجودة و كذا منهج الدراسة و العينة و أداة جمع البيانات.

6- دراسة بن يوسف صادق 1982: بعنوان "الصعوبات التي تواجه مديري و اساتذة التعليم الثانوي و مقترحاتهم لحلها في ظل اللامركزية في الجزائر" جامعة بغداد. و هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي يتعرض لها مديرو المدارس الثانوية و أساتذتها في ظل الإدارة اللامركزية.، و التعرف كذلك على المقترحات التي يراها المديرون و الأساتذة لحل هذه الصعوبات.

قام الباحث بمسح للمجتمع الأصلي المكون من 205 ثانوية للتعليم العام، و 1376 أستاذا مرسما و قد بلغت عينة الدراسة 60 مديرا و مديرة و 344 أستاذا و أستاذة و تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من شمال و جنوب و شرق و غرب الجزائر. و كان الاستبيان أداة البحث الرئيسية لجمع البيانات. و كانت نتائج الدراسة تتمحور حول النقاط التالية:

1- الصعوبات: تمثلت في قلة الاعتماد المالي الخاص بالوسائل التعليمية، أبواب الميزانية ثابتة و لا يجوز المناقلة بينها، ضيق صلاحيات المجلس الإداري للثانوية في اتخاذ القرارات، ميزانية الترميم و الصيانة غير خاضعة لتصرف إدارة الثانوية، إلحاق ثانوية جديدة بثانوية قديمة في أمر مصروفاتها، نقص المفتشين لتقويم و ترسيم الأساتذة، ضعف تكامل تدريب الأساتذة من قبل مديرية التربية ، البناء المدرسي لا يوفر شروط إسكان الأساتذة، إلحاق عدد من المتوسطات بالثانوية و الإشراف عليها ماليا، قلة مساعدي مدير الثانوية جاءت في الترتيب الأخير.

2- المقترحات: توفير الإمكانات المادية اللازمة للوسائل التعليمية و الرحلات العلمية، تنظيم برامج تدريب جادة للأساتذة غير المؤهلين، منح المديرين المزيد من الصلاحيات التي تساعدهم على التطوير خاصة في المناقلة بين أبواب الميزانية، عقد ندوات و مؤتمرات لدراسة صعوبات الإدارة التربوية بوجه عام و صعوبات إدارة المدارس الثانوية بوجه خاص.

تفيد هذه الدراسة في التعرف على المعيقات و الصعوبات التي يواجهها المديرون في مؤسساتهم التعليمية و هل مازال المديرون يعانون من نفس المعيقات التي كانت خلال الثمانينات من القرن العشرين؟ تعطي هذه المقارنة انطباع التفاؤل في الإقدام على تبني مدخل الجودة إن كانت نوعيه المعيقات قد تغيرت أو زالت، بغض النظر عن المعيقات الحالية التي تتناسب و المشكلات العصرية، أما إن اكتشف الباحث أن المؤسسات التعليمية مازالت تعاني من نفس ما كانت تعاني منه منذ ثلاث عقود من الزمن فهذا ينبئ بالصعوبات المعتبرة لتبني مدخل الجودة.

ثانيا: الدراسات العربية:

1- دراسة عبد القادر خالد رباح أبو علي 2010: بعنوان" العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية" هدفت هذه الدراسة إلى:

دراسة العوامل المدرسية التي تؤثر في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة التي تعد الخطوة الهامة والرئيسة في العلاج ، والتعرف إلى أهم العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في درجات تقدير مديري المدارس الثانوية للعوامل المؤثرة في تطوير أدائهم وفقاً لمتغير الجنس و المنطقة التعليمية و المؤهل العلمي و سنوات الخدمة.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية 2010 والبالغ عددهم (134) مديراً ومديرة، بمحافظات غزة للعام الدراسي2009 وبلغت عينة الدراسة (124) مديراً ومديرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد استبانة، تكونت من أربعة مجالات، تشمل العوامل (المادية، والبشرية، والاجتماعية، والمادية)، وقد اشتملت على73 فقرة، وقد استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) لتحليل استجابات أفراد العينة.

قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن أكثر العوامل التي تؤثر في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة هي" العوامل الاجتماعية"، حيث بلغ المتوسط الحسابي 77.00 %
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في المجال الثاني العوامل البشرية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في العوامل المادية والاجتماعية والسياسية تعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في المجال الثاني" العوامل البشرية "تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، ولقد كانت الفروق بين منطقة شمال غزة والوسطى لصالح الوسطى، وبين غرب غزة والوسطى لصالح الوسطى، وبين الوسطى وخان يونس لصالح الوسطى، ولم يتضح فروق في المناطق التعليمية الأخرى.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في العوامل المادية والاجتماعية والسياسية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في العوامل المادية والبشرية والاجتماعية والسياسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في المجال الثاني" العوامل البشرية "تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وقد كانت الفروق بين الخبرة الأقل من 5 سنوات والخبرة الأكثر من 10سنوات لصالح الأقل من5 سنوات ، ولم يتضح فروق في سنوات الخدمة الأخرى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في العوامل المادية والاجتماعية والسياسية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

2- دراسة أحمد بن عبد العزيز بن مفلح الدندني 2009: بعنوان "تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام بالمملكة" تصور مقترح، أطروحة دكتوراه جامعة الملك سعود، العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة، و هدفت أيضاً إلى التعرف على متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة، و كذا التعرف على بعض التجارب العالمية المطبقة للجودة الشاملة في التعليم، و معرفة مدى اختلاف وجهات نظر أفراد الدراسة بناءً على اختلاف متغيرات الدراسة، و من ثم إعداد التصور المقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية.

و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، معتمداً على الإستبانة أداة الدراسة، و تم تطبيقها على جميع مديري مكاتب التربية و التعليم بكل من :الرياض، جدة، الدمام، و المشرفين .حيث بلغ إجمالي أفراد الدراسة(532) مديرا. و كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

-اتفاق غالبية أفراد الدراسة على أن هناك معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية تتعلق ب:(إدارة التربية و التعليم، بالبيئة المدرسية, بالمقررات الدراسية, بالإدارة المدرسية, بالمعلم, بالطلاب, بعلاقة المدرسة بالمجتمع.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول رأيهم بدرجة إعاقة تطبيق إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بإدارة التربية و التعليم، بالمقررات الدراسية، بالطلاب، بعلاقة المدرسة بالمجتمع، باختلاف(طبيعة عملهم).

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول رأيهم بمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بالمقررات الدراسية، بالإدارة المدرسية (باختلاف طبيعة عملهم).

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول رأيهم بدرجة إعاقة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، بالإدارة المدرسية، (باختلاف مؤهلات العلمية).

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول رأيهم بمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بالبيئة المدرسية (باختلاف مؤهلاتهم العلمية).

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول رأيهم بدرجة إعاقة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المعوقات المتعلقة بإدارة التربية و التعليم، بالمقررات الدراسية (باختلاف عدد سنوات الخبرة) .

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول رأيهم بمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بالمعلم، (باختلاف عدد سنوات خبراتهم) .

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول رأيهم بدرجة إعاقة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المعوقات المتعلقة بالطلاب،(باختلاف عدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها) .

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول رأيهم بمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بالبيئة المدرسية، بالمقررات الدراسية، بالمعلم، (باختلاف عدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها) .

3- دراسة طلال بن محمد مطر العتيبي 2006: بعنوان"تصور مقترح لدور الإدارة المدرسية في تحقيق معايير الجودة التعليمية بمدارس الثانوية العامة للبنين بمكة المكرمة". هدفت الدراسة إلى معرفة واقع ممارسة الإدارة المدرسية لأهدافها و أنماطها و أهم المشكلات التي تواجهها، و كذا التعرف على أسس إدارة الجودة و مراحل تطبيقها و أهم مداخلها، و الوقوف على أهم معايير جودة العملية التعليمية المقترحة لتحقيق و تطوير دور إدارة المدرسة الثانوية في رفع الجودة

التعليمية باستخدام معايير الجودة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و استعمل الإستبانة في جمع المعلومات و شملت عينة البحث كل معلمي مدارس المرحلة الثانوية العامة بنين بمكة المكرمة. توصل الباحث من خلال دراسته إلى النتائج التالية:

1- غياب الفهم الكامل و الوعي لمعنى الجودة الشاملة و أهدافها.

2- مركزية إدارة المدرسة في وضع الخطط المنظمة للعمل داخل المدرسة و في صنع و اتخاذ القرارات بالمدرسة.

3- تدني مستوى الإمكانات المادية و التجهيزات المتاحة بالمدرسة و الكوادر البشرية المدربة للعمل على تحقيق أهداف العملية التعليمية.

4- صعوبة تحقيق الأهداف و المحافظة على مستوى الانجاز لأن السعي لتحقيق الأهداف هو مبرر وجود إدارة و هو في ذاته مظهر من مظاهر الصعوبة .

5- مازالت الخدمات التعليمية و التربوية المقدمة داخل المدرسة لا تتوافق بشكل كبير مع احتياجات و توقعات الطلاب – المستفيد الأول من العملية التعليمية- داخل المدرسة.

توصيات الدراسة:

- العمل على توفير المناخ الديمقراطي داخل المدرسة، حتى يمكن تطبيق خطوات و إجراءات الجودة التعليمية.
- تدعيم الدورات التدريبية للقائمين على إدارة المدرسة الثانوية حتى تكون لديهم البصيرة و النظرة المستقبلية لأوضاع هذه المدرسة.
- اهتمام المدرسة بالقياس المستمر لمدى رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية التي تقدم لهم.
- أهمية مشاركة جميع الأطراف في تحديد أهداف المدرسة و اتخاذ القرارات.
- السعي نحو تقليل الصراعات التي تعترض العاملين و القضاء على التكتلات داخل المدرسة.
- تحديد المسؤوليات و الواجبات المطلوبة من أفراد الجهاز الإداري بالمدرسة .

استفاد الباحث من هذه الدراسة في توصلت غليه من نتائج لمقارنتها بنتائج الدراسة الحالية، رغم أن التشابه بين الدراستين كبير إلا أنه يختلف في أن الدراسة الحالية تعتمد في تطوير إدارة التعليم القانوي على المبادئ و ليس على معايير الجودة.

4- دراسة عبد العزيز بن سليمان بن عبد الرزاق الدويش 2006: بعنوان " تصور مقترح لتطوير إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة "، دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في الإدارة و التخطيط التربوي . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ـ كلية العلوم الاجتماعية ـ قسم التربية . هدفت الدراسة إلى ما يلي :

التعرف على واقع إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. و التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في الإدارة التربوية، و التربية الخاصة، و الاستفادة منها لتقديم تصور مقترح لتطوير إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة.

منهج و إجراءات الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، كما قام الباحث ببناء إستبيانين بهدف التعرف على واقع إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بوزارة التربية و التعليم بالمملكة العربية السعودية، و بعد التأكد من صدقهما الظاهري و الداخلي و ثباتهما تم تطبيق الاستبيانين على عينة ممثلة تألفت من 206 مديراً و وكيلاً ، و711 معلماً،و 1000 ولي أمر طالب .

كما قام الباحث بتصميم إستبانة ، لتحديد مقترحات التطوير في المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بوزارة التربية و التعليم بالمملكة العربية السعودية ، و بعد التأكد من صدقها الظاهري و الداخلي و ثباتها تم تطبيق الاستبانة على جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية و التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بالرياض ، و جامعة الملك خالد بأبها ، و جامعة طيبة بالمدينة ، و جامعة أم القرى بمكة ، و قسم التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض ، و عددهم (130) عضواً ، و60 (مشرفاً ، و(50) مديراً .

أهم نتائج الدراسة : أظهرت الدراسة مايلي :

- أن الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا يتسم بالمرونة و يفتقد إلى وظائف إدارية تتعلق ببرنامج التربية الخاصة كما أنه لا يتم اختيار العاملين بناءً على معايير محددة .
- عدم إعداد دورات تأهيلية للعاملين في المدرسة قبل البدء بعملية الدمج.
- أن المباني المدرسية الحالية للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا تتلاءم مع ظروف ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ضعف فرص التواصل و التفاعل بين ذوي الاحتياجات الخاصة بأقرانهم العاديين.
- ضعف فرص التواصل و التفاعل نتيجة لمحدودية مرافق المدرسة .

– ضعف إسهام القطاع الخاص في تمويل المدارس الملحق بها برامج التربية الخاص بالأجهزة و الوسائل الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.

– أن إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة تشجع المجتمع المحلي في دعم الأنشطة و البرامج التربوية.

–ضعف تواصل المدرسة مع المؤسسات التربوية و التعليمية المماثلة في المنطقة، و التي تعنى بالتربية الخاصة.

– أن مديري و معلمي التعليم العام يتقبلون دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم .

– أن المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا تقوم على رؤية،و رسالة تميزها عن غيرها من المدارس الأخرى.

كما أن هناك عدداً من الصعوبات و المعوقات التي تحد من فاعلية إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة

– ضعف خبرة مديري و وكلاء المدارس في التعليم العام و في إلمامهم بالطريقة المناسبة لإنجاح عملية الدمج

– عدم اختيار الكفاءات المناسبة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

– عدم توفر المرونة في الصلاحيات الممنوحة لإدارة المدرسة .

– كثافة أعداد طلاب التعليم العام بالمدرسة العادية ، تقلل من كفاءة تطبيق عملية الدمج .

أبرز ملامح التصور المقترح :

1- تحديث بعض الوظائف و التخصصات الإدارية و التربوية ؛ كما هو موضح في النموذج المقترح لتطوير الهيكل التنظيمي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة.

2- إنشاء (فريق العمل) في كل مدرسة من المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة و الذي من أهم أهدافه تحسين و تطوير الأداء بالمدرسة .

3- منح إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة صلاحيات أكبر في إدارة شؤونها و تسيير عملها .

4- التوسع في استخدام التقنية الحديثة في مجال حفظ المعلومات و البيانات و الملفات بالتعامل مع مختلف الأجهزة كالحاسب و الاتصالات و تركيب شبكة داخلية، و ربطها بشبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) .

5- إتاحة الفرصة لمديري و وكلاء تلك المدارس للحصول على مؤهل عالٍ في إدارة التربية الخاصة في الجامعات المحلية أو الأجنبية ، و تسهيل مهمة إيفادهم و قبولهم .

6- أن يراعى عند تصميم المباني المدرسية تهيئة المناخ المناسب للطالب و التجهيزات المطلوبة التي تنمي الإدراك لدى الطالب، و ذلك بإيجاد أماكن تساعد على التعامل مع أجهزة المعلومات و الأنشطة العلمية و التجهيزات الخارجية خارج الفصول .

7- تخصيص ميزانية سنوية للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة (خلاف ميزانية المدرسة العادية) للإسهام في إيجاد بيئة تربوية مناسبة لدمج هذه الفئة من الطلاب .

8- التنسيق مع الجهات المنفذة لكافة أشكال الرعاية اللازمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية ،كالرعاية الصحية و النفسية و الاجتماعية و التربوية و التأهيلية .

9- قبل البدء بعملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام يجب التدرج في تطبيق برنامج الدمج بالمدرسة لمواجهة التحديات التي تطرأ عند مقاومة التغيير.

و يظهر للباحث أن هذه الدراسة تعتبر محكا ميدانيا للصعوبات و العراقيل التي تعترض عمل المديرين و المقارنة بنظيرتها في الدراسة الحالية كما أن مقترحي الدراستين يصبان في نفس الهدف و هو التطوير و التحسين المستمرين.

5- **دراسة نعمة عبد الرؤوف عبد الهادي منصور** 2005: بعنوان " تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة" هدفت الدراسة إلى اقتراح تصور لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة. و تكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة البالغ عددهم (102) مديراً و مديرة ، و اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة ، مستخدمة استبانة مكونة من (60) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي : مفهوم إدارة الجودة الشاملة ، و اتجاهات نحو إدارة الجودة الشاملة ، و ممارسات إدارة الجودة الشاملة و التحسين المستمر.

و قد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك انعداماً للوعي بفلسفة إدارة الجودة ، و عدم الاعتماد على الأساليب الإحصائية في عملية اتخاذ القرارات الإدارية ، و عدم الاهتمام بعملية التحسين المستمر، ثم عدم استخدام أدوات الجودة الشاملة .

و من أهم ما أوصت به الدراسة ما يلي:

- السعي إلى نشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة.
- اقتناع الوزارة بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية.
- استخدام طرق التحسين المستمر في العملية الإدارية.
- التركيز على عملية التدريب.

و أوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع إدارة الجودة الشاملة، و المنهج المستعمل و أداة جمع البيانات و العينة، إضافة إلى هدف بناء تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية، و الاختلاف من حيث مكان الدراسة ، و مجالاتها ، و استفاد الباحث من هذه الدراسة في الجانب النظري الذي يتعلق بإدارة الجودة الشاملة، كما استفاد في تحديد مجالات تطوير و تحسين العمليات الإدارية الأساسية و هي: القيادة و التخطيط و التنظيم و الرقابة.

6- دراسة احمد العثمان 2004: بعنوان "نموذج مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم الحكومي – دراسة تطبيقية على نظام التعليم الثانوي بدولة الكويت". و هدفت الدراسة إلى التعرف على عناصر إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام الحكومي في المرحلة الثانوية لدولة الكويت و توصيف لواقع الثقافة التنظيمية السائدة و مدى توافقها مع متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ،و كذلك عرض و تقديم الإطار الفكري و الفلسفي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة باعتبارها أحد المدخلات الإدارية الحديثة في مجال المنظمات الخدماتية و ذلك من خلال التوعية بمبادئ و متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

تمثلت عينة الدراسة حوالي (400) من طلبة نظام التعليم العام الثانوي و(49) من القياديين و المشرفين على العملية التعليمية في نظام التعليم العام في ديوان الوزارة .

و من أهم نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية بين الثقافة التنظيمية السائدة في نظام التعليم العام الحكومي (المرحلة الثانوية) بدولة الكويت و الثقافة التي تتفق مع متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة و ذلك فيما يختص بالأبعاد التالية:

اقتناع و دعم الإدارة العليا لجودة التعليم ، العمل الجماعي ، التحسين المستمر، جودة المعلم ، التوجه بالعميل. و كذلك بينت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة معنوية بين مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة في مدارس التعليم الحكومي للمرحلة الثانوية و مستوى الخدمة المتوقعة من قبل الطلبة في تلك المدارس فيما يختص بالعناصر التالية: جودة كل من المعلم ، المنهاج ، المكتبات عملية التقويم التجهيزات المادية ، الإرشاد التربوي ، التقنيات الحديثة.

و أوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع إدارة الجودة الشاملة، و هدف بناء تصور مقترح لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي، و الاختلاف من حيث مكان الدراسة ، و مجالاتها ، و العينة،

و استفاد الباحث من هذه الدراسة في الجانب النظري الذي يتعلق بإدارة الجودة الشاملة، كما استفاد الباحث في تحديد بعض بنود الاستبيان التي ترتكز على نتائج هذه الدراسة.

7- دراسة نبيل الصالحي 2003:بعنوان "تطوير الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الجودة الشاملة"، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأسس و المنطلقات الفكرية لمدخل إدارة الجودة الشاملة و المتطلبات الأساسية لتطبيقها في المدرسة ، و واقع الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث بغزة و اقتراح تصور لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة فيها و لقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي ، و أدوات الدراسة الميدانية: المقابلة الشخصية مع كبار المسئولين في دائرة التربية و التعليم بوكالة الغوث و عددهم (20) شخصاً ، و الاستبيان وزع على جميع مديري و مديرات المدارس و عددهم (174) ، و استخدم الباحث برنامج(SPSS) لمعالجة البيانات و إجراء العمليات الإحصائية،و من خلال الدراسة النظرية و الدراسة الميدانية توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1-هناك تشابه بين الإدارة المدرسية الفعالة و إدارة الجودة الشاملة لأن كلاً منهما يعتمد على: القيادة التشاركية ، و التخطيط الاستراتيجي ، التدريب و التطوير و التحسين المستمر في المدخلات و العمليات و المخرجات ، و تفويض السلطات ، و تشجيع الابتكار و الإبداع .

2-أهم الأسس و المبادئ و المنطلقات الفكرية لمدخل إدارة الجودة الشاملة هي : دعم الإدارة العليا و اقتناعها بنشر و تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة ، و التحسين و التطوير المستمر و الشامل ،و القيادة التشاركية و العمل الجماعي ، استيعاب التكنولوجيا الحديثة و التدريب و الرقابة الذاتية .

3-من أهم المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة هي :

أ-دعم الإدارة العليا و اقتناعها و التزامها بنشر ثقافة و فلسفة إدارة الجودة الشاملة بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة .

ب- التخطيط الاستراتيجي لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة بمدارس وكالة الغوث .

ج-إعداد و تنفيذ البرامج التدريبية المتخصصة لتطوير و تحسين كفايات مديري المدارس و المراقبين و المشرفين و المعلمين لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة .

د- الاهتمام بتحقيق رغبات و حاجات المستفيدين (الداخليين – الخارجيين).

هـ- توفير الحوافز المادية و المعنوية لتشجيع الابتكار و الإبداع لجميع العاملين في المدرسة.

و-تحسين كفايات مديري المدارس في توظيف القيادة التشاركية و حل المشكلات، اتخاذ القرارات من خلال حلقات الجودة.

ز- التوجه نحو اللامركزية و تفويض الصلاحيات لمديري المدارس و بعض المعلمين.

ح- توفير الإمكانات المادية و المعلوماتية اللازمة لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة .

4-أهم الصعوبات التي تواجه مديري المدارس بوكالة الغوث بمحافظات غزة في مجالات : القيادة و التخطيط و التنظيم و التدريب و الرقابة لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة هي :

أ-قصور في الكفايات و المعلومات اللازمة لدى جميع المستويات الإدارية بوكالة الغوث لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة .

ب- عدم قدرة معظم مديري المدارس على التخطيط الإستراتيجي و الرقابة الإحصائية .

ج- عدم توفر البرامج التدريبية الخاصة بإدارة الجودة الشاملة .

د- كثرة الأعمال الروتينية المقيدة لمديري المدارس .

هـ- طول الفترة الزمنية اللازمة لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة .

و- ضعف التعاون بين المدرسة و المجتمع المحلي .

5 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى إلى متغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة أو عدد الدورات التدريبية في درجة ممارسة مديري و مديرات المدارس بوكالة الغوث بمحافظات غزة للإدارة المدرسية بشكل عام .

6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة مديري و مديرات المدارس للإدارة المدرسية تعزى لمتغير نوع المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية .

7-اقتصار مركز التطوير التربوي على تنظيم برامج تدريبية تقليدية تهتم بالجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي العملي في المدارس.

8-قصور عمليات المتابعة و الرقابة والتطوير التي يقوم بها المسئولين بمركز التطوير التربوي بسبب قلة عددهم،و تزايد عدد المدارس كل عام.

و أوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع إدارة الجودة الشاملة، و المنهج المستعمل و أداة جمع البيانات و العينة، إضافة إلى هدف تطوير مؤسسات التعليم في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة ، و الاختلاف من حيث مكان الدراسة و المرحلة التعليمية، و استفاد الباحث من هذه الدراسة في الجانب النظري الذي يتعلق بإدارة الجودة الشاملة، كما استفاد الباحث في تحديد مجالات تطوير و تحسين العمليات الإدارية الأساسية و هي: القيادة و التخطيط و التنظيم و الرقابة ، إضافة إلى صياغة فرضيات الدراسة الحالية.

8- دراسة رشاد البنا 2003: بعنوان "تطوير التعليم الثانوي الفني بمصر في ضوء إدارة الجودة الشاملة دراسة حالة في محافظة دمياط" و هدفت الدراسة إلى استعراض أبعاد تطوير التعليم الثانوي الفني بمصر لإرساء ثقافة الجودة الشاملة ، و التعرف على واقع ثقافة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة دمياط، و وضع تصور مقترح لتدعيم هذه الثقافة

و شملت عينة الدراسة (165) فرداً تم اختيارهم بصورة عشوائية و ممثلة لأفراد المجتمع الأصلي .

و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي موظفة استمارة قياس ثقافة الجودة الشاملة في التعليم كأداة للدراسة بعد تعريبها و تحكيمها ، و هي مكونة من (62) عبارة ثلاثية الاختيار، موزعة على ستة محاور.

و كان من نتائج الدراسة أنه لا توجد أهداف محددة و واضحة للبيئة المدرسية ، لا توجد رؤية مشتركة بين جميع العاملين ، أن الخدمات المقدمة داخل المدرسة لا تركز على احتياجات الطلاب ، الطلاب ليس لهم دور في تطوير الخدمة التربوية ، أن إدارة المدرسة لا تقوم بدراسة عوامل النجاح و الفشل ، و لا تأخذ بآراء المعلمين و لا تسمع لآراء الطلاب و اقتراحاتهم ، و المديرون لا يسيرون العمليات باستخدام الجودة الشاملة .

و أوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع إدارة الجودة الشاملة، و أداة جمع البيانات ، إضافة إلى هدف تطوير التعليم الثانوي، و الاختلاف من حيث مكان الدراسة و العينة، و مجالات الدراسة و محاورها ، و استفاد الباحث من هذه الدراسة في الجانب النظري الذي يتعلق بإدارة الجودة الشاملة، كما استفاد الباحث في رصد الصعوبات و المعوقات الممكن ورودها في طريق تطوير الإدارة المدرسية لاستغلالها في بناء بنود الاستبيان.

9- دراسة مريم محمد إبراهيم الشرقاوي 2001: بعنوان "إدارة المدارس الثانوية بالجودة الشاملة (تصور مقترح)" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم، و التعرف على واقع

إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية العامة في مصر،و تقديم تصور مقترح و بعض التوصيات لتحسين إدارة الجودة الشاملة، و التوصل لبعض الإجراءات و الآليات التي تصلح للتطبيق، و اعتمدت الباحثة على منهج النظم، و أدوات الدراسة الاستبيان و المقابلة الشخصية، و شملت عينة الدراسة الميدانية (109) مديراً و وكيلاً للمدرسة ،و من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

أ-يعتبر مدخل إدارة الجودة الشاملة مدخلاً إدارياً حديثاً يتفق إلى حد كبير مع الثقافة المصرية، لذا يجب العمل للاستفادة منه و تنميته.

ب-انخفاض الجودة في التعليم و معانات المدارس من ظواهر مزعجةٍ.

ج-أكدت عينة الدراسة أهمية الرجوع إلى الخبرة في معالجة الأمور المدرسية و حاجتها إلى التدريب.

د-فريق الإدارة المدرسية يعاني من صعوبات في تطبيق أساليب التنبؤ الجماعي للقوى الثقافية أو المتغيرات السائدة و المتوقعة.

هـ-فريق الإدارة المدرسية يجد صعوبة في فهم بعض الأدوات الإحصائية لإدارة الجودة الشاملة،و هناك فجوة بين الواقع و المأمول.

و أوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع إدارة الجودة الشاملة، و هدف تطوير التعليم الثانوي، و العينة و الاختلاف من حيث منهج الدراسة و مكانها، و مجالات الدراسة و محاورها ، فهي تحاول الوقوف على واقع إدارة الجودة الشاملة في الثانويات أما الدراسة الحالية فتسلط الضوء على واقع إدارة المؤسسة الثانوية كما هي عليه ، و استفاد الباحث من هذه الدراسة في الجانب النظري الذي يتعلق بإدارة الجودة الشاملة، كما استفاد الباحث في رصد الصعوبات و المعوقات الممكن ورودها في طريق تطوير الإدارة المدرسية لاستغلالها في بناء بنود الاستبيان، و صياغة الفرضيات بما يتوافق مع أهداف الدراسة الحالية.

10- **دراسة أحمد عبد الحميد الشافعي و السيد محمد ناس 2000**: بعنوان " ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني و إمكانية الاستفادة منها في مصر" هدفت هذه الدراسة إلى توضيح ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي في اليابان و مصر، و الاستفادة من مدخل إدارة الجودة الشاملة في تطوير الفكر الإداري التربوي بمصر، و استخدم الباحثان المنهج التحليلي المقارن و المنهج الوصفي،و توصلت الدراسة إلى ما يلي:

1-تطوير العمليات الإدارية التالية:

أ- في مجال التخطيط: أن تهيئ الإدارة التعليمية المناخ الفكري المواتي للابتكار و الإبداع و التجديد داخل الإدارة أو المؤسسة التعليمية (المدرسة)، و إتباع أسلوب اللامركزية في الإدارات التعليمية، و تلبية حاجات الأفراد، و توجيه أنماط سلوكهم لتحقيق التغييرات المطلوبة.

ب-في مجال التنظيم: و ذلك من خلال التنظيم على أساس المعرفة و تكنولوجيا المعلومات، و تنظيم العمل على أساس مجموعات (حلقات الجودة) لتحسين جودة العمل، و توفير جو من التواصل الفعال و ذلك من خلال الحد من المستويات الإدارية داخل التنظيم.

ج- في مجال القيادة و التوجيه: ضرورة اقتناع الإدارة التربوية بأهمية التغيير نحو الجودة و تبني نشر ثقافة الجودة من أجل التحسين المستمر في الأداء.

د- في مجال المتابعة و التقويم: ضرورة تطبيق أسلوب التقويم الذاتي للإدارة و الأفراد، و ضرورة وجود إدارة للتغيير تقود عملية التغيير نحو الجودة، و متابعة نشر ثقافة الجودة بين الأفراد ثم تقييم أداء الأفراد داخل المؤسسات التعليمية.

2- ضرورة إيجاد ثقافة تنظيمية في المؤسسات التعليمية ،تضمن التحسين المستمر في أداء الأفراد من خلال اكتساب ثقافة الجودة ،و ذلك بمراعاة الإدارة المدرسية لعدة أمور أهمها:

أ-أن توفر الإدارة المدرسية المناخ الفكري المواتي للابتكار و التجديد و التغير المستمر .

ب-ممارسة اللامركزية في الإدارة لتشجيع الأفراد على الابتكار و التجديد .

ج-الاهتمام بالنظرة الشاملة في معالجة المشاكل.

د-الاهتمام بالمعرفة و تكنولوجيا العمليات كأساس للتنظيم.

هـ-تنظيم العمل على أساس مجموعات متكاملة (حلقات الجودة).

و-تنمية روح المشاركة كأساس للتنظيم .

ز-حلقات الجودة هي الأساس في اتخاذ القرارات المتعلقة بجودة العمل و التعرف على طبيعة المشكلات و أساليب حلها .

ح-الاعتماد على أسلوب التقويم الذاتي للأفراد.

ط-توفير القناعة للأفراد بضرورة التغيير و التطوير المستمر في الإدارة و الإنتاج.

و أوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع إدارة الجودة الشاملة، و الاختلاف من حيث مكان الدراسة و العينة ، و منهجها و أدواتها لأن الدراسة الحالية تستخدم المنهج الوصفي التحليلي و أدواته الميدانية

الاستبيان و المقابلة، و استفاد الباحث من هذه الدراسة في الجانب النظري الذي يتعلق بإدارة الجودة الشاملة، كما استفاد الباحث في تحديد مجالات تطوير و تحسين العمليات الإدارية الأساسية و هي: القيادة و التخطيط و التنظيم و الرقابة.

11- **دراسة فوزي أبو عودة 1998**: بعنوان"واقع الممارسات الإدارية و الفنية لمديري المدارس الثانوية في لواء غزة" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإدارية و الفنية لمديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في غزة ،في ضوء متغيرات كل من نوع المدرسة و الجنس و المؤهل العلمي و عدد سنوات الخدمة،استخدم لذلك المنهج الوصفي التحليلي،و أداة الدراسة الاستبيان،و عينة الدراسة(49)مديراً و مديرة ،يمثل جميع أفراد المجتمع الأصلي و أيضاً(234) معلماً يمثل (17%) من المجتمع الأصلي للمعلمين ،و قد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

أ-ممارسة المديرون لمهامهم الفنية و الإدارية بدرجة ما بين (متوسطة و عالية) من وجهة نظر المديرين ،بينما يقدرها المعلمون بين (ضعيفة و متوسطة) .

ب-ضعف العلاقة بين المدرسة و المجتمع المحلي.

ج-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في موقع يعزى لمتغير نوع المدرسة أو الجنس أو المؤهل .

و أوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع واقع إدارة مؤسسات التعليم الثانوي، و العينة و منهجها و أدواتها و بعض المتغيرات الديموغرافية و الاختلاف من حيث مكان الدراسة، و متغير الجودة الشاملة، و استفاد الباحث من هذه الدراسة في الجانب النظري الذي يتعلق بالإدارة التربوية، كما استفاد الباحث في تحديد بعض المشكلات التي تعوق تطوير الإدارة المدرسية.

12- دراسة رابعة مصطفى سلامة عامر 1996: بعنوان ،"الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية" و هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية بفلسطين من وجهة نظر المديرين ،و استخدم الباحث لهذا الغرض المنهج الوصفي التحليلي ،و أداة الدراسة الاستبيان ،و عينة الدراسة عشوائية مكونة من(40) مديراً و مديرة بنسبة(18%) من المجتمع الأصلي للدراسة .

و من أهم نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات مديري المدارس الثانوية من حيث ممارساته للمهام الإدارية لوظيفة مدير المدرسة ،تعزى إلى متغيرات التأهيل الأكاديمي و الخبرة و الجنس و مكان الدراسة .

و قد أوصت الدراسة بتحسين العمليات الإدارية للمديرين من خلال التدريب المستمر ،و المشاركة في المؤتمرات العلمية عن الإدارة وتنظيم العمل الإداري، و تخفيف الأعمال الإدارية عن المديرين .

و أوجه تشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية أن العينة شملت مديري الثانويات، و منهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، و أداة الدراسة العملية هو الاستبيان، و تختلف عن الدراسة الحالية من حيث هدف الدراسة الحالية هو تطوير الإدارة المدرسية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، و استفاد الباحث من هذه الدراسة في الجانب النظري الخاص بالإدارة التربوية.

13- بالنور الدوكالي بن قصودة 1995: بعنوان " تطوير أداء مدير المدرسة الثانوية العامة في الجماهيرية الليبية في ضوء اتجاهات الإدارة المدرسية الحديثة "هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع أداء مدير المدرسة الثانوية العامة في ليبيا من جوانبه المختلفة، و تقديم تصور مقترح لتحسين و تطوير الأداء المتعلق بالمدير في الإدارة المدرسية الحديثة، و منهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، و أداة الدراسة الميدانية (الاستبيان)، و شملت عينة الدراسة (132) مديراً و مديرةً، و من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

أ-إن مديري المدارس غير حريصين على الابتعاد عن الروتين الإداري الضيق .

ب-إن مديري المدارس لا يتابعون الجديد في مجالهم عن طريق الاطلاع و حضور المؤتمرات و الندوات و الدورات التدريبية .

ج-إن مديري المدارس لا يستخدمون التقنيات الإدارية في تسيير إدارة المدرسة مثل الحاسب .

د-لا توجد برامج أو أنشطة متنوعة تقوي الصلة بين المدرسة و المجتمع المحلي.

هـ-إن مديري المدارس غير حريصين على حسن استخدام الوقت و تنظيمه من أجل خطة العمل .

و أوجه التشابه بين هذه الدراسة و الدراسة الحالية أن الهدف الأساسي هو تطوير الإدارة المدرسية، و منهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، و أداة الدراسة العملية هو الاستبيان، و أما الاختلاف فهذه الدراسة تعتمد على الاتجاهات الحديثة لتطوير الإدارة المدرسية، في حين أن الدراسة الحالية تعتمد على مفهوم إدارة الجودة الشاملة، و

استفاد الباحث من نتائج هذه الدراسة في تحديد العمليات الإدارية الأساسية لمدير المدرسة،و كذلك في تكوين إطار مرجعي لتطوير الإدارة المدرسية بشكل عام .

14- دراسة أحمد علي السيد 1995: بعنوان "الإدارة المدرسية في جمهورية مصر العربية بين الواقع و المأمول"هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية تحقيق الإدارة المدرسية لأهدافها و ممارسة وظائفها و مسؤولياتها القيادية و التربوية بكفاءة و الإسهام في تحقيق فعالية و جودة مخرجات العملية التعليمية . و اتبع المنهج الوصفي التحليلي ، و طبق على واقع الإدارة المدرسية في جمهورية مصر العربية ، و قام بتحليل العوامل و المؤثرات التي تشكل تحديات تحتم تطوير الإدارة المدرسية ، و توصل إلى عدد من النتائج أهمها ما يلي: تأثير الانفجار المعرفي و التقدم التكنولوجي على وظائف و أدوار مدير المدرسة ، الحاجة إلى تطبيق الفكر الإداري المعاصر القائم على إتباع أسلوب التفكير العلمي في صنع القرارات المدرسية ، الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة لمديري المدارس لصقل مهاراتهم القيادية، تأثر المدرسة بالبيئة المحيطة بها و قيم المجتمع الذي تنتمي إليه.

و أوجه التشابه بين هذه الدراسة و الدراسة الحالية أن الهدف الأساسي هو تطوير الإدارة المدرسية، و منهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، و أما الاختلاف فهذه الدراسة تعتمد على البحث عن كيفية تحقيق الإدارة المدرسية لأهدافها و ممارسة وظائفها و مسئولياتها القيادية و التربوية بكفاءة و الإسهام في تحقيق فعالية و جودة مخرجات العملية التعليمية ، في حين أن الدراسة الحالية تعتمد على مفهوم إدارة الجودة الشاملة و كيفية استغلاله لتطوير الإدارة المدرسية ،و استفاد الباحث من نتائج هذه الدراسة في تحديد العمليات الإدارية الأساسية لمدير المدرسة، و كذلك في تكوين إطار مرجعي لتطوير الإدارة المدرسية بشكل عام .

15- دراسة علي هود با عباد 1994: بعنوان"المشكلات و الصعوبات الإدارية و الفنية التي تواجه المدرسة الثانوية في الجمهورية اليمنية" و هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات و الصعوبات الإدارية و الفنية التي تواجه المدرسة الثانوية في اليمن ،و وضع حلول مناسبة لها ،و استخدم المنهج الوصفي التحليلي ،و تم إجراء مقابلات لعينة الدراسة (80) مديراً و وكيل مدرسة و معلماً من كلا الجنسين بطريقة عشوائية من (28) مدرسة ثانوية بنين و بنات من مدارس العاصمة صنعاء ، و من نتائج الدراسة ما يلي :

أ-يوجد نقص في حزم الإدارة المدرسية و نقص في كفاءتها العلمية .

ب-لم يعد المديرون إعدادا جيدا لإدارة المدرسة بقيادة تربوية واعية .

ج-المديرون غير المؤهلين لا تتوافر فيهم الإمكانات و القدرات و الخبرات التي تمكنهم من إدارة المدرسة.

د-لا يلتزم بعض المديرين بتنفيذ قرارات النشرات و التعميمات الصادرة من وزارة التربية و التعليم .

هـ-لا يتابع أولياء الأمور أبنائهم الطلبة في تحصيلهم العلمي و التربوي.

و-تنشغل الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية في متابعة الأمور التنظيمية و المالية من مدرسين و كتب و وسائل تعليمية مما يؤثر على متابعة المجالات المهمة الأخرى من مهام المدير .

ز- لا يتعاون العاملون في المدرسة الثانوية مع مديرها في إدارة العملية التربوية في المدرسة بسبب انعدام الثقة بينهم

و أوجه التشابه بين الدراستين هو تناول الإدارة المدرسية، و المنهج المستعمل و استخدام الاستبيان في الدراسة الميدانية، و تختلف هذه الدراسة عن الدراسة الحالية من حيث العينة و أن هدف الدراسة التعرف على المشكلات الإدارية و الفنية و أما هدف الدراسة الحالية فهو تطوير الإدارة المدرسية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

و استفاد الباحث من بعض نتائج هذه الدراسة في تحديد العمليات الإدارية الأساسية لمدير المدرسة،و الصعوبات التي يعاني منها في عمله.

16- دراسة محمد المخلافي 1993: بعنوان" واقع الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الأكاديمية الحكومية في اليمن " و هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في اليمن للعمليات الإدارية التالية : التخطيط – التنظيم – اتخاذ القرار – القيادة –التقويم . و أداة الدراسة الاستبيان ، و أما عينة الدراسة فشملت (93) مديراً و مديرةً و(1914) معلماً و معلمةً، و منهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي ، و أهم نتائج الدراسة ما يلي :

أ-تقدير المديرين و المعلمين معاً أن واقع الكفاءة الإدارية (متوسطة) بشكل عام .

ب-إن عملية التخطيط حصلت على أدنى نسبة مئوية حسب تقدير المديرين و المعلمين معاً (60.8%)، و أما حسب تقدير المعلمين (58.16%) .

ج-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن واقع الكفاءة الإدارية كما يقدره المديرون أنفسهم تعزى إلى الجنس أو المؤهل أو الخبرة .

و تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناول واقع الإدارة المدرسية، و منهج الدراسة و أداة الدراسة الميدانية و هناك اختلاف من حيث هدف الدراسة و عينة الدراسة و المكان و الزمان، و استفاد الباحث من نتائج الدراسة في الجانب النظري و الجانب الميداني بشكل عام، خاصة في تحديد مجالات الاستبيان و محاوره.

17- دراسة أحمد الشحرور 1993: بعنوان:" الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية كما يراها كل من مديري الإدارة التربوية الوسطى و المشرفين التربويين، و مديري المدارس و معلميهم في محافظة الزرقاء " و هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء، بواسطة مقياس الكفاءة الإدارية الذي يشمل الممارسات الإدارية، و الممارسات الفنية و الشؤون الطلابية، و العلاقات الإنسانية، و اتخاذ القرار، و البناء المدرسي، و المجتمع المحلي، و التخطيط المستقبلي؛ كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر كل من الموقع الوظيفي و المؤهل التربوي، و الخبرة الإدارية، و التدريب المهني، و شملت عينة الدراسة: (90) مديراً و مديرةً، و (142) معلماً و معلمةً، و جميعهم يعملون في مديرية التربية و التعليم بمحافظة الزرقاء بالأردن، و أداة الدراسة الاستبيان،و منهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي و من أهم نتائج الدراسة :

أ- يوجد قصور في عملية اتخاذ القرار و التخطيط المستقبلي حيث حصلت على أدنى نسبة مئوية بين العمليات الإدارية الأخرى حسب تقديرات جميع الفئات منفردة أو مجتمعة.

ب-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لكل من أثر المؤهل و الجنس على واقع الكفاءة الإدارية و العمليات الإدارية التي تتعلق بكل من:العلاقات الإنسانية و التخطيط المستقبلي.

و أوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع واقع الإدارة المدرسية، و تختلف الدراستان من حيث هدف الدراسة و تناول الجوانب الإدارية و الفنية بينما تركز الدراسة الحالية على تطوير إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء إدارة الجودة الشاملة.و استفاد الباحث من نتائج الدراسة في تحديد العمليات الإدارية بشكل عام، و تحديد متغيرات الدراسة الميدانية و الصعوبات الممكن ورودها في طريق أداء المدير لمهامه.

ثالثا: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة كارليل 1998: هدفت الدراسة إلى التعرف على النتائج المترتبة على تطبيق تحسينات الجودة المستمرة كفلسفة و مبادئ و أدوات لتلبية حاجات الطلاب في المدارس الثانوية،كما هدفت إلى التعرف على التغيرات الإيجابية في المناخ المدرسي ،و تطور المناهج، المشاركة و التواصل الفعال و شملت الدراسة الأسئلة التالية:

ا-هل يوجد اختلاف في المستوى العام للطلاب بعد تطبيق التحسينات المستمرة في الجودة؟

ب-هل هناك اختلاف في المناخ المدرسي بعد تطبيق التحسينات المستمرة في الجودة؟

ج-هل هناك تغير في تقنيات المشاركة و التفاعل الصفي بعد إدخال محسنات الجودة؟

د-هل هناك تغيرات في مخرجات التعليم المنهجية بشكل عام ؟

و قام الباحث بتطبيق هذه الدراسة في منطقة نبراسكا القروية،و تم تطبيق فلسفة و مبادئ الجودة الشاملة وفق احتياجات المدرسة و قام الباحث بإجراء عمليات مسح و جمع البيانات و توصل إلى النتائج التالية:

-يوجد تطور في إشباع حاجات الطلاب الصفية و لكن ببطء.

-هناك تحسن في المناخ المدرسي من الناحية الإدارية و السلوكية بما يتوافق مع حاجات الطالب.

-تم إعداد خطوة متطورة لتوظيف استخدام الحاسب في المدرسة و المنطقة.

-تم تطوير الحصول على نتائج التعلم للتلاميذ بطريقة تقوم على جمع المعلومات بأساليب تعتمد على إنجازات الطلاب المختلفة .

و أوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع إدارة الجودة الشاملة، و هناك اختلاف من حيث مكان و زمان الدراسة ،و كذلك مجتمع الدراسة، و مجال تناول الدراسة بحيث هذه الدراسة تدرس واقع التطبيق للإدارة بالجودة الشاملة و نتائجه ، أما الدراسة الحالية فتتناول تطوير الإدارة المدرسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، و استفاد الباحث من نتائج هذه الدراسة في الجانب النظري الذي يتعلق بإدارة الجودة الشاملة .

2- دراسة سون هيكون 1998: هدفت الدراسة التعرف على مدى تغيير سلوك و مواقف المديرين بفلسفة ديمنج التي تستند إلى (14) نقطة، و تعتمد على هدف واضح،و منهج تشاركي لتطوير القوى العاملة ، و شملت عينة الدراسة(1117)مدير مدرسة من(Wisconsin) و تم اختيارهم بطريقة عشوائية،و أداة الدراسة الاستبيان مكونة من(50) فقرة، و استخدم المنهج الوصفي التحليلي، و من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

أ-يزداد الإنجاز المدرسي لدى مديري المدارس الذين يهتمون بتطوير النشاط المدرسي و دعم الأهداف الواضحة للقيادة المدرسية أكثر من المديرين الذين لا يوجد لديهم نية للتطوير المدرسي.

ب-إن تصرفات و مواقف المديرين المتعلقة بمكونات فلسفة ديمنج لم تشر إلى وجود اختلاف في الإنجاز الطلابي لأن الدراسة لم تصمم لقياس الآثار بعيدة المدى لتصرفات المديرين على إنجازات الطلاب في مدرسة واحدة.

ج-لم تتمكن الدراسة من قياس آثار المتغيرات الناتجة عن البيئة التنظيمية أو المناخ المدرسي.

و أوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو انهما تناولتا تطوير الإدارة المدرسية في ضوء تطبيق المبادئ الأربعة عشر لديمنج و نتائج الدراسة الميدانية، و أوجه الاختلاف هو المكان و الزمان و عينة الدراسة و متغيراتها،و استفاد الباحث من نتائج الدراسة في الجانب النظري و الميداني.

3- دراسة نوبي ايرل 1998: تهدف الدراسة إلى كيفية استخدام فلسفة إدارة الجودة الشاملة في المدرسة من أجل التنظيم و التدريب و التنفيذ و الصيانة ،و تم تطبيق إدارة الجودة الشاملة لمدة (4)سنوات ،تم جمع المعلومات من خلال الوثائق و المقابلات ,و يتم الحصول على المعلومات النوعية التي يمكن من خلالها الوصف المنظم الشامل و قياس إدارة الجودة الشاملة.

تم التوصل إلى مجموعة من الحقائق و الآراء الشخصية من الأشخاص المهتمين بإدارة الجودة الشاملة و ذلك من خلال أدائهم لأعمالهم و تحليل نتائج الوثائق و المقابلات.

تم اكتشاف علاقة قوية بين (18) مفهوماً متعلقاً بإدارة الجودة الشاملة بين المدرسة و بين الخطة الإستراتيجية للمقاطعة،و الظروف المحيطة بعملية التخطيط و التنفيذ و التدريب بما يتعلق بإدارة الجودة الشاملة، و كما توصلت النتائج إلى أن المساندة الإدارية القوية،و العمل على حل المشكلات و التركيز على التلاميذ بشكل أساسي يسهم في نجاح إدارة الجودة الشاملة.

أوصت الدراسة بزيادة التدريب و مشاركة التلاميذ و المجتمع المحلي في تنفيذ المشروعات المستقبلية التي تلبي حاجات التلاميذ حسب نظرية ماسلو عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

أوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع إدارة الجودة الشاملة على مستوى المدرسة،و هناك اختلاف بين الدراستين من حيث عينة الدراسة و أدوات الدراسة الميدانية،و استفاد الباحث من نتائج و توصيات الدراسة في بناء التصور المقترح لتطوير إدارة المؤسسات الثانوية في ضوء مبادئ أساليب إدارة الجودة الشاملة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تطرقت الدراسات السابقة إلى متغير إدارة الجودة الشاملة و متغير تطوير الإدارة المدرسية ضمن جوانب مختلفة و مواضيع متعددة خصوصا في الجانب الميداني منها، و إذا كانت الدراسة الحالية تصب في نفس السياق الذي صبت فيه الدراسات السابقة من الناحية النظرية إلا أنها تركز كلها على فكرة توظيف مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التربية و التعليم، و قد اختلف الباحثون في النتائج التي توصلوا إليها و المنهج الذي اعتمد عليه كل واحد منهم، حيث نجد أن هناك تقارب حول ضرورة التحسين المستمر للإدارة المدرسية و اعتماد اللامركزية في التخطيط لرفع إنتاجية التعليم، و زيادة كفاءة العاملين، كما نلمس رغبة شديدة في التمسك بمفهوم إدارة الجودة الشاملة، لما فيها من حلول لكثير من المشاكل التي تعاني منها الإدارة المدرسية في كل الأقطار العربية رغم ما توصلت إليه الدراسات من نسب ضئيلة لتوفر المتطلبات الرئيسية لتطبيق الجودة الشاملة في قطاع التعليم.

من هنا لا بد من إبراز أهمية الدراسة الحالية و ذلك من خلال دراسة الباحث لواقع إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر ليس بتطبيق مباشر لأسلوب إدارة الجودة الشاملة و إنما باستغلال مبادئه و الاستفادة منه في تطوير إدارة مؤسسات التعليم الثانوي من خلال تصور مقترح بهذا الغرض ، و ما يود الباحث الإشارة إليه في هذه الخلاصة أن هناك بعض الفوائد المستخلصة من الدراسات السابقة أهمها ما يلي :

- وضع الإطار النظري للدراسة الحالية سواء بالاستفادة المباشرة منها أو من خلال بعض المراجع التي استندت إليها.
- تصميم أداة الدراسة و محاورها و مفرداتها.
- إبراز أهمية الدراسة و ضرورة إجرائها.
- صياغة فرضيات الدراسة.
- تحديد مجالات تطوير و تحسين العمليات الإدارية الأساسية و هي: القيادة و التخطيط و التنظيم و الرقابة.
- مقارنة نتائج هذه الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية وبناء التصور المقترح للتطوير.

الفصل الثاني

الإدارة المدرسية

تمهيد

1- الإدارة

2-الإدارة التربوية.

3-الإدارة التعليمية.

4-الإدارة المدرسية.

5-وظائف الإدارة المدرسية.

6-مؤسسة التعليم الثانوي.

7-مدير الإدارة المدرسية.

8-الإصلاحات التربوية في الجزائر.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر الإدارة بحق محكا أساسيا في تقييم تطور الامم و الدول، حيث يقول Peter Druker (1909-2005) المستشار الأمريكي في إدارة المؤسسات، أن الفرق بين الدول المتطورة والدول المتخلفة هو وجود إدارة متطورة في الأولى وإدارة سيئة في الثانية، بحيث يعكس مكانة وأهمية الثقافة التنظيمية والقيم، فالإدارة ليست مجرد نظم وفق قوانين، وإنما هي أيضا عملية ترتبط بها مجموعة من المبادئ والسلوكيات والمفاهيم الأخلاقية التي ينبغي تعديلها استنادا إلى القيم والتقاليد والمعتقدات والاتجاهات والمثل العليا السائدة في المجتمع، فإدارة الأعمال ثقافة أكثر منها جمعا لتقنيات.

تحتل الإدارة في الأنظمة التعليمية مكانة بالغة الأهمية،كونها المسير والمنظم للعملية التربوية التعليمية، والمشرف على مساراتها، والضابط لمدخلاتها ومخرجاتها، ومن ثمة لا يمكن تصور أي منتج تربوي تعليمي دون تصور الجهاز الإداري القائم على هذا المنتج، لا سيما إذا تعلق الأمر بمنتج تعليمي تربوي. وتعتبر الإدارة التعليمية المحور الأساس في إدارة مصالح التربية والتعليم و شؤونها، باعتبار أهدافها التي تكون تربوية بالدرجة الأولى، وأصبحت عملية هامة في المجتمعات، وهي المنظمة لنشاطات الأفراد ، خاصة إذا تعلق الأمر بالتجديدات والتحسينات التي تقوم بها وزارة التربية الوطنية . و في هذا الفصل سنتعرض بالتفصيل لمفاهيم الإدارة و الإدارة التربوية و التعليمية بوجه عام و الإدارة المدرسية و المدير بوجه خاص خاصة فيما تعلق بالعمليات و الوظائف الإدارية كما نعرج على الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية.

1- الإدارة:

لقد تغيرت أهداف الإدارة و وظيفتها و أساليبها، و اتخذت مفهوما واسعا ذا معان عديدة و مختلفة مما أدى بعلماء الإدارة أن يختلفوا في تعريفاتهم لها تبعا لاختلاف خبراتهم و مجالات عملهم.

أ – لغويا:

في اللغة العربية :

وردت عدة تعريفات في معاجم اللُّغة، إذ جاء تعريفها في "لسان العرب" في مادة (دور): "وأداره عن الأمر وعليه، وداوره: لاوصه، ويقال: أدرت فلاناً عن الأمر إذا حاولت إلزامه إياه وأدرته عن الأمر إذا طلب منه" (ابن منظور1994، ج4، ص448).

كما جاء تعريف بـ "معجم الطلاب" في مادة (أدار): "أدار الوزير العمل: أشرف عليه". وعلم الإدارة: علم يتعلق بكيفية إدارة الأعمال" (الصيني حيمور، 1991، ص 50) .

وكلمة إدارة هنا مشتقة من الأصل الثلاثي دار بمعنى وجه، أشرف، خدم، أعان، راقب، ومن هنا تعني الإدارة خدمة الغير أو تقديم العون للآخرين .(طارق المجدوب،2003 ، ص11)

تستخدم كلمة إدارة في آداب اللغة العربية ترجمة لكلمة Management وأحيانا أخرى لكلمة Administration والأصل اللاتيني لهذه الكلمة الأخيرة هو Ad =to ministrare = serve أي أن الكلمة تعني To serve :ويقابل هذه الكلمة في العربية "خدمة" على أساس أن من يعمل بالإدارة يقوم بخدمة الآخرين أو يعمل عن طريق الإدارة إلى أداء الخدمة وهذا هو المعنى اللفظي لأصل الكلمة (محمد نصر مهنا، 1998، ص25).

ب- اصطلاحا:

تعددت التعاريف الخاصة بالإدارة و مفاهيمها حتى وصلت إلى درجة الاختلاف وعدم الاتفاق، و يرجع "عمر عقيلي "أسباب عدم الاتفاق إلى : (عابدين، 2001، ص20)

*أن الإدارة علم حديث نسبيا .

*أن الإدارة تتمثل في كافة مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والخدمية المختلفة المتنوعة...

*أن الإدارة تصنف ضمن العلوم الإنسانية وليس العلوم الطبيعية، فهي تتعامل مع الإنسان كوحدة مستقلة وتتعامل معه كعضو في جماعة يخضع لضغوطها ويتأثر بها.

سيذكر الباحث بعضا من هذه التعاريف عند كل من الباحثين العرب و الغربيين.

عند الباحثين العرب:

- سيد الهواري الإدارة" : هي تنفيذ الأعمال بواسطة أشخاص آخرين عن طريق التخطيط و التنظيم و التوجيه ."..بمعنى التوجيه أي تكون وساطة بين الأشخاص الخارجيين و الأشخاص العاملين في الإدارة، هذه العلاقة تكون من خلال العمليات الإدارية المذكورة أعلاه للحفاظ على سير المؤسسة بشكل حسن.

- يعرفها علي عبد المحيط " :الإدارة هي القدرة على التنسيق وترتيب عديد من ظروف النشاط الاجتماعي" (صلاح عبد الحميد مصطفى ، 1999 ، ص21) بمعنى هو حسن إدارة وتسيير الأمور بما يوافق الظروف الاجتماعية التي تسير هذا المجال الذي وجب على الفرد أن يمتلك قدرة التوجيه و التنظيم.... إلخ بين كل هذه المتغيرات الخارجية.
- كما عرف (العطار، 1974 ، ص7) الإدارة بأنها علم اصطلح على إطلاقه على كل جهد جماعي في أية منظمة خاصة أو عامة، بقصد تحقيق هدف معين، ومن ثم يسري هذا على أية منظمة سواء كانت تلك المنظمة شركة تجارية أو مدرسة أو هيئة حكومية، بيد أن هذا الجهد الجماعي يحتاج بالضرورة إلى التنظيم والتوجيه والتنسيق حتى يمكن للمنظمة أن تحقق ما تصبو إليه من الأهداف . ومن الشروط الأساسية التي تعين على هذا أن يتم اختيار واحد أو أكثر من أفراد المنظمة يشرف على العمل و هو ما يعرف اصطلاحا بالمدير.
- كما تعرف الإدارة على أنها" : عملية تنسيق وتكامل أنشطة منظمة على نحو يتسم بالفعالية و الكفاءة لتحقيق أهداف الإدارة خلال مجموعة من الوظائف الأساسية كالتخطيط، و التنظيم ، القيادة ، الرقابة. " (طارق طه 2004 ، ص ص29 – 30) وكذلك يربطها على أنها عملية تفاعل فاعلي ونشيط بين كل الأنشطة الإدارية لأجل تحقيق الأهداف المسطرة سواء القريبة أو البعيدة.
- يعرفها **المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم 2005** "الإدارة في مفهومها العام هي الجهاز التنفيذي المكلف بتطبيق قوانين الدولة و تقديم الخدمات الضرورية للمواطنين و ذلك في ٔطار القوانين المرسومة و الأهداف المسطرة التي وضعتها الدولة في إطار خططها السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية".

عند علماء الغرب:

- يرى تايلور Taylor أنها "التحديد الدقيق لما يجب على الأفراد عمله، ثم التأكيد من أنهم يؤدون هذا العمل بأحسن وأكفأ الطرق "
- يرى هنري فايول H. Fayol أن الإدارة :تدير أي شيء وتخطط وتنظم وتصدر الأوامر وتنسق وتراقب أي أنها تدير في المشروع المقام تخطيط القيام بعدة وظائف وذلك بتنظيم عناصره وإصدار الأوامر وتنسيق الجهود وبعد ذلك مراقبتها."

- تعرفها الموسوعة في العلوم الاجتماعية الأمريكية ":الإدارة هي العملية التي يمكن بواسطتها تنفيذ أمر ما و الإشراف عليه "وأنها الناتج المشترك لأنواع و درجات مختلفة من الجهد الإنساني الذي يبذل في هذه العملية (طارق المجدوب،1999، ص21).
- عرفها جون مير Jean Mer أنها فن الحصول على أقصى النتائج بأقل جهد ممكن حتى يمكن : " تحقيق أقصى رواج لكل من صاحب العمل و العاملين مع تقديم أفضل خدمة ممكنة للمجتمع."
- أضاف أيضا أبلي l.a.appley : الإدارة هي "تنفيذ الأشياء عن طريق جهود الآخرين وتنقسم هذه الوظيفة على الأقل إلى مسؤوليتين أساسيتين التخطيط ، الرقابة بمعنى إرجاعها إلى العمل الذي يقوم به بعض الأفراد بإنجاز الأعمال الموكلة إليهم ، باستخدام التخطيط والرقابة ، ونتائج العمل يستفيد منه أفراد آخرين."
- يقول ألبانيز R.Albanesse: " هي الإيحاء والمحافظة على ظروف يمكن الناس فيها تحقيق أهداف معينة بكفاية وفعالية." على أنها تهيئة المجال الحسن من أجل القيام بالوظائف بكفاية و فعالية.

إن تعاريف الإدارة ما هي إلا اجتهادات للأكاديميين الخبراء المختصين و الممارسين، تعمل على توضيح العملية الإدارية. وليس هناك خلاف أو تناقض بينها , وإنما يتناول كل تعريف منها زاوية خاصة تتفق وفلسفة الباحث وأهدافه. بالرغم من ذلك فإنه يمكن القول بأن جميع التعاريف السابقة اشتملت على أن الإدارة عبارة عن:

- ✓ مجال من مجالات الخدمة في المجتمع.
- ✓ عملية استثمار للعنصر البشري.
- ✓ عملية توجيه سلوك الأفراد لصالح المؤسسة.
- ✓ عملية توجيه الطاقات البشرية والإمكانيات المادية.
- ✓ عملية تشتمل على عدة عمليات منظمة مترابطة مع بعضها بعضا.
- ✓ عملية إنسانية تكشف عن دوافع الفرد.

2-الإدارة التربوية:

يرتبط مفهوم الإدارة التربوية بما طرأ على مفهوم الإدارة من جهة ومفهوم التربية، وتطور مؤسسة المدرسة وتعقدها من جهة أخرى ، حيث أن الإدارة تهتم بجملة عمليات إدارية تتطلب حضورا رسميا للسياسات و اتخاذ للقرارات ، فكذا الإدارة التربوية وحيث أن التربية كنشاط إنساني له غاياته ويتفاعل فيه إنسان مدرب مع إنسان متعلم ، لينتج

إنسانا ومواطنا صالحا تتوافر فيه أمور رئيسية ثلاث حقائق ومعلومات وقيم واتجاهات وعادات ومهارات فإن قطاع الإدارة و الإشراف وما يتبعها من خدمات وتسهيلات هي محور الإدارة التربوية، ومن تعاريف الإدارة التربوية ما يلي:

- ما أورده بتيير لويك وزملاؤه " تنظيم جهود العاملين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل به وبذويه وبيئته ، ويتوقف مدى نجاحها على مدى المشاركة في اتخاذ القرار."
- "أحمد بستان " و " حسن طه " الإدارة التربوية هي" :علم وفن تسيير العناصر البشرية في المؤسسات التعليمية ذات الأنظمة واللوائح التي تهدف إلى تحقيق أهداف معينة بوجود تسهيلات وإمكانات مادية في زمان ومكان محددين. "
- "أحمد بلقيس" " الإدارة هي عملية تنظيم موظفي المؤسسة التربوية كافة، وتنسيق أعمال العاملين فيها وتوجيههم ، وذلك لتكوين السياسة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف صحيحة وفعالة وتنفيذها وتطويرها.
- يعرفها **المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم 2005** "الإدارة التربوية هي الهيئة التنفيذية المكلفة بتطبيق نصوص الدولة بصفة عامة و نصوص الوصاية بصفة خاصة و تعمل على تقديم الخدمات الضرورية للجمهور المدرسي في إطار برنامجها التربوي و التكويني" (وحدة التسيير الإداري 2005،ص4)

ويمكننا القول أن الإدارة التربوية بمفهومها الحديث وسيلة وليست غاية وهي مجموعة متشابكة وشاملة لكل نظام تربوي في المجتمع المتمثل في جهاز التربية و التعليم الرسمي (الوزارة) ما يوضحه من سياسات تربوية وأنظمة وما يحدده من مناهج وخدمات ومراحل تعليمية، وتعنى الإدارة التربوية بتنظيم العناصر البشرية (المعلمين و الموظفين و التلاميذ وأولياء الأمور) وتنظيم العناصر المادية (الأبنية و التجهيزات و الأثاث و الأدوات و الأنظمة و التشريعات) وتنظيم الأفكار والقيم و الاتجاهات (المناهج و المقررات الدراسية و الأنشطة) ويؤكد المفهوم الحديث لها على التعاون و العمل الجماعي ، وعلى ترابط مقومات العملية التربوية مع بعضها البعض.

ويشير "طه الحاج إلياس " إلى أن اتخاذ الاتجاه الحديث في الإدارة التربوية يؤكد على الاهتمام بالنظرة التحليلية و القيمة العلمية ولا يهمل الاهتمام بالعلاقات الإنسانية ، ولم يعد يعتبر الإدارة فنا كما هو معتقد سابقا يعتمد على الخبرة والذكاء و المشاهدة ، بل أنه يحاول إرساء قواعد الإدارة على أصول علمية تمكن مدراء المؤسسات التعليمية من تسيير مؤسساتهم التربوية و أن يهتدي الإداري بها وهو يمارس عمله ، وفي البحث عن المعلومات الجديدة واستخدام

الطرق العلمية في الممارسة وفي تناول البيانات وتصنيفها وقياسها ووضع الفرد لها واختبارها) . (موريستس سدبل ، 1991 ص ص12 ،11)

2-1- دور الإدارة في تنظيم العمل التربوي:

ليست التربية أهدافا واتجاهات وقيم فقط، بل أنها جهد منظم يتمثل في علاقات وتفاعلات بين الأفراد العاملين في مجالاتها و المرتبطين و المشرفين عن توجيهها ومن ثم فلابد لها من إطار إداري وتنظيمات إدارية يحقق لها الأهداف المرجوة ، فالإدارة ليست إجراءات روتينية ، بل أنها التنظيمات التي تكفل بترجمة الفلسفة و النظرية إلى نظام وأساليب وأوجه نشاط ، تتخذ مسارا أو مجرى معينا في الواقع ، أو بالأحرى الإدارة هي التي تحول النظري إلى العملي ، كما أن الإدارة هي أداة السيطرة على هذه العملية وتنظيمها وتوجيهها وتقويمها، وقوة التعليم تتوقف على قوة الإدارة .لا بد هنا من الرجوع إلى علم الإدارة الحديث لحل المشاكل الإدارية والتربوية معا ، وعلى التربية أن تلتزم بروح العصر ومقوماته، ينبغي أن تسعى لتلبية متطلبات المجتمع الذي تخدمه و التحديات التي يواجهها فلكل مجتمع متطلباته وتحدياته ومشكلاته النابعة من ظروف الزمان و المكان التي نعيش فيهما ، وقد فرض علينا تحديات عديدة فضلا عن مطالب التغيير الذي ينبغي الأخذ به ، من أجل حياة ومستقبل جديد. من هنا كان لا بد للتربية من أن تضطلع بمسؤوليات جسام نحو التغييرات المنشودة ومجابهة للتحديات الخطيرة ، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في المناهج بشكل دوري وكذلك مراجعة المبادئ التي تقوم عليها هذه التربية ، حتى تحقق قوة وتماسكا للشعب و للمجتمعات ، فالعمل التربوي ينبغي أن يكون على وعي تامة بمعنى بناء المواطن الصالح القادر على تحمل مسؤوليات البناء و التحدي ،وينبغي أن يقوم على مفاهيم واضحة للطريقة التي تبني الخبرات التربوية الكفيلة بتحقيق أهداف المجتمع وضع حياة جديدة واعية ومتجددة بشكل دائم (يعقوب أحمد شراح ، 2002 ، ص96)

3- الإدارة التعليمية:

تعنى الإدارة التعليمية بتحقيق الأغراض التربوية، بالطريقة التي توضع فيها تلك الأغراض موضع التنفيذ وهي تمثل الحلقة المباشرة المسؤولة عن الإدارة التعليمية في مجتمع ما، ويعطيها " عرفات عبد العزيز سليمان " مفهوما أوسع ، إذ يعتبرها " أنها الكيفية التي يدار بها التعليم في المجتمع بما يتلاءم وفلسفته وطبيعته وظروفه ومثله واتجاهاته الفكرية والتربوية ، ذلك بتنفيذ السياسات المرسومة له في المستويات المختلفة في الدولة المحافظة و اللواء و المدنية و القرية "

ويعرف " محمد منير مرسي " الإدارة التعليمية على أنها " : مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء داخل المنظمات التعليمية أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية" (أحمد علي الحاج محمد ، 2003، ص295).

3-1-خصائص الإدارة التعليمية:

هناك عدة عناصر مشتركة بين ميدان الإدارة التعليمية وميادين الإدارات الأخرى مثل الإدارة العامة وإدارة الأعمال وإدارة الصناعة وغيرها، فقد ثبت أن هناك عناصر ومفاهيم يمكن تطبيقها بصفة عامة على كل ميادين الإدارة، مع هذا فإن الإدارة التعليمية لها بعض خصائصها المتميزة بها من حيث الأفراد والوظيفة .ويتفق الكثير من رواد الإدارة على تقسيم مستويات الإدارة على المستوى الفني و الإداري البحثي والتأسيسي، بينما نجد أن كثيرا من الاهتمام قد وجه نحو المستوى الإداري فإن المستويين الآخرين قد أهملا نصيبا وفي هذين المستويين المهملين يكمن الطابع المميز للإدارة التعليمية وقد اعترف " كامبل R.Campbelle وزملاؤه بهذه الحقيقة واقترحوا ستة عناصر مميزة للإدارة التعليمية هي" :

أ. ضرورتها الملحة:

فالخدمات المتوقعة من المؤسسات التعليمية والخدمات المفروض أن تقدمها هذه المؤسسات وارتباط الخدمات بالمنزل وآمال الآباء وتطلعاتهم بالنسبة لأبنائهم و الحاجة إلى مواطن صالح، تكون كلها ضرورات ملحة بالنسبة لرفاهية المجتمع وتقدمه، بل أن ضرورتها أكثر إلحاحا من ألوان النشاط الأخرى، ويعتبر التعليم ومؤسساته من الإستراتيجيات القومية الكبرى لشعوب العالم المختلفة المتقدم منها و النامي على السواء.

ب. المنظور الجماهيري:

وتعني الأهمية النسبية العامة للتربية بالنسبة للميادين الأخرى، فبصفة عامة نجد أن ما يحدث في مصنع إنتاج الصلب مثلا يبعد كثيرا من حيث المنظور الجماهيري كما يحدث في المدرسة فما لا شك فيه أن اهتمام الجماهير بموضوع التربية يرجع لاتصاله بأغلى ما يملكه المجتمع، الأبناء وهذا الوجود المتميز للمدرسة والتربية له إشارة مترتبة على الإدارة التعليمية. وإلى جانب هذا نتعامل الإدارة التعليمية مع كثير من الأجهزة الاجتماعية الأخرى وتطلب تفهمها وتعاونها لكي تقدم لها العون في القيام برسالتها.

ت. تعقد الوظائف و الفعاليات:

دون التقليل من تعقد المهام في المؤسسات فإن عملية التدريس والتعليم تتضمن تعقيدا يفوق ما تتضمنه إدارة أو تشغيل آلة ميكانيكية أو يدوية مثلا، وفي نفس الوقت قد تكون أقل تعقيدا بلا شك مما تتضمنه إدارة قسم العلاج النفسي مثلا ،وإحدى سمات الإدارة التعليمية أنها تتضمن مستوى فنيا ودرجة من تعقد العمليات تفوق المتوسط، و المعروف أن هذا التعقد يؤدي إلى كثير من المشاكل التنظيمية والتنسيقية والى جانب هذا فإن تعقد القيم الاجتماعية يجعل الإدارة التعليمية في موقف حرج، وكذلك تعقد الثقافات والإيديولوجيات.

ث. لغة العلاقات الضرورية:

حيث نجد أن المستوى الفني أو لغة العمليات التعليمية وما تتضمنه من احتكاكات مباشرة بين الأفراد في داخل المدرسة، تمثل جانب آخر مميزا للإدارة التعليمية فهناك العلاقات بين المدرسين والمعلمين وبين التلاميذ بعضهم بعضا وكذا بين المدرسين، وبين الآباء والأبناء وبين المديرين والمدرسين وهكذا وهي علاقات تتضمن تفاعلا معقدا يحدث يوميا، ويجب أن يسود الاحترام في هذه العلاقات ويجب أيضا أن يكون .هناك تمييز بين مجال الدراسة ومجال المنزل وبين المدرسة والمجتمع. (محمد منير مرسي ، 1984 ،ص29)

ج. التأهيل الفني و المهني للعاملين:

تتساوى المنظمات التعليمية مع غيرها من المنظمات في الميادين الأخرى من حيث ضرورة وجود هيئة في الموظفين المؤهلين تأهيلا فنيا، فالمعلمون يشترط فيهم مؤهلات وتدريب مهني معين وكذا متطلبات الممارسة الإدارية لدى المدراء في تسيير مؤسساتهم التربوية ضرورة حصولهم على شهادات، ويترتب على ذلك أن الإدارة يجب أن تولي اهتماما كبيرا لتوزيع هيئة العاملين بالتعليم أكثر من إدارة المصنع. فهناك أمور مثل القيم المهنية وأحكام المعلمين ودقة الاتصال وغيرها تضيف أو تزيد من تعقيد الإدارة وتحتم عليها أن تتضمن درجة من الإعداد أو تأهيل مهني للعامل.

ح. مشكلات القياس و التقييم:

من الواضح أن المشكلات التقييمية على مستوى المؤسسات التعليمية هي أكثر صعوبة وتعقيدا من معظم المرافق الإدارية الأخرى، فكيف يمكن قياس التغيير في السلوك بطريقة مناسبة؟ وكيف يقاس التغيير في السلوك المعرفي أو المهاري أو الاتجاهات وغيرها؟ وما هو الميزان أو المعيار النهائي لنجاح المؤسسة التربوية؟ وبالطلع هناك إجابات جديدة وشاملة لمثل هذه الأسئلة كلها على كل حال أكثر تعقيدا أو صعوبة في تنفيذها إذا ما قورنت بحساب عائد مصنع لإنتاج الصلب مثلا .وهناك قوى معلمة في المجتمع ككل لها تأثيرها على شخصية التلميذ، هناك على سبيل المثال تأثير

المنزل والمؤسسات الدينية والمجتمع بأكمله بمؤثراته الثقافية والحضارية مما يجعل قياس أثر المدرسة وحدها عملية صعبة، الأمر الذي يجعل أيضا الإدارة التعليمية طابعا مميزا. ويضيف بعض الباحثين في الإدارة إلى هذه العوامل الستة عاملا سابعا آخر هو:

خ. التحكم النوعي:

فإدارة معظم المؤسسات تعني الضوابط المختلفة للتحكم في النواحي النوعية أو الكمية، مثل نوعية المواد الخام ونوعية الإنتاج وغيرها وهناك معدلات ثابتة ومعروفة للتحقيق أو التأكيد من نوعية هذه الأشياء بحيث يرفض مالا يوافق منها المستوى المطلوب. وعلى نقيض ذلك نجد أن المدرسة قلما تحض بما تقوله في هذا الصدد فالمدرسة الابتدائية مثلا أصبحت عامة جماهيرية لجميع الأطفال، وكذلك المدرسة الابتدائية في كثير من الدول وهناك فترة للالتزام التي يجب أن يقضيها كل تلميذ في المدرسة، بصرف النظر عن مدى ما يمكن أن تستفيده تربويا في هذه الفترة، لكن من ناحية أخرى، تعنى الإدارة التعليمية بالفروق الفردية من حيث أنها تقدم لكل فرد حسب استعداده وقدراته مثلها كما في حالة شراء مواد استهلاكية إذ تتوقف أيضا على القدرة الشرائية والاستهلاكية للفرد وهذه الحقيقة أيضا مما يميز الإدارة التعليمية. (مرسي، مرجع سابق، ص30)

3-2-مجالات و ميادين الإدارة التعليمية:

هناك عدة مجالات عمل إجرائية للإدارة التعليمية أهمها:

أ. علاقة المدرسة بالمجتمع:

لعل من قبيل المسلمات الدراسية تأكيد ارتباط المدرسة بالمجتمع، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية قامت بخدمة المجتمع وتحقيق أغراضه في تربية النشء، فيعتمد نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها على مدى ارتباطها العضوي بالمجتمع الذي تعيش فيه، ومن هنا يصبح أول واجب رئيسي للإدارة التعليمية هو القيام ببرنامج فعال لتحقيق العلاقات الناجحة بين المدرسة و المجتمع، لا بد أن يضع هذا البرنامج في اعتباره خصائص المجتمع الذي تخدمه المدرسة وإمكانياته ومدى طموحه وتطلعاته وما يتوقعه منها وربط أبناء المجتمع بها من خلال برنامج لخدمة البيئة، وبرامج متنوعة لتعليم الكبار وتبصير أبناء المجتمع بالأنشطة والجهود التي تقوم بها وما تطلب المدرسة عمله من الآباء وما نتوقعه من عون ومساعدات، والعمل باستمرار على زيادة مستوى الفهم المتبادل بين المدرسة والمجتمع، ذلك أن التربية مجهود كبير مشترك يتصل بجماهير عريضة، على هذا فتحقيق التجانس في الفهم بين المدرسة والمواطنين مسألة على درجة كبيرة من

الأهمية والواجب الذي يواجه الإدارة التعليمية هنا هو أن يكون لها برنامج لتنمية العلاقات بين البيئة و المدرسة،وربط المواطنين بالمدرسة وتوثيق علاقاتهم بها. (محمد منير مرسي،1984 ، ص32).

ب. تطوير المناهج الدراسية:

ويقصد به تطوير العملية التربوية من حيث الأداء و المحتوى وهذا يعني أن تعمل المدرسة باستمرار على تطوير أسلوب أدائها والطريقة التي تعلم بها التلاميذ وكذلك تطوير محتوى ما تعلمه لهؤلاء التلاميذ، هذا يفرض على المدرسة ضرورة ملاحقتها للتطورات الجديدة باستمرار في ميدان التربية وما يستجد في الميدان من اتجاهات حديثة وطرائق وأساليب مبتكرة، ولا شك أن محتوى وطرق تدريس العملية التربوية يتطلب برنامجا واسعا متعدد الجوانب ،منها القيام بمزيد من البحوث والدراسات الخاصة بالجوانب الثقافية والحضارية وبنمو الأطفال ومطالبهم التربوية، والدراسات والبحوث المتعلقة بتحسين أساليب تقويم المناهج، وكذلك تشجيع الدراسات المقارنة وأخيرا تنمية ومساعدة المدرسة على النمو المهني عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة، وكل هذا بالطبع يحتاج إلى تضافر جهود العاملين في ميدان التعليم، إلا أنه على رجال الإدارة التعليمية مسؤولية وضع البرامج الكبيرة اللازمة لذلك وتهيئة الظروف والإمكانات اللازمة لوضعها موضع التنفيذ.

ت. التلاميذ:

يتضمن ميدان النشاط الإجرائي للإدارة التعليمية فيما يتعلق بالتلاميذ، تلك الخدمات التي تكمل التعليم المنظم داخل الفصل، أهم هذه الخدمات نذكر العلمية والاجتماعية والتوجيه والإرشاد و العلاج ومختلف الخدمات السيكولوجية، توفير الكتب و الكتب الدراسية ووسائل النقل وغيرها.

ث. هيئة العاملين:

يعتبر ميدان العاملين من الميادين الرئيسية للإدارة التعليمية، يتعلق هذا الميدان بتوفير القوى البشرية اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية فالعمل في المدرسة الحديثة يحتاج إلى الكثير والعديد من أنواع العاملين، من بين الوظائف التي تقوم بها الإدارة التعليمية، رسم سياسة للعاملين ومستوياتهم وأسس اختيارهم وتوجيههم وتوزيعهم والإشراف عليهم وتقييمهم وإعداد سجلات لهم وغير ذلك و يتمثلون في كل من المعلمين ن الإداريين، العمال.

ج. المباني المدرسية و التجهيزات:

وهي تكون جزءا هاما من نشاط الإدارة التعليمية فالإنشاءات المدرسية الحديثة وتجهيزها أصبح عملية ضخمة إذ يجب توفر شروط أساسية فيها، منها أن تكون وظيفية ومرنة واقتصادية ومأمونة ومريحة وحسنة الموقع وجيدة التجهيز

والصيانة وغيرها من الأمور الأساسية التي تلقي على الإدارة التعليمية أعباء ضخمة ، ومما هو جدير بالذكر في هذا الصدد أن تشير إلى أن منظمة اليونيسكو تسهم بجهود كبيرة في هذا الميدان وقد أنشأت في السودان مراكز للأبنية المدرسية، وهو يقوم بالدراسات الاستطلاعية والبحوث الميدانية للتوصل إلى أحسن الظروف والمواصفات لتشييد المباني المدرسية بأقل تكلفة وتقدم المشورة والخبرة للدول الإفريقية و العربية.

3- 3- العوامل المؤثرة على الإدارة التعليمية:

إن طابع الإدارة التعليمية يتحدد بعاملين أساسين: نظرية الدولة أي مفهوم الدولة السياسي والنظرية التربوية السائدة فيها كما يقول L. kandel كاندل ، فمن حيث مفهوم الدولة السياسي نجد أن الدولة الجماعية تحتكر التعليم لتحقيق أهدافها، ولذلك تقوم نظم الإدارة التعليمية بها على أساس المركزية حتى تتمكن الدولة من الإشراف بفعالية على التعليم والسيطرة عليه سيطرة كاملة، أما الدول الديمقراطية فتسمح للإدارة اللامركزية بها بإشراك السلطات المحلية والجماعات والهيئات المهنية وغيرها.

أما من حيث النظرية التربوية فنجد أن الدول التي تؤمن بالنمطية والتوحد تستخدم ما تنشده الدولة من اكتساب الأفراد طابعا ثقافيا وتربويا محددا، فالإدارة المركزية قامت على أسس المركزية منذ عهد نابليون أي ما يزيد على قرن ونصف لتحقيق نوع من الوحدة القومية والتضامن الاجتماعي ضد الأخطار الداخلية والخارجية التي كانت تهدد الدول.

يضاف إلى ذلك أن تقاليد بعض الدول كفرنسا مثلا بما درجت عليه من الإيمان بالثقافة والحضارة الفرنسية، وما تضيفه عليها من أهمية كبيرة تجعلها أرقى الحضارات الأوروبية والبشرية على السواء تقول أن هذا الإيمان الشديد بالحضارة الفرنسية قد ساعد على تقبل مبدأ " النمطية " على أساس من الثقافة العامة، هذا النوع من الإدارة المركزية في فرنسا، يختلف عن الإدارة المركزية للتعليم في الإتحاد السوفياتي سابقا والكتلة الشرقية، من حيث أن هذه الأخيرة تستهدف إحداث تغيير فكري وعقائدي واستخدام الجهاز التعليمي كوسيلة فعالة لتحقيق هذه الغاية، ويختلف أيضا عن الإدارة المركزية للتعليم في دول أخرى مثل أستراليا ونيوزلندا ودول أمريكا اللاتينية وغيرها من الدول حيث نجد أن تشتت السكان في مساحات كبيرة مع عدم توفر وسائل الاتصال المناسبة وعدم وجود نظام للإدارة المحلية قد ترتب عليه عدم توفير الخدمات التعليمية والتربوية الضرورية. ولذلك كان من الضروري وجود إدارات مركزية تستطيع أن تسد هذا النقص وتحقق تكافؤ الفرص التعليمية في المناطق المحرومة والبعيدة، ويمكن تفسير قيام نظم التعليم المركزية في البلاد

العربية في ضوء بعض هذه العوامل إلى جانب أن النظم التعليمية في هذه البلاد كما في غيرها أيضا نشأت نشأة بسيطة .متواضعة على نطاق حكومي رسمي ضيق حتم قيامها على أسس مركزية، والاتجاه العام في النظم التعليمية المركزية المعاصرة هو نحو منح مزيد من السلطات للهيئات المحلية في التعليم (محمد منير مرسي، 1984، ص35) و هناك عدة عوامل بيئية تؤثر على شكل وطبيعة الإدارة التعليمية ومن أهم هذه العوامل:

أ –العوامل الاجتماعية و السكانية:

وتشمل هذه العوامل ما يتعلق بالتمدن أو العمران و الظروف السكانية و القوى والضغوط الاجتماعية.

✓ **التمدن و العمران:**

ويقصد به عملية التحول الحضاري للمجتمعات الريفية إلى ما يماثل حياة المدن، حيث يتجمع ويتمركز السكان ، هذا الاتجاه هو ظاهرة عامة في كل المجتمعات المعاصرة تقريبا، ويمكن إرجاعه إلى عدة عوامل أساسية منها النمو السكاني وتزايد فرص العمل نتيجة لحركة التصنيع و التوسع فيها، ورغبة أفراد السكان في توفير الخدمات ووسائل الراحة التي تصاحب حياة المدن عادة .من هنا يمكن أن نفهم سهولة ما تفرضه عملية النمو العمراني على الإدارة التعليمية من التزامات وتواجهه دوما من مشكلات تعليمية مثل التوسع في الخدمات التعليمية وما يتطلبه ذلك من تخطيط البرامج التعليمية المناسبة ، والمشروعات الجديدة وتوفير المال اللازم لمواجهة كل هذه الاحتياجات وتلبية حاجات المجتمع.

✓ **السكان:**

يفرض تزايد السكان العديد من المشكلات التي ينبغي على الإدارة مواجهتها و العمل على حلها ، فهناك مشكلة التوسع في إنشاء المدارس اللازمة لإتعاب الأعداد المتزايدة باستمرار من السكان وما يستند ذلك من توفير المعلمين والمعدات والأثاث و البرامج التعليمية و الكتب الدراسية وغير ذلك .تزداد هذه المشكلات ضخامة عندما نتصور اهتمام كل الدول بالرعاية الصحية للسكان وما يترتب على أبنائهم الذين هم في سن التمدرس وانخفاض معدلات الوفاة من ناحية وزيادة معدلات المواليد من ناحية أخرى، ويرتبط بذلك التحسن الملحوظ في مستويات المعيشة وما يترتب عنه من زيادة طموح الآباء في تعليم أبنائهم .نتيجة زيادة الطلب الاجتماعي وزيادة مدة بقائهم في المدرسة من ناحية أخرى، وكذلك نجد أن التركيب السكاني وضع المرأة في نطاقه ومدى تركز السكان وانتشارهم يفرض العديد من المشكلات التعليمية.

✓ **القوى و الضغوط الاجتماعية:**

تخضع الإدارة التعليمية في أي مجتمع إلى العديد من القوى والضغوط الاجتماعية التي لا يمكن تجاهلها، بل ينبغي مراعاتها والتغلب عليها، فزيادة طموح الآباء وكبر آمالهم وتوقعاتهم في تعليم أبنائهم يواجه الإدارة التعليمية بمشكلات متنوعة مثل :مد وإطالة فترة الالتزام والالتحاق بالتعليم الثانوي والجامعي ، يرتبط بذلك أيضا تزايد الطلب الاجتماعي على نوع معين من التعليم ، بل أن كثيرا من مجالس الآباء في مدارسنا قامت نتيجة لضغوط من الآباء ببناء مزيد من الفصول داخل المدرسة لتتسع للأعداد المتزايدة من الأبناء، وحتى يفرضوا على السلطات التعليمية رغباتهم، أيضا وضع المرأة الاجتماعي ودورها في المجتمع، ومدى مساهمتها فيه وما يرتبط بذلك من تقاليد اجتماعية، و المشكلات التي تثار من تعليم المرأة وما يتصل بالأسئلة التي تثار عادة حول أمور التعليم المختلط وبرنامج الدراسة المناسبة للفتاة، وكذلك المدرسة والنظام فيها ومدى الانفصال عنها ومن ناحية أخرى نجد أن دخول المرأة إلى ميدان العمل يفرض على الإدارة التعليمية مشكلة توفير نظام جيد لمرحلة الحضانة أو رياض الأطفال وهو أمر أشد ما يحتاج إليه نظامنا التعليمي في الفترة الراهنة.(محمد منير مرسي ، 1984 ، ص37).

ب– العوامل الطبيعية والجغرافية والاقتصادية:

يرى (محمد منير مرسي، نفس المرجع ، ص 03). أن الإدارة التعليمية تتأثر بالعوامل الطبيعية والجغرافية فالتنظيم المدرسي و البنية المدرسية وقيود السن المتعلقة بالنظام الإلزامي، و الحضور الإجباري وغيرها ، إنما تتحدد في الغالب بالعوامل الطبيعية و الجغرافية للدولة و بالتالي تفرضها على الإدارة التعليمية، و في الدول الإسكندنافية على سبيل المثال نجد أنه نظرا لقسوة المناخ وشدة البرد يتأخر سن الإلزام عاما أو عامين كما أنه لا تشيع أقسام للحضانة، ويبدأ الإلزام هنا من السن7 ، و الأطفال دون السابعة بعكس دول البحر المتوسط والشرق الأوسط حيث يسمح للطفل الذهاب إلى المدرسة في السن الثالثة .وقد سبق أن أشرنا إلى أستراليا وقلنا أن نظام المركزية في إدارتها التعليمية يرجع فيما يرجع إلى عوامل طبيعية وجغرافية ومناخية ونضيف هذا أيضا أن هذه العوامل قد أدت إلى وجود نظامين للتعليم في أستراليا ، نظام عادي يشبه النظم التعليمية الأخرى المعروفة ، وهو خاص بالمناطق العمرانية و المدنية ونظام خاص بالمناطق النائية والريفية، ويقتصر في مداه ودراسته على سن الخامسة عشر ، وتقوم الدراسة فيه على أساس وحدات من المدارس الصغيرة تضم أعدادا صغيرة من التلاميذ، يتم التعليم في بعض الأحيان عن طريق المراسلة وفي انجلترا نجد أن مناخ البلاد بما يتميز به من كثرة الأمطار بصورة مستمرة مع شدة البرد قد أدى إلى ضرورة الاهتمام عند بناء المدرسة بتوفير ساحات وملاعب للرياضة مقفولة داخل بناء المدرسة ذاته و الاهتمام بألوان النشاط التي تتم داخل الأبنية المقفولة بصفة عامة ، كذلك تتأثر الإدارة التعليمية بالأوضاع و العوامل الاقتصادية السائدة في المجتمع،

فاختلاف المجتمعات في درجة نموها يفرض على الإدارة التعليمية العديد من المشكلات وعلى السلطات التعليمية تقع مسؤولية التخطيط لنظم التعليمية في ضوء احتياجات البلاد القومية والاقتصادية وعلى هذه السلطات أيضا أن توفر ما يلزم المجتمع من طاقات بشرية ثم أن التطور الصناعي للبلاد وما يرتبط عليه من نشوء صناعات جديدة واستحداث مهن مختلفة وما يرتبط بذلك من الإعداد المهني المطلوب وبرامج التدريب المناسبة هي أمور تفرض لنفسها بإلحاح على الإدارة التعليمية.

وهناك أيضا المشكلات المالية وهي عامل مشترك بين الإدارة التعليمية في مختلف بلاد العالم فكيف تواجه السلطات التعليمية الأعباء المالية المتزايدة للتنمية التعليمية، وما يرتبط من زيادة في الإنفاق والتكاليف وكيف تواجه أيضا الطلب المتزايد على تحسين العملية التربوية وما قد يستلزمه هذا لتحسين البرامج التعليمية ، تحسين معدلات النسب بين التلاميذ والمعلمين ونصاب كل معلم في الجدول المدرسي، وكذلك تطوير الأبنية المدرسية وما تستلزمه من توفر شروط معينة، إلى غير ذلك من المسائل الهامة التي تطرح نفسها باستمرار أمام السلطات التعليمية.

ج– العوامل السياسية:

تتأثر الإدارة التعليمية في البلد الواحد بسلطة الدولة والحكومة من حيث ارتباط السياسة التعليمية بالسياسة العامة للدولة، وتأثرها باتجاهاتها وتشريعاتها وأجهزة الدولة المختلفة ،ونظرا لتزايد أهمية التعليم واعتباره أمرا حيويا للأمن القومي، لا يقل عن حيوية الإستراتيجية العسكرية ، فقد أخذت الحكومات في الدول المختلفة تفرض سلطتها على إدارة التعليم، أو تزيد من تدخلها في شؤونه وتوجيهه حتى في الدول التي جرت التقاليد بها على عدم تدخل الحكومة المركزية في شؤون التعليم، ففي الولايات المتحدة لا يعطي دستورها للحكومة الفيدرالية أية مسؤوليات في شؤون التعلم، ولكن إطلاق الإتحاد السوفياتي لأول قمر صناعي عام 1957 ، صدر قانون التعليم للأمن القومي الذي يهدف إلى الاهتمام بتعليم العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية ومنها اللغة الروسية وتقديم مساعدات مالية مشروطة لهذا الغرض للولايات التي تقبل الشروط التي يحددها الكونغرس.

إن اختلاف التيارات السياسية والحزبية وما يرتبط بها من اختلاف إيديولوجي يؤثر بصورة مباشرة على الإدارة التعليمية لا سيما تغير الحزب الحاكم، و لعل أوضح مثال على ذلك ما حدث في بريطانيا حيث اهتم حزب العمال بشرط تعميم المدارس الشاملة تماشيا مع السياسة التعليمية التي تستند إلى أسس اشتراكية ، تلغى عملية الانتقاء والتوزيع في التعليم الثانوي وكانت وزارة التربية والتعليم في انجلترا تمارس ضغطا كبيرا على السلطات التعليمية المحلية التي

تعارض فكرة المدارس الشاملة وتضطر إلى توسع في إنشاء هذه المدارس أما حزب المحافظين فمعروف بمعارضته لسياسة التعليم الشامل على أسس تربوية اجتماعية.

4- الإدارة المدرسية:

تختلف المدارس وتتفاوت فيما بينها من حيث مستوى أدائها العام وقدرتها على تقديم تعليم جيد لتلاميذها، ومن المعروف أن التلاميذ يتحسن مستوى أدائهم و قدراتهم على التحصيل إذا ما انتقلوا من مدرسة إلى أخرى ، هذا يعني أن المدارس تتفاضل في مدى تأثيرها على تعليم تلاميذها وإذا ما حاولنا البحث عن الأسباب المسؤولة عن إحداث هذا التفاوت أو التفاضل بين المدارس ، نجد أن هناك عدة أسباب متشابكة ترتبط ببعضها بعض، يأتي في مقدمتها الإدارة الناجحة و الإدارة الحازمة وجودة ونوعية المعلمين والعاملين وتوفر التجهيزات الضرورية ، فالإدارة الناجحة تعمل على توفير مناخ عام بالمدرسة ، يعمل كل فرد فيه بارتياح وتسود فيه علاقات طيبة بين كل العاملين في المدرسة وتلاميذها ، فالإدارة الحازمة تعمل على توفير النظام والاستقرار في المدرسة والتزام كل فرد بالقواعد و الأصول الخاصة ، كما أنها تعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين فيها وزيادة دافعيتهم إلى العمل، وقدرتهم على الإنتاج، وجودة المعلمين ضرورية لتوفير مستوى تعليمي جيد ، وجودة المعلمين الآخرين مهمة في تحسين الخدمات الضرورية، التي تمكن المدرسة من أداء رسالتها التعليمية و التربوية ، لتوفر التجهيزات اللازمة بالمدرسة من أثاث ومعامل وملاعب وورش وفصول وقاعات وغير ذلك ، أهمية كبيرة في وضع الأساس أو البنية التحتية للمدرسة للقيام بوظيفتها ، المعروف أن الهدف الرئيسي للإدارة في أي منظمة هي توجيه وتنسيق جهود العاملين بها ، لتحقيق الأهداف المنشودة من وجودها ومن ثم يكون الهدف الرئيسي للإدارة المدرسية هو تكريس الجهود البشرية واستخدام الإمكانات المادية إلى أقصى طاقتها الممكنة ، وهناك يتفاوت مديرو المدارس فيما بينهم من حيث قدراتهم و مهاراتهم في تحقيق ذلك ، وهم يتفاوضون فيما بينهم من حيث أن بعضهم أقدر من بعض ولا ضرر في ذلك طالما أن الجميع يعملون على تحسين قدراتهم ورفع مستوى أدائهم باستمرار، و في هذا الموضوع سنتناول الإدارة المدرسية من حيث الأهداف و المكونات و الأنماط.

4-1- تعاريف حول الإدارة المدرسية:

أِن الإدارة المدرسية عنصر مهم من عناصر العملية التربوية يعمل على حفز عناصر العملية التربوية المادية والبشرية وتنشيطها فهي تتغلغل في جميع اوجه النشاط التربوي، ولو أردنا تحديد مفهوم الإدارة المدرسية فشأنها شأن الإدارة العامة، باعتبار أن جميع الإدارات تتفق في الإطار العام، بمعنى أن لها نفس المبادئ والمعالم والأصول، " فالإدارة العامة :هي الأم، وأخذت منها الإدارة التعليمية والمدرسية مبادئها وقوانينها وأصولها " (أحمد،2001 ،ص 13). وبناء على ما سبق نستطيع القول أن الإدارة المدرسية هي جزء من كل، وتشترك في مكونات هذا الكل، فهي فرع من فروع الادارة التعليمية، التي هي شكل من أشكال الإدارة العامة فإذا " كانت إدارة التعليم صورة من صور الإدارة العامة للمجتمع، فإن الإدارة المدرسية تعتبر :جزءاً من الإدارة التعليمية، وكلاهما تشتركان في مكونات الإدارة وعناصرها " (أبو الوفا،2000 ، ص10). من هنا كان لابد من إلقاء الضوء على بعض التعاريف الخاصة بالإدارة المدرسية باعتبارها الجهاز الأساسي الذي يقوم بتنفيذ السياية التعليمية، فهناك العديد من رجال الإدارة قاموا بتعريف الإدارة المدرسية منهم:

- يرى Jordan الإدارة المدرسية أنها ":جملة الجهود المبذولة في الطرق المختلفة التي تتم من خلالها توحيد الموارد البشرية والمادية، لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية."
- أما" سليمان عبد العزيز"فيرى أنها ":عمل منظم ومنسق يخدم التربية والتعليم، لتحقيق الأغراض التربوية والتعليمية تحقيقا يتماشى مع الأهداف المرسومة."
- فالإدارة المدرسية هي عبارة عن جملة من الأعمال المنسقة و المنظمة يقوم بها أشخاص مختصون في التربية و التعليم، ذلك من أجل تحقيق أغراض وغايات تعليمية تتوافق و الأهداف المسطرة.
- يعرفها" أحمد إبراهيم أحمد ": "هي ذلك الكل المركب المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة و خارجها، وفقا لسياسة عامة أو فلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد الناشئة ، بما يتفق وأهداف المجتمع و الصالح العام للدولة " بمعنى أن الإدارة المدرسية هي خادمة للدولة لأجل تحقيق الأهداف المسطرة على كل الأصعدة
- يعرفها" حسن الحريري ":"كما أوردها إبراهيم أبو فروة ": بأنها مجموعة عمليات تقوم بها هيئة المدرسة، بقصد تهيئة الجو الصالح الذي تتم فيه العلية التربوية و التعليمية ، بما يحقق السياسات التعليمية وأهدافها."
- ويشير البرادعى إلى أن الإدارة المدرسية عبارة عن نظام له أهداف عدة يسعى إلى تحقيقها من خلال عمليات عدة، فيعرفها بأنها " نظام ذو أهداف يتم تحقيقه بالتخطيط السليم للعمل وحسن التوزيع والتنسيق ومتابعة

التنفيذ ثم تقويم الأداء إلى جانب إستخدام الحوافز لإثارة الدوافع، وجعل مسؤوليات التنظيم متكاملة ومتفاعلة في إطار جماعي تسوده روح التعاون ويتسم بعلاقات انسانية : " (البرادعى،1988 ،ص 79).

- ويشير البوهي على أن الإدارة المدرسية هي " مجموعة عمليات تشمل التخطيط والتنسيق والرقابة والتقويم في ضوء الأهداف، وتؤدي هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد وبما : يحقق أهداف المدرسة " (البوهي،2001، ص14).
- اعتبرها" محمد أحمد عبد الهادي" :"تلك الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة ، مع جميع العاملين معه من مدرسين وإداريين و غيرهم بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتماشى مع ما تهدف إليه الأمة ،من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أساس سليم "(إسماعيل محمد دياب ، 2000، ص24).
- أما" محمد عاشور و حسن مصطفى "يعرفانها على أنها " :مجموعة من العمليات التي يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة و التعاون و الفهم المتبادل ، وهي جهاز يتألف من مدير المدرسة ونائبه، الأساتذة الإداريين أي كل من يعمل في النواحي الإدارية و الفنية ، و الذين يعملون في حدود إمكانياتهم على أداء متطلبات الممارسة الإدارية لدى مدراء الإكماليات في تسيير مؤسساتهم التربوية الخدمات التي تساعد على تحسين العملية التربوية التعليمية و تحقيق الأهداف الاجتماعية العامة بمرح من التعاون والتشاور ، على أساس من العلاقات الإنسانية الصحيحة " .(احمد إسماعيل حجي ، 2000 ، ص 18).
- يورد" إبراهيم أبو فروة "تعريف" لنهلة الحمصي "بأن " :الإدارة المدرسية جزء من الإدارة التربوية ، وهي عملية تنظيم و توجيه لفعالية المعلمين ورفع كفاية الإنتاجية للعملية التعليمية و توجيهها توجيها كافيا لتحقيق الأهداف التربوية." ويورد" أبو فروة "أيضا تعريف" لعمر التومي الشيباني " :"بأن الإدارة المدرسية هي مجموعة العمليات التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الجماعي التعاوني المنظم الهادف من أجل توفير المناخ الفكري ،والنفسي والمادي المناسب الذي يحفزهم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي لتحقيق الأهداف التربوية و الاجتماعية، التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.
- أما" أحمد إبراهيم أحمد "فيشير إلى أن":الإدارة المدرسية هي ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بالإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تصنفها الدولة رغبة في إعداد الناشئين، بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة، هذا يقضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمام نجاحها."

- ويرى (الحسيني 1997، ص 35-36) أن مفهوم الإدارة المدرسية هو القيام بالوعي الكامل على الأصول الحديثة لتحقيق درجة عالية من الكفاءة فتسعى إلى نمو متكامل لأبنائها من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية وهذا يدل على أن المدرسة لا تهتم بالجانب الثقافي فقط ، فمشاركتها في تلك الجوانب واضحة ، وملموسة على نشاطها،وعلى شخصية أبنائها، وأفرادها.
- ويضيف" محمد العمايرة "تعريفا آخر للإدارة المدرسية محددا على أنها :"مجموعة عمليات (تخطيط وتنسيق وتوجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة، رغبة في إعداد النشئ مما يتفق وأهداف المجتمع و الدولة."
- ويؤكد" صلاح عبد الحميد مصطفى " :"على أن الإدارة المدرسية منظومة متماسكة من العمليات التي ينجز بها العمل المدرسي بشكل تتحقق من خلاله أهداف العملية التعليمية على أتم وجه، وبأقل جهد وفي أقصر وقت وتتمثل في عمليات الإدارة المدرسية المشار إليها في القيادة والتنظيم والتخطيط واتخاذ القرارات والرقابة والتوجيه .هي عمليات يؤثر بعضها في بعض وتهدف جميعا إلى ما يمكن تسميته تجويد العمل المدرسي و الارتقاء به إلى المستوى المطلوب (مهدي محمود سالم وآخرون، 1991 ، ص128)
- تعرفها هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم (لخضر لكحل وكمال فرحاوي، 2009، ص168)على أنها " مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، توجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة و خارجها وفقا لسياسة عامة تصنعها الدولة بما يتفق و أهداف المجتمع و الدولة"

من خلال التعاريف السابقة، يتضح أن الإدارة المدرسية تتمثل في المهارات أو العمليات الأساسية المتمثلة في **التخطيط** ، **التنظيم** و يتضمن التنسيق، **القيادة** و تحوي كذلك عملية اتخاذ القرارات، **الرقابة** التي تفيد في طياتها التنفيذ والتقويم والمتابعة والتوجيه، فالإدارة المدرسية ليست غاية في حد ذاتها بل هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية باعتبارها عملية منظمة لها أهدافا محددة بدقة ، كما أنها تهدف من خلال العمليات السالفة الذكر التي تنظم المؤسسة التربوية و العمل بها في ضوء أصول علمية على رأسها جهاز تنفيذي يرأسه المدير و فريقه الإداري و التربوي و الذي يحتاج إلى عملية أساسية أخرى لم توردها التعاريف و هي **التدريب** على العمل الجماعي و على المشاركة و اكتساب الكفاءة في الأداء، أن تحقيق الإدارة المدرسية لأهدافها لا يتم إلا من خلال مجموعة عمليات مترابطة ومتكاملة ومتناسقة مع بعضها البعض وهي التخطيط، والتنظيم، والرقابة، القيادة، التدريب.

4- 2- نشأة الإدارة المدرسية و تطورها:

لقد ارتبط تطور الإدارة في بداية الأمر بالأشخاص بصورة أكبر من ارتباطها بأسس ومبادئ عامة ، حتى ظهرت حركة الإدارة العلمية على أيدي كل من الأمريكي فريدريك تايلور والفرنسي هنري فايول وبعد ذلك البريطاني أويك بالإضافة إلى موثي و رايلي وشستر برناك وغيرهم ممن ظهروا في أوائل القرن العشرين ،من خلال التطور التدريجي لهذه الحركة ثم إرساء مجموعة من الأسس و المبادئ العلمية العامة، التي عرفت لاحقا بعلم إدارة الأعمال تهدف إلى تحقيق الربح ولقد لعبت هذه الإدارة دورا بارزا في إرساء دعائم النهضة الصناعية الحديثة، ولا سيما تلك الشركات و المؤسسات الضخمة التي تضم آلاف الموظفين والعمال بمختلف المستويات .ومن خلال النجاح الذي أحرزته مبادئ الإدارة العلمية في القطاع الخاص على مستوى الشركات و المؤسسات التجارية و الصناعية، ثم تطويرها في القطاع العام (الحكومي) بما هو معروف بعلم الإدارة العامة، ومن البديهي أن كلا من الإدارة العامة وإدارة الأعمال تجمعهما نفس المبادئ، حيث بدأ تطورها بصورة أساسية في الو.م.أ عام 1906 من خلال إنشاء مكتب بحوث البلديات بدراسة نظم الميزانيات والمشتريات وكما يمنح درجة جامعية عليا في الإدارة.

في الحقيقة كان للحركة العلمية منذ ظهورها أواخر القرن التاسع عشر تأثيرا كبيرا امتد إلى ميادين كثيرة منها الإدارة المدرسية وبهذا الاتجاه العلمي انتقلت ميادين الإدارة من مجال الصناعة والأعمال في القطاع الخاص إلى إدارة المدرسة. فالمدرسة تمثل الآلات في المصنع ولهذه الآلات سعة أو حجم يحددها التلاميذ ولهذه الآلات نظام أو عملية إنتاجية، وهي العملية التربوية ولها كمية إنتاج محددة أو عملية تتمثل في الخريجين من المدرسة، وقد تطورت الإدارة المدرسية الحديثة وحاجاتها، حيث كانت مدرسة العلاقات الإنسانية والتيارات الإدارية التي لحقتها أساسا مهما في نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها التربوية، وأصبح على المدير تطبيق هذه المفاهيم من خلال توطيد العلاقات الإنسانية بين العاملين في المدرسة متخذا من الحكمة أسلوبا للإدارة الحكيمة(عبد الصمد الأغبري، 2000، ص ص 67 - 66).

4-3- بعض المنظمات التي اهتمت بالإدارة المدرسية:

لقد ظهرت الإدارة و التعليم مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، فقد تم عقد مؤتمر ناجح لرجال الإدارة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1947 في نيويورك شعورا بأهمية هذا العلم بمعنى NCPEA : بحيث كان هذا المؤتمر يحمل شعار National conférence of profeseor of edition administration وقد تلت هذا المؤتمر مؤتمرات أخرى منها:

_إنشاء لجنة مؤتمر سنة 1955 لتكوين رابطة رجال الإدارة المدرسية، و قد تلتها عدة مبادرات أخرى سنة 1956 سميت بمجلس الجامعات للإدارة التعليمية منها:

_ (UNESCO)منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

_ (ITEP)المكتب الدولي للتخطيط التربوي.

في لبنان _ (CEPAAC) مركز اليونسكو الإقليمي لتخطيط التربية وإدارتها للبلاد العربية

_ظهور بعض الصحف و المجلات مثل : صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية (إسماعيل محمد دياب ، 2000 ، ص25)

4-4- وظيفة الإدارة المدرسية

إن استمرار تطور الفكر الإداري والفلسفي والتربوي أدى إلى تغير وظيفة الإدارة المدرسية واتساع مجالها في الوقت الحاضر ، فلم تعد تلك الإدارة مجرد روتينّا عمليّا يهد فقط إلى تسيير شئون المدرسة تبعا لقواعد التنظيم والتعليمات الصادرة من السلطات التعليمية الأعلى – كالمحافظة على نظام المدرسة وحصر الغياب والحضور والمحافظة على الأبنية المدرسية وتجهيزاتها. بل أصبحت بالإضافة إلى ذلك عملية إنسانية تهدف إلى تنظيم وتسهيل وتطوير منظومة العمل داخل المدرسة ' وتوفير الظروف والإمكانات المادية والعشرية التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية ' وتطوير المناهج الدراسية وتنمية المعلمين مهنيّا وتربويا ، وتقديم الخدمات الصحية للطلاب ' ورعاية الموهوبين وعلاج أسباب التأخر الدراسي ' وإعداد ألبرامج التوجيهية والإرشادية للطلاب والإشراف على النواحي المالية المدرسية ' والعمل على تنظيم العلاقة بين المدرسة والبيئة والاستفادة من هذه العلاقة في خدمة العملية التعليمية والتربوية.

تأثرت الإدارة المدرسية بأساليب ونظم إدارة المؤسسات التجارية الصناعية، ثم تطورت بمرور الزمن " حتى أصبحت في عصرنا الحالى علماً مستقلاً له أصوله، ومقوماته، يتناوله : الباحثون من زوايا متعددة " (سليمان،2001 ، ص379). وأصبحت الإدارة المدرسية من أهم مجالات الإدارة، وذلك بارتباطها بإعداد الأجيال وتهيئتها لمواجهة التغيرات والقوى الثقافية المتسارعة في عصرنا الحالى، " فلم تعد الإدارة المدرسية مجرد عملية روتينية تهدف لتسييير شئون المدرسة سيراً رتيباً وفق قواعد وتعليمات معينة صادرة من السلطات التعليمية العليا كالمحافظة على نظام المدرسة

وحصر غياب التلاميذ وحضورهم وحفظهم للمقرارات الدراسية وصيانة الأبنية المدرسية بل امتدت وظيفة الإدارة المدرسية لتشمل جوانب عدة : وتجهيزاتها".(مصطفي، 2002، ص40). أخرى لها أهمية كبيرة في تربية النشء، وأصبحت إدارة هادفة لا تعتمد على العشوائية فضلاً عن أنها " عملية إنسانية تهدف إلى تسهيل نظام العمل بالمدرسة، ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب كل حسب قدراته وخبراته ومؤهلاته الدراسية، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية التي تعمل على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية، وتطوير المناهج، ورعاية المتأخرين دراسياً، ورعاية الموهوبين، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وتطوير المناهج الدراسية " (البوهي، 2001: 18-17) .

وضمن هذا السياق، نلاحظ أن وظيفة الإدارة المدرسية لم تقتصر على الجانب الإداري فقط، بل اشتملت على الجانب الفني الذي له الأثر الكبير في تحقيق الأهداف المرجوة .فوظائف الإدارة المدرسية عبارة عن " وظائف ذات جانبين :إداري وفني، ويخدم كل منهما الآخر بما يحقق الأهداف(عابدين، 2001، ص62)، من هنا يتم تحقيق وظيفة الإدارة المدرسية من خلال " الاهتمام بالمدرسة بالأفراد من تلاميذ، ومعلمين، وموظفين، وعمال، واهتمام بالمنهج، وطرق التنفيذ، وما يدور في الفصل وبين جدران المدرسة وما يتم خارجها ، وما يتطلب ذلك من تخطيط وتنظيم وتوجيه وقيادة واتصال وتمويل ومتابعة " (العجمي، 2000، ص17). من جهة أخرى أوضح أحمد ابراهيم في كتاب) الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة وظائف الإدارة المدرسية بالنقاط التالية (أحمد،2001 ، 25).

- تحسين المنهج والعملية التعليمية.
- تنظيم وإدارة وتنسيق العمل المدرسى.
- الإشراف على برنامج النشاط المدرسي وتحسينه.
- القيادة المهنية للمعلمين والنجاح في العمل.
- توجيه التلاميذ ومساعدتهم على التكيف.
- العمل الكتابي والمراسلات.
- العلاقات العامة والعمل مع البيئة.
- وضع السياسية واتخاذ القرارات وتنفيذها.
- تفويض السلطة والمسؤليات.
- تقويم العملية التعليمية.

و مما سبق نلاحظ أنه توضع الوظائف بناء على وظائف مدير المدرسة سواء أكانت إدارية أم فنية، أي أن وظائف المدرسة تعتمد اعتماداً كبيراً على مدير المدرسة باعتباره هو القائد الأساسي فيها. وحتى تحقق الإدارة المدرسية الأهداف المرجوة منها في ضوء السياسة التعليمية التي يؤمن بها الفرد ينبغي على كل العاملين في المدرسة العمل على (سليمان، 2001 ، ص380).

- التخطيط والتنظيم والتنسيق ثم المتابعة والتقويم.
- اتخاذ القرارات المتعلقة بسياسة العمل في المدرسة بأسلوب سليم.
- إتباع الأساليب الإيجابية في حل مشكلات العمل المدرسي.
- الوقوف على الصعوبات التي تعترض العمل داخل المدرسة.
- معرفة احتياجات البيئة ومشكلاتها واقتراح الحلول لها.

يتضح لنا أن الإدارة المدرسية قد نفضت عنها مهامها التقليدية والتي كانت تتمثل في تنفيذ الجداول المدرسية تنفيذاً حرفياً، ومراقبة المعلمين في مواضبتهم لعملهم في المواعيد المحددة، وأنها اقتصرت على مدير المدرسة باعتباره المسئول الأول عن الإدارة المدرسية دون الاهتمام بالفريق الإداري المتمثل في الوكيل والمعلم. فالإدارة المدرسية بمفهومها الحديث أصبحت تركز على التلميذ باعتباره محور العملية التعليمية وتقديم المساعدة له من أجل تحقيق النمو المتكامل له .فهو بذلك أصبح له كيان يجب الاهتمام به والمحافظة عليه من خلال تضافر الجهود والعمل كفريق واحد من أجل تقديم الخدمات التي تساعد على تحقيق الأهداف وذلك من خلال الإدارة الجيدة والناجحة للمدرسة والتي يجب عليها وألا تتخلى عن الجانب الفني فكلاهما،-الجانب الإداري والفني محور أساسي في العملية التعليمية لا يمكن فصلهما عن بعضها بعض .من هنا كانت الإدارة المدرسة عبارة عن وسيلة وليست غاية تسعى لتحقيق الأهداف المرجوة.

4-5- أهداف الإدارة المدرسية:

لقد تغيرت النظرة الوظيفية للإدارة المدرسية، والأهداف التي ترمي إلى تحقيقها من وظيفة المحافظة على تطبيق النظام بما فيه من لوائح وتعليمات وقرارات، تتضمن سير العملية التعليمية وفق الجداول المحددة، ومن ثم فإن المدرسة تسخر كل إمكانياتها و طاقاتها من أجل توفير المناخ الدراسي المناسب و البيئة الدراسية التي تساعد التلميذ على

التزود بالعلم و الثقافة و التشبع بالعادات و القيم التي تعكس طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه ، فضلا عن فلسفته وخصوصيته حتى يصبح عضوا نافعا وفعالا و منتجا ومن هذه الأهداف:

_توفير الجو القائم على مبدأ العلاقات الإنسانية الجيدة.

_مراعاة تطبيق الأنظمة والتعليمات للمدرسة من الجهات المسؤولة.

_الإشراف التام على تنفيذ الأعمال المدرسية.

_تسيير شؤون المدرسة بما يكافئ عطاء فرد في المدرسة.

_السعي إلى تحقيق مبدأ الفروق الفردية بين جميع منسوبي المدرسة.

_العمل على تهيئة الجو للتلاميذ وتوجيههم ومساعدتهم.

_العناية بدراسة المجتمع المحيط والمساهمة في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه.

_تنظيم وتنسيق الأعمال الإدارية و الفنية في المدرسة، بما يحقق سرعة الإنجاز.

_الاهتمام بوضع الخطط اللازمة للمدرسة.

_المحافظة على النظام العام في المدرسة.

_توفير كل الظروف و الإمكانات التي تساعد على توجيه نمو التلميذ.

_تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يرضاها المجتمع.

_مساعدة التلاميذ على تنمية مختلف جوانب شخصيتهم الروحية والعقلية، النفسية والجسمية.

_تربية و تشجيع التلاميذ على التفكير الإبداعي، وتقوية كل ميل إلى الابتكار والتجديد لديهم.

_إعداد التلاميذ لفهم الحياة الحاضرة والماضية والاستعداد لمواجهة المستقبل (دخيل الله محمد الصريصري، 2003 ، ص63).

_تبصير التلاميذ بفلسفة المجتمع وقيمه ومحاولة تأصيلها وتأكيدها بالممارسة العملية قولا وعملا داخل المدرسة وخارجها، مع التركيز على احترام العمل اليدوي.

-إعداد التلاميذ لفهم الحياة الحاضرة والماضية والاستعداد لمواجهة المستقبل.

_الكشف عن التلاميذ عن التلاميذ الموهوبين ورعايتهم.

_توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للقيام برسالة المدرسة.

_تحقيق التكامل بين الإدارة الإدارية و الإشراف الفني للعملية التربوية.

_العناية بالعلاقات الإنسانية الطيبة بين جميع العاملين في المدرسة لتوفير جو دائم للتعليم و التعلم.

_توفير قدوة حسنة للتلاميذ.

_تحقيق الأغراض الاجتماعية التي يدين بها المجتمع ويحرص على نشرها وتحقيقها من أجل تحقيق النمو والتكيف والتوافق الاجتماعي بحسب (محمد عبد القادر عابدين 2001، ص62).

وهناك من يصنف أهداف الإدارة المدرسية على النحو التالي:

***الأهداف الثقافية والتربوية:**

_تنمية قدرات ومهاراته من خلال تزويده بالمعلومات والأفكار.

_الاهتمام بتنمية طرق دراسية لظواهر مختلفة الأساليب العلمية السليمة بينه وبين الآخرين من أجل بناء المجتمع الإسلامي بحسب (عبد الصمد الأغبري 2000 ، ص109)

_تربيتهم على التفكير الإبداعي.

_العمل على كشف ميول التلاميذ وقدراتهم العقلية .(إسماعيل محمد دياب،2000 ، ص ص111-112) .

***الأهداف الدينية:**

_فهم التلاميذ للعقيدة الإسلامية فهما سليما.

_إكساب التلميذ الخلق القرآني، ويكون عضوا نافعا لنفسه وأسرته ومجتمعه الإسلامي.

***الأهداف الاقتصادية:**

_تعريف التلميذ بمصدر الثروة الطبيعية وكيفية الحفاظ عليها لتطوير مجتمع.

_أن تعمل على غرس قيمة العمل اليدوي لذى التلاميذ واحترامه وكذا تنمية السلوك الاقتصادي الرشيد ليكون منتجا لا مستهلكا فقط.(عبد الصمد الأغبري 2000 ، ص110).

فبالنظر إلى أهداف الإدارة المدرسية نجد أن محور اهتمامها هو التلميذ بكل ما توفره له من إمكانات بشرية ومادية، و تسعى إلى تنفيذ البرامج التي تحقق الأهداف التربوية المتعلقة ببناء شخصيته من جميع النواحي، وبالتالي الوصول إلى تحسين مستوى المخرج التعليمي المطلوب في المجتمع.

4-6- مكونات الإدارة المدرسية:

يمكن النظر إلى الإدارة المدرسية على أنها مجموعة من العمليات المعقدة والمتشابكة التي ترتبط فيما بينها بعلاقات معينة من أجل تحقيق الأهداف المسطرة، من هنا يمكن اعتبار الإدارة المدرسية منظومة لها عناصر معينة على اعتبار أن المنظومة عبارة عن مجموعة متشابكة من العمليات أو العناصر تسعى إلى تحقيق هدف ما فهي " كيان مترابط العناصر المتبادلة التأثير يسعى لتحقيق هدف تربوي " (ابراهيم، 2001، ص20). وجاء مفهوم الإدارة المدرسية من خلال تعريفات الإدارة المدرسية المتعددة والتي من بينها أنها" منظومة متكاملة تستهدف القيام بعمليات تخطيط وتسيير وتقويم للموارد البشرية والمادية المتاحة للمدرسة والتوصل إلى مجموعة من القرارات التي يؤدي تطبيقها إلى تحقيق الأهداف وبناء على التعريف السابق للإدارة المدرسية، باعتبارها : المرجوة بفاعلية " (زاهر، 1995، ص12). فإنها تتكون من أربعة مكونات أساسية هي

4-6-1- المدخلات : وهي ما يعطي للإدارة مقوماتها الأساسية وتحدد غاياتها، علاوة على أن لها دورا رئيسيا في نجاح أو فشل النظام المدرسي بأكمله، وتتضمن المدخلات التي تشتق من المجتمع الأمور التالية:

_رسالة المدرسة وفلسفتها وأهدافها.

_السياسات والتشريعات التربوية.

_الموارد البشرية في المدرسة(المدير وطاقم الجهاز الإداري والتعليمي والتلاميذ وموظفي الخدمات المساعدة)

_الموارد والإمكانات المادية(بمعنى المرافق و التجهيزات و الأموال).

_منظومة الخدمات الإضافية التي تساعد المدرسة في أداء عملها) خدمات صحية وإرشادية و رياضية وغيرها....

_المنظومة المعلوماتية الفرعية (أساليب العمل والأهداف والسياسات العامة و طرق اتخاذ القرار).

4-6-2- العمليات :وتشير إلى التفاعلات والأنشطة التي تتم من خلالها تحويل المدخلات إلى مخرجات، وهي معقدة ومتفاعلة معا ،لكن يمكن تبسيط فهمها من خلال النظر إليها على أنها وظائف وأنشطة إدارية محددة تتضمن:

_التخطيط حيث يتم من خلاله تحديد الغايات والوسائل ووضع البرامج ورسم السياسات وتحديد الميزانيات.

_التنظيم حيث يتم من خلاله تقسيم الأعمال وتوزيعها، وتحديد المسؤوليات والصلاحيات وطرق الاتصال بين العاملين و التنسيق بينهم.

_القيادة حيث يتم من خلالها التفاعل بين المدير والمرؤوسين والمواقف القيادية بحيث يتم توجيه المرؤوسين والتعرف على احتياجاتهم وحفزهم على العمل بفعالية.

_الرقابة :حيث يتم من خلالها تقويم النتائج وتقييمها لقياس مدى مطابقتها للخطة الموضوعة ومعالجة القصور والانحرافات. و سيتم التطرق إليها عند التكلم عن الوظائف الإدارية فيما هو آت في هذا الفصل.

4-6-3- المخرجات :وهي المحصلة النهائية لمجمل العمليات و المؤشرات في البيئتين الداخلية والخارجية وهي صنفان:

_مخرجات إنتاجية (قرارات وسياسات وتشريعات، وأداء جيد وإنتاجية).....

_مخرجات وجدانية (رضا وظيفي، علاقات متينة)

4-6-4- بيئة المنظمة : وهي البيئة التي تتفاعل فيها المنظومة، وتؤثر على أدائها وفعاليتها وهي صنفان:

_بيئة خارجية :تقع خارج حدود المنظومة (المدرسة).

_بيئة داخلية :تقع داخل حدود المنظومة(المدرسة).

وهناك ما يعرف بالتغذية الراجعة، وهي ترتبط بالعمليات الإدارية والمخرجات والبيئة بحيث أنها (التغدية الراجعة) توفر للإدارة المدرسية معلومات تساعدها في تحسين عملياتها، والرقابة على المدرسة ومخرجاتها، وبين شكل منظومة الإدارة المدرسية ووحدة الإدارة المدرسية هي المدرسة وعلى رأسها المدير ويغلب على هذه الإدارة طابع التنفيذ للسياسات الصادرة على الإدارة التعليمية .والإدارة التربوية، فتقوم الإدارة المدرسية بالتخطيط واتخاذ القرار والتنظيم وغير ذلك لوضع ما يرد إليها من الإدارة التعليمية موضع التطبيق في صورة إجرائية .(محمد عبد القادر عابدين، 2001 ، ص ص55-57).

الإدارة المدرسية من الناحية الإجرائية تمثل مدير المدرسة الجهة التي تقوم بتنفيذ الخطوط و البرامج وفقا للسياسات المرسومة، والمشفوعة باللوائح و التعليمات الصادرة من وزارة التربية و التعليم عبر إدارة التعليم، أو من إدارة التعليم مباشرة بما يتماشى مع التوجيهات العامة للدولة، وتمارس الإدارة المدرسية مهامها داخل البيئة المدرسية و المجتمع المدرسي من خلال المعلمين و التلاميذ والموظفين، وخارج المدرسة مع أولياء الأمور، المجتمع المحلي بالإضافة إلى المؤسسات التعليمية ذات العلاقة.وتعتبر الإدارة المدرسية من أهم الوحدات الإدارية في الهيكل التنظيمي، كيف لا وهي تضطلع بمهمة صعبة، تتمثل في إدارة مصنع يعنى بتربية الأجيال ورجال المستقبل، وهي تختلف عن غيرها من الوحدات الإدارية في المرافق المدنية والعسكرية، حيث تتطلب من مدير المدرسة حصوله على المؤهل العلمي والخبرة العلمية في مجال التدريس وممارسة بعض الأعمال الإدارية في المدرسة، فضلا عن تمتعه بالاستقامة والخلق القويم .ويرجع ظهور علم الإدارة كعلم مستقل عن علم الإدارة العامة، والإدارة الصناعية والتجارية وإدارة الأعمال.

فالإدارة المدرسية هي كل نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة، والإدارة المدرسية ليست غاية وإنما هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية، في هذا الإطار يمكننا النظر إلى الإدارة المدرسية على أنها قدرة القائد) المدير، الإداري المحترف في تهيئة الظروف المناسبة، وتوفير استخدام الموارد المتاحة)البشرية و المالية والمادية (والارتقاء بالمجتمع المدرسي ومن له علاقة) تلاميذ ن مدرسين ، إداريين، أولياء أمور (من خلال تحفيزهم وإشراكهم في العملية التعليمية لتحقيق متطلبات الممارسة الإدارية لدى مدراء المؤسسات التعليمية في تسيير مؤسساتهم التربوية – الفصل:3 التطور التاريخي للإدارة المدرسية الأهداف المنشودة .(عبد الصمد الأغبري ، 2000، ص34). لذلك فإن العناصر الأساسية المكونة الإدارة المدرسية هي:

*العناصر البشرية التي تتميز بمواصفات تعليمية ومعرفية ملائمة وكافية لتحقيق أهداف العملية التعليمية في المدرسة.

*الإطار التنظيمي المؤسسي للإدارة المدرسية من حيث خطوط السلطة و المسؤولية والعلاقات التنظيمية والقوانين واللوائح ونظم الثواب والعقاب.

*الأهداف التعليمية وأساسيات المدرسة المنفذة و برامج العمل الإداري التربوي.

*الإمكانات والتسهيلات المادية من أبنية و معدات وتجهيزات ومعامل وغير ذلك مما يلزم لتحقيق أهداف السياسة أو السياسات المدرسية و برامجها.

*العوامل المؤثرة في العمل التعليمي والتي تحدد قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها بالكيفية المطلوبة. ومن بين هذه العوامل الثقافية البيئة المحيطة بالمدرسة.

_المناخ التنظيمي للمدرسة و التكوين النفسي و الاجتماعي لأفراد المجتمع المدرسي وما إلى ذلك .(محمد جمال نوير وآخرون، 1991 ، ص9).

4-7- أنماط الإدارة المدرسية ونظرياتها:

تختلف ممارسات القائمين على إدارات المدارس وتصرفاتهم من مدرسة لأخرى، وفقا لعوامل متنوعة منها :ما يتعلق بالمدير ذاته وشخصيته وإدراكه وفلسفته وإعداده، ومنها ما يتعلق بالعاملين ومنها ما يتعلق بالنظام التعليمي ومنها ما يتعلق بالإمكانات المادية، والبيئة المتوفرة وغير ذلك، فقد تتصف إدارات المدارس وتصرفاتهم بالسلطة و السيطرة، أو تميل إلى التعاون والمشاركة في الرأي والعمل أو قد يغلب عليها الإحجام عن التصدي للمشكلات، وعن التوجيه و المتابعة وتنادي بنفسها عن الأخذ بزمام الأمر والمبادرة المبدعة، وهذا التنوع في الممارسات والتصرفات لذا

إدارات المدارس من حيث التعامل مع المعلمين والطلبة والعاملين شخصيا ومهنيا وتطبيق البرامج الدراسية، وتنفيذ السياسات التعليمية والإجراءات والوسائل الإدارية المتبعة يضفي على كل إدارة نمطا يمكن وصفها بها، ويقصد بالنمط في هذا المقام نظام العمل الذي يتبعه مدير المدرسة في الإدارة، ويتخذه له سبيلا أو أسلوبه المتجسد في السلوك والتصرفات الشخصية والمهنية في كافة المواقف التربوية والإدارية، وقد عرف" أحمد زكي بدوي" : "أن النمط هو الشكل الذي يحمل أخص الصفات التي يتميز بها معظم أفراد فئة ما، ويعتبر عينة مختارة من هذه الفئة وهو بمثابة مثال لها في مجموعتها.."و يتحدث المشتغلون في الإدارة المدرسية عن أربعة أنماط أساسية هي :النمط السلطوي أو التسلطي الأوتوقراطي والنمط الدبلوماسيو النمط الترسلي والنمط التشاركي الديمقراطي وفيما يلي بيان لكل منها:

4-7-1- الإدارة الأوتوقراطية :

تقوم الإدارة الأوتوقراطية أو الديكتاتورية و تسمى كذلك التسلطية على عدة أسس هي:

أ – التدرج في السلطة من الأعلى إلى الأسفل، فالمدير يتبع مسؤولا أعلى منه في مديرية التربية والتعليم ويأتمر بأوامره وتوجيهاته، ثم إنه يوجه تعليماته للمعلمين و غيرهم من المسؤولين لتنفيذها و الالتزام بها.

ب –لفصل التام بين التخطيط و التنفيذ، فيتم وضع الخطط التعليمية وتصميم المقررات وغيرها من قبل إدارات أعلى من إدارة المدرسة ويكلف المديرون المعلمين والمرؤوسين بتنفيذها دون أن يكون لهم حظ في التخطيط و التقويم.

ج –سيادة مظاهر الولاء الشخصي الظاهر للمدير من قبل المعلمين والمرؤوسين وللرئيس الأعلى من قبل المديرين نتيجة حرص كل مرؤوس على طاعة رئيسه، فتظهر بذلك مظاهر النفاق والمراهنة من المرؤوسين لرؤسائهم، ويقابل هذا الولاء شعور متدن جدا من الولاء للمرؤوسين أو الحرص على رضاهم و تلبية رغباتهم.

د –غياب الموضوعية والدقة في التوجيه و التقييم ،إذ يوجه المدير تعليماته إلى مرؤوسيه من المعلمين وغيرهم الملزمين بإتباعها والخضوع لها، ويتم تقييمهم وفقا لمدى ذلك ، ويتم انتهاج الطريقة نفسها من قبل المعلمين نحو طلباتهم.

ج –غياب دور المدرسين عن المشاركة في الإدارة، إذ يقوم المدير بالتخطيط لتنفيذ السياسات الصادرة عن الإدارة التعليمية وبالإنفراد في تحديد طريقة ذلك وفي اتخاذ القرارات، ويلزم المدرسين بالرجوع إلى المدير في كل عمل يودون القيام به، مما يؤدي إلى طمس شخصية المدرسين وعدم احترامها، وعدم احترام فرديتهم وخصوصيتهم، وبالتالي تنامي مظاهر القلق والاضطراب والضغط وقلة الانتماء للمهنة لدى المعلمين.

هـ-غياب احترام شخصيات التلاميذ وفرديتهم نتيجة التزامهم بإتباع طرق محددة في التعليم والسلوك ، وتحترم الخروج عليها، وانعدام الفرصة أمامهم لمناقشة الآراء و القرارات و تقويمها.(محمد منير مرسي، 1984 ، ص ص132 - 133).

و -التركيز على الجانب التحصيلي المعرفي للتلميذ، وإهمال الجوانب الأخرى الروحية والعاطفية والنفسية والاجتماعية والجسمية، المطلوب الاهتمام بها، وكذلك إهمال الاهتمام بميول التلاميذ واتجاههم واستعداداتهم و مراعاة الفروق الفردية.

***سلبيات البيروقراطية:**

- ✓ معاملة الأشخاص على أساس القانون دون مراعاة للظروف الشخصية.
- ✓ لا تسمح البيروقراطية بالنمو الشخصي أو النمو الإبداعي.
- ✓ أنها تسمح بتنمية التبعية.
- ✓ تتبع نظام سلطوي نفوذي لا يناسب طبيعة العصر.
- ✓ وجود رؤساء بدون كفاءة تقنية أحيانا
- ✓ أحكام استبدادية واضحة.
- ✓ وجود تنظيمات غير رسمية بإمكانها إعاقة عمل المدرسة.
- ✓ الارتباك والصراع في الأدوار بين المدرسين والتلاميذ.
- ✓ لا تملك وسائل كافية لحل الخلافات بين المستويات المختلفة في المدرسة وبين الجماعات.
- ✓ التقييمات الإدارية لها لا يشجع الأفكار الجديدة والابتكار.
- ✓ الموارد البشرية والممتلكات ليست ملكا للجميع.
- ✓ الاستخدام السيئ لمعيار التخصص الذي تؤدي زيادته إلى الإصرار والعزلة بالموظف والتهرب من المسؤوليات أو جمع التخصصات لرفع أهمية الموظف .(عبد الفتاح محمد سيد الخواجا، 2004 ،ص34).

4-7-2- الإدارة الدبلوماسية:

إنه أسلوب يتسم باللباقة والدبلوماسية حيث يبدل المدير جهده في إظهار علاقات حسنة مع التلاميذ والظهور بمظهر جذاب، واغتنام كل فرصة للتفاخر بحسن علاقاته مع الجميع، على الرغم من عدم إشراكهم في وضع سياسة العمل في المدرسة وتحديدها، ويسعى المدير الدبلوماسي جاهدا إلى استماله حتى يخالفونه في الرأي خصوصا

ذوي النفوذ، من المعلمين كسبا لمواقفهم ويستخدم في ذلك وسائل الإغراء والوعود وليس إلقاء الأوامر، ويخطط المدير الدبلوماسي للاجتماعات ويشرك معه بعض المدرسين والتلاميذ من ذوي النفوذ ليبدو كأنه ديمقراطي بحيث يناقش معهم الموضوعات المطروحة للنقاش، والوقوف على آرائهم و محاولة كسب تأييدهم لرأيه ومساندتهم له نظرا لإدراكه أن معارضته لهم تؤدي إلى رفض آرائه ومقترحاته، ومن سلوك الإدارة الدبلوماسية أن المدير يقوم بتأجيل المناقشة أو إحالة الموضوع إلى لجنة الدراسة و تقديم التوصية بشأنه في حالة شعوره بوجود معارضة من قبل المعلمين أو التلاميذ للآراء المعتمدة من إدارة المدرسة. ويتميز هذا النمط بسعي المدير للظهور على مسرح الأحداث في جميع المواقف التي يتبين نجاح المدرسة فيها، حيث يسند جميع أشكال النجاح فيها إليه، في حين يتوارى ويحتجب عن الظهور في حالة وقوع خلل أو فشل في العمل المدرسي وينسب ذلك إلى المعلمين والتلاميذ، بل أنه لا يكاد يجد غضاضة في وضع العراقيل والصعوبات أمام البرامج والأنشطة، التي تحظى بموافقة ليبرهن على صحة آرائه وتنبؤاته وواقعية تحفظاته وخبراته التعليمية.

4-7-3- الإدارة التسيبية:

ونطلق عليها تسميات أخرى مثل الترسلية، يتميز هذا النمط الإداري بالمقالات في إعطاء الحرية للمعلمين و التلاميذ ، نظرا لتميز المدير بالشخصية المرحة و بالإطلاع الواسع الفريد فيما يتعلق بمهنته ، وبالمهارة الفنية ويرى المدير أن دوره في المدرسة يتمثل في تهيئة الظروف الملائمة و توفير البيئة السليمة ، لقيام المعلمين بالتدريس وقيام التلاميذ بالتعلم وفقا للأسلوب الذي يرونه مناسبا و فعالا دون أي تدخل أو تقييد لحريتهم. وينظر المدير التسيبي للمعلمين على أنهم مستشارون ويعاملهم جميعا على قدر المساواة لكل فرد حرية إبراء الرأي و الدفاع عنه في المسائل المطروحة للنقاش ، في حين يحجم عن تقديم وجهة نظره في موضوعات المناقشة مما يجعل المدرسين المرؤوسين غير مدركين لمواقفهم منه وموقفه منهم ،ومن خصائص هذا النمط الإداري أن المدير يدعوا إلى الاجتماعات مع المعلمين ، وتدور نقاشات مطولة قد تنقص دون اتخاذ قرارات بشأن ما يناقش من موضوعات، كما أنه لا يتم إلزام المعلمين بالآخر برأي ما دام تم الاتفاق عليه باعتباره رأيا معمما وليس ملزما كما لا يباشر المدير بضبط الشؤون المتعلقة بتسيير الحياة اليومية في المدرسة وكتابة التقارير عنها ومتابعة الغياب، بل يفوضنا إلى بعض المعلمين ويصرف هو معظم وقته مع المدرسين في بحث ما يعتقدونه مشكلات هامة يستدعيها العمل.ويعتبر هذا النمط من أفضل الأنماط من حيث ناتج العمل، فتحقيق أهداف المدرسة مسألة متروكة للحظ فقط وكثيرا ما يجد المعلمون أنفسهم في ظل هذا النمط الإداري

عاجزين عن التصرف والاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعونة والنصح والتوجيه والإرشاد من جانب الإدارة، مما يكون له في الغالب آثار سلبية في شخصياتهم وفي علاقاتهم بالإدارة المدرسية و العمل نفسه حسب.(إبراهيم محمد أبو فروة 1996 ، ص33).

4-7-4- الإدارة الديمقراطية :

ويطلق عليها تسميات أخرى مثل التشاركية و الشورية. وتقوم على مجموعة من الأسس وهي:

أ - الإقرار بالفروق الفردية لدى المعلمين والتلاميذ والمحافظة عليها وتشجيعها بحيث يسمح لكل فرد تنمية ما يخصه من قرارات وميول واتجاهات واستعدادات وليس إخضاع الجميع لتعليمات وأوامر أحادية المنهج والاتجاه وقولتهم في قالب واحد، ولذلك يتم تشجيع الابتكار والإبداع و التجديد و التجريب لدى المعلمين والتلاميذ.

ب _التجديد الواضح والكامل لوظيفة كل عضو في المدرسة ومهامه وسلطاته بشكل يضمن عدم التداخل أو التضارب في الاختصاصات و المسؤوليات ولا يؤدي إلى التناقض و المشاحنات بين العاملين.

ج _تنسيق جهود العاملين في المدرسة وتشجيع التعاون بينهم بما يدعم تحقيق الأهداف بطريقة متناسقة، ومتكاملة بعيدا عن الذاتية والأنانية .(محمد عبد القادر عابدين ، 2001 ، ص ص68 -69).

د _اشتراك المعلمين والعاملين والتلاميذ في إدارة المدرسة من خلال المشاركة في تحديد السياسات والبرامج، واتخاذ القرارات وتقويم النتائج إضافة إلى مشاركتهم في التنفيذ.

هـ _تكافؤ السلطة مع المسؤولية إذ يقوم المدير تماشيا مع مبدأ المشاركة في الإدارة بتفويض بعض الواجبات والمهام للمرؤوسين بما يتفق واستعداداتهم، وقراراتهم وخبراتهم ويمنحهم السلطات التي تتكافأ معها لتسهيل عملهم وتوفير فرص النجاح لهم.

و _اعتماد معيار القدرة على القيام بالعمل والرغبة بذلك عند إسناد العمل للمرؤوسين، بحيث يتم وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، مع مراعاة العدالة في توزيع المهام وإسنادها للمرؤوسين وفي معاملة التلاميذ دون محاباة أو تحيز.

ذ _الحرص على إقامة علاقات إنسانية في المدرسة، وبين المدرسة والمجتمع المحلي قوامها احترام شخصية الفرد وآرائه وأفكاره وتوجيها بناء وتعزيز انتمائه لمجموعته وثقته بنفسه وبالآخرين، واحترامه للعمل الجماعي والشورى والالتزام أو الولاء للقيم وليس للأشخاص.

ح _إنشاء برامج للعلاقات العامة يتم من خلالها توثيق العلاقة بين المدرسة من ناحية والمجتمع المحلي والسلطات التعليمية من ناحية أخرى وذلك بتعريفهم سياسات المدرسة وأنشطتها وبرامجها بالقيام بأنشطة اجتماعية، ثقافية وبيئية لخدمة المجتمع المحلي وتعزيز مشاركته في تربية النشء وتوجيهه. ومن سلوك المدير الديمقراطي أنه لا ينفرد برأيه، بل يشرك الآخرين معه في التخطيط واتخاذ القرار ويسمح لهم بحرية إبداء الرأي و المناقشة دون تعصب لرأيه أو استئثار بالسلطة، حيث يعقد الاجتماعات المنظمة والتشاور والتنسيق في المدرسة ويلجأ المدير الديمقراطي إلى استخدام سلطة بشكل مشروع دون تعسف، كما يهتم بمساعدة الآخرين على القيام بما سيقومون به .وعلى التفكير بطرق مناسبة لتحقيق ذلك فهو يقضي وقتا طويلا في العمل مع الآخرين وليس لهم أو نيابة عنهم .

وعلاوة على هذه الأنماط الأربعة هناك اتجاه يرى أن ثمة إدارة متضاربة وتتمثل في الاعتماد على مراكز قوى تتعارض في أهدافها ووسائلها ولكن أفرادها يتمتعون بفعالية وقدرة على التأثير في العمل والإنجاز، وأكثر الأنماط شيوعا في الإدارة المدرسية هما النمط الأوتوقراطي و الديمقراطي.

وبناءا عليه يمكن استخلاص أهم الاتجاهات الجديدة في الإدارة المدرسية و التي تنسجم مع الإدارة الديمقراطية وهي: (عبد الصمد الأغبري ، 2000 ، ص ص73-74)

- ✓ اعتبار مدير المدرسة قائدا ديمقراطيا، يهتم بتنمية البرنامج التعليمي و ثراء المنهاج الدراسي ووضع قراراتها.
- ✓ إشراك العاملين في المدرسة، وبخاصة المعلمين في رسم سياسات المدرسة
- ✓ احترام العاملين والتلاميذ في المدرسة وتوفير مناخ جيد، وظروف ملائمة تسهم في رفع الروح المعنوية للمعلمين، وتعميق انتمائهم للمدرسة و المدير ومهنة التعليم وتسهم في تقدم المدرسة ورفعتها.
- ✓ تطبيق الديمقراطية في التعامل مع المعلمين و التلاميذ وغيرهم وبناء علاقات إنسانية قائمة على التقدير والاحترام المتبادل ، والثقة بالمرؤوسين وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أنفسهم واتجاههم.
- ✓ الاهتمام بإتباع نظام جيد للاتصالات يحقق التواصل و التفاعل مع المعلمين و التلاميذ ويزيد من جاهزيتهم.
- ✓ يتوقع الإمكانات الوفيرة أو القوية لذى مرؤوسيه
- ✓ يعرف كيف يستفيد من قوة المرؤوسين وإمكاناتهم
- ✓ يعرف كيف يفوض الواجبات.
- ✓ يحرر نفسه من الأعمال الروتينية التفصيلية ويوجه جهده إلى قيادة مبدعة
- ✓ سريع التصرف و الثناء على الأفكار التي يقترحها الآخرون.

- ✓ يحول للجماعة كل الأعمال التي تخصها.
- ✓ يتصرف مع مرؤوسيه بصداقة وكمستشار مساعد.
- ✓ يرغب في أن يكون شخصية محترمة بحق، كما يحترم الآخرين.
- ✓ يهتم كثيرا بنمو الأفراد و بالحرية وعدم مضايقتهم.
- ✓ يدفع الآخرين إلى الظهور و التقدم فلربما يتذوقون طعم النجاح.
- ✓ يضع كل مدرس في المكان المناسب له من حيث الصف و المادة التي يفضلها و يحببها.
- ✓ يحدد مسؤولية المدرسين عن الأعمال المسندة إليهم و يتأكد من عدم تعارضها مع زملائهم.
- ✓ يهتم بإنشاء علاقات ثنائية الاتصال) تواصل متبادل (داخل المدرسة و بين المدرسة و المجتمع المحلي.
- ✓ الاهتمام بدفع كفاءة العاملين بشكل يحقق لهم الاستقرار و النمو المهني و الشخصي ويحفزهم للعمل بإيجابية
- ✓ استثمار طاقات جميع العاملين في المدرسة، وتوظيف كافة مواردها البشرية و المالية الكامنة لخدمة عملية التعليم والتعلم.

4-7-5- الإدارة الفوضوية:

إن النمط الفوضوي يتميز أنه أسلوب إداري يصف المدرسة أو مديرها أو قائدها أو المشرف عليهابأنه يكون غير مكترث بواجباته الإدارية، أو الإشرافية مهملا في القيام به ولا يؤدي إلا دورا شكليا في المدرسة و عليه تكون المدرسة في حالة من الفوضى وعدم النظام و من مؤشرات المدير الفوضوي ما يلي:

- ✓ والمدير هنا يتخذ قراراته بلا تخطيط أو هدف.
- ✓ يمارس الآخرون صلاحياته دون وعي أو مشورة منه.
- ✓ لا ينطلق من فلسفة تربوية، أو وعي فكري في إدارته للمؤسسة التربوية التي عهدت إليه أمانتها.
- ✓ يتصف بالمزاجية والفوضوية.
- ✓ كان آخر كتاب علمي قد اطلع عليه عندما تخرج من الجامعة أو الكلية أي أنه لا يتصف بالمطالعة والبحث في مجال عمله.
- ✓ لا يؤمن بتوظيف المعرفة و العلم و التجربة في عمله.

- ✓ يؤمن الواسطة و المحسوبية والشكلية وإعداد الولائم في حل المشكلات و تأكيد دوره. (عبد الفتاح محمد الخواجا 2004 ، ص ص 40-41)

4-8- الأنماط العالمية للإدارة المدرسية:

4-8-1- النمط الرأسمالي:

الإدارة المدرسية في العالم الرأسمالي على الفلسفة المتبعة في العالم الغربي والتي تقوم على أساس الليبرالية، وتؤمن أن الإنسان لديه القدرة على الإبداع والتميز والعطاء، إذا ما تهيأ له المناخ الملائم ومنح الحرية اللازمة التي تعينه على ذلك، وهو ما نادى به الفيلسوف و الطبيب الانجليزي جون لوك، الذي دعا إلى احترام القيم الإنسانية والحرية الفردية في الدين والفكر والسياسة، وقد انعكس تأثير هذه الفلسفة على مختلف نواحي الحياة السياسية و الاقتصادية و الدينية و التربوية، والإدارة التعليمية نبعت من الجماهيرية وجاءت الإدارة المدرسية كاعتماد حقيقي لهذا التوجيه وصورة منه ومن أشكال النمط الرأسمالي:

أ – النمط الأمريكي :تعتمد الإدارة المدرسية في المجتمع الأمريكي على اللامركزية المشددة، حيث أشار الدستور منذ التعديل العاشر له بانتقال الإشراف على شؤون المدارس وشؤون التربية إلى الشعب حيث تتولى إدارة التعليم التي تتمتع بالحكم الذاتي للسلطة التعليمية في كل ولاية أمريكية.

ب –النمط الفرنسي :يقوم هذا النمط على المركزية المشددة في الإدارة ومنها الإدارة المدرسية وعلى الرغم من مركزية إدارة التعليم الفرنسي، فإن السلطات المحلية تشارك في نفقات التعليم بصورة مختلفة، إما من خلال نحو ذلك إنشاء المدارس أو مساكن للمدرسين أو نفقات التشغيل المدرسي أو نحو ذلك.

ج –النمط الإنجليزي :يعتمد هذا النمط على المركزية المتشددة و اللامركزية في إدارة التربية، ومنها الإدارة المدرسية فهو يجمع بين إدارة السلطة المركزية وحرية السلطات المحلية، التي تشارك في تمثيل برامج الإدارة المدرسية وتنسجم مع سياسة المركزية وتحقق أهداف السلطة كما تحقق أهداف السلطات المحبة بصورة متميزة.

4-8-2- النمط الشيوعي:

قد يظن البعض أن فكرة الشيوعية هي نتاج حقيقي أفرزته الثورة البلشفية في الإتحاد السوفياتي بينما هي في واقع الأمر قديمة ترجع إلى الحضارة القديمة، أو ممثلة في كتابات أفلاطون ومنها كتابه الجمهورية الذي جاء ليعكس الأفكار الشيوعية التي سادت في المجتمع الإسبرطي القديم يهدف إلى تحقيق مجتمع مثالي، يجمع بين سكان المجتمع) الأثيني و

الإسبرطي (في محاولة للجمع بين مصلحة الفرد و المجتمع في آن واحد، بعد أن دب القلق و الضياع و الفوضى، نتيجة إفلاس الديمقراطية الآتينية وقد ظهرت فكرة القلق وعمت الفوضى أوربا بعد حركة الإصلاح الديني ، وقد جاء الفكر الشيوعي مرة ثالثة في القرن العشرين في الإتحاد السوفياتي سابقا، وانتشر إلى أوربا الشرقية و الصين بعد الحرب العالمية الثانية، وقد أثبت الواقع والمحك العلمي أن الإدارة الجماعية تنتهي بالسيطرة الفردية حيث يتربع فرد على قمة هرم السلطة باسم الجماعة، فتصبح الإدارة فردية متطرفة لإدارة جماعية كما يحلو للبعض تسميتها ومن ثمة كانت الإدارة المدرسية استجابة حقيقية للإدارة الفردية المنتصرة في ظل الفلسفة الشيوعية. وكان من بين الأهداف الرئيسية للشيوعية بدء بأفلاطون وانتهاء بكارل ماركس منظرا الفكر الشيوعي في القرن العشرين، هو سيطرة الدولة على جميع المرافق ووسائل الإنتاج بهدف التخطيط للمستقبل وهو يعكس الإدارة الجماعية التي تنادي بها الشيوعية.

4-8-3- نمط العالم الثالث:

الإدارة المدرسية في العالم الثالث عموما تمثل نمطا فريدا من نوعه، فهي في الغالب ليست لها فلسفة أو شخصية محددة ،كما هو الحال في العالم الشيوعي، وهكذا يعكس حالة الثبات والتباين في التوجهات والطموحات و الإمكانات و الظروف السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية و التربوية... وغالبا ما تكون الإدارة المدرسية إدارة مركزية، تعكس فلسفة الدولة التي تعني بالإشراف على التربية وتمويل جميع برامجها وتشييد مرافقها ويتم ذلك من خلال إدارات التعليم في المناطق والولايات والمحافظات أو المدن الرئيسية التي ترتبط مباشرة بالمركز (العاصمة) .(عبد الصمد الأغبري ، 2000 ، ص59).

4-9- العوامل المؤثرة على الإدارة المدرسية:

تتأثر الإدارة المدرسية بمجموعة مؤثرات اجتماعية وجغرافية واقتصادية وسياسية وهذه العوامل تشكل طبيعة الإدارة وممارستها العلمية، ومن ثم فإن دراسة وفهم هذه العوامل يعتبر ضرورة لكل من يعمل في مجال الإدارة المدرسية وهذه العوامل هي: (صلاح عبد الحميد مصطفى،1994، ص ص 135-137)

4-9-1- العوامل الاجتماعية:

تختلف المجتمعات التي توجد بها المدرسة من حيث هي مجتمعات قبلية أو زراعية أو صناعية، ولكل من هذه المجتمعات سمات معينة ، وظروف ومؤشرات اجتماعية مختلفة تؤثر على المدرسة، وتفرض على الإدارة المدرسية التزامات

معينة ومشكلات تعليمية تختلف نتيجة الاختلاف لطبيعة هذه المجتمعات المتقدمة ، و يكون أولياء أمور التلاميذ على وعي وفهم كامل برسالة المدرسة، وأهمية المشاركة بين المنزل والمدرسة في تربية الأبناء وفي تسهيل المهمة الإدارية، ويساعد في تحقيق أهدافها، وفي المجتمعات الزراعية أو القبلية تنتشر الأمية بين أولياء الأمور، ولا يدركون أهمية العلاقة بين المنزل و المدرسة، كما أن التلاميذ ينشغلون في أمور زراعية والرعي لمعاونة آبائهم ويكثر الغياب بينهم، وتصعب في هذه الحالة مهمة الإدارة المدرسية وتظهر المدرسة بمظهر غير محرج. وفي المناطق التي يتجمع فيها السكان ويتمركزون فيها وهي المدن التي يزداد فيها عدد التلاميذ الملتحقين بالمدارس، ويتطلب هذا الأمر مواجهة معينة من قبل الإدارة المدرسية كتوفير الفصول اللازمة لاستيعابهم ، والوسائل التعليمية والكتب المدرسية وأمور أخرى ، وفي المناطق النائية تعاني الإدارة المدرسية من عجز في إعداد المدرسين لعدم الإقبال على العمل بها ، بينما يزداد إقبال عدد المدرسين للعمل بمدارس المدن، هذا بالإضافة إلى عدم تجانس السكان أو وجود مجموعات عنصرية أو طوائف دينية أو أقليات تتحدث لغة المجتمع، كل ذلك يشكل أعباء على الإدارة المدرسية، أي أنها تتأثر إلى حد كبير بالعوامل الاجتماعية.

4-9-2- العوامل الجغرافية والاقتصادية:

تؤثر العوامل أو الظروف الجغرافية على الإدارة المدرسية من حيث شكلها و تنظيمها ومحتواها، وحدود السن المتعلقة بالالتزام والحضور الإجباري وغيره من الأمور المتصلة بالعوامل الجغرافية و الطبيعية، وبالتالي تفرض على الإدارة المدرسية مسائل معينة ينبغي على الإدارة المدرسية مواجهتها بوسائل مختلفة وفي البلدان ذات المناخ الحار، نجد أن الإدارة المدرسية تحاول توفير أجهزة التبريد بالبنية المدرسية، وإصلاحها عندما تتعطل عن العمل هذا بالإضافة إلى أن وقت الدراسة يتأثر إلى حد كبير بعامل المناخ، هذه الأمور المتعلقة بالظروف الجغرافية تلقي أعباء كثيرة على الإدارة المدرسية .هذا بالإضافة إلى أن الإدارة المدرسية تتأثر إلى حد كبير بالأوضاع الاقتصادية السائدة في المجتمع .فدرجة النمو الاقتصادي وما يرتبط به من اختلاف في الإمكانيات البشرية والمادية، يفرض على الإدارة المدرسية العديد من المسائل فالازدهار الاقتصادي للمجتمع يساعد على توفير الكتب والأبنية المدرسية الجيدة والمكتبات المدرسية والوسائل التعليمية الحديثة، والأنشطة وهذا يسهل من مهام الإدارة المدرسية ويجعلها تؤدي رسالتها على أكمل وجه وعلى الجانب الآخر فإن التخلف الاقتصادي يشكل أعباء كثيرة على الإدارة المدرسية ، كما أن نشوء صناعات جديدة واستحداث مهن مختلفة وما يرتبط بذلك من إعداد معين للقوى البشرية في إطار برامج تدريبية معينة ،كل هذه مسائل تفرض نفسها على الإدارة المدرسية وعليها أن تواجهها حسب ظروفها أي أن الإدارة المدرسية تتأثر بالعوامل الجغرافية و الاقتصادية إلى حد كبير.

4-9-3- العوامل السياسية:

إن الإدارة المدرسية تتأثر بالسياسة العامة للدولة واتجاهاتها وتشريعاتها وأجهزة الدولة المختلفة، فقد أخذت الحكومات في البلدان المختلفة ، تفرض سلطتها على الإدارة المدرسية، أو تزيد من تدخلها في شؤونها كما أن البلدان التي بها أحزاب وما يرتبط بها من اختلاف إيديولوجي يؤثر على الإدارة المدرسية بصورة مباشرة، ولا سيما مع تغير الحكومة نتيجة الحزب الحاكم ويؤثر العامل السياسي على نمط الإدارة التعليمية بشكل مباشر ينعكس تأثره على الإدارة المدرسية، ولذلك فإنها تتأثر إلى حد كبير بالعوامل السياسية أي أن العوامل الاجتماعية والجغرافية والاقتصادية والسياسية بشكل مباشر على الإدارة المدرسية وطبيعة عملها.

4-11- الفرق بين الإدارة المدرسية و التعليمية:

يخلط كثيرون في استخدام مصطلحات الإدارة التربوية، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية فيطلقون أحدها على الأخرى ،بينما الواقع أن ثمة فرق بينها، إن وحدة الإدارة التربوية هي أساسية بشكل عام، وتمثلها الدائرة السياسية المسؤولة عن التعليم والمعروفة بوزارة التربية و التعليم، من خلال رسم السياسة التربوية بما ينسجم مع السياسة العامة للدولة والنظام السياسي القائم، وتسن التشريعات والقوانين التربوية وتخطيط التعليم وتحديد الميزانيات، في حين تختص الإدارة التعليمية برسم السياسة التعليمية ووضع خططها، هي المسؤولة عن أجهزة التعليم في البلد و الدولة والتي تتوزع على مستوى المحافظات و الأقاليم الفرعية في الدولة و الإدارة التعليمية هي حلقة الوصل بين السياسات العامة للتخطيط) أي المستويات الإدارية العليا أو الإدارة التربوية (وبين الميدان من تعليم وإدارة المدارس والإشراف على المعلمين، أما الإدارة المدرسية فهي حلقة المسؤولة عن التنظيم المدرسي، وفعاليتها من تعليم وتعلم أنشطة وعن تنفيذ الخطط و البرامج وفقا للسياسات المرسومة واللوائح والتعليمات ، وعن نسج خيوط شبكة العلاقات بين المدرسة والمجتمع وتزداد مسؤولياتها، أو تضييق وفقا لطبيعة النظام التربوي في المجتمع ودرجة المركزية فيه. (محمد عبد القادر عابدين، 2001، ص94)

ولرفع اللبس بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية يضع محمد منير مرسي الفرق بين المفهومين على النحو التالي:

الإدارة المدرسية هو الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية ، بينما تختص الإدارة التعليمية برسم تلك السياسة وتعتبر العلاقة بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية علاقة الكل بالجزء، بمعنى أن الإدارة المدرسية تعتبر جزء من الإدارة التعليمية وصورة مصغرة لتنظيماتها، وإستراتيجية محددة تتركز فيها فعاليتها وتقوم الإدارة التعليمية بتقديم

العون والمساعدة ماليا وفنيا، للإدارة المدرسية وإمدادها بالقوى البشرية اللازمة لتنفيذ السياسة العامة المرسومة وتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعية، و بالإشراف والرقابة عليها، لتضمن سلامة ذلك التنفيذ و الإدارة التعليمية يرأسها وزير التعليم ومهنة تنسيق سياسة التربية والتعليم مع السياسة العامة للدولة ،والإشراف على تنفيذ السياسة القومية للتعليم بطريقة مباشرة من خلال أجهزته الإشرافية والقيادات الإدارية والهيئات الفنية التابعة لها، أما الإدارة المدرسية فيقوم عليها ناظر المدرسة أو مديرها ومسؤوليته هي التوجيه للمدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية، التي تصدر عن الوزارة ويتعاون معه وكيل المدرسة و المعلمون وغيرهم من العاملين في المدرسة، وناظر المدرسة ليس مطلق اليدين في مدرسته وإنما هو بالإدارة التعليمية التي تخضع لها ويتصرف وفق ما تراه .ويرى **عبد الغني عبود** أن الإدارة المدرسية تعتبر هي القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية فعلا بينما إدارة التربية مختصة برسم تلك السياسة وبمساعدة الإدارة المدرسية ماليا وفنيا في تنفيذها و بالإشراف عليها لضمان سلامة التنفيذ) .(عبد الصمد الأغبري ، 2000 ، ص، ص60 ،59)

ويرى (الصريصري ،1997، ص 62) أن الإدارة التعليمية كل عمل منسق منظم مخطط له جيد يخدم مجال التربية والتعليم من خلال ذلك إلى تحقيق الأغراض التربوية والتعليمية تحقيقًا يتمشى مع الأهداف الأساسية للتعليم والأهداف العليا المرجوة من إنشاء الهيكل التعليمي بأكمله وتعتبر الصرح الأول في جميع المجالات لأن ما سواها قائم عليها فهي الأساس الصلب لكل أداء معياري وتنبع أهمية الإدارة التربوية من إسهامها الكبير في تلبية الفرد وإعداده للحياة من خلال ما تقوم به المدرسة من تنشئة للأجيال ، باعتبارها إحدى القوى الرئيسية المعلمة في المجتمع والذي تمده بركائز نهضة ودعائم ثابتة ،وذلك يجب أن تحض بالاهتمام والعناية وذلك من خلال السعي الدائم لتدريب المديرين وتنميتهم مهنيًا ، ليصبحوا أكثر قدرة على أداء مهماتهم ، وتنمية كفاياتهم المعرفية الأدائية التي تنسجم مع طبيعة الأدوار المتغيرة التي يتوقع منهم ممارستها في إطار وظائفهم الإدارية والقيادية بشكل دائم وشامل ومتكامل ، وتحسين نوعية الحياة في مدارسهم ، ليتحسن مستوى تعلم تلاميذهم كما ونوعًا.

كما ترى هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم (لخضر لكحل و كمال فرحاوي، 2009، ص 168) " أن الخلط في هذه التعاريف يرجع إلى النقل عن المصطلح الأجنبي Education الذي ترجم إلى العربية، بمعنى (التربية) أحيانا و التعليم أحيانا أخرى. و قد ساعد ذلك بالطبع على ترجمة المصطلح Administration de l’éducation إلى الإدارة التربوية تارة و الإدارة التعليمية تارة أخرى و على أنهما يعنيان شيئا واحدا و هذا صحيح...مع أن الإدارة التربوية تريد أن تركز على مفهوم التربية لا على التعليم، فإن للإدارة

التعليمية تعتبر أكثر تحديدا و وضوحا من حيث المعالجة العلمية، و أن الفيصل النهائي بينهما يرجع إلى جمهور المربين و العاملين في ميدان التربية، و أيهما يشيع استخدامه بينهم فإنهم يتفقون على استخدامه، أما بالنسبة للإدارة المدرسية فيبدو أن الأمر أكثر سهولة, ذلك لأن الإدارة المدرسية تتعلق بما تقوم به المدرسة من أجل تحقيق رسالة التربية، و معنى هذا أن الإدارة المدرسية يتحدد مستواها الإجرائي بأنه على مستوى المدرسة فقط، و هي بهذا تصبح جزء من الإدارة التعليمية ككل، أي أن صلة الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية هي صلة الخاص بالعام".

5- وظائف الإدارة المدرسية:

سنتطرق في هذا الجزء إلى العمليات الإدارية الخاصة بمؤسسات التعليم الثانوي، ورغم تعدد هذه العمليات الإدارية، واختلاف الخبراء على عددها فإننا سنتناول مجمل هذه العمليات المتكاملة ومترابطة مع بعضها البعض.

وبالنسبة لعناصر العملية الإدارية، فهناك إجماع بين الخبراء الإداريين على أن العملية الإدارية تتكون من عدة عناصر أساسية لا بد للمدير أن يتقنها، ولكنهم يختلفون في كم هذه العناصر. ويطلق البعض على العمليات الإدارية بعموميات الإدارة أو وظائف الإدارة وهي " العناصر الأساسية التي تلجأ كل مؤسسة أو منظمة إلى ممارستها بغض النظر عن طبيعة ، عملها أو نشاطها" (الأغبري، 2000، ص68). فقد قام نيومان وسمر " Newman and summer " بتقسيم العملية الإدارية إلى أربعة عناصر أو عمليات هي التخطيط، التنظيم، القيادة، والرقابة، في حين قسم فايول Fayol ا لعناصر الرئيسية للإدارة إلى خمسة عناصر وهي: التخطيط، التنظيم، التنسيق، الأمر، الرقابة.

لقد تطورت وظيفة الإدارة المدرسية من مجرد عمل روتيني رتيب، يقتصر على المحافظة وعلى تطبيق اللوائح و الأنظمة المدرسية والتأكد من حضور التلاميذ، وانصرافهم في الوقت المحدد وصيانة المرافق المدرسية، إلى وظيفة تتماشى مع متغيرات العصر ومتطلبات العمل، حيث تركز على الجانب الإنساني في تحديد الموضع المناسب (من حيث القدرة والمؤهل والخبرة في المكان المناسب)كما امتدت وظيفة الإدارة المدرسية لتشمل الجانب الإداري بالإضافة إلى الجانب الفني، حيث أصبح مدير المدرسة مسؤولا عن جميع الأعمال الإدارية والنواحي الفنية في المدرسة، من مناهج وكتب مدرسية وطرق التدريس وعلاقته بالمجتمع المحلي و المدارس المتناظرة، كما يعمل على تأمين الموارد المالية وتطوير العمل الإداري والفني في المدرسة، ومتابعة جميع الأنشطة المدرسية والثقافية و الرياضية كما يقوم بإجراء التخطيط اللازم للبرامج المدرسية والإشراف على تنفيذها وفقا للخطط المرسومة وفيما يلي عرض بالتفصيل عن وظائف الإدارة المدرسية

، الفنية، الإدارية، وتمارس هذه العناصر في مختلف الأنشطة المتعلقة بالخطة المدرسية والتي من خلالها تضمن نجاح العملية التعليمية..

5-1- القيادة:

يرى كثير من علماء الإدارة أن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، وأنها مفتاح الإدارة، فبدون القيادة الحكيمة لا تستقيم أمور المؤسسة، ولا تستطيع أن تحقق أهدافها المنشودة. و تتجه الجهود نحو التنمية الإدارية للعاملين في ميدان التربية والتعليم، وتفرض القيادة التربوية نفسها موضوعا للبحث والدراسة وذلك لأهمية القائد التربوي في تهيئة الظروف المناسبة والإمكانات المادية والبشرية اللازمة للعملية الإدارية، وللتأثير في نشاط الأفراد والجماعات، ورفع كفاية أداء المعلمين وزيادة إنتاجهم. وقد عرفت القيادة بكثير من التعريفات منها:

5-1-1- تعريف القيادة:

يعرف" أوردي تيد « O.Tead » القيادة : "بأنها النشاط الذي يمارسه الشخص للتأثير في الناس وجعلهم يتعاونون لتحقيق بعض الأهداف التي يرغبون في تحقيقها ".(أحمد عبد الخالق، 1991، ص98). بينما عرف "باس «Bass» القيادة" :بأنها العملية التي تتم عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين، وإطلاق طاقاتهم، وتوجيهها في الاتجاه المرغوب".(حسن محمد إبراهيم عمان، 1996 ، ص34). ويعرف كل من" تيري بيج و جون بول توماس « J.p Thomas Terry- page »القيادة على أنها " عملية إنجاز عمل ما عن طريق التأكد من أن أفراد الجماعة يعملون معا بطريقة طيبة، وأن كل فرد منهم يؤدي دوره بكفاءة عالية "(أحمد إسماعيل حجي 1998 ، ص185). ويرى" ستوكديل « Stogdill »أن القيادة" :هي عملية التأثير في نشاط مجموعة منظمة في اتجاه تحقيق هدف معين."

بينما عرف" جيوك « Giueck » أن القيادة" :هي مجموعة سلوكيات أو تصرفات معينة تتوافر في شخص ما، ويقصد من وراءها حث الأفراد على التعاون من أجل تحقيق الأهداف المعينة للعمل" .ومن هنا تصبح وظيفة القيادة وسيلة لتحقيق الأهداف التنظيمية" (حسين سلامة ، 2005 ، ص 18).

5-1-2- القيادة التربوية:

فيمكن تعريفها" بأنها" :العملية التي يتمكن من خلالها القائد التربوي أن يؤثر في تفكير الآخرين ويوجه سلوكهم ."(جودت عزت عطيوي، 2001 ، ص112). و يعرفها" محمد منير مرسي "على أنها" :القدرة على توجيه سلوك الأفراد في موقف معين، إذ ، تقوم في جوهرها على التفاعل الذي يتم بين القائد وأفراد الجماعة (محمد منير مرسي، 1993، ص45). و يمكن تعريفها أيضا على أنها" :قيادة القوى العاملة في العملية التربوية، وتحسين التفاعل الاجتماعي بين أفرادها بطريقة مؤثرة تحقق تعاونهم، ورفع مستوى أداءهم إلى أقصى حد ممكن، مع المحافظة على بناء الجماعة وتماسكها .(عبد الغني عبود، 1995 ، ص141).

و يمكن أن نستخلص من مجمل التعريفات العناصر التالية للقيادة:

1-أنها عملية تفاعل اجتماعي، إذ لا يمكن للإنسان أن يكون قائدا بمفرده، وإنما يستطيع أن يمارس القيادة من خلال مشاركته الفعالة في جماعة ما، ضمن إطار موقف معين.

2-أن القيادة تعتمد على تكرار التفاعل الاجتماعي.

3-يتم فيها اتخاذ قرارات.

4-تتطلب صفات شخصية معينة في القائد.

5-تهدف إلى تحقيق أهداف معينة.

6-أن لها معايير الجماعة ومشاعرها تحدد القائد كما تحدد درجة اعتبارهم لسلوكاته في القيادة.

5-1-3- أركان القيادة:

تعتمد عملية القيادة على الأركان التالية:

1-جماعة من الناس لها هدف مشترك تسعى لتحقيقه وهم الأتباع.

2-شخص يوجه هذه الجماعة ويتعاون معها لتحقيق هذا الهدف وهو القائد.

3-مناخ تنظيمي يتفاعل فيه الأفراد والقائد.

4-اتخاذ القرارات اللازمة للوصول للهدف بأقل جهد و تكاليف ممكنة.

5-مهام ومسؤوليات يقوم بها أفراد الجماعة من أجل تحقيق أهدافهم المشتركة .(سلامة عبد العظيم حسين، 2006 ، ص104).

5-1-4- نظريات القيادة:

أولا: نظرية الرجل العظيم:

تفترض هذه النظرية أن القائد شخص يتمتع بمواهب غير عادية يتميز بها عن الآخرين، تمكنه من إحداث تغييرات وتأثيرات في حياة الأتباع، ولكن ثبت فيما بعد أن المواهب وحدها لا تكفي لإحداث التغيير، إذ لابد من الاعتماد على المبادئ العلمية والعملية التي يتوصل إليها البحث والتجريب، لأن القيادة فن وعلم .(عطيوي 2001 ، ص 81).

ثانيا: نظرية السمات:

حاولت هذه النظرية تحديد الصفات التي يتميز بها القائد سواء كانت جسمية أم عقلية أو شخصية أم اجتماعية، إلا أن هذه النظرية لم تقدم إجابة عملية عن الكثير من الأسئلة المثارة بشأن).القيادة، ولكنها كشفت عن سمات القيادة التي يمكن اكتسابها وتعليمها .(عطيوي 2001 ، ص 81)

ثالثا: النظريات السلوكية في القيادة:

إشتهرت دراسة" لوين وليبيب ووايت "1939 التي حددت ثلاثة أنماط للسلوك القيادي وهي :النمط الديمقراطي الذي سيتم بمشاركة المرؤوسين في رسم الخطط وتحديد الأهداف ، والنمط التسلطي الذي ينفرد فيه المدير بكل المهام دون أي تدخل، فهو صاحب السلطة المطلقة، والنمط الترسلي الذي يترك المرؤوسين حرية اتخاذ القرارات دون أي سيطرة أو تدخل منه، وتوصلت الدراسات إلى أن النمط الديمقراطي هو الأفضل في تحقيق الأهداف. (عطيوي 2001 ، ص 82).

رابعا: نظرية هالبين أو نظرية البعدين" HALPIN " :

و فيها يقوم نمط القيادة على بعدين :البعد الأول يهتم ببنية التنظيم وإنجاز مهامه وتحقيق أهدافه، أما البعد الثاني فيهتم بالأفراد العاملين في هذا التنظيم، وحاجاتهم وعلاقاتهم، ويحاول غرس روح الثقة والاحترام بينهم، ومن هذين البعدين برزت أربعة أنماط قيادية مختلفة هي:

1-إهتمام عال بالإنتاج وعال في بناء العلاقات الإنسانية (قيادة الفريق).

2-إهتمام عال بالإنتاج، ومنخفض في بناء العلاقات الإنسانية (قيادة متسلطة).

3-إهتمام منخفض بالإنتاج، ومنخفض في بناء العلاقات الإنسانية (قيادة ضعيفة).

4-إهتمام منخفض بالإنتاج وعال في بناء العلاقات الإنسانية.(قيادة إنسانية).

وأشار" هالبين "إلى أن أكثر الأنماط السابقة فاعلية، هو النمط الذي يكون فيه الاهتمام عاليا بالإنتاج، وعاليا في بناء العلاقات الإنسانية، وهي قيادة الفريق، إلا أنه لم يكن هناك اقتناع تام لدى رجال الفكر الإداري بأنه ثمة نمط واحد سيكون هو الأفضل في جميع الظروف والأحوال .(لارنس أنيول، 1993 ، ص130)

خامسا: نظرية الشبكة الإدارية "لبلاك وموتون"BLAKE ET MOUTON"

قام" بلاك وموتون 1964 ، باستخدام البعدين السابقين (الاهتمام بالإنتاج، والاهتمام بالأفراد) في دراستهما، إلا أنهما طورا النظرية السابقة بإضافة نمط خامس وهو النمط المعتدل، الذي وازنا من خلاله بين البعدين، أي اهتمام معتدل وبصورة دائمة، ومعناه قدرة القائد على استخدام النمط القيادي الذي يتناسب مع كل موقف .(محمد الحاج الياس، 1993 ، ص131)

سادسا: ":نظرية فيدلرFIDLER

ترى هذه النظرية أن المهارات وأنماط السلوك القيادية تعتمد بشكل أساسي على الظروف والمتغيرات الموقفية التي يكون فيها القائد.قد أشار "فيدلر "إلى أنه، ليس كل قائد يمكن وصفه بأنه ناجح أو فاشل في كل الأوقات، إنما فاعلية القيادة تتأثر بشخصية القائد وسلوكه من جهة، وبالمتغيرات الموقفية من جهة أخرى، وأكد "فيدلر "مدى ملاءمة الموقف للنمط القيادي يرجع إلى ثلاثة عناصر رئيسية هي:

1-علاقة القائد بالعاملين (جيدة أو سيئة).

2-طبيعة المهام (محددة أو غير محددة).

3-سلطة المركز (قوية أو ضعيفة).

و قد استخدم" فيدلر "هذه العوامل الثلاثة ومستوياتها الستة في تشكيل ثمانية مواقف مختلفة، مثلها على خط متصل من موقف ملائم إلى موقف غير ملائم بالنسبة للقائد، وقد قسم" فيدلر "أسلوب القيادة إلى نوعين :الأول يهتم بالعاملين والعلاقات الاجتماعية، والآخر يركز على الإنتاج وإنجاز المهام.

سابعا: نظرية الأبعاد الثلاثة "لردن"REDDIN":

ركز" ردن 1970 "على الفاعلية القيادية وشملت نظريته الأبعاد الثلاثة التالية:

1-الإهتمام بالعمل.

2-الإهتمام بالعلاقات الإنسانية.

3-الفاعلية القيادية.

و قد أشار" ردن "إلى أن المواقف المختلفة تحتاج إلى أنماط مختلفة تعتمد درجة فاعليتها على الموقف الذي إستخدمت فيه.

ثامنا: نظرية المسار والهدف" لهاوس" HOUSE":

ركز" هاوس 1973 في هذه النظرية، على مدى قدرة القائد في التأثير على مرؤوسيه وذلك في التمييز بين أهداف المنظمة ، والأهداف الشخصية، وتحفيزهم لإنجاز الأهداف، وحدد أربعة أنماط هي :النمط الموجه، النمط المساند، النمط المشارك، نمط الإنجاز.

تاسعا: نظرية" هرسي وبلانشارد" Hersey et Blanchard":

في ضوء النظريات والدراسات السابقة طور" هرسي وبلانشارد 1982 "النظرية الموقفية، واستخدما بعدين أساسيين لسلوك القائد هما :الاهتمام بالعاملين، والاهتمام بالعمل، كما أضافا بعدا ثالثا هو النضج الوظيفي، وأشارا إلى أن النمط القيادي الفاعل يختلف باختلاف مستوى النضج الوظيفي للمرؤوسين، واستعدادهم للعمل وحددا أربعة أنماط قيادية:

1-**نمط الأمر** :وهو سلوك عال في التوجيه ومنخفض في المساندة.

2-**نمط التسويق** :وهو سلوك عال في التوجيه وعال في المساندة.

3-**نمط المشاركة** :وهو سلوك منخفض في التوجيه وعال في المساندة.

4-**نمط التفويض** :وهو سلوك منخفض في التوجيه ومنخفض في المساندة .(ظريف شوقي، 1998 -73، ص78).

عاشرا: النظرية التفاعلية:

إن الأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية مبني على التكامل والتفاعل بين كل المتغيرات الرئيسية في القيادة هي:

- القائد وشخصيته و نشاطه في الجماعة.
- الأتباع و إتجاهاتهم و مشكلاتهم .
- الجماعة نفسها، بناؤها والعلاقات بين أفرادها وخصائصها، وأهدافها وديناميكياتها.

المواقف كما تحددها العوامل المادية وطبيعة العمل، والظروف المحيطة بها، وتتركز هذه النظرية على تفاعل القائد مع الأتباع، وإدراكه لنفسه وللموقف، وهكذا تقوم النظرية ، في أساسها على أن القيادة عملية تفاعل اجتماعي .

(حامد عبد السلام الزهران، 1984، ص306). إن كل النظريات لا تقدم لنا تحليلا متكاملا عن القيادة، هذا على الرغم من أهمية كل منها بالنسبة لبعض الجوانب أو النواحي، ولكن اجتماع النظريات ببعضها بعض يشكل صورة متكاملة لتغيير طبيعة القيادة وتحديد مفهومها.

فالقيادة الناضجة، لا تتوفر لكل إنسان بل لهؤلاء الذين يتميزون بمواهب معينة ولكن الظروف المحيطة تستطيع إلى حد كبير أن تصقل هذه المواهب وتوجهها باتجاهات معينة تجعل منهم قادة ناجحين، وذلك عندما تقدم لهم المعلومات الكافية، مما يؤدي إلى ارتفاع قدرتهم على العمل القيادي، ولكن ذلك كله قد لا يكفي إذا لم تمكن القائد من إرضاء مصالحهم الخاصة أو من تكوين القناعة لديهم بقدر استعداده على تحقيق ذلك في المستقبل حسب الموقف. ويتبين من النظريات أنها و هي مجتمعة تقدم صورة واضحة ومتكاملة لظاهرة القيادة.

5-2- التخطيط:

هو مرحلة التفكير التي تسبق التنفيذ، وينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله، وتحتل عملية التخطيط المرتبة الأولى في العمليات الإدارية وهي بمثابة حجر الزاوية للعملية الإدارية، ويعتبر التخطيط من أهم وظائف الإدارة المدرسية، فهو يحدد للمدير ماذا يجب أن يفعل، وكيف، ومتى، وبواسطة من؟ فقد تعددت التعاريف التي توضح مفهومه والتي تناولتها الكتب والمراجع، فالتخطيط هو " التدبير الذي يرمي إلى مواجهة المستقبل بخطط مصممة سلفاً لتحقيق أهداف محدودة في إطار زمني محدد"(سليمان وكاني، 1978، ص130-169).في حين يورد لنا الدكتور صلاح مصطفى تعريفا يعتبر فيه التخطيط عبارة عن "عملية ذكية وتصرف ذهني لعمل الأشياء بطريقة منظمة للتفكير قبل العمل، والعمل في ضوء الحقائق بدلاً من التخمين) "(مصطفى،2002، ص126) في حين يقوم الدكتور عرفات سليمان في كتابه " استراتيجية الإدارة في التعليم " بتوضيح مفهوم التخطيط على النطاق المدرسي بأنه" رسم سياسة عامة للمدرسة، ووضع برنامج عمل متكامل لأنشطة المدرسة، ومشروعاتها، تعليمياً، وثقافياً، وتربوياً، واجتماعياً داخل المدرسة وخارجها، وتوزيع هذا البرنامج على فترات تتناسب مع إمكانيات المدرسة بحيث ينتهي العام الدراسي وقد استكملت المدرسة تنفيذه ومتابعته ومن ثم، تحقيق أهدافه "(سليمان عرفات،2001،ص390)،. من التعريفات السابقة نستنتج أن التخطيط عملية:

- مرتبطة بعامل الزمن، أي أن القائم على هذه المهمة يفكر في اليوم والمستقبل.
- مقصودة مبنية على أساس علمي.

- مبنية على التنبؤ السليم.
- عملية تشاركية بين جميع العاملين في المدرسة.
- يقوم بها الإداري التربوي لتحقيق الأهداف المرجوة بأفضل الأساليب في أقصر وقت ممكن.

يعدّ التخطيط الوظيفة الأولى من وظائف الإدارة، فهو القاعدة التي تقوم عليها الوظائف الإدارية الأخرى. والتخطيط عملية مستمرة تتضمن تحديد طريقة سير الأمور للإجابة عن الأسئلة مثل ماذا يجب أن نفعل، ومن يقوم به؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف ؟بواسطة التخطيط يمكن للمدير إلى حد كبير من تحديد الأنشطة التنظيمية اللازمة لتحقيق الأهداف. فمفهوم التخطيط العام يجيب على أربعة أسئلة هي:

١ .ماذا نريد أن نفعل؟

٢ .أين نحن من ذلك الهدف الآن؟

٣ .ما هي العوامل التي ستساعدنا أو ستعيقنا عن تحقيق الهدف؟

٤ .ما هي البدائل المتاحة لدينا لتحقيق الهدف؟ وما هو البديل الأفضل؟

من خلال التخطيط ستحدد طرق سير الأمور التي سيقوم بها الأفراد، والإدارات، والمؤسسة ككل لمدة أيام، وشهور، وحتى سنوات قادمة .التخطيط يحقق هذه النتائج من خلال:

- تحديد الموارد المطلوبة.

•تحديد عدد ونوع الموظفين فنيين، مشرفين، مدراء.

•تطوير قاعدة البيئة التنظيمية حسب الأعمال التي يجب أن تنجز) الهيكل التنظيمي.(

•تحديد المستويات القياسية في كل مرحلة وبالتالي يمكن قياس مدى تحقيقنا للأهداف مما يمكننا من إجراء التعديلات اللازمة في الوقت المناسب.

هذا بالإضافة إلى أن عملية التخطيط عبارة عن أداة للتنظيم، في حين أن وظيفة التخطيط تسبق جميع العمليات الإدارية، فلا يمكن القيام بوظيفة التنظيم أو الرقابة.... الخ، قبل إعداد خطة واضحة ومحددة.

أهمية التخطيط

تظهر أهمية عملية التخطيط فيما يلي: (حجي،2000، ص297-298)

1-إن عملية التخطيط تعمل على توفير الوقت، وتظهر أهمية الوقت في مدارسنا بخاصة، حيث كثرة المقررات التي يدرسها الطالب بالإضافة إلى ارتفاع عدد الطلاب داخل الفصل الواحد، وتعدد الفترات الدراسية، من هنا تتجلى أهمية التخطيط للسيطرة على المشاكل السابقة، وتحقيق النجاح المطلوب للمدرسة.

2-إن التخطيط يساعد على استغلال الموارد المادية والبشرية الإستغلال الأمثل.

3-إن التخطيط يتضمن التنسيق بين النشاطات المختلفة.

4-إن التخطيط يهتم بمشكلات التلاميذ والهيئة التدريسية وكل العاملين في الحقل التعليمي.

من هنا يتضح لنا مدى أهمية عملية التخطيط التي تساعد على تحقيق أهداف كثيرة منها، تحقيق النجاح في العملية التعليمية، مواجهة الظروف الصعبة وخاصة ظروف التغير، مساعدة العاملين في المدرسة في التركيز على الأهداف وتسهيل عملية التقويم وذلك من خلال وضع أهداف صحيحة محددة منذ البداية ويمكن قياس مدى تحقيقها.

منظومة عملية التخطيط

تظهر الرؤية الصحيحة للتخطيط من كونه منظومة متكاملة داخل منظومة الإدارة المدرسية، وتتكون هذه المنظومة من : (زاهر، 1995، ص 25-28)

1-**المدخلات** :وهي مماثلة لمدخلات منظومة الإدارة المدرسية، والتي قسمت إلى موارد بشرية، موارد اقتصادية وتكنولوجية، موارد معلوماتيه، موارد ثقافية، موارد سياسية وإدارية، هذا بالإضافة إلى كافة ما يستخدمه النظام المدرسي من دعائم له Supports.

2-**العمليات** :وهي جوهر منظومة التخطيط حيث تتضمن ما يلي:

- ✓ **وضع الغايات والأهداف التنظيمية** التي يحتاج إليها التنظيم المدرسي، وتشمل هذه الأهداف البقاء والاستمرار، والنمو والإنتاجية، وإرضاء الآباء، والتقويم، وإشباع حاجات المجتمع المحلي، وتنقسم الأهداف أو الغايات إلى نوعين هما:

1-**أهداف رسمية** :وتركز على أهداف عامة كالخدمة العامة، وتطوير وتجويد الخدمة التعليمية وتظهر في التقارير السنوية.

2-**أهداف واقعية** :وهي التي تمارس داخل المدرسة وتظهر في العبارات والصياغات الرسمية التي تتبناها.

وتتعدد الأساليب المستخدمة في تحديد الأولويات وصياغة الأهداف من أساليب وتقنيات كمية إلى أخرى كيفية إلى ثالثة كمية كيفية مثل أساليب وتقنيات: Technological Forecasts & Theoretical Intuitionالإسقاطات Extrapolationالاستشرافات Scenariosالسيناريوهات Delphi Techniqueتقنية دلفاى

✓ **التنبؤ بالإحتياجات في ضوء التغيرات الخارجية:**

تعتبر هذه الخطوة هي أساس عملية التخطيط فهي نظرة إلى المستقبل بعيون اليوم، ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى محورين:

1-التنبؤ بالاحتياجات في ضوء المتغيرات الخارجية وتتطلب القيام ب:

*تحديد طبيعة وحجم ومدى العوامل الحضارية والمجتمعية المؤثرة على المدرسة.

*التعرف على طبيعة وعمق التغيرات التي تحدثها أو يحتمل أن تحدثها.

ويمكن استخدام أساليب وتقنيات الإسقاطات والسيناريوهات وتقنية دلفاي في عملية التنبؤ.

وتتمثل الأحوال والإحتياجات الخارجية التي تؤثر على المدرسة في:

*الحالة المالية السائدة.

*الإتجاهات السكانية.

*التأثيرات التكنولوجية.

2-التنبؤ بالإحتياجات في ضوء المتغيرات الداخلية

تشمل عملية التنبؤ معرفة المتغيرات داخل المدرسة والتي تتعلق ب:

*القوى العاملة.

*الرضا الوظيفي.

*مستويات الأداء.

*التقديرات المتعلقة بالميزانية.

في هذا الجانب ويمكن استعمال أساليب تحديد الاحتياجات Needs Assessment .

1-وضع الخطة المدرسية:

بعد الانتهاء من وضع الغايات والأهداف التنظيمية ثم التنبؤ بالاحتياجات في ضوء التغيرات الخارجية والداخلية، تقوم الإدارة المدرسية بوضع إستراتيجية معينة تعبر عن تصور مستقبلي لتوقعات الإدارة المدرسية.

ولتسهيل تقييم الخطة المدرسية لا بد من استخدام أساليب التخطيط الشبكي.

***تنفيذ الخطة المدرسية** :وهي عملية يتم بمقتضاها تحويل الخطة إلى واقع، وتحتاج هذه المرحلة إلى توفر أساليب للتأثر والإجبار للتنفيذ وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التنفيذ ويمكن استخدام أساليب التخطيط الشبكي وغيرها في تنفيذ الخطة.

***المتابعة المستمرة في الخطة**:وهي عملية تشتبك مع وظيفة الرقابة الإدارية، ولكنها تقتصر على جوانب في تنفيذ الخطة دون تحقيق وتنفيذ هذه المرحلة، ويمكن استخدام أسلوبPERT .

3-المخرجات:

وهي المحصلة النهائية لمجمل العمليات بجميع مراحلها، أي أنها تتضمن كافة وثائق التخطيط والتي تشتمل على الخطط الأساسية، والمعلومات، والتنبؤات، والقرارات والتلميحات والآليات اللازمة لإتمام باقي عمليات الإدارة المدرسية من تنظيم وإشراف وتقويم.

4-البيئة:

وتتضمن جميع القيود التخطيطية التي تساعد أو تعيق منظومة التخطيط.

التخطيط المدرسي :التخطيط لاستقبال العام الجديد و يتضمن الإجراءات التالية:

_التخطيط لكيفية إدارة المكتب.

_التخطيط لتكوين المجالس و اللجان المدرسية المعنية بأداء العمل التربوي المدرسي.

_التخطيط للميزانية المالية للمدرسة.

_التخطيط لكيفية استغلال الإمكانات المتاحة للمدرسة.

_التخطيط لوضع جدول زمني للبرامج المعنية على أداء العمل.

_التخطيط لإيجاد روح التعاون والتجانس بين جميع العاملين بالمدرسة، من إداريين ومعلمين ومستخدمين وعمال .(دخيل الله محمد الصريصري ، 2003 ، ص56)

_استخدام الموارد المتاحة سواء كانت بشرية أو مادية.

_استخدام ما يسمى بمفهوم التغذية الرجعية، لكي يصبح التخطيط عملية متكاملة ومتصلة فالتخطيط وسيلة لإنجاز الأهداف التعليمية.

_كما تشمل خطة العمل، خطة المتابعة، خطة زيارة المعلمين، خطة الإطلاع على سجلات التحضير، خطة الإطلاع على دفاتر الواجبات، خطة الإطلاع على المتابعة اليومية، الإطلاع على دفاتر أعمال السنة وخطة متابعة عمل المرشد، خطة متابعة النشاط ومتابعة أعمال الوكلاء.

_خطة متابعة فعاليات المختبرات ومتابعة الفعاليات المكتسبة .(إسماعيل محمد دياب ، 2000 ، ص ص 362-370).

أنواع التخطيط الثلاثة:

يمكن تصنيف التخطيط حسب الهدف منه أو اتساعه إلى ثلاث فئات مختلفة تسمى:

1. التخطيط الاستراتيجي: يحدد فيه الأهداف العامة للمنظمة.
2. التخطيط التكتيكي: يهتم بالدرجة الأولى بتنفيذ الخطط الإستراتيجية على مستوى الإدارة الوسطى
3. التخطيط التنفيذي: يركز على تخطيط الاحتياجات لإنجاز المسؤوليات المحددة للمديرين أو الأقسام أو الإدارات.

التخطيط الاستراتيجي

أصبح هناك اهتمام شديد بعملية التخطيط الاستراتيجي، وقد أشار " نيل نيلسون " في مقاله التخطيط الاستراتيجي في المدارس الدولية معالم على الطريق نحو التميز إلى أنه:"بدون تخطيط استراتيجي جيد من المحتمل سرعة زوال الهدف الذي ترمى إليه المدارس الدولية إلى تحقيقه وهو مستوى عال من الجودة في العملية التعليمية" (هايدن وطومبسون،2003، ص245))من هنا نلاحظ مدى أهمية التخطيط الاستراتيجي في العملية الإدارية، وقد كثرت التعاريف وتعددت وجهات النظر في تحديد مفهوم التخطيط الاستراتيجي .

يهتم التخطيط الاستراتيجي بالشؤون العامة للمؤسسة ككل.ويبدأ التخطيط الإستراتيجي ويوجّه من قبل المستوى الإداري الأعلى ولكن جميع المستويات الإدارية يجب أن تشارك فيها لكي تعمل .وغاية التخطيط الاستراتيجي هي:

١ .إيجاد خطة عامة طويلة المدى تبين المهام والمسؤوليات للمؤسسة ككل.

٢ .إيجاد مشاركة متعددة المستويات في العملية التخطيطية.

٣ .تطوير المؤسسة من حيث تآلف خطط الوحدات الفرعية مع بعضها البعض.

ويشير بعض الدارسين إلى أنه " منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبليات التربوية والمحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الإستراتيجيات البديلة، واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ "(حسين، 2002، ص139) بتوضيح الفرق ما بين التخطيط الاستراتيجي والتخطيط بعيد المدى ويقوم على النحو التالي:

ينطوى التخطيط الاستراتيجي على مراجعة المهمات ، حيث إن هذا التخطيط الاستراتيجي عبارة عن نظرة في المستقبل القصير المدى للمكان الذي سوف يتم نقل المؤسسة إليه بواسطة المهمات الحالية .والفلسفة والبرامج، على الرغم من استغراق التخطيط الاستراتيجي فترة أقصر وأقل، في حين نجد أن التخطيط بعيد المدى(Brown,2000, p8) يوفر المصادر للالتزام بالأهداف، وتنفيذ الخطط علاوة على مشاركة حاملي الأسهم وعلى المدرسة أن تتبنى مفهوم التخطيط الاستراتيجي في ظل التحديات التي تواجهها و "يتطلب قبول المدرسة لهذا التحدى إلى حد كبير مستوى عالياً من القدرة على التخطيط). الاستراتيجي، وذلك لنرى الصورة بشكل أكبر وأوضح (Banker Coldwell 1992, p20) وبالرغم من أهمية وضرورة التخطيط الاستراتيجي فإن المحافظة على عمل التخطيط الاستراتيجي عمل شاق ومتعب يأتي من خلال العوامل الآتية .

*امتناع بعض المدراء عن وضع أهداف لوحداتهم بسبب اعتقادهم بأن لا وقت لديهم.

*ظهور مشاكل أمام التخطيط الاستراتيجي يعطي انطباعاً سيئاً عن هذا التخطيط في أذهان المدراء.

*قصور الموارد المتاحة للمنظمة، سواء أكانت بشرية أم مالية، ربما يكون عقبة أمام استخدام مفهوم التخطيط الاستراتيجي

التخطيط التكتيكي:

يركز التخطيط التكتيكي على تنفيذ الأنشطة المحددة في الخطط الإستراتيجية .هذه الخطط تهتم بما يجب أن تقوم به كل وحدة من المستوى الأدنى، وكيفية القيام به، ومن سيكون مسئولا عن إنجازه. التخطيط التكتيكي ضروري جدا لتحقيق التخطيط الاستراتيجي .المدى الزمني لهذه الخطط أقصر من مدى الخطط الإستراتيجية، كما أنها تركز على الأنشطة القريبة التي يجب إنجازها لتحقيق الاستراتيجيات العامة للمؤسسة.

•التخطيط التنفيذي:

يستخدم المدير التخطيط التنفيذي لإنجاز مهام ومسؤوليات عمله ,و.يمكن أن تستخدم مرة واحدة أو عدة مرات. الخطط ذات الاستخدام الواحد تطبق على الأنشطة التي تتكرر كمثال على الخطط ذات الاستخدام الواحد خطة الموازنة, أما أمثلة الخطط مستمرة الاستخدام فهي خطط السياسات والإجراءات.

خطوات إعداد الخطط التنفيذية:

الخطوة الأولى :وضع الأهداف: تحديد الأهداف المستقبلية.

الخطوة الثانية: تحليل وتقييم البيئة: تحليل الوضع الحالي والموارد المتوفرة لتحقيق الأهداف.

الخطوة الثالثة: تحديد البدائل: بناء قائمة من الاحتمالات لسير الأنشطة التي ستقودك تجاه أهدافك.

الخطوة الرابعة: تقييم البدائل: عمل قائمة بناءً على المزايا والعيوب لكل احتمال من احتمالات سير الأنشطة.

الخطوة الخامسة: اختيار الحل الأمثل: اختيار الاحتمال صاحب أعلى مزايا وأقل عيوب فعلية.

الخطوة السادسة: تنفيذ الخطة: تحديد من سيتكفل بالتنفيذ، وما هي الموارد المعطاة له، وكيف ستقيم الخطة، وتعليمات إعداد التقارير.

الخطوة السابعة: مراقبة وتقييم النتائج: التأكد من أن الخطة تسير مثل ما هو متوقع لها وإجراء التعديلات اللازمة لها.

عوامل نجاح التخطيط المدرسي:

_حسن جمع البيانات اللازمة حول جوانب التخطيط التربوي.

_دقة تحديد الأهداف ووضعها في صورة كمية قابلة للقياس.

_التأكد من إمكانية تقسيم الأهداف الكلية إلى أهداف فرعية.

_الاهتمام بالمشاركة الجماعية في جوانب التخطيط المختلفة.

_مناسبة الخطط المدرسية للإمكانات المادية و البشرية بالمدرسة.

_حسن توزيع الخطة الدراسية على مواعيد زمنية محددة كل أسبوع أو كل شهر أو كل فصل

_المرونة في التخطيط مع ضرورة الاهتمام بالتغذية الراجحة.

_).الشمولية بعدة جوانب هامة في العملية المدرسية(دخيل الله محمد الصريصري ، 2003 ، ص57)

نلاحظ في الأخير أن التخطيط قبل أن يكون عملية مقصودة تعتمد على طرق البحث العلمي في تحقيق الأهداف، فهو نظام متكامل مترابط مع بعضه البعض مكون من مجموعة من الأجزاء من أجل تحقيق الأهداف المرجوة

للمدرسة .ومعنى هذا أن التخطيط مهمته الابتعاد عن العشوائية عند التنفيذ وإنارة الطريق في اتخاذ القرارات السليمة لكونه عبارة عن نظام متكامل له عناصر وأساليب متميزة.

5-3- التنظيم:

عملية التنظيم هي ثاني أهم عناصر الإدارة بعد عملية التخطيط، وهي عبارة عن " وظيفة من وظائف الإدارة ومرحلة من مراحل العملية " .(الأغا، ،1996، ص133). وفي وصفه لعنصر التنظيم يقول فايول التنظيم يبين العلاقات بين الأنشطة والسلطات" .وارين بلنكت "و" ريموند اتنر" عرّفاه في كتابهم" مقدمة الإدارة "وظيفة التنظيم على أنها عملية دمج الموارد البشرية والمادية من خلال هيكل رسمي يبين المهام والسلطات. والمدير هو الذي يقوم بوظيفة التنظيم بعد ممارسته لوظيفة التخطيط, كما يعرف التنظيم المدرسي بأنه تحديد شامل للأعمال المطلوب تنفيذها من قبل أفراد الإدارة المدرسية (المدير، المعلم الأول أو الرئيسي ، وبقية المعلمين) و يعرف على أنه "توزيع أوجه النشاط المختلفة بالمؤسسة التعليمية على العاملين بها، كل في مجال تخصصه مع تفويضهم السلطة لإنجاز ما أسند إليهم من أعمال في أقصر وقت ممكن، وبأقل تكلفة وبأعلى مستوى للأداء" .(مصطفى زهير، 1978، ص31). وعلى ذلك نستطيع أن نلخص عملية التنظيم المدرسي بأنها: الهيكل العام الذي يشمل العمل المدرسي، ويهتم بتجميع وتنسيق جهود العاملين بالمدرسة من خ)لال منهج علمي لتحديد برامج العمل، وطرق وأساليب الأداء، وتحديد قنوات الاتصال بين السلطات والمسئوليات لكل مستوى الأنشطة التنظيمية داخل المدرسة، مع إيجاد وسائل فعالة للرقابة والتعرف على الانحرافات والعمل على تصحيحها من أجل تحقيق أهداف المدرسة بأقل التكاليف مع حسن الأداء .(أبو الوفا،2000، ص14).وهنالك أربعة أنشطة بارزة في التنظيم:

- تحديد أنشطة العمل التي يجب أن تنجز لتحقيق الأهداف التنظيمية.
- تصنيف أنواع العمل المطلوبة ومجموعات العمل إلى وحدات عمل إدارية.
- تفويض العمل إلى أشخاص آخرين مع إعطائهم قدر مناسب من السلطة.
- تصميم مستويات اتخاذ القرارات.

أهمية التنظيم:

تحتل عملية التنظيم مكانة مهمة في العملية الإدارية، لأنها ستجعل تحقيق غاية المؤسسة المحددة سابقا في عملية التخطيط أمرا ممكنا وتتجلى أهميتها في أنها تساعد على تحقيق تنسيق الجهود أثناء الخدمة، وتنظم العلاقات بين الرئيس والمرءوسين الآخرين، تمكن من الاستغلال الكفء للإمكانات المتاحة والحصول على أقصى طاقة انتاجية منها (زاهر،1995، ص29). وتتلخص مهام التنظيم في العملية الإدارية فيما يلي (Simon, 1957,p 102-103) :

- تقسيم العمل بين العاملين، ومن ثم تحديد اختصاص كل فرد.
- تحديد أسلوب العمل وفقاً لقواعد معينة.
- تنفيذ القرارات بين الأعضاء وتوجيههم في العمل.

بالإضافة إلى ذلك فإن العملية التنظيمية لها مندوحات أخرى تتمثل في:

- توضيح بيئة العمل: كل شخص يجب أن يعلم ماذا يفعل ,فالمهام والمسؤوليات المكلف بها كل فرد، وإدارة، والتقسيم التنظيمي العام يجب أن يكون واضحا, ونوعية وحدود السلطات يجب أن تكون محددة.
- تنسيق بيئة العمل: الفوضى يجب أن تكون في أدنى مستوياتها كما يجب العمل على إزالة العقبات .والربط بين وحدات العمل المختلفة يجب أن تنمى وتطور .كما أن التوجيهات بخصوص التفاعل بين الموظفين يجب أن تعرّف
- الهيكل الرسمي لاتخاذ القرارات: العلاقات الرسمية بين الرئيس والمرؤوس يجب أن تطور من خلال الهيكل التنظيمي.

هذا سيتيح انتقال الأوامر بشكل مرتب عبر مستويات اتخاذ القرارات. و يضيف" بلنكت "و" اتنر "أنه بتطبيق العملية التنظيمية ستتمكن الإدارة من تحسين إمكانية إنجاز وظائف العمل.

الخطوات الخمسة في عملية التنظيم:

يتأثر العمل الصفي بالعمل المدرسي وكذا يؤثر فيه. فحفظ النظام العام بالمدرسة يؤثر على سير العمل الصفي وحفظ النظام فيه ، ووضع جدول عام للدراسة ومتابعته يحقق استقرارًا في سير العمل في الفصول الدراسية من بداية السنة الدراسية والاهتمام بمتابعة حضور الأساتذة إلى المؤسسة ، ودخول الصفوف الدراسية يحقق انتظامًا في العمل

الصفي والمدرسي ، ويتطلب تخطيط وتنظيم العمل المدرسي ضرورة حرص مدير المدرسة على احترام الخطوات اللازمة لعملية التنظيم و التي تتمثل فيما يلي:

الخطوة الأولى :احترام الخطط والأهداف:

الخطط تملي على المؤسسة الغاية والأنشطة التي يجب أن تسعى لإنجازها .من الممكن إنشاء إدارات جديدة، أو إعطاء مسؤوليات جديدة لبعض الإدارات القديمة، كما الممكن إلغاء بعض الإدارات .أيضا قد تنشأ علاقات جديدة بين مستويات اتخاذ القرارات .فالتنظيم سينشئ الهيكل الجديد للعلاقات ويقيّد العلاقات المعمول بها الآن.

الخطوة الثانية :تحديد الأنشطة الضرورية لإنجاز الأهداف:

تحديد الأنشطة الضرورية لتحقيق الأهداف التنظيمية المحددة ,حيث يجب إعداد قائمة بالمهام الواجب إنجازها ابتداء بالأعمال المستمرة) التي تتكرر عدة مرات (وانتهاء بالمهام التي تنجز لمرة واحدة.

الخطوة الثالثة :تصنيف الأنشطة:

حيث يكون المدراء مطالبون بإنجاز ثلاث عمليات:

١ .فحص كل نشاط تم تحديده لمعرفة طبيعته) تسويق، إنتاج، ...الخ(

٢ .وضع الأنشطة في مجموعات بناء على هذه العلاقات.

٣ .البدء بتصميم الأجزاء الأساسية من الهيكل التنظيمي.

الخطوة الرابعة :تفويض العمل والسلطات:

إن مفهوم الحصص كقاعدة لهذه الخطوة هو أصل العمل التنظيمي في بدء الإدارات، الطبيعة، الغاية، المهام، وأداء الإدارة يجب أن يحدد أولا كأساس للسلطة .هذه الخطوة مهمة في بداية وأثناء العملية التنظيمية.

الخطوة الخامسة :تصميم مستويات العلاقات:

هذه الخطوة تحدد العلاقات الرأسية والعرضية) الأفقية (في المؤسسة ككل .الهيكل الأفقي يبين من هو المسئول عن كل مهمة .أما الهيكل الرأسي فيقوم بالتالي:

١ .يعرف علاقات العمل بين الإدارات العاملة.

٢ .يجعل القرار النهائي تحت السيطرة (فعدد المرؤوسين تحت كل مدير واضح).

التنظيمات التي يقوم بها مدير المدرسة:

على مدير المدرسة أن يقوم بترجمة مفهوم وأهمية ومهام التنظيم إلى مجموعة من الممارسات والإجراءات داخل المدرسة، وهذه الممارسات قد تختلف من مدرسة لأخرى نتيجة اختلاف المتغيرات .والتي منها مهارات وأفكار وإبداعات المدير إلى جانب بعض المتغيرات الخاصة بالمدرسة، وفيما يلي عرض بعض الممارسات والنشاطات التنظيمية داخل المدرسة

تقسيم و توزيع العمل على جميع العاملين بالمدرسة وفقا للقواعد التنظيمية المحددة.

_تحديد مهام عمل المجالس و اللجان المختلفة.

_تنظيم إدارة الوقت.

_تنظيم الفصول الدراسية والمختبرات.

_تنظيم الجدول الدراسي وفق ميزانية الحصص لكل مادة.

_تنظيم السجلات المختلفة اللازمة لأداء العمل.

_تنظيم أساليب ضبط وانضباط العمل.

_تنظيم الاجتماعات المختلفة.

_تنظيم الإشراف اليومي.

_ تنظيم حصص الاحتياط، تنظيم أعمال الاختبارات وغيرها .(إسماعيل محمد دياب ، 2000 ، ص408).

و يضيف (زاهر، 1995، ص31) النشاطات التنظيمية التالية:

- التعرف الدقيق على المواصفات الحالية للمدرسة كمنظومة بكافة مكوناتها .
- الإلمام التام بالقوانين واللوائح والقرارات التي تنظم العمل بالمدرسة وبالمرحلة التي تنتمي إليها.
- إعداد وتنسيق الجداول المدرسية بمختلف أنواعها ومستوياتها وفقاً للموارد المتاحة.
- تنظيم سياسة القبول بالمدرسة ودراسة كثافة الفصول، وتنظيم المجموعات الخاصة .
- وضع الشخص المناسب في المكان المناسب بعد تقييم قدراته وإمكاناته واستعداداته .
- إنشاء سجلات تضم البيانات الخاصة بالطلاب والعاملين الموظفين بالمدرسة (أبو الوفا، 2000، ص15).

و يرى (جمال أبو الوفا –سلامة عبد العظيم 2000 ، ص ص 14-15) الممارسات التنظيمية التي تعبر عن مضمون المفهوم التنظيمي فيما يلي:

_توزيع الإشراف اليومي بين المدرسين بشأن حسن سير الدراسة.

_توزيع جدول حصص الدراسة على المدرسين حسب تخصصاتهم.

_توزيع الاختصاصات على المدرسين و الموظفين حسب تخصصاتهم.

_إنشاء سجلات تضم البيانات الخاصة بالطلاب و العاملين والموظفين بالمدرسة.

_عقد اجتماعات دورية لمناقشة شؤون المدرسة.

_تجهيز الفصول بالأثاث والأدوات اللازمة للعملية التعليمية.

_توزيع النشاط على جماعات الطلاب، وفقا لميولهم وقدراتهم.

_اعتماد الأعمال المالية كالمرتبات و المناقصات و الشراء و البيع) .

و الواضح من خلال ما سبق أن التنظيم هو الإطار أو الهيكل الذي تمارس من خلاله الإدارة، فهو العمود الفقري لها، فمن خلال عملية التنظيم يتم توزيع الأدوار والمسئوليات بين أفراد المؤسسة، في حين يتم تحديد شكل الاتصالات داخل المدرسة، ويعمل على تحقيق التنسيق والتآلف بين مختلف الجهود المبذولة وترشيد الاستخدام الأمثل للطاقات المادية والبشرية .إذاً فعملية التخطيط عملية مهمة يتم من خلالها توضيح بيئة العمل و العمل على تنسيقها، ومن ثم، بناء هيكل رسمي لاتخاذ القرارات من خلال تفويض السلطة بين الأفراد العاملين داخل المدرسة.

مبادئ عملية التنظيم:

مبدأ وحدة الهدف:

تعمل على تحقيق هدفها, وهي بناء تلميذ يستطيع التكيف بنجاح مع مجتمعه, فعلى كل العاملين التعاون من أجل تحقيق هذا الهدف.

مبدأ وحدة التخصص:

يعمل كل واحد في مجال تخصصه، وكل مهمة موكلة إليه حسب تخصصه المهني، والعمل على توافر الكفاية الأكاديمية و المهنية لدى كل فرد من أفراد جهاز الإدارة المدرسية.

مبدأ وحدة السلطة:

وتعنى السلطة بحق إصدار الأوامر وإعطاء التوجيهات المختلفة للعاملين في المستويات الإدارية.

مبدأ المسؤولية:

إذ يلتزم كل فرد داخل الإدارة المدرسية بأداء مجموعة الأعمال على أكمل وجه.

مبدأ تفويض السلطة:

يهتم هذا المبدأ بقيام رجل الإدارة المدرسية بتفويض بعض اختصاصاته إلى من يليه, ويتفرغ هو إلى بعض الأعمال خارج المؤسسة.

مبدأ وحدة القيادة:

إذ يخضع كل من يعمل في الإدارة المدرسية إلى الرئيس مباشرة واحد من المستوى الإداري الذي يعلوه مباشرة .(إسماعيل محمد دياب ، 2000 ، ص428).

وفي ضوء ذلك فإن مدير المدرسة يقوم بترجمة كل ما سبق عن مفهوم التنظيم إلى مجموعة من الإجراءات والممارسات السلوكية داخل إطار المدرسة وخارجها .

5-4- المتابعة و الإشراف:

تعني الإشراف على تنفيذ ما تم التخطيط والتنظيم له، سواء كان ذلك يتعلق بالدراسة، أو الأنشطة التعليمية، أو الأعمال الإدارية، أو غير ذلك مما تقدمه المدرسة، أو تقوم به من خدمات تربوية (Paulpigors, 1976, p45) و تتمثل كذلك في العمل المستمر لإيجاد التعاون الجماعي بين الفئات المختلفة في المدرسة ومساعدتهم على حل المشكلات، التي يواجهونها ورصد ملاحظة كل فعاليات العمل المخطط له، بهدف معالجة السلبيات وتطوير الإيجابيات وتقتضي المتابعة و الإشراف مايلي:

- 1مداومة الاتصال بالعاملين في مجالات عملهم، والإشراف على سير العمل، والتعرف على نواحي القصر أو النقص، ومحاولة دراسة المشكلات والتغلب عليها.
- 2تهيئة المناخ المناسب للعمل المثمر، و الإستفادة من الخبرات السابقة.
- 3زيارة الفصول الدراسية زيارات ميدانية دورية.
- 4جعل الاجتماعات المدرسية مجالا للمشورة وتبادل الآراء.

– 5الإستعانة بقدامى المدرسين الأوائل على المواد الدراسية المختلفة ، من حيث مستوياتها وطرق تدريسها ، وما يستلزمها من وسائل معينة.

أشكال عملية الإشراف و المتابعة:

هناك عدة أشكال للمتابعة والإشراف التي يقوم بها مدير المدرسة:

_الإشراف الفني والإداري والاجتماعي داخل المدرسة

_الإشراف على الهيئة الإدارية في متابعة جميع ما تقوم به من أعمال

_الإشراف على وضع جدول الحصص

_الإشراف على وضع جدول النشاط المدرسي و ما يتعلق به

_المتابعة والإشراف على سير الحصص

_المتابعة والإشراف على طرق تسجيل وقيد الطلاب بالمدرسة.

_متابعة الحضور والغياب للمعلمين والطلاب ومعالجتها أولا بأول.

_المتابعة المباشرة للنواحي المالية.

_متابعة الصحة العامة بالمدرسة.

_المتابعة والإشراف على سير الاختبارات و النتائج حسب (دخيل الله محمد صريصري، 2003 ، ص59).

الإشراف كعملية تربوية:

الإشراف هو عملية فنية شورية قيادية إنسانية غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية، فهي عبارة عن مجموعة الخدمات والعمليات التي تقدم بهدف مساعدة المعلمين على النمو المهنى مما يساعد في بلوغ أهداف التعليم فهو " خدمة فنية تعاونية تهدف إلى دراسة الظروف التي تؤثر في عمليتي التربية والتعليم، والعمل على تحسين هذه الظروف بالطريقة التي تكفل لكل تلميذ أن ينمو نمواً مطرداً وفق ما تهدف إليه التربية " (نشوان، 1992، ص50). نلاحظ من خلال التعريف السابق أن الإشراف التربوي عبارة عن:

خدمة تربوية.

خدمة تعاونية.

خدمة إجتماعية.

وسيلة أساسية لتحقيق أهداف التربية.

.1أهداف الإشراف التربوي

هناك عدة أهداف للإشراف التربوي منها ما يلي:(http://www.geocities.com)

- رصد الواقع التربوي وتحليله.
- تطوير الكفايات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان وتنميتها.
- إبراز دور مهنة التربية والتعليم في المدرسة والمجتمع.
- تطوير برامج التدريب والتعليم والمناهج و طرق التدريس.
- العمل على بناء جسور اتصال متينة بين العاملين في حقل التربية والتعليم.
- تنفيذ خطط الوزارة بصورة ميدانية.
- الرقي بمستوى التعليم.

.2أنواع الإشراف التربوي

هناك العديد من أنواع الإشراف منها:

الإشراف الإكلينيكي.

الإشراف التصحيحي.

الإشراف الوقائي.

الإشراف البنائي.

الإشراف الإبداعي.

العملية الإدارية.

5-5- التقويم:

و المقصود بها التعرف على نواحي القوة والضعف فيما قامت به المؤسسة التعليمية من أعمال، وما قدمته لتلاميذها من خبرات، عن طريق استخدامها لوسائل معينة، تمكنها من تحقيق أهدافها التربوية. وتعتبر مرحلة التقويم عملية أساسية في العملية الإدارية فهي عملية فحص وتقييم شامل للنتائج كما أنها تهدف إلى التأكد من أن الخطط

تنفذ في وقتها بالطريقة الصحيحة والمرسومة لها، في حين تسعى إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه كل عملية من عمليات الإدارة من أجل معالجة وتحسين المؤسسة .فعملية التقويم عملية ضرورية في العمل والمدرسة، وذلك لأنها "ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف لهذا العمل ومدى تحقيقها، كما أنها ترتبط بجميع مراحل تخطيط وتصميم وتنفيذ). إجراءات هذا العمل " (معوض وزميله، 2003 ،ص132). فعملية التقويم تهدف إلى " التأكد من سير الأعمال في اتجاه الأهداف المرسومة للمؤسسة، ومن أن سلوك العاملين يتفق مع مقتضيات الوظائف التي يمارسونها " (أبو الوفا،2000، ص16). ويمكن النظر إلى عملية التقويم على أنها الوظيفة الإدارية التي تتولى المتابعة الدائمة للنشاطات والأعمال داخل المدرسة أو أية مؤسسة أخرى للتأكد من مدى مطابقتها للمعايير الموضوعة، وبالتالي مدى تحقيقها للأهداف المخططة " (زاهر، 1995، ص36). ويوضح لنا هذا التعريف أنه بالرغم من أن عملية التقويم تحتل المرتبة الأخيرة من عناصر الإدارة فإنه لا يمكن الاستغناء عنها أثناء العملية الإدارية، فهي تستخدم دائماً من أجل الكشف عن الانحرافات من أجل تصحيحها، ويعد مجالا متسعا جدا، لأنه يشمل تقويم كل ما يتم في المدرسة في أعمال وجهود وأنشطة ومدخلات العملية التعليمية، كما أنه يتم الوقوف على إيجابيات العمل المدرسي وسلبياته ، سعيا لمعالجة الأمور و تطويرها إلى الأحسن. ويوضح لنا عرفات سليمان، بأنه " عملية حيوية بناءة، تتم عن طريق استخدام وسيلة أو أكثر، بهدف معرفة نواحي التقدم أو القصور أو الثبات في البرنامج التعليمي، والنشاط التربوي، وتحديد مدى ما حققته المدرسة من أهداف، إلى جانب الوقوف على الصعوبات التي تعترض التقدم في المجال التربوي " (سليمان، 2001، ص403)

ومن مقتضيات التقويم: (Paulpigors,c, 1976, p47)

– **1**أن تمارس عملية التقويم منذ بدء العام الدراسي، وتستمر في متابعته حتى نهايته.

الفصل الثاني :الإدارة التعليمية

– **2**أن يتسم تقويمها بالموضوعية، بمعنى عدم الخضوع لتواصي الذاتية أو الشخصية، ولكن مراعاة الصالح العام للعمل التربوي.

3–تقويم العمل المدرسي في ضوء الأهداف الموضوعة، وإجراء تعديلات كلما لزم الأمر، وإعادة النظر في أساليب ممارسة العمليات التعليمية والتربوية.(أحمد ابراهيم أحمد، 1990 ، ص67).

***الفعاليات التقويمية** :منها:

_تقويم العمل الإداري.

_تقويم أداء الهيئة الإدارية.

_تقويم عمل رائد النشاط المدرسي.

_تقويم عمل المرشد الطلابي.

_تقويم أداء عمل العمال.

_تقويم أداء عمل المستخدمين.

_تقويم مستوى الطلاب التربوي والتعليمي.

_).تقويم أداء المدرسة اتجاه المجتمع .(إسماعيل محمد دياب ، 2000 ، ص421).

أهمية التقويم

تبرز أهمية عملية التقويم بأنها مرتبطة بالأهداف المحددة، ويمكن توضيح أهمية التقويم فيمايلي : (سليمان،2001، ص404).اعتباره الوسيلة الهامة لمعرفة مدى التقدم الذي يحرزه الفرد أو الجماعة نحو تحقيق هدف من الأهداف والوصول إلى الغاية.يساعد في معرفة نواحي القوة أو الضعف، ثم كشف الاختبارات اللازمة، ومن ثم يكون التوجيه وكذلك التخطيط لعمل جديد.

تضمن نظرة إلى المستقبل باعتبار الأبعاد الزمنية، الماضي، الحاضر، والمستقبل والموازنة بينهما من حيث ترابط الخبرة.

***أهداف التقويم:**

_معرفة مدى الدقة في وضع الأهداف العامة للمنظمة و الأهداف الفردية.

_معرفة مدى ملائمة الخطط المختلفة للظروف و الإمكانات المدرسية.

_معرفة نوعية المشكلات التي ظهرت عند تطبيق هذه الخطة.

_معرفة مدى القوة و القصور في جميع العمليات الإدارية بالمدرسة.

_معرفة حجم الإنجاز الذي تم في تحقيق الأهداف المختلفة والمتعلقة بالجوانب العملية الإدارية المدرسية (المستوى التعليمي، النظام المدرسي، الاتصالات) .

***مجالات التقويم:**

_تقويم الطلاب.

_تقويم المعلمين والعاملين.

_تقويم الأنواع الأخرى من الخطط المدرسية.

_تقويم المباني والإمكانيات.

_تقويم الوسائل والمناهج.

_تقويم الأداء.

_تقويم الكتاب.

_تقويم المناخ المدرسي.

_تقويم العلاقات والاتصالات المدرسية بين الفئات المختلفة.

_تقويم السلوك التنظيمي داخل المدرسة.

_تقويم النظام .(محمد الطيب العولي، 1982 ، ص111)

***وسائل التقويم:**

هناك العديد من الأدوات والأساليب التي لا غنى عنها في عملية التقويم منها (الأغا، 1996، ص101)

1-دراسات الحالة

2-المقابلات

3المناقشة الجماعية

4-الاستبيان

5-قوائم الإجابات الاختيارية

في حين أن هناك أساليب أخرى حددها الدكتور (سليمان، 2001، ص405) و تتمثل في:

- عمل مذكرات يومية عن التقدم في الخبرة في أثناء المواقف التعليمية.
- الوقوف على آراء جميع المدرسين الذين يقومون بالتدريس.
- الرسائل متعددة ومتنوعة.
- الزيارات الدائمة.

- الملاحظات المستمرة.
- الاجتماعات واللقاءات الشخصية.
- المناقشات والمداولات.
- الاستفتاءات.

5-6- التطوير:

ونعني به التخطيط لإعداد برامج إثرائية للفعاليات والخطط التي تحتاج إلى تطوير، وهناك بعض الجوانب التطويرية، التي يسهم فيها مدير المدرسة مثل:

_المساهمة في تطوير المنهاج.

_المساهمة في تطوير التخطيط التربوي.

_المساهمة في تطوير أساليب إدارة الوقت.

_المساهمة في تطوير الأداء الوظيفي للعاملين.

_المساهمة في تطوير أساليب المتابعة والتقويم.

_المساهمة في تطوير أساليب التنظيم.

_المساهمة في تطوير أساليب وطرق الإدارة المدرسية.

_المساهمة في تطوير أساليب التدريس.

_المساهمة في تطوير أساليب و برامج النشاط و التوجيه و الإرشاد. (دخيل الله محمد الصريصري، 2003، ص60)

إن التطور الذي شهدته الإدارة المدرسية قد أدى إلى تعقد الدور الذي يقوم به مديري المدرسة، بحيث أصبح من الصعب إدارة المدرسة من قبل شخص واحد، مما حتم على المدير التعاون مع المرؤوسين وإشراكهم في التخطيط و التنفيذ وصناعة القرار، وما يلاحظ أن عددا من التعاريف السابقة قد أكدت على أن الإدارة المدرسية تتطلب جهودا مشتركة لأكثر من فرد ولا تنحصر بشخص مدير المؤسسة على الرغم من مسؤولياته الأولى والكبرى، وعما يدور في المدرسة من تحقيق أهدافها فالمدير هو المسؤول الأول لكنه لا يعمل بمفرده ولا ينفرد بتوجيهها وقيادتها.

5-7- التوجيه:

تظهر أهمية التوجيه في الإدارة الحديثة باعتباره عمل لا يتناول العنصر البشري في المؤسسات الاجتماعية ،فالأفراد في مؤسسات العمل ومنها المدرسة يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم في الأدوار التي يؤدونها ، ولذلك تتمركز وظيفة التوجيه حول الكيفية التي تتمكن بها الإدارة من مواجهة هذه الفروق في بيئة العمل

وتحقيق التعاون بين العاملين وحفزهم على العمل بأقصى طاقاتهم ، فضلا عن توفير البيئة الملائمة التي تمكن العاملين من إشباع حاجاتهم وتحقيق ألأهدافهم ، وتمارس وظيفة التوجيه في المدرسة الحديثة من خلال عمليات القيادة والحفز والاتصال مستندة في ذلك إلى فهم طبيعة السلوك الإنساني وتوجيهه بشكل ايجابي لتحقيق الأهداف المدرسة. مناط بمدير المدرسة التوجيه والمتابعة للعمل المدرسي وعندما يتم ذلك التوجيه السليم في ظل روح إنسانية كريمة ، تعمل على تحقيق المناخ النفسي والاجتماعي بمحيط المدرسة . فإن ذلك من شأنه تشجيع الجميع على العمل والحرص على الأداء بجودة واتقان.

كما أن الإدارة المدرسية ممثلة في مديرها له الحق في الإشراف على سير العملية التعليمية وكافة الجوانب المتعلقة بتنمية قدرات الطلبة ، ورفع معنويات المعلمين ومساعدتهم والأخذ بأيديهم نحو تحقيق الأهداف المرجوة ، وكذلك الإشراف على مايتم داخل حجرة الصف سواء كان ذلك معلومات أو أنشطة أو إدارة ناجحة تحت إشراف المعلمين اللذين يبنون الأنفس والعقول في أجيال صالحة تتحقق الأهداف ويظهر النتاج بما يتفق وما رسم له (الشاكري، 1993، ص49). ويرى الباحث أن إثارة روح الجماعة والانتماء إليها لن يتأتى إلا إذا دفع لها الأساتذة والتلاميذ تحفز وتوجيه من مدير المدرسة الذي تزيد مشاركته وتشجيعه من ارتفاع فعالية هذه الروح الجماعية.

بمجرد الانتهاء من صياغة خطط المؤسسة وبناء هيكلها التنظيمي وتوظيف العاملين فيها، تكون الخطوة التالية في العملية الإدارية هي توجيه الناس باتجاه تحقيق الأهداف التنظيمية .في هذه الوظيفة الإدارية يكون من واجب المدير تحقيق أهداف المؤسسة من خلال إرشاد المرؤوسين وتحفيزهم. و هي كذلك الاتصال بالعاملين في المدرسة، وترشيدهم بالعمل على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها.

إن وظيفة التوجيه يقصد بها أحيانا التحفيز، أو القيادة، أو الإرشاد، أو العلاقات الإنسانية .لهذه الأسباب يعتبر التوجيه الوظيفي الأكثر أهمية في المستوى الإداري الأدنى لأنه ببساطة مكان تركز معظم العاملين في المؤسسة .و إذا أراد أي شخص أن يكون مشرفا أو مديرا فعالا عليه أن يكون قياديا فعالا، فحسن مقدرته على توجيه الناس تبرهن مدى فعاليته.

مقتضيات التوجيه:

- 1دراسة أهداف المرحلة التعليمية التي تتبعها المدرسة وصلتها ببقية المراحل.
- 2دراسة خصائص نمو التلاميذ ومتطلباتهم، وظروف التلاميذ المدرسية ومستوياتهم التعليمية.
- 3الإلمام بالمناهج وطرق تدريس المواد الدراسية المختلفة، ودراستها مع هيئة التدريس، والعمل على الإرتفاع بمستوى الأداء فيها، مع الاهتمام بمعينات التدريس وتوفيرها، وتشجيع استخدامها.
- 4دراسة تنظيمات التعلم ومعرفة القوانين واللوائح الخاصة بها، و معرفة نظم الامتحانات ووسائل التقويم عامة، وما يناسب التلاميذ خاصة.(أحمد إبراهيم أحمد 1990 ، ص 165)

متغيرات التوجيه:

يتركز التوجيه حول نمط القيادة، عدم التقييد وطريقة اتخاذ القرارات. وهنالك العديد من المتغيرات التي ستتدخل في القرار حول كيفية توجيه العاملين مثل :مدى خطورة الحالة، نمطك القيادي، التحفيز ، وغيرها .بالإضافة إلى ذلك، يكون مدير المؤسسة الموجه على قدر كبير ممايلي:

1. معرفة جميع الحقائق عن الحالة.
2. التفكير في الأثر الناجم عن القرا ر على المهمة.
3. الأخذ بعين الاعتبار العنصر البشري عند اتخاذ للقرار.
4. التأكد من أن القرار الذي تم اتخاذه هو القرار السليم الذي يجب اتخاذه.

بالنسبة للشخص الذي يوجه أنشطة الآخرين عليه أيضا أن يلتزم بما يلي:

1. تفويض المهام الأولية لجميع العاملين.
2. جعل الأوامر واضحة ومختصرة.
3. متابعة كل شخص تم تفويضه، وإعطاء أوامر محددة سواء كانت كتابية أو شفوية.

مقترحات حول عملية التوجيه:

1. عدم جعل التوجيه نزاع من أجل السلطة .وو محاولة تركيز اهتمام المدير– واهتمام الموظفين –على الأهداف الواجب تحقيقها. الفكرة هي تخيل أن هذا هو الوضع التي تقتضيه الأوامر، فهو ليس مبنيا على هوى المدير.

2. عدم اللجوء الى الأساليب الخشنة .و ذلك لاجل أن يأخذ الموظفين التعليمات بجدية.
3. الانتباه للكلمات الصادرة .الكلمات قد تصبح موصل غير موثوق فيه للأفكار !كما يجب أيضا مراقبة نبرة الصوت. فمعظم الناس يتقبلون حقيقة أن عمل المشرف هو إصدار الأوامر والتعليمات .ومعارضتهم لهذه الأوامر مبنية على الطريقة التي أصدرت فيها هذه الأوامر.
4. عدم الافتراض أن الموظفين فهموا كل شيء .وإعطاء الموظفين فرصة لطرح الأسئلة ومناقشة الأهداف .و إعطائهم الفرصة ليؤكدوا فهمهم بجعلهم يكررون ما تم قوله.
5. التأكد من الحصول على" التغذية الراجعة "بالطريقة الصحيحة .و أعطاء الموظفين الذين يريدون الاعتراض على المهام الفرصة لعمل ذلك في الوقت الذي يتم فيه تفويض المهام لهم .إن معرفة والسيطرة على المعارضة وسوء الفهم قبل بدء العمل أفضل من الانتظار لما بعد.
6. عدم اعطاء الكثير من الأوامر.
7. جعل التعليمات مختصرة ومباشرة و الانتظار حتى ينتهي العاملون من العمل الأول قبل أن الطلب منهم البدء في عمل ثاني.
8. أعطاء التفاصيل المهمة فقط. بالنسبة للمساعدين القدماء، حيث لا يوجد ما يضجرهم أكثر من استماعهم لتفاصيل معروفة.
9. الانتباه للتعليمات المتضاربة. و التأكد من عدم القول للموظفين أمرا ما بينما المشرفين في الإدارات المجاورة و يقولون لموظفيهم ما يعارض ذلك.
10. عدم اختيار العامل المستعد للعمل فقط .و التأكد من عدم تحميل الشخص المستعد اكثر من طاقته .والتأكد أيضا من إعطاء الأشخاص الصعب قيادتهم نصيبهم من العمل الصعب أيضا.
11. محاولة عدم تمييز أي شخص .من غير اللائق معاقبة الشخص بتكليفه بمهمة كريهة .و محاولة التقليل من هذا الأمر قدر المستطاع.
12. الأهم من جميع ذلك، عدم لعب "التسديدة الكبرى ."المشرفين الجدد يخطئون أحيانا بالتباهي بسلطاتهم .أما المشرفين الأكثر نضجا فغالبا ما يكونون أكثر قربا من موظفيهم.

5-8- الرقابة:

تأتي بصيغة المراقبة كذلك و هي جملة الأنشطة التي تعتمد على الملاحظة و التحليل بهدف التأكد من مدى مطابقة العمليات المنجزة مع التوقعات المخططة و ذلك لأجل تعديل و تصحيح سير هذه العمليات (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، 2005، ص 53) ، فالعمليات الإدارية المختلفة إذا يجب أن يتابعوا للحفاظ على كفاءتهم وفاعليتهم . لذلك فالرقابة أو المراقبة تأتي آخر الوظائف الإدارية، وهي المعنيّة بالفعل بمتابعة كل من هذه الوظائف لتقييم أداء المؤسسة تجاه تحقيق أهدافها. في الوظيفة الرقابية للإدارة، سوف تنشئ معايير الأداء التي سوف تستخدم لقياس التقدّم نحو الأهداف مقاييس الأداء هذه صمّمت لتحديد ما إذا كان الناس والأجزاء المتنوّعة في المؤسسة على المسار الصحيح في طريقهم نحو الأهداف المخطط تحقيقها.

خطوات العملية الرقابية الأربعة:

وظيفة الرقابة مرتبطة بشكل كبير بالتّخطيط . في الحقيقة، الغرض الأساسيّ من الرقابة هو تحديد مدى نجاح وظيفة التخطيط .هذه العمليّة يمكن أن تحصر في أربعة خطوات أساسيّة تطبّق على أيّ شخص أو بند أو عملية يراد التحكم بها ومراقبتها.

هذه الخطوات الأساسية الأربعة هي:

الخطوة الأولى: إعداد معايير الأداء: المعيار أداة قياس، كمّيّة أو نوعيّة، صمّمت لمساعدة مراقب أداء الناس والسّلع أو العمليّات.

المعايير تستخدم لتحديد التقدّم، أو التأخر عن الأهداف .طبيعة المعيار المستخدم يعتمد على الأمر المراد متابعته .أيّا

كانت المعايير، يمكن تصنيفهم جميعا إلى إحدى هاتين المجموعتين :المعايير الإداريّة أو المعايير التّقنيّة .فيما يلي وصف لكل نوع.

أ – المعايير الإداريّة: تتضمّن عدة أشياء كالتقارير واللوائح وتقييمات الأداء .ينبغي أن تركّز جميعها على المساحات الأساسيّة ونوع الأداء المطلوب لبلوغ الأهداف المحددة .تعبّر المقاييس الإداريّة عن من، متى، ولماذا العمل.

مثال :يطالب مدير المبيعات بتقرير شهريّ من ك ّ ل الباعة يبين ما تم عمله خلال الشهر.

ب – المعايير التّقنيّة: يحدّد ماهية وكيفية العمل .وهي تطبق على طرق الإنتاج، والعمليّات، والموادّ، والآلات، ومعدّات السلامة، والموردين .يمكن أن تأتي المعايير التّقنيّة من مصادر داخليّة وخارجيّة.

مثال :معايير السلامة أمليت من خلال لوائح الحكومة أو مواصفات المصنّعين لمعدّاتهم.

الخطوة الثانية: متابعة الأداء الفعليّ: هذه الخطوة تعتبر مقياس وقائيّ.

الخطوة الثالثة: قياس الأداء: في هذه الخطوة، يقيس المديرين الأداء ويحدّدون إن كان يتناسب مع المعايير المحدّدة .إذا كانت نتائج المقارنة أو القياسات مقبولة- خلال الحدود المفترضة -فلا حاجة لاتخاذ أي إجراء .إما إن كانت النتائج بعيدة عن ما هو متوقع أو غير مقبولة فيجب اتخاذ الإجراء اللازم.

الخطوة الرابعة: تصحيح الانحرافات عن المعايير: تحديد الإجراء الصحيح الواجب اتخاذه يعتمد على ثلاثة أشياء : المعيار، دّقة القياسات التي بيّنت وجود الانحراف، وتحليل أداء الشخص أو الآلة لمعرفة سبب الانحراف .ضع في الاعتبار تلك المعايير قد تكون مرخيّة جدا أو صارمة جدا .القياسات قد تكون غير دقيقة بسبب رداءة استخدام آلات القياس أو بسبب وجود عيوب في الآلات نفسها .وأخيرًا، من الممكن أن تصدر عن الناس أحكاما رديئة عند تحديد الإجراءات التّقويميّة الواجب اتخاذها .

6- مؤسسة التعليم الثانوي:

المدرسة مؤسسة تعليمية اجتماعية أنشئت من أجل تحقيق هدف معين، ألا وهو القيام بالعملية التعليمية، من هنا كانت الإدارة المدرسية عبارة عن العمود الفقري للعملية التربوية، ووسيلتها تحقيق أهدافها الإدارية .من هنا كان موضوع الإدارة المدرسية مجال اهتمام الكثير من الباحثين التربويين في جميع المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الثانوية.

قد تختلف وظيفة التعليم الثانوي، ومدته، ومكانه في السلم التعليمي، ولكن النظرة السائدة في كثير من الدول هو إعطاء مسمى التعليم الثانوي على المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية و المتوسطة، وتسبق المرحلة الجامعية، وقد تشتمل هذه فترة التعليم على مرحلتين، مرحلة التعليم الإلزامي، في بعض الدول يصبح فيها التعليم إلزاميا حتى سن الخامسة عشر من العمر، كالجماهيرية الليبية، والكويت، والجزائر، والأردن ...وتختلف مسميات هذه المرحلة باختلاف أنظمة التعليم في البلاد العربية:

-المرحلة الإعدادية :في كل من الأردن، الإمارات، البحرين، وسوريا، عمان، وقطر.

-المرحلة المتوسطة :في كل من الجزائر، السعودية، السودان، العراق، الكويت (محمد هاشم و آخرون دون سنة، ص 120).

أما المرحلة الثانية فقد تكون هي المقصودة بالمرحلة الثانوية بالمعنى المعروف .

و قد جاء في القانون الأساسي الخاص بموظفي التربية الوطنية المادة 53 منه: "يشكل التعليم الثانوي العام و التكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي" (ميلود ديدان، 2009 ،ص23)

إذ تعتبر المرحلة الثانوية مرحلة لها أهمية كبيرة في تربية النشء، ولها خصوصيتها التي تختلف عن المراحل التعليمية الأخرى فهي : " من أهم مراحل التعليم العام، حيث يربى الشباب ويعد لحياة الحاضر والمستقبل، وفي سن ينمو فيه الجسم والعقل والنفس، أي أنها مرحلة المراهقة الأولى(، وهذا يدل على مدى أهمية المدرسة التي تتكون فيها شخصية الطالب (باعباد، 1994 ،ص315) الثانوية حيث " يؤمها الشباب في أخطر مرحلة وأدقها، وفي أكثر مرحلة في حياة الإنسان حيوية وقابلية للتعلم والتربية في مبادئها ومنطلقاتها، فالبصمات الأساسية للتربية تترك أثاراً واضحة على جيل الشباب في هذه المرحلة (البرادعي، 1988 ،ص 10)

6-2- الأهداف العامة للتعليم الثانوي :في ضوء هذه النظرة الشاملة لمفهوم التعليم الثانوي، واستنادا إلى وثائق اليونسكو، والمكتب الدولي للتربية فإنه يمكن تحديد الأهداف العامة للتعليم الثانوي فيما يأتي، مرتبة حسب أولويتها:

أ -التدريب الذهني للتلاميذ، وتنمية قدراتهم على الفهم وحل المشكلات.

ب - التدريب الاجتماعي للنشء، وتمكينهم من الاندماج في بيئتهم والذوبان فيها كأعضاء عاملين.

ت - الإعداد للتعليم العالي.

ث - تربية النشء تربية بدنية صالحة، وتعويدهم على الأساليب، والعادات الصحية السليمة، والخلق القويم مع تنمية النواحي الجمالية، والفنية بين التلاميذ.

ج - إعداد المواطنين الصالحين.

ح - التدريب على النواحي العلمية، والفنية بقصد تطوير وتنمية القدرات والمواهب.

خ - تدريب النشء على حسن استغلال، واستثمار أوقات الفراغ.

ومن خلال هذه الأهداف العامة تبرز ثلاثة أهداف رئيسية يتجه التعليم الثانوي في الوقت الحاضر إلى تحقيقها، ويدخل في نطاقها تحقيق الأهداف الأخرى المشار إليها، وهذه الأهداف الرئيسية هي:

-تزويد التلاميذ بالخبرات، والمعلومات الأساسية اللازمة لهم في حياتهم العامة.

-إعداد القادرين على التعليم، وتمكينهم من مواصلة الدراسة بالمرحلة التالية.

-توفير احتياجات، ومتطلبات التطور الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع، والدولة في المستوى الذي يؤهله له التعليم، أو بمعنى أصح توفير فئة من اليد العاملة على درجة متوسطة من المهارة للعمل في الميادين المختلفة، سواء منها ما يتصل بالوظائف العامة، أو بنواحي الإنتاج المختلفة

ويرى بعض المربين بأن وظيفة المدرسة الثانوية الحالية يجب أن تعمل على تحقيق هدفين هما، كما أوردهما

1-إعداد الطالب للحياة عن طريق تزويده بالمعلومات والمهارات الأساسية والتراث الثقافي التي يمكنها أن تستخدم جماعياً كأساس لمواصلة التعليم.

2-مساعدة الطالب على النمو والتطور إلى الدرجة القصوى التي تسمح بها قدراته واستعداداته. (سيد إبراهيم، الجيار، دون سنة، ص ص 134-144)

6- 3- أهمية التعليم الثانوي :يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية:

أ -المراهقة والتغيرات الجسمية، والسلوكية :إن سنوات التعلم الثانوي بمرحلتيه الأولى، والثانية تغطي فترة حرجة في حياة الشباب هي فترة المراهقة، وما يصاحبها من تغييرات أساسية في البناء، والإدراك والسلوك، وما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من نواحي النمو التي تكون شخصية الفرد، وتحدد سلوكه، وعلاقاته، وتحتم على المدرسة الثانوية أن توفر العوامل المختلفة التي تساعد على تحقيق تلك المتطلبات.

ب - الارتباط بمشكلات المجتمع :كثيرا ما تنبع مشكلات الفرد المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، وترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع، وبهذا تكون الكثير من مشكلات التعليم الثانوي نابعة مما يجري في المجتمع من أحداث، وما يدور فيه من أفكار، وما يحيط به من أزمات، وما يسوده من فلسفات، وما يطرأ عليه من تغييرات، وما يكتنفه من

عوامل تؤثر في سياسته، واقتصاده، وفكره، ونظرته الاجتماعية.

ت - المرحلة العبورية :يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما يسبقه وما يلحقه من مراحل التعليم، تلك الصلة التي تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه بحيث ونشاطاته تلائم مختلف أهداف، ومناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية، وتناسب ظروف المتعلمين، ورغباتهم من ناحية ثانية، وتشبع احتياجات المجتمع، وتحقق الأهداف المنشودة من ناحية ثالثة.

ث – التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري :التعليم الثانوي ليس نوعا من الترف، أو الرفاهية التعليمية، وإنما يمثل فترة الإعداد الجاد للمواطن، وبناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية، وتساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي، والتطور الحضاري (محمد هاشم، الفلوجي، رمضان محمد، القذافي، مرجع سابق ذكره، ص ص 123-122)

من هنا يتبين لنا مدى أهمية المدرسة الثانوية باعتبارها تمثل مرحلة حساسة ومن أهم المراحل التعليمية فهي تمثل " مكانة وسطى تصل ما بين التعليم الأساسي من جهة, والتعليم العالي, فهي بمثابة مرحلة حرجة تستحق بذل الجهد للمحافظة عليها :من جهة أخرى ، فهي صانعة المستقبل للطلاب، وهي التي تقوم بمثابة الحامي للحاضر وتقلباته، " فالتربية والتعليم في هذه المرحلة تعمل على تنمية بنيتهم الجسمية والفكرية والخلقية والتربوية، وتوجيه منهج تفكيرهم ومنطلق نظرتهم إلى الحياة في محيطهم وما يواجهونه ليحققوا التكيف المطلوب، فيعيشون حاضرهم ويدخلون بوابات مستقبلهم بقدرات وكفايات منفتحة غنية دون إحباطات أو عقبات ارتجاج قاسية ، وبناء على ما ذكر، فإننا نلقي المسؤولية على عاتق المربين والمسئولين والمدرسين في عملية توجيه وإرشاد وإعداد الطلبة للحياة والتعلم والتعليم .ونخص بالذكر قائد المدرسة الذي يمثل الإدارة المدرسية، فالحديث عن الإدارة المدرسية يمثل الحديث عن " المدير ومكانته ومواقفه, وعلاقاته وممارساته التي تصدر عن شخصيته(البرادعي،1988، ص12) فالإدارة السليمة :هي التي تضع أكبر قدر من المسؤولية بين يدي مدير المدرسة الثانوية، ولقد اعترف النابهون من رجال التربية من قديم الزمان بضرورة تعديل البرامج المطبقة في المدارس بوجه عام، بحيث تتناسب والحاجات الخاصة لبيئة المدرسة،حتى تتفق والاتجاه التربوي الذي يؤمن به مدير المدرسة وجماعة المدرسين العاملين معه .وتأسيساً لما سبق، يفسر الباحث سبب تخصيص مؤسسة التعليم الثانوي في موضوع البحث.

6-4- غايات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي : (وزارة التربية الوطنية مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي فيفري2005)

يسعى التعليم الثانوي إلى تحقيق الغايات التالية:

- المساهمة في تطوير وتحسين المستوى المعرفي و الوعي للموا طنين.
- المساهمة في تخريج حاملي الشهادات ذوي مستويات معرفية وآفاءات ثقافية معاد لة لمستويات ومقاييس دولية
- تحضير التلاميذ الى الحياة في مجتمع ديمقراطي بحيث يعتمدون على ا نفسهم مع احترام الاخرين.

- تطوير وتدعيم قيم الثقافة الوطنية و الحضارية العالمية.
- المساهمة في تطوير البحث عن الامتياز لدى التلاميذ.
- تشجيع وتطوير المعارف و الكفاءات في مجال العلوم والتكنولوجيا و الا داب والفنون والا قتصاد.
- البحث عن انماط التنظيم والتسيير الا آثر نجاعة.

6-5- مهام التعليم الثانوي العام والتكنولوجي :

في ا طار الغايات المسطرة مسبقا فان مهامه هي:

- تحضير التلاميذ على متابعة دراسات جامعية ذات مستوى عال.
- تطوير المواقف التي تسمح باآتساب المعارف وادماجها.
- تطوير القدرة على التحليل والتقويم و الحكم على افكار الغير وحل المشاآل.
- جعل التلا ميذ يتمتعون بالاستقلا لية الذاتية في الحكم.
- دعم روح الا نتماء الى امة وحضارة قد يمة العهد.
- تنمية حب الوطن و تمتين هذا الاحساس.
- تطوير ودعم القيم الروحية الا صيلة.
- اكتساب المهارات و المواقف الضرورية لتلبية متطلبات الدراسات الجامعية ذات مستوى عال.
- تلقين وغرس حب العمل المتقن و البحث عن الدقة وذوق الا تقان.
- تطوير الحس المدني واحترام الممتلكات العمومية والمحيط.
- تطوير سلوكات الاحترام نحو آل ماهو مخالف.

.

6-6- التعليم الثانوي في الجزائر :التعليم الثانوي في الجزائر ترعاه مؤسسات عمومية للتعليم، تتمتع بالشخصية المعنوية، والاستقلال المالي، تحدث بمرسوم، وتلغى بنفس الإجراء، ويسير كل مؤسسة مدير يعين وفقا للشروط المطلوبة، وبعد الاستفادة من فترة تكوينية لمدة سنة بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وهو المسؤول الأول عن المؤسسة، والآمر بالصرف، ويرشح لهذه الوظيفة من بين :

_ أساتذة التعليم الأساسي.

-مستشارو التربية(المراقبون العامون).

-أساتذة التعليم الثانوي (عبد اللطيف بن حسين، 2008 ، ص138)

ويساعد مدير الثانوية مستشار للتربية، يكلف بشؤون التلاميذ، ومسير مالي، يكلف بتسيير المدرسة ماليا وماديا، والتعليم الثانوي يلي مباشرة التعليم الأساسي، ويستقبل حوالي % 50 من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، على أساس استعداداتهم، وقدراتهم لمواصلة الدراسة الثانوية من جهة، وطاقات الاستقبال المتوفرة في مؤسسات التعليم الثانوي من

جهة أخرى، وتدوم مرحلة التعليم الثانوي ثلاث (3)سنوات طبقا للأمر 76 المؤرخ في 16 أفريل 1976ومن مهامه:

*مواصلة المهمة التربوية العامة المسندة للتعليم الأساسي.

*دعم المعارف المكتسبة .

*التحضير لمواصلة التعليم العالي.

*التخصص التدريجي في مختلف الميادين.

*)التحضير للالتحاق بالحياة العملية. (عبد اللطيف بن حسين، 2008 ، ص138)

6-6-1- أنواع التعليم الثانوي في الجزائر:

يضم التعليم الثانوي في الجزائر: (حسب التقسيم قبل الإصلاحات)

أولا: تعليم ثانوي عام :ويحتوي التعليم الثانوي العام على خمس شعب هي:

أ -شعبة العلوم الدقيقة.

ب - شعبة علوم الطبيعة والحياة.

ت - شعبة الآداب والعلوم الإنسانية.

ث - شعبة الآداب واللغات الأجنبية.

ج - شعبة الآداب والعلوم الشرعية .تتوج الدراسة في هذه الشعب بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي (نفس المرجع، ص139)

ثانيا: تعليم ثانوي تقني :ويحتوي على الشعب التالية:

أ -الإلكترونيك.

ب - الكهروتقني.

ت - الأشغال العمومية والبناء.

ث – الكيميائي.

ج – تقنيات المحاسبة.

تتوج الدراسة بشهادة الباكالوريا التقني .ويشترك كل من التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التقني في الشعب التكنولوجية التالية:

*الهندسة الميكانيكية.

*الهندسة الكهربائية

*الهندسة المدنية.

* تسيير واقتصاد.

ملاحظة :يكفل الدستور الجزائري التعليم المجاني لجميع المواطنين بالتساوي دون تفريق، وتعتبر فترة الدراسة الأساسية إجبارية في إطار الشروط التي نص عليها القانون. (محمد هاشم، الفلوجي، رمضان محمد، القذافي، مرجع سابق ذكره، ص 134)

ويضم التعليم الثانوي في الجزائر: (حسب التقسيم بعد الإصلاحات) (قرار رقم 07 مؤرخ في 26 جمادى الأولى عام 1434 الموافق07 أفريل 2013 ، يعدل القرار رقم 16المؤرخ في 5 ربيع الثاني عام 1426الموافق 14 مايو سنة2005 والمتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي).

يهيكل التعليم« الثانوي العام والتكنولوجي في جذعين مشتركين في السنة الأولى:

أولا: الجذع المشترك آداب، الذي يتفرع إلى شعبتين (2) في السنتين الثانية والثالثة:

شعبة الآداب والفلسفة، شعبة اللغات الأجنبية، بخيارات ثلاثة بالنسبة للّغة الأجنبية الثالثة: لغة ألمانية، لغة إسبانية، لغة إيطالية.

ثانيا: الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا، الذي يتفرع إلى أربع شعب في السنتين الثانية والثالثة:

شعبة الرياضيات

شعبة التسيير والاقتصاد

شعبة العلوم التجريبية

شعبة تقني رياضي، بخيارات أربعة:

.الهندسة الميكانيكية،

.الهندسة الكهربائية،

.الهندسة المدنية،

.هندسة الطرائق

6-6-2- التحديات التي تواجه إدارة المدرسة الثانوية:

إن المتأمل لأحوال عالمنا المعاصر الذي يتسم بعدم الاستقرار والثبات على جميع الأصعدة يجد أننا نعيش في عصر مثقل بالكثير من التحديات العلمية والثقافية، التي لا يمكن تجنبها أو الهروب منها بل لابد من مواجهتها والتصدي لها، ولن يتأتى ذلك إلا بالتسلح بكافة الأسلحة التي توهل لمواجهتها ومن أهمها التعليم. فالعالم اليوم يقف " على مفترق طرق من المتغيرات العالمية في الأيدلوجيات والمذاهب الفكرية والسياسية والصلات الدولية والعسكرية، مما يبدو أنه يمثل فاصلاً تاريخياً بين عالم الأمس القريب وعالم المستقبل الطالع على الأفق (أبو الوفا، 1994 ، ص 89) فنحن الآن في صدد مواجهة تحديات أصبحت حقيقية نعيش أحداثها كانت في القرن الماضي أهم قضايا الفكر الإنساني عامة، وفكر العلماء بكافة تخصصاتهم خاصة، وابتكر له العلماء فرعاً خاصاً سمى في العلوم الطبيعية بعلم الاحتمالات، وفي العلوم الإنسانية بعلم المستقبل (الرشيدي، 2000، ص9) فلو تأملنا ما يدور حولنا على الصعيد السياسي، نلاحظ أن هناك ميلاً متزايداً نحو توسيع دائرة المشاركة في صناعة القرار، وتزايداً واضحاً في المكاشفة والمصارحة بين الجماهير والحكام .وعلى الصعيد الاقتصادى نجد تغيراً وانفتاحاً واضحاً وسريعاً نحو العالمية، فنلاحظ الانفتاح المتزايد الذي طرأ على دائرة السوق والتركيز الكبير على الجودة ومتطلباتها (جوهر،2002، ص7)

وعلى صعيد الإدارة التعليمية فإننا نلاحظ

*تزايداً محموداً في الاهتمام بالإعداد العلمى والمهنى لمن يرشحون لمناصب الإدارة التعليمية.

*تزايداً في الاهتمام بتقرير علاقة المدرسة بالبيئة والمجتمع من أجل توفير بيئة تربوية أفضل.

*تزايداً في الإستعانة بالأجهزة التكنولوجية في القيام ببعض الأنشطة الإدارية دون أن يصاحب ذلك اهتمام مماثل بتطوير أساليب الإدارة) تكنولوجيا الإدارة.(

*ما زال انشغال الإدارة التعليمية بمشكلات الحاضر يحجبها عن الإهتمام الكافي بمشكلات المستقبل وما ينبغي أن تكون عليه صورة هذا المستقبل .(جوهر،2002، ص7)

و عليه فإن هذا عصر مليء بالتغيرات والتطورات السريعة المتزايدة، جاء نتيجة لتحديات كبيرة فرضت نفسها على واقعنا فنحن في عصر " لا يمكن الجزم بالتبنؤ مما سوف يحدث فيه؛ لأن السرعة الكبيرة المتزايدة تفقد الإنسان القدرة على معرفة حقيقة ما سوف يستقر عليه الشيء وما ينطبق على العلوم الطبيعية ينطبق على العلوم الإنسانية بنفس الدرجة " (الرشيدي،2000، ص15) فالعصر الحالى بتحدياته وتغيراته لا يقتصر على قطاع التجارة أو الصناعة، بل ينعكس على النظام التربوى بأكمله بما فيها إدارة المؤسسات التعليمية ، ومنها المدرسة التي تواجه تحديات عديدة أنتجتها متغيرات عديدة.

بالتالي كان لابد لنا من دراسة التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية بعيداً عن الأهداف التقليدية التي لم تعد قادرة على ملاحظة التحولات السريعة التي تحيط بمجتمعاتنا من كل جانب، فمواكبة ما هو متغير على المستويات التربوية، أصبح ضرورياً جداً من أجل فهم انعكاساته وتأثيراتها وذلك بعد تبنى بعض المصطلحات التي تتلاءم ومصطلحات العصر والتي منها المدرسة والتي تعتمد اعتماداً كلياً على الحاسوب وتطبيقاته الذي أصبح جزءاً لا يتجزأ من حياة المجتمع.

ولضمان تعامل فعال مع هذا المستقبل لابد من حصر أبرز التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية منها الإدارة المدرسة حتى نتمكن من التعامل معها والتفاعل من أجل التحكم فيها ومواكبة الركب الحضاري، والتقدم العلمى والتكنولوجي، والقضاء على التخلف الموروث وإحداث تجديد حضاري متكامل للمجتمع . وقد تم تصنيف هذه التحديات إلى:

أولاً التحديات الداخلية وتتمثل في:

1- **الزيادة المستمرة** في أعداد السكان التي أضافت أعباء جديدة على التعليم تمثلت في النفقات اللازمة لإقامة المباني والفصول والتجهزات وتنفيذ برامج الرعاية الإجتماعية والصحية والثقافية فالانفجار السكاني الذي يواجه العالم الثالث أدى إلى : " والرياضية للطلاب (أبو الوفا،1994، ص81) تزايد الطلب الاجتماعي على التعلم، مما ولد تضخماً في استيعاب الفصول المدرسية بالإضافة إلى اتساع الفروق بين المتعلمين من حيث القدرات والميول والاتجاهات " (البرادعي،1988 ،ص41).

2- الإنتقال من التخلف إلى التنمية:

تعتبر عملية التنمية عملية ديناميكية طويلة الأجل، تمر بمراحل مختلفة وتقتضى تغيراً في السياسات والأولويات من مرحلة إلى أخرى، ولكنها تغيرات لا تُحقق إلا إذا كان قوامها الالتزام بالمبادئ والأهداف المتفق عليها، وهذا يعنى أن التنمية الاقتصادية لا يمكن أن تحقق أهدافها بغير " فطرح قضية التنمية : تنمية اجتماعية وثقافية وسياسية قوامها التعليم (أبو الوفا، 1994، ص88). الاقتصادية في المناطق الفلسطينية ومعالجة التخلف تقتضي بحث الجوانب الاجتماعية والثقافية والسياسية للتنمية، وذلك لأن التنمية الاقتصادية ليس لها معنى إن لم تتوافر في المجتمع الفلسطيني من هنا يأتي دور : المقومات الأخرى للتنمية والتي لا تقوم الإ بالتعلم " (الأغا ورفيقه، 1998، ص59). الإدارة التي هي " الأساس الذي تقوم عليه التنمية في أي دولة تسعى إلى تطوير نفسها لمواكبة الأوضاع الحديثة، والتمكن من أداء دورها كأداة للتنمية بشكل إيجابي " (أبو الوفا، 1995، ص39) في حين لا يمكن تحقيق التنمية الفلسطينية المطلوبة دون مواجهة الركب الحضاري " والتخلف الموروث وإحداث تجديد حضاري متكامل للمجتمع الفلسطيني وتفاعل موارده الطبيعية المادية والبشرية، فإن محور التجديد الحضاري هو التنمية البشرية باعتبارها السواعد التنفيذية المؤهلة مهنياً وتربوياً "(الآغا ورفيقه، 1998، ص ص 46-47).

3- الانتقال من التسيب إلى الانضباط والجدية:

شاعت مجموعة من مظاهر السلبية التي شكلت خطراً حقيقياً على حركة المجتمع فى طريقه للتقدم، ومن هنا فإن الوعي نحو الانضباط والإحساس بالمسئولية تجاه المجتمع يلقي بالعبء على النظام التعليمي، لضمان تكوين الفرد القادر على التجاوب مع المجتمع من خلال تنمية قيم الانتماء والولاء " (أبو الوفا، 1994، ص95).

ثانيا: التحديات الخارجية

هناك العديد من التحديات الخارجية أو العالمية التي تهدد الإدارة المدرسية في عالمنا العربي الذي يعيش في القرن الواحد والعشرين الذي كان يعتبر قرن الحلم والتخيل، وأصبح واقعاً حقيقياً ينبغي التعامل معه دون تخوف، من هنا كان لا بد لنا من دراسة وفهم هذه التحديات من أجل التعامل معها بفعالية وتخطيط سليم، فمن أبرز هذه التحديات ما يلي: (الرشيدي، 2000، ص ص 11-36).

1- زيادة معدلات التغير:

لا شك أن زيادة معدلات التغير والتغيير أصبحت أمراً واقعاً لا يجد فريقاً من المعارضين له، ولذا فالجميع يؤمن بمعدلات التغير التي تسيطر على المجتمع، فالسيطرة على شئ أصبح أمراً غير ممكن إلى حد كبير .فلم يصبح هناك شئ يحكم عليه بالثبات التام والمطلق، ورغم حقيقة هذا إلا أن ذلك يصيب رجال التربية بالخوف، والحذر الشديد فمعدلات سرعة التغيير أصبحت من أشد الأمور خطورة على إدارة المدرسة بكل مقوماتها، لأن طالب اليوم الذي نتعامل معه سوف يكون بكل تأكيد غداً طالباً من نوع آخر يحمل معاني وماديات جديدة تختلف عما كان عليها بالأمس. من هنا كان " مدير المدرسة مطالباً بأن يدخل معترك الحياة المعاصرة ويستفيد منها، إنما ذلك لأن دوره لا يعتمد على إدارة آلة عن طريق فنيين وخبراء، بل دوره أكثر عمقاً وأدق خطراً، ألا وهو توجيه عقول ورعاية مشاعر) " العويس، ب.ت(1 :، في ضوء زيادة معدلات التغير في جميع المجالات التي سوف تكون " محملة بالعديد من نتائج الابتكارات والأنشطة والتفاعلات المادية والمعنوية، و سوف تتزايد هيمنة الآلة على الإنسان وسوف تنفجر ثورة المعلومات والإتصالات إلى أقصى حد " (الرشيدي، 2000، ص12). ولا نستطيع أن نقيس تطور أو نجاح المؤسسات إلا بتقدمها وقدرة إدارتها على تقبل التغير والتجديد .فكون المدرسة مؤسسة من مؤسسات المجتمع تتأثر بما يدور من حولها من تغيرات في جميع مجالات الحياة فإن " سر نجاح المدرسة كمؤسسة اجتماعية تعليمية تربوية .يكمن في قدرة إدارتها على الأخذ بأساليب التطور بما يحقق التوازن بين ما تقوم به ولذلك فإن : المدرسة وما يسود في المجتمع من اتجاهات وتطورات " (البوهي، 2001، ص97). دورالمدرسة في ظل هذه التغيرات يكمن في انتهاج الأساليب الإدارية الحديثة.

2- زيادة حركة العولمة الإدارية فكراً وتنفيذاً

تشكل ظاهرة العولمة صلب التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية، فإذا كانت العولمة بدأت مع نهاية القرن العشرين اقتصادياً أصبحت الآن ثقافية، وهي من أخطر أشكال العولمة التي تهدد ثقافات الشعوب " فالعولمة الثقافية سوف تصبح إحدى الأسلحة الفتاكة لكثير من الشعوب التي ليست فمدير المدرسة : لديها القدرة على الدفاع عن هويتها ومصادر ثقافتها ." (الرشيدي، 2000، ص16). يواجه تحديات كثيرة في ظل العولمة منها تطور نظم الإتصال التي أدت إلى " ازدهار وسائل الاتصال السلكى واللاسلكى، ومعالجة المعلومات وتكنولوجيا الاتصال إلى إنشاء شبكات معقدة والانفتاح الإعلامي (لأغا، 1998، ص65) لمعالجة المعلومات ونقلها فوراً الإنترنت "Internet" الذي أصبح سمة من سمات العصر الذي جاء نتيجة تطور نظم الإتصال إلى جانب الثورة التكنولوجية التي أدت إلى زيادة معدلات التقدم العلمى والتكنولوجي. ففي ظل هذه التحديات يجد مدير المدرسة نفسه أمام

حواجز وعقبات كثيرة، " ذلك لأنه يفترض ألا يعمل بمعزل عن معترك الحياة المعاصرة حلوها ومرها، سيئها ورديئها، بل يعمل في خوض تلك الأحداث؛ لأن مهمته أن ينشئ أجيالاً تتسلح بالعلم، ويوجد أمماً من المفترض أن تتعايش مع الواقع وتساير الركب البشرى وإلا ضاعت هويتها ودفنت أصولها " (العويس، ب.ت1)

من هذا المنطلق، علينا أن نقر بأن الإدارة المدرسية مهما صغر دورها، لابد لها أن تتفاعل مع العولمة، وتؤمن بأن ظاهرة العولمة ليست جديدة علينا، وتؤمن بضرورة تأصيل نفسها كإدارة إنسانية عليها أن تقدم كل إمكاناتها لتحقيق التوافق الإيجابي لمتطلبات العولمة الفكرية وما يتبعها واجمالاً فإن التحدي الحقيقي لظاهرة العولمة على على الإدارة المدرسية (الرشيدي،2000، ص17).

مدير المدرسة يتمثل في الآتي :(العويس، ب.ت31).

- مدى استعداد مدير المدرسة للتكيف مع ثقافات واتجاهات وقيم متعددة ناتجة عن تعدد جنسيات الأشخاص الذين يتعامل معهم.
- مدى استعداد وقدرة مدير المدرسة على التخلى عن الإدارة التقليدية واستبدالها بتوجهات إدارية معاصرة تضم التخطيط الاستراتيجي والتفكير الابتكاري والإبداعي وقيادة التغيير وإدارة الجودة الشاملة والقيادة التشاركية.
- مدى قدرة مدير المدرسة على تحقيق أكبر قدر من المنافسة الهادفة الواعية وتصميم استراتيجيات تنافسية مختلفه .فيما تقدمه من جودة للطلاب لتربطهم بسوق العمل.
- مدى قدرة مدير المدرسة على تكوين رؤية استرايتجية مستقبلية تربط المدرسة بالمجتمع وتقيم شراكة بين المدرسة والبيئة الخارجية، تستثمر فيها الإمكانات وتشجع فيها الطاقات والمواهب الإبداعية.

3- سرعة التغيرات التكنولوجية.

تسيطر الثورة التكنولوجية على كافة المجالات، فالتغيرات التكنولوجية هي التي تميز العصر الحالي والتي أصبح لها عدة مسميات تعتمد " أساساً على العقل البشري والإلكترونيات الدقيقة :والكمبيوتر وتوليد المعلومات واختزانها واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية " (محمد،2000، ص 554). من هنا نقر أن التغيرات التكنولوجية هي نتاج الفكر الإنساني، فلا شك أن الإدارة المدرسية على كافة المستويات وبكل المسئوليات أحد العوامل الحاكمة في هذا النتاج الفكري، ولا يجوز مطلقاً أن تعدد الأفراد المبتكرين والمخترعين، ولا تعمل بما يحققونه من نتائج لصالح الإنسانية

ولتسهيل مهمة البشرية . وتعتبر الإدارةالمدرسية من الأوائل في الاستفاده من التغيرات التكنولوجية حين تكون على وعي بما يلي:

معرفة درجة التطوير التكنولوجي العالمي في المجال. الاعتماد على التكنولوجيا في تغيير أنماط العملية التعليمية للأفضل. تحقيق مكانة أقوى وأكبر للمؤسسة التربوية. ولا شك أن من أهم عوامل النجاح في الإدارة المدرسية هو مقابلة التحدي التكنولوجي بالتحدي في تسخيره لخدمة أغراض وأهداف وبرامج الإدارة المدرسية.

4- تغير طبيعة قوى العمل:

قد يعتقد بعض العلماء للوهلة الأولى أن هذا التحدي لا يخص الإدارة المدرسية بقدر ما يخص المؤسسات والهيئات الأخرى، ولكن المدقق للدور الإجتماعي والاقتصادي للتعليم يجد أن هذا التحدي من أهم التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية، وأن " طبيعة قوى العمل هي القوة الحاكمة في مداخل ومخارج كل المؤسسات التعليمية، وإلا فسوف يصبح سوق العمل في واد وخريج تلك وبدون قوى العمل لن تحقق الإدارة المدرسية : المؤسسة في واد آخر (الرشيدي، 2000، ص22). رسالتها، فنحن نعلم أن المدرسة عبارة عن نظام متكامل له مدخلات وعمليات ومخرجات، من هنا كانت قوى العمل هي أهم المخرجات ومن ثم أهم التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية. فالتحدي الحقيقي يكمن في رفض سوق العمل لخريجي المؤسسة وتحويلهم إلى عاطلين" وهكذا نستطيع أن نؤكد أن طبيعة قوى العمل ومتطلباته .أصبحت تمثل تحدياً حقيقياً للإدارة المدرسية على وجه الخصوص؛ لأنها الإدارة الوحيدة المواجهة للقوى العاملة، فإذا لم تكن قادرة على التفاعل مع تلك المتطلبات في الأعمال الحديثة والمتطورة حالياً وفي المستقبل، فإنها سوف تعاني من الرفض لكل التوجهات والتعليمات التي تقدمها لهؤلاء الخريجين في المستقبل" (الرشيدي، 2000، ص22).

5- عجز الموارد الاقتصادية المتاحة وندرتها.

أصبحت ظاهرة طبيعية أن نجد الندرة في العديد من الموارد المطلوبة سواء أكانت مادية أم فنية أم بشرية، فقد تكون نتيجة مباشرة للسيطرة على نظريات العرض والطلب، ومن ثم يحتاج هذا الفكر الإقتصادي إلى أسلوب إداري لتنفيذه. فالإدارة المدرسية بدأت تتأثر وتواجه هذا التحدي الخطير باعتبارها جزءاً من الإدارات المختلفة " وعليها أن ترسم خريطة استرايتجية وفقاً لظروف البيئة واحتياجاتها حتى لا تصبح الإدارة ذاتها شيئاً يمكن أن يستغني عنه من خلال أن مخرجاتها غير مقبولة في سوق العمل وغير ملائمة لطبيعة الأعمال الجديدة " (ياسين، 1998،ص22) وبناء على ذلك انتشرت أنواع مختلفة من التعليم الاستثماري وتم تصميم إدارة له على أعلى مستوي لتحقيق الأهداف

الاستراتيجية من ذلك التعليم حتى يكون الخريج في حيز الندرة، ومن ثم، يصبح في ساحة الطلب السريع، ومن هنا يرتفع أجره وتقدر قيمته، وينعكس ذلك على نوع تعليمه وإعداده ومهنته وإدارته. فيجب على الإدارة المدرسية " أن تعتمد على أعلى الوسائل العلمية في الوصول لمخرجاتها بالدرجة المطلوبة التي يتسابق عليها سوق العمل، ويعتمد تشغيلها وفق تخريجها، وبذلك نصل إلى التوازن المطلوب بين الندرة والجودة وتحقيق استرايتحية التنافس العالمي " (الرشيدي، 2000، ص26).

6- التحول من الفكر الإقتصادي إلى الفكر المعرفي

مع دخول هذا القرن -الحادي والعشرين -أصبح للمعرفة قوة غريبة، حتي إن الدول القوية في العالم اتخذت من السيطرة على المعرفة ميزة إستراتيجية كبرى، بل يرى بعض أن المعرفة أصبحت من أهم أسباب التفوق والتنافس، فكل من المعرفة والفكر الابتكاري هما اللذان يساعدان على معرفة القوة الفعالة في كل موارد المجتمع المادية والبشرية. كان علماء الاقتصاد يصنفون عوامل الانتاج بالعمالة ورأس المال، ولكن بدون المعرفة وتقنية المعلومات أصبح رأس المال مورداً هاماً قادراًعلى زيادة الثروة، " فهناك كثير من الحديث عن أهمية وكيفية التحول من الاقتصاد المعتمد على الموارد الاقتصادية غير المتجددة كالنفط إلى الاقتصاد المعتمد على تنمية الموارد البشرية عن طريق زيادة المعارف بأنواعها " (http://www.ociped.com). فالمواد الخام مازالت تحتل عاملاً هاماً ولكن الأفكار المبتكرة تأتي في قمة الأهمية في كيفية استغلالها لزيادة المنافع الاقتصادية، " فالمعرفة أصبحت تستثمر آليات الاقتصاد في النمو وخلق " الوظائف فالطلاب نعتبرهم أصولاً وموارد، ولكنها تحتاج إلى تمكين المعرفة الفعالة ذات الجودة العالية، فالسؤال يأتي في كيفية تقديم أجود أنواع التعليم والمعرفة. من هنا يأتي دور الإدارة المدرسية في مدى تحقيقها لهذا التحول والاستفادة منه، فعلى الإدارة المدرسية أن " تتحمل النصيب الأكبر من حيث الأخذ والعطاء، وعليها أن تسهم في تحقيق النضج الاجتماعي الذي تعمل فيه من خلال رفع مستوى الوعي والإدراك لأهمية هذا التحول " (الرشيدي، 2000، ص28).

7- عدم استقرار الأوضاع الاقتصادية والإجتماعية

يعتبر عدم الاستقرار في الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية من أهم نتائج العصر الذي جاء نتيجة التغيرات السريعة والانفجار المعرفي وزيادة معدلات التغير في الأساليب التكنولوجية، فكل ذلك يمثل تحدياً واضحاً لجميع الادارات سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم تعليمية، فالإدارة المدرسية تعاني من التعددية في الأوساط الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي تنعكس على سلوك التلاميذ والمعلمين، ومن ثم، عليها" أن تحقق أكبر قدر من التوازن

حتى تستطيع السيطرة على الموقف والوصول بالسفينة التعليمية إلى بر الأمان بالرغم من ارتفاع الأمواج وقوة ارتطامها بالسفينة " (الرشيدي، 2000، ص29).

نستخلص مما سبق إلى أن المحيط الإداري تواجه مجموعة قوى لها تأثير مباشر على الهيكل الإداري، حيث تعمل هذه القوى على تصديع البناء الإداري القديم التقليدي، وتسهم في الإسراع إلى إقامة هيكل جديد على أساس هياكل الأنظمة الإدارية الجديدة. وفي هذا الإطار يمكن ملاحظة أن النظم التعليمية تواجه الكثير من التحديات، هذا التحدي أجبر المؤسسات التعليمية وغيرها على اتباع الأنظمة الإدارية الجديدة، بما في ذلك تحسين جودة المدارس، فالتحديات التكنولوجية والاقتصادية، والطلب الاجتماعي، وكذلك الحاجة الماسة إلى استخدام الأفضل للمصادر النادرة من أجل التنمية، وجعل جميع الجهات تستجيب إلى ما يسمى بإدارة الجودة الشاملة التي أصبحت هدفاً في حد ذاته من أجل تحسين السياسات والإدارات التعليمية، فقد أثبتت معظم الدراسات أن التحدي الأساسي للمؤسسات التعليمية لا يقتصر على تقديم التعليم لكل المواطنين، ولكن التأكيد على أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية.

7- مدير الإدارة المدرسية:

7-1- تعاريف خاصة بالمدير:

للعملية التعليمية ثلاثة أركان أساسية وهي المعلم والتلميذ والمعرفة، إلا أنه يمكن اعتبار الإدارة ركنا رابعا لها، وللإدارة المدرسية جهود ونشاطات مستقلة يقوم بها الفريق الإداري العامل بالمديرية ويرأسه عضو يهتم بكل الشؤون الخاصة بالمؤسسة, وهو المدير الذي يهمنا في الإدارة المدرسية وسنحاول معرفة من هو المدير ؟ وما هي شروط تعيينه؟ وما إلى ذلك.

يعتبر مدير المؤسسة التعليمية أهم عنصر وأهم شخص وعلى رأسهم تقع عليه مهمة دفع العمال والمؤسسة نحو الأحسن, ومحاولة الوصول إلى الأهداف والغايات المسطرة، فهو العقل المدبر والمخطط والقائد على سير العملية التربوية على أكمل وجه ,عن طريق تحفيز كل الأطراف الفاعلة في المؤسسة .يسعى جاهدا نحو الأفضل والأحسن لتطوير الوسائل التعليمية والبيداغوجية وتوفير كل ما يخص من أجل ضمان تعليم ناجح والارتقاء به .وهذا لا يتم إلا عن طريق مسايرة الإصلاحات الجديدة والإطلاع عليها حتى يتمكن من كل ذلك. وقد خاض الأدب التربوي دراسات في هذا المجال باستعراض أهمية المدير وأثره على نجاح العملية التربوية ومغالبتها ومن هذا المنطلق يأتي البحث في مواصفات مدير المؤسسة التعليمية وخصائصه .وما هي شروط الممارسة الإدارية؟ وتلك التي تؤدي إلى تسيير ناجح؟

ويتناول هذا العنصر الحديث عن المدير من حيث المهارات الواجب تعرفها فيه والكافيات اللازمة في المبحث الأول أما المبحث الثاني فقد تناولنا فيه أساليب اختيار المدير وإعداده وتدريبه وواجباته ونشاطاته ومهامه, المسؤوليات التي يضطلع عليها.

نظرا للدور الذي يقوم به في المدرسة والمركز الذي يحتله في الإدارة المدرسية، وبمؤسسة التعليم حاولنا تعديد هذا المفهوم من الناحية اللغوية والاصطلاحية.

أ – لغة : جاء في القاموس أدار الشيء أي سيره. فكلمة مدير مشتقة من الفعل أدار، يدير أي يوجه ويسير ويؤدي وينفذ ويرشد.

ب – اصطلاحا:

1- هو ذلك الشخص المسئول الذي كلفته الدولة بالمحافظة على المدرسة وبالتالي توجيهها توجيها سليما ، حتى تحقق هدفها الكامل.

2- هو معلم ناجح أسندت له مهمة تسيير المدرسة لما يتمتع به من مزايا ومواصفات تؤهله لذلك ويلعب دورا هاما في التأثير على قرارات المستويات العليا في الإدارة بتحكمه فيها (قدوري أبو القاسم ،د س ، ص127)

3- هو أي شخص في التنظيم يقوم بالإشراف والتخطيط والتنظيم والقيادة والمراقبة لنشاطات الآخرين (مقدم عبد الحفيظ ، 1993 ، ص88)

4- هو قائد الفريق المدرسي فريق العمل المدرسي الذي يظم الوكلاء والمدرسين الأوائل والمدرسين والجهاز الإداري المعاون والعمال (حجي إسماعيل أحمد ، 2000 ، ص ص55 -57).

وقد خاض الأدب التربوي والدراسات التربوية باستعراض أهمية مدير المدرسة وأثره على نجاح العملية التربوية وفعاليتها وعلى نجاح المدرسة باعتباره المحور الأساسي لسير العملية التعليمية، ومن هنا نأتي إلى تعريف هذا العنصر الفعال.

-فالمدير هو المعلم اكتسب خبرة ميدانية تسمح له بأن يكون قدوة في المؤسسة، يعرف جزئيات مهنته ويتحكم في البرامج والطرق والوسائل المقررة.

-المدير هو مستشار يقدم دروسه التطبيقية ويسري بنصائحه التربوية وهو يعرض معارضه البيداغوجية لينتفع بها المدرسون.

-المدير هو مفتش يزور المعلمين في أقسامهم ليطلع على أعمالهم ويطلعهم على حقوقهم وواجباتهم، ينكب اهتمامه على مشاغلهم المهنية بإخلاص وأمانة في إطارها القانوني.

-المدير هو المسئول الذي تتلخص بين يديه حرمة المدرسة وقيم المجتمع الجزائري في دوره التربوي أصل وعمله الإداري فرعا، تكمن عظمة رسالته في تنشئة الجيل من المعلمين، القادرين على تحمل مسؤولياتهم كاملة لخدمة الأمة والحفاظ على مقوماتها التاريخية الخالدة.

حسب (محمد علي شهيب، 2000، ص10). فالمدير هو إنسان مثقف، مثالي في سلوكه ومعاملاته ، فهو يعمل دوما على تدعيم أوامر المحبة بين العاملين في المدرسة ويضفي عليها جوا من العدالة والإخاء حتى يشعرهم بقداسة المهنة النبيلة التي اجتمعوا من أجلها، ليكونوا قدوة لخير معلم (محمد صلى الله عليه و سلم) في قوله " : إنما بعثت معلما."

يرى (الدايل، 1988، ص 72)أن مدير المدرسة هو الرئيس المباشر لجميع العاملين في المدرس التي تعتبر وحدة تعليمية ولا يتم للتعليم كيان إلا بها ، وهو بطبيعة عمله متصل مباشرَة بزملائه المعلمين وأبناءه الطلبه ، وهذا الاتصال المباشر هو العنصر الحي من التعليم ، إذ يمكنه أن يقوم بدور فعال في توجيه المدرسين باعتباره المسئول الأول عن مدرسته ، فهو المراقب المستمر المستديم فيها ويقوم مدير المدرسة بالإشراف على ثلاث نواح هامة:

- ✓ متابعة رفع مستوى العملية التربوية في المدرسة
- ✓ الحياة الاجتماعية في المدرسة.
- ✓ الناحية الإدارية.

فمديري المدارس والمراكز التعليمية يسيرون المؤسسات التعليمية بحكم وظائفهم، ومع هذا فإنهم في مقدمة كل القادة فيما يتعلق بتحفيز الفريق وضمان مساهمته في تحقيق أهداف محددة، بصورة جيدة وإن من واجبهم تحريك المصادر المتاحة داخل المدرسة وخارجها، أو داخل المشروع وخارجه (إعداد قسم السياسة التربوية والتخطيط ، 1996 ، ص76).

ج –من المنظور التربوي : فمدير المدرسة فهو أستاذ له خبرة في مجال التربية إلى جانب الأقدمية، لأن هناك فرق بين أقدمية المدير والخبرة، فهناك القديم قدم المنظومة التربوية لكن خبرته لا تساير هذا الحجم الزمني، إذ قد يكون أكتسب خبرة لكنها منقوصة لأنه لم يبحث ولم يبدع ولم يجرب ولم يحتك بالآخرين تعاونا أو تنسيقا، أو تطويرا لضمان الأنشطة

المتعلقة بمفاهيمه ولا بالوسائل التي تضمن له تحقيق النتائج المرجوة بأيسر الطرق وتبليغ المعلومات دقائقها، تفاصيل جزئيتها الأخرى التي تكسبه خبرة عميقة، لهذا فالمدير الناجح هو أستاذ كفئ، ناجح في علاقاته وفي الإحاطة بمادته، التحكم في تلاميذه بغزارة أفكاره وحسن سلوكه ورفعة أخلاقه، قابليته للتعاون مع الآخرين.

د – من المنظور التشريعي : مدير المدرسة واحد من موظفي إدارة المؤسسات المدرسية (أحسن لبصير، 2002، ص ص 31-32) ومدير المدرسة هو الذي لا يبدد جهد في الأمور القليلة الأهمية ولا يمارس عمله بطريقة عشوائية ، بل يستخدم أساليب متميزة في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات، ويستثمر الفرص المتاحة بكفاءة أعلى من غيره.

كما أنه الشخص الذي تناط إليه مهام قيادة العاملين بالمدرسة من تلاميذ ومعلمين، بتنسيق جهودهم من أجل تحقيق أهداف مدرسته، على هذا الأساس نجده في كل مؤسسة تعليمية (مدرسة) شخصا متفرغا خصيص للقيام بهذا الدور القيادي وأداء واجبات ومهام معينة، إذا ما اتخذت لكفاءة تؤدي إلى تحقيق المدرسة لأهدافها حسب(جمال أبو الوفا، 2000 ، ص201).

فالمدير مركز العملية التعليمية، فعليه عبأ تنظيمها للحصول على أفضل النتائج الممكنة وهو الذي يوجه رسم الخطط المختلفة وتنفيذها, وهناك الكثير من الدراسات التي بينت أهميته، هو المسئول الأول على نجاح المدرسة لتحقيق أهدافها وتربية تلاميذها، وهو حلقة الاتصال الثانية في العلاقات المدرسية على اختلاف أنواعها بين المدرسين لبعضهم البعض وبين المدرسين والتلاميذ، وبين الآباء والمدرسين (محمد عبد القادر عابدين، 2001 ، ص ص94 -95).

فالمدير باعتباره رئيس المؤسسة أو المتوسطة سابقا يجب أن يكون مكافح ومناضل ليتخطى الصعاب التي تعترضه في عمله، لأجل تلك المشكلات التي تقف كحاجز أمامه وأمام الفريق العامل معه لهذا فهو خبير كذلك بما يفعله حيال تلك العقبات ويحاول أن يتخطاها، المدير شخصية روحية توكل له الأعمال ويمتاز بالصراحة في إلقاء الأوامر ووضع الحلول الملائمة، كما أن حضوره في كل الجلسات والاجتماعات ضروري .فبغيابه لا يعقد أي اجتماع فهو المخطط، المقرر ويعلم بكل ما يخص ويرتبط بمدرسته أي بكل كبيرة وصغيرة تتعلق بمدرسته (فهو الآمر والناهي فيها) .

يتم تعيين مديري الثانويات حسب (القانون الأساسي الخاص بموظفي التربية الوطنية في المادة 160 منه صفحة في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق المسابقة على اساس الاختبارات و بعد متابعة بنجاح تكوينا متخصصا يمتد سنة دراسية واحدة من بين:

- الأساتذة المبرزين

- نظار الثانويات الذين يثبتون خمس سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة و المنحدرين من رتبة استاذ التعليم الثانوي
- الأساتذة الرئيسيين للتعليم الثانوي الذين يثبتون خمس سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة
- بصفة انتقالية و لمدة خمس سنوات ابتداء من تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم، اساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون عشر سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة

7-2- المهارات اللازمة لمدير المؤسسة التربوية:

إن مدير المدرسة الناجح هو القائد التربوي الذي لا يكتفي بإدارة المدرسة وتسيير شؤونها, بل الذي يقودها قيادة فاعلة نحو تحقيق الأهداف بكل قوة وجدارة حتى يتمكن من القيام بهذا الدور ,إذ لابد له من الإلمام التام بواجباته ومهامه ,ويجب عليه أن يهيئ الجو لزرع الحب في نفوس الطلاب والعاملين من معلمين ومستخدمين, وأن يكون مؤثرًا في المجتمع المحلي الذي يعيش فيه يعطيه ويتفاعل معه .ويعد مدير المدرسة قائدًا مع مجموعة من المعلمين نحو التعامل مع المنهاج المدرسي .ولابد للمدير من أن يسخر عزائم المرؤوسين لتحقيق أغراض معينة. ويمكن تصنيف تلك المهارات كما يلي:

7-2-1-المهارات التصويرية:

هي مهارات ضرورية تمكن قيادة الإدارة التعليمية من النجاح في تخطيط العمل التعليمي وتوجيهه، وترتيب الأولويات، والتنبؤ بما سيكون عليه المستقبل، والمهارات التصويرية هي القدرة على ابتكار الأفكار، والإحساس بالمشكلات، وصياغة الحلول ، والتوصل إلى الآراء، وهي أشد ما تكون ضرورية بالنسبة لقيادات الإدارة التعليمية، حيث تستخدم في الممارسات اليومية للأعمال، ولكنها في نفس الوقت، من أصعب المهارات في تعلمها و اكتسابها .(Ethier, G, 1997, p 203)

7-2-2- المهارات الفنية:

و تتطلب ضرورة توافر قدر من المعلومات، والأساليب العلمية والفنية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري، ومن الأعمال التي تتطلبها المهارات الفنية في الإدارة، رسم السياسة العامة، وتخطيط العملية التعليمية، والإشراف الفني على المواد الدراسية المختلفة، وتوزيع العمل بالإضافة إلى كتابة التقارير المهمة (Ethier, G, 1997,P204)

7-2-3- المهارات الإنسانية:

وهي تتصل بالتعامل مع الغير بنجاح، وبالقدرة على خلق مجتمع متعاون متكامل يتعامل معه القائد الإداري . و لعل هذا يتطلب منه معرفة لطبيعة العنصر البشري، وأسس تنسيق الجهود والدوافع، والمهارات الإنسانية ضرورية للعمل في كل المنظمات، وعلى كل المستويات وخاصة بالنسبة للإدارة التقليدية، فهي تنمي الروح المعنوية للعاملين، وتساهم في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية (أحمد محمد الطيب، 1999 ،ص).

7-3- تطور مفهوم المدير ووظيفته:

لقد كان مفهوم المدير تقليديا، لا يعني أكثر من السلطة، يمارس النفوذ والتسلط على المعلمين والتلاميذ، كما يقوم بضبط الحضور والغياب، ويتخذ قرارات شخصية تتعلق بخدمات ومتطلبات المؤسسة، وكان تصوره لمسؤوليته في المدرسة يقوم على الفهم التملكي، لا الإشرافي، وهذا ما أدى إلى تعطيل سير المؤسسة وعرقلة نشاطها التربوي والتعليمي، إلا أن المفهوم التقليدي أصبح يهدد التطور التربوي بصفة عامة، والفكر الإداري التعليمي بصفة خاصة، وهذا ما أدى إلى ظهور نظام مفاهيمي جديد من شأنه أن يطور هذا المفهوم، ويخلص الإدارة المدرسية من الفهم الضيق لهذا المفهوم، ويقدم الجديد للعملية التعليمية التربوية، فبعد أن كان المدير في التربية التقليدية يحمل سلطة ، أصبح الآن يقدم خدمات وأعمال للعملية التربوية ذاتها، ويقوم بممارسة نشاطاتها، بالتعاون مع جميع أفراد الجماعة التربوية، كما أنه يحول الاهتمام الأحادي إلى اهتمام تكاملي يهتم بجميع الشؤون المتعلقة بالتربية والتعليم لتحقيق الأهداف التربوية في العمل الإداري. وما يدل على هذا التطور وجود بعض التعاريف في العصر الحديث لمفهوم المدير، فمثلا نجد "حافظ فرج أحمد "يعرف المدير على أنه :" القائد التربوي الذي يتصف بخصائص ومهارات تتطلبها طبيعة الأدوار التي يتوقع ممارستها في إنشاء إدارة المدرسة، وفي ضوء وظيفته وعمله كقائد إداري في المدرسة (حافظ فرج أحمد ، 1987 ، ص27) أما "عبد الحفيظ مقدم "فيعرف المدير على "أنه ":أي شخص في التنظيم يقوم بالإشراف على نشاطات الآخرين، ووظيفيا هو ذلك الشخص الذي يقوم بالتخطيط والقيادة والمراقبة لنشاطات الآخرين (عبد الحفيظ مقدم، 1992 ، ص88). لقد واكب هذا التحول لمفهوم المدير من المفهوم التقليدي إلى الفهم الحديث تطور الدراسات والبحوث في المجال التربوي والإداري في الدول المتطورة، كما تطورت الدراسات في الدول النامية المهتمة ببحث موضوع القيادة التربوية، وهذا التطور النسبي لهذا الاهتمام في بلدان العالم الثالث متأثرا إلى حد كبير بالنظرة الغربية إلى وظيفة المدير في المدرسة، فهو مفهوم شامل ووظيفة إدارية، وفنية كاملة. وهذا يعني أن مدير المدرسة

مسئول عن جميع ما يتعلق بالنواحي الإدارية وجميع ما يتعلق بالنواحي الفنية كالمنهاج، وطرق التدريس، والكتاب المدرسي من طبع وإخراج وأسلوب، وعن علاقة المجتمع بالمدرسة، وعلاقة المدارس بالمدارس الأخرى، كما أنه مسئول عن النواحي الاقتصادية الخاصة بمعلمي المدرسة، وعن تقويم عمل كل فرد في المدرسة من إداريين, ومدرسين، وطلبة، وعن تطور الأعمال الفنية والإدارية في المدرسة، وعن الإشراف الإداري والفني، ومتابعة النشاطات الموجودة في المدرسة، فهذا النموذج الغربي الذي يراعي الخصوصية الشاملة لوظائف المدير من ناحية الإدارة المتعلقة بضبط الحضور والغياب لكل أفراد الجماعة التربوية، وتنظيم الدخول المدرسي، وأوقات الدراسة والامتحانات واستقبال الأساتذة...إلخ.

إلى جانب هذا يمتد نشاط المدير إلى الجوانب الفنية ذات العلاقة بالمشاركة في وضع المناهج التعليمية، ومراقبة تطوير طرائق التدريس ، وتأليف وتقييم الكتب المدرسية، وهذه الجوانب بإجراءاتها من قبل المدير تساهم إلى حد كبير في تطوير العملية التربوية، وتوسيع المجد التربوي للعقل الإداري، ومراعاة الأهداف التربوية في التطبيقات والإجراءات التنظيمية.

7-4- أدوار مدير المدرسة:

يرى الباحثون أن للمدير دورين رئيسيين هما :الدور الإداري والدور التربوي، لتهيئة الموقف التعليمي، وتندمج أدوار أخرى تحت هذين الدورين، كدور التقييم، الإشراف، التخطيط القيادي، وهذه الأدوار في الحقيقة هي متكاملة ومترابطة ولا يمكن فصلها إلا بقصد الدراسة والبحث، والتوقعات التي يفترض أن يؤديها مدير المدرسة من خلال كل أدواره ما يلي:

7-4-1- الدور القيادي:

لا شك أن طبيعة عمل مدير المدرسة تفرض عليه أن يقوم بدور قيادي، والذي يتمثل في تحضير القدرات والعناصر البشرية، وقيادتها نحو الوصول إلى الأهداف المرسومة، والقائد التربوي يتوقع منه أن يكون داعية للتغيير والتجديد، وتهيئة المناخ الملائم لتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية الموجودة، ويتطلب الدور القيادي القيام بالمهارات التالية:

- المبادرة بتقديم التصورات والمقترحات والأفكار الجديدة والطرق الحديثة بتناول المشكلات وعلاجها.

- تقديم الآراء والاقتراحات التي تساعد على النهوض بعمل المدرسة وتحسين أدائها، والعمل على رفع أداء المعلمين وذلك بتسهيل المناخ المناسب لممارسة ابتكاراتهم بما يعود على العمل المدرسي بالفائدة والتطور.
- تقديم المعلومات والبيانات اللازمة لحسن سير العمل ودفعه في الاتجاه الصحيح، وذلك بحكم موقع مدير المدرسة الذي يتيح له الإطلاع على كل المعلومات التي تتعلق بالإتجاهات السياسة التعليمية، والرؤية الشمولية للوضع التعليمي.
- التنسيق بين جهود المعلمين في المدرسة، بحيث يتم توجيههم نحو تحقيق الأهداف المرجوة من المدرسة .(محمد منير مرسي، 1993 ، ص139).

7-4-2- الدور الإنساني:

يعتبر مدير المدرسة المسئول الأول على خلق روابط بين كل العاملين داخل المؤسسة، ويعني كل الحساسيات الموجودة، وسير معالجة الصراعات والنزاعات التي يمكن أن تحدث، وإلى جانب هذا يجب أن تكون له القدرة على إرساء الحوار داخل المؤسسة، والاعتماد على الأساليب العلمية للاتصال ، وكل هذه الجهود تحتاج إلى مهارات واستراتيجيات واضحة (Jean Pierre Obin ,1999,p 50)ولا يقتصر دور المدير على الاهتمام بالأشخاص، وإنما يتمثل سلوك القائد، الفعال في بعدين أساسيين:

1-تقدير الأشخاص(حاجاتهم وانفعالاتهم)

2-الانشغال بحاجيات وأهداف المنظمة.

7-4-3- الدور الإداري:

يؤكد جاك هالاك "Jacques Hallak " على أهمية الدور الإداري للمدير، لأنه أساس نجاح الأدوار الأخرى ، ولهذا على مدير المدرسة أن يؤدي هذا الدور بطريقة فعالة، ويرى أن هناك مهام رئيسية للدور الإداري يجب التركيز عليها ,خاصة في المدارس التي لا تتوفر على موارد كافية من بينها:

- تحديد الأهداف وتحديد البرامج.
- تنظيم السنة الدراسية.
- إعداد الميزانية والخطة .

- توزيع عقلاني للتجهيزات والوسائل.
- تقويم الكفاءات والأداء .
- تحديد الوقت اللازم لكل عملية .

و يضيف أن التغيير وتحسين الدور الإداري للمدرسة، يرتكز أساسا على تقويم الوضعية الحالية، وإدخال التعديلات، والتحسينات فيما بعد. و يستمد المدير دوره الإداري من السياسات والتعليمات والتوجيهات التي تصدر من السلطات التعليمية المحلية، ويتضمن الدور الإداري، مهام التنظيم، الاتصال، العلاقات العامة، وشؤون الأفراد (سامي سلطي عريفج، 2001 ، ص185)

7-4-4- الدور الإشرافي:

يعرف" كركر جول "في قاموس التربية الإشراف" :جميع الجهود التي يبذلها القائمون على أمر التعليم بتوفير القيادة المطلوبة لتوجيه المعلمين من أجل تحسين التعليم .(أحمد محمد الطيب، 1999 ، ص107). ويتمثل الدور الإشرافي للمدير في المهام التالية:

- مساعدة المدرسين على فهم وظيفتهم وحسن أدائها .
- الاشتراك مع المدرسين في وضع البرامج والخطط التربوية القائمة على أسس تعليمية.
- مساعدة المدرسين على فهم وسائل التعليم وأدواته والعمل على توفيرها خدمة للمتعلمين.
- العمل على متابعة ما يجد من أمور التعليم واقتباس المناسب منها والتطلع إلى كل جديد.
- العمل على أن ينمو المدرس نموا مهنيا وذلك لفرض النهوض بمهنة التدريس ورفع مستوى الأداء (أحمد مصطفى خاطر ،1990 ، ص159)

7-4-5- الدور التخطيطي:

يتحدد دور التخطيط لمدير المدرسة وفق الأهداف السياسية للإدارة المدرسية، في إطار الصلاحيات الممنوحة له فيما يخص القوانين والقرارات واللوائح، وكغيره من مديري المؤسسات والإجراءات يقع على عاتقه مسؤولية التخطيط للإدارة المدرسية. (Jerard Ethier, 1997, p163). و إذا كان التخطيط في الإدارة التعليمية تخطيط لكل قطاع التعليم، فإن التخطيط في الإدارة المدرسية هو تخطيط جزئي، ومحلي، حيث يخطط المدير للمؤسسة التي يشرف

عليها اعتمادا على ما توفره المدرسة من الموارد البشرية والمادية، ولهذا تختلف أولويات التخطيط من مدرسة إلى أخرى حسب طبيعة كل مؤسسة تعليمية. وتتوقف فاعلية التخطيط على نظام الاشتراك للمنفذين في وضع الخطط التي سيقومون بتنفيذها، ويؤكد أن فاعلية هذه المشاركة تستلزم توفر نظام متطور للمعلومات، ونظام سليم للاتصال، واستخدام الأساليب الحديثة في الإدارة (دياب ، 2000 ، ص82).

7-4-6- الدور التقويمي:

يعرف" فرنسيس عبد النور "التقويم أنه ":العملية لتي تصاحب أي برنامج تعليمي صاحبه عناصر القوى فيعمل على تنميتها، وعناصر الضعف فيعمل على التغلب عليها، وعلاجها"(فرنسيس عبد النور،1977 ، ص 301). فالتقويم عملية مهمة في الإدارة المدرسية ودائمة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية. إن عادة ما يعتقد أن التقويم له انعكاسات على الموظفين، كالخوف والإحراج، ولهذا ربما لا تؤخذ هذه العملية بعدها، والهدف الحقيقي من القيام بها، ولكن في الحقيقة هي عملية عادية، ويجب أن تدرك على هذا الأساس، وإلا لا يمكن للمدرسة أن تتحسن وتحقق الأهداف المرجوة .(Claude Quirion, 1994, P189)

والمهام التي يتضمنها الدور التقويمي حسب" العبيدي والحبوري:"

- التعرف على الأهداف ووضع المعايير اللازمة لتقويمها ومتابعة مستوى التنفيذ .
- الإهتمام بأساليب التقويم التحصيلي الدراسي للتلاميذ .
- تقويم أداء المعلمين وتشجيعهم (عبد الرحمان بن أحمد الصائغ، 1998 ، ص 300).

و يتضمن التقويم حسب" وهيب سمعان "تعريف الأهداف، ووضع المعايير التي يمكن الحكم على أساسها، كما يتضمن أيضا مراجعة الخطط في الأهداف والمعايير، وكذا استخدام وسائل التقويم بما يساعد هيئة التدريس على اتخاذ القرارات الصحيحة .(وهيب سمعان، 1975 ، ص29).

إن نجاح العملية التربوية يعتمد أساسا على اختيار مدير لإنجاح عمل الإدارة المدرسية، لدوره الكبير في تشجيع التفاعل الإيجابي بين العاملين، وتنمية دوافعهم الإيجابية، ولكي يقوم مدير المدرسة بمهامه عليه أن يتبع نمطا قياديا يؤدي إلى مناخ تنظيمي متميز، له تأثير على نجاح مشروع المؤسسة.

8- الإصلاحات التربوية في الجزائر:

"جاء في التقرير المفصل حول ''جودة التعليم'' لعام 2013 -2014، الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي، أن الجزائر حلت في المرتبة 100 بين الدول في جودة النظام التعليمي، ووضع التقرير قبل إعداده أسئلة تتعلق بالتعليم، ومن بين هذه الأسئلة: هل أنت راض عن التعليم في الجزائر؟ وهل أنت راض عن مخرجات التعليم في الجزائر؟ كما أن الجميع أشاروا إلى أن ''الدروس الخصوصية حوّلت التعليم من المجاني إلى مجرد ديكور، لأنه صار بالمقابل وكأنه تعليم خاص.'' بناء على ذلك، صنف التقرير الجزائر في مرتبة متدنية بالنسبة لجودة النظام التعليمي من بين 148 دولة. وفيما يخص جودة منهجي الرياضيات والعلوم، وضع التقرير الجزائر في المركز 100 أيضا، فيما وضعها في المركز 103 فيما يتعلق بجودة إدارة مدارسها" (جريدة الخبر الجزائرية الأحد 20 أكتوبر 2013). لا نعلم الغرض الحقيقي لمثل هذه التقارير، لكن تطلعنا في الجزء الصادق منها على أن واقع التعليم بالجزائر و إدارة مؤسسات التعليم يشكو من تأخر مقلق تطرح حوله العديد من التساؤلات. ماهي الإصلاحات التي شهدها النظام التربوي ؟ و هل كانت مبنية على أسس متينة؟ في هذا العنصر سنحاول تناول هذه الإصلاحات و نركز على ما خصص في مرحلة التعليم الثانوي.

8-1- مفهوم الإصلاح التربوي:

تعددت مفاهيم الإصلاح التربوي بتعدد المدارس الفكرية و الإيديولوجيات التي ينتمي إليها الخبراء و الباحثون، فقد تعني التقويم التربوي، التطوير التربوي، التجديد التربوي و التغيير التربوي، لكن كلها تصب في قالب التغيير التربوي حتى يكون أحسن تطويرا و مواكبا لمتطلبات العصر و مستلزماته. و فيما يلي عرض لبعض تلك المفاهيم:

- يرى محمد منير مرسي أن الإصلاح التربوي "عملية تغيير في النظام التعليمي أو جزأ منه نحو الأحسن و غالبا ما يتضمن هذا المفهوم معان اجتماعية و اقتصادية و سياسية" (مرسي، 1995، ص77)
- يرى جرجس ميشال جرجس، في كتابه معجم مصطلحات التربية و التعليم أن الإصلاح التربوي هو" العمل الذي تلجأ إليه وزارة التربية أو المعنيون بأمر التربية و الثقافة، بهدف تحسين الأوضاع التعليمية و الإدارية، و إجراء التعديلات في قوانينها، و إعادة تأهيل المعلمين، و إقالة الفاشلين منهم، و تدعيمها بمدرسين جدد و مدربين جيدا

على مهنة التعليم، حيث تبدو الأوضاع التربوية و قد لبست حلة التجديد و التطوير على كل الصعد. فضلا عن امكانية تجهيز القطاع التربوي بأدوات تعليمية و بأجهزة ضرورية لحسن سير العمل" (جرجس، 2005، ص79)

إلى غير ذلك من المفاهيم فكلها تنصب في نوع من التدخل للتغيير التربوي، كما أن الإصلاح لا يكون و لا تبرز الحاجة إليه إلا إذا برزت قبل ذلك أزمة تربوية، فأبعاد الأزمة التربوية تحدد أبعاد الإصلاح التربوي و عمقه، و الأزمة التربوية إذا لم تتخذ بشأنها حلول و إصلاحات ناجعة، يؤدي ذلك إلى كساد رأس المال البشري الذي يضطلع بتزويد القطاعات الإنتاجية و الخدماتية بما يحتاجه من الموارد البشرية ذات مواصفات تلبي حاجيات المجتمع و تطلعاته.

و لما كان العنصر البشري حجر الزاوية في أي إصلاح كان، أصبح من أولويات الإصلاح التربوي في الجزائر أن تولي الاهتمام الكبير بهذا المورد بهدف تحسين مستوى تأهيله طبقا لمعايير الجودة و النوعية، قادر على المساهمة في إنماء الثروة الوطني، و قد ترجم هذا الاصلاح في عبر إنشاء لجنة وطنية كلفت بتصميم مخطط للإصلاح التربوي يكون شاملا لكل مفاصل المنظومة التربوية و يعالج كل اختلالاتها.

8-2- الإصلاحات التربوية في الجزائر في الفترة من 2000 إلى 2009:

تعتبر هذه الاصلاحات الثانية من نوعها، بعد الاصلاح العميق الذي عرفاه المدرسة الجزائرية سنة 1976. غير أنه إذا كان إصلاح السبعينات قد أملته فترة ما بعد الاستقلال، و كانت الأسبقية فيه لتأصيل المدرسة بمضامينها و إطاراتها و برامجها، فضلا عن ديمقراطيتها و انفتاحها على العلوم التكنولوجية، فإن الاصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية و السياسية و الاجتماعية،و بالحاجات الاجتماعية الناجمة عن هذه التغيرات. (مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال، 2009، ص3)

تنقسم فترة الإصلاحات للمنظومة التربوية في هذه الفترة إلى مرحلتين:

- ✓ مرحلة (2003-2000) تنصيب اللجان و الهيئات التربوية المختلفة.
- ✓ مرحلة (2004 – 2009) بداية تطبيق الإصلاحات الجديدة، و إصدار القانون التوجيهي الجديد.

و جاءت هذه الإصلاحات، تلبية لمجموعة من النداءات المتكررة بوجوب إصلاح النظام التربوي ليستطيع مواجهة التحديات الكبرى للمرحلة، خاصة بعد ما واجهته الجزائر من دمار و عانته من أزمة بسبب ما يسمى (بالعشرية الحمراء) في سنوات التسعينيات من القرن العشرين، و التي أصابت المجتمع بصعقة اقتصادية اجتماعية ثقافية لا تحسد عليها، و كانت المدرسة و النظام التربوي المنتهج آنذاك هو المتهم الأول لأنه فشل في تنشئة جيل يحافظ على مقوماته و كيان دولته و أمنها.

8-2-1- مبررات لإصلاحات التربوية:

إن الإصلاح التربوي لا يحدث من فراغ ولكن لابد له من دوافع تق ود إلى حتمية حدوثه فالإصلاح الجديد للنظام التربوي الجزائري أملته ظروف مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية و بالحاجات الاجتماعية الناجمة عن هذه التغيرات وفرضته تحديات كثيرة.

إنها تحديات فرضت على المدرسة الجزائرية مواجهتها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى مجالاتها المختلفة وتميزه تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة التي اقتحمت جميع المجالات .

من هنا أصبح إصلاح النظام التربوي ضرورة ملحة بسبب الوضع الراهن للمدرسة الجزائرية من جهة وبسبب التحولات في مختلف الميادين من جهة أخرى وأهم هذه التحولات هي :

-على المستوى الوطني :إن اعتماد التعددية السياسية يستلزم نظاما تربويا يتبنى مفهوم الديمقراطية مما يترتب عنه تكوين روح المواطنة وكل ما يدعو إلى بناء القيم ومواقف التفتح والتسامح والمسؤولية.

-على المستوى الدولي :عولمة الاقتصاد تقتضي من النظام التربوي إعداد جيد للأفراد للمنافسة الصارمة التي تميز الألفية الثالثة حيث الرخاء الاقتصادي للأمم يرتبط أساسا بحجم ونوعية المعارف العلمية وحسن الأداء التكنولوجي.

كما أن الإصلاح التربوي في الجزائر أصبح ضرورة ملحة و ذلك للأسباب التالية:

1-النقائص و الاختلالات في المنظومة التربوية بسبب تعريضها إلى حد بعيد للضغوط الإيديولوجية و الانحرافات السياسية التي صرفتها عن بلوغ أهدافها.

2-النقائص المسجلة في الميدان و التي تتجلى في التدني الملموس للمستوى التعليمي العام و انخفاض قيمة الشهادات الممنوحة و في التسرب المدرسي و في إقصاء الآلاف من الشباب من المدرسة سنويا.

3-حرمان بعض المناطق المعزولة في الوطن من التمدرس.

4-عدم قدرة المدرسة على الاستجابة لحاجات المجتمع المشروعة و لا على تلبية رغباته الحقيقية.

5-غياب الرؤية الواضحة و سوء الترابط بين مختلف أطوار المنظومة التربوية.

6-ضعف الاتصال بالمحيط المحلي و نقص التفتح على المحيط العالمي.

إلى جانب التحديات السياسية و الاقتصادية و التكنولوجية و الثقافية ، هناك الكثير من النقائص الجلية والمدروسة من قبل بعض المنظمات العالمية و خاصة منظمة اليونسكو التي بينت بأن هناك نقائص في المنظومة التربوية الجزائرية لا يمكنها التماشي مع التحديات التكنولوجية الحالية مما يفرض علينا اتخاذ إجراءات جديدة في إصلاح المنظومة التربوية تنبني على التحسين و التطوير المستمر و الانتقال من الجانب النظري للإصلاح إلى الجانب العملي بدءا بالأولويات .

إن الإصلاح التربوي في بلادنا ما غدا اختيار بقدر ما هو حتمية تفرضها ضرورات العصر ومتطلبات المرحلة ومن هذا المنطلق انتهجت الجزائر في السنوات الأخيرة سياسة إصلاحية تربوية شاملة واعية ومدركة لحاجات الفرد الجزائري ومتطلبات التنمية.

8-2-2- أهداف الإصلاح التربوي في الجزائر:(فريد عادل، 2001)

يهدف الإصلاح التربوي في مجمله إلى البحث على النجاعة التربوية، و إنتاج نموذج إنساني متكامل من حيث كفاءته على مستوى الذات، أو على مستوى المجتمع، هذا من زاوية موضوعية، أما من زاوية أخرى و التي تتمثل في طبيعة السلطة القائمة و اتجاهاتها و طبيعة فهمها للواقع و تسييره فذلك يعود لأهداف خاصة بالمجتمع، و للإيديولوجية القائمة، و بناء على التحديات التي تواجه المدرسة الجزائرية حسب مشروع الإصلاح، و الدواعي التي دعت إليه هي:

- الانتقال إلى النظام الديمقراطي على المستوى السياسي.
- الانتقال إلى نظام الاقتصاد الحر.
- التطور المذهل للعلم و التكنولوجيا بما في ذلك علوم التربية.
- التدهور المستمر لمستوى التلاميذ التعليمي و نتائجهم الدراسية.

و على هذا الأساس تتمثل أهداف الإصلاح التربوي في النقاط التالية:

1. تحضير لممارسة المواطنة بمفهومها الديمقراطي، و ذلك بتلقينهم الثقافة الديمقراطية، و روح التسامح و الحوار كأسلوب حضاري راق.
2. تنمية الكفاءة و الاعتماد على النفس من خلال تطبيق طرائق بيداغوجية أكثر فعالية، و اعتماد مقاربة الكفاءة.
3. تكوين مواطن مزود بمعالم و مرجعيات وطنية، تعكس القيم الحضارية، قادرة على فهم العالم الذي يحيط به و باستطاعته التفتح على العالم.

8-2-3- محاور الإصلاح التربوي في الجزائر:

يتكون النظام التربوي الجزائري من ثلاث قطاعات كبرى موضوعة تحت الوصاية الإدارية و التربوية لثلاث وزارات منفصلة و هي على التوالي: وزارة التربية الوطنية، وزارة التكوين المهني، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، و يضم النظام التربوي الجزائري:

- تعليما أساسيا إجباري لكل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ستة إلى ستة عشر سنة، يشمل مرحلتين أساسيتين هما مرحلة التعليم الابتدائي، و مرحلة التعليم المتوسط، و يدوم تسعة سنوات و يتوج بشهادة التعليم المتوسط.
- تعليما ثانويا، يستغرق ثلاث سنوات في شعبتي التعليم العام و التعليم التكنولوجي، و يتوج بشهادة البكالوريا في إحدا التخصصات المعتمدة.
- تعليما عاليا، يوفر تكوينا متنوعا يكون أكاديميا أو مهنيا، في مرحلة التدرج أو ما بعد التدرج في الجامعات المنظمة في شكل كليات أو معاهد أو مدارس، و يتوج بشهادات الليسانس، الماستر، الدكتوراه، شهادة مهندس، الماجستير الكلاسيكي (الآيل للزوال).
- تكوينا مهنيا أوليا و تكوينا مستمرا يتوج بشهادات مهنية أو تأهيل مهني في فروع مهنية و اختصاصات متعددة.

ما يهمنا هنا هو الإصلاحات التربوية في شقها الذي يتناول الإدارة التربوية و إدارة مؤسسات التعليم الثانوي بالتحديد. فالإدارة التربوية في الجزائر تعاني خللا كبيرا على عدة مستويات، و نظرا للإصلاحات التي شهدها قطاع التربية و التعليم، فإن إصلاح إدارة المنظومة التربوية بما يتوافق و الأهداف الجديدة المرسومة للقطاع بات أمرا ضروريا و في غاية الأهمية، و يمكن تحديد معالم الهيكلة الإدارية لمؤسسات التربية و التعليم في الجزائر في:

أولا:الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية: توضع تحت سلطة وزير التربية الوطنية الذي يعينه رئيس الجمهورية و تسند إليه مهمة اقتراح عناصر السياسة الوطنية في ميدان التربية و تحديد أدوات التخطيط و السهر على تنفيذها، و إعداد مخططات تنمية القطاع التربوي على المدى الطويل، المتوسط و القصير، و تقويم مدى تقد ذلك، و اقتراح التدابير الضرورية لتصحيحها، و السهر على إعداد سياسة الخريطة المدرسية التي يحدد أهدافها و منهجيتها و مقاييسها...كما يقترح تنظيم الإدارة المركزية الموضوعة تحت سلطته و يسهر على حسن سيرها في إطار القوانين و التنظيمات الجاري العمل بها (اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، تقرير مرحلي حول معاينة الوضع في مجال التنظيم، 2000، ص29)

ثانيا: الإدارة التعليمية على مستوى الولاية: تتشكل بالإضافة إلى مفتشية أكاديمية الجزائر، تنوب على وزارة التربية الوطنية في جميع ولايات الوطن، و تتكفل بتنشيط المؤسسات التربوية و المدرسية و مراقبتها، و تحديد احتياجاتها و متابعة إنجازها، و إدارة الموظفين و تسيير ملفاتهم، المراقبة التربوية لمؤسسات التكوين الخاصة بوظفي قطاع التربية، و متابعة التكوين أثناء الخدمة، وضع خريطة التكوين السنوية، و حصر حاجات التعليم من موظفين و إطارات، مراقبة التسيير المالي للمؤسسات ذات الاستقلال المالي ودراسة مشاريع ميزانية التسيير للمؤسسات. إلى جانب تنفيذ البرامج المحلية في مجال التربية، و اقتناء التجهيزات من أثاث مدرسي و تربوي الخاص بمؤسسات التعليم المختلفة. (نفس المرجع، ص63)

ثالثا: الإدارة المدرسية: متمثلة في ثانويات التعليم العام، الثانويات المتعددة التخصصات، مؤسسات التعليم الابتدائي و المتوسط، و يسير المؤسسة مدير معين من طرف مدير التربية و يساعده مجموعة من الموظفين.

لاحظت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية أن هذه الهيكلة و التنظيم ينطبع بتمركز قوي، خاصة فيما يتعلق بالبرامج و الطرائق و المواقيت و النشاطات البيداغوجية رغم محاولة اللامركزية لبعض الأفعال الإدارية و المالية و التي لم ترقى إلى المستوى المطلوب، كما أشارت إلى ضعف دور مجالس التربية و التسيير و مجالس التوجيه و التسيير و التي وصفتها بالشكلية (نفس المرجع، ص29)، و بناء على هذا التشخيص فقد حصرت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية أهم نقاط الضعف التي تعاني منها إدارة المنظومة التربوية فيما يلي: (نفس المرجع، ص29)

1. التشابك، حيث تعمل مختلف الأنظمة الفرعية المشكلة للمنظومة التربوية باستقلالية شبه تامة، لا سيما في ظل غياب علاقات مع العالم الاقتصادي و عدم تلاؤم بين الشهادات و مستويات التأهيل من جهة و وظائف العمل من جهة أخرى، و هذا بفعل عدم تحديد صلاحيات هذه الأنظمة.

2. المركزية و عدم المشاركة في تسيير النظام التربوي، و تداخل الصلاحيات بين هيئات متعددة و سيئة التنظيم.
3. الغموض و غياب الشفافية في التسيير، و هذا راجع لغياب آليات عمل و متابعة و إعلام واضحة المعالم.
4. الجمود نتيجة عدم وجود سبل تسمح بالاتصال الجيد، و بمرور و انتقال المعلومات بالشكل المطلوب.
5. نقص الفعالية و المردودية مقارنة بالغايات المنتظرة من المنظومة التربوية.

8-2-4- التدابير التي سطرتها لجنة الإصلاحات:

أ. تقوية و تعزيز اللامركزية من خلال تحويل و نقل الصلاحيات الموكلة من قبل إلى السلطة المركزية إلى مستويات مماثلة للجماعات المحلية (البلدية و الولاية)، نقل الصلاحيات إلى مؤسسات عمومية بانتهاج عدم التركيز، بما يسمح و التنسيق و التشاور في كل مستوى بين هيئات المنظومة التربوية و الجماعات المحلية المتواجدة على نفس المستوى.

ب. تكريس بعد الديمقراطية المتمثل في إشراك مجمل المجموعة التربوية بما تحتويه من موظفي الإدارية، أساتذة، تلاميذ، متربصين، أولياء الأمور في تسيير المؤسسات التعلمية، و كذا إشراكهم في الهياكل الاستشارية من خلال ممثليهم.

ت. على المستوى المحلي ينبغي أن يرتكز التنظيم المؤسساتي على المؤسسة التعليمية، و ينبغي أن يترجم هذا التنظيم في التسيير في إطار مشروع المؤسسة.

ث. ضرورة إعادة نوع من التماسك و التلاحم بين مجموع المنظومة التربوية يتجلى في نمط التسيير المستقل لمؤسسات التعليم العالي، و مؤسسات التعليم الثانوي و كذا مؤسسلا التعليم المهني، و هذا يفترض جهازا خارجيا عن كل هذه المؤسسات و يشملها كلها في ذات الوقت، إن مثل هذا الجهاز يتكلف أساسا بمهام التنسيق و وضع العلاقات، و رصد احتياجات المجتمع و ترجمتها إلى مشاريع تكوين و بحث.

ج. إشراك القطاع الخاص في تحمل مسؤوليات التعليم بغرض تخفيف الأعباء الحكومية المتزايدة بتزايد الطلب الاجتماعي، و تحقيق تنمية فعلية للقطاع.

ح. الاتجاه التدريجي نحو لامركزية التسيير، في إطار مشروع المؤسسة و الذي و إن تم إقراره منذ سنوات التسعينات إلا أنه لم يحض بالتجسيد الفعلي حتى سنة 2006، و ذلك بموجب القرار رقم 17 المؤرخ في 06 جوان 2006 و المتضمن تأسيس مشروع المؤسسة و المصلحة (خطة لتفعيل أدوار المتعاملين على مستوى الهيئات الإدارية في مجال التخطيط و التنظيم و التنشيط و المتابعة و التقييم) و تنظيم العمل بهما، حيث تم التأكيد على

ضرورة العمل وفق هذا النمط من التسيير و ذلك عملا بقرارات مجلس الوزراء المنعقد في 30 أفريل 2002 المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية. و بموجب هذا المشروع يخول لمديري المدارس و المؤسسات التربوية الاضطلاع بدور بيداغوجي، تربوي، إداري و مالي، كما يمنح لأعضاء الجماعة التربوية فرصة المشاركة في تسيير مؤسساتهم.(وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية، الحياةالمدرسية، عدد خاص – 2007، ص45)

خ. عصرنة وسائل الإدارة و طرق التسيير. و تندرج ضمن المسعى العام للدولة الجزائرية الرامي إلى عصرنة الإدارة العمومية و تحسين طرق و أساليب التسيير فيها، من خلال التأكيد على ضرور التطوير التدريجي لإدخال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في تسيير المؤسسات التعليمية المركزية منها و اللامركزية. و في هذا السياق أكدت وزارة التربية الوطنية أن تجربة برمجة إعلام الآلي الخاص بتسيير الموارد البشرية على مستوى إدارتها المركزية كانت قد انتهت منذ مارس 2003، و أن هذه التجربة قد عممت على مديريات التربية الوطنية على المستوى الجهوي، كما تم العمل على وضع مشروع لإعداد أفراد القطاع و تأهيلهم لإكساب مهارات تشغيل جهاز المعلوماتية و اعتماده في تنظيم شؤون الإدارة بدل الأساليب التقليدية التي تتسم بثقلها و عدم فعاليتها.(وزارة التربية الوطنية، مشروع القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008، ص 28).

خلاصة الفصل:

تناول الباحث في هذا الفصل الإدارة المدرسية و معظم المصطلحات و المفاهيم المتعلقة بها، و قد كان الهدف من ذلك الإحاطة بالإدارة المدرسية المتعلقة بمؤسسات التعليم الثانوي من ناحية العمليات الإدارية المختلفة و دور المدير تجاهها، و كذا الإصلاحات التي جسدتها وزارة التربية الوطنية و التي ترتبط بالإدارة خاصة، و رأينا أن الجزائر من بين البلدان التي آلت على نفسها خوض الكثير من التغييرات بغية تطوير و تحسين الأداء الإداري بما فيه ذلك من نقائص و إيجابيات، و يؤدي هذا الفصل دورا محوريا في هذه الدراسة كون تلك المفاهيم و النظريات هي ما هو متوفر لأي مدير يريد أن يطلع على كل ما يتعلق بوظيفته، سواء تعلق الأمر بدوره كقائد أو كمدير و العمليات المنوط به القيام بها. و سنقارن هذه الأبجديات التي يمكن للمدير أن يكون ملما بها و تلك التي سيتناولها الباحث في الفصل اللاحق المتعلقة بالجودة الشاملة في التعليم العام، و ذلك حتى ندرك ما هو الجديد في هذا المدخل الحديث و نأخذ منه ما يناسب واقع أولئك المديرين حتى يتمكن اقتراح تصور مبني على مبادئ أحدث الأساليب الإدارية في عصر الجودة و النوعية.

الفصل الثالث

إدارة الجودة الشاملة في التعليم

تمهيد.

1-مفهوم الجودة الشاملة.

2-مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

3-التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة.

4-رواد إدارة الجودة الشاملة:

5-الفرق بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية.

6-فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

7-أسس إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها.

8-إدارة الجودة الشاملة في التعليم.

9-تطبيق الجودة الشاملة في التعليم.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر إدارة الجودة الشاملة من الأساليب التي أدرجت حديثاً إلى مجال التربية و التعليم بعد أن أثبتت نجاحها و أهميتها في المجالات الصناعية و الاقتصادية و الخدماتية. حيث تسعى الجودة الشاملة في التربية و التعليم لإعداد الطالب بمواصفات محدد و دقيقة حتى يعيش في مرحلة تتسم بغزارة المعلومات و تسارع التغيير تقدم تكنولوجي هائل بحيث يستطيعون القيام بذلك بكفاءة من أجل الانخراط في المنظومة العالمية الجديدة، و إدارة الجودة الشاملة هي أحد الأطر الفعالة الأساسية للقيام بهذه المهمة.

إن الجودة الشاملة في معناها العام تعنى تحقيق النتائج المتوقعة بأقل تكلفة و أقل جهد و أقصر وقت ممكن ، و تحقيق حاجات و رغبات الطلاب بأبسط الوسائل المتاحة . و للوقوف على حقيقة هذا الكلام يأتي هذا الفصل لتسليط الضوء على هذا المدخل الإداري الحديث و ذلك بالتعرض إلى المفاهيم الأساسية للجودة و مبادئها و أشهر روادها، و كيفية تطبيقها في مجال التربية و التعليم و بعض النماذج من الدول الغربية و العربية التي طبقت هذا الأسلوب.

1- مفهوم الجودة الشاملة :

1-1- الجودة لغة:

الجودة من أكثر المفاهيم التي أثارت جدلاً ؛ حيث تضمنت أكثر من تعريف فالمعنى اللغوي لها هو " نقص الرديء ، و جاد الشيء، جودًة، أي صار جيداً، و أجاد أي أتى بالجيد من القول أو الفعل، و يقال: أجاد فلان في عمله و أجود و جاد عمله بجود جودة " (ابن منظور، 2003: 254)، و جاء في المعجم الوسيط أن الجودة تعني "كون الشيء جيداً ، و فعلها الثلاثي جاد" (أنيس إبراهيم، ص145).

أما معنى الجودة في المعاجم الإنجليزية فيكثر فيها التعدد و التداخل , فقد أشار البعض بأنها تعني الامتياز , و أحياناً تعني بعض العلامات أو المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد الشيء أو فهم بنيته. (مصطفى و الأنصاري, 2002 ، 3) و الجودة كما هي في قاموس أكسفورد تعني " الدرجة العالية من النوعية أو القيمة "*

و الجودة كمصطلح (Quality) كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية (Qualities) التي يقصد بها " طبيعة الشيء و درجة صلاحه "(رجا ، قدار طاهر : 1998 ، ص 77).و كذلك تعني النوعية أو الكيفية أو الإتقان في الأداء ، كما تعني" الجودة تحسن الأداء"(علي السلمي:1995، ص 17).

* www.jeddahedu.gov

من جاد ، و تعني كون الشيء جيداً .و يقال جاد المتاع ، و جاد العمل فهو جيد (أنيس ،إبراهيم و آخرون) .، و جاد الشيء ،أي صار جيداً (الجوهري، إسماعيل بن حماد:1984،ج2، ص416).، و أجاد أتى بالجيد ،فالجودة مصدر من لفظ (جاد) مثل الكيفية مصدر من لفظ (كيف) و كيفية الشيء تعني حالته و صفته (الفيروز أبادي ،مجد الدين محمد بن يعقوب 1987، ص 350).

2-1- الجودة اصطلاحا:

- عرفت الجودة على أنها قدرة المنتج أو الخدمة على إشباع حاجات الفرد بالتركيز على الخصائص و السمات الكلية (GUY L'ondoyer،.57 P ,2000).
- عرفتها مؤسسة او. دي.آي. الأمريكية المتخصصة في تدريب و إعداد الشركات لتصبح متصفة بالجودة بأنها " إتمام الأعمال الصحيحة في الأوقات الصحيحة. و يتحدث رئيس مجلس الإدارة و الهيئة التنفيذية لهذه المؤسسة الناجحة الدكتور جورج هـ. لابوفيتز فيقول : إن سمعة الجودة شيء ضروري لمستقبل شركتك ، و يضيف و أنا أظن أن أغلبيتنا نوافق على هذا المفهوم الملح العاجل، حيث أننا نفهم الجودة على أنها مسألة البقاء و الاستمرار في العمل " (نفس المرجع).
- يعرف (جوران) الجودة بأنها " الملائمة للاستخدام " أي كلما كانت الخدمة أو السلعة المصنعة ملائمة لاستخدام المستفيد كلما كانت جيدة.(نفس المرجع).
- و مع التطور التكنولوجي و المعرفي أصبح مفهوم الجودة الحديث يهتم أكثر بإرضاء العملاء في الدرجة الأولى ، فأصبحت الجودة هي " القيام بالأمور الصحيحة من خلال الأسلوب الصحيح للوصول إلى الهدف المنشود "(محمد عادل الشعار ،2001 ، ص 38.).
- ، و يرى إدوارد ديمنج و هو من أهم رواد إدارة الجودة الشاملة بأنها: " ترجمة الاحتياجات المستقبلية للعملاء إلى خصائص قابلة للقياس ، حيث يتم تصميم المنتج و تقديمه لكسب رضا العميل " (الحربي ، 2002، ص 15) .
- و قد عرفت بأنها تكامل الملامح و الخصائص لمنتج أو خدمة ما، بصورة تمكن من تلبية احتياجات و متطلبات محددة أو معروفة ضمناً، أو هي مجموعة من الخصائص و المميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد (الإدارة العامة للتربية و التعليم بمكة، 2005).

من خلال هذه التعاريف نخلص إلى أن الجودة هي كل السمات الواجب توفرها في منتج ما بحيث يستجيب لتطلعات الزبون أو المستفيد منها و يكون راض باستخدامه أو استهلاكه، و نستخلص كذلك أن مفهوم الجودة ارتكز على المنتجات العينية و لم يركز على الأفراد كمنتجات ، و إنما اعتبر الفرد كمقدم للجودة أو مستفيد منها. كما أن هناك من ميز بين ثلاثة جوانب في معنى الجودة هي : جودة التصميم التي تعني :تحديد المواصفات و الخصائص التي يجب أن تراعى في تصميم العمل ، و جودة الأداء التي تعني:القيام بالأعمال وفق معايير محددة، و جودة المخرج التي تعني:الحصول على منتج أو خدمة وفق المواصفات و الخصائص المتوقعة (اليحيوي، صبرية مسلم: 2002 ، ص23).

2- مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

لقد شاع في وقتنا هذا استخدام مصطلح "إدارة الجودة الشاملة" كبديل لمصطلحات قديمة تعبر عن المعنى نفسه مثل "الضبط الشامل للجودة "، و لعل مصطلح "إدارة الجودة الشاملة" يوحي بأن ثمرات نشاط الجودة من زيادة في الربحية و زيادة في إرضاء المستهلك تتحقق نتيجة الإدارة الجيدة الشاملة لهذا النشاط ، و كلمة شاملة تعني أنها مسئولية الجميع ، و تمثل الإدارة الشاملة للجودة إستراتجية ممتازة لتحقيق تنافسي أفضل، إذ أنها توفر الأساليب و الأدوات لهذا الوضع التنافسي، فإدارة الجودة تنمي المهارات و تنمي المعرفة لجميع مستويات الإدارة ، كما أنها تركز دائما على إجراء تحسين مستمر في الجودة، و تنظر نظرة بعيدة المدى إلى رغبات المستهلك و التغيرات و التطورات التي تطرأ عليه (الشبراوي , 1999,ص7). و قد تعددت و تباينت التعريفات التي أوردها الكتاب و المهتمون بموضوع الجودة و أبعادها المختلفة، و من الصعب أن نجد تعريفا شاملا قاطعا بسبب تعدد جوانبها، و يرجع هذا التعدد و التباين في المفهوم إلى أن الجودة ليست مفهوماً ينظر إليه كوحدة واحدة و لكنه متعدد المداخل يرتبط بأحكام تقديرية عن ماهية الجودة و مكوناتها ، كما يختلف باختلاف الأفراد الذين يقومون بتحديده ، و الاستخدام و السياق المطبق لها (الصناعة ،الإدارة ، التعليم العام ، التعليم الجامعي، التعليم الإلكتروني) لذلك ليس من السهل الإجماع على مفهوم واحد يحدد العناصر المكونة للجودة و سيظهر ذلك بوضوح من خلال مجموعة التعريفات التي سنوردها في هذا الجزء.

- لقد عرفها (معهد الجودة الفيدرالي بأمريكا) بأنها " شكل تعاوني لأداء الأعمال يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة و العاملين، بهدف التحسين المستمر في الجودة و الإنتاجية و ذلك من خلال فرق العمل"(السقاف،1995، ص7).
- كما عرفها جيمس ريلي (James rilay) نائب رئيس معهد جوران المتخصص بتدريب و تقديم الاستشارات حول الجودة الشاملة عل أنها تحول في الطريقة التي تدار بها المنظمة ، و التي تتضمن تركيز

طاقات المنظمة على التحسينات المستمرة لكل العمليات و الوظائف، و قبل كل شيء المراحل المختلفة للعمل، إذ أن الجودة ليست أكثر من تحقيق حاجات العميل (الدرادكة و آخرون،2001، ص15) .

- و قد عرف (جوزيف جابلونسكي) إدارة الجودة الشاملة على أنها شكل تعاوني لأداء الأعمال، يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة و العاملين بهدف تحسين الجودة و زيادة الإنتاجية بصفة مستمرة من خلال فرق العمل (جوزيف جابلونسكي، 1996، ص26) .
- و يرى أحمد درباس أن إدارة الجودة الشاملة تمثل إستراتيجية تنظيمية يصار إلى تطبيقها في مختلف المستويات على نحو شمولي، إذ يصبح تحقيق الجودة عملية يلتزم بها الجميع بشكل مستمر، و هذا يقودنا إلى تصور البعد الثالث في المصطلح و هو الشمولية و التي تعني أن الكل، سواء من داخل التنظيم أو من خارجه، يتعاونون و لا بد من تظافر جهودهم للوصول إلى الجودة المبتغاة (درباس ،1994، ص22).
- أما السقاف فيرى أن الجودة الشاملة تعني التحسين المستمر للعمليات الإدارية و ذلك بمراجعتها و تحليلها و البحث عن الوسائل و الطرق لرفع مستوى الأداء و تقليل الوقت لإنجازها باستبعاد المهام و الوظائف عديمة الفائدة و عند الضرورة للعميل أو للعملية و ذلك لتخفيض التكلفة و رفع مستوى الجودة، مستهدفين في جميع مراحل التحسين متطلبات و احتياجات العميل(السقاف، 1996، ص9) .
- كما عرفها خالد بن يسعد سعيد بأنها أسلوب للإدارة الحديثة يلتزم بتقديم قيمة لكل العملاء من خلال إيجاد بيئة يتم فيها تحسين و تطوير مستمر لمهارات الأفراد و لنظم العمل و صبغ كل جانب من جوانب المنشأة و نشاطاتها بصبغة التفوق ، إضافة إلى الالتزام بمبادئ نظام الجودة الشاملة، التي تتمثل في إرضاء العميل و دعم العمل الجماعي و استخدام الوسائل الإحصائية البسيطة لمراقبة سير العمل و تحديد أنواع الإنحرافات (بن سعيد، 1997، ص77) .
- و في نفس السياق نلاحظ أن ديمنغ (Deming) قد عرفها بأنها تحقيق احتياجات و توقعات المستفيد حاضرا أو مستقبلا (الخلف، 1997، ص127) .

كما تجدر الإشارة إلى أن البعض يخلط بين الجودة، و إدارة الجودة.

فالجودة : تشير إلى المواصفات و الخصائص المتوقعة في المنتج و في العمليات و الأنشطة التي من خلالها تتحقق تلك المواصفات ، و تساهم في إشباع رغبات المستفيدين و تتضمن السعر، و الأمان ، و التوفر، و الموثوقية ، و الاعتمادية ، و قابلية الاستعمال " (عليمات ، صالح ناصر:2004، ص16).

أما إدارة الجودة : فهي المنهج التطبيقي ، و الأنشطة التي يبذلها مجموعة الأفراد المسئولون عن تسيير شؤون المؤسسة بغرض التغلب على ما فيها من مشكلات ، و المساهمة بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرجوة و تحقيق حاجات و توقعات العميل ؛ و بالتالي فهي عملية مستمرة لتحسين الجودة و المحافظة عليها (نفس المرجع) .

و مما سبق ، يخلص الباحث إلى أن إدارة الجودة الشاملة : هي عبارة نظام إداري يقوم على عددٍ من الأسس و المتطلبات المتمثلة في الوعي بفلسفة و مفهوم الجودة الشاملة ، و اقتناع و التزام القيادة بتطبيقها، و ذلك من خلال القيام بعمليات المشاركة و التخطيط الاستراتيجي و التركيز على العملاء الداخليين و الخارجيين ، و التحسين المستمر للأداء و الخدمات و المنتجات المقدمة ، و تحديد معايير القياس و تحليل المهام ، و منع الأخطاء قبل وقوعها، و تقديم التحفيز اللازم للعاملين ، و توفير التدريب المناسب .

3- التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة :

من الجدير بالذكر أن الجودة و الاهتمام بها لم يعد مقتصرا على المراحل التاريخية الحديثة لاسيما و أن الإنسان الفرد منذ وجد على البسيطة يستهدف الركون في كافة سياقات حياته للحصول على الجودة الملائمة، إلا أن الجانب العلمي في الاهتمام بالجودة يعود لمرحلة العشرينات من القرن الماضي (حمود، 2002، ص39)، و يمكن إيجاز المراحل التاريخية في تطور إدارة الجودة وفقا للمراحل التاريخية التالية :

أولا: مرحلة العصور القديمة:

تعود جذور الاهتمام بالجودة إلى سبعة آلاف عام ، حيث اهتم المصريون القدامى بها من خلال النقوش الفرعونية و قد ظهر ذلك من خلال الرسومات الموجودة على المعابد التي أظهرت صورا لقاطع حجر ينفذ نقشا وفقا لطلب العمل بينما يقوم مفتش الجودة بالتحقق المستمر من سلامة و دقة التنفيذ و فقا للمعايير الموضوعة.

ثانيا: مرحلة العصور الوسطى:

لقد شهدت هذه الفترة قيام صاحب العمل بالرقابة على جودة أداء العاملين لديه بنفسه في الورش التي كان يشرف عليها ، و كان لظهور المصنع الكبير خلال فترة الثورة الصناعية أثر واضح في ضرورة الحاجة إلى وجود ممارسات جديدة لإدارة المصانع . (الدرادكة و الشبيلي، 2002، ص50).

ثالثا: في العشرينات من القرن العشرين:

تم تحويل العاملين في قسم الفحص إلى مختبر الرقابة على الجودة و قد قام الجيش الأمريكي خلال الحرب العالمية الثانية و لأول مرة باستخدام إجراءات اختبار العينات الإحصائية و وضع حدودا دقيقة للمواصفات

النمطية لكل الإمدادات التي يستخدمها الجيش و من هنا ذاعت شهرة الأساليب الإحصائية على الجودة (الدرادكة و آخرون، 2001، ص43).

رابعا: الفترة من 1940 حتى 1945:

لقد شكل الرواد و المفكرون الأمريكان دورا أساسيا في هذه المرحلة التاريخية، و هم كل من إدوارد ديمنج و الملقب بأبي الجودة و جوزيف جوران و اللذان أسهما بشكل أساسي في استخدام الأساليب الإحصائية و التحليلية في عمليات الفحص و الاختبار لجودة المنتجات السلعية و التسهيلات الخدمية في المنظمات الاقتصادية ، و قد لقيت هذه الأساليب دورا حاسما في التطويرات المستهدفة التي شكلت منعطفات فاعلة في تطوير و تحسين جودة المنتجات و الخدمات على حد السواء.

خامسا: فترة الخمسينات:

لقد اتسمت هذه الفترة التاريخية بضعف واضح في ميدان المنافسة بين المنظمات الإنتاجية و الخدمية المختلفة ، و قد كانت المنافسة محدودة في هذا المجال إلى حد بعيد ، و قد قام إدوارد ديمنج بالذهاب إلى اليابان و قام بإلقاء محاضرات تطورية و تدريبية في العديد من المنظمات الإنتاجية اليابانية، و قد تبنت تلك المنظمات الاقتصادية الآراء و الملاحظات التي طرحها و طورها، كما تم إعداد و وضع طاقم عمل متخصص في الجودة آنذاك ، و قد كان له الأثر الفاعل في التطوير و التحسين اللاحق للمنظمات اليابانية.

سادسا: فترة الستينات:

لقد استأثرت الجودة باهتمام واسع في هذا المجال، و قد قامت بريطانيا بتبني هذا الاتجاه، حيث تم التركيز على مفهوم الجودة و الإجراءات و التدريبات المتعلقة بأدوات العمل و المواد الخام و غير ذلك من الجوانب ذات الأهمية في تحسين و تطوير مجالات الجودة المتعلقة بالسلع و الخدمات في المنظمات الاقتصادية.

سابعا: فترة الثمانينات:

لقد شهدت هذه الفترة التاريخية اهتماما متزايدا في الجودة ، و قد اعتمدت كسلاح تنافس بين المنظمات على الصعيد الإقليمي و الدولي كما تم إقامة أقسام متخصصة للجودة في العديد من المنظمات الإنتاجية و الخدمية، و ظهرت المنظمات العالمية للمواصفات القياسية مستخدمة توحيد المعايير القياسية للمواصفات السلعية و الخدمية على المستوى الدولي.

ثامنا: فترة التسعينات و ما أعقبها في الوقت الحاضر:

لقد شهدت هذه الفترة التاريخية تطورات ملحوظة تمثلت في بروز ظاهرة العولمة و ثورة الاتصالات و المعلومات و الانترنيت و التجارة الحرة...الخ. من معالم التطورات التي أصبحت النوعية في ظل العولمة سلاحا تنافسيا أساسيا ينبغي أن تتصاعد أهميته و تتركز في إطار الجهود المختلفة سيما و أن الاستقرار بالأسواق و الحفاظ على الحصص السوقية و تحقيق الميزة التنافسية من شأنها أن تجعل لمنظمات الأعمال إمكانية الاستمرار و التطوير و إلا فإنها إما تنسحب من الأسواق أو تلجأ للاندماج مع غيرها .(حمود، 2002، ص18-19).

4- رواد إدارة الجودة الشاملة :

هناك عدد من العلماء البارزين الذين كانت لهم إسهاماتهم الواضحة لدفع عجلة تطوير مفاهيم إدارة الجودة الشاملة و منهم :

4-1- إدوارد ديمنج (w.Edward Deming) :

ولد ديمنج عام 1900 م و مات في ديسمبر 1993 م ، و عرفه اليابانيون مطلع الخمسينات و نال الوسام الإمبراطوري نظير مساهماته في حركة إدارة الجودة التي كانت سببا رئيسيا في ازدهار الاقتصاد الياباني، و قدم ديمنج نظريته الجديدة في الإدارة على مستوى المصنع و التي سماها آنذاك (الرقابة الإحصائية على الجودة) و من خلال محاولاته تطبيق النظرية على الصناعات الأمريكية في تلك الفترة، لم يلقى أي تجاوب لأن مجتمع الصناعة الأمريكية أحبطه لأسباب عديدة منها ربط مبادئ نظرية ديمنج و أسسها بمبادئ و أسس الإدارة العلمية التي قدمها فريدريك تايلور في مطلع القرن العشرين الميلادي ، و ما صاحبها من أفكار إدارية خبت جذوتها في الأربعينات ، و بذلك وصفت فكرة الجودة بأنها ارتداد فكري إداري إلى الماضي و إلى الخلف ، خصوصا بعد أن ظهرت اتجاهات جديدة في الإدارة كالوظيفية و السلوكية و سواها، و من ناحية أخرى فقد وضعت الحرب العالمية أوزارها ، و انتصرت الولايات المتحدة و حلفاءها و تم القضاء على غول النازية المرعب و بقية دول المحور ، فأفرز الانتصار طفرة مادية و مرحلة جديدة من الاستقرار و الرخاء في الولايات المتحدة ، و كان من الطبيعي أن يرافقها إنتاج كثيف يركز على إغراق السوق بالمنتجات و الخدمات دونما اهتمام كبير بالجودة و تقديرها على نحو مبالغ فيه سيزيد من التكلفة و يقلل من عدد الوحدات المنتجة و يقدم فرصة سانحة للمنافس بكسب السوق و خطف العملاء. و كنتيجة لهذا الإحباط انتقل الدكتور ديمنج كما انتقل كثيرون من خبراء الصناعة و الإدارة من أمريكا

إلى اليابان ، و نتيجة لإيمانه بنجاح و جدوى نظريته فقد وجد أرضا خصبة لتقديمها في اليابان التي كانت متلهفة لدخول عالم الصناعة بعد الحرب و الانتقال إلى حياة سليمة مستقرة بعيدا عن ويلات الحرب .

و من خلال هذه البيئة لاقت نظريات ديمنج الإعجاب و نتج عنها (دوائر الجودة) المشهورة و التي كانت السبب الرئيسي لما وصلت إليه اليابان من تقدم في عصرنا الحاضر ، إن النظرة التقديرية العالية لمساهمات ديمنج في اليابان تعتبر أحد الأسباب الأولية لما يطلق عليه (ثورة الجودة اليابانية) و مما أدى بالحكومة اليابانية إلى تأسيس جائزة ديمنج التي تعتبر في اليابان مساوية لجائزة نوبل العالمية (المنيف ، 1998، ص205).

و إذا كان ديمنج يتمتع بسمعة عالمية في مجال إدارة الجودة الشاملة فذلك يرجع النقاط القيمة التي وضع فيها أربعة عشر معيارا كأسس عملية لإدارة الجودة الشاملة و هي:

1. تثبيت الفرص من تحسين المنتج أو الخدمة: و يتضمن ذلك خلق ثبات و استقرار في الأغراض الهادفة لتحسين جودة المنتجات و الخدمات المزمع تقديمها و إقرار مسئولية الإدارة العليا بشأنها.
2. التكيف مع الفلسفة الجديدة: و تعني تبني فلسفة جديدة تقوم على اعتبار أن المنظمة تحقق أهدافها من خلال تجاوز الإخفاقات المقترنة بالهدر و الضياع في المادة الأولية و انخفاض كفاءة العاملين و التخلص من التأخير في إنجاز العمل و إعادة التصنيع ...الخ.
3. توقف الاعتماد على الفحص الشامل: كطريقة أساسية في تحسين الجودة و تتناول اعتماد الفحص و التفتيش و الاختبار باستخدام الأساليب الإحصائية في السيطرة و التخليص من الإخفاقات في الأداء الإنتاجي.
4. التوقف عن النظر إلى المشروع من خلال السعر: و تعني عدم اعتماد الأسعار كمؤشر أساسي للشراء بل اعتماد المجهزين الذين يعتمدون الجودة العالية في بيع المادة الأولية و الأجزاء نصف المصنعة و إقامة علاقات طويلة الأمد مع المجهزين في هذا الصدد.
5. التحسين المستمر لعملية إنتاج السلع و تجهيز الخدمات: و تعني متابعة المشاكل التي ترافق الأداء و تجاوزها و تحسين الأداء المتعلق بالأنشطة التشغيلية بشكل مستمر و الاهتمام باستخدام الأساليب و الخرائط الإحصائية.
6. إيجاد التكامل بين الأساليب الحديثة و التدريب: و تعني اعتماد الطرق و الوسائل الحديثة في البرامج و الأساليب التدريبية و التعليم المستمر مع تبني الأبعاد القيادية البديلة التي تؤمن بأهمية النوعية و استمرارية التحسين و التطوير بشأنها.
7. تحقيق التناسق بين الإشراف و الإدارة: و يعني ذلك تحسين العمليات الإشرافية و تمكين المشرفين غي العمل بشكل مباشر مع العاملين في الخطوط و الشُعب الإنتاجية و تحسين أدائهم وفقا للتوجهات المختلفة و تعميق

توجهات المشرفين أو ملاحظي العمل نحو تحسين الجودة و زيادة الإنتاجية و جعل آفاق و تصورات هؤلاء المشرفين تقود العاملين نحو إنجاز الأهداف المبتغى تحقيقها.

8. إقصاء الخوف و إبعاده عن العاملين: و يتضمن ذلك إزالة الخوف من القوى البشرية العاملة و جعل أنشطتهم تتوجه دائما نحو معرفة المشاكل في الأداء و إبلاغ الإدارة المسئولة عن ذلك بشكل مستمر و دون تردد أو خوف.
9. إزالة الحواجز الموجودة بين الأقسام و الإدارات المختلفة في المنظمة: و يعني ذلك كسر الحدود الموضوعة بين الأقسام المختلفة و جعلهم يعملون سوية بروح متفاعلة كفريق واحد نحو إنجاز النوعية الملائمة و الإنتاجية العالية .
10. تقليل الشعارات: و كذلك الأهداف الرقمية و اللوحات و غير ذلك حيث تتناول تجاوز الصيغ و الأساليب غير القادرة على تحقيق الأهداف الأساسية بالإنجاز الإنتاجي و الخدمي.
11. تقليل الإجراءات: التي تتطلب تحقيق نتيجة محددة من كل موظف على حده و التركيز بدلا من ذلك على تكوين سلوك الفريق داخل المصنع ، إن الإجراءات التي تتطلب نتيجة رقمية محددة من مهندس ما بمفرده سوف تتيح في النهاية عملا و تخلق الأجواء الملائمة لارتكاب الأخطاء.
12. إزالة العوائق في الاتصالات : و يتضمن إزالة الحواجز بين الإدارة العليا و العاملين، و العمل على تجنب الأنظمة السنوية في تقويم الأداء للعاملين في مختلف الأنشطة الإنتاجية و الخدمية في المنظمة.
13. بناء و تأسيس البرامج التطورية: و يعني ذلك إحلال برامج التعليم و التطوير المستمر للعاملين و تزويدهم بالمهارات الفنية و الإدارية و التنظيمية بصورة مستمرة.
14. تشجيع الأفراد في العمل: و السعي من أجل مواكبة التحسن و التطوير المستمرين في الأداء و اعتماد سياسات تطويرية جديدة لكي تحل محل السياسات القديمة و السعي بشكل جاد في إقصاء الأساليب التقليدية (القديمة) و اعتماد الأساليب الحديثة في التطوير و بشكل مستمر.(حمود، 2002، ص21-22) .

4-2- **جوزيف جوران** (Joseph Jouran):

هو أحد الذين أسهموا في تطوير مفهوم الجودة خلال الحرب العالمية الثانية ، و قد منحه الأمبراطور الياباني آنذاك و ساما تقديريا لإسهاماته الفاعلة في هذا المجال. كما قام بتدريب اليابانيين على مبادئ الجودة في الخمسينات ، وكان له دور ملحوظ في نجاح برامج الجودة خلال تلك الفترة (الدرادكة و آخرون ، 2001، ص48).

و قد تميز جوران بدعوته للتركيز على الرقابة على الجودة دون التركيز على كيفية إدارة الجودة ، و لذا فهو يرى أن النوعية تعني مواصفات المنتج التي تشبع حاجات المستهلكين و تنال رضاهم مع عدم احتوائها على النواقص.

و لذا فإن جوران يرى أن التخطيط للجودة يمر بعدة مراحل، و هي كما يلي:

- ✓ تحديد المستهلكين الحاليين و المرتقبين.
- ✓ تحديد حاجاتهم و تطلعاتهم و رغباتهم.
- ✓ تطوير مواصفات المنتج لكي يستجيب لحاجات هؤلاء المستهلكين.
- ✓ تطوير العمليات التي من شأنها تحقيق إنجاز المواصفات أو المعايير المطلوبة.

و قد أشار جوران إلى تطوير المنتج و هذا يمثل أحد إسهاماته في إدارة الجودة الشاملة ، بحيث أن الرقابة على النوعية تعكس دور الصيانة التي يتم إنجازها على مستوى المنتج المعين، في حين أن تطوير المنتج كما يراه جوران يمثل صميم إدارة الجودة الشاملة و هي عملية مستمرة تكاد لا تنتهي و لذا فإنه يتعرض من خلال ذلك لنوعين من المستهلكين ، و هما :-

- المستهلك الخارجي: و يمثل العميل الذي يشتري السلع أو يحصل على الخدمات و لا يكون ضمن أعضاء المنظمة المعنية أو أحد العاملين فيها.
- المستهلك الداخلي: و يمثل المستهلكين الذين يمثلون العاملين داخل المنظمة ذاتها.(حمود، 2002، ص 24-25) .

4-3- فليب كروسبي (Phlip Crosby):

يقوم برنامج كروسبي في إدارة الجودة الشاملة على التشديد على المخرجات ، و ذلك عن طريق الحد من العيوب في الأداء ، و لذلك نجد أنه أو ل من نادى بمفهوم العيوب الصفرية ، و كذلك اهتمامه بوضع بعض المعايير التي لا تقيس الخلل فقط ، و إنما تقيس أيضا التكلفة الإجمالية للجودة.

و لقد أوضح كروسبي أن مفهوم العيوب الصفرية الذي ينادي به يغاير و يختلف عن فكرة المستويات المقبولة للجودة ، و التي كانت تقترح على سبيل المثال أنه يمكن وضع هدف و ليكن 95% أو 98% بدون عيوب ، و أن تقبل العيوب فوق هذا المعدل ، و لقد أيده في هذا الخصوص رئيس شركة ماتسوشيت بقوله: (إنه من الأفضل أن نهدف إلى حد الكمال و نخفق في تحقيقه ، على أن نهدف إلى عدم الكمال و يتحقق).

4-4- أرمود فيغنباوم (Armod Feigenbaum):

لقد ترافق توكيد الجودة بشكل واسع قبل السبعينات في الولايات المتحدة الأمريكية مع تحديد و قياس المطابقة للمواصفات الفنية على أرض الورشة ، و في أقسام المعاينة أيضا. و قد امتد هذا التحول من الدراسة الضيقة للجودة إلى المدخل الحالي الذي يمتد و يبسط أفكاره على مستوى الشركة ككل ، و في تلك الأثناء كان لفيغنباوم أثر كبير في هذا التحول من خلال استراتيجيات و مفهوم الرقابة الشاملة للجودة (TQC) total quality control. فقد نظر فيغنباوم في هدف الصناعة التنافسية الذي حدده بشكل واضح حيث أكد أن هدف الصناعة التنافسية هو تقديم السلعة و الخدمة إلى أي جودة تصمم و تسوق و تبنى و يحافظ عليها في التكاليف الاقتصادية التي تسمح بتحقيق الرضا الكامل للزبون .

لقد عرّف فيغنباوم الرقابة الشاملة للجودة على أنها نظام فعال يقوم على تكامل جهود تطور الجودة و المحافظة عليها و تحسينها للمجموعات المتنوعة في المنظمة بحيث تسمح للتسويق و الهندسة و الإنتاج و الخدمة في المستويات الاقتصادية بتحقيق الرضا الكامل للزبون.

4-5- إيشيكاوا:

يعد إيشيكاوا من رواد الجودة اليابانيين حيث يتمتع بشعبية كبيرة إقليميا و عالميا ففي عام 1939م تخرج إيشيكاوا من جامعة طوكيو باليابان تخصص كيمياء تطبيقية، و في عام 1952م حصل على جائزة ديمنج تكريما له لإسهامه العلمي و العملي في تطوير مفهوم الجودة و الطرق الإحصائية لتطبيقها، كما يعتبر اليابانيون إيشيكاوا "الأب الروحي لحلقات مراقبة الجودة" (بن سعيد، 1997، ص170).

و قد اقترح إيشيكاوا مراحل مراقبة الجودة الكلية و هي:

- ✓ العمل على إشراك جميع العاملين بالمنظمة في طرح المشكلات و حلولها.
- ✓ التركيز على التدريب و التعليم لزيادة مقدرة العاملين على المشاركة الفعالة.
- ✓ تكوين حلقات مراقبة الجودة.
- ✓ مراجعة مراقبة الجودة الكلية.

- ✓ التركيز على تطبيق الطرق و الأدوات و الأساليب الإحصائية.
- ✓ تشجيع برامج حلقات الجودة على المستوى العام للدولة ككل (زين الدين، 1996، ص34).

4-6- جينيش تاجوش :

عمل تاجوش مستشارا لعدد من الشركات مثل فورد وآي.ب.أ.م، لمساعدتهم على تطوير السيطرة الإحصائية على جودة عملياتهم الإنتاجية، و يرى تاجوش أن الضبط المستمر للآلات لبلوغ جودة مناسبة للمنتج لا يعد فعالا و أنه بدلا من ذلك يجب أن تصمم المنتجات بحيث تكون قوية بقدر كاف و محتمل لأداء شاق برغم التباينات على خط الإنتاج أو في مواضع الآداء (الدرادكة و آخرون،2001، ص 50).

5- الفرق بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية:

بعد التعرّف على مفهوم و مبادئ إدارة الجودة الشاملة و روادها و ما أتوا به من أفكار، أصبح من الممكن استخراج الفوارق بينها وبين الإدارة التقليدية، و التي نجدها في عدة مجالات كما يلي (عمر وصفي عقيلي: 2000، ص 49):

أ. الهدف: تهدف الإدارة التقليدية إلى تعظيم أرباح و عوائد المنظمة بينما تركز إدارة الجودة الشاملة اهتمامها على تحقيق رضا عملائها من خلال تلبية احتياجاتهم و رغباتهم بمستوى عال من الجودة و هذا ما سيؤدي بها حتماً إلى تحقيق الأرباح.

ب. الهيكل التنظيمي و توزيع السلعة: تعتمد الإدارة التقليدية على الهياكل التنظيمية العمودية و السلطة المركزية و بالتالي فإن تدفق المعلومات و القرارات يكون من الأعلى إلى الأسفل، أما هيكل إدارة الجودة الشاملة أفقي و السلطة لا مركزية و منه مختلف التدفقات تأخذ مسرى أفقي.

ج. التخطيط: تركز الإدارة التقليدية على المدى القصير بينما تكامل إدارة الجودة الشاملة و توازن ما بين المدى القصير و الطويل.

د. أسلوب العمل و تحمل المسؤولية: يقوم كل فرد أو إدارة بعمله منفرداً وفق الإدارة التقليدية و لهذا تكون المسؤولية شخصية، عكس إدارة الجودة الشاملة التي تؤكد على العمل الجماعي، التعاوني في فرق و لهذا تحمّل المسؤولية يكون جماعي.

هـ. السياسات و الإجراءات: تتميز السياسات و الإجراءات بالجمود في الإدارة التقليدية بينما تتميز بالمرونة في إدارة الجودة الشاملة.

و. اتخاذ القرارات و حل المشاكل: تعتمد إدارة الجودة الشاملة على الديمقراطية القائمة على المشاركة و بالتالي فإن عملية اتخاذ القرارات و حل المشاكل تكون جماعية على عكس الإدارة التقليدية أين تختص جهة معينة بذلك.

ز. نظام الحوافز: يتّسم نظام الحوافز في الإدارة التقليدية بالثبات و معظم الحوافز المستخدمة مادية باعتبار أن الفرد رجل اقتصادي ، على عكس إدارة الجودة الشاملة التي تعتمد على تطوير نظام الحوافز كما أنه يشمل على حوافز مادية و معنوية في نفس الوقت.

ح. عملية التطوير و التحسين: من مبادئ إدارة الجودة الشاملة التطوير و التحسين المستمر، غير أنّ الإدارة التقليدية لا تقوم بالتطوير إلاّ لمرّات محدودة و ذلك عند الحاجة (صلاح محمد عبد الباقي: 2001، ص 156).

ط. الأفراد: بالنسبة للإدارة التقليدية فإنها ترى أن الأفراد العاملين في المنظمة بمثابة قيد و تكلفة يجب تدنيتها، كما أنها لا توليهم الثقة و لا يمكنهم التدخل في شؤون المنظمة بإبداء آرائهم و مقترحاتهم. على عكس إدارة الجودة الشاملة التي تنظر للفرد على أنه مورد و شريك لذا يجب الاهتمام به حتى يعطي ما لديه إذ بإمكانه مساعدة المنظمة على تحقيق أهدافها كما يمكنه قيادتها إلى عكس ما تصبو إليه، و بالتالي يجب منحه الثقة و الاستماع إليه و البقاء على اتصال به (Vincent Laboucheix : 1990 ,P 111).

ي. بالإضافة إلى أنّ الإدارة التقليدية تقوم على أسلوب الإدارة من الأمام ، أي أنها تركز على النتائج فحسبها تتم عملية التفتيش و المراقبة عند نهاية عملية الإنتاج و بالتالي الكشف عن المنتجات المعيبة و القيام بالتصحيحات المناسبة، و هذا يعتبر مكلفاً أكثر لذا نجد أن إدارة الجودة الشاملة تتفادى هذه التكاليف الإضافية و تركّز على الإدارة من الخلف و ذلك بدراسة أسباب الأخطاء و العيوب و القيام بالوقاية اللازمة منها للحصول على منتجات خالية من العيوب أو على الأقل بأدنى حدّ منها.(نفس المرجع السابق).

6- فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

إن تطبيق و استخدام مبادئ و مفاهيم إدارية معينة لا يمكن أن يحظى باهتمام الإدارة العليا إلا إذا ترتب عنها تحقيق فوائد معينة و تطبيق مفاهيم و مبادئ إدارة الجودة الشاملة ، يؤدي إلى تحقيق كثير من الفوائد من أبرزها: (رولاند راست و آخرون، 1996) .

- ✓ تحسين نوعية الخدمات و السلع المنتجة.
- ✓ رفع مستوى أداء العاملين في المؤسسة .
- ✓ تخفيض تكاليف الخدمات و التشغيل.
- ✓ العمل على تحسين و تطوير طرق و أساليب العمل.
- ✓ زيادة ولاء و انتماء و رضا العاملين عن المؤسسة.

و هناك فوائد يجنيها الأفراد العاملون في المؤسسة نتيجة لالتزامهم بتطبيق إدارة الجودة الشاملة منها:

- ✓ تنمية مهارات العاملين في المؤسسة من خلال اشتراكهم في تطوير أساليب و إجراءات العمل في المؤسسة.
- ✓ إعطاء العاملين الحوافز نتيجة للجهود التي يبذلونها للقيام بأعمالهم.
- ✓ توفير المناخ التنظيمي الذي يتكيف مع المؤسسة و أهدافها.

7- أسس إدارة الجودة الشاملة و متطلباتها:

تعد إدارة الجودة الشاملة أسلوباً فعالاً يعتمد على تغيير طرق العمل و تحسين الأداء الإداري لتحقيق الرضا لدى المستفيدين من الخدمات المقدمة، و لذا تتضمن إدارة الجودة الشاملة مجموعة من الأسس و المتطلبات الواجب مراعاتها و الالتزام بها لتحقيق النجاح في تطبيق هذا المفهوم، و على الرغم من تعدد أطروحات العلماء و الباحثين حول هذه الأسس إلا أن القاسم المشترك بينهم يتمثل في: الثقافة التنظيمية، و القيادة، و المشاركة، و التخطيط الاستراتيجي، و رضا العملاء، و التحسين المستمر، و القياس و تحليل المهام ، و الوقاية من المشكلات و الانحرافات قبل وقوعها، و تدريب العاملين، و التحفيز اللازم لهم . (الجضعي 2005، ص) .

و يورد كلٌ من اللوزي (1999م ، ص235-240)، و الخطيب (2003 ، ص55-64)، و الجضعي (2003 ، ص31-33)، أسس إدارة الجودة الشاملة و متطلبات تطبيقها في الميدان الإداري و التربوي بشكل عام، و ذلك على النحو التالي:

أ. **الثقافة و الوعي بفلسفة و مفهوم إدارة الجودة الشاملة** : تبدأ إدارة الجودة الشاملة ببث الوعي بمفهوم الجودة و إتقان العمل، و إدراك مفهوم الجودة من خلال تقديمه كقيمة دينية و أخلاقية يجب الالتزام به، و بجعله معياراً لإنتاج السلع و الخدمات بأفضل أسلوب و أحسن نوعية تلائم احتياجات العميل، إضافة إلى تبني قيم و مفاهيم العمل الجماعي و تعزيز ممارساتها.

ب. **اقتناع و التزام الإدارة العليا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة** : و يعدّ هذا حجر الأساس في نجاح إدارة الجودة الشاملة، لأن اقتناع الإدارة العليا و العاملين بما سوف تقدمه عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة من ترشيد و زيادة في الأرباح و قدرة على المنافسة، سيزيد من عمليات الدعم الموجّه للمؤسسة الإدارية, و يعظم فرص نجاحها، و يزيد من الدعم المقدمّ للإدارة التنفيذية فيها، و بما يضمن زيادة الإنتاجية و استمرارية تحسين نوعيتها، إضافة إلى تهيئة مناخاً تنظيمياً إيجابياً تقوم الإدارة العليا فيه بدور قيادي لتنسيق الجهود و توحيدها لتحقيق أهداف المنظمة فيما يكون التطوير و التنفيذ مهمة الأفراد العاملين من خلال فرق العمل وفقاً للمعايير المحددة، و تقديم الجودة الشاملة بوصفها أهدفاَ إجرائية يمكن قياسها، إضافة إلى مبادرة الإدارة العليا بإحداث تغييرات إجرائية متعددة في التنظيم و العلاقات و أساليب الأداء .

ج. **مشاركة العاملين** : تعد مشاركة العاملين من خلال فرق العمل و حلقات الجودة التي لها صلاحية اتخاذ القرار مبدأ أساسياً من مبادئ إدارة الجودة الشاملة ، فالعاملون هم الأكثر دراية بمشكلات العمل، و أكثر معرفة بإيجاد الحلول المناسبة لها, كما تتطلب إدارة الجودة الشاملة الاستجابة لاقتراحات و آراء العاملين الإيجابية، لأن ذلك يؤدي إلى رفع الروح المعنوية و تحقيق الرضا الوظيفي و زيادة مستوى الانتماء و الولاء بشكل ينعكس إيجابياً على الإنتاجية، و إبداء الأفراد استعداداً كبيراً للمشاركة في تقديم سلع و خدمات ذات جودة عالية و تكلفة قليلة .

د. **التخطيط الاستراتيجي**: يبدأ تطبيق إدارة الجودة الشاملة بوضع رؤية مستقبلية واضحة محددة ، و وضع أهداف بعيدة المدى تسعى المنظمة لتحقيقها, إضافة إلى تحديد المراحل و الخطوات الرئيسية التي تتبع لتحقيق تلك الأهداف، و تقديم رسائل مختصرة و شاملة عن هذه المراحل ، و وضع أهداف خاصة لكل مرحلة تحققها، إضافة إلى التخطيط لبقاء التنظيم و استمراره من خلال عمليات التنبؤ المدروس و المنظم للمستقبل، و وضع التقديرات و الاحتمالات الدقيقة لاتجاهات الأحداث المستقبلية بناء على أسس علمية .

هـ. **التركيز على العملاء**: يعد رضا العملاء سواء الداخليون (العاملون) أو الخارجيون (الجمهور و المستفيدون من الخدمات) المحور الأساس للجودة و معيار النجاح لأية منشأة أو منظمة إدارية تقدم خدمات أو منتجات للجمهور، و لذا, تسعى إدارة الجودة الشاملة بشكل مستمر إلى تحقيق رضا العملاء , و ضمان ولائهم للمنتج أو الخدمة التي تقدمها المنظمة , ليس هذا فقط و إنما محاولة معرفة متطلباتهم و توقعاتهم المستقبلية و العمل على تلبيتها ، حتى لا يكون مصير المنظمة الفشل و من ثم الخسارة و التلاشي .

و. **التحسين المستمر**: تعتمد برامج إدارة الجودة الشاملة على جهود التحسين و التطوير المستمرة , و ذلك انطلاقاً من مبدأ أن فرص التطوير و التحسين لا تنتهي أبداً مهما بلغت كفاءة الأداء و فعاليته, و من مبدأ

أن مستوى الجودة و رغبات المستفيدين وتوقعاتهم ليست ثابتة بل متغيرة , و لذا يجب تقويم عناصر المنظمة بشكل مستمر، و العمل على وضع برامج لتحسينها بشكل مستمر لتتلاءم مع أذواق العملاء و رغباتهم و توقعاتهم الحالية و المستقبلية .

ز. **القياس والتحليل:** هناك معايير يتم بموجبها قياس جودة الخدمة المقدمة و نوعيتها ، و هذه المعايير هي من أسس و متطلبات نجاح إدارة الجودة الشاملة ، و تتضمن هذه المعايير تحقيق مستويات أفضل من أداء العاملين ، و مراعاة الدقة و التنظيم و الوقت في حالة تقديم الخدمات ، و التي يجب على الأفراد العاملين الالتزام بها ، و بالتالي تقديم خدمات ذات جودة عالية ترضي أذواق العملاء و رغباتهم ، إضافة إلى وضع معالجات إجرائية مختلفة للمهام و الوظائف التي تتطلب أعمالاً أكثر تعقيداً ، و هو ما يعرف بعملية تحليل المهام .

ح. **منع الأخطاء قبل وقوعها:** تستند إدارة الجودة الشاملة إلى مبدأ الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، و إلى أن تكلفة الوقاية أقل بكثير من تكلفة العلاج ، و لذا تتم القرارات في بيئة إدارة الجودة الشاملة وفق بيانات يتم جمعها و تحليلها بشكل دوري و بطرق مختلفة , و من خلال القيام بعمليات الفحص و المراجعة و التحليل المستمر للعمليات الإدارية و الإنتاجية في أثناء تقديم الخدمة ، و ذلك لتجنب الأخطاء و السيطرة على الانحرافات في الأداء قبل حدوثها و إيجاد الحلول المناسبة لها , و يتطلب هذا المبدأ استخدام معايير مقبولة لقياس جودة الخدمات و المنتجات في أثناء عملية الإنتاج بدلاً من استخدام مثل هذه المعايير بعد وقوع الأخطاء .

ط. **تحفيز العاملين:** يعتمد نجاح إدارة الجودة الشاملة بشكل كبير على مساهمة الأفراد في المنظمة , و لذا فإن تطبيقها يتطلب خلق روح الحماسة و الاندفاع نحو إتقان العمل، و إطلاق طاقات العاملين الكامنة لتحقيق الأهداف، و زيادة شعورهم بالانتماء و الولاء للمنظمة , و ذلك من خلال منحهم بعض الامتيازات مثل الضمان الاجتماعي و الأمن الوظيفي و التأمين الصحي ، بل إن كلمة التشجيع و إظهار التقدير و الاحترام عند إجادة العمل تحفز العاملين لتحقيق مستويات أفضل من الأداء ، إضافة إلى أهمية توفير مناخ تنظيمي يقوم على الاحترام و التقدير بين الجميع، و إتاحة فرص التطور و المشاركة و حرية التعبير و الثقة المتبادلة , و مثل هذه الآليات ينتج عنها تنمية علاقات عمل إيجابية تشجع العاملين و تحفزهم على ممارسة الجودة الشاملة

ي. **تدريب العاملين:** يعد التدريب أحد أهم المقومات الأساسية التي يرتكز عليها برنامج إدارة الجودة الشاملة , و ذلك لتمكين العاملين من الأداء بشكل مميّز يحد من الأخطاء و إعادة الأعمال و إهدار الأموال ، و التدريب المكثف هو أهم و أفضل وسيلة متاحة لإكساب العاملين المهارات و المعارف و السلوكيات اللازمة لأداء العمل بجودة و إتقان ، و لما كانت عملية تحسين الجودة تحتاج إلى مهارات تتغير بتطوير أساليب العمل, و

بتقدم العلم و التقنية, فإن التدريب لتطوير المهارات الإدارية للعاملين و تطوير مهارات التفكير مع التحديث المستمر في عمليات الجودة يعد أمراً حيوياً في إدارة الجودة الشاملة التي تنظر إلى التدريب كعملية جماعية ضرورية في التنظيم, نابعة من تغيير العملية الإنتاجية أو الخدمية .

و مما سبق يخلص الباحث، إلى أن أسس إدارة الجودة الشاملة و متطلبات تطبيقها في الميدان التربوي و التعليمي هي : عبارة عن ثقافة مؤسسية تتمثل في الوعي بفلسفة و مفهوم الجودة الشاملة، و اقتناع و التزام الإدارة العليا بتطبيقها ، و ذلك من خلال القيام بممارسات فعلية تعزّز من مشاركة العاملين ، و القيام بعمليات التخطيط الاستراتيجي و التركيز على العملاء الداخليين و الخارجيين ، و التحسين المستمر للأداء و الخدمات المقدمة، و تحديد معايير للقياس و تحليل المهام و الأعمال ، و منع الأخطاء قبل وقوعها، و تقديم التحفيز اللازم للعاملين، و توفير التدريب المناسب لهم .

8- إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

و يعد قطاع التربية و التعليم أحد القطاعات التي توليها الدول أهمية بالغة ، لأنه الأساس لإعداد القوى البشرية و تنميتها في الجوانب كافة، و لأنه يصب في القطاعات الأخرى للدولة، و لذا نجد أن السياسات التعليمية في دول العالم، تأخذ بزمام المبادرة عند ظهور مشكلة من مشكلات الأداء في النظم التعليمية أو عند الحاجة إلى التغيير أو من أجل مقابلة المطالب و الحاجات التي تنشأ في المجتمع نتيجة للمتغيرات المحلية أو العالمية، و هو ما جعل الدراسات تركز على موضوعات أكثر ارتباطاً بآليات تنفيذ المبادئ العامة و الرئيسية في سياسات التعليم في هذه الدول ، و منه ظهرت الجودة الشاملة لتعطي هذا القطاع البدائل و الحلول الممكنة للتصدي لمثل هذه التحديات و المتغيرات الجديدة فما مفهوم الجودة الشاملة في التعليم و ما أسسه و مبادئه و أهدافه ؟ كل هذا و غيره سنتناوله في هذا العنصر.

يعرفها رودز (Rhodes) (1992) على أنها " عملية إستراتيجية إدارية تركز على مجموعة من القيم و تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين و استثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة " (البنا ، 2007).

و يمثل تعريف (رودز) إطارا مرجعيا لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التربية من حيث المدخلات ، و المخرجات و يستدعي ذلك في المقام الأول إعادة النظر في الأهداف و الغايات و استراتيجيات المؤسسة التعليمية و التربوية ، و تعرف معايير و إجراءات التقويم المتبعة فيها ، و لذلك لم تصبح مسؤولية المؤسسات التعليمية في الوقت الحالي إعداد الخريجين و تقديم البحوث العلمية ، و إنما هي مطالبة بتوفير البيئة التعليمية على ضوء المفهوم

السابق بغرض توفير فرص العمل ، و حل المشكلات للمجتمع تماشيا مع تقدمه المؤسسات التعليمية في البلدان المتقدمة ، خصوصا و أنها تدخل أبواب الألفية الثالثة بما تحمل من تقدم تكنولوجي هائل في جميع المجالات (عليمات، 2004، ص98).

و تعرف الجودة في المجال التعليمي كذلك بأنها " مجمل الصفات و الخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية و التي تفي باحتياجات الطالب" (العاجز و نشوان، 2005، ص102) .

و قد عرفها (الأنصاري و مصطفى، 2002، 23) بأنها " ما يجعل التعليم متعة و بهجة "

كما عرفها (البوهي، 2001، 376) باعتبارها " مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات ، و العمليات ، و المخرجات المدرسية ، و مدى إسهام جميع العاملين فيها لإنجاز الأهداف بأفضل ما يمكن " .

و يعرفها (البستان، و آخرون، 2003، 286) بأنها: " إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم ، و تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تستطيع من خلالها توظيف مواهب العملين في حقل التعليم و استثمار قدراتهم بما يحقق أهداف العملية التربوية " .

و يرى الجسر (2004) أن "جودة التعليم تعني مقدرة مجموع خصائص و مميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب ، و سوق العمل و المجتمع و كافة الجهات الداخلية و الخارجية المنتفعة " .

و قد عرفها معهد الجودة الفيدرالي على أنها " منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات و توقعات العميل ، إذ يتم استخدام الأساليب الكمية من أجل التحسين المستمر في العمليات و الخدمات " (الدرادكة و الشبلي، 2002، ص7)، و هذا التعريف يوضح المفهوم الشمولي لإدارة الجودة و الذي يقتضي التعرف على رغبات و حاجات المستفيدين بحيث تتم ترجمتها إلى معايير فنية يبنى عليها تقديم الخدمة للمستفيد بما يحقق الرضا و السعادة له .

انطلاقا من التعاريف السابقة فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم ضمت مجموعة من المضامين أهمها:

- اعتماد العمل الجماعي كأسلوب التعاوني ضروري .
- الجودة شاملة لكافة المجالات في النظام التعليمي (كالأهداف و الهيكل التنظيمي و أساليب العمل و الدافعية و التحفيز و الإجراءات) .
- التركيز على تكلفة الجودة و حسابها داخل المؤسسة التعليمية لتشمل كافة الأعمال المتعلقة بالخدمة المقدمة مثل تكاليف الفرص الضائعة، تكلفة الأخطاء، عمليات التقويم، سمعة المؤسسة.

- اجتناب الأخطاء قدر المستطاع من البداية قبل حصولها، من منطلق أداء العمل الصحيح من أول مرة، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل التكلفة في الحد الأدنى مع الحصول على رضا المستفيدين من العملية التعليمة.
- التركيز على استمرارية التحسين و التطوير للمؤسسة التعليمية.

8-1- مبررات الأخذ بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

حظي منهج الجودة في التربية و التعليم في السنوات الأخيرة باهتمام بالغ من قبل الباحثين التربويين لدوره الريادي في تحسين و تطوير العمل التربوي و التعليمي بصفة عامة ، و مساعدة العاملين في الميدان التربوي ، و تهيئة أفضل الفرص لنجاحهم و تحسن أدائهم ، إضافة إلى كونه مطلباً تربوياً و تعليماً يمثل نهجاً إدارياً قادراً على التغيير إلى الأفضل، بل " و أحد الركائز الرئيسة لنموذج الإدارة العصرية الذي يتماشى مع المتغيرات المحلية و الإقليمية و الدولية و يتكيف معها " (المديريس ، 2004) ، و حيثما وجد منهج الجودة و فلسفته و ضوابطه و معاييره و مبادئه ، فمن المرجح أن يوجد تحسن و تطور ملحوظ في أداء العاملين في المجتمع المدرسي . لذلك فإن منهج الجودة أصبح مطلباً أساسياً في ظل الثورة المعلوماتية الشاملة لتحسين و تطوير العمل التربوي و التعليمية في مدارسنا لعدة جوانب منها ما أشار إليه (عليمات ، 1997) :

2- أداء الأعمال التربوية و التعليمية بشكل صحيح و في أقل وقت ، و بأقل جهد و أقل تكلفة .
3- تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي و عمل الفريق .
4- إشباع حاجات المتعلمين و زيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية .
5- تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر المعلمين و الطلاب و أفراد المجتمع .
6- تحقيق جودة المتعلم سواء من حيث الجوانب المعرفية أو المهارية ،أو الأخلاقية .

هناك مبررات عديدة لتحسين جودة التعليم يضيفها (الصغير،2006 ، ص ص9-10) يجملها فيما يلي:

1. التغيرات و التطورات المتسارعة التي يشهدها العصر.
2. نتائج البحوث التي أكدت تدنى مخرجات التعليم المدرسي، و عدم تلبيته لطموحات التنمية في المجتمع العربي.

3. تأكيد الأدب التربوي المعاصر على نشر ثقافة جديدة تبعد المدارس عن الأساليب التقليدية ، المتمركزة حول الحفظ و التلقين و إحلال طرائق جديدة تركز على التعلم البنائي و التعلم النشط و التعلم ذي المعنى ، و التعلم بروح الفريق .
4. تلاشى النظرة التقليدية للمدرسة، باعتبارها مكان منعزل عن المجتمع ، و تحول المدرسة إلى منظمه تعليمية منفتحة على المجتمع.
5. ما توصلت إليه التجربة التربوية من أهمية العناية بالتقويم الشامل للمدرسة ، و ليس مجرد الاكتفاء بتقويم تحصيل التلاميذ.
6. تغير أدوار و مسؤوليات المعلم في المدرسة ، من مجرد ملقن للمعلومات و اعتباره المصدر الوحيد للمعرفة، إلى دوره كموجه و مرشد و باحث و منظم لمجموعات تعلم التلاميذ .
7. قصور برامج إعداد و تدريب و تنمية المعلم مهنيا، فمازالت برامج إعداد المعلم تحتاج إلى مراجعة.
8. ما أكدته التجارب التربوية من أن التعلم يحدث بشكل أفضل في بيئة مدرسية جاذبة و معززة و داعمة للتلاميذ ، بيئة يسودها الثقة و الاحترام و يشعر فيها أعضاء المجتمع المدرسي بالأمان و المودة.
9. غياب معايير الأداء المتميز في المدارس ، أو عدم إقرارها و تطبيقها ، و متابعتها في مختلف مجالات الأداء المدرسي.

و كل هذه المبررات المتوفرة في البلدان العربية و غيرها النامية و في طريق النمو متوفرة كذلك على مستوى مؤسسات التعليم في الجزائر. و هذا ما دعا الباحث إلى فكرة اقتراح تصور لتحسين و تطوير إدارة التعليم الثانوي بالاستفادة من مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة.

8-2- فوائد إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

مادام أن المنظمات تأخذ بأسلوب إدارة الجودة الشاملة لتطوير نفسها و تحسين أدائها فلا بد أن هناك فوائد تعود عليها و التي يمكن تلخيصها فيما يلي: (أبو ملوح ،2003، ص 47) .

- ضبط و تطوير النظام الإداري في المدرسة نتيجة وضوح الأدوار و تحديد المسئوليات .
- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية و العقلية و الاجتماعية و النفسية و الروحية.
- ضبط شكاوي و مشكلات الطلاب و أولياء الأمور و الإقلال منها ، و وضع الحلول المناسبة لها.
- زيادة الكفاءة التعليمية و رفع مستوى الأداء لجميع الإداريين و المعلمين العاملين في المدرسة .

- الوفاء بمتطلبات الطلاب و أولياء الأمور و المجتمع .
- توفير جو من التفاهم و التعاون و العلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المدرسة.
- رفع مستوى الوعي لدى الطلاب و أولياء أمورهم تجاه المدرسة من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.
- الترابط و التكامل بين جميع الإداريين و المعلمين في المدرسة و العمل بروح الفريق.

8-3- أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

أهمية إدارة الجودة الشاملة تأتي من كونها منهج شامل للتغيير أبعد من كونه نظاما يتبع أساليب مدونة بشكل إجراءات و قرارات ، و الالتزام بها و تطبيقها من قبل أي مؤسسة أو منظمة، يعني قابلية تغيير سلوكيات أفرادها تجاه مفهوم الجودة و متطلباتها ، و النظر إلى أنشطتها ككل متكامل ، بحيث تؤلف الجودة المحصلة النهائية لمجهود و تعاون العاملين بها ، و تنمي لديهم روح الفريق و الإحساس بالفخر و الاعتزاز نتيجة تحسن سمعة هذه المؤسسة.

من خلال استعراض بعض الدراسات و البحوث التي تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج المهمة التي يمكن أن تتحقق في حالة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية منها (عبد العزيز ، 1999، ص 62-60) .

1- دراسة متطلبات المجتمع و احتياجات أفراده و الوفاء بها .

2- تنمية العديد من المهارات لدى أفراد المؤسسة التعليمية مثل مهارة حل المشكلات و تفويض الصلاحيات و تفعيل النشاطات و غيرها.

3- أداء الأعمال بشكل صحيح ، و في أقل وقت و بأقل جهد و أقل تكلفة.

4- تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي و عمل الفريق .

5- بناء الثقة بين العاملين بالمؤسسة التعليمية ككل و تقوية انتمائهم لها .

6- توفير المعلومات و وضوحها لدى جميع العاملين في المؤسسة.

7- تحقيق الرقابة الفعالة و المستمرة لعملية التعلم و التعليم.

في حين حدد " عليمات "بعض المزايا لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمة (عليمات، 2004، ص 128) .

1- تطبيق إدارة الجودة الشاملة سيقلل من البيروقراطية الادارية.

2- التخلص من الروتين و الإجراءات المتكررة و المتعارضة أحياناً.

3- إرضاء الطلاب و أولياء الأمور و المجتمع.

4- مشاركة جميع أعضاء العاملين في إدارة المؤسسة التعليمية

5- المساعدة على إيجاد نظام موثوق لضمان الأداء في حالة تغيب أحد الأفراد أو ترك الخدمة.

6- ربط أقسام المؤسسة التعليمية و جعل عملها منسجماً بدلاً من نظام إداري منفرد لكل قسم أو إدارة، مما يؤدي إلى انضباط أكثر.

7- ترسيخ صورة المؤسسة التعليمية لدى الجميع بالتزامها بنظم الجودة في خدماتها.

8- المساعدة على وجود نظام شامل و مدروس للمؤسسة التعليمية.

في حين يحدد البعض أهميتها في: (عشيبة، 2000، ص539)

1. تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر العاملين و العملاء و تنمية روح التنافس و المبادأة بين المؤسسات التعليمية .
2. تحقيق جودة المتعلم سواء في الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية.
3. تحقيق الترابط الجيد و الاتصال الفعال بين الأقسام و الوحدات المختلفة.

8-4- أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

من ضمن الغايات و الأهداف الرئيسة للجودة الشاملة في التعليم ، السعي إلى جودة المنتج الذي يقدم من خلال مؤسساته ، ذلك أنها تحقق الغاية التي وضع من أجلها التعليم من تحقيق رغبات التلاميذ و متطلباتهم بدرجة عالية و بشكل مستمر ، و بالتالي إمداد المجتمع بالطاقات الواعدة التي تساعد في بنائه و ازدهاره في شتى المجالات.

و من الأهداف التي تحقّق من خلال تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة في التعليم كما أشار لها (العجمي،2007)

1- فهم حاجات و رغبات المستفيدين الداخليين (التلاميذ) ، و الخارجيين (أولياء الأمور و المجتمع) لتحقيق ما يريدون.

2- ضمان الأداء الصحيح للأدوار المقدمة في العملية التعليمية من المرة الأولى ، مع العمل على التحسين و التطوير المستمرين.

3- زيادة القدرة التنافسية و زيادة الكفاءة للمؤسسات التعليمية ، بزيادة التعاون بين إدارات المدارس و تشجيع العمل الجماعي.

4- توفير الخدمة وفق متطلبات المستفيدين ، من حيث الجودة و التكلفة و الوقت و الاستمرارية.

5- زيادة الفاعلية التنظيمية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.

6- تنظيم برامج للتدريب المستمر لتحسين الجودة داخل المؤسسة التعليمية و بين مخرجاتها.

7- التكيف مع المتغيرات التقنية و الاقتصادية و الاجتماعية المتلاحقة ، بما يخدم تحقيق الجودة المطلوبة.

8- خفض التكاليف التي تتحملها المؤسسات التعليمية ، مع ضمان تحقيق الجودة.

9- التخطيط لعمليات مراقبة الجودة بالتفتيش و المتابعة ، لتمكين المؤسسة التعليمية من النمو و الاستمرار.

10- تحسين المخرجات التعليمية ، و إمكانية القدرة على التنافس على المستويات القومية و الدولية.

11- جلب المزيد من المستفيدين ، مع المحافظة على المستفيدين الحاليين.

من خلال هذه الأهداف يتعرف كل فرد في المؤسسة التعليمية على الدور المطلوب منه، و يسعى جاهدا في إتقان عمله و تحسينه و تطويره بالشكل المطلوب ، لضمان الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف على النحو الذي رسمت من أجله ، مع مراعاة ضرورة التعاون المستمر من جميع الأفراد العاملين في المؤسسة التعليمية ، للوصول بذلك إلى جودة المنتج المقدم للمستفيدين ، و بالتالي تحقيق الرضا المطلوب و ضمان التقدم و التطور بشكل مستمر.

8-5- مبادئ و أسس إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

تستند الدراسة الحالية على المبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة، فهي توضح الخطوط العريضة التي يتوجب على المؤسسات المطبقة أن تقف عندها و أخذها بعين الاعتبار، و تعد الركائز الأساسية و المبادئ في إدارة الجودة الشاملة ذات أهمية كبيرة في إطار التطبيق العملي لها في مختلف المنظمات الإنسانية ، حيث " إن هذه المرتكزات من شأنها أن تشير إلى الحقائق الأساسية التي ينبغي الركون إليها عند الشروع في استخدام هذا الأسلوب تطبيقياً ، إذ أنه يشير إلى البناءات الفكرية و الفلسفية التي يستند إليها الجانب العملي في التطبيق "(حمود، 2005، ص 98).

و يمكن لأي مؤسسة تعليمية أن تمارس إدارة الجودة الشاملة ممارسة فعالة في حالة توفر بيئة عمل مساندة تمكن المؤسسة من التنفيذ الناجح لإدارة الجودة الشاملة و تضمن أنها غدت منهجاً للمؤسسة. فهي ذات معالم

تتضح حدودها في الأسس و المبادئ التي ترتكز عليها. و هذه المبادئ التي وضعها (ادوارد ديمنيج) تشكل إطارا معرفيا و مرجعيا لتطبيق الجودة الشاملة و لكنها تختلف من مؤسسة لأخرى.

المبدأ الأول : التركيز على العميل (تحقيق رضا المستفيدين) :

يعتبر أهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة ، حيث تركز إدارة الجودة الشاملة على تحقيق رضا المستفيد باعتباره أساس الجودة ، حيث أن الاهتمام بالمستفيد يعني المحافظة على رضاه من خلال الوفاء باحتياجاته سواء كان هذا المستفيد داخليا أو خارجيا. (الحمالي، 2003، ص 25) ، و لابد أولاً من تحديد من هو المستفيد حتى يتم التركيز عليه، و ما هي متطلباته و توقعاته حتى يتم تقديم الخدمة التي تلبي هذه التوقعات والاحتياجات . و للقيام بذلك هناك عدة خطوات ينبغي اتباعها:

التعرف على المستفيدين : يوجد صنفان من المستفيدين و هما :

المستفيد الداخلي : كل من يشترك في تقديم الخدمة و هو في المجال التعليمي الطالب ، و المعلم ، و الإدارة و كل من يعمل في المدرسة ، فأعضاء المدرسة تقوم أعمالهم على التأثير المتبادل ، و عليه يمكن القول أنه يتحقق رضا المستفيد الداخلي إذا قام كل طرف من أطراف العملية التعليمية داخل المدرسة بدوره في العمل كما ينبغي قبل أن يسلمه للطرف الآخر ، و هذا يتفق مع مبدأ كروسبي و هو منع الأخطاء أو انعدام العيوب أو العيوب الصفرية .

المستفيد الخارجي : هو الشخص أو الأشخاص أو الجهة أو المجتمع الذي يستفيد في النهاية من المنتج التعليمي مثلاً : الجهة التي سيعمل بها الخريج .

2.ترجمة الاحتياجات و المتطلبات (توقعات المستفيد) إلى معايير جودة للمخرجات.

3.تصميم العمليات الموصلة لإنتاج مخرجات تستوفي شروط المعايير التي تم وضعها.

4.تنفيذ العمليات مع مراقبة و متابعة سير التنفيذ .

5.تقييم الخطوات .

المبدأ الثاني: التركيز على جودة أداء العاملين:

و يقصد بذلك الاهتمام بدراسة و إدارة تحسين كافة العمليات داخل المؤسسة و ليس المنتج فقط، و يرجع ذلك إلى التأثير المباشر للعمليات على جودة المدخل، التي تشمل كافة الأنشطة في كافة المستويات، و ذلك يعني التركيز الجيد على تصميم و مراقبة المدخلات و العمل بصورة جيدة مع المتعاونين، و فهم العملية بصورة جيدة لتقليل الوقت و الجهد المبذول. (حسين سلامة، 2005، ص 63) و يفرض هذا المبدأ على الإدارة المدرسية ضرورة

إشراك الجميع فيها، و توفير الإمكانيات و الطاقات، و وضع معدلات للأداء تتوافق مع المتطلبات، و منح الثقة للمعلمين و تفويضهم الصلاحيات من أجل تحسين جودة العملية التربوية، و دعم عمليات الاتصال المختلفة.

المبدأ الثالث: الإهتمام بالعمل الجماعي :

و يقصد بذلك أن تكون هناك رؤية واحدة و مشتركة تمثل توجيها موحدا للتنظيم يتحاشى التكرار و التضاد، و يكون هناك تحديد دقيق للمسئوليات، و المهام الموكلة لكل فرد مع توفير السلطات و الصلاحيات المناسبة، فالتركيز على التعاون و جماعات العمل يتيح الفرصة لإظهار المواهب و الطاقات الإبتكارية ، إضافة إلى اكتساب المهارات السلوكية اللازمة مع الغير، و تبادل المعلومات و الخبرات. (أبو سعدة، وعبد الغفار، 2000، ص146)، و المدرسة الناجحة هي تلك التي يؤمن إداريوها بأهمية العمل الجماعي و نشر ثقافة الفريق الواحد، و يعملون على تنمية مهارات العمل ضمن الفريق لدى المعلمين و الطلاب ، و بما يحقق زيادة إسهامهم في العمل و مشاركتهم في القرار و كل ذلك سيعود بفوائد كثيرة على المدرسة و المعلمين و الطلبة و المجتمع بأسره .

و يعتبر العمل الجماعي من السمات المميزة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، فاستخدام المشاركة الجماعية هو الأسلوب الأمثل لحل المشكلات حيث أنه يمكن الإدارة من الاستفادة الكاملة من نقاط القوة و الموارد لديها . و من أهم مزايا العمل الجماعي ما يلي :

.1الاستفادة الكاملة من قدرات و خبرات و مهارات ذوي الخبرة في حل المشكلات.

.2تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين عن طريق رفع الروح المعنوية من خلال المشاركة الفعالة للجميع .

و من أفضل أنواع العمل الجماعي في مؤسسة الجودة الشاملة هو حلقات(دوائر) الجودة أو فرق التحسين

و عن نشأتها و تطورها يمكن القول بأنها " ابتكاراً يابانياً قدمه العالم كورو إيشيكاوا في الستينات الميلادية...و تجاوزت في الثمانينات أكثر من مئة ألف حلقة ، بينما بلغت في التسعينيات أكثر من مليون حلقة" (الجضعي ،2005 ، ص 91) ، و قد عرفها (الدرادكة و الشبلي، 2002 ، ص 162) بأنها: "مجموعة صغيرة من الأفراد المتطوعين يتراوح عددها من 3 -12 فرداً يقومون بنفس العمل أو في عمل مشابه في ظل ظروف عمل متشابهة ، بحيث يجتمعون بانتظام و بشكل أسبوعي ، و بإشراف شخص ما و يشترط أن يكونوا قادرين على تحليل المشكلات الخاصة بالعمل الذي يقومون به و تقديم الحلول المناسبة للمسئولين و تتولى الإدارة بعد ذلك متابعة تنفيذ الحلول" و يلاحظ من التعريف السابق أن حلقات الجودة تتكون من أفراد متطوعين و هو ما يدعم و يشجع العمل الجماعي داخل المؤسسة ، كما أنها أيضاً تأخذ شكلاً رسمياً بوجود مشرف عليها و هو

ما يضمن تنفيذ التوصيات التي تصدرها الحلقة من قبل الجهات ذات الاختصاص. و تهدف حلقات الجودة إلى تحقيق عدد من الفوائد للمؤسسة التعليمية من أهمها :

- تحقيق رضا العاملين و تحسين قدراتهم و كفاءاتهم ، و رفع الروح المعنوية لهم.
- حل مشكلات المؤسسة بإخضاعها لأكبر عدد من الخبرات و المهارات.
- تطوير الجودة و نشر الوعي بين جميع العاملين.

و تقوم حلقات الجودة بعملها باستخدام أدوات و أساليب الجودة الشاملة سواء أكانت الكمية (الإحصائية) أو الكيفية (العصف الذهني ، مخطط السبب و النتيجة ، دائرة شوهارت)

و لضمان نجاح حلقات الجودة فإنه "يستلزم دعماً مستمراً من جميع المستويات الإدارية و قد أثبتت التجارب أن فشل أسلوب حلقات الجودة لعديد من المؤسسات كان يقابله فشل الإدارة العليا في تقديم الدعم اللازم لنجاح الحلقة ، و قد يعود السبب في ذلك إلى عدم قناعتها بجدوى تلك الحلقات في إحداث تغييرات هامة في فعاليات الإنتاج و نتائجه " (الدرادكة ، 2006، ص 164).

المبدأ الرابع: القيادة التربوية الفعالة:

القيادة الفعالة هي عملية ابتكار الرؤية البعيدة، و صياغة الأهداف، و وضع الاستراتيجيات، و تحقيق التعاون و التأثير في الآخرين ، و استنهاض الهمم للعمل من أجل تحقيق الأهداف. و المطلوب من القيادة التربوية توفير مناخ مدرسي مناسب لثقافة الجودة ينعكس على معلمي المدرسة ليعكسوه بدورهم داخل المواقف التدريسية، و يمكن أن يتم ذلك من خلال تحديد اتجاهات التغيير الثقافي المطلوب، و تطوير لغة مشتركة تناسب هذا التغيير، و المبادرة إلى التدريب و أساليب التنمية و التطوير المتاحة، لتوفير الأرضية الصالحة لتشغيل عمليات تتسم بالجودة. (زاهر، 2005، ص 176)

و يتطلب تحقيق هذا المبدأ من الإدارة المدرسية القيام بما يلي:

- العمل على نشر ثقافة الجودة في المدرسة، و بين جميع الأطراف المشاركة في العملية التربوية.
- التأكيد على المشاركة الفاعلة لجميع العاملين في المدرسة، و اندماجهم الكامل في العمل بما يسمح باستخدام القدرات و تفجير الطاقات الكامنة لمصلحة المدرسة.
- تنمية رؤية بعيدة المدى لدى الطلبة و العاملين في المدرسة و أفراد المجتمع المحلي، و مساعدتهم على ترجمتها إلى خطط.

المبدأ الخامس: التحسين والتطوير المستمر:

" و يقصد بذلك الرغبة الدائمة للمدرسة في تحقيق تحسن تدريجي و جوهري في كل العمليات، و يركز التحسين المستمر على بناء قنوات اتصال فعالة مع المستفيدين، و يعتبر هذا عنصرا أساسيا لتحسين الجودة على المدى البعيد . (حسين سلامة، 2005، ص 65) ، و تشمل عمليات التحسين المستمر كل مجالات الإدارة المدرسية، إضافة إلى الجوانب المتعلقة بالشخصية و الكفايات و المهارات، حيث أن ممارسة عمليات التحسين المستمر تقود إلى مزيد من التميز. و تؤكد إدارة الجودة الشاملة على أن التحسين المستمر ليس برنامجاً يبدأ و ينتهي بعد فترة محدودة ، بل رحلة لا نهاية لها، تركز على إجراء تحسينات مستمرة في العمليات و النتائج معاً ، و هي تختلف عن مفهوم التحسين في الإدارة حيث يتم التطوير لمرة واحدة فقط إلى أن تبرز الحاجة إلى ذلك مرة أخرى، و غالباً ينصب اهتمام الإدارة على فحص و تطوير النتائج فقط " (السحيم، 2005، ص 53) و هذا يفرض إنشاء فرق التحسين و تصميم برامج و آليات التحسين المستمر.

مبادئ التي ترتكز عليها إدارة الجودة الشاملة حسب " مصطفى نمر دعمس" (دعمس ، 2008، ص 219):

- التركيز على التعرف على احتياجات و توقعات المستفيدين (الطلاب) و السعي لتحقيقها من خلال إعادة إستراتيجية تحسين الجودة.
- التأكيد على أن التحسين و التطوير عملية مستمرة و تحديد معايير و مستويات الجودة.
- التركيز على الوقاية بدلا من التفتيش.
- التركيز على العمل الجماعي (الفريقي).
- اتخاذ القرارات بصورة موضوعية بناء على الحقائق.
- تمكين العاملين و حفزهم على تحمل المسؤولية و منحهم الثقة و إعاطائهم السلطة الكاملة لأداء العمل.
- تخفيف البيروقراطية و تعدد مستويات الهيكل التنظيمي.

إسقاط مبادئ ديمنج في إدارة الجودة الشاملة على التعليم*:

كانت البدايات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال الصناعة و من هنا جاءت أفكار الرواد الأوائل و نماذجهم منطبقةً على المجال الصناعي، و من ضمنهم (ديمنج)،و قد حاول العديد من الباحثين تحوير (إسقاط) نقاط ديمنج الأربعة عشر على التربية و التعليم من أمثال ولكوكس ، وبيك ، و ليوناردو و غيرهم ، و فيما يلي عرض لهذا التحوير (الإسقاط):

1- تثبيت الفرص من تحسين المنتج أو الخدمة:

التحوير :

•أن يكون للمدرسة رؤية مشتركة تتمثل في تحقيق الجودة ، و تأمين مناخ تربوي لكل فرد فيه تقديره و احترامه .

•أن توجد خطة استراتيجية طويلة المدى توجه كافة الأعمال.

2- التكيف مع الفلسفة الجديدة: و تعني تبني فلسفة جديدة تقوم على اعتبار أن المنظمة تحقق أهدافها من خلال تجاوز الإخفاقات المقترنة بالهدر و الضياع في المادة الأولية و انخفاض كفاءة العاملين و التخلص من التأخير في إنجاز العمل و إعادة التصنيع ...الخ.

التحوير :

•على القيادات أن تؤمن بعملية التغيير في ظل التحديات التي يواجهها المجتمع .

•أن تبنى القرارات على البيانات و المعلومات و الحقائق .

•تفويض الصلاحيات لفرق العمل من التلاميذ و المعلمين .

•تغيير بيئة العمل من بيئة تتسم بالضغوط العالية إلى بيئة إيجابية، بما يكفل أن يكون لها أثر إيجابي في التلميذ.

3- توقف الاعتماد على الفحص الشامل ، لأن المنتجات المعطوبة يتم رميها أو إعادة إصلاحها، و كلا الأمرين مكلف، و عوضاً عن ذلك يجب بناء الجودة من الخطوات الأولى .

التحوير :

•يجب ألا تعتمد الجودة على التفتيش ، فالجودة تتحقق من خلال تعزيز و تحسين ما يقوم به الأفراد، و ليس من خلال فحص مخرجات الأنشطة التي قاموا بها.

* **http://www.al-malekh.com/vb/f451/2396/**

•أن تكون الاختبارات مؤشرات تشخيصية لعملية التعلم . و يجب ألا يتم تقويم المتعلم على نتائج الاختبارات فقط، و لكن استخدام أكثر من طريقة (الملاحظة ، التقييم الذاتي ، اجتماعات المعلم و التلميذ).

4- التوقف عن النظر إلى المشروع من خلال السعر ، فاختيار العروض على أساس أقل سعر عادة ما يكون على حساب الجودة ، لذا لا بد من انتقاء موردين و تأسيس علاقة طويلة معهم مبنية على الإخلاص و الثقة .

التحوير :

•بناء علاقة قوية بين المدرسة و المجتمع فكلاهما مورد و عميل .

•إن معيار الجودة أهم من معيار انخفاض السعر فيما يتعلق بشراء المواد و الأدوات التي تحتاجها العملية التعليمية .

•إن سياسة الاعتماد على أقل سعر ستكون نتيجتها مخرجات دون المستوى المأمول .

5- التحسين المستمر لعملية إنتاج السلع و تجهيز الخدمات: فعلى المديرين ألا يركنوا إلى المحافظة على المستوى الراهن، بل يجب عليهم تشجيع جميع أفراد المنظمة للاشتراك في التحسين المستمر للعمليات .

التحوير :

•منح المعلم صلاحيات واسعة لتحقيق جودة التعليم .

•بناء فريق الجودة لضمان إسهام جميع العاملين في القرارات التي تؤثر فيهم .

•إعطاء الأعضاء الوقت الكافي للمناقشة و التحليل الدقيق لكل عملية أو أسلوب من شأنه أن يؤثر في المخرجات .

•التعزيز الدائم لنظام الخدمات و برامج تطوير التلميذ لتحقيق الجودة له و لمجتمعه على السواء.

6- إيجاد التكامل بين الأساليب الحديثة و التدريب: ، لما له من أثر كبير في حسن الأداء و ضبط جودة المنتجات و الخدمات.

التحوير :

•تهيئة المعلم الجديد فيما يتعلق بثقافة المدرسة و توقعاتها منه ، و توجيهه فيما يتعلق بسياسة التحسين المستمر .

•التدريب على الجودة ضرورة لجميع العاملين أثناء الخدمة .

•من منطلق أن تدريب الزملاء محدود الفوائد لذا يجب إلحاق المعلمين ببرامج تدريب لدى جهات مختصة.

7- تحقيق التناسق بين الإشراف و الإدارة: من خلال القيادة الفعالة الهادفة التي تؤدي إلى تقديم المساعدة للأفراد و الآلات و الأدوات لتأدية المهام على نحو أفضل ، لذا لا بد من توافر الكفايات الأساسية للمديرين و المشرفين فيما يتعلق بالعمل الذي يؤديه الأفراد الذين يشرفون عليهم .

التحوير :

•يجب على القائد أن يساعد الآخرين على أداء أعمالهم بشكل أفضل ، من خلال إيجاد المناخ المناسب لهم ، و تعديل سلوكه بما يشعرهم أنه مدرب لهم ، و أن يشعرهم بالفخر بمهنتهم.

8- إقصاء الخوف و إبعاده عن العاملين: فيجب أن يشعر جميع أفراد التنظيم بالأمان حتى تتحقق الفاعلية في الأداء، و يزول الخوف من المنظمة التي يسودها علاقات الثقة المتبادلة بين العاملين .

التحوير :

•تحقيق الأمن و السلامة المعنوية و المادية في بيئة المدرسة لكل من المعلم و التلميذ .

•التغيير الحقيقي ينبغي أن يعكس بجلاء الاشتراك في السلطة ، و الاشتراك في المسئوليات ، و الاشتراك في العوائد و المكافآت .

•إزالة الخوف بكل صوره من المدرسة؛ و الذي يعد أحد مصادر قوة الإشراف في الإدارة التقليدية .

9- إزالة الحواجز الموجودة بين الأقسام و الإدارات المختلفة في المنظمة:و العمل كفريق واحد بحيث تكون الجودة هي الهدف و ليس الهدف هو منافسة الزملاء .

التحوير :

•إزالة العوائق بين المعلمين ، و الإدارة ، و مطوري المناهج ، و بقية الإدارات بشكل يضمن قيامهم بالعمل كفريق .

•التأكيد على العمل الجماعي و القضاء على التنافس .

•إزالة العوائق بين المدارس الابتدائية و المتوسطة و الثانوية.

10- تقليل الشعارات: لأن الاكتفاء بها لا يساعد الفرد على أداء عمله على أكمل وجه، فالشعارات الجيدة تعطي الموظفين فكرة عامة عن المكان الذي ينبغي أن يتواجدوا فيه ، إلا أنها لا تقدم لهم خريطة الوصول إلى ذلك المكان.

التحوير :

•إلغاء الشعارات لأنها تعزز الافتراض الذي يرى أن المشكلات هي بسبب الأفراد ، و ليست بسبب النظام، كما أنها تخلق الإحباط و تحول دون العمل الجماعي ، و تؤثر سلباً فيما يتعلق بمتعة الفرد و فخره بمهنته.

11- تقليل الإجراءات: و ستبعاد الحصص العددية ، و أسلوب الإدارة بالأهداف ، و الإدارة بالأرقام ، فالتركيز على الكمية سيكون على حساب الجودة النوعية.

التحوير :

•ضرورة التأكيد على النوعية و ليس الكمية في المؤسسات التربوية .

12- إزالة العوائق في الاتصالات : التي قد تحول دون افتخار العامل بصنعته ، لذا ينبغي إلغاء كافة أشكال تقويم العاملين .

التحوير :

•تكريس الجهود الجماعية على إزالة كافة العوامل التنظيمية التي قد تتسبب في فشل التلميذ أو المعلم .

•تشجيع المعلمين على استخدام مهاراتهم و طرقهم المبتكرة بدلاً من وضع الضوابط عليهم في كل صغيرة و كبيرة ، و اعتبار المعلمين شركاء فاعلين في تحقيق الجودة .

•توفير جميع الأدوات و الوسائل التعليمية للمعلم، و تهيئة بيئة المدرسة مادياً و معنوياً لجهود التحسين.

13- بناء و تأسيس البرامج التطورية: و يعني ذلك إحلال برامج التعليم و التطوير المستمر للعاملين و تزويدهم بالمهارات الفنية و الإدارية و التنظيمية بصورة مستمرة. فهي أمور مهمة في تمكين العاملين من أداء مهام و أعمال جديدة.

التحوير :

•تأسيس برامج تعليمية قوية كفيلة بتحقيق النمو الذاتي للجميع.

14- تشجيع الأفراد في العمل: و السعي من أجل مواكبة التحسن و التطوير المستمرين في الأداء و اعتماد سياسات تطويرية جديدة لكي تحل محل السياسات القديمة و السعي بشكل جاد في إقصاء الأساليب التقليدية (القديمة) و اعتماد الأساليب الحديثة في التطوير و بشكل مستمر.

التحوير :

•على جميع المستويات في المدرسة بما فيهم التلاميذ وضع هذه الفلسفة موضع التنفيذ .

•لن يتمكن المعلمون و التلاميذ وحدهم من تنفيذ الفلسفة الجديدة ما لم يكن هنالك دعم و تشجيع و التزام من الإدارة.

8-6- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

في ضوء ما تقدم حول فلسفة و مبادئ و تقنيات و أدوات إدارة الجودة الشاملة و نظمها العالمية المختلفة و مراحل تطبيقاتها المختلفة ، يمكن استخلاص أهم المتطلبات اللازمة لنجاح تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في المدرسة بما يلي:

1-التزام و دعم الإدارة العليا و اقتناعها بأهمية تطبيق مبادئ و فلسفة مدخل إدارة الجودة الشاملة لتطوير مدخلات و عمليات و مخرجات الإدارة المدرسية بشكل شامل و مستمر،بما ينسجم مع تطور العصر و متطلباته و مستجداته و تحدياته السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية و التكنولوجية و المعلوماتية ، و قد فصل (زاهر، 2005م ، ص 109) في هذا المبدأ فذكر أنه: " طبقاً لعملية إدارة الجودة الشاملة فإنه ينتج عن جهود تحسين الجودة تغيرات في الأساليب التي تعمل الإدارة بمقتضاها ، و هذه التغيرات ذات تأثير في مجالات مثل : السياسة الإدارية و فلسفتها و نظمها و إجراءاتها.... الخ. و لا تكون هذه التغيرات فعالة إلا إذا حظيت عملية إدارة الجودة الشاملة بدعم لها من الإدارة العليا ، و في الواقع على الإدارة العليا أن تقوم بنفسها بتنشيط عملية إدارة الجودة الشاملة حيث أنها تمسك في يدها بسلطة اتخاذ قرارات إستراتيجية و هامة. " .

2-نشر فلسفة و ثقافة الجودة الشاملة ، لتهيئة جميع الأفراد إلى التغير و التطوير من خلال تنظيم المؤتمرات و الندوات و ورش العمل، و إصدار النشرات، و عقد جلسات العصف الذهني. إن مفهوم الثقافة التنظيمية في الجودة الشاملة هي الطريقة التي تؤدّى بها الأعمال، إذ يؤكد فيليب اتكنسون أن الثقافة عبارة عن مجموعة من القيم و السلوكيات و القواعد التي تميز المنظمة عن غيرها من المنظمات و إذا أردنا أن نأخذ بمفهوم و مبادئ الجودة الشاملة فعلينا العمل على ترسيخ الثقافة التي يشعر فيها الأفراد بحرية المشاركة بأفكارهم و المشاركة في حل المشاكل و اتخاذ القرار و اعتبار ذلك بمثابة قاعدة أساسية في العمل (فيليب اتكنسون، 1990، ص104).

إن التغير الثقافي هو السر لتطبيق إدارة الجودة الشاملة إذ أن الملتحقين بالمنظمة (المؤسسة التعليمية) ينتمون إلى ثقافات خاصة متنوعة و بالرغم من أن الأفراد يخضعون للثقافة العامة و بالسلم القيمي العام للمجتمع إلا أنهم قد كوّنوا سلمهم القيمي الخاص بهم، و ما على المنظمة أو المدرسة إلا أن تحدد قيمها و مبادئها و معتقداتها الخاصة بها و تحولها إلى قواعد و نظم و معايير و نمط إداري، ثم تقوم بتعريف الأفراد المشاركين بالمنظمة (المدرسة) بها.

3-إعداد و تنفيذ البرامج التدريبية المتخصصة لقيادات الإدارة العليا ، و مديري المدارس ، و بعض المعلمين. و يعد التدريب في مجال الجودة الشاملة مرحلة أولية تجاه تحقيق النجاح في إدارة الجودة الشاملة ، حيث " تعتبر إدارة القوى البشرية في المنظمة ذات أولوية كبيرة في تنشيط و تفعيل إدارة الجودة الشاملة إذ أن توفر المهارات و

الكفاءات البشرية و تدريبها و تطويرها و تحفيزها من أهم الركائز التي تحقق للمنظمة تحقيق أهدافها كما أن تحقيق النجاح الهادف يستدعي تكريس الاهتمام و العناية اللازمة بالأفراد" (حمود، 2005م،ص99)

و في هذا العصر تزداد أهمية التدريب للموارد البشرية نظراً للتغيرات و التطورات السريعة و الكم الهائل من المعلومات و الخبرات المتلاحقة ؛ حيث لا توجد حقائق و معارف ثابتة و إنما الحقيقة الثابتة هي التغير الدائم، و بهذا تكون المؤسسة التعليمية في بيئة دائمة التغير ، و اعتقاد البعض أن الإعداد المسبق للخدمة يكفي للنجاح اعتقاد خاطئ إذ لابد من ملاحقة التغيرات المتسارعة و لا يتم ذلك إلا بالتعليم و التدريب المستمر لمواجهة التحديات الناشئة عن تلك التغيرات، و لابد أن يتم التدريب وفق منهج يتماشى مع مبادئ و سياسة الجودة الشاملة ، فمن " الضروري التركيز على التدريب المرتبط ببرامج إدارة الجودة الشاملة،لتنمية السلوكيات و المهارات التي تدعم توجهات الخطة و تساعد على تحقيق أهدافها " (عليمات،2004 م ،ص 127)

4-تنمية المهارات الفكرية و السلوكية ، و تحسين مستوى الأداء و لتطبيق مبادئ و تقنيات و عمليات إدارة الجودة الشاملة ، من خلال العمل وفق نظام حلقات الجودة.

5- تحديد أهداف واضحة و محددة لإدارة الجودة الشاملة بحيث تكون أهداف الجودة قابلة للقياس و التقويم وفق معايير واضحة للرقابة الإحصائية لتحقيق التحسين المستمر لمستوى الجودة. و هذه الأهداف لا بد أن تكون "ذات فعالية و كفاءة حيث أن :

الفعالية = أقل زمن + أعلى كمية

الكفاءة = أعلى جودة + أقل تكلفة

6- الاهتمام و التركيز على تحديد حاجات و رغبات العملاء (المستفيدين الداخلين و الخارجيين) و العمل المستمر على تلبية هذه الحاجات و الرغبات حسب توقعاتهم. كما أوضحنا في المبدأ الأول سابقا.

7-تتطلب إدارة الجودة الشاملة (القيادة التشاركية) القادرة على اتخاذ القرارات الرشيدة، و حل المشكلات ، بأساليب علمية و موضوعية،و القدرة على الرؤية المستقبلية ،و رسم السياسات ،و توظيف الإمكانات و الطاقات المادية و البشرية ، و ترجمة مفهوم إدارة الجودة الشاملة إلى أداء عملي من خلال التطوير المستمر لعمليات التخطيط و التنظيم و التدريب و الرقابة.

8-توفير نظام للتواصل الفعال داخل المدرسة و خارجها ، للحصول على المعلومات و البيانات و المقترحات اللازمة للتطوير المستمر للإجراءات و العمليات و البرامج التدريبية لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة.

9-بناء نظام شامل و متكامل لإدارة الجودة الشاملة، تتمثل مسئولياته في قيادة التغير و توجيه التطوير ، و تنمية ثقافة الجودة .

كما يحدد (زهيّد الغامدي: 2007م) لتطبيق إدارة الجودة الشاملة عدد من المتطلبات الأساسية التي تعدّ بمنزلة التربة الصالحة و البيئة المناسبة لتطبيق هذا النهج الإداري الجديد. نقلا عن (السعود، 2002م) ما يلي:

1- **دعم الجهات العليا:** إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة قرار استراتيجي هدفه طويل الأجل، و يحتاج إلى تحديد كيفية الوصول إليه ، و متى يمكن ذلك. و يحتاج هذا الأمر إلى اقتناع الجهات العليا (وزارة التربية و التعليم، و إدارة التعليم بكل منطقة) بضرورتها، و توفير الدعم و المؤازرة المادية و المعنوية لها.

2- **حسن اختيار مديري المدارس:** يجب أن تستند عملية اختيار مديري المدارس إلى أسس مهنية و أخلاقية. إذ على مدى كفايات مدير المدارسة و مهاراته و اتجاهاته يتوقف تنفيذ و تطبيق هذا النهج الإداري الحديث.

3- **استمرارية تدريب مديري المدارس:** ذلك أن الاختيار السليم لمديري المدارس لا يعني أنهم سوف ينجحون، بل يعني أنه يمكن أن ينجحوا. و لكي نضمن نجاحهم، فلا بد من تزويدهم بالكثير من المعلومات و المهارات و الأساليب التي تمكنهم من تطبيق هذا النهج الإداري بفاعلية، و هذا لا يتأتى إلا من خلال التدريب، الذي يجب أن يكون مستمراً.

4- **التمهيد قبل التطبيق:** ينبغي للمسئولين عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة زرع القناعة بها لدى جميع من يعمل في المدرسة قبل تطبيقها. فالقبول دون الاقتناع لا يجدي، لأن القناعة تعزز من الثقة بهذه المنهجية، مما يسهل عملية التطبيق، و التزام العاملين بها.

9- تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

إن التوجه نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم يعتبر جديدا بالنسبة للقطاع الصناعي، و قد ظهر هذا التوجه كما رأينا سابقا نتيجة لاهتمام تلك المؤسسات التعليمية بالرقي بخدماتها إلى المستوى الأفضل الذي يحقق الأهداف المسطرة من طرف الإدارة العليا بشكل أكثر كفاءة و فاعلية، و بدأ تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في مجال التربية و التعليم في الثمانينيات من القرن العشرين، و يرى لويس (Lewis :1994, pp ,28) أن أول مدرسة اهتمت بإدارة الجودة الشاملة هي مدرسة (Mt. Edgecumble) في مدينة (Sitke) بولاية ألاسكا الأمريكية. و قد اشتملت عملية إدارة الجودة الشاملة المعروفة باسم التحسين المتواصل على إعادة تشكيل العلاقة بين المعلم و الطالب من عملية تعليم و تعلم إلى عملية العمل بروح الفريق الواحد.

قبل أن نتحدث عن أساسيات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم و جب توضيح بعض مصطلحات الجودة الأساسية للتعرف على كيفية استثمار تلك المصطلحات في المجال التعليمي (رشاد رياض: 2007) .

- مديرو المدارس و مديرو التعليم = الإدارة أو القيادة.
- المدرسون (المعلمون) و الموظفون و الطلبة في الصفوف الدراسية = هم (الزبون الداخلي).
- الطلاب = ينظر إليهم على أنهم المنتج و هم أيضاً (الزبون الداخلي) و أولياء أمورهم و المجتمع ككل ينظر إليهم على أنهم (الزبون الخارجي).
- واضعوا السياسة التعليمية = مجلس الإدارة العليا.

كما تجدر الإشارة إلى أن المؤسسات التربوية تطبق إدارة الجودة الشاملة تحت مسميات متشابهة مثل(الأغبري:2008، ص165):

- الجودة الشاملة (TQ) .
- الجودة الشاملة في التعليم (TQE) .
- التحسين المستمر في الجودة (CQI) .
- إدارة الجودة الشاملة (TQM).

9-1- مجالات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

من المسّلم به أن كافة العوامل في العملية التعليمية سواء كانت بشرية ، أو مادية ، أو تنظيمية ، لها الأثر الكبير على سير عملية التعليم ، و تحقيق أهدافها و تطلعاتها ، و للوصول لتعليم متميز لابد من تحقيق الجودة في كافة المدخلات و العمليات و المخرجات المتعلقة بذلك، و هذا يتطلب تعبئة الجهود و الطاقات الممكنة التي تساعد على تحقيق جودة التعليم . و لذا فإن أهم المجالات التي يمكن أن تطبق عليها الجودة الشاملة في التعليم ، هي المجالات التي تمثل العملية التعليمية ، و قد أشار إليها كلا من (حسن سلامة : 2004) ، و(كوثر بلجون: 2007) ، و(الغامدي:2007) و يمكن حصرها كما يلي:

1- **المعلم** : و يعتبر هو الأساس في العملية التعليمية و أبرز عناصرها ، و تطبيق الجودة الشاملة في حق المعلم تضمن له كافة حقوقه الوظيفية ، و تعمل على تطوير و تحسين أدائه بشكل مستمر و فاعل ، مع الاهتمام بتطوير قدراته في مختلف الجوانب ، و تشجيعه على الاهتمام بالبحث العلمي الجاد ، و مشاركته في خدمة المجتمع ، و مساهمته في حل المشكلات، و توظيفه لمصادر التعلم من وسائل و تقنية حديثة ، و إلحاقه بدورات تدريبية في طرق التدريس للاستفادة منها في مجال التدريس ، مع حثه على

مراعاته للأنظمة و اللوائح التي تخص العملية التعليمية ، و نحو ذلك من مجالات تطبيق الجودة المتعلقة بالمعلم.

2- **المتعلم** : إن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم بشكل عام يعتبر محفز كبير لمشاركة التلميذ ، و تميزه في التعليم ، و تدفعه لتقديم المزيد من الإبداع و الابتكار و تنمية المهارات و القدرات داخل المؤسسة التعليمية و خارجها ، و هنا يتأكد دور المدرسة بحيث يلزم أن تكون صديقة للتلاميذ ، لا يقف دورها عند التعليم المنهجي فحسب ، بل تتعدى هذا الدور إلى تعليم التلاميذ المهارات ، و إكسابهم الاتجاهات الإيجابية المختلفة ، و تكفل لهم التميز من خلال بيئة مدرسية آمنة و قيادة فاعلة ، مع العناية بالخدمات الطلابية المختلفة ، و تقديم الأنشطة غير الصفية التي تنمي مهاراتهم و إبداعاتهم ، و المتابعة المستمرة لنظام تقييم تحصيلهم الدراسي ، و غير ذلك من التطبيقات التي تحفز التعلم ، و تحقق أهدافه.

3- **المنهج المدرسي ونواتج التعلم** : و من تطبيقات الجودة الشاملة فيما يتعلق بالمنهج ، الاهتمام بالمراجعة المستمرة لتطوير المنهج كل خمس سنوات ، لمواكبة المتغيرات العالمية المتسارعة بما يتوافق مع طبيعة المجتمع و ثقافته ، مع الاهتمام بالمقررات التطبيقية و تغليب الجانب التطبيقي على الجانب النظري عند تدريس المقررات ، و التركيز على المنهج المدرسي الذي يراعي مختلف جوانب نمو التلاميذ ، و يقدم لهم المعارف ، و يكسبهم المهارات و الاتجاهات و القيم المناسبة ، بما يطور خبراتهم و ينمي تفكيرهم الإبداعي ، و هذا يدفعهم للإقبال على التعلم من دون إكراه.

4- **الخدمات المساندة** : و هذه من أهم المجالات التي من خلالها تحقق الجودة الشاملة في التعليم تطبيقاتها بشكل إيجابي في المؤسسات التعليمية ، و هذا المجال يتطلب توفير المباني المدرسية الملائمة لعملية التعليم ، و توفير الصفوف و المعامل و الورش المناسبة لذلك ، و تزويدها بأحدث الأجهزة و المعدات من وسائل التعليم و التقنيات التعليمية المختلفة و الحديثة، و العناية بصيانتها بشكل مستمر ، مع ضرورة توفير أجواء التدريس المناسبة ، و توفير القوى البشرية المدربة للقيام بما سبق من مهام ، و العناية بتطويرها و تدريبها على أكمل وجه ، لتحقيق التطوير و التحسين في عملية التعليم.

و من خلال ما سبق يتبين أن مجالات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم باختصار ، تشمل جودة : مدخلات الموقف التعليمي ، عمليات الموقف التعليمي ، مخرجات الموقف التعليمي و عند القيام بكافة المتطلبات في كل مجال من هذه المجالات ، حسب الأهداف المحددة ، و بجودة أداء فاعلة ، فإن الناتج من ذلك هو الحصول على تعليم متميز يحقق الجودة و يلبي متطلبات المستفيدين ، و بالتالي يحقق أهداف و سياسة التعليم المقررة بكل جودة و إتقان .

5- **الهيئة الإدارية** : و تشمل الإدارة التربوية ، و الإدارة المدرسية ، و القيادات التنفيذية ، و هذه جميعا تعد مدخلا رئيسيا تستند إليه حركة تطوير التعليم ، و حتى تحقق الجودة تطبيقاتها لابد من قناعة الإدارة بإحداث التغييرات اللازمة للتميز و الإبداع ، و أن تكون ذات رؤية إستراتيجية تتناغم مع الرؤى المستقبلية للتعليم ، و قادرة على تحقيق بيئة للتواصل الإنساني داخل المؤسسات التعليمية و خارجها ، مع القيام بالمهام و المسؤوليات المنوطة بها وفق العمليات الإدارية المعروفة (القيادة، التخطيط، التنظيم، التدريب، الرقابة) و هذا المجال سنورد له عنصرا خاصا في بحثنا لأنه يعتبر هاما و أساسي في متغيرات الدراسة و قد أورده نبيل محمود الصالحي في بحثه تحت مسمى مجالات تطوير الإدارة المدرسية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، و سنورده كما هو مع إضافة بعض التعليقات المناسبة.

9- 2- العمليات الإدارية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

إن العمليات الإدارية هي نسيج متكامل ومتناسق من أنماط السلوك، ولا تمارس هذه الأنماط من السلوك مستقلة عن بعضها بل تمارسها جمعياً في نفس الوقت لأنها في أساسها غير منفصلة، سيتناول الباحث في هذا العنصر أهم العمليات الإدارية في الإدارة المدرسية في ضوء أسلوب إدارة الجودة الشاملة و كيفية استغلالها لممارسة المهام الإدارية، ورغم تعدد هذه العمليات الإدارية، واختلاف الإدارة على عددها فإننا سنتناول العمليات التالية: (القيادة، التخطيط، التنظيم، التدريب، الرقابة)، وبالنسبة لعناصر العملية الإدارية، فهناك إجماع بين الخبراء الإداريين على أن العملية الإدارية تتكون من عدة عناصر أساسية لا بد للمدير أن يتقنها، ولكنهم يختلفون في كم هذه العناصر. ويطلق البعض على العمليات الإدارية بعموميات الإدارة أو وظائف الإدارة وهي " العناصر الأساسية التي تلجأ كل مؤسسة أو منظمة إلى ممارستها بغض النظر عن طبيعة ، عملها أو نشاطها" (الأغبري، 2000، ص186)، فقد قام نيومان وسمر " Newman and summer "بتقسيم العملية الإدارية إلى أربعة عناصر أو عمليات هي التخطيط، التنظيم، القيادة، والرقابة، في حين قسم فايول Fayol العناصر الأساسية للإدارة إلى خمسة عناصر وهي: التخطيط، التنظيم، التنسيق، الأمر، الرقابة

لقد اعتمد الباحث على العمليات الخمس المذكور بما هو متفق عليه، و ركز على إضافة عملية التدريب كما سيأتي، لأن هذه العملية تكاد تكون غائبة في مؤسسات التعليم الثانوي فضلا عن باقي مؤسسات التعليم، و هي عملية كما يعتقد الباحث محورية أساسية، قد استعان الباحث بشكل كبير بما ذكره نبيل محمود الصالحي 2003 في دراسته لتناول هذا العنصر.

9-2-1- العملية الأولى:القيادة:

يرى كثير من علماء الإدارة أن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، وأنها مفتاح الإدارة، فبدون القيادة الحكيمة لا تستقيم أمور المؤسسة، ولا تستطيع أن تحقق أهدافها المنشودة، بحيث تلعب القيادة التربوية الدور الأكبر في عملية توجيه التعلم وتحقيق أهدافه ، وبقدر نجاح الإدارة التربوية الممثلة بالقيادات بقدر تحقق كفاءة النظام التعليمي"إن سر نجاح القيادة الإدارية يكمن في نوعية ونمط الاتجاهات الفكرية والسلوكية التي يؤمن بها ويطبقها المدير" (محمد حسين العجمي :2000،ص73).

تعريف القيادة: يمكن تعريف عملية القيادة في المجال التعليمي" بأنها" :العملية التي يتمكن من خلالها القائد التربوي أن يؤثر في تفكير الآخرين ويوجه سلوكهم" (جودت عزت عطيوي، 2001 ، ص112) و يعرفها "محمد منير مرسي "على أنها" :القدرة على توجيه سلوك الأفراد في موقف معين، إذ تقوم في جوهرها على التفاعل الذي يتم بين القائد وأفراد الجماعة " (محمد منير مرسي، 1993 ، ص45). و يمكن تعريفها أيضا على أنها : "قيادة القوى العاملة في العملية التربوية، وتحسين التفاعل الاجتماعي بين أفرادها بطريقة مؤثرة تحقق تعاونهم، ورفع مستوى أداءهم إلى أقصى حد ممكن، مع المحافظة على بناء الجماعة وتماسكها (عبد الغني عبود، 1995 ، ص 141)

و يمكن أن نستخلص من مجمل التعريفات العناصر التالية للقيادة:

1-أنها عملية تفاعل اجتماعي، إذ لا يمكن للإنسان أن يكون قائدا بمفرده، وإنما يستطيع أن يمارس القيادة من خلال مشاركته الفعالة في جماعة ما، ضمن إطار موقف معين.

2-أن القيادة تعتمد على تكرار التفاعل الاجتماعي.

3-يتم فيها اتخاذ قرارات.

4-تتطلب صفات شخصية معينة في القائد.

5-تهدف إلى تحقيق أهداف معينة.

6-أن لها معايير الجماعة ومشاعرها تحدد القائد كما تحدد درجة اعتبارهم لسلوكاته في القيادة.

أركان القيادة: (سلامة عبد العظيم حسين، 2006 ، ص104)

تعتمد عملية القيادة على الأركان التالية:

1-جماعة من الناس لها هدف مشترك تسعى لتحقيقه وهم الأتباع.

2-شخص يوجه هذه الجماعة ويتعاون معها لتحقيق هذا الهدف وهو القائد.

3-مناخ تنظيمي يتفاعل فيه الأفراد والقائد.

4-اتخاذ القرارات اللازمة للوصول للهدف بأقل جهد و تكاليف ممكنة.

5-مهام ومسؤوليات يقوم بها أفراد الجماعة من أجل تحقيق أهدافهم المشتركة .

مبادئ القيادة:

وحيث إن مدير المؤسسة يعتبر المحور الأساس لعملية القيادة، لذا توجب علية أن يتحكم في القدرة على " التأثير على مرءوسيه من أجل حفزهم على العمل والإنتاج، وتوجيه المرءوسين وتوحيد جهودهم،وتحقيق الأهداف المشتركة للمدرسة"(شاكر فتحي ،وآخرون:1998 ،ص20). ومن الضروري أن تركز عملية القيادة في مجال التعليم على المبادئ الهامة التالية: (احمد عبد الحميد الشافعي والسيد محمدناس:2000،ص 105).

1-القيادة في مستوياتها العليا هي الأكثر فهماً واقتناعاً بالتغير إلى الأفضل.

2-اقتناع القيادة بأن التغير يتزايد بشكل مستمر.

3-العبء الكبير على المديرين لتغير ثقافة الأفراد نحو الجودة،وبالتالي يقع عبء كبير على مديري المؤسسات التعليمية للترويج لهذه الثقافة.

4-إيمان القيادة بأهمية المبادأة واستثمار الوقت.

5-اقتناع القيادة بالتركيز على استراتيجيات العميل وحاجاته.

المهارات الأساسية لعملية القيادة:

يولي علم الإدارة الحديث اهتمامً كبيراً بمفاهيم العمل التشاركي ودور القيادة وآثارهما في رفع مستويات الإنتاج والنوعية الجيدة، ولقد ظهرت في الآونة الأخيرة نظريات وأساليب في إدارة الأعمال أدت بالعديد من المؤسسات الكبيرة و منها المؤسسات التربوية أن تعيد النظر في أسلوب إدارتها ومن هذه النتائج إلغاء العمل بالأسلوب المعتاد، من الضروري إذا أن يتحكم كذلك مدير المدرسة في مهارات القيادة المدرسية الفعالة لقيادة التغير والتطوير لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة وهى كالآتي:

المهارات التصويرية : والتي تتعلق بمدى كفاءة القائد في المؤسسة التعليمية على ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات والتفنن في الوصول إلى الحلول، كما أنها هامة في تخطيط العمل وتوجيهه وترتيب الأولويات وتوقع الأمور التي يمكن أن تحدث مستقبلا، وتعني قدرة مدير المدرسة على رؤية التنظيم الذي يقوده بصورته الكلية والعلاقات بين أجزائه المختلفة، وقدرته على تصور العلاقات، الإبداع في إيجاد الحلول للمشكلات

المدرسية،وتتطلب المهارات الإدراكية أن يمتلك مدير المدرسة إطاراً معرفياً وفكرياً عن مهماته الإدارية والفنية والإشرافية، وكيفية القيام بالعمليات الإدارية المختلفة مثل: التخطيط والتنظيم والإشراف والتنسيق والرقابة والتقويم والتطوير، وهذا يتطلب من مدير المدرسة الاطلاع المستمر على تطورات التربية والمناهج وأساليب التدريس والتقويم والقيادة والإدارة المعاصرة،ومن المهارات الأساسية لمدير المدرسة الفعال " التفكير الإستراتيجي ،الذي يعتبر من صفات وخصائص السلوك القيادي في عصرنا الحالي،والرؤية الثاقبة ،والتبصر الواعي،والحدس وغيرها من صفات وركائز قوة القيادة الإدارية–وتدخل جميعها ضمن إطار التفكير الاستراتيجي في إدارة المستقبل" (بوب حارات وآخرون: 1998، ص 6).

المهارات الفنية: تتعلق المهارات الفنية بالأساليب والطرائق التي يستخدمها رجل الإدارة في ممارسته لعمله ومعالجته للمواقف التي يصادفها ، وتتطلب قدر ضروري من المعلومات والأصول العلمية والفنية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري ، فهي ترتبط بالجانب العلمي في الإدارة وما تستند إليه من حقائق ومناهج وأصول علمية. ويكتسب مدير المدرسة المهارات الفنية الأدائية من خلال التدريب والممارسة والخبرة–وتحتاج المهارات الفنية إلى توفر المهارات الإدراكية والمعرفية والفكرية لدى مدير المدرسة بالإضافة إلى المهارات الفنية التي تتضمن الأساليب والطرائق التي يستخدمها مدير المدرسة في أداء أعماله المختلفة مثل:إعداد الخطط المدرسية، وعقد الاجتماعات،وتنظيم السجلات والملفات والإشراف على النمو المهني للمعلمين وإعداد التقارير الشهرية والفترية والسنوية والتواصل الفعال مع العاملين والمجتمع المحلي والقيادة الديمقراطية التشاركية للأنشطة المدرسية والمشاريع التحسينية والإشراف على تنظيم عمليات التقويم والرقابة والتطوير واتخاذ القرارات،ومن أهم المهارات الفنية الأدائية لمدير المدرسة الفعال هي القدرة على ممارسة القيادة التشاركية التي تتمثل في " القدرة على معاملة الطبيعة البشرية، وعلى التأثير في السلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف مشترك بطريقة تعمل على اكتساب طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم ، وبمعنى آخر فبدون القيادة لا يمكن للجماعة من تعيين اتجاه سلوكها أو جهودها"(أحمد زكي بدوي: 1984، ص 240).

المهارات الإنسانية: وتتعلق المهارات الإنسانية بالطريقة التي يستطيع بها رجل الإدارة التعامل بنجاح مع الآخرين، و على التعامل مع مرءوسيه وتنسيق جهودهم ونشاطاتهم نحو الأهداف المدرسية المنشودة في جو من التفاهم والاحترام المتبادل والعمل الجماعي، وهناك العديد من العوامل التي تسهم في تحقيق العلاقات الإنسانية في المدرسة، ومن أهم هذه العوامل ما يلي(عبد الله بالقاسم المعرفي وعباس عبده مهدي : 1996، ص ص 200 – 203).

– معرفة دوافع وحاجات العاملين والسعي إلى تحقيقها وإشباعها.

-معرفة ديناميات الجماعة: وذلك من خلال معرفة تركيب الجماعة وما يسودها من علاقات وتفاعل اجتماعي بما يسهل عمليات الاتصال والمشاركة بالعاملين في المدرسة.

-رفع الروح المعنوية: حيث يساعد رفع مستوى الجودة في الأداء.

يخلص الباحث من خلال هذه المهارات أن عملية القيادة في الإدارة المدرسية تتطلب مديرا على قدر من النباهة و التحكم، ولابد للشخصية القيادية من هدف تتمحور حوله، ويكون لديه تصور محدد لوضع المؤسسة وما يجب أن تكون عليه في مستقبلها القريب والبعيد، إلى جانب القدرة الفائقة على نقل الأفكار والتصورات و القدرة على تبسيط الأفكار المعقدة وعرضها بالصورة التي يمكن أن يفهمها مرؤوسيه. و فوق هذا لا يكون القائد قائداً بالتنظير و الكلام الفارغ وإنما يقود الآخرين في التطبيق، ويجعل من سلوكه مثالاً للواقع الذي يريد الآخرين أن يكونوا عليه.

9-2-2- العملية الثانية:التخطيط:

تحتل عملية التخطيط المرتبة الأولى في العمليات الإدارية وهي بمثابة حجر الزاوية للعملية الإدارية، ويعتبر التخطيط من أهم وظائف الإدارة المدرسية. والتخطيط لإدارة الجودة الشاملة هذه الوظيفة الإدارية تهتم بتوقع المستقبل وتحديد أفضل السبل لإنجاز الأهداف التنظيمية، ويعتبر المهمة الأولى والأساسية لمدير المدرسة، إن مفهوم التخطيط العام يجيب على أربعة أسئلة هي: ماهو الهدف الذي نريد تحقيقه؟ أين نحن من ذلك الهدف الآن؟ ما هي العوامل التي ستأثر في تحقيق الهدف؟ ما هي الخيارات المتاحة لتحقيق الهدف؟ وما هو البديل الأفضل؟ ويتوقف على عملية التخطيط نجاح الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها المنشودة لأن " الإدارة المدرسية ككل العمليات الإدارية، عملية علمية تتضمن ثلاثة عناصر متكاملة ومتداخلة : أولها – التخطيط الذي يؤمن اتخاذ القرارات بشكل موضوعي ومتسلسل ومبرمج، وثانيها – التنفيذ الذي يعني الانتقال من مرحلة التصور والتفكير إلى مرحلة الممارسة والفعل، وثالثها – التقويم الذي يعد العنصر الأساسي في الحلقة الإدارية، والذي يبنى عليه تطوير الممارسة وتحسين الأداء " (الدليل العملي لمديري المدارس : اليونسكو – الإسيسكو، 1994، ص5).

تعريف التخطيط:

تعددت التعاريف التي توضح مفهومه والتي تناولتها الكتب والمراجع، فالتخطيط هو " التدبير الذي يرمي إلى مواجهة المستقبل بخطط مصممة سلفاً لتحقيق أهداف محدودة في إطار زمني محدد"(سليمان، 1987، ص

169-130)، والتخطيط " هو العملية الأساسية للإدارة التي يتم من خلالها تحديد الغايات والوسائل عن طريق إصدار القرارات ورسم السياسات ووضع البرامج والميزانيات،والموازنة بين الأهداف من جهة والموارد والإمكانيات من جهة أخرى وذلك خلال سياق زمني وبيئي محدد" (ضياء الدين زاهر: 1995، ص 16). كما أن التخطيط للجودة الشاملة"هو النشاط الهادف إلى تحديد رغبات العميل،وتحديد الخدمات اللازمة لإشباع رغبات العميل" (على السلمي : 1995،ص 47)، ويشمل التخطيط لإدارة الجودة الشاملة" تحديد أهداف الجودة الشاملة،وتدبير الوسائل،بما في ذلك وضع القرارات،ورسم السياسات ،وتحديد الإمكانات ،والتبوء بالمستقبل والاستعداد له،وتشكيل فرق العمل المدرسي " (مريم محمد إبراهيم الشرقاوي:2001،ص 146). كما انه " الوظيفة الأولى للإدارة و التي تسبق ما عداها من الوظائف و تقوم على عملية الاختيار بين البدائل لإجراءات العمل للمؤسسة ككل و لكل قسم أو جزء من أجزائها و لكل فرد من العاملين بها " (عبد الغفار حنفي ، عبد السلام قحف ، 1998 ، ص 337).

من خلال التعريفات السابقة أن التخطيط عملية:

- مرتبطة بعامل الزمن، أي أن القائم على هذه المهمة يفكر في اليوم والمستقبل.
- مقصودة مبنية على أساس علمي.
- مبنية على التنبؤ السليم.
- عملية تشاركية بين جميع العاملين في المدرسة.
- يقوم بها الإداري التربوي لتحقيق الأهداف المرجوة بأفضل الأساليب في أقصر وقت ممكن.

هذا بالإضافة إلى أن عملية التخطيط عبارة عن أداة للتنظيم، في حين أن وظيفة التخطيط تسبق جميع العمليات الإدارية، فلا يمكن القيام بوظيفة التنظيم أو الرقابة.... الخ، قبل إعداد خطة واضحة ومحددة.

أهمية التخطيط

تظهر أهمية عملية التخطيط فيما يلي: (حجي،2000، ص297-298)

1-إن عملية التخطيط تعمل على توفير الوقت، وتظهر أهمية الوقت في مدارسنا بخاصة، حيث كثرة المقررات التي يدرسها الطالب بالإضافة إلى ارتفاع عدد الطلاب داخل الفصل الواحد، وتعدد الفترات الدراسية، من هنا تتجلى أهمية التخطيط للسيطرة على المشاكل السابقة، وتحقيق النجاح المطلوب للمدرسة.

2-إن التخطيط يساعد على استغلال الموارد المادية والبشرية الإستغلال الأمثل.

3-إن التخطيط يتضمن التنسيق بين النشاطات المختلفة.

4- إن التخطيط يهتم بمشكلات التلاميذ والهيئة التدريسية وكل العاملين في الحقل التعليمي.

من خلال ما سبق يتضح لنا مدى أهمية عملية التخطيط التي تساعد على تحقيق أهداف كثيرة منها، تحقيق النجاح في العملية التعليمية، مواجهة الظروف الصعبة وخاصة ظروف التغير، مساعدة العاملين في المدرسة في التركيز على الأهداف وتسهيل عملية التقويم وذلك من خلال وضع أهداف صحيحة محددة منذ البداية ويمكن قياس مدى تحقيقها.

أهداف التخطيط الفعال:

التخطيط الفعال لإدارة الجودة الشاملة في المدرسة يسهم في تحقيق الأهداف التالية : ارجع إلى: (محمد موسى عقيلان: 1990، ص ص 295، 296) و (ضياء الدين زاهر: 1995، ص 25) و (عبد الغني عبود وآخرون: 1994، ص116).

أ-توفير الوقت بعيداً عن التخبط والارتجال والعشوائية .

ب-استغلال الموارد المادية والبشرية الاستغلال الأمثل .

ج-التنسيق بين النشاطات المختلفة لتحقيق أهداف المدرسة .

د-التنبؤ بالمستقبل ومواجهة المشكلات والعقبات وحلها بنجاح .

هـ-يقلل من التداخلات، ويحسن الأداء الإداري، ويجعل عملية الرقابة سهلة .

و-التخطيط التعاوني بمشاركة المعلمين في تحديد الأهداف يساعد على حلها .

ر-يساعد مدير المدرسة على التطوير والاستفادة من تجارب الآخرين .

التخطيط لإدارة الجودة الشاملة يشمل كذلك الأهداف الاستراتيجية التالية: (عباس الخفاجي وجيري بايبرمان: 1995، ص 62).

-التحسين المستمر في جودة المخرجات .

-المرونة لتحقيق احتياجات العملاء.

-تخفيض التكاليف،وتفادي الهدر والفاقد.

منظومة عملية التخطيط:

تظهر الرؤية الصحيحة للتخطيط من كونه منظومة متكاملة داخل منظومة الإدارة المدرسية، وتتكون هذه المنظومة من : (زاهر، 1995، ص 25-28)

1-**المدخلات** :وهي مماثلة لمدخلات منظومة الإدارة المدرسية، والتي قسمت إلى موارد بشرية، موارد اقتصادية وتكنولوجية، موارد معلوماتيه، موارد ثقافية، موارد سياسية وإدارية، هذا بالإضافة إلى كافة ما يستخدمه النظام المدرسي من دعائم له Supports.

2-**العمليات** :وهي جوهر منظومة التخطيط حيث تتضمن وضع الغايات والأهداف التنظيمية الرسمية منها و الواقعية التي تمارس داخل المدرسة وتظهر في العبارات والصياغات الرسمية، وتتعدد الأساليب المستخدمة في تحديد الأولويات وصياغة الأهداف من أساليب وتقنيات كمية إلى أخرى، إضافة إلى التنبؤ بالإحتياجات في ضوء التغيرات الخارجية، وتعتبر هذه الخطوة هي أساس عملية التخطيط فهي نظرة إلى المستقبل بعيون اليوم، والتنبؤ بالإحتياجات في ضوء المتغيرات الداخلية من القوى العاملة. والرضا الوظيفي و مستويات الأداء والتقديرات المتعلقة بالميزانية.

3-المخرجات:وهي المحصلة النهائية لمجمل العمليات بجميع مراحلها، أي أنها تتضمن كافة وثائق التخطيط والتي تشتمل على الخطط الأساسية، والمعلومات، والتنبؤات، والقرارات والتلميحات والآليات اللازمة لإتمام باقي عمليات الإدارة المدرسية من تنظيم وإشراف وتقويم.

4-البيئة: وتتضمن جميع القيود التخطيطية التي تساعد أو تعيق منظومة التخطيط.

و يمكن القول في النهاية أن التخطيط قبل أن يكون عملية مقصودة تعتمد على طرق البحث العلمي في تحقيق الأهداف، فهو نظام متكامل مترابط مع بعضه البعض مكون من مجموعة من الأجزاء من أجل تحقيق الأهداف المرجوة للمدرسة .ومعنى هذا أن التخطيط مهمته الابتعاد عن العشوائية عند التنفيذ وإنارة الطريق في اتخاذ القرارات السليمة لكونه عبارة عن نظام متكامل له عناصر وأساليب متميزة.

خطوات تنفيذ عملية التخطيط:

تتم عملية تخطيط الجودة وفق الخطوات التالية: (علي السلمي :1995،ص 47)

الخطوة الأولى: تحديد الأهداف المستقبلية.

الخطوة الثانية: تحليل وتقييم البيئة: تحليل الوضع الحالي والموارد المتوفرة لتحقيق الأهداف.

الخطوة الثالثة: تحديد البدائل: بناء قائمة من الاحتمالات لسير الأنشطة التي ستقودك تجاه أهدافك.

الخطوة الرابعة: تقييم البدائل: عمل قائمة بناءً على المزايا والعيوب لكل احتمال من احتمالات سير الأنشطة.

الخطوة الخامسة: اختيار الحل الأمثل: اختيار الاحتمال صاحب أعلى مزايا وأقل عيوب فعلية.

الخطوة السادسة: تنفيذ الخطة: تحديد من سيتكفل بالتنفيذ، وما هي الموارد المعطاة له، وكيف ستقيم الخطة، وتعليمات إعداد التقارير.

الخطوة السابعة: مراقبة وتقييم النتائج: التأكد من أن الخطة تسير مثل ما هو متوقع لها وإجراء التعديلات اللازمة لها.

و يرى بعضهم أن التخطيط للجودة يشمل المراحل التالية: (توفيق محمد عبد المحسن:2002،ص ص129-130).

-تحديد أهداف الجودة .

-تحديد العميل.،ويفصد بالعميل كل من يؤثر ويتأثر بأهداف الجودة.

-تحديد حاجات العميل.

-تحديد ملامح العمليات

-تحديد وسائل الرقابة لضبط العمليات.

و يلاحظ الباحث هنا، أن العملية التخطيطية في إطار الجودة الشاملة في مراحل تنفيذها، تركز على العملاء المستفيدين من عملية التخطيط و تحديد حاجاتهم التي يجب أن تعمل المؤسسة على تلبيتها حتى يبلغ مستوى الأداء أعلى قدر من النوعية و الجودة.

عوامل نجاح عملية التخطيط:

من المعروف أن التخطيط ضرورة ملحة تستلزمها المشكلات التي تعترض المؤسسة التعليمية، ولا يمكن أن تحقق المؤسسة تطورا في جميع الميادين إلا بانتهاج أسلوب التخطيط ووضع التصاميم من أجل تحقيق الأهداف والغايات التي تنطلق منها يعتقدها المجتمع و يتبناها. ويتوقف نجاح عملية التخطيط لإدارة الجودة الشاملة على عدة عوامل متداخلة من أهمها : (فؤاد الشيخ سالم: 1994، ص 60).

أ. صحة ودقة البيانات والمعلومات والإحصائيات المدرسية .

ب. كفاءة الجهاز الإداري الذي يشرف على تنفيذ الخطة .

ت. اتباع أسلوب المشاركة الجماعية في إعداد الخطة .

ث. يجب أن يتصف التخطيط بالتغيير والتطوير بما يناسب الظروف والمستجدات.

و يضيف (دخيل الله محمد الصريصري، 2003، ص7) العوامل التالية:

ج. دقة تحديد الأهداف ووضعها في صورة كمية قابلة للقياس.

ح. التأكد من إمكانية تقسيم الأهداف الكلية إلى أهداف فرعية.

خ. مناسبة الخطط المدرسية للإمكانات المادية و البشرية بالمدرسة.

د. حسن توزيع الخطة الدراسية على مواعيد زمنية محددة كل أسبوع أو كل شهر أو كل فصل

ذ. المرونة في التخطيط مع ضرورة الاهتمام بالتغذية الراجحة.

ر. الشمولية بعدة جوانب هامة في العملية المدرسية.

9-2-3- العملية الثالثة: التنظيم:

عملية التنظيم هي ثاني أهم عناصر الإدارة بعد عملية التخطيط، وهي عبارة عن " وظيفة من وظائف الإدارة ومرحلة من مراحل العملية " (الأغا، 1996، ص133)، حيث تعتبر عملية التنظيم من العمليات الإدارية الأساسية لإدارة الجودة الشاملة بنجاح وفاعلية، وهناك علاقة بين عملية التنظيم والعمليات الإدارية الأخرى، ويعرف التنظيم بأنه " تقسيم العمل إلى عناصر ومهمات ووظائف وترتيبها في علاقات سليمة، وإسنادها إلى أفراد ومسؤوليات وسلطات تسمح بتنفيذ سياسات المنظمة،" (فؤاد الشيخ سالم وآخرون: 1988، ص 92). و تعرف على أنها "توزيع أوجه النشاط المختلفة بالمؤسسة التعليمية على العاملين بها، كل في مجال تخصصه مع تفويضهم السلطة لإنجاز ما أسند إليهم من أعمال في أقصر وقت ممكن، وبأقل تكلفة وبأعلى مستوى للأداء (مصطفى زهير، 1991 ،ص،31)، بهذا يكون التنظيم عملية دمج الموارد البشرية والمادية من خلال هيكل رسمي يبين المهام ويحدد المسؤوليات. وعلى مستوى الإدارة المدرسية يرى البعض أن عملية التنظيم تشمل ما يلي: (شاكر فتحي وآخرون : 1998، ص ص 62 ، 63).

أ- تصنيف المهام الضرورية لتنفيذ البرامج والخطط المدرسية.

ب-تحديد العلاقات التنظيمية بين أفراد المجتمع المحلي.

ج-وضع الإجراءات الكفيلة بتطوير الهيكل التنظيمي للمدرسة.

د- توزيع الإمكانات المادية والبشرية لتحقيق أهداف المدرسة.

وتشير أدبيات الفكر الإداري المعاصر لإدارة الجودة الشاملة أن هناك عدة مبادئ أساسية لتحقيق التنظيم الفعال أهمها: (عبد الله بالقاسم المعرفي ، وعباس عبده مهدي: 1996، ص ص 44 – 45). وحدة الهدف-وحدة القيادة-نطاق الإشراف-تفويض السلطة-وحدة الأمر-تدرج السلطة-المسئولية-المرونة-التنسيق-تقسيم العمل-التوازن بين المركزية واللامركزية.

والمحصلة النهائية من عملية التنظيم في المؤسسة التعليمية هو تنفيذ المهام لتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية. ومن خلال ما تم عرضه يتضح أن عملية التنظيم الإداري على مستوى الإدارة المدرسية لها أربعة أنشطة بارزة في التنظيم:

- تحديد أنشطة العمل التي يجب أن تنجز لتحقيق الأهداف التنظيمية في المؤسسة التعليمية.
- تصنيف أنواع العمل المطلوبة ومجموعات العمل إلى وحدات عمل إدارية.
- تفويض العمل إلى فاعلين آخرين مع إعطائهم قدر مناسب من الصلاحيات.
- تصميم مستويات اتخاذ القرارات.

أهداف عملية التنظيم:

ويرى البعض أن المدرسة كنظام اجتماعي تحتاج إلى هيكل تنظيمي يساعد على إدارتها ،وتوزيع العمل على العاملين فيها على نحو يوضح طبيعة العلاقات بينهم، ويحدد مسؤوليات كل واحد منهم وصلاحياته، والتنظيم وسيلة لتحقيق أو بناء هذا الهيكل التنظيمي، لذلك فعملية التنظيم عملية إدارية هامة للإدارة المدرسية، كما هي هامة لغيرها من المؤسسات المجتمعية، وتتجلى هذه الأهمية في مساعدة الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها وفي مقدمتها: (ضياء الدين زاهر :1995، ص 29).

أ- انتظام العمل وانسيابيته بسهولة ويسر، بتحديد نشاطاته ومراحله والقائمين به ومواقعهم.

ب-تحديد اختصاصات ومسئوليات كل إدارة وكل فرد، وطبيعة التعاون بينهم على نحو لا يقود إلى تنازع في الاختصاصات أو تضارب في السلطات.

ج-الاستغلال الكفء للإمكانات المتاحة والحصول على أقصى طاقة إنتاجية منها.

د- تقليل عناصر التنافر والاحتكاك وتحقيق مزيد من التعاون بين الأفراد والجماعات.

ومن أهم الأسس التي يجب مراعاتها في عملية التنظيم ما يلي*

-تحليل أهداف المنظمة.

-بناء وتطوير الهيكل التنظيمي.

-تطوير الهيكل التنظيمي لتحسين مستوى الجودة.

وحيث إن المدرسة عبارة عن تنظيم يحتاج إلى تطوير مستمر وشامل لأن التطوير التنظيمي "هو عملية متكاملة تشمل المنظمة كلها، ويتم من خلال تغيير مخطط ومحكم، وتطوير طويل المدى يستهدف رفع الكفاءة الإنتاجية

* http/:www.gulftraining.org/TQM/Doc/Nizam.DOC

للأفراد والارتقاء بمستوى أدائهم وزيادة فاعلية المنظمة، وذلك في إطار كلٍ من الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة للمنظمة والمناخ التنظيمي، وأيضاً البيئة المحيطة بالمنظمة" (شاكر محمد فتحي، 1996، ص314).

مبادئ التنظيم الجيد:

مبدأ وحدة الهدف: حيث يكون العمل على تحقيق هدف موحد, وهو مثلا بناء تلميذ يستطيع التكيف بنجاح مع مجتمعه, فعلى كل العاملين التعاون من أجل تحقيق هذا الهدف.

مبدأ وحدة التخصص: يعمل كل واحد في مجال تخصصه، وكل مهمة موكلة إليه حسب تخصصه المهني، والعمل على توافر الكفاية الأكاديمية و المهنية لدى كل فرد من أفراد جهاز الإدارة المدرسية.

مبدأ وحدة السلطة: وتعنى السلطة بحق إصدار الأوامر وإعطاء التوجيهات المختلفة للعاملين في المستويات الإدارية.

مبدأ المسؤولية: إذ يلتزم كل فرد داخل الإدارة المدرسية بأداء مجموعة الأعمال على أكمل وجه وبنوعية جيدة.

مبدأ تفويض السلطة: يهتم هذا المبدأ بقيام رجل الإدارة المدرسية بتفويض بعض اختصاصاته إلى من يليه أو يرى فيه الكفاءة التي تخول له ذلك, ويتفرغ هو إلى بعض الأعمال الأخرى داخل و خارج المؤسسة.

مبدأ وحدة القيادة: إذ يخضع كل من يعمل في الإدارة المدرسية إلى الرئيس مباشرة واحد من المستوى الإداري الذي يعلوه مباشرة. (إسماعيل محمد دياب ، 2000 ، ص428)

ومما سبق نستخلص مهام التنظيم فيما يلي:

_تحديد المسؤوليات والاختصاصات، أي تقسيم العمل بين العاملين ويحدد اختصاص كل منهم.

_تحديد أسلوب العمل وفقا لقواعد معينة.

_تحديد إجراءات الاتصال بين العاملين.

_تنفيذ القرارات بين العاملين و توجيههم في العمل.

وفي ضوء ذلك فإن مدير المدرسة يقوم بترجمة كل ما سبق عن مفهوم التنظيم إلى مجموعة من الإجراءات والممارسات السلوكية داخل إطار المدرسة وخارجها .

الخطوات الخمسة في عملية التنظيم:

الخطوة الأولى :احترام الخطط والأهداف: الخطط تملي على المؤسسة الغاية والأنشطة التي يجب أن تسعى لإنجازها .من الممكن إنشاء إدارات جديدة، أو إعطاء مسؤوليات جديدة لبعض الإدارات القديمة، كما الممكن

إلغاء بعض الإدارات .أيضا قد تنشأ علاقات جديدة بين مستويات اتخاذ القرارات .فالتنظيم سينشئ الهيكل الجديد للعلاقات ويقيّد العلاقات المعمول بها الآن.

الخطوة الثانية :تحديد الأنشطة الضرورية لإنجاز الأهداف: تحديد الأنشطة الضرورية لتحقيق الأهداف التنظيمية المحددة ,حيث يجب إعداد قائمة بالمهام الواجب إنجازها ابتداء بالأعمال المستمرة) التي تتكرر عدة مرات (وانتهاء بالمهام التي تنجز لمرة واحدة.

الخطوة الثالثة :تصنيف الأنشطة: حيث يكون المدراء مطالبون بإنجاز ثلاث عمليات:

- فحص كل نشاط تم تحديده لمعرفة طبيعته) تسويق، إنتاج، ...الخ(
- وضع الأنشطة في مجموعات بناء على هذه العلاقات.
- البدء بتصميم الأجزاء الأساسية من الهيكل التنظيمي.

الخطوة الرابعة :تفويض العمل والسلطات: إن مفهوم الحصص كقاعدة لهذه الخطوة هو أصل العمل التنظيمي في بدء الإدارات، الطبيعة، الغاية، المهام، وأداء الإدارة يجب أن يحدد أولا كأساس للسلطة .هذه الخطوة مهمة في بداية وأثناء العملية التنظيمية.

الخطوة الخامسة :تصميم مستويات العلاقات: هذه الخطوة تحدد العلاقات الرأسية والعرضية) الأفقية (في المؤسسة ككل .الهيكل الأفقي يبين من هو المسئول عن كل مهمة .أما الهيكل الرأسي فيقوم بالتالي:

- يعرف علاقات العمل بين الإدارات العاملة.
- يجعل القرار النهائي تحت السيطرة (فعدد المرؤوسين تحت كل مدير واضح).

9-2-4- العملية الرابعة:التدريب:

يعرف الأستاذ فيلبو التدريب على أنه :"النشاط الخاص بإكساب وزيادة المعرفة ومهارة الفرد لأداء عمل معين" (صالح عودة سعيد، 1994، ص773) وهو عملية تعديل إيجابي تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية وذلك لإكسابه المعارف والخبرات التي يحتاج لها وتحصيل المعلومات التي تنقصه، بالإضافة إلى المعارات الملائمة والعادات اللازمة من أجل رفع مستوى كفاءته في الأداء وزيادة مردوديته. إن هذه التعاريف تركز على جانب المهارة وكيفية زيادتها لدى الأفراد العاملين لتمكينهم من أداء أعمالهم بكفاءة وفعالية أخذا بالاعتبار احتمالات التطور والتغير في الأعمال والتكنولوجيات المعتمدة في المؤسسة. يعتبر التدريب المستمر من أهم

متطلبات الجودة الشاملة، لأن نجاح إدارة الجودة الشاملة يعتمد على المورد البشري، ومنه فعملية التدريب الآلية المناسبة في قيادة أي تطوير.

أهداف عملية التدريب:

يؤكد ديمنج (Deming)بضرورة "إنشاء مراكز التدريب المستمر لتدريب القادة والعاملين معهم" (توفيق محمد عبد المحسن:2002، ص 21)، وهذا يتطلب أن يشمل التدريب جميع مستويات الإدارة التربوية،والإدارة المدرسية،،ومن الضروري أن يهتم مدير المدرسة بتدريب المعلمين بشكل مستمر لتحسين وتطوير ما يلي: (عرفات عبد العزيز سليمان ،وبيومي محمد ضحاوي:1998، ص 177) و (شاكر فتحي وآخرون: 1998، ص 23) و (يعقوب نشوان:2001، ص111).

أ- الارتفاع بمستوى أداء المعلم ومعاونته على النمو العلمي والمهني. ويتم ذلك من خلال الزيارات الصفية، والدروس التوضيحية، وتوجيه الأقران ،وورش العمل، والنشرات التربوية، والاجتماعات واللقاءات التربوية مع المعلمين

ب-تقديم الخبرات الناجحة ومعالجة الأخطاء في الأداء.

ج-تقويم عمل المعلم في مجال تخصصه و ذلك بالتعلم والتقويم الذاتي لمدير المدرسة لتطوير إمكاناته المعرفية والفنية والأدائية من خلال القراءة والدراسة والبحث والمشاركة في الندوات والدورات والمؤتمرات التربوية.

د- العمل على تطوير العملية التعليمية عن طريق تنفيذ المناهج وإثرائها وتطويرها.

هـ-تشجيع المعلمين على التفكير والتدريب المبني على أسس علمية مدروسة.

و- تحقيق التعاون بين أفراد أسرة المدرسة لتحقيق أهداف مشتركة.

ز-توظيف الإمكانات البشرية والمادية في المدرسة.

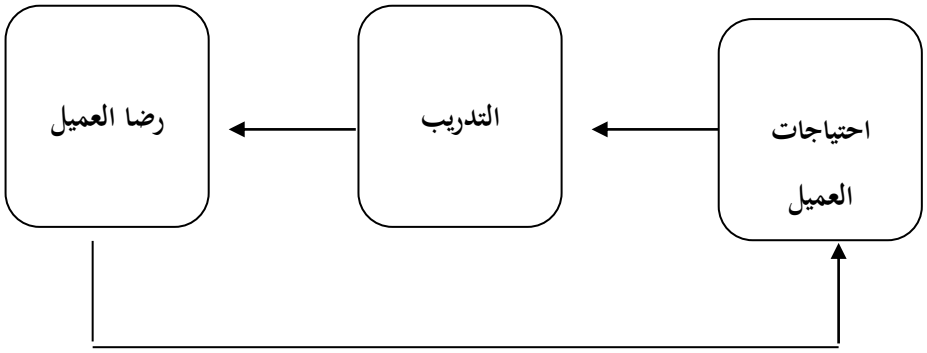
ح-زيادة الدافعية للمعلمين وترغيبهم في العمل ورفع الروح المعنوية للتنافس البناء بينهم.

من أهم المهام الإدارية والفنية الأساسية لمدير المدرسة هو الإشراف على تدريب الأساتذة على الجودة في الأداء الصفي من خلال قيامه بدوره القيادي لتحسين العمليات الإدارية ومخرجات المدرسة من خلال " تفاعل المدخلات والأساليب والسياسات والأجهزة لتحقيق جودة عالية في المخرجات " (عبد الستار محمد العلي:2000، ص 495). ولاشك أن الجودة الشاملة في التدريب نظام يسعى إلى إنجاز الأعمال التدريبية بكفاءة ،ويقوم هذا النظام على أربعة أسس: (محمد عبد الغني حسن هلال:2000، ص 64).

- إحساس العاملين في التدريب بهذا النظام وتفاعلهم معه.
- الوصول إلى مشكلات التطبيق الحالية والمتوقعة بسرعة والتعرف على الأسباب الحقيقية لها.

- الوقاية من حدوث آي مشاكل في العمل.
- التحسين والتطوير الدائم لأسباب العمل سعياً وراء رضا العميل.

ويمكن توضيح التدريب كنظام وذلك كما في الشكل رقم (1):

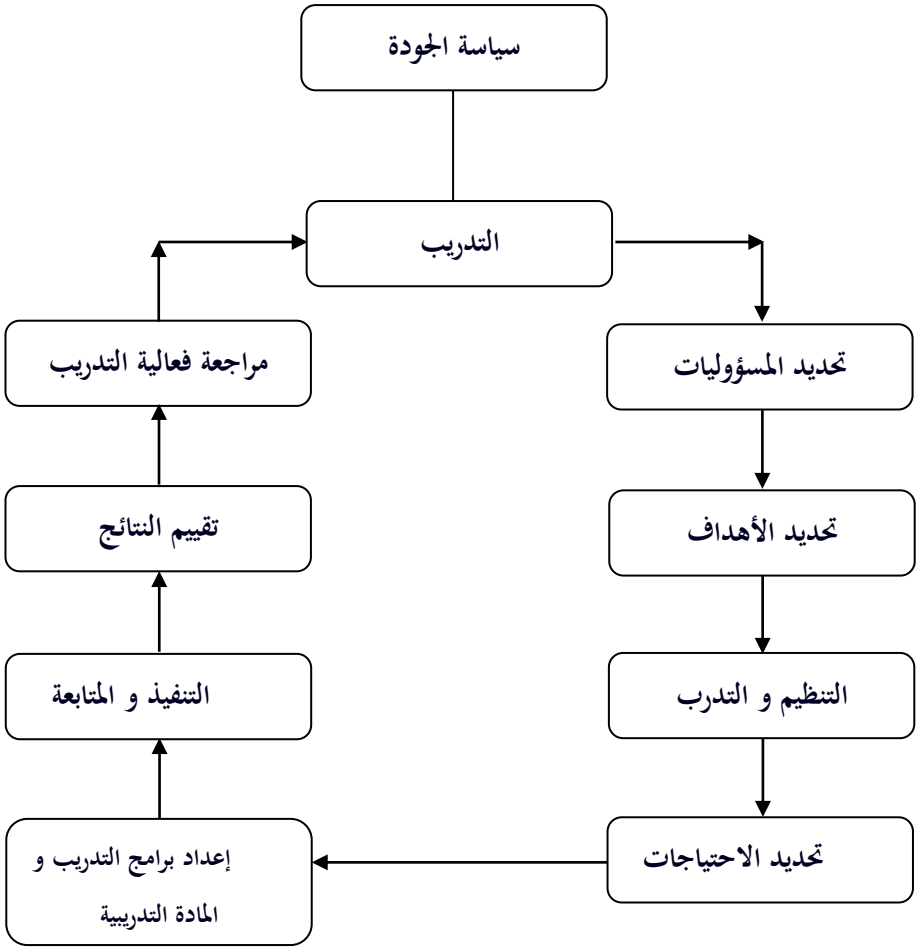


شكل رقم(1) يوضح مكونات نظام التدريب

من خلال الشكل السابق يتضح أن الهدف من عملية التدريب هو تلبية حاجات المستفيدين التدريبية من خلال الاستفادة من التغذية الراجعة بشكل مستمر للوصول إلى رضا العميل. ومن الضروري أن تشتمل برامج التدريب لمديري المدارس على كيفية تحسين الجودة وذلك من خلال: " بناء اتجاهات إيجابية نحو الحاجة إلى التطوير والتحسين، وتحديد أهداف التحسين وبناء خطط عمل لحل المشكلات من أجل التطوير والتحسين المستمر" (توفيق محمد عبد المحسن:2002،ص139).

خطوات عملية التدريب على الجودة:

حتى يكون التدريب على الجودة فعّالاً، يجب أن يكون مخططاً ومنظماً، ويسعى لتحقيق أهداف محددة والتدريب على الجودة يجب أن يكون عملية مستمرة ليست فقط لمواجهة التغيرات التكنولوجية بل أيضا التغيرات البيئية والتي تعمل المنظمة في ظلها،-ويمكن توضيح خطوات التدريب على الجودة كما في الشكل رقم (2) – وذلك وفق الخطوات التالية: (توفيق محمد عبد المحسن:2002،ص ص 137-140).



شكل رقم (2)يوضح خطوات التدريب على الجودة

يتضح من الشكل السابق أن التدريب المستمر يمر بعدة خطوات متسلسلة يمكن إيجازها بما يلي:

1-التأكيد على أن التدريب يعتبر جزءاً أساسيا في سياسة الجودة بالمنشأة.

2-تحديد المسئولين عن التدريب.

3-تحديد أهداف التدريب.

4-تنظيم التدريب.

5-تحديد الاحتياجات التدريبية.

6-تجهيز البرامج التدريبية وأدواتها.

7-تنفيذ البرامج.

8-تقييم النتائج.

9-مراجعة فعالية التدريب.

ومن متطلبات التدريب على الجودة أن تشمل برامج التدريب القادة في الإدارة العليا ،وقادة فرق العمل،ومنسقي فرق الجودة،وأعضاء حلقات الجودة،بحيث تلبي البرامج التدريبية حاجات جميع أفراد التنظيم-وكما أكدت نتائج دراسة جاك ريفيلي(Jack B Reveille) " أنه لتحقيق أهداف المؤسسة في الوصول إلى المستوى الرفيع من الجودة في المنتجات أو الخدمات لا بد من الاهتمام بتدريب جميع العاملين في المؤسسة على الجودة الشاملة، وذلك يتطلب تحديد عدد الأشخاص المطلوب تدريبهم على الجودة الشاملة، ومن ثم تحديد أهداف البرنامج التدريبي، والأدوات اللازمة لذلك البرنامج وكذلك الوقت الملائم " (Reveille, Tack B: 1997, PP 111-116.)

مرتكزات عملية التدريب :

" إدارة الجودة الشاملة تركز على استخدام التقنيات الإدارية الأساسية والمتكاملة لتحسين الأداء والأساليب والأدوات للتدريب في اتجاه التحسين المستمر" (Nihaya El Tilbani ,1999, p 141.) - ولذلك لتحقيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة فمن الضروري أن بتم التركيز في مجال التدريب على ما يلي :

- تدريب المعلمين الجدد على جودة الإعداد والتخطيط للدروس اليومية.
- تطبيق دروس تدريبية لتطوير وتحسين المهارات التدريسية للمعلمين.
- تنفيذ ورش عمل لتدريب المعلمين على العمل الجماعي (فرق العمل).
- تدريب المعلمين على تطبيق الأساليب العلمية لحل المشكلات.
- تدريب مديري المدارس والمعلمين على تطبيق أساليب وتقنيات وأدوات إدارة الجودة الشاملة.

نستنتج أخيرا أن عملية التدريب هي حلقة مهمة في إدارة الجودة الشاملة فلكي تتحقق الجودة الشاملة لا بد من التدريب عليها، ومن جهة أخرى لكي يتحقق التدريب الفعّال لا بد من التزام بأساليب إدارة الجودة الشاملة.

9-2-5- العملية الخامسة: الرقابة:

التّخطيط، والتنظيم، التدريب، يجب أن يُتابعوا للحفاظ على فاعليتهم، لذلك فالرقابة آخر الوظائف الخمسة للإدارة، وهي المعنيّة بالفعل بمتابعة كلّ من هذه الوظائف لتقييم أداء المؤسسة تجاه تحقيق أهدافها. فجميع الأعمال والأنشطة المدرسية المخططة تحتاج إلى تقويم ورقابة بشكل مستمر من أجل إصدار أحكام موضوعية عن مدى تحقيق الأهداف المنشودة لإدارة الجودة الشاملة،"وترتبط الرقابة بتقويم الأداء ارتباطاً وثيقاً، لأن تقويم الأداء يعتبر جزءاً من نظام الرقابة ولا شك أن الهدف من تقويم الأداء هو التعرف أو الحكم على مدى فاعلية المنظمة(المدرسة) أو قياس إنتاجيتها،وان التداخل أو الترابط بين عملية الرقابة وتقويم الأداء حقيقة لا يمكن تجاهلها، فتقويم الأداء يساعد على تحديد الانحرافات وتوضيح طرق وأساليب علاجها وذلك في مختلف المستويات التنظيمية ، ولذلك لا بد لنظام الرقابة الجيد أن يحتوي على نظام جيد لتقويم الأداء." (شاكر قتحي، 1996،ص 206). ومدير المدرسة الفعال يستفيد من التغذية الراجعة،ومن نتائج التقويم في عملية تطوير المدخلات والعمليات التي تحقق الأهداف المدرسية بمستوى عالٍ من الجودة والفعالية.

وفي ضوء النظرة الشاملة للتقويم " على أنها الوظيفة الإدارية التي تتولى المتابعة الدائمة للنشاطات والأعمال داخل المدرسة ، للتأكد من مدى مطابقتها للمعايير الموضوعية ، ومدى تحقيقها للأهداف المخططة ، كما أنها تهدف إلى الكشف عن الانحرافات والاختناقات للعمل على تصحيحها" (ضياء الدين زاهر ،1995،ص 36).

ويرى البعض أن الرقابة كمنظومة تتكون من ثلاثة عناصر هي:*

1- المدخلات: وتتمثل في المعايير والبيانات والمعلومات عن الأداء.

2-العمليات: وتتمثل في المتابعة وقياس الأداء.

3-المخرجات: وتتمثل في نتيجة القياس ومستوى الجودة الذي تم بلوغه.

ويتضح أن هناك تداخلاً وتكاملا بين عمليتي التقويم والرقابة حيث "تنحصر الغاية الأساسية من الرقابة في التأكد من أن التنفيذ مطابق للإجراءات المطلوبة لما تم إقراره من سياسات وخطط، وكذلك اكتشاف الأخطاء المتوقع حدوثها ومعالجتها قبل الحدوث " (شاكر قتحي، 1996،ص 199).

وأما الهدف الأساسي من عملية التقويم فهو إصدار أحكام موضوعية عن مدى تحقيق الأهداف المرجوة.

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن عملية التقويم المستمر من أهم وسائل الرقابة على جودة المخرجات المدرسية بشكل عام، "لأن الهدف الأساسي من عملية الرقابة هو ضبط الجودة وذلك من خلال : (توفيق محمد عبد المحسن، 2002ص 19) تقويم الأداء الفعلي للإنتاج أو الخدمة، مقارنة الأداء الفعلي بالأداء المستهدف وتحديد أوجه القصور.

* http/:www.gulftraining.org/TQM/Doc/Nizam.DOC

خطوات العملية للرقابة:

1. إعداد معايير الأداء : المعيار أداة قياس، كمّيّة أو نوعيّة، صمّمت لمساعدة مراقب أداء الناس والسّلع أو العمليّات. المعايير تستخدم لتحديد التقدّم، أو التأخر عن الأهداف. طبيعة المعيار المستخدم يعتمد على الأمر المراد متابعته. أيّا كانت المعايير، يمكن تصنيفهم جميعا إلى إحدى هاتين المجموعتين: المعايير الإداريّة أو المعايير التّقنيّة. فيما يلي وصف لكلّ نوع.
2. متابعة الأداء الفعليّ :هذه الخطوة تعتبر مقياس وقائيّ .
3. قياس الأداء :في هذه الخطوة، يقيس المديرين الأداء ويحدّدون إن كان يتناسب مع المعايير المحدّدة. إذا كانت نتائج المقارنة أو القياسات مقبولة –خلال الحدود المفترضة– فلا حاجة لاتخاذ أي إجراء. إما إن كانت النتائج بعيدة عن ما هو متوقع أو غير مقبولة فيجب اتخاذ الإجراء اللازم.
4. تصحيح الانحرافات عن المعايير :تحديد الإجراء الصحيح الواجب اتخاذه يعتمد على ثلاثة أشياء: المعيار، دقّة القياسات التي بيّنت وجود الانحراف، وتحليل أداء الشخص أو الآلة لمعرفة سبب الانحراف. ضع في الاعتبار تلك المعايير قد تكون مرخيّة جدًّا أو صارمة جدًّا. القياسات قد تكون غير دقيقة بسبب رداءة استخدام آلات القياس أو بسبب وجود عيوب في الآلات نفسها. وأخيرًا، من الممكن أن تصدر عن الناس أحكاما رديئة عند تحديد الإجراءات التّقويميّة الواجب اتخاذها.

وتعتبر عملية التقويم من صلب عملية الرقابة الأساسية للإدارة المدرسية، ولها صلة بالعمليات الإدارية الأخرى كالتخطيط والتنظيم والإشراف والتطوير، وتكمن بإيجاز أهمية عملية التقويم بما يلى: (أحمد إسماعيل حجي، 1995، ص 255).

أ- تبين اتجاه العملية التعليمية ومدخلاتها (الإدارة المدرسية – المعلم – المدرسة – التلميذ – المنهج ... الخ) نحو تحقيق الأهداف المرسومة، ومدى ما تحقق منها، وتقدير الأساليب والنشاطات المستخدمة، وبيان ما بها من قوة وضعف.

ب-تكشف عن قيمة الوسائل والطرق والنشاطات التي تسلكها أو تمارسها في سبيل تحقيق الأهداف.

ج-تتيح الفرصة لمراجعة الأهداف المرسومة،وإدخال تعديلات عليها ، لتصبح أكثر واقعية ، حتى يمكن الوصول إليها.

د-تشخص ما يقابل التعليم من عقبات ومشكلات، وما يترتب على ذلك من الوقوف على أسباب هذا القصور وتلك المشكلات.

هـ-تساعد على توجيه الجهود نحو تحسين التعليم عن طريق علاج المشكلات التي تقابله، وتدعيم الجوانب الإيجابية في العملية التعليمية.

و-تحفز الإدارة المدرسية والمعلم والطالب على مزيد من العمل.

ز-تساعد على إحداث تغذية راجعة تطويرية لتحقيق مستوى عال من الجودة الشاملة في المخرجات .

ويعتبر تقويم التلاميذ من أهم مسئوليات المعلم وبإشراف مدير المدرسة، وأهم الأدوات هي الاختبارات التحصيلية، وأما أدوات تقويم أداء المعلمين لقياس مستوى الأداء فيعتمد على " الملاحظة، والتقارير الشفهية، والتقارير المكتوبة، والتقارير الإحصائية، وفي نفس الوقت يلزم الأمر وجود معايير رقابية، ومن هذه المعايير: كمية ، ونوعية ، وزمنية ، ومعنوية ، ومعايير تتصل بالكلفة والفائدة" (ضياء الدين زاهر، 1995، ص 37). ويفضل أن يستخدم مدير المدرسة السجلات التراكمية لتقويم أداء المعلمين خلال العام الدراسي، "ويشمل تقويم أداء المعلم ثلاثة جوانب لكفاءته وهي : الكفاءة المعرفية ،والكفاءة الأدائية والكفاءة الإنتاجية" (شاكر فتحي، 1996،ص 210).

مراحل عملية التقويم:

إن مدير المؤسسة هو المسئول عن القيادة الإدارية للمؤسسة، ومن واجباته أن يتخذ من نتائج التقويم وسيلة للتطوير المدرسي في ضوء تحقيق أهداف إدارة الجودة الشاملة – ولكي يكون التقويم موضوعياً وفعالاً يفضل أن تمر عملية التقويم حسب المراحل التالية: (يعقوب نشوان، وجميل نشوان،2001،ص 32).

أ- تحديد الهدف من التقويم بدقة.

ب-تحديد المعايير والمحكات.

ج-قياس المعايير.

د- جمع البيانات وذلك بطرق متعددة منها: الملاحظة، والاستفتاء.

هـ-تحليل البيانات.

و-استخلاص النتائج.

يبقى أن نوضح هنا أ عملية الرقابة يمكن تحقيقها من خلال نتائج عمليات التقويم التي يمارسها مدير المدرسة تشمل جوانب متعددة من أهمها: (جمعية البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية بييرسا، 1998، ص ص 52 ، 53).

أ- تقويم عمل المعلمين خلال العام الدراسي.

ب-تقويم مردود الزيارات الصفية للمعلمين.

ج-تقويم عمل آذن المدرسة.

د- تقويم الخطط العلاجية الموضوعية التي نفذت في المدرسة.

هـ-تقويم الاختبارات المدرسية ونتائجها.

و-تقويم الأعمال الكتابية للمعلمين والطلاب.

ز-تقويم أعمال اللجان المدرسية المختلفة ولجان المواد الدراسية.

ح-تقويم الأنشطة المدرسية المنهجية اللاصفية وبرامجها.

ط-تقويم الممارسات التعليمية تقويماً ذاتياً.

قواعد عملية الرقابة:

ويرى البعض أن هناك عدة قواعد تحكم عملية الرقابة : (سامي سلطان عريفج ، 2001، ص 60).

-أن تكون الرقابة من نوع المتابعة تتفادى الوقوع في الأخطاء.

-أن تكون الرقابة شاملة فتغطي الأشخاص وجميع جوانب نشاطهم.

-أن تكون الرقابة مستمرة من الإعداد والتنفيذ حتى التقييم.

-أن تكون الرقابة دقيقة وموضوعية في أحكامها وتوصياتها .

-أن تكون الرقابة مرنة في استراتيجيات عملها.

-أن تكون الرقابة اقتصادية في عملياتها.

ولكي تكون عملية الرقابة فعالةً في تحقيق التطوير والتغيير إلى الأفضل في مدخلات وعمليات ومخرجات الإدارة المدرسية – فمن الضروري النظر للعملية الرقابية على أنها عملية تطبيقية تهدف إلى التركيز على خطوات الرقابة وذلك كما يلي:

-وضع المعايير الرقابية المتفق عليها.

-قياس الأداء الفعلي.

-بيان مدى الانحراف بمقارنة نتائج الأداء بالمعايير.

-تحليل أسباب الانحراف.

-تصحيح الاختلافات بين النتائج المحققة فعلا والنتائج المتوقعة حسب الخطة.

أساليب وأدوات عملية الرقابة:

هناك عدة أساليب وأدوات مختلفة للرقابة أهمها: (عبد الفتاح دياب حسين، 1993، ص119).

1-الموازنات التقديرية للتكاليف أو الوقت .

2-الأساليب الوصفية مثل سجلات الدوام وسجلات الزمن (ساعات العمل) والرسوم البدائية والخرائط.

3-أساليب التحليل الشبكي مثل:متابعة تنفيذ مراحل المشروع مثل أسلوب وبرت أو المسار الحرج.

4- الملاحظة المباشرة.

5- التقارير الدورية المكتوبة.

6-خرائط ضبط الجودة بطريقة بيانية لتمثيل البيانات (توفيق محمد عبد محسن، 2002ص 78)

في ضوء ما ذكر الباحث عن العمليات الإدارية الخمسة من منظور أسلوب إدارة الجودة الشاملة، يتوضح جليا تناسق وتكامل كبير بينها، فالمدير القائد لمؤسسته يتوجب عليه العمل على ممارسة كل العمليات بشكل شامل و يحث مرؤوسيه على ممارستها حتى يكتمل البناء المؤسسي الفعال، وتطوير إدارة مؤسسات التعليم يكون من خلال الاستفادة من نظم إدارة الجودة الشاملة العالمية وتطور تطبيقاتها المختلفة.

9-3- مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

لتحويل فلسفة الجودة الشاملة إلى حقيقة ملموسة في المدرسة يجب ألا تبقى هذه الفلسفة معرفية لدى منسوبي المدرسة يتم التباهي بها دون تطبيق إجرائي ، لذلك فبمجرد استيعاب المفهوم النظري للجودة الشاملة يجب البدء في تطبيقها و العمل على أن تصبح مبدأ أساسياً لجميع أعمال المدرسة ، و لكن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة عملية طويلة الأمد تتكون من مراحل تكاملية تلازمية و لكل مرحلة إجراءات ينبغي التقيد بها بصورة مستمرة للانطلاق بخطى واثقة نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة و يتم تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة وفق المراحل التالية:(توفيق محمد عبد محسن، 2002، ص ص 129-130) .

أ–مرحلة اقتناع و تبني الإدارة لفلسفة إدارة الجودة:حيث تقرر إدارة المنشأة رغبتها في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة ،و يتم إعداد برامج تدريبية متخصصة لكبار المديرين حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة و أهميتها و متطلباتها ،و يتم نشر أفكار الجودة لجميع العاملين بالمنشأة ككل.

ب–مرحلة التخطيط:يتم وضع الخطط التفصيلية لتنفيذ و تحديد الهيكل الدائم و الموارد اللازمة لتطبيق النظام، و يتم تحديد فرق الجودة ،و يتم التصديق على الخطة بعد الموافقة عليها من جميع أعضاء الفريق.

ج–مرحلة التقويم: و تشمل تقويم الأهداف المراد تحقيقها ،المنافع و العقبات و المتطلبات عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة، و يستفاد من نتائج التقويم في تطوير و تحسين العمليات وجودة المخرجات.

د–مرحلة التنفيذ:يتم اختيار الأفراد الذين سيعهد إليهم بعملية التنفيذ،ثم يتم تدريبهم على أحدث وسائل التدريب المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة.

هـ–مرحلة تبادل و نشر الخبرات:في هذه المرحلة يتم استثمار الخبرات و النجاحات التي تم تحقيقها من تطبيق إدارة الجودة الشاملة،و يتم تبادل الآراء بمشاركة جميع العاملين من أجل التطوير و التحسين المستمر لنظام إدارة الجودة الشاملة.

يمكن القول أن التطبيق السابق لمدخل إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى تطوير و ذلك بتخصيص مرحلة للتنظيم و مرحلة للتدريب كمتطلبات أساسية لنجاح التطبيق في المدرسة.

و كما أشار التصور المقترح لإحدى نتائج الدراسات السابقة الحديثة أن مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة تشمل ما يلي :(مريم النبهاني،2001، ص ص193-200) .

المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد: و هي بمثابة مرحلة التهيئة ، و التجهيز للمراحل الأخرى ،و يتم خلال مرحلة الإعداد، تعميق الإحساس بأهمية التطوير، و اتخاذ القرار بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، و صياغة الرؤية التي تعتمد على متطلبات إدارة الجودة الشاملة، و تحديد المستفيدين و حاجياتهم و متطلباتهم و توقعاتهم الحالية و المستقبلية، و تدريب المديرين، و توفير الدعم و الالتزام و المساندة من الإدارة العليا .

المرحلة الثانية:مرحلة التخطيط :و يتم في هذه المرحلة نشر ثقافة الجودة داخل المنظومة، و تشكيل مجلس الجودة و القيام بالتنمية و التوجيه و إنشاء فرق الجودة (حلقات الجودة) و توفير الموارد، و تنسيق البرامج التدريبية، و تقديم تغذية راجعة و فحص مقترحات التحسين المستمر.

المرحلة الثالثة:مرحلة التقويم التكويني: و يتم توفير المعلومات لدعم جميع المراحل، و الكشف عن نواحي القوة و نواحي الضعف، و ذلك من خلال مسح الوضع الراهن، و توفير التغذية الراجعة عن رضا المستفيدين، و مدى صلاحية برامج التدريب.

المرحلة :الرابعة:مرحلة التطبيق: و يتم خلالها تفعيل الاتصال، و عمل فرق الجودة، و مهارات حل المشكلات، و يتم تحديد المسؤوليات و الأدوار،و يمكن حل المشكلات من خلال دورة (خطط – نفذ – راجع – اعمل).

المرحلة الخامسة:مرحلة التقويم الختامي: و يتم مقارنات تحسينية مع إنجاز منظومات أخرى عالمية و العمل على التحسين المستمر من خلال المسئولين..ثم يتم إعادة مراحل التخطيط .. و هكذا .

و يضيف (داغستاني، 2008) مراحل أخرى للتطبيق على طريقة "جابلونسكي" و تتكون تلك المراحل مما يلي :

أولاً– المرحلة الصفرية :

و يمكن اعتبارها مرحلة الإعداد للجودة و تتمثل فيما يلي :

1- نشر ثقافة الجودة الشاملة و أهمية التغيير بين منسوبي المدرسة .

2- وضع خطة لحضور منسوبي المدرسة برامج تدريبية عن إدارة الجودة الشاملة .

3- إصدار قرار في المدرسة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة .

4- العمل على تحديد رؤية و رسالة و قيم المدرسة .

5- إعداد خطة إستراتيجية محددة الأهداف و قابلة للتطوير .

6- إعداد الخطط التشغيلية المحققة للأهداف المحددة .

7- وضع خطة لتحديد سياسات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جميع عمليات المدرسة .

ثانياً– مرحلة التخطيط للجودة :

و لا بد أن يشارك جميع منسوبي المدرسة في هذه المرحلة للقيام بالإجراءات التالية :

1- اختيار النموذج المناسب لإدارة الجودة الشاملة في المدرسة .

2- تحديد الموارد اللازمة للتطبيق .

3- ترشيح أعضاء المجلس الاستشاري للجودة في المدرسة .

4- اختيار منسق الجودة في المدرسة .

5- إعداد خطة تفصيلية لتحسين جودة الخدمات التي تقدمها المدرسة بصياغة سهلة و مفهومة للجميع .

ثالثاً– مرحلة تقويم وضع المدرسة:

تهدف هذه المرحلة إلى تحديد نقاط القوة و الضعف في المدرسة عن طريق التغذية الراجعة ، و ذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :

1- هل تم اتخاذ مبادرات لتحسين العمل في المدرسة ؟ و ما هي تلك المبادرات ؟

2- هل الأهداف التي تم اعتمادها محددة ؟ و ما هي معوقات عدم تحقيقها ؟

3- ما العقبات التي واجهت تطبيق المرحلتين الأولى و الثانية ؟

4- ما الفوائد المترتبة على تطبيق إدارة الجودة الشاملة ؟

5- ما المعايير المعتمدة لقياس اتجاه إدارة الجودة الشاملة في المدرسة ؟

6- ما هي أفضل الوسائل لتحديد رضا المستفيدين " داخل و خارج المدرسة " ؟

رابعاً– مرحلة التنفيذ :

و تتمثل هذه المرحلة في اختيار المنفذين و تنمية مهارات منسوبي المدرسة و تشمل :

1- تشكيل فرق عمل الجودة بالمدرسة ، و العمل على تنمية مهاراتهم في تحليل المعلومات و معالجتها إحصائياً ، و عمليات التقويم ، و عرض النتائج .

2- تدريب جميع منسوبي المدرسة على مبادئ و مداخل و عمليات و أهمية الجودة الشاملة وفقاً للخطة التي تم وضعها في المرحلة الأولى .

3- تدريب جميع منسوبي المدرسة على أساليب الاتصال و العلاقات الإنسانية وفقاً للخطة التي تم وضعها في المرحلة الأولى .

4- تعريف جميع العاملين و الطلاب في المدرسة بأهدافها و مشاركتهم في عمليات التطوير .

خامساً– مرحلة الانتشار :

و تبدأ هذه المرحلة عندما يُعزز الإنتماء للمدرسة من قِبل منسوبيها و يشعر الجميع بالمسئولية الفردية و الجماعية و يعملون ضمن فريق عمل واحد بعيداً عن الذاتية ، و ذلك لتنفيذ ما تم التخطيط له في المراحل الأولى ، و يتطلب ذلك ما يلي :

1- تدريب جميع منسوبي المدرسة على خدمة المستفيد و تحقيق متطلباته .

2- استثمار الخبرات و النجاحات و تعميمها على باقي خدمات المدرسة .

3- عرض التجربة على المستفيدين (المعلمين ، الطلاب ، أولياء أمور الطلاب ، رجال الأعمال . . . الخ) لتحقيق المشاركة الإيجابية .

4- تنمية الولاء للمدرسة من خلال مشاركة الطلاب و أولياء أمورهم و المجتمع في عمليات التطوير في المدرسة ، لتعزيز المشاركة و تحقيق التكامل .

سادساً- مرحلة التطوير المستمر :

يعتبر التحسين المستمر أحد أهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة ، و انطلاقاً من مبدأ أن الجودة عملية غير منتهية ، فإن أهم متطلبات هذه المرحلة :

1- استمرار البحث في تحسين المدخلات و العمليات في المدرسة .

2- استمرار التدريب بشكل مستمر لجميع منسوبي المدرسة .

3- مراجعة أهدف التحسين إذا تطلب الأمر ذلك .

4- الأخذ بمبدأ التحفيز الجماعي .

5- الاستفادة من النجاحات التي تم تحقيقها و تعميمها على باقي العمليات .

إن ما سبق من مراحل و إجراءات لن يتم تنفيذها " في يوم وليلة " بل تتطلب مثابرة و وقت و إمكانيات و اكتمال العناصر للانتقال من مرحلة إلى أخرى .

9-4- نماذج تطبيقية معاصرة لاستخدام الجودة الشاملة في التعليم :

أولاً: الولايات المتحدة الأمريكية

يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) في الولايات المتحدة الأمريكية من أحدث المفاهيم التي برزت إلى حيز التطبيق في القطاع التربوي حيث أشار (مدبولي ،2003 ، 205) إلى مجموعة من الأهداف التربوية للجودة الشاملة فى الولايات المتحدة الأمريكية و هي كالتالي :

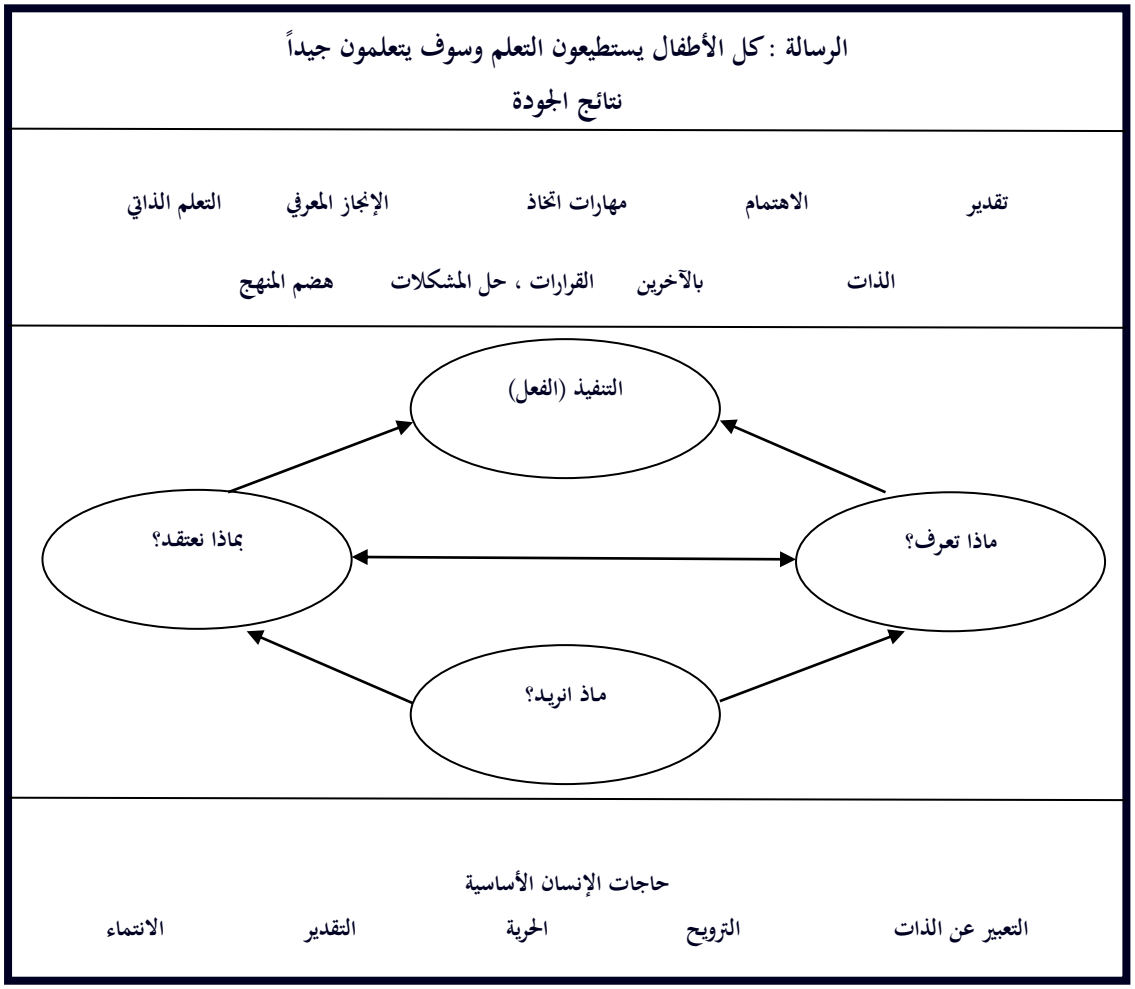
- تهيئة استعداد الأطفال منذ الالتحاق برياض الأطفال للتعامل مع مبادئ الجودة و التعرف على مفاهيمها.
- تطوير الأهداف التربوية لتلبي متطلبات تطبيق الجودة الشاملة بالمدارس .
- انتشار مدارس الجودة الشاملة و التوسع في تعميمها بحيث لا تقل نسبة مدارس الجودة الشاملة عن 90% من إجمالي عدد المدارس .
- الربط بين المدارس و بين أولياء الأمور .
- تطبيق مقاييس الجودة الشاملة المعترف بها عالمياً .
- ارتباط برامج التعليم و الأنشطة بالجودة الشاملة.

- تنمية القدرة على التعليم الذاتي .
- ارتباط التخطيط للتعليم العالي بمراحل التعليم قبل الجامعي .
- إعداد برامج تدريبية لتنمية الطلاب و المعلمين في مجال البحث عن المعرفة .

و من التجارب لتطبيق الجودة الشاملة في المدارس الأمريكية تجربة منطقة نيوتاون و مدينة ديترويت:

أ- **تطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة في مدارس نيوتاون الحكومية** : (درباس، 1994 ، 30)

قامت منطقة نيوتاون التعليمية في مدينة نيوتاون ، بولاية كاناتيك الأمريكية بتطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة في مدارسها ، حيث قامت ببناء نموذج للجودة الشاملة بالاعتماد على المعطيات النظرية و التطبيقية لمجموعة من الباحثين و العلماء من أمثال جلاس (glasser) وهيي وروبرتز (Hay & Roberts) وكراب (Krupp) وجاردنر (Gardner) وديمنج (Deming) والنموذج كما هو موضح بالشكل :



شكل رقم (3)يوضح نموذج الجودة في مدارس " نيوتاون"

ومن خلال النموذج يتضح بأن المطلوب أن يحقق كل طالب :

- المقدرة على التعلم الذاتي .
- المقدرة على استيعاب المعرفة و هضم محتويات المنهج الدراسي .
- تعلم مهارات صنع و اتخاذ القرار ، و حل و معالجة المشكلات ، و التفكير الناقد .
- الاهتمام و العناية بالآخرين المحيطين به.
- التعرف على أهمية تقدير الذات .

كذلك يوضح النموذج الحاجات الأساسية للإنسان التي عليها تنبني نماذج إدارة الجودة الشاملة .

و نجد أن التقويم في ظل فلسفة إدارة الجودة الشاملة لا يهتم بعملية قياس تحصيل الطلاب بغرض تصنيفهم تراتبياً كما في النظام التقليدي بل غرضه التحسين المستمر من أجل الجودة فنموذج نيوتاون ينظر إلى الطالب بصفته المستفيد (العميل) و إلى عملية التعلم كمنتج و إلى عملية التعليم كخدمة ، و ذلك من أجل تحقيق التحسن الدائم في العملية التربوية بمجملها .

ب- تجربة ديترويت في تطبيق إدارة الجودة الشاملة :(مصطفى ، 2002 ، 32)

تبنت منطقة ديترويت التعليمية في ولاية ميتشغن فلسفة إدارة الجودة الشاملة (TQM) منذ العام الدراسي 1990/1989م ،على نحو تجريبي في البداية و بعد نجاحها جرى تعميمها على المدارس التي أبدت رغبتها و استعدادها إلى التحول إلى فلسفة إدارية جديدة تحمل في آفاقها رؤى واعدة للنهوض بالعملية التربوية و التعليمية .

فعند تطبيق أساليب و مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مدارس مدينة ديترويت فرض عليها:

1- إعادة تعريف دور وأهداف و واجبات المدارس على نحو يتلاءم مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة .

2- تحسين الوضع الكلي للمدارس على نحو يؤهلها لتطبيق استراتيجيات التغير الأساسية للتحول نحو إدارة الجودة الشاملة .

3- التخطيط لبرامج تدريبية شاملة في القيادة التربوية للإداريين و المعلمين تعنى بمفاهيم القيادة الجماعية .

4- تبني برنامج لتطوير و تثقيف العاملين خاصة فيما يتعلق بمواقفهم و أفكارهم تجاه عملية التغيير .

5- توظيف البحث النظري و التطبيقي و اعتباره قاعدة رئيسة تستمد منه البيانات و المعلومات التي على ضوئها يجب أن يتم إعداد السياسات التعليمية و على هداها يجرى تنفيذها و تطبيقها .

ثانياً: انجلترا :

اهتمت انجلترا بتطبيقات الجودة الشاملة في التعليم ، و حدث تطور في هذا المجال خاصة في التعليم منذ عام 1993م حيث ركزت على ثلاثة نظم للجودة في بريطانيا هي :

- تأمين نظام الجودة الداخلية .
- الإطلاع على نظام الجودة الخارجية .
- التحكم في نظم الجودة من خلال مؤسسات التمويل ، و مؤسسات التقويم التي وضعت نظام جديد لتقويم جودة التعليم .

و تهدف بريطانيا من خلال هذا التطوير زيادة الثقة في التعليم قبل الجامعي و التعليم العالي و هذا التطوير بالتركيز على احتياجات الطلاب و توفيرها ، و إدخال و تحسين إدارة الجودة الشاملة .(المتبولي ، 2003 ، 208)

ثالثاً : اليابان :

طبقت اليابان المعايير الأربعة لإدارة الجودة الشاملة في المدارس – لرفع معدل الإنتاج و جودته و الارتقاء به و التحسن المستمر من خلال برامج عمل جيدة و إدارة تعاونية – و هي :

1- تركز المؤسسة بشكل رئيس على العملاء ، بهدف تمييز الأدوار و تفهم طبيعة العمل في فريق ، و تركز الخدمات التربوية على نمو الطالب و تحسينه و المدرسة و المعلم ، و تقع مسئولية الإدارة في ضوء هذا النظام بإدخال نظم لحل المشكلات و متابعتها ، و تنمية إمكانات كل فرد و قدراته من خلال جودة شاملة للمدخلات و المخرجات .

2- يكرس كل شخص في المدرسة جهده وإمكاناته للتحسين المستمر ، من خلال مبادئ الأخلاقيات التي يهتم بها النظام التعليمي و يعمل على تطويرها و الاهتمام بمستويات التعليم الحقيقي و الاهتمام بنظم التعليم البيئية .

3- تأكيد العلاقة بين جودة التعليم و جودة التكنولوجيا التي يمكن الاستفادة من تطبيقاتها في الارتقاء بتحقيق هدف الجودة أولاً .

4- ارتباط بين جودة التعليم بعالم العمل ، و ارتباط نظم التعليم بمتطلبات سوق العمل لوجود ارتباط كبير بين جودة التعليم و جودة العمل على المستويين المحلي و العالمي . (المتبولي ، 2003م ، 210)

رابعاً : الهند :

اتجهت الهند إلى الاهتمام بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة بهدف تحقيق المنافسة العالمية في مجال الإنتاج و الارتقاء بجودته عالمياً و وجهت الهند اهتمامها للتركيز على مبادئ أساسية من أجل التطبيق الشامل للجودة تتمثل في :

1- مقارنة التكلفة بالجودة و ارتباطها بأنماط الجودة مثل :

- الأداء الفقير مع الجودة .
- الأداء الجيد و الإتقان .
- العائد الأفضل مع الأداء المتطور .
- الارتقاء بالعائد مع الأداء البارز .

2- إدخال نظام العمل بإدارة الجودة الشاملة (TQM) .

3- توجيه الطلاب وفق احتياجات السوق .

4- ارتباط جودة الإنتاج بجودة التعليم .

5- تهيئة المناخ للإبداع و استثماره داخل المدرسة و خارجها .

6- ارتباط التعليم بسوق العمل المحلي و العالمي .

7- اكتساب نظم التعليم مصداقية عالمية (خليل ، 2001 ، 367) .

خامساً : تركيا :

قطعت تركيا خطوات إيجابية في مجال تطبيق الجودة الشاملة و الارتفاع بمفهوم الجودة إلى الجودة الشاملة من خلال :

1- إعداد القيادة ، حيث إن لها تأثير فعال على تنفيذ مبادئ الجودة الشاملة و تطويرها و التعرف على اتجاهات الجودة .

2- التدريب المستمر بمستوياته المختلفة من خلال إدارات قادرة على التنفيذ الجيد لبرامج التدريب.

3- تخصيص ميزانيه لتمويل تطبيقات الجودة الشاملة في مجال التعليم .(المتبولي ، 2003 ، ص 211)

سادساً: ماليزيا :

أصبح التعليم في ماليزيا صناعة و استثمار طويل الأجل جعل من ماليزيا مركزاً إقليمياً في تقديم تعليم متميز ، و هناك مؤشرات لنمو التعليم العالي في ماليزيا و هي كالتالي :

- الزيادة في تسجيل الطلاب .
- الزيادة في مؤسسات التعليم العالي .

ـ الزيادة في إنفاق الحكومة عليه .

فمنذ عام 1996م زاد تسجيل الطلاب في مؤسسات التعليم العالي بنسبة (9.2 %) فقد كان عدد الطلاب عام 1996م (17589 طالباً) و في عام 1997م أصبح العدد (28344 طالباً) ، كما أن عدد الطلاب الأجانب الذين يدرسون في مؤسسات التعليم العالي قد زادوا من (4000 إلى 15000)عام 1996م , و يوجد بها (11) مؤسسة تعليم عال و (6) جامعات خاصة و (283) كلية خاصة . و أربعة من مؤسسات التعليم العالي العامة و الجامعات الخاصة الست قد شكلت في الأعوام الأخيرة. أما بالنسبة لميزانية التعليم فبلغت 30% من الميزانية العامة عام 1997م مقابل 22% عام 1996م . و توصلت دراسة أوربية أمريكية ماليزية إلى وجود عوامل نجاح لإدارة الجودة الشاملة في التعليم الماليزي تمثلت في القيادة ، التحسين المستمر ، الوقاية ، مقاييس الموارد ، عملية تحسين ، رضا الزبون الداخلي ، رضا الزبون الخارجي ، إدارة الناس ، العمل في فريق . (خليل ، 2001 ، ص 365)

سادسا: الجهود العربية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

لم يتجاوز استخدام الجودة الشاملة في مجال التعليم في مصر البحوث النظرية و المقترحات التي يمكن أن تطبق إذا توفر المناخ المناسب لذلك . (المتبولي ، 2003 ، 204)

أما بالنسبة لدول الخليج انحصرت تجربتها في تطبيق نظام الجودة في العمل التربوي في المناهج والكتب المدرسية و أداء المعلمين ، و المباني المدرسية ، و العمل الإداري, و ترى هذه الدول أن تطبيق نظام الجودة في العمل التربوي (بناء على تجربتها) يؤدي إلى :

- تحسين كفاءة الإدارة التربوية
- تطوير المناهج .
- رفع مستوى أداء المعلمين .
- تنمية البيئة الإدارية .
- تحسين مخرجات التعليم .
- إتقان الكفايات المهنية .
- تطوير أساليب القياس و التقويم .
- تحسين استخدام التقنيات التربوية (ابو ملوح ، 2002 ، ص 3)

و أشارت (لجنة التعريف والإعلام الخاصة ببرنامج الجودة الشاملة بجامعة الملك عبد العزيز ، 2002) إلى أن مؤتمر وزارة التعليم العالي في دول الخليج أوصى بتطبيقها في الجامعات الخليجية .

تجارب المملكة العربية السعودية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة :

أولت خطة التنمية السعودية السابعة (1425-1420هـ) اهتماماً بالغاً للتعليم باعتباره عصب التنمية و محركها الرئيس ، و أشارت في ذلك إلى ضرورة الاستمرار في التوسع الكمي في كافة المراحل مع العناية بالكيف ، و ذلك بإدخال مفاهيم " الجودة الشاملة " لتحديث المناهج و الأداء التعليمي بصفة عامة .(الحامد ، 2002، ص 125) . و من تجارب المملكة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة ما يلي :

مركز الأمير محمد بن فهد بن عبد العزيز للجودة :

تأسس في 1420/10/26 هـ و يعنى بنشر مفهوم الجودة الشاملة و تطبيقه في المرافق الإدارية بإدارة التعليم و المدارس التابعة لها في المنطقة الشرقية وفق سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية .

و قام المركز بتطبيق نظام الجودة الأيزو 9000 في مدرستين من مدارس الإحساء (مدرسة معاوية بن أبي سفيان الابتدائية , و مدرسة الإمام الطحاوي الثانوية) عام 1419-1420 هـ , و قد تم حصول المدرستين على شهادة الجودة العالمية الأيزو (9002) من معهد الجودة الكندي . (مصطفى ، 2002، ص ص 38-39)

جامعة الملك عبد العزيز :

تم البدء بتطبيق الجودة الشاملة في جامعة الملك عبد العزيز في 1421/1/3هـ للإرتقاء بجميع البرامج و الأنشطة العملية و الإدارية في الأنشطة . (الشنبري ، 2001 ، ص 16)

سابعا: جودة التعليم في الجزائر:

لقد استهدفت الإصلاحات المتعاقبة منذ استقلال الجزائر ثلاث مبادئ أساسية هي ديمقراطية التعليم و جزأرة التأطير و التوجه العلمي التكنولوجي، أما الإصلاحات الجديدة التي شرع في تبنيها منذ سنة 2002 فقد استهدفت تحسين نوعية التربية و التعليم. والمتأمل في القانون التوجيهي رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008. يدرك من خلال غاياته و أهدافه أن جودة التعليم و النوعية لا تتحقق إلا من خلال الإصلاح الشامل

الذي تبنته وزارة التربية الوطنية منذ سنة 2002، و جعله يتماشى و تطلعات الشعب الجزائري، و بالتالي فهو ضرورة حتمية تفرضها متطلبات التنمية الشاملة للبلاد و توجبه محددات عصر العولمة و التكنولوجيا.

و قد نصت المادة 4 من القانون التوجيهي أنه :" تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل و المنسجم و المتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، و كذا معارف نظرية و تطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة" و يأتي فيما بعد ذكر المهام المتوجب القيام بها لتحقيق محتوى هذه المادة و ذلك بما يلي:

1- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية و تحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية و المنهجية بما يسهل عمليات التعلم و التحضير للحياة العملية.

2- إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي و الأدبي و الفني، و تكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية و الثقافية و التكنولوجية و المهنية.

3- تنمية قدرات التلاميذ الذهنية و النفسية و البدنية، و كذا قدرات التواصل لديهم و استعمال مختلف أشكال التعبير، اللغوية منها و الفنية و الرمية و الجسمانية.

4- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون و الآداب و التراث الثقافي.

5- تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة و متينة و دائمة، يمكن توظيفها، بتبصر، في وضعيات تواصل حقيقية و حل المشاكل، بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة و المساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية، و كذا التكيف مع المتغيرات.

6- ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية و الرسمية، و أداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية و وسيلة التواصل الاجتماعي و أداة العمل و الانتاج الفكري.

7- ترقية و توسيع تعليم اللغة الأمازيغية.

8- تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على القل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للإطلاع على التوثيق و المبادلات مع الثقافات و الحضارات الأجنبية.

9- إدماج تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة في محيط التلميذ، و في أهداف التعليم و طرائقه و التكدأكد

أكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتمدرس.

10- منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية و الثقافية و الفنية و الترفيهية، و المشاركة في الحياة المدرسية و الجماعية.

من خلال عرض هذه الصورة التي تعكس نظرة الإصلاحات لمدخل الجودة و النوعية و كيفية تحقيقها، نلاحظ أنها تعتمد على شعارات بارزة و مهمة لكنها تفتقر إلى الكيف، و معنى ذلك أن العبارات التي تبدأ بها هذه الفقرات (ضمان، تزويد، منح، تمكين، إثراء...) تستدعي استراتيجية و أساليب لتجسيدها على الواقع التربوي و هذا ما لم نلمسه في القانون التوجيهي، و الأكثر من ذلك أن الوزارة الوصية لم تفكر في إدخال نظام العمل بإدارة الجودة الشاملة (TQM) كما فعلت الهند مثلا، أو ربطت نظم التعليم بمتطلبات سوق العمل لوجود ارتباط كبير بين جودة التعليم و جودة العمل على المستويين المحلي و العالمي كما فعلت اليابان و الولايات المتحدة، أو حتى تخصيص ميزانيه لتمويل تطبيقات الجودة الشاملة في مجال التعليم كما فعلت تركيا.

إن مؤشرات نجاح الجودة التعليمية في دولة ما بات يعتمد على معايير عالمية متخصصة و لم يزل النظام التربوي الجزائري بعيد عن تلك المعايير و لو تحقق البعض منها إلا أنه غير كاف فالترتيبات العالمية التي تقوم بها بعض الهيئات العالمية لترتيب الدول حسب جودة التعليم يعد محكا مقبولا لرصد مدى نجاعة النظم التربوية المنتهجة في أي دولة. و قد جاء في التقرير المفصل حول ''جودة التعليم'' لعام 2013 -2014، الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي، أن الجزائر حلت في المرتبة 100 بين الدول في جودة النظام التعليمي، ووضع التقرير قبل إعداده أسئلة تتعلق بالتعليم، ومن بين هذه الأسئلة: هل أنت راض عن التعليم في الجزائر؟ وهل أنت راض عن مخرجات التعليم في الجزائر؟ كما أن الجميع أشاروا إلى أن ''الدروس الخصوصية حوّلت التعليم من المجاني إلى مجرد ديكور، لأنه صار بالمقابل وكأنه تعليم خاص .''بناء على ذلك، صنف التقرير الجزائر في مرتبة متدنية بالنسبة لجودة النظام التعليمي من بين 148 دولة. وفيما يخص جودة منهجي الرياضيات والعلوم، وضع التقرير الجزائر في المركز 100 أيضا، فيما وضعها في المركز 103 فيما يتعلق بجودة إدارة مدارسها. وجاءت قطر والإمارات العربية من بين أعلى 20 دولة أكثر قدرة على المنافسة، كما احتلت المغرب المرتبة الـ77 وتونس 83، واحتلت مصر المرتبة 118، في حين جاءت اليمن في المرتبة 145 (www.elkhabar.com)

9-5- الأخطاء الشائعة المتوقعة عند تطبيق الجودة الشاملة في التربية و التعليم.

غالباً ما يصاحب تطبيق أي فلسفة إدارية جديدة، عدد من أخطاء متوقعة، و هذه الأخطاء الشائعة المتوقعة، تؤدي دوراً سلبياً مؤثراً في جهود تطبيق إدارة الجودة الشاملة كما يؤكد (السعود، 2002)، يجب أخذها بالحسبان، من أجل ضمان النجاح في التنفيذ.. و تشمل هذه الأخطاء الشائعة المتوقعة ما يلي:

1- **نقص المعرفة:** و يقصد به عدم الإلمام الكافي بأبعاد إدارة الجودة الشاملة، و كيفية التخطيط السليم لمنهجيتها، و عدم توفير تدريب فعال و كاف و مستمر لجميع العاملين في المدرسة.

2- **نقص متطلبات التطبيق:** إن قيام إدارة أو مدرسة ما تطبيق إدارة الجودة الشاملة قبل توفيرها لاحتياجات و متطلبات هذا النهج الإداري الجديد يقود بالتأكيد إلى الإخفاق الذريع.

3- **القول الكثير و الفعل القليل:** إن تبني هذا النهج الإداري الحديث يستدعي التطبيق العملي الدقيق، و الجهد الجاد الطويل، و ليس مجرد شعار ينشد من ورائه تحقيق الدعاية.

4- **النقل الحرفي:** إن قيام مؤسسة ما بتقليد النماذج المطبقة في مؤسسات أخرى دون تعديل، و دون مراعاة لظروفها البيئية، الداخلية و الخارجية، التي تعيشها المؤسسة الناقلة للتجربة قد يعود عليها بالإخفاق.

5- **عدم تحديد الحاجات تحديداً جيداً:** إن رضا العميل هو الهدف الأساسي لإدارة الجودة الشاملة. فإذا لم تحدد حاجات العملاء و رغباتهم و توقعاتهم تحديداً جيداً، فإن الخدمة المقدمة لهم لن تفي بالغرض.

6- **التطبيق دفعة واحدة وبشكل شامل:** إن قلب الأمور مرة واحدة سيحدث في إدارة التعليم أو المدرسة فوضى و مشكلات كثيرة. و الصواب هو أن يجري التطبيق تدريجياً في مجالات محددة و منتقاة، ثم الانتقال إلى مجالات أخرى، و هكذا. و من المناسب أن تكون البداية بالأقسام التي يتصف عملها بالبساطة لا بالتعقيد.

7- **الإخفاق في التعامل مع مقاومة التغيير:** لقد اعتاد العاملون على سلوكيات معينة، و ليس من السهل تقبلهم لنهج جديد، يتضمن عملية تغيير جذرية للعديد من جوانب العمل. إن مقاومة العاملين لعملية التغيير أمر متوقع. و ليس من الحكمة التعامل مع هذه المقاومة بعنف و قسوة، لأن هذا سيحدث ردة فعل عكسية، و يعقد الأمور أكثر، بل لابد من حملة توعية مكثفة و عدم استعجال النتائج.

8- **التركيز على الجانب التقني على حساب العنصر البشري:** أن العنصر البشري هو الذي سوف يطبق النهج الإداري الجديد، و لذا فلابد من الاهتمام به و رعايته، غير متناسين أهمية المعدات و الآلات و

الأجهزة. لذا فإن التوازن مطلوب بين ثلاثة أركان للجودة، متكاملة متفاعلة، هي: العنصر البشري، و التقانة ، و المناخ البيئي.

9- **استعجال النتائج**: إن نتائج تطبيق إدارة الجودة الشاملة لا تأتي بيوم و ليلة، إنها عملية تغيير، و التغيير يحتاج إلى وقت كاف.

على الرغم من النجاحات التي حققتها بعض المؤسسات التربوية المتبنية لإدارة الجودة الشاملة ، نجد أن هناك مؤسسات تربوية أخرى لم تستفيد من كامل مميزات إدارة الجودة الشاملة ، و قد يكون السبب في ذلك ظهور مجموعة من الصعوبات التي أعاقت النجاح و لعل من أبرز تلك المعوقات كما يراها عليمات ما يلي: (عليمات، 2003،ص 66)

1-عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة.

2-التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة و ليس على النظام ككل.

3-عدم الحصول على مشاركة كافة الموظفين في برنامج إدارة الجودة الشاملة.

4-بعض المؤسسات تحصل على التزام الإدارة و الموظفين نحو برنامج إدارة الجودة الشاملة و تقوم بتدريب هؤلاء الموظفين على البرنامج، و تعتقد أن ما يلي ذلك يحدث من جانبها فقط، بينما تكون الخطوة اللاحقة مهمة جدا و هي تحويل هذا التدريب إلى حيز الواقع، مثل إيجاد مشاريع تحسين الجودة و نظام الاقتراحات.

5-توقع نتائج فورية و ليست على المدى البعيد.

6-تركيز المؤسسة على تبني طرق و أساليب إدارة الجودة الشاملة التي لا تتوافق مع نظام إنتاجها و موظفيها.

7-مقاومة التغيير سواء كان من الإدارة أم من العاملين .

8-تعتمد برامج إدارة الجودة الشاملة على خبراء بالجودة أكثر من اعتمادها على الأشخاص العاديين في المؤسسة.

و يرى البعض أن هناك معوقات تبرز أمام تطبيق الجودة في المدارس تعود إلى:(داغستان، 2008)

1- عدم استقرار القيادة التربوية للمدرسة و تغييرها الدائم .

2- صعوبة تحديد الأولويات نظراً لتعدد المستفيدين من الخدمات التي تقدمها المدرسة .

3- محدودية الموارد المالية و البشرية و المعلوماتية .

4- عدم وجود خطة إستراتيجية تطويرية للمدرسة و التركيز على الأهداف قصيرة المدى .

5- تعجل الحصول على نتائج الجودة .

6- مقاومة التغيير نحو الجودة الشاملة .

7- عدم وجود معايير للعمليات في المدرسة .

8- غياب مفهوم التطوير المستمر .

9- الاهتمام بالمستفيد الخارجي و إهمال المستفيد الداخلي .

10- ضعف مشاركة العاملين في المدرسة عند اتخاذ القرار .

11- ضعف العلاقات الإنسانية بين العاملين بالمدرسة .

و في دراسة لـ (فؤاد على العاجز و جميل نشوان، 2007) ذكرا أن لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعلم معوقات تتمثل فيما يلي:

1- معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالإدارة التعليمية:

- ضعف نظام التشجيع و الحوافز .
- عدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة .
- المركزية في اتخاذ القرار .
- سوء استغلال الموارد المالية .
- نقص في المعلومات و التكنولوجيا .
- ضعف في الممارسات القيادية .
- عدم تفويض المسئوليات في الإدارة .
- ضعف التخطيط الاستراتيجي.
- الغموض في رؤية ورسالة الإدارة التعليمية .

2- معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالبيئة المدرسية:

- ميزانية المدرسة غير كافية .
- ضعف الصيانة الدورية للمبنى المدرسي .
- عدم توفر المقصف المدرسي المناسب في المدرسة.
- عدم مراعاة الشروط الهندسية في المبنى .
- مكتبة المدرسة غير مناسبة .

- ضعف تجهيزات معمل العلوم .
- عدم توفر ملاعب رياضية .
- عدم توفر معمل حاسب آلي أو قاعة انترنت .
- عدم مراعاة شروط السلامة و الإجراءات المتبعة في حالة الطوارئ .
- عدم توفر مركز مصادر التعلم .

3- معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالمقررات الدراسية:

- عدم قدرة المقررات على تنمية مهارة حل المشكلات لدي الطلاب .
- لا تواكب المقررات متغيرات العصر .
- قلة التركيز علي التطبيقات العملية .
- عدم ملائمة المقررات لسوق العمل .
- لا تلبي المقررات رغبات وميول الطلاب .
- قصور المقررات علي تلبية مراحل النمو .
- ضعف ارتباط المقررات الدراسية بحاجات المجتمع .
- ضعف قدرة المقررات على ترسيخ المبادئ و القيم و الأخلاقية .

4- معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالإدارة المدرسية:

- كثرة الأعباء الإدارية للمدير .
- مقاومة للتغيير من قبل العاملين بالمدرسة .
- ضعف استخدام الأسلوب العلمي في تحديد أولويات العمل التربوي .
- عدم بناء الخطة المدرسية في ضوء أسس التخطيط الاستراتيجي .
- ضعف كفايات المدير المهنية في مجال الجودة في التعليم .
- عدم وجود رؤية واضحة للمدرسة .
- التردد في تنفيذ الجودة في المدرسة .
- غياب الرقابة الذاتية لدى العاملين بالمدرسة .
- ضعف العلاقات الإنسانية بين المدير و المعلمين .
- ضعف كفايات المدير في استخدام الحاسب الآلي .

5- معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالمعلم:

- قلة حضور المعلمين للبرامج التدريبية .
- عدم توظيف التقنيات الحديثة في التدريس .
- ضعف إلمام المعلم بأدوات التقويم و أساليبه .
- ضعف مهارات المعلم في التواصل الفعال مع الطلاب .
- قلة مساهمة المعلم في خدمة المجتمع المحلي .
- عدم الرضا الوظيفي للمعلم عن وظيفته التربوية.
- قلة تعاون المعلم مع الإدارة المدرسية .
- ضعف النمو الأكاديمي للمعلمين .

6- معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بعلاقة المدرسة بالمجتمع:

- قلة حضور أولياء الأمور للمجالس المدرسية .
- ضعف دعم أولياء الأمور للبرامج و الأنشطة المدرسية .
- ضعف مشاركة القطاع الخاص في برامج المدرسة .
- عدم وجود خطة للتكامل مع المجتمع المحلي .
- ضعف علاقة المدرسة بالمجتمع المحيط .
- عدم تقبل المجتمع لأساليب التطوير و التحسين .

كما يشير بيار فارشر إلى ثلاثة معوقات لتطبيق الجودة في التعليم جاءت في الورقة التحليلية التي قدمها في إطار الوكالة السويسرية للتنمية و التعاون إلى اليونيسكو تخص الجودة في التعليم لما بعد سنة 2015 (Pierre Varcher,2012,p 26-28) و هي:

1- غياب الحوار الديمقراطي على معايير النوعية و فرض معيار عالمي موحد من قبل الخبراء و المختصين.

2- المخاطر المرتبطة بانحراف المؤسسات المستقلة ذاتيا أو ما يعرف باللامركزية .

3- استخدام التصنيف العالمي للمؤسسات التربوية لجر التعليم إلى الساحة سياسية.

خلاصة الفصل:

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم ضرورة إستراتيجية تفرضها تحديات عصر المعلومات المتسم بالتغير السريع الذي يتطلب من هذه المؤسسات تحسين كفاءة و فاعلية عملياتها الإدارية و التعليمية، من أجل أن تكون أكثر قدرة للاستجابة مع هذه المتغيرات و ردم الفجوة الأدائية و المعرفية لتحقيق احتياجات و تطلعات المستفيدين من خدمتها و نظامها التعليمي . و لقد بذلت جهود كبيرة في مجال التعليم علي المستوي العربي و المحلي من أجل الاستفادة من مزايا تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم و يظهر ذلك من خلال العديد من المؤتمرات و الأيام الدراسية التي نظمتها العديد من الجامعات العربية و المحلية ، بالإضافة إلي العديد من الأبحاث المنشورة في المجلات العربية و المحلية ، و كذلك العديد من دراسات الماجستير و الدكتوراه في مجال جودة التعليم و ما ترتب عنها من توصيات عديدة و التي اعتمدنا عليها كثيرا في هذا الفصل لإثراء الدراسة بالنتائج المتوصل إليها.

و بلا شك أن مؤسسات التعليم التي تريد تطوير و تحسين إداراتها لا بد أن تكون على اطلاع بمستجدات الاتجاهات الحديثة الواردة في هذا السياق و تستفيد منه كي تواكب التطور الحاصل في أغلب مؤسسات التعليم حول العالم و قد أشرنا فيما سبق إلى نماذج من تجارب الدول الغربية و العربية كي نحذو حذوها و الاستفادة من نقاط قوتها فنعززها و نقاط الضعف و المعوقات فنعمل على تفاديها و تجنبها ، و هذا أمر طبيعي يواجه أي تحول نوعي و بالخصوص في مجال إصلاح التعليم المدرسي.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

الميدانية

تمهيد:

يتناول الباحث في هذا الفصل الدراسة الاستطلاعية و منهج الدراسة، و حدودها و مجتمع و عينة الدراسة، كما سيتطرق فيه إلى وصف أداة الدراسة و الإجراءات التي تم إتباعها للتحقق من صدقها و ثباتها، و سيذكر الباحث كيفية تطبيق الدراسة ميدانيا، و من ثم أساليب المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة بيانات الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية :

تستخدم الدراسات الاستطلاعية في المراحل الأولى للبحث في التخصصات المختلفة، وتمثل اللبنة الأولى للدراسة الميدانية كما تعتبر من الدراسات الهامة لتمهيدها للبحث العلمي و تعريفها للظروف التي سيتم فيها، وقبل الاستقرار نهائيا على خطة الدراسة قام الباحث بدراسة استطلاعية، ابتدأت بزيارة إلى بعض الثانويات في ولاية البويرة و الاتصال بـ:06 من المديرين في مؤسساتهم في إطار دراسة استطلاعية، حيث تمت مقابلة المديرين الخمسة و مديرة واحدة من طرف الباحث، ناقش معهم ظروف عملهم اليومي، و كان السؤال الرئيسي المطروح هو عن الصعوبات التي تواجههم أثناء قيامهم بمهامهم في المؤسسة. و كانت في مجملها تتمحور عن صعوبة التعامل مع العاملين عامة و التلاميذ بشكل خاص لخصوصية المرحلة العمرية التي يتعاملون معها، و إثقال كاهلهم بالمراسلات الإدارية الواردة من الجهات الوصية، و ضغوط الإدارة العليا في بممارسة المركزية في قراراتها الخاصة بالصغيرة و الكبيرة في مؤسساتهم التي يديرونها، إلى جانب نقص الوسائل وضآلة كفاءة مرؤوسيهم في أداء أعمالهم سواء تعلق الأمر بالأساتذة أو الإداريين، و قلة تعاون الهيئات المدنية و صعوبة التنسيق معهم في حل بعض المشكلات التي تتطلب تدخلهم. من هنا جاءت فكرة التركيز على العمليات الإدارية أو ما يسمى بالوظائف الإدارية التي تؤطر مهنة المدير في الجانب الإداري و التي تتمثل من خلال مناقشاتهم في التخطيط، التنظيم، الأشراف والمتابعة، التوجيه، الرقابة، التكوين. و قد حصرها المديرون في الأعمال الروتينية الموجهة بشكل دائم من الجهة الوصية (وزارة التربية الوطنية و مديرية التربية) كالتنظيم التربوي و الخريطة التربوية، تشكيل الأفواج، الفروض و الاختبارات، تنظيم الندوات التربوية...الخ

حققت هذه الدراسة الاستطلاعية للباحث عدة أهداف أهمها :

1. التحقق من جدوى الدراسة التي يرغب الباحث القيام بها، و تحديد متغيراتها و حصرها في العمليات الإدارية (القيادة، التخطيط، التنظيم، التدريب، الرقابة).

2. تعرف الباحث على المكان ومدى إمكانية إجراء هذه الدراسة بولايات الوطن (الجزائر) و خلص الباحث إلى إجرائها في أربع ولايات هي البويرة و باتنة و الجزائر العاصمة و برج بوعريريج، لكنه استبعد الولايتين الأخيرتين على أساس لم يتم الحصول على إذن بإجراء الدراسة الميدانية في الوقت الذي طلب فيه الباحث ذلك.
3. تحديد العينة ومعرفة الأجواء المحيطة بها ومختلف ظروفها، بحيث قرر الباحث استجواب عينة المديرين بدل دراسة الموضوع من وجهة نظر الأساتذة أو الإداريين أو حتى التلاميذ، لأنهم أقرب الأفراد إلى استنطاق واقع العمليات الإدارية من خلال ممارساتهم اليومية.
4. تمكن الباحث من بلورة فكرة حول الأداة الممكنة لجمع البيانات، و قد عزم على بناء استبيان و الاعتماد عليه في وصف واقع إدارة مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر.
5. تمكن الباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية اختبار أولي للفرضيات من خلال تطبيق الاستبيان الأولي للدراسة بغية حساب الثبات.
6. تعرف الباحث على بعض الصعوبات المحتمل مواجهتها أثناء إجراء الدراسة الميدانية الأساسية.

2- منهج الدراسة:

انطلاقا من طبيعة الدراسة و الأهداف التي تسعى لتحقيقها، و هي التعرف على مدى ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات الإدارية. و كذا التعرف على العمليات الإدارية التي يواجه فيها مديرو الثانويات صعوبات في أداء مهامهم الإدارية، ثم مقارنة مستويات العمليات الإدارية التي يمارسها مديرو مؤسسات التعليم الثانوي وفقا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية). استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،"لأنه يشمل وصف طبيعة الظاهرة موضوع البحث،و تحليل بياناتها و بيان العلاقات بين مكوناتها "(فؤاد أبو حطب ،و أمال صادق ،1991، ص 102). و بناءا على تحليل نتائج الدراسة النظرية و التطبيقية يتم تقديم التصور المقترح لتطوير الإدارة مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء مفهوم مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة.

3- حدود الدراسة:

ضبطت هذه الدراسة بعدد من المحددات البشرية و المكانية و الزمانية و الموضوعية التالية:

أ. **الحدود البشرية** :شملت هذه الدراسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي لكل من ولايتي باتنة، البويرة و الذي بلغ عددهم الإجمالي 60 مدير و مديرة من أصل 111 ثانوية (44 ثانوية بولاية البويرة و 67 ثانوية بولاية باتنة) .

ب. **الحدود المكانية** :تركزت الدراسة على 60 من مؤسسات التعليم الثانوي بولاية البويرة و ولاية باتنة.

ت. **الحدود الزمنية** :لقد تمت الدراسة الاستطلاعية و عملية تصميم الاستبيان، و إجراءات الدراسة الميدانية الأساسية و جمع البيانات و تحليلها و تفسيرها بين الفترة الممتدة بين 2009 و 2016.

ث. **الحدود الموضوعية** :اقتصرت الدراسة على تناول مدى ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات الإدارية. و كذا التعرف على العمليات الإدارية التي يواجه فيها مديرو الثانويات صعوبات في أداء مهامهم الإدارية، ثم مقارنة مستويات للعمليات الإدارية التي يمارسها مديرو مؤسسات التعليم الثانوي وفقا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية) و بناء تصور لتطوير إدارة التعليم الثانوي في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

4- مجتمع و عينة الدراسة:

يفترض أن يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري و مديرات مؤسسات التعليم الثانوي للقطر الجزائري على حسب العنوان الموسومة به هذه الدراسة، لكن صعوبة تحقق ذلك و ما يتطلبه من جهد و وقت قلص الباحث هذا المجتمع ليشمل ولايتي "البويرة" و "باتنة" لاعتقاده أن الواقع لا يختلف كثيرا بدلالة المنطقة فما يكابده المديرون في تسيير مؤسساتهم يصب في ظروف متقاربة و حيثيات متشابهة في كل ولايات الجمهورية الجزائرية. كما أن اختيار الباحث للولايتين المذكورتين بشكل قصدي نابع من كون الأولى " البويرة" ولاية سكن الباحث و عمله، و الثانية " باتنة" ولاية الدراسة و منه فسهولة إجراء الدراسة و تيسر الحصول على رد فعل ايجابي من طرف المديرين و المديرات مؤكد و متوفر، و قد عمد الباحث إلى مديريتي الولايتين لتوزيع الاستبيانات عن طريقها، بعد تقديم طلب إذن إجراء الدراسة الميدانية، و قد بلغ عدد مديري و مديرات الولايتين سنة 2014 (111) مديرا و مديرة، و قد قام الباحث بالمسح الشامل لمجتمع الدراسة لاعتقاده إمكانية شمله بالدراسة، حيث تم توزيع 111 استبيان و منه فالعينة قصدية تتناسب وأهداف الدراسة، و قد تم توزيع 10 من الاستبيانات بتاريخ 15 جوان 2014 على عشرة (10) من أفراد العينة (المديرون) بغية التعرف على صدق الأداة وثباتها كما سيأتي ذكره في حساب الثبات.

عينة الدراسة الأساسية: تم توزيع الاستبانات على كل من الولايتين بحسب عدد المديرين و المديرات العاملين فيها، بتاريخ 23 / نوفمبر / 2014، و قد تم استرجاعها في أواخر شهر جانفي من نفس السنة، مما يعني أن فترة توزيع الاستبانات و استرجاعها حوالي شهرين. و قدر عدد الاستبانات التي استرجعها الباحث 60 استبيان (28 استبيان من ولاية البويرة، 32 استبيان من ولاية باتنة) قابلة للتفريغ بنسبة 54.05 % من مجموع الاستبيانات الموزعة، و تم استبعاد 15 استبيان غير قابل للتفريغ.

جدول رقم (01) يوضح عدد الاستبيانات الموزعة والعائدة والصالحة للتفريغ

العدد الكلي	الضائع	العائد	المستبعد	الصالح	النسبة المئوية للصالح
111	36	75	15	60	% 54.05

يتضح من الجدول السابق أن عدد الاستبيانات الصالحة (60) استبياناً وهي تشكل نسبة (54.05 %) وهي نسبة مقبولة ، وهي ممثلة لمجتمع الدراسة .

5- خصائص العينة:

الجدول رقم(02) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة %
ذكور	51	85.0
إناث	9	15.0
المجموع	60	100

يوضح الجدول رقم (02) توزيع متغير الجنس و تعكس أعلى نسبة 85.0 % من المدراء جنس ذكور مقابل نسبة 15.0 % من المديرات جنس إناث ، و هذا ما يتوافق مع وظائف فئات العينة ، حيث تمنح وظائف التسيير أو الإدارة في المؤسسات الجزائرية لعنصر الذكر للخصوصية التي يتميز بها المنصب من جهة و خصوصية المجتمع المهني الجزائري ،ذلك أن هذا النوع من الوظائف يتطلب تحديات كثيرة كالتنقل من ولاية لأخرى لحضور الاجتماعات الرسمية سواء تمت في ثانويات أو في المؤسسة الوصية – وزارة التربية الوطنية – ،تلك الخصوصية المرتبطة بعنصر أداء فاعلي هذه الفئة المتمثلة في مديري و مديرات الثانويات و الممارسات المهنية ذات الطابع التربوي ، و المتعلقة بالأهداف المسطرة كمخرجات لها ، و انطلاقا من موضوع الدراسة المتضمن الاستعانة

بمبادئ الجودة الشاملة لإقحامها ضمن الأساليب الإدارية في الثانويات باعتبارها أحد أشكال التطور الذي انتقل من القطاع الصناعي إلى القطاع الخدماتي و المتجسد في قطاع التربية بمؤسساته التعليمية الثانويات، هذا الشكل الذي فرضته التغيرات الحديثة التي طرأت على المؤسسات السابقة الذكر في إداراتها التعليمية فقد أظهر هذا التطور توسيع نطاق عمل فئة المدراء من الجوانب الإدارية الروتينية فقط، إلى الجوانب القيادية و الاجتماعية و كما سبق الإشارة فإن الريادة في المجتمع الجزائري الذكوري تنسب مناصب القيادة للذكر بنسب متفاوتة أكثر من فئة الإناث و هذا ما يجسده الجدول .

الجدول رقم (03) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة %
أقل من 5 سنوات	16	26.7
من 5 إلى 10 سنوات	22	36.7
أكثر من 10 سنوات	22	36.7
المجموع	60	100

يوضح الجدول رقم (03) توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة و تعكس أعلى نسبة 36.7 % لفئة من خمسة (05) إلى عشرة سنوات (10) و فئة أكثر من عشرة (10) سنوات ، تليها نسبة 26.7 % فئة أقل من خمسة (05) سنوات ، و انطلاقا من النسب الإحصائية الموضحة في الجدول يتضح أن الخبرة متغير أساسي في التعيين في منصب مدير ، خاصة و أن المؤسسة التي يسيرها تبنت التعليم باعتماد إصلاحات متعاقبة، و هذه الأخيرة تتم في إطار تسيير مؤسسة أهدافها دقيقة و محددة تتمثل في بناء فئة متعلمة قادرة على الاندماج في البيئة التي تنتمي إليها عن طريق التدريب الذهني و التربية السليمة و هذا في إطار ما يعرف بالعملية التعليمية التي تتم وفق خطط من طرف الفريق الإداري بشكل عام و المدير باعتباره مسير المؤسسة و الذي يمثل الإدارة المدرسية، فالحديث عن الإدارة المدرسية المتمثلة في المدير و مكانته و مواقفه, و علاقاته و ممارساته التي تصدر عن شخصيته ، هذه الأخيرة التي يكتسبها من خبرته المهنية وفقا للتدرج الهرمي الذي عرفه في مساره الوظيفي و هذا ما يعكسه الجدول أعلاه حيث كلما زادت سنوات الخبرة للمدير زادت كفاياته المهنية و اكتسب من خلالها أدوارا تمكنه من التسيير الجيد لمؤسسته أي الثانوية ، تلك الكفايات التي تجسدها شروط تعيين المدراء المنصوص عليها في القوانين المنظمة، و التي تعكس خبرة ناتجة عن تكوين متخصص يمتد إلى سنة دراسية واحدة للأساتذة المبرزين ، نظار

الثانويات الذين يثبتون خمس سنوات من الخدمة الفعلية بالصفة المذكورة و المنحدرين من رتبة أستاذ التعليم الثانوي و الأساتذة الرئيسيين للتعليم الثانوي الذين يثبتون خمس سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة و بصفة انتقالية و لمدة خمس سنوات ابتداء من تاريخ سريان مفعول المرسوم المتعلق بتعيين المدراء ، أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون عشر سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة ، إن الخبرة التي تم ضبطها من الناحية القانونية و جسدتها النسب الإحصائية تعتبر عنصر أساسي و ملزم في ظل مؤسسة تعليمية تبنت نظام الجودة الشاملة كمعيار لتطوير التعليم و تنطلق من مبدأ تحقيق النتائج المتوقعة بأقل تكلفة و أقل جهد و أقصر وقت ممكن و هذا لا يحققه إلا مدير يمتلك سنوات خبرة كافية .

الجدول رقم (04) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة%
الكفاءة العليا	6	10.0
بكالوريا- ليسانس	43	71.7
ماجستير	11	18.3
المجموع	60	100.0

يوضح الجدول رقم (04) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي للمدراء و تعكس أعلى نسبة 71.7 % مؤهل بكالوريا – ليسانس ،تليها نسبة 18.3 % مؤهل ماجستير و نسبة 10.0 % مؤهل الكفاءة العليا ، إن النسب المدرجة ضمن الجدول أعلاه تؤكد مرة أخرى على أهمية عنصر الخبرة كعنصر أساسي لتحقيق الأهداف المسطرة من طرف الإدارة ، فوظيفة مدير ثانوية لا تتطلب خبرة أكاديمية كبيرة و المتمثلة في المؤهل العلمي بل تتطلب خبرة مهنية أكثر، و هذا ما تؤكده نتائج الجدول الحالي حيث تظهر أعلى نسبة في المؤهل العلمي الأقل أي مدير لا يشترط أن يكون بمؤهل علمي عال كالماجستير و إنما اكتفى بمستوى بكالوريا – ليسانس لأن المنصب يحتاج لخبرة تطبيقية لا نظرية أي خبرة ناتجة عن الممارسة في الميدان و هذا انطلاقا من شروط تعيين المدراء و التي تنطلق من خبرة ناتجة عن التوظيف كأستاذ أو ناظر أي يملك خبرة في الميدان – الثانوية – مع توفر خبرة نظرية معتبرة يكفي مستوى الكفاءة العليا أو الليسانس لتوفيرها ، ذلك أنها تتم في إطار نظام يعتمد على ترجمة الاحتياجات المستقبلية للعملاء إلى خصائص قابلة للقياس ، أي نظام يعتمد على الملموس و هذا الأخير يتطلب خبرة ناتجة عن الممارسة في الميدان .

الجدول رقم (05) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية	العدد	النسبة %
دورة واحدة	27	45.0
دورتان	10	16.7
ثلاث دورات و أكثر	23	38.3
	60	100.0

يوضح الجدول رقم (05) توزيع عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية التي يستفيد منها المدرين و تعكس أعلى نسبة 45.0 % الاستفادة من دورة واحدة ، تليها نسبة 38.3 % استفادة من ثلاث دورات و أكثر و أخيرا نسبة 16.7 % استفادة من دورتين ، إن المتغيرات التي تعكسها النسب الموضحة إنما تؤكد أن الدورات من حيث العدد ليست المتغير المحدد لتدريب المدرين و إنما محتوى التدريب الذي يتناوله و ذلك ما تؤكده النسب التي يعكسها جدول عدد الدورات التدريبية لأن أعلى نسبة تمثلت في الاستفادة مرة واحدة ،تلتها نسبة الاستفادة ثلاثة مرات ، ثم الاستفادة مرتين و من هنا نتجه إلى أن عدد الدورات التدريبية مرتبط بمحتوى التدريب ، فالمدير لكي يسيير مؤسسته المتمثلة في الثانوية و إدارتها، يحتاج لخبرة و هذه الأخيرة مصدرها الأول كما سبق الإشارة خبرة سنوات العمل إي الخبرة الميدانية و المصدر الثاني التدريب أو التكوين بعد التوظيف لمدة سنة في مراكز تحسين المستوى لمستخدمي التربية، من خلال محتوى يتضمن طرق التسيير و تطوير المؤهلات و الكفايات لتحقيق الأهداف التي سطرتها الوزارة الوصية لهذه الشريحة من الموظفين، هذا المحتوى الذي يؤكد أن التكوين ليس مرتبط بعدد الدورات التدريبية و إنما بالمحتوى المتمثل في علم النفس و علوم التربية 50 ساعة ، تعليمية مادة التخصص و طرائق التدريس ,حجمها الساعي 50 ساعة ، التشريع المدرسي حجمها الساعي 20 ساعة و الإعلام الآلي حجمها الساعي 20 ساعة حسب (القانون الأساسي النموذجي للمعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية مارس 2014). هذا من حيث الحجم أي لا يحسب بعدد الدورات المنجزة و إنما بعدد الساعات سواء كانت تتم في دورة أو دورتين أو أكثر و بهذا ليس عدد الدورات هو المقياس و إنما بعدد الساعات و مضمونه في المقاييس المذكورة لتحقيق الأهداف المسطرة من العملية التدريبية .

6- مصادر البيانات:

اعتمدت هذه الدراسة على عدد من المصادر تتمثل فيما يلي:

مصادر أولية / تعد الاستبانة مصدر المعلومات الميدانية.

مصادر ثانوية / و من أهم هذه المصادر:-

- الكتب و الدوريات و المنشورات الرسمية و المجلات و الرسائل الجامعية.
- الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- شبكة الانترنيت.

7- أداة الدراسة:

هذه الدراسة تقوم على المنهج الوصفي و الذي يعتمد على أداة الاستبانة لتجميع البيانات، و قام الباحث بتصميم الاستبانة في ضوء أهداف الدراسة و تساؤلاتها، تم بناء أداة الدراسة لجمع البيانات انطلاقا من :

أولا: الاطلاع على نتائج الدراسة الاستطلاعية و أراء عدد من المدراء الذي بلغ عددهم 06 مدراء عن واقع إدارتهم للمؤسسات التي يضطلعون بتسييرها.

ثانيا: الاستعانة بالاستبيان الذي تم بناؤه من طرف **نبيل محمود الصالحي** بجامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية في دراسته المقدمة لنيل درجة الدكتوراه تخصص (الإدارة التعليمية)، أثناء دراسته لموضوع"تطوير الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة"، و الذي أعطى درجة ثبات عالية قدرت بـ: 0.91 ، كما أن هذه الدراسة تعتبر أهم الدراسات السابقة التي اعتمد عليها الباحث. و قام الباحث بالتعديل على فقراته و عرضها للتحكيم لثلة من ذوي الخبرة في مجال التخصص و أعيد حساب معامل الصدق و الثبات للنسخة النهائية لاستبيان الدراسة الحالية.

ثالثا: الاطلاع على التراث النظري لموضوعي الإدارة التربوية و إدارة الجودة الشاملة فيما تعلق بالعمليات الإدارية الأساسية في إدارة المؤسسات التربوية .

رابعا: الاستعانة ببعض الدراسات السابقة المهمة التي عالجت متغيرات الدراسة أو أحدها. من أمثال يزيد قادة 2012 : "واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية " دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة، و صاهد فتيحة: 2010: "إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي في الجزائر"، دراسة ميدانية في ثانويات ولاية برج بوعريريج، و مرداوي كمال، ابن سيرود فاطمة الزهراء :(2010) "مدى إلمام و تأييد مديري المؤسسات التعليمية الجزائرية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة" بحث مقدم إلى: الملتقى الوطني حول: إدارة الجودة

الشاملة و تنمية أداء المؤسسة الذي نظمته: جامعة د. الطاهر مولاي بسعيدة – الجزائر في الفترة 13- 14/ ديسمبر 2010م، و غيرها من الدراسات بدرجة اقل .

7-1- صدق الاستبيان:

صدق أداة الدراسة يقصد به مقدرة أداة الدراسة على قياس ما وضعت من أجله أو السمة المراد قياسها و للتحقق من صدق أداة الدراسة، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين، عددهم (06) محكمين، من المختصين في مجال الإدارة التربوية، و التربية، و العاملين في جامعات: البويرة، المسيلة، اليرموك (الأردن). حسب الجدول التالي:

جدول رقم (06) يوضح قائمة محكمي أداة الدراسة

اسم المحكم	الجامعة	التخصص	ملاحظات
عبد الحميد عبدوني	باتنة	علوم التربية	
صالح عليمات	اليرموك (الأردن)	إدارة تربوية	
مصطفاوي حسين	البويرة	علوم التربية	رحمة الله عليه
جديدي عفيفة	البويرة	علوم التربية	
بن عالية وهيبة	البويرة	علوم التربية	
لعمش عبد الحفيظ	البويرة	علوم شرعية	مدير ثانوية (سابقا)
ناصر باي اعمر	المسيلة	فلسفة	

و بعد جمع الاستبيانات، حيث قاموا بتدوين ملاحظاتهم و آرائهم من حيث :

أ-تحديد إذا ما كانت فقرات الاستبيان مناسبة أو غير مناسبة، ملائمة أو غير ملائمة للمجالات .

ب-إضافة أية فقرات يرون أن إضافتها تثري مجالات الاستبيان .

ج-حذف بعض الفقرات غير المناسبة أو غير الواضحة: مجال التدريب قبل التحكيم شمل (16) فقرة، و بعد التحكيم تم حذف (6) فقرات و أصبح عدد الفقرات (10) فقرات فقط ،و كذلك مجال التخطيط بعد حذف (2) فقرات غير مناسبة تحول من (13) فقرة قبل التحكيم إلى (11) فقرة بعد التحكيم .

د-تعديل الصياغة اللفظية لبعض الفقرات - مثل مجال الرقابة الفقرات (3-2-1) .

4-الصورة النهائية للاستبيان : في ضوء آراء الأساتذة المحكمين و بإشراف الأستاذ المشرف على البحث تم التعديل في مجالات بعض فقرات الاستبيان من حيث الصياغة و الحذف و الإضافة.

قام الباحث بعد ذلك بالاطلاع على تلك الملاحظات التي أبداها المحكمون، و قام بإجراء التعديلات المطلوبة، و التي أيدها أكثر من 70% من المحكمين ، و اشتمل الاستبيان في صورته النهائية على الآتي:

القسم الأول: يشمل على المعلومات العامة عن المستجيب، و تشمل متغيرات الدراسة المستقلة.

القسم الثاني: و يشمل فقرات الاستبيان، الدالة على واقع إدارة التعليم الثانوي بالجزائر، و بقي عدد فقرات الاستبانة 56 فقرة، موزعة على نفس مجالات الاستبيان الخمسة، و هي:

القيادة، 13 فقرة ممثلة بالفقرات (1 – 13).

التخطيط، 12 فقرة ممثلة بالفقرات (14 – 25).

التنظيم، 11 فقرة ممثلة بالفقرات (26 -36).

التدريب، 10 فقرات ممثلة بالفقرات (37 -46).

الرقابة، 10 فقرات ممثلة بالفقرات (47 -56).

و تم تدريج استجابة أفراد العينة على فقرات الاستبيان وفق مقياس **ليكرت** الخماسي بصيغته الثلاثية كالتالي:

في حال كون الممارسة عالية، و أعطيت ثلاث درجات(03).

في حال كون الممارسة متوسطة أعطيت درجتين(02).

في حال كون الممارسة ضعيفة أعطيت درجة واحدة(01).

أما علامة المجال فيتم حسابها من خلال جمع علامات المستجيب على فقرات المجال، و يتم حساب الدرجة الكلية من خلال جمع علامات المستجيب على جميع فقرات الاستبانة.

كما تم استخراج **صدق الاتساق الداخلي** من خلال معامل بيرسون بين كل مجال من مجالات الاستبانة و الدرجة الكلية له، و قد تم حسابها باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفق الخطوات التالية :

Bivariate – Person…. – Correlate –Analze

و إدخال مجالات الاستبانة في المربع (Variables) فنتحصل على النتائج وفق الجدول التالي:

جدول رقم (07) يوضح صدق الاتساق الداخلي

الارتباطات بين محاور الاستبيان					
المحاور	القيادة	التخطيط	التنظيم	التدريب	الرقابة
القيادة	1	.754**	.434**	.448**	.345**

التخطيط	.754**	1	.707**	.423**	.415**
التنظيم	.434**	.707**	1	.564**	.398**
التدريب	.448**	.423**	.564**	1	.570**
الرقابة	.345**	.415**	.398**	.570**	1

**معامل ارتباط برسون دال عند مستوى الدلالة 0.01

نلاحظ من خلال الجدول أن كل المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، مما يضفي على أداة الدراسة درجة عالية من الصدق و الاتساق الداخلي للأداة و انسجام مجالاتها.

7-2- ثبات الاستبيان:

و قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس المستخدم في الاستبيان بطريقة ألفا – كرونباخ و لحساب صدق و ثبات الاستبيان قام الباحث بأخذ عينة استطلاعية بحجم (10) فرد من مجتمع الدراسة (ولاية البويرة) و تم حساب الثبات من العينة الاستطلاعية.

قام الباحث من التحقق من ثبات الأداة على 10 مدراين، فقام باستخراج معامل الثبات باستخدام:

معادلة (ألفا كرونباخ) لتقدير درجة التجانس و انسجام مجالات الدراسة و الدرجة الكلية، وفق المعادلة التالية:

$$\alpha = \frac{ن}{ن - 1} \times \frac{ع^2 - مج\ ع^2\ ب}{ع^2\ ك}$$

(أحمد محمد الطيب، 1999، ص301)

حيث:

ن = عدد فقرات الاستبانة.

$ع^2$ ك = التباين الكلي للاستبانة.

مج $ع^2$ ب = مجموع تباينات فقرات الاستبانة.

فوجد الباحث قيمة $\alpha = 0.75$

و قد تم حسابها باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss).

معادلة ألفا كرونباخ: لقياس معامل الثبات بمفهوم الاتساق= (ن/ن–1)×(1–مج $ع^2$ ك/مج $ع^2$)

حيث ن= عدد الفقرات و $ع^2$= تباين الفقرات

جدول رقم (08) يوضح الثبات بالتجزئة النصفية

إحصائيات الثبات			
ألفا كرونباخ	فقرات الجزء الأول	قيمة ألفا	0.892
		عدد الفقرات الجزء الأول a	28[a]
	فقرات الجزء الثاني	قيمة ألفا	0.893
		عدد الفقرات الجزء الثانيb	28[b]
		عدد كل الفقرات	56
الارتباط بين الجزأين			0.651
معامل سبيرمان برون			0.789
معامل قوتمان للتجزئة النصفية			0.789

جدول رقم (09) معامل ثبات أداة الدراسة من خلال معادلة الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha).

المحاور	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
القيادة	13	0.831
التخطيط	12	0.795
التنظيم	11	0.821
التدريب	10	0.678
الرقابة	10	0.893
الدرجة الكلية	56	0.932

تشير قيم معاملات الثبات، الواردة في الجدول السابق، أن أداة الدراسة، بمجالاتها المختلفة، تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية(0.93)، وكانت أقل قيمة لمعامل الثبات هي(0.68)، لمجال التدريب، وهذه القيم جميعها مقبولة تربويا لأغراض البحث العلمي.

الصدق بدلالة الثبات= الجذر التربيعي للثبات

و منه معامل الصدق = $\sqrt{0.93}$= 0.96

و بعد هذه المعالجة الإحصائية للصدق و الثبات يمكن الاطمئنان لتطبيق هذه الأداة على العينة المحددة و مباشرة الدراسة الأساسية.

8- تصحيح الاستبيان:

بعد التأكد من صلاحية أداة الدراسة لجمع البيانات باستنطاق الواقع، يبين الباحث في هذا العنصر المحك الذي يستند عليه في قياس درجة ممارسة المديرين للعمليات الإدارية في مؤسساتهم حتى يستطيع التحقق من الفرضيات التي صاغها.

جدول رقم (10) يوضح المحك الذي استندت عليه أداة جمع البيانات

محك الاستبيان							
للفقرات	**لمحور القيادة ف=13**	**لمحور التخطيط ف= 12**	**لمحور التنظيم ف=11**	**لمحور التدريب ف=10**	**لمحور الرقابة ف=10**	**لكل فقرات الاستبيان ف= 56**	**درجة الممارسة**
من 1 الى 1.66	13 الى 21.58	12الى19.92	11الى18.26	10الى16.6	10الى16.6	56الى92.96	**ضعيف**
من1.67 الى 2.33	21.71الى 30.29	20.04الى 27.96	18.37الى 25.63	16.7الى 23.3	16.7الى 23.3	93.52الى 130.48	**متوسط**
من 2.34 الى 3	30.42الى39	28.08الى36	25.74الى33	23.4الى30	23.4الى30	131.04الى168	**عالية**

يوضح الجدول رقم (10) المحكات التي يستند عليها الاستبيان في تحديد درجة الممارسة للعمليات الإدارية على حسب الدرجات المتحصل عليها في الفقرات (ف) و المحاور و الدرجة الكلية للاستبيان ، و هي موضحة كمايلي:

يتم تفسير قيمة المتوسط الحسابي بعد حسابه بناءاً على عدد الخيارات والفئات في المقياس، وفيما يلي وصفاً لخطوات التفسير حسب مقياس ليكرت الخماسي(هنا ثلاثي):

يتم حساب المدى، حيث يساوي 3-1=2

يتم حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات(الخيارات)3/2 = 0.66

فيكون تفسير لقيم المتوسط الحسابي هي :

من 1 إلى 1.66 ممارسة ضعيفة للعمليات الادارية

من1.67 الى 2.33 ممارسة متوسطة للعمليات الادارية

من 2.34 الى 3 ممارسة عالية للعمليات الادارية

و تطبق هذه القاعدة على عدد فقرات المحور الواحد، و كذا مجموع فقرات الاستبيان كما هو موضح في الجدول .

9- الأدوات الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات باستعمال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS و ذلك باستخراج النسب المئوية، و كذلك المتوسطات الحسابية، و الانحرافات المعيارية ، لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة التعليم الثانوي بالجزائر ، من خلال فقرات أداة الدراسة، و مجالاتها، و الدرجة الكلية. و معامل كرونباخ ألفا (Cronbach alpha)، لحساب ثبات الأداة المستعملة، كما تم فحص فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن طريق الاختبارات الإحصائية التالية:

اختبار ت،(t- test) : يستخدم هذا الاختبار في مقارنة المتوسطات لعدد من المتغيرات في مجموعتين فقط (عينتين فرعيتين فقط) : مثل (الذكور والإناث) يهدف هذا الاختبار إلى بيان ما إذا كان متوسط العينة الفرعية الأولى يختلف عن متوسط العينة الفرعية الثانية) الذكور والإناث) في العمليات الإدارية (القيادة، التخطيط، التنظيم، التدريب، الرقابة).

تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) : أسلوب إحصائي يستخدم لمقارنة متوسطي مجموعتين أو أكثر في نفس الوقت، في هذه الحالة يكون الاهتمام مركزاً على دراسة تأثير عامل واحد (أحد العمليات الإدارية) له عدد من المستويات المختلفة (الخبرة مثلا ثلاث مستويات)، فمثلاً إذا أردنا اختبار ما إذا كانت هناك فروق بين ثلاثة فئات للخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) لعملية التخطيط مثلاً، ويكون المطلوب بحث ما إذا كانت هذه الفئات لها تأثيرات متساوية في العملية الإدارية المذكورة (التخطيط).

اختبار شيفيه (Scheffee Test): لحساب الجهة التي تميل إليها الفروق، في أسلوب تحليل التباين الأحادي لا يمكن تحديد اتجاه الفروق, لذلك إذا كانت نتائج تحليل التباين دالة إحصائياً, لابد من استخدام اختبار ''شفيه'' أو ''نيومن كول'' بعد تحليل التباين لمعرفة اتجاه الفروق.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة و تفسيرها

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض النتائج و تفسيرها في ضوء الفرضيات المصاغة كإجابة عن التساؤلات التي خلص إليها الباحث من خلال إشكاليته التي طرحها، حيث سيتطرق إلى التحقق بالقياس الكمي من صحة الفرضيات و من ثم التوصل غلى الاستنتاج العام للدراسة الميدانية.

1- عرض و تفسير نتائج الفرضية الأولى: "يمارس مديرو مؤسسات التعليم الثانوي العمليات الإدارية (القيادة، التخطيط، التنظيم، التدريب، الرقابة) بدرجة متوسطة .

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث باستعمال المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجة الممارسة، الناتجة من تطبيق الاستبيان على أفراد عينة الدراسة و أفرد كل عملية من العمليات الإدارية و عرض نتائجها و تبنى تفسيرا في ضوء الفرضية التي صاغها و الإبجديات النظرية و من ثم مناقشة تلك النتائج استنادا على الدراسات السابقة التي تناولت نفس الموضوع.

أ- عملية القيادة:

جدول رقم (11) يوضح درجة ممارسة مديري الثانويات لعملية القيادة

رقم الفقرة	درجة ممارسة المديرين لعملية القيادة بحيث ن=60					
	الفقرات	مج الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
01	أعمل على تطوير العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في المؤسسة.	156.00	2.6000	0.49403	1	عالية
02	أوجه وأنسق جهود الأساتذة والتلاميذ نحو تحقيق الأهداف المنشودة.	150.00	2.5000	0.50422	2	عالية
03	أعمل على توفير مناخ تنظيمي يسوده روح التعاون والعمل الجماعي .	144.00	2.4000	0.64309	3	عالية
04	أشرك الأساتذة في إيجاد حلول للمشكلات التي تعترض المؤسسة التي أديرها.	144.00	2.4000	0.58802	4	عالية
05	أمارس أسلوب القيادة الديمقراطية.	143.00	2.3833	0.71525	5	عالية
06	أعمل على نشر ثقافة تنظيمية في المدرسة.	135.00	2.2500	0.75071	6	متوسطة
07	أحرص على تنمية الإبداع لجميع الأفراد داخل المدرسة.	131.00	2.1833	0.62414	7	متوسطة
08	أطور العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.	130.00	2.1667	0.78474	8	متوسطة
09	أشرك الأساتذة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمؤسسة.	130.00	2.1667	0.66808	9	متوسطة
10	أعمل على تلبية حاجات المستفيدين من مخرجات عملية التعليم.	129.00	2.1500	0.70890	10	متوسطة
11	أعمل على تطوير العمليات الإدارية لتحقيق مخرجات جيدة.	122.00	2.0333	0.75838	11	متوسطة
12	أوفر نظاماً للحوافز للعاملين لرفع مستوى إنتاجية التعليم.	107.00	1.7833	0.86537	12	متوسطة
13	أشارك أولياء أمور التلاميذ لتنفيذ مشاريع المؤسسة.	105.00	1.7500	0.81563	13	متوسطة
	الدرجة الكلية	1726.00	28.7667	5.19572		**متوسطة**

يوضح الجدول رقم (11) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المديرين لعملية القيادة ، بترتيب الفقرات من القيم الكبرى التي تدل على الممارسة العالية نزولا إلى القيم المتوسطة و الضعيفة ، و

يتضح من الجدول أن تطوير العلاقات و تنسيق الجهود، و توفير المناخ التنظيمي المناسب و إشراك الأساتذة في إيجاد الحلول للمشكلات و ممارسة القيادة الديمقراطية بهذا الترتيب، كلها فقرات تعبر على أن المديرين عينة الدراسة يمارسون هذه السلوكيات و المؤشرات بدرجة عالية بمتوسطات حسابية توافق الفئة الأولى المشار إليها في الجدول رقم ( ) الذي يوضح محك المقياس و هي تتراوح بين 2.6 و 2.38 ، و باقي فقرات محور عملية القيادة تنحصر بين القيمتين 2.25 و 1.75 و هي قيم المتوسطات الحسابية التي تدل على الممارسة المتوسطة لكل من نشر الثقافة التنظيمية، تنمية الإبداع، تطوير العلاقة بين المدرسة و المجتمع المحلي، إشراك الأساتذة في اتخاذ القرارات، تلبية حاجات المستفيدين، تطوير العمليات الإدارية، توفير نظام الحوافز، إشراك أولياء الأمور في تنفيذ مشاريع المؤسسة بهذا الترتيب. و تعبر الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي و الانحراف المعياري أن درجة ممارسة عملية القيادة متوسطة و القيمة 28.76 تؤكد ذلك لأنها محتواة في الفئة المتوسطة حسب محك المقياس و التي تعني الممارسة المتوسطة. و هذه النتيجة الجزئية تتوافق مع الفرضية الأولى التي مفادها أن العمليات الإدارية تمارس بدرجة متوسطة من طرف المديرين .

تفسير النتائج:

من خلال عرض الجدول رقم (11) يتبين لدينا نوعين من درجة ممارسة القيادة لدى المديرين ، فهناك فقرات يمارس المديرون محتواها بشكل عال و فقرات أخرى بشكل متوسط. فأما الممارسة التي كانت بدرجة عالية فيتعلق الأمر بـ:

تطوير العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في المؤسسة، إن الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في المؤسسة التربوية يعني التركيز على الجانب المعنوي للعاملين باعتباره جانبا مكملا للجانب المادي, وإن اهتمام المدير وحرصه على تطبيق جانب الاتصال الاجتماعي, وخلق جو ودي تعاوني بين الأفراد وتشجيع المبادرات, وتنمية الدوافع, والقبول النفسي, وخلق الحوافز المادية والمعنوية لدفع الأفراد للعطاء وتقدير أعمالهم واحترام إنسانيتهم, وتهيئة البيئة الآمنة الاجتماعية لجميع العاملين سيكون له مردود ايجابي فعال لتقديم الأفضل مما يمكن تقديمه من عمل منتج مثمر, و يبدو أن مديري المؤسسات باستجابتهم هذه يودون لو يسدوا ثغرة هذا الجانب العلائقي للعاملين سواء كانت في الواقع موجودة فعلا أو موجودة بنسبة معينة ، ما جعلهم يعبرون عما يطمحون لتحقيقه في هذا الجانب حتى يتمكنوا من إشباع الحاجات الإنسانية وما يرتبط بها من دوافع التنظيم ورفع الروح المعنوية وتحسين ظروف العمل والوضع المادي للمعلمين.

تنسيق جهود الأساتذة والتلاميذ نحو تحقيق الأهداف المنشودة: تمارس في مجال القيادة بدرجة عالية، و ذلك لأن جوهر الإدارة المدرسية يتمحور حول تسهيل وتنظيم جهود العاملين بالمدرسة لتحقيق أهدافها المسطرة،

فبالنسبة للمديرين فهم يقومون بمجهود جبار من أجل التنسيق و محاولة حشد كل المبادرات التي ينتجها سواء الإداريون أو الأساتذة أو حتى التلاميذ من أجل تحقيق نتائج مرغوبة.

توفير مناخ تنظيمي يسوده روح التعاون والعمل الجماعي: نلاحظ أن هذه الفقرة تمارس بدرجة عالية كذلك حسب استجابة المديرين عينة الدراسة، و يرى الباحث أن العمل الجماعي يهدف إلى تحقيق التعاون وبناء روح الفريق من خلال تنظيم أفقي يعتمده المديرون لخلق محيط متجانس يتناسق فيه اهتمامات العاملين و أهدافهم مع أهداف المؤسسة فتتوحد الجهود و تذوب التكتلات في بوتقة الفريق الواحد. و أخيرا جاءت الفقرتين (04 و 05) لوصف النمط السائد لقيادة المديرين حيث تتصف بالديمقراطية و يؤكد ذلك محتوى الفقرتين اللتين تتحدثان عن إشراك الأساتذة في إيجاد حلول للمشكلات التي تعترض المؤسسة ، و ممارسة أسلوب القيادة الديمقراطية. ويرجع الباحث الاهتمام بتطوير العلاقات الإنسانية وتوجيه وتنسيق الجهود وتوفير مناخ تنظيمي جيد إلى كون غالبية المدراء ذوو خبرة أكثر من خمس سنوات حوالي (44) مدير و مديرة اكتسبوا خبرة في التعامل مع هذه المتغيرات الضرورية لتسيير المؤسسة التربوية.

و بالمقابل باقي الفقرات جاءت محتوياتها للدلالة على الممارسة بدرجة متوسطة في مجال القيادة و يتعلق الأمر بكل من الفقرات (من 06 إلى 13) ابتداء من **نشر ثقافة تنظيمية**، التي تحصلت على أعلى درجة في الممارسة المتوسطة و هذا على اعتبار أن الثقافة بما تحويه من قيم، وقواعد سلوكية تحدد للعاملين السلوك الوظيفي المتوقع منهم، وتحدد لهم أنماط العلاقات بينهم وبين بعضهم، وبينهم وبين العملاء والجهات الأخرى التي تعاملون معها، حتى ملبسهم ومظهرهم واللغة التي يتكلمونها ومستويات الأداء، لكن هذا يمارس بشكل غير كاف أو يجد صعوبات في ممارسته نظرا لطبيعة الشخصية الجزائرية الصعبة المراس الصعبة الانضباط. و أقل ممارسة من نشر الثقافة التنظيمية هي **تنمية الإبداع**، و هذا مهم جدا في إثبات القدرة القيادية للمدراء وذلك من خلال تزويد أفراد الأسرة التربوية بالمصادر المناسبة وإثارة اهتماماتهم وقيادتهم نحو الإنتاج الإبداعي ، وأن تكون لدى المدير القدرة على إبداء الاهتمام بأفكار الأساتذة و الإداريين و التلاميذ واستخدام أساليب بديلة لمعالجة المشكلات التي تعترض المؤسسة التربوية التي يسيرها. **تطوير العلاقة بين المؤسسة و المحيط**،فالمؤسسة التربوية هي جزء من المجتمع، وجدت في كنفه، مدخلاتها منه ومخرجاتها إليه. وعملها لم يعد مقتصراً على العاملين بها من أساتذة و موظفين، بل إن المجتمع المحلي هو شريك أساسي وفاعل في رسم سياسات المدرسة وبناء مخططاتها وتحقيق أهدافها وتقويم أعمالها لذا فالمديرون يحرصون بشكل جدي على تمتين هذه العلاقة و تطويرها على أمل أن تمارس بالشكل المطلوب.و فيما يخص **إشراك الأساتذة في اتخاذ القرارات**، مما لاشك فيه أن توسيع قاعدة مشاركة الأساتذة والمرؤوسين في اتخاذ القرارات يجعل المرؤوسين على وعي بمغزاها وظروفها ،وهو ما يجعلهم أكثر حماسة واستعدادا لتحمل المسؤولية وأكثر رضا عن أعمالهم وانتماء لمهنتهم.

ويبدو للوهلة الأولى من خلال النتائج أن هناك تناقض بين ما يمارسه المديرون بدرجة عالية من تطوير للعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في المؤسسة كما رأينا و إشراك الأساتذة في اتخاذ القرارات رغم أن درجة الممارسة غير متباعدة، فالأمر يبدو للباحث أنه يرجع إلى اعتقاد أن مسؤولية المؤسسة تقع على عواتق المدراء و أن المدير يمكن أن يستشير العاملين في المشكلة لكن قل ما يشركونهم في اتخاذ قرارات بشأنها، رغم أن القوانين و التشريعات تدعوا إلى إلزامية إشراك الأساتذة في اتخاذ القرارات، و هذه النتيجة تتفق مع دراسة دلال الهدهود(1996):بعنوان "واقع اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام بدولة الكويت"إذ توصلت الدراسة إلى أن المعلمين في مدارس التعليم العام يشاركون في عملية اتخاذ القرار بدرجة أقل من المتوقع وهذا قد يرجع إلى تمركز عملية اتخاذ القرار في أيدي مديري المدارس . فيما يخص **العمل على تلبية حاجات المستفيدين،وتوفير نظام الحوافز للعاملين**،فهما عاملان يعتقد المدراء أن القطاع العام يتعامل مع هذه المتطلبات بشكل مركزي و بالتالي ليس للمدير إلا هامشا صغير يلبي من خلاله هذه الحاجات أو خلق نظام حوافز و في غالبيتها تكون معنوية أكثر منها مادية رغم أهميتها و توجه عادة للتلاميذ المتفوقين و ليس الأساتذة. **مشاركة أولياء أمور التلاميذ لتنفيذ مشاريع المؤسسة**، غالبا مايكون إشراك جمعية أولياء التلاميذ لسد ثغرات مالية أو لقضاء مصالح سياسية اجتماعية أو شخصية نظرا لعدم وجود نزاهة و حسن اختيار للممثلين الذين تتوفر فيهم شروطا تمكنهم من المشاركة التي تعود على المؤسسة بالفائدة، رغم أن القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008 ينص في المادة 25 منه على مشاركة الأولياء بصفتهم أعضاء في الجماعة التربوية، مباشرة في الحياة المدرسية، بإقامة علاقات تعاون دائمة مع المعلمين و رؤساء المؤسسات و يشاركون كذلك بصفة غير مباشرة عن طريق ممثليهم في مختلف المجالس التي تحكم الحياة المدرسية، لكن لم تحدد بالضبط طبيعة هذه المشاركة و تبقى مبهمة لدى المديرين، الا فيما يخص إعلامهم بصفة دورية بنتائج أبنائهم كما ينص عليه ذات القانون .

ب– عملية التخطيط

جدول رقم (12) يوضح درجة ممارسة مديري الثانويات لعملية التخطيط

درجة ممارسة المديرين لعملية التخطيط بحيث ن=60					
الفقرات	**مج الدرجات**	**المتوسط**	**الانحراف المعياري**	**الترتيب**	**درجة الممارسة**
أخطط لتحسين مستوى تحصيل التلاميذ.	159.00	2.6500	0.48099	1	عالية
أخطط لتنمية القدرات الإبداعية للتلاميذ.	133.00	2.2167	0.78312	2	متوسطة
أخطط لعلاج المشكلات التي تعترض المؤسسة التي أديرها.	130.00	2.1667	0.58705	3	متوسطة
أحدد حاجات المستفيدين قبل إعداد خطة المؤسسة السنوية.	124.00	2.0667	0.73338	4	متوسطة
أشرك الإداريين في إعداد خطة المؤسسة.	124.00	2.0667	0.68561	5	متوسطة
أشرك الأساتذة في تحديد أهداف خطة المؤسسة التي أديرها.	121.00	2.0167	0.62414	6	متوسطة
أحرص أن تكون الأهداف دقيقة و قابلة للقياس.	121.00	2.0167	0.62414	7	متوسطة
أخطط لتحسين الخدمات التي تقدمها المؤسسة للمجتمع	119.00	1.9833	0.62414	8	متوسطة
أشرك الأساتذة في إعداد خطة المؤسسة.	111.00	1.8500	0.86013	9	متوسطة
أخطط للعمل المدرسي اليومي حسب الأولويات.	110.00	1.8333	0.74029	10	متوسطة
أخطط لتنفيذ دروس تدريبية لتحسين كفايات الأساتذة.	87.00	1.4500	0.50169	11	ضعيفة
أخطط لإشراك أولياء أمور التلاميذ في حل مشكلات أبنائهم	85.00	1.4167	0.56122	12	ضعيفة
الدرجة الكلية	1416.00	23.6000	4.40801		متوسطة

يوضح الجدول رقم (12) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المديرين لعملية التخطيط ، بترتيب الفقرات من القيم الكبرى التي تدل على الممارسة العالية نزولا إلى القيم المتوسطة و الضعيفة ، و يتضح من الجدول أن التخطيط لتحسين مستوى التحصيل، حصل على متوسط حسابي 2.6 و هي قيمة تعبر عن درجة عالية في ممارسة هذا البند، و هو البند الوحيد الذي يتم ممارسته بدرجة عالية في محور التخطيط، أما البنود التسعة التي تلي البند الأول فهي تمارس بدرجة متوسطة و متوسطاتها الحسابية منحصرة بين القيمتين 2.21 و 1.83 و يتعلق بالفقرات المرتبة ترتيبا تنازليا و هي : التخطيط لتنمية القدرات الإبداعية للتلاميذ، التخطيط لعلاج المشكلات التي تعترض المؤسسة ، تحديد حاجات المستفيدين قبل إعداد خطة المؤسسة السنوية، إشراك الإداريين في إعداد خطة المؤسسة، الحرص على أن تكون الأهداف دقيقة و قابلة للقياس، التخطيط لتحسين الخدمات التي تقدمها المؤسسة للمجتمع المحلي، إشراك الأساتذة في إعداد خطة المؤسسة، التخطيط للعمل المدرسي اليومي حسب الأولويات. أما بخصوص الممارسة الضعيفة فقد تجسدت في الفقرتين الأخيرتين هما: التخطيط لتنفيذ دروس تدريبية لتحسين كفايات الأساتذة، والتخطيط لإشراك أولياء أمور

التلاميذ في حل مشكلات أبنائهم المدرسية بحيث تحصلت الفقرة الأولى على متوسط حسابي قيمته 1.45 و الفقرة الثانية 1.41 . و بالرجوع دائما إلى محك المقياس نجد أن الدرجة الكلية لمحور عملية التخطيط تحصل على متوسط حسابي قيمته 23.6 و هي قيمة محتواه في فئة الممارسة المتوسطة ، و هذه النتيجة تعزز النتيجة المتعلقة بمحور القيادة التي تمارس بدرجة متوسطة كذلك.

تفسير النتائج: من خلال الجدول رقم (12) يلاحظ أن هناك فقرة واحدة تحصلت على درجة ممارسة عالية و الباقي يمارس بدرجات متوسطة و فقرتين بدرجة ضعيفة و يتعلق الأمر بالفقرات التالية:

1- **التخطيط لتحسين مستوى تحصيل التلاميذ.** من خلال هذا المؤشر الذي يتبين أنه يمارس بدرجة عالية في عملية التخطيط أن المديرون يسعون لتطوير وتحسين أداء مؤسساتهم ورفع مستوى التعليم بإعداد خطط واستراتيجيات تنفيذ ومتابعة يتبعونها لتحليل الوضع الحالي وتحديد نقاط القوة والمحافظة عليها ومعرفة نقاط الضعف لمحاولة التغلب عليها و هذا بناء على توجيهات الوزارة الوصية التي ترسل تعليماتها بين الفينة و الأخرى للعمل على تحسين مستوى التلاميذ، فمن جهتم المديرون يسعون لتحقيق نسب نجاح عالية (أهداف كمية) لتحسين صورهم أمام المجتمع و الجهات الوصية، لاستقطاب النجباء من التلاميذ و استنزافهم من المؤسسات المجاورة.

2- **التخطيط لتنمية القدرات الإبداعية للتلاميذ.** مدراء الثانويات واعون بالفلسفات التربوية، وبطرق التدريس المختلفة، لذا يعملون على توفير البيئة الآمنة للأستاذ وللتلميذ على السواء، ويساهمون فى إزالة كل ما يؤدى إلى خوف التلاميذ وقلقهم داخل المؤسسة. كما يهتمون بصيانة المؤسسة لجعلها بيئة نظيفة جميلة مليئة بالمثيرات التعليمية، مما يجعلها دافعا لانطلاق الطاقات الإبداعية لدى التلاميذ .

3- **التخطيط لعلاج المشكلات التي تعترض المؤسسة التي أديرها.** تمارس هذه المهمة بدرجة متوسطة إذ يحاول المدير تنظيم النشاطات الصفية واللاصفية والإشراف على تنفيذها من أول العام الدراسي لتفادي و علاج المشكلات المحتمل وقوعها، و يعتقد الباحث أنها بهذه الدرجة كون التوقعات تتعارض في كثير من الأحيان مع ما يقع فعلا و بالتالي فالتخطيط لحل المشكلات يبقى مهارة تحتاج لمزيد من التدريب و التكوين رغم سعي المديرين دائما إلى التخلص من المشكلات التي تعترضهم بالمؤسسات.

4- **تحديد حاجات المستفيدين قبل إعداد خطة المؤسسة السنوية.** من الملاحظ أن المدراء يحددون حاجات المستفيدين من الخطة (منسوبي المدرسة، المدرسة، المجتمع المحيط بالمدرسة) بدرجة متوسطة

في نطاق ضيق يتوافق و ماخصص في خطة الوزارة بشكل مركزي و هامش الصلاحيات المخولة للمدراء محدود.

5- **فيما يخص إشراك الإداريين في إعداد خطة المؤسسة، وإشراك الأساتذة في تحديد أهداف خطة المؤسسة التي يديرها** فالمدراء يمارسون هذه العملية بدرجة متوسطة و هذا يرجع حسب ضن الباحث إلى اضطلاع المدير بكل المهام الواردة من الوزارة الوصية من أجل ضبط الخطة السنوية و ذلك يستدعي تجنيد بعض الإداريين و النظراء دون اللجوء إلى الأساتذة إلا بشكل محتشم يتعلق بضبط بعض الأهداف خلال عقد المجالس، رغم أن النصوص التشريعية واضحة في هذا المجال، و يبدو واضحا عزوف الأساتذة على الإقبال للمشاركة في رسم الأهداف.

6- **الحرص على أن تكون الأهداف دقيقة و قابلة للقياس**. وتبدأ عملية التخطيط بتحديد الأهداف تحديدا واضحا خلال فترة زمنية محددة مع وضع مؤشرات لقياس هذه الأهداف ووضع خطوات تنفيذ هذه الأهداف و المدراء في هذه العملية يتضح أن لديهم نقص في ضبط الأهداف بكيفية دقيقة و يحتاجون لمزيد من التمرس و الخبرة في تحديد الأهداف و ترتيب الأولويات التي يصطدمون بها أثناء الاضطلاع بمهامهم و هذا على حسب استجابتهم عندما ذكروا الصعوبات التي تعترضهم حيث أكدوا على (تراكم الأعمال المكلفون بها من طرف الجهات الوصية، وتسارع الأحداث) رغم أنه و بحسب "مشروع المؤسسة" الذي تبنته وزارة التربية الوطنية فهم مطالبون بوضع أهداف دقيقة و واضحة و قابلة للقياس.

7- **التخطيط لتحسين الخدمات التي تقدمها المؤسسة للمجتمع المحلي**.

8- **إشراك الأساتذة في إعداد خطة المؤسسة**. هذا ما نصت عليه المناشير الوزارية التي أرست لمشروع المؤسسة و الذي لم يجد الطريق بعد للتجسيد على أرض الواقع لكن يبدو أن الأساتذة يتجنبون كل المهمات الزائدة عن الحجم الساعي للتدريس و يلقون بمهمة التخطيط على عاتق المدير و طاقمه، و يبقى المدير يلجأ للمقربين منه ممن يتصفون بروح المبادرة .

9- التخطيط للعمل المدرسي اليومي حسب الأولويات: بحيث الكثير من المديرين يسندون مهامهم اليومية لمن ينوبهم و ينشغلون غالبا بالردود على المراسلات الواردة من الجهات الوصية، أو يميلون على حد تعبير بعضهم إلى الانشغال بأمور شخصية تتعلق بالحياة الاجتماعية أو السياسية .

10- **التخطيط لتنفيذ دروس تدريبية لتحسين كفايات الأساتذة:** هذه المهمة تعتبر بالنسبة للمدير هامشية على اعتبار أن لكل مادة مفتش يتابع عمل الأساتذة خلال السنة الدراسية، إلى جانب مهام الدورات التكوينية التي ينظمها. فليس للمدير دور كبير في التكوين و تحسين المستوى غير أنه يتابع مدى تطبيق الأستاذ للمنهاج الدراسي من خلال دفتر النصوص.

11- **التخطيط لإشراك أولياء أمور التلاميذ في حل مشكلات أبنائهم المدرسية:** رغم تعدد المشكلات التي تعترض تمدرس التلاميذ إلا أن المديرون يركزون فقط على تلك المتعلقة بمشكلات الانحراف و العنف التي يستدعون الأولياء لحلها. أما باقي المشكلات من(تأخر دراسي، ضعف الدافعية للتعلم، التوافق الدراسي، المشكلات النفسية، و غيرها) فنادرا ما يلجأ المديرون إلى إشراك الاولياء فيها.

ج- عملية التنظيم

جدول رقم (13) يوضح درجة ممارسة مديري الثانويات لعملية التنظيم

درجة ممارسة المديرين لعملية التنظيم بحيث ن=60					
الفقرات	**مج الدرجات**	**المتوسط**	**الانحراف المعياري**	**الترتيب**	**درجة الممارسة**
أطور تنظيم السجلات والملفات المتعلقة بالمؤسسة كل عام.	141.00	2.3500	0.75521	1	عالية
أنظم الجدول المدرسي لتوظيف إمكانيات المؤسسة المادية والبشرية.	133.00	2.2167	0.82527	2	متوسطة
أستخدم التكنولوجيا في تنظيم الأعمال بالمؤسسة.	121.00	2.0167	0.65073	3	متوسطة
أسهم في تنظيم أعمال مختلف المصالح بالمؤسسة.	120.00	2.0000	0.84372	4	متوسطة
أطور نظاماً لتوفير المعلومات اللازمة لضمان السير الحسن	113.00	1.8833	0.66617	5	متوسطة
أحرص على تنظيم إدارة الوقت لإنجاز الأعمال في المؤسسة.	112.00	1.8667	0.83294	6	متوسطة
أوزع الأدوار على الأساتذة لتنظيم العمل في المؤسسة.	110.00	1.8333	0.61525	7	متوسطة
أطور نظاماً يحقق التواصل الفعال داخل المؤسسة وخارجها.	104.00	1.7333	0.68561	8	متوسطة
أنظم اللقاءات التربوية لتطوير الكفايات المهنية للأساتذة.	97.00	1.6167	0.64022	9	ضعيفة
أفوض بعض السلطات والصلاحيات لبعض الأساتذة.	84.00	1.4000	0.64309	10	ضعيفة
أنظم ورش عمل لتدريب الأساتذة لتنفيذ الخطط العلاجية.	75.00	1.2500	0.43667	11	ضعيفة
الدرجة الكلية	1198.00	19.9667	4.65038		**متوسط**

يوضح الجدول رقم (13) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المديرين لعملية التنظيم ، بترتيب الفقرات من القيم الكبرى التي تدل على الممارسة العالية نزولا إلى القيم المتوسطة و الضعيفة ، و

يتضح من الجدول أن فقرة واحدة فقط تحصلت على درجة ممارسة عالية و يتعلق الأمر بتطوير تنظيم السجلات والملفات المتعلقة بالمؤسسة كل عام بحيث قيمة المتوسط الحسابي 2.35 . و الفقرات السبع الموالية تمارس بدرجة متوسطة تتراوح قيم المتوسطات الحسابية بين 2.21 و 1.73 و يتعلق الأمر بكل من الفقرات المرتبة ترتيبا تنازليا حسب درجة الممارسة و هي: تنظيم الجدول المدرسي لتوظيف إمكانيات المؤسسة المادية والبشرية، استخدام التكنولوجيا في تنظيم الأعمال بالمؤسسة، الإسهام في تنظيم أعمال مختلف اللجان بالمؤسسة، تطوير نظاماً لتوفير المعلومات اللازمة لضمان السير الحسن بالمؤسسة، الحرص على تنظيم إدارة الوقت لإنجاز الأعمال في المؤسسة، توزيع الأدوار على الأساتذة لتنظيم العمل في المؤسسة، تطوير نظاماً يحقق التواصل الفعال داخل المؤسسة وخارجها. أما الثلاث فقرات الأخيرة المتبقية فهي تمارسة بدرجة ضعيفة من قبل المديرين، و هي تنظيم اللقاءات التربوية لتطوير الكفايات المهنية للأساتذة، تفويض بعض السلطات والصلاحيات لبعض الأساتذة، تنظيم ورش عمل لتدريب الأساتذة لتنفيذ الخطط العلاجية بقيم متوسطات حسابية ضعيفة حسب الترتيب 1.61، 1.40، 1.25، و هي قيم تعبر على أن هذه المؤشرات تمارس بدرجة ضعيفة .أما الدرجة الكلية لمحور عملية التنظيم فهي تقابل قيمة متوسط حسابي 19.96 محتواة في الفئة المتوسطة كذلك و بالتالي فدرجة ممارسة المديرين لعملية التنظيم متوسطة و هي تدعم نتيجتي المحورين السابقين القيادة و التخطيط.

تفسير النتائج:

تطوير تنظيم السجلات والملفات المتعلقة بالمؤسسة كل عام: تمارس هذه المهمة بدرجة عالية لدى المديرين لكنهم يلجؤون إلى تجديد السجلات في كل سنة و غلق السجلات السابقة و وضع ملاحظات هامة عند غلقها و التأشير عليها، كالسجلات المالية، وسجلات مصالح مستشار التربية و غيرها

تنظيم الجدول المدرسي لتوظيف إمكانيات المؤسسة المادية والبشرية: هذه النتيجة تعزى إلى أن اغلب مؤسسات التعليم الثانوي تعاني عجز كبير في الوسائل المادية و البشرية، و تكون ناجمة عن قدم المؤسسات أو استلامها جديدة بتحفظاتها، مما يؤثر على السير الحسن لظروف التمدرس.

أستخدم التكنولوجيا في تنظيم الأعمال بالمؤسسة: يلجأ المديرون إلى توظيف التكنولوجيا في تنظيم أعمالهم بكيفية متوسطة نظر لكون انتشارها في مؤسساتهم كان في وقت قريب بناء على التدابير التي اتخذتها وزارة التربية الوطنية من العمل على توفير هذه الوسائل و الوسائط، و رغم ذلك تبقى بعض المؤسسات تنظم أعمالها بالطرق التقليدية.

الإسهام في تنظيم أعمال مختلف المصالح بالمؤسسة: في مؤسسات التعليم الثانوي توجد المصالح الإدارية و التربوية التي تشمل كافة الفاعلين من أساتذة و تلاميذ و عمال و يشاركهم في ذلك أولياء التلاميذ عن طريق

الجمعية، بحيث يكون هناك فضاء علمي تنيره المكتبة، و قاعة الانترنت، و النوادي العلمية، و الرحلات المؤطرة للغرض العلمي أو السياحي الترفيهي أحيانا ، فيركز المديرون على المصالح التي تتطلب متابعة فوقية من الجهات الوصية و يهتمون بالمصالح الأخرى مثل التي ذكرناها بشكل أقل.

تطوير نظام لتوفير المعلومات اللازمة لضمان السير الحسن بالمؤسسة: يسعى المديرون لتوفير المعلومات وفق ما يطلب منهم بشكل رسمي من الجهات الوصية (المديريات، الوزارة، البلدية و غيرها)، لكن ما يخص باقي العاملين كالأساتذة و التلاميذ فتبقى المبادرة للمدير الذي يمكن أن يوفرها إن كان في نيته تطوير هذه المهمة و يمكن أن يراها عبئا إضافيا يتحاشاه لأنه غير رسمي بالنسبة له.

الحرص على تنظيم إدارة الوقت لإنجاز الأعمال في المؤسسة: ينجح المديرون في أداء هذه المهمة بالدرجة التي تنجح بها الامانة الخاصة به في تأديتها، من متابعة النشاط الإداري للمصالح و نقلها على الوصاية وفق رزنامة يتم تحديدها مسبقا من طرف ذات الوصاية.

توزيع الأدوار على الأساتذة لتنظيم العمل في المؤسسة: يرى بعض المدراء أن إسناد تلك الأدوار يتم وفق شروط تتوفر في الأستاذ قد لا يكون للكفاءة نصيب منها بل هي المحاباة و الصداقة و المصالح المشتركة، لكن تمارس هذه المهمة بدرجة متوسطة لتدل انه ليس الكل يسير بهذا المنطق و إنما يسعى في النهاية إلى توزيع الأدوار بالتساوي و دون محاباة لتنظيم العمل بشكل جيد في مؤسساتهم.

تطوير نظام يحقق التواصل الفعال داخل المؤسسة وخارجها: يهتم المدراء بالتواصل الأفقي و العمودي حسب ما هو منصوص عليه في القوانين المنظمة لسير مؤسسات التعليم الثانوي، و ذلك خشية الوقوع في المحضورات التي قد توقع المديرين في مشاكل هم في غنى عنها، لكن يبقى المجال مفتوحا للمبادرات التي تتطلب من المديرين استغلال ما هو منصوص عليه قانونا و تطوير نظام الاتصال بحيث يعود على المؤسسة بالنفع و الفائدة.

تنظيم اللقاءات التربوية لتطوير الكفايات المهنية للأساتذة : تعتبر درجة ممارسة هذه المهمة ضعيفة فعلا لطبيعة نظام المهام المسندة على المدير فهي إدارية بحتة تعتمد على الجانب الإداري أكثر منها على الجانب البيداغوجي التربوي، فهي لقاءات ثنائية تعتمد على توجيهات شفهية على كيفية ضبط قوائم التلاميذ، ملء بعض السجلات و الاستمارات التنظيمية الخاصة بالغيابات و العطل المرضية، أو الإجراءات الإدارية حال قيام الأساتذة بمبادرات تخص النشاطات اللاصفية في المؤسسة،

تفويض بعض السلطات والصلاحيات لبعض الأساتذة: يعتبر تفيوض السلطة من بين الأساليب المهمة في تسيير مؤسسات التعليم الثانوي، لكن لكبر مسؤولية المدير و وقوفه على الكبيرة و الصغير في مؤسسته خشية أن

يحاسب عليها، لا يجد الثقة الكافية في أساتذة مؤسسته للاضطلاع ببعض المهام التي تستدعي تفويضا للسلطة هو تصرف أيضا يرجع على حسب بعض المديرين إلى الخوف من أن يطلع الآخرون على نقائصه التي لا يتحرج بعض الأساتذة من الترويج لها و التشهير بها، فهذه المهمة تتطلب من المدير الكثير من الصبر و التريث و المغامرة في بعض الأحيان.

تنظيم ورش عمل لتدريب الأساتذة لتنفيذ الخطط العلاجية: المديرون يسعون دائما إلى إيجاد بيئة صحية بمعية الأساتذة لحماية التلاميذ صحيا و نفسيا، غير أنه لا يكون العمل بشكل منظم في ورش تدريب مسبق فهم يتعاملون مع كل مشكلة على حدا و لا يتدخلون إلا أثناء حدوثها و هنا قد تكون العلاجات متباينة و مضطربة في بعض الأحيان لأن الأساتذة لا يخضعون لمثل تلك الورش و التدريبات.

د- عملية التدريب

جدول رقم (14) يوضح درجة ممارسة مديري الثانويات لعملية التدريب

درجة ممارسة المديرين لعملية التدريب بحيث ن=60					
الفقرات	**مج الدرجات**	**المتوسط**	**الانحراف المعياري**	**الترتيب**	**درجة الممارسة**
أطبق التكنولوجيا لتطوير الإدارة في المؤسسة.	142.00	2.3667	0.66298	1	عالية
أحرص على الاطلاع على الأساليب الإدارية الحديثة.	132.00	2.2000	0.60506	2	متوسطة
أطبق أسلوب التوجيه الهادف لرفع الكفاءات المهنية للأساتذة .	129.00	2.1500	0.68458	3	متوسطة
أصدر نشرات تربوية هادفة لتطوير أداء الأساتذة.	107.00	1.7833	0.78312	4	متوسطة
أدرب مختلف لجان المؤسسة (فرق العمل) على تطبيق أسلوب حل المشكلات.	103.00	1.7167	0.55515	5	متوسطة
أدرب الأساتذة الجدد على الإعداد للدروس اليومية .	92.00	1.5333	0.65008	6	ضعيفة
أنفذ ورش عمل لتدريب الأساتذة على أساليب وتقنيات حديثة لتطوير العملية	91.00	1.5167	0.53652	7	ضعيفة
أطبق دروساً تدريبية لتطوير المهارات التدريسية للأساتذة.	86.00	1.4333	0.59280	8	ضعيفة
أعمل على تدريب الأساتذة على العمل الجماعي.	82.00	1.3667	0.68807	9	ضعيفة
أطبق أسلوب الإشراف (العلاجي)لتحقيق النمو المهني للأساتذة.	77.00	1.2833	0.49030	10	ضعيفة
الدرجة الكلية	1038.00	17.3000	3.13699		**متوسط**

يوضح الجدول رقم (14) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المديرين لعملية التدريب ، بترتيب الفقرات من القيم الكبرى التي تدل على الممارسة العالية نزولا إلى القيم المتوسطة و الضعيفة ،

و يتضح من الجدول أن تطبيق التكنولوجيا لتطوير الإدارة في المؤسسة يحتل الصدارة في قيمة المتوسط الحسابي بـ: 2.36 و هي تعبر عن درجة ممارسة عالية لهذ البند ، أما الفقرات الأربع الموالية فهي تمارس بدرجة متوسطة تتراوح قيم متوسطاتها بين 2.20 و 1.71 و يتعلق الأمر بكل من الفقرات التالية :الحرص على الاطلاع على الأساليب الإدارية الحديثة، تطبيق أسلوب التوجيه الهادف لرفع الكفاءات المهنية للأساتذة، إصدار نشرات تربوية هادفة لتطوير أداء الأساتذة، تدريب مختلف لجان المؤسسة (فرق العمل) على تطبيق أسلوب حل المشكلات. أما الممارسة بدرجة ضعيفة فكانت من نصيب الفقرات الخمس المتبقية التي تتمحور حول :تدريب الأساتذة الجدد على الإعداد للدروس اليومية، تنفيذ ورش عمل لتدريب الأساتذة على أساليب وتقنيات حديثة لتطوير العملية التعليمية، تطبيق دروساً تدريبية لتطوير المهارات التدريسية للأساتذة، العمل على تدريب الأساتذة على العمل الجماعي، تطبيق أسلوب الإشراف (العلاجي)لتحقيق النمو المهني للأساتذة، بمتوسطات حسابية منحصرة بين 1.53 و 1.28. أما الدرجة الكلية لمحور عملية التدريب فتقابلها قيمة 17.30 و هو متوسط حسابي يعبر عن درجة ممارسة متوسطة و هي نتيجة تصب لصالح الفرضية الأولى التي تعبر عن درجة ممارسة متوسطة للعمليات الإدارية .

تفسير النتائج:

تطبيق التكنولوجيا لتطوير الإدارة في المؤسسة. هذه النسبة العالية تعكس توجيهات الوزارة الوصية لتوفير الوسائل التكنولوجية في كل مؤسسة تربوية خاصة الحواسيب منها للتسيير المالي الاقتصادي، و التسيير البيداغوجي و تنظيم سير الدروس و المواقيت المهمة في المؤسسة، و الوسائل الرقمية للمكتبة و الأرشيف، و تسيير المخزون، و أجهزة الإنذار ، و يعتقد الباحث أن استجابة المدير أتت من منطلق وجود هذه الوسائل بالفعل في المؤسسة و هي مستعملة فعلا، لكن كونه المستعمل المستغل لها بنفسه فهذا يبقى قاصر عند الكثيرين من المديرين حسب تصريحات بعضهم أثناء ذكرهم للصعوبات التي تواجههم عند ممارستهم للعمليات الإدارية المختلفة.

الحرص على الاطلاع على الأساليب الإدارية الحديثة. يبدو أن التوجيهات التي يتلقاها المديرون من طرف المشرفين الإداريين تدعوهم دائما إلى الإطلاع على الأساليب الحديثة في الإدارة فالمديرون يعرفون أن عليهم أن يحسنوا أداءتهم بالتعرف على تلك الأساليب، فهم استجابوا بما يجب أن يكون و ليس بما هو كائن.

تطبيق أسلوب التوجيه الهادف لرفع الكفاءات المهنية للأساتذة . إن الزيارات المبرمجة من طرف المدير للأستاذ في القسم غير كافية تماما، حيث أن ذهنيات بعض الأساتذة مازالت ترى في المسؤول الأول للمؤسسة مجسدة في شخص المدير و كأنه ضابط شرطة لا يزور الأستاذ إلا لتفتيشه و إزعاجه و ممارسة ضغوط عليه، إلا فيما تعلق

الأمر بالأساتذة الجدد الذين لا يرون مانعا من الالتفاف حول توجيهات المدير أو من يكلفهم المدير لتوجيههم. و يرى بعض المديرين أن القسم يعتبره بعض الأساتذة حرما لا يجوز لأي شخص أن ينتهك حرمته، و هذا يؤدي إلى معضلة كبيرة، حيث أن مستوى أداء الأساتذة ينعكس على المردود التحصيلي المعرفي للتلاميذ، و في حالة صعوبة التدخل حتى من مفتش المادة فإن المشكلة تتفاقم، و هنا نسجل أن ثقافة الاتقان و الاستشارة و تقبل النقد كلها تحتاج إلى انتشار في الوسط المدرسي حتى يستطيع المديرون تأدية عملهم هم كذلك على أكمل وجه.

إصدار نشرات تربوية هادفة لتطوير أداء الأساتذة. يلجأ المديرون في غالب الأحيان إلى الاستعانة بالنشرات التربوية التي تعين الأساتذة على أداء أعمالهم بشكل أفضل ليس لأنها الوسيلة الأنجع لكن لتفادي التوجيهات التي تتم وجها لوجه، فما يتلقاه الأستاذ من توجيهات عبر النشريات يؤخذها على أنها ملزمة لانها مختومة بختم رسمي، أما ما يوجه به المدير شفهيا فيبقى مجرد كلام و رأي و غير ملزم.

تدريب مختلف لجان المؤسسة (فرق العمل) على تطبيق أسلوب حل المشكلات. لقد تناول مشروع المؤسسة هذه النقطة و خصص لها مبحثا كاملا في إطار وضع الخطط لمجابهة المشكلات المختلفة التي تعترض المؤسسة التربوية، لكن يعد هذا الإجراء نادر جدا و غير مفعل إلا في بعض المؤسسات التي يتمتع طاقم الموظفين فيها بالعمل بروح الفريق.

تدريب الأساتذة الجدد على الإعداد للدروس اليومية . يبدو أن هذا الإجراء يمارس بدرجة ضعيفة و ذلك لعدة اعتبارات منها أن الأساتذة الجدد يكونون بتأطير من المفتش البيداغوجي للمادة، كما أن المدير يعطيهم بعض القوانين و المعايير المنظمة لمجتمع المؤسسة كالانضباط و احترام قوانين التعامل مع الزملاء و مع التلاميذ، إضافة إلى أن المدير يعلم أن صلاحياته في هذا المجال محدودة و أن أعباء إدارة المؤسسة كثيفة و لا يجد وقتا لإثقال كاهله بمثل هذا الإجراء. كما يعلم أن الجهات الوصية تستمر في العمل بمنظور ستة (06) أيام تكوينية موزعة على مدار السنة لفائدة التأطير البيداغوجي والتربوي والإداري والمالي في مجال المستجدات البيداغوجية والتربوية والمهنية والعلمية سواء للأساتذة أو الطاقم الإداري.

تنفيذ ورش عمل لتدريب الأساتذة على أساليب وتقنيات حديثة لتطوير العملية التعليمية. إن التكوين الذي تصبو إليه جودة التعليم غير مجسد في مؤسسات التعليم الثانوي كما تشير هذه الدرجة الضعيفة من الممارسة، حيث أن المؤسسة تحتوي على مجموعات غير متجانسة من حيث التخصصات فيعتقد المدراء أن ما يصلح لاساتذة الرياضيات لا يصلح لأساتذة الفلسفة مثلا في طرق و استراتيجيات التدريس لذلك هم ينأون عن ممارسة هذا الإجراء و يفضلون عدم إقحام أنفسهم في مثل هذه الورش و يتركون الأمر لمفتشي المواد بتخطيط من الجهات الوصية (مديريات التربية و وزارة التربية الوطنية).

تطبيق دروس تدريبية لتطوير المهارات التدريسية للأساتذة. في الكثير من الأحيان يمتلك الأساتذة المهارات التي تفوق تلك التي يتميز بها المديرون، كما أن اختصاص المدير لا يلبي احتياجات كل الأساتذة في المهارات التدريسية اللازمة، وعدم الرغبة في التدريب من طرف بعض الأساتذة يعتبر أحد الصعوبات التي عبر عنها المديرون في مؤسساتهم، فهم يتفادون مثل هذه المبادرات بل يسعون لتهيئة ظروف إجرائها إن طلبت الجهات الوصية منهم ذلك.

العمل على تدريب الأساتذة على العمل الجماعي. إن العمل الجماعي الذي يجعل من كل فرد من أفراد الأسرة التربوية عضوا فاعلا يشارك في اتخاذ القرار ويساهم في تنفيذه، أي بعبارة أخرى يلقي بمسؤولية النهوض بالمؤسسة على الجماعة التربوية ضمن مخطط تربوي متكامل ومتناسق واضح الأهداف وفق خطة عمل تساهم فيها جميع الأطراف المعنية من المدير والأساتذة حسب الوسائل المحلية الموجودة و الطرق المناسبة والأهداف الممكن تجسيدها قصد تمكين المؤسسة التربوية من رفع مستوى أدائها و تحسين مردودها، إن هذا يتم بشكل غير مخطط له حسب هذه الدرجة المتدنية من الممارسة فهو موجود بكيفية ما لكن مصطلح التدريب غير وارد في قاموس مؤسسة التعليم الثانوي. فكل ماهو تدريب و تكوين من اختصاص الوزارة و المديريات في إطار مركزية التخطيط.

تطبيق أسلوب الإشراف (العلاجي)لتحقيق النمو المهني للأساتذة. ظهر الإشراف الصفي (العلاجي) في أواخر الخمسينات وأوائل الستينات الميلادية على يد كل من : **موريس كوجان وجولدهامر وروبرت اندرسن** لتدريب طلبة قسم الفنون في جامعة هارفارد قبل التحاقهم بالتدريس ، وهو أسلوب إشرافي موجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي ، وممارساتهم التعليمية عن طريق : تسجيل الموقف التعليمي الصفي بأكمله، وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه ، بهدف تحسين تعلم التلاميذ . لكن حسب علم الباحث فإن هذا المصطلح غير وارد في مناشير الوزارة الوصية و لا في قوانينها التوجيهية لذلك يعتبر بالنسبة لأفراد عينة البحث مصطلح جديد لا يدركون محاوره و لا فحوى أهميته، و المتوسط الحسابي المسجل هنا 1.28 ضئيل جدا و إن أجاب عنه بعض المديرون فهم يقصدون أساليب علاج المشكلات البيداغوجية فقط.

هـ– عملية الرقابة

جدول رقم (15) يوضح درجة ممارسة المديرين لعملية الرقابة

درجة ممارسة المديرين لعملية الرقابة بحيث ن=60

الفقرات	مج الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
أعمل على تطوير وتحسين أدوات تقويم تحصيل التلاميذ.	144.00	2.4000	0.71781	1	عالية
أراقب تطبيق حصص الدعم لتحسين مستويات التلاميذ.	144.00	2.4000	0.66892	2	عالية
أوظف نتائج التقويم لتطوير مستوى المخرجات.	143.00	2.3833	0.76117	3	عالية
أحرص على استخدام التقويم الذاتي لتطوير مستوى أدائي.	138.00	2.3000	0.74333	4	متوسطة
أوظف أسلوب الإدارة بالأهداف.	135.00	2.2500	0.62775	5	متوسطة
أستخدم الرقابة الإحصائية لقياس مدى تحقيق الأهداف في المؤسسة.	130.00	2.1667	0.74029	6	متوسطة
أحرص على تطوير معايير تقويم مستوى أداء الأساتذة.	120.00	2.0000	0.58222	7	متوسطة
أحرص على استخدام التقويم الذاتي لتطوير أداء الأساتذة.	114.00	1.9000	0.79618	8	متوسطة
أشرك الأساتذة في تطوير أساليب تقويم نتائج الأنشطة المختلفة للمؤسسة.	113.00	1.8833	0.64022	9	متوسطة
أشكل فرق عمل من الأساتذة لكل تخصص لإعداد الاختبارات	113.00	1.8833	0.71525	10	متوسطة
الدرجة الكلية	1294.00	21.5667	5.00632		**متوسطة**

يوضح الجدول رقم (15) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المديرين لعملية الرقابة ، بترتيب الفقرات من القيم الكبرى التي تدل على الممارسة العالية نزولا إلى القيم المتوسطة و الضعيفة ، و يتضح من الجدول أن العمل على تطوير وتحسين أدوات تقويم تحصيل التلاميذ بمتوسط حسابي 2.40، ومراقبة تطبيق حصص الدعم لتحسين مستويات التلاميذ بمتوسط حسابي 2.40كذلك، و توظيف نتائج التقويم لتطوير مستوى المخرجات بمتوسط حسابي 2.38 هي ثلاث فقرات تعبر عن مؤشرات تمارس بدرجة عالية في محور عملية الرقابة ، أما المؤشرات التي تمارس بدرجة متوسطة فيتعلق الأمر بكل من الفقرات المتبقية التي تتراوح قيم متوسطاتها الحسابية بين 2.30 و 1.88 و يتعلق الأمر على الترتيب بالفقرات التالية : الحرص على استخدام التقويم الذاتي لتطوير مستوى أدائي، توظيف أسلوب الإدارة بالأهداف، استخدام الرقابة الإحصائية لقياس مدى تحقيق الأهداف في المؤسسة، الحرص على تطوير معايير تقويم مستوى أداء الأساتذة، الحرص على استخدام التقويم الذاتي لتطوير أداء الأساتذة، إشراك الأساتذة في تطوير أساليب تقويم نتائج الأنشطة المختلفة للمؤسسة، تشكيل فرق عمل من الأساتذة لكل تخصص لإعداد الاختبارات التحصيلية.

تفسير النتائج:

العمل على تطوير وتحسين أدوات تقويم تحصيل التلاميذ. يأتي التلميذ للثانوية بهدف اكتساب سلوكيات مرغوب فيها متعددة منها التعليمية ومنها التربوية ؛ ويعتبر تحصيلهم الدراسي من أهم السلوك الذي يكتسبونه. و المديرون و الجماعة التربوية بحاجة ماسة لقياس ما تعلمه التلاميذ ومن ثم إطلاق حكم عليه (تقييم) وصولاً إلى (تقويم) هذا التحصيل الدراسي. وكل ذلك لمعرفة ما يلزم العملية التربوية التعليمية من إصلاح وتحسين وتطوير، لكن الأمر بالنسبة للمديرين يتم في إطار مجلس الأقسام المنعقد في نهاية كل فصل دراسي أو نهاية كل سنة دراسية لدراسة النتائج أما أدوات التقويم فتبقى تتراوح بين كون التقويم بصفة مستمرة أو بدونها و بالطرق التقليدية المعروفة، فتغيير تلك الأدوات يبقى من اختصاص الجهات الوصية حصريا. كما أن قلة البرامج التدريبية في مجال القياس والتقويم الموجه للمعلمين والمشرفين التربوي ين وعدم كفايته يعتبر معيقا كبيرا كما أشارت دراسة (**محمد بن راشد عبد الكريم الزهراني، 2009** " التي تناول فيها أدوات القياس وفق معايير الجودة الشاملة. هذه الدرجة العالية من الممارسة و إن دلت على شيء فإنما تدل على أن المديرين يسعون لتحسين صورتهم لدى الأولياء و الجهات الوصية و أن الأمر لا يخرج من نطاق فلسفة الكم و الشكليات، حيث ليس من فائدة المديرين أن تبقى مؤسساتهم في ذيل الترتيبات التي تجريها الوزارة لأنهم يعلمون جيدا أن مسئولي هذه المؤسسات المتأخرة يتعرضون إلى إجبارية نقلهم إلى مؤسسات أخرى في مناطق بعيدة عن مكان استقرارهم، أو تعريضهم لعقوبة التنزيل في الرتبة، و دليل الباحث في ذلك أنهم عندما ذكروا أحد الصعوبات التي يواجهونها في مجال الرقابة أكدوا بما نسبته 40بالمئة أن التقويم يتم بأساليب تقليدية غير متطورة لكل الفاعلين في المؤسسة.

مراقبة تطبيق حصص الدعم لتحسين مستويات التلاميذ. فهي مجموعة من الوسائل والتقنيات التربوية التي يمكن اتباعها داخل القسم أو خارجه (في إطار الأنشطة) لتذليل ما قد يعترض تعلم التلاميذ من صعوبات ناجمة عن التعثر والتأخر الدراسيين، والدعم ليس عبارة عن مراجعة للدروس، إنما هو بناء نسقي وخطة محكمة و ليس عبارة عن مراجعة للدروس، أو لتصحيح المسار الديداكتيكي البيداغوجي الذي اعتراه التعثر، فحال دون تحقيق أهدافه. وتبعا لهذا يكون الدعم البيداغوجي درسا متكامل العناصر والمكونات، و نجد درجة الممارسة هنا عالية لأن المديرين على اطلاع بالمناشير الوزارية المنظمة لذلك و بخاصة المنشور الوزاري رقم 98 المؤرخ في 21-01-2009 المتعلق بترتيبات حول متابعة البرامج و دروس الدعم، و المنشور رقم 319 المؤرخ في 9-04-1997 المتعلق بتنظيم الاستدراك و الدعم في التعليم الثانوي.

توظيف نتائج التقويم لتطوير مستوى المخرجات. عملية تقويم المخرجات التعليمية في الأقسام أو البرامج العلمية ليست غاية بحد ذاتها، وإنما هي وسيلة لتحقيق أهداف وفوائد وغايات أخرى، بناءً على ذلك فإن نجاح عملية التقويم تتطلب المسؤولين إعداد آلية محددة ومناسبة تمكّنها من استعمال نتائج عملية التقويم والاستفادة منها، وإذا

لم يحدث استعمال لنتائج التقويم ولم توظف تلك العملية في تحسين تعلّم التلاميذ، ورفع فعّالية أداء الأساتذة، فإنها تكون بدون قيمة إطلاقاً المديرون يعون جيدا أن بعد كل دراسة للنتائج يجب استثمار ذلك في عملية تقويم تشمل كل من التلاميذ و الأساتذة و حتى البرامج و التنظيم التربوي.

الحرص على استخدام التقويم الذاتي لتطوير مستوى أدائي. يحرص المديرون على استخدام التقويم الذاتي بكيفية متوسطة فغالبيتهم يتعرضون لتقويم أدائهم من طرف المفتش الإداري و هم يحرصون فقط على أن تكون وثائقهم و تنظيماتهم مضبوطة وفق ما هو مخطط له سلفا من طرف الجهات الوصية فقمة الأداء عندما يتوافق ما هو منجز مع ما هو منتظر منهم من طرف الإدارة العليا.

توظيف أسلوب الإدارة بالأهداف. هو أسلوب في التخطيط يمكن بواسطته وضع أهداف معينة لفترة زمنية لكل مدير مؤسسة، وفي نهاية هذه الفترة المحددة يتم قياس النتائج الفعلية في مقابل الأهداف أو النتائج المتوقعة، ثم تحديد الانحرافات ومعالجتها وذلك وصولاً للأهداف المتفق عليها، إن أهمية هذه العملية لا تعكس فعلا درجة ممارسة المديرين لها فالأهداف المسطرة عادة معلومة عند الجميع مهما تقدمت السنوات لكن بكيفية غير دقيقة و لا واضحة المعالم، فالمهم بالنسبة للمدير و الفاعلين في المؤسسة هو أن تحرز الثانوية على نتائج تحصيلية مرضية لدى التلاميذ و أوليائهم، و أن تسجل أدنى النسب في حالات التسرب و الرسوب، و القضاء على المشكلات التي تعترض الإدارة مهما كان نوعها لكن من دون تخطيط في الكثير من الأحيان.

استخدام الرقابة الإحصائية لقياس مدى تحقيق الأهداف في المؤسسة. على حسب تصريح المديرين فإن هناك صعوبة في ممارسة الرقابة الاحصائية نظرا لقلة الامكانيات المادية و البشرية المتخصصة في ذلك إلى جانب استعمال طرق تقليدية للرقابة على الجوانب المالية الاقتصادية، أما الجانب البيداغوجي فيقتصر على استعمال جداول النتائج و تحليلها من قبل مستشاري التوجيه و المستشارين التربويين لتقديم تقرير بذلك في المجالس الدورية للأقسام.

الحرص على تطوير معايير تقويم مستوى أداء الأساتذة. يتعرض الأساتذة عادة للزيارات النادرة من طرف مفتشي المادة و يقيمونهم أو يقومونهم على حسب أداءاتهم و هذا يعتمد على المفتش و حنكته و مستوى توجيهه، أما المديرون فيتلقون نموذجا من استمارة المردودية من الجهات الوصية التي تحتوي على مجموعة من معايير التقييم، حيث يعطي المديرون في أغلب الأوقات العلامة الكاملة للأساتذة مهما كانت أداءاتهم و ذلك لتفادي الاحتجاجات التي هم في غنى عنها حيث يعتبر بعض الأساتذة أن منحة المردودية هي من حقهم مادام تستوجب مقابلا ماديا.

الحرص على استخدام التقويم الذاتي لتطوير أداء الأساتذة. من خلال هذه الدرجة المتوسطة يتضح أن المديرون يسعون إلى سد ثغرات على المستوى توفير الظروف الحسنة لتسيير مؤسساتهم بأقل الأضرار و التفكير في استخدام التقويم الذاتي للأساتذة يبقى بهذه الدرجة ضئيل لأهميته في تطوير أدائهم فهو من بين أساسيات و متطلبات الجودة التعليمية .

إشراك الأساتذة في تطوير أساليب تقويم نتائج الأنشطة المختلفة للمؤسسة. إن أساليب التقويم المعتمدة في مؤسسات التعليم الثانوي موضحة وفق المناشير الوزارية وملزمة التنفيذ فيما يخص الجوانب التحصيلية للتلاميذ، و ما يخص الأساتذة كذلك، و تبقى هوامش أخرى لتقويمها مثل النشاطات اللاصفية و أنشطة الترفيه و التنظيم و المرافقة و الإشراف تتم وفق نصوص موثقة لا يجرأ المديرون على تجاوزها. لأن المبادرة لأي إبداع يتبعها انتقادات واتهام بإثقال كاهل الأساتذة بالمهمات التي لم ينص عليها قانون أو منشور و ربما يقف هذا الأمر وراء تثبيط المديرين عن التطوير و توظيف الجديد في مجال تحسين أساليب التقويم و الإدارة و المتابعة و الإشراف، لكن هذا لا يمنع ثلة من المديرين على المغامرة بإبداعاتهم إن كانو يتمتعون برؤية واضحة و يمتلكون من الطاقم الإداري و البيداغوجي ما ييسر لهم ذلك.

تشكيل فرق عمل من الأساتذة لكل تخصص لإعداد الاختبارات التحصيلية. يخطر الأساتذة بمواعيد الاختبارات التحصيلية بشكل دوري، و هم يعلمون جيدا الإجراءات المطلوبة منهم من تحضير و إعداد لمحتوى اختباراتهم و شروطها و مواقيتها، و يترك المديرون في أغلب الحالات للأساتذة فرصة تشكيل فرق حسب التخصصات لتوحيد اختباراتهم و خلق جو من المنافسة الهادفة و الالتفاف حول هدف تحسين مستوى العملية التعليمية، كما يسعون إلى تسهيل ذلك و يحثون الأساتذة على العمل وفق هذا الإجراء لكن تبقى ممارسته بدرجة متوسطة تدل على أن هناك مقاومة غير ظاهرة لأي تغيير أو جديد يرى فيه الفاعلون زيادة في المسؤولية و عبء هم في غنى عنه.

جدول رقم (16) يوضح درجة ممارسة المديري الثانويات للعمليات الإدارية

(القيادة، التخطيط التنظيم، التدريب، الرقابة)

	درجة ممارسة المديرين للعمليات الإدارية ن=60				
العمليات الإدارية	مج الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
عملية القيادة	1726.00	28.7667	5.19572	01	متوسطة
عملية التخطيط	1416.00	23.6000	4.40801	02	متوسطة
عملية الرقابة	1294.00	21.5667	5.00632	03	متوسطة
عملية التنظيم	1198.00	19.9667	4.65038	04	متوسط
عملية التدريب	1038.00	17.3000	3.13699	05	متوسط
الدرجة الكلية للعمليات	6685.00	111.4167	17.43296		متوسطة

يوضح الجدول رقم (16)الدرجة الكلية لممارسة مديري الثانويات للعمليات الإدارية، يمكن الاستنتاج أن درجة ممارسة مديري الثانويات للعمليات الإدارة المدرسية كانت بدرجة (متوسطة) بشكل عام وتقع ما بين 28.7 و17.3 وأقل العمليات ممارسة هي : عملية التدريب ، و عملية التنظيم ويليها عملية الرقابة .وأما أحسن العمليات ممارسة فهي عمليات : القيادة المدرسية و التخطيط . و بناء على المحك المرجع الذي استندت عليه أداة جمع البيانات فإن الدرجة الكلية لكل العلمليات الإدرية 6685 بمتوسط حسابي قدر بـ: 111.4167و هي قيمة منحصرة في المجال [93.52 - 130.48] على المحك المرجعي فهي درجة متوسطة ، و بالتالي فإن مديري الثانويات يمارسون العمليات الإدارية بدرجة متوسطة بشكل عام.

تفسير النتائج: يوضح الجدول السابق رقم (16) أن المديرون يمارسون العمليات الإدارية بدرجة متوسطة و هذا يؤكد تحقق فرضية البحث، إلا أن الفقرات التي تم الاعتماد عليها مستنبطة في عمومها من المعايير التي تستند إلى الجودة الشاملة في ممارسة هذه العمليات لذا يخلص الباحث إلى أن المديرون يماسرون هذه العمليات وفق مبادئ الجودة الشاملة بدرجة متوسطة حسب استجابة المديرين أنفسهم، توافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة **نبيل محمود الصالحي 2003** التي توصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لمجالات الإدارة المدرسية كانت بدرجة (متوسطة) بشكل عام وأقل المجالات ممارسة هي : مجال التدريب ، ومجال الرقابة ويليها التخطيط . وأما أفضل المجالات ممارسة فهي مجالات : القيادة المدرسية والتنظيم .

و ترجع نتائج الدراسة الحالية حسب ماتوصلت إليه دراسة **صاهد فتيحة** 2010 أن إدراك أفراد عينة الدراسة (مديروا الثانويات، و مديروا الدراسات، ومستشاروا التربية، ومستشاروا التوجيه، والمقتصدون، والمساعدون التربويون) لرهانات تطبيق الجودة الشاملة و ذلك من خلال الاطلاع و معرفة فحوى المفهوم و دلالته العملية و

التطبيقية له كأسلوب جديد في التسيير كانت متوسطة، كما يرجع كذلك هذا المستوى من الممارسة حسب ما خلصت إليه دراسة **بالنور الدوكالي بن قصودة** 1995 من أن إن مديروا المدارس الثانوية غير حريصين على الابتعاد عن الروتين الإداري الضيق، و أنهم لا يتابعون الجديد في مجالهم عن طريق الاطلاع و حضور المؤتمرات و الندوات و الدورات التدريبية، إلى جانبأنهم لا يستخدمون التقنيات الإدارية في تسيير إدارة المدرسة مثل الحاسب، إضافة إلى أنه لا توجد برامج أو أنشطة متنوعة تقوي الصلة بين المدرسة و المجتمع المحلي وأن مديروا المدارس الثانوية غير حريصين على حسن استخدام الوقت و تنظيمه من أجل خطة العمل . و تؤكد هذه النتيجة كذلك ما توصلت إلية دراسة **محمد المخلافي**1993 من أن تقدير المديرين و المعلمين معاً أن واقع الكفاءة الإدارية للعمليات الإدارية (متوسطة) بشكل عام. في المقابل يرى **يزيد قادة** 2012 في دراسته أن المديرون يرون بأن المؤسسات التعليمية تطبق إدارة الجودة الشاملة، و ذلك بأن الإدارة المدرسية و الأستاذ كلاهما يتصفان بالجودة و يلتزمان بمبادئ إدارة الجودة الشاملة و معاييرها.

و بالرجوع إلى الجداول المتعلقة بممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات نستطيع استخراج نقاط القوة (الممارسات التي نالت درجة عالية) و نقاط الضعف (الممارسات التي نالت درجة ضعيفة) بتحديد الفقرات التي حصلت على أعلى الدرجات و تلك التي حصلت على أدناها و أضعفها و يتضح ذلك في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح نقاط القوة و نقاط الضعف في ممارسة العمليات الإدارية من طرف مديري مؤسسات التعليم الثانوي

المجال	نقاط القوة	نقاط الضعف

القيادة	أعمل على تطوير العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في المؤسسة. أوجه وأنسق جهود الأساتذة والتلاميذ نحو تحقيق الأهداف المنشودة. أعمل على توفير مناخ تنظيمي يسوده روح التعاون والعمل الجماعي . أشرك الأساتذة في إيجاد حلول للمشكلات التي تعترض المؤسسة التي أديرها. أمارس أسلوب القيادة الديمقراطية.	ليست هناك نقاط ضعف حسب النتائج.
التخطيط	التخطيط لتحسين مستوى التحصيل.	أخطط لإشراك أولياء أمور التلاميذ في حل مشكلات أبنائهم المدرسية
التنظيم	أطور تنظيم السجلات والملفات المتعلقة بالمؤسسة كل عام	أنظم اللقاءات التربوية لتطوير الكفايات المهنية للأساتذة. أفوض بعض السلطات والصلاحيات لبعض الأساتذة. أنظم ورش عمل لتدريب الأساتذة لتنفيذ الخطط العلاجية.
التدريب	أطبق التكنولوجيا لتطوير الإدارة في المؤسسة.	أدرب الأساتذة الجدد على الإعداد للدروس اليومية . أنفذ ورش عمل لتدريب الأساتذة على أساليب وتقنيات حديثة لتطوير العملية التعليمية. أطبق دروساً تدريبية لتطوير المهارات التدريسية للأساتذة. أعمل على تدريب الأساتذة على العمل الجماعي. أطبق أسلوب الإشراف (العلاجي)لتحقيق النمو المهني للأساتذة.
الرقابة	أعمل على تطوير وتحسين أدوات تقويم تحصيل التلاميذ. أراقب تطبيق حصص الدعم لتحسين مستويات التلاميذ. أوظف نتائج التقويم لتطوير مستوى المخرجات.	ليست هناك نقاط ضعف حسب النتائج.

كما هو وارد في الجدول رقم (17) فإن العمليات الإدارية الممارسة في **مجال القيادة و الرقابة** تبرز نقاط القوة أكثر ولا يقابلها نقاط ضعف حسب نتائج الدراسة الميدانية، و يبدو جليا لدى الباحث أن أفراد عينة الدراسة (المديرون و المديرات) يلصقون بأنفسهم الحد الأقصى من الممارسات المتعلقة بالقيادة التي يمارسونها هم بأنفسهم و لا تطلق هذه الصفة على غيرهم و تتأكد النتائج أو ترفض إذا أجريت دراسة مشابهة لكن من وجهة نظر الأساتذة أو الإداريين أو حتى التلاميذ و أوليائهم و كذا المشرفون. و ينطبق الأمر كذلك على الرقابة التي تعتبر

لدى المديرين عملية واجبة وجوب حضورهم في مؤسساتهم غير أنه يبقى الإحاطة بكل جوانب الرقابة قاصرا و ينحصر في رقابة الانضباط في العمل و الدراسة و تنفيذ المهام الرئيسية فقط.

في مجال التخطيط يظهر جليا أن غالبية المديرين يمارسون تخطيطا من أجل تحسين مستوى التحصيل لدى التلاميذ و هذا راجع إلى كون هذه العملية متابعة بقوة القانون من طرف الجهات الوصية خاصة ما تعلق بالنتائج التي تعبر عن الجانب الكمي، و لو كانت هذه الممارسة تلقى نفس الدرجة في التخطيط لتحسين مخرجات و نوعية التلاميذ المصدرة للجامعة لكان من الروعة بمكان. كما أن جانب القصور في عملية التخطيط يتمحور على إجراءات إدارية يراها المديرون أنها ثانوية و ربما متعبة و تزيد عبئا إضافيا على المهام الموكلة لمدير المؤسسة، و يتعلق الأمر بالتخطيط لإشراك أولياء أمور التلاميذ في حل مشكلات أبنائهم المدرسية، و هنا تجدر الإشارة أن المديرون ينبهون القارئ من خلال استجاباتهم أنهم غير مدركون لنتائج هذه الممارسة الضئيلة، فإشراك أولياء أمور التلاميذ في حل مشكلات أبنائهم المدرسية توفر عليهم الكثير في مجال حسن تمدرس التلاميذ و تكيفهم في محيط المؤسسة و تذليل صعوبات كثير تتعلق بالمشكلات المدرسية المختلفة.

في مجال التنظيم يتضح أن تطوير تنظيم السجلات والملفات المتعلقة بالمؤسسة كل عام، هو عمل روتيني دأبت عليه مؤسسة التعليم الثانوي منذ بداياتها و هي ممارسة يحسنها المديرون كثيرا فهي تستند إلى التوثيق اليدوي و الأرشفة و مسك الملفات، و هي إن دلت على شيء فإنما تدل على أن المديرين لهم قابلية لتطوير هذه الممارسة إذا و جدوا من التسهيلات و التيسير و الوسائل التي لا تثقل كاهلهم و لا تدخلهم في دائرة تحمل المزيد من الأعباء. إلا أن ما يعانيه المديرون فعلا في عملية التخطيط هو عدم القدرة على تنظيم اللقاءات التربوية لتطوير الكفايات المهنية للأساتذة، وتفويض بعض السلطات والصلاحيات لبعض الأساتذة وتنظيم ورش عمل لتدريب الأساتذة لتنفيذ الخطط العلاجية، حيث يشعر المديرون أن هذه الممارسات خارجة عن نطاقهم و أنها من صلاحيات الجهات الوصية (وزارة التربية الوطنية و المديريات)، و هنا تجدر الإشارة إلى أن المركزية المبالغ فيها تجعل المديرون لا يرون حدود الهامش الذي يمكن أن يتدخلوا فيه بإبداعاتهم و اقتراحاتهم.

في مجال التدريب يعتبر تطبيق التكنولوجيا لتطوير الإدارة في المؤسسة جانب قوة حسب استجابة مديري المؤسسات لكن تبقى نقطة تحتاج إلى تأكيد أكبر، ذلك لما سجلناه عنهم من صعوبة في التحكم في الوسائل التكنولوجية لأن هناك فرق بين توفر هذه الوسائل و بين التحكم فيها، إلى جانب أن تطبيق التكنولوجيا في تطوير الإدارة المدرسية يتطلب برمجيات وتقنيات متقدمة تستوجب توفر المورد البشري الكفء (من مهندسين و تقنيين

ساميين) الذي يستطيع تفعيلها و هذا ما تفتقر إليه معظم المؤسسات التعليمية بما فيها مؤسسات التعليم الثانوي، و يضن الباحث أن هذا الجانب يعتبر قويا من وجهة نظر المديرين على اعتبار توفر الحواسب بمؤسساتهم و استعمالها في جدولة احتياجات المؤسسة و تنظيم سيرها فقط و ليس من أجل التطوير. و الدليل على ذلك أن التكنولوجيا التي أقروا باستعمالها من أجل التطوير لم تمكنهم من تدريب الأساتذة الجدد على الإعداد للدروس اليومية أو تنفيذ ورش عمل لتدريب الأساتذة على أساليب وتقنيات حديثة لتطوير العملية التعليمية، أو حتى تطبيق دروس تدريبية لتطوير المهارات التدريسية للأساتذة والعمل على تدريب الأساتذة على العمل الجماعي و تطبيق أسلوب الإشراف (العلاجي) لتحقيق النمو المهني للأساتذة، فكل ما ذكر يعبر عن جوانب القصور في عملية التدريب، و لا يشفع للمديرين استعمالهم للتكنولوجيا من أجل التطوير، إضافة إلى أن هذه الممارسات يراها المديرون حكرا على الجهات الوصية و أنها تكلف ميزانية المؤسسة فوق طاقتها إضافة إلى أن الأساتذة لا يستجيبون لمثل هذه الممارسات مالم تكن محسوبة في حجمهم الساعي للعمل، و بمقابل مادي .

2- عرض و تفسير نتائج الفرضية الثانية: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي لكل العمليات الإدارية تعزى لمتغير الجنس ".

جدول رقم (18) يوضح نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين الذكور والإناث (المديرين والمديرات) في ممارسة العمليات الإدارية

المحاور	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة (فا)	مستوى الدلالة الاحصائية	دلالة الفروق
القيادة	ذكر	51	28.9608	5.07528	.686	.710	.403	غير دالة
	أنثى	9	27.6667	6.04152				
التخطيط	ذكر	51	23.7255	4.43206	.522	.022	.883	غير دالة
	أنثى	9	22.8889	4.45658				
التنظيم	ذكر	51	20.0588	4.84732	.363	2.076	.155	غير دالة
	أنثى	9	19.4444	3.50397				
التدريب	ذكر	51	17.0980	3.08710	-1.191-	.180	.673	غير دالة
	أنثى	9	18.4444	3.35824				
الرقابة	ذكر	51	21.1961	5.25364	-1.375-	3.877	.054	غير دالة
	أنثى	9	23.6667	2.54951				
المجموع	ذكر	51	111.2941	17.75082	-.129-	.069	.794	غير دالة
	أنثى	9	112.1111	16.47304				

يتضح من الجدول رقم (18) أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات المديرين والمديرات في ممارسة كل العمليات الإدارية بشكل عام. و منه تكون الفرضية قد تحققت.

تفسير النتائج: خلصت نتائج الجدول رقم (18) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات المديرين والمديرات في ممارسة كل العمليات الإدارية، و يرجع الباحث ذلك إلى عدة اعتبارات منها أن عدد المديرين بالمقارنة مع عدد المديرات غير متكافئ و ربما أثر ذلك على نتائج الدراسة الميدانية و هذا ينبئنا كذلك عن استحواذ الجنس الذكري على مناصب إدارة المؤسسات التعليمية بشكل كبير إلى جانب عدم توصل الإناث إلى مثل هذه المناصب بشكل كبير كذلك، هذا من جهة و من جهة أخرى قد ترجع هذه النتائج إلى طبيعة ممارسات هذه العمليات و ظروفها المتشابهة في كل أنحاء الولايتين التي تم إجراء الدراسة بها (باتنة و البويرة) و النصوص القانونية المنظمة لسير هذه المؤسسات لا تخص أحد الجنسين بامتيازات دون الجنس الآخر، فهما متساويان في الحقوق و الواجبات و المهام الموكلة إليهم. كما أن برامج التكوين والمتابعة تطبق بنفس الآلية على مدراء المؤسسات من الجنسين. و هذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة **نبيل محمود الصالحي 2003** من أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى إلى متغيرات الجنس في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس بوكالة الغوث بمحافظات غزة للإدارة المدرسية بشكل عام. و كذلك دراسة **محمد المخلافي**1993 الذي أكد من خلالها أنه لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية عن واقع الكفاءة الإدارية كما يقدره المديرون أنفسهم تعزى إلى الجنس، و دراسة **رباح أبو علي 2010** التي أكد فيها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في العوامل المادية والاجتماعية والسياسية تعزى لمتغير الجنس.

3- عرض و تفسير نتائج الفرضية الثالثة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي لكل العمليات الإدارية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ".

جدول رقم (19) يوضح تحليل التباين Oneway Anova الأحادي لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع مربعات	متوسط مجموع	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
القيادة	بين المجموعات	2	38.205	19.102	.700	.501	غير دالة
	داخل المجموعات	57	1554.528	27.272			
	المجموع	59	1592.733				
التخطيط	بين المجموعات	2	80.832	40.416	2.162	.124	غير دالة
	داخل المجموعات	57	1065.568	18.694			
	المجموع	59	1146.400				
التنظيم	بين المجموعات	2	102.206	51.103	2.482	.093	غير دالة
	داخل المجموعات	57	1173.727	20.592			
	المجموع	59	1275.933				
التدريب	بين المجموعات	2	28.844	14.422	1.490	.234	غير دالة
	داخل المجموعات	57	551.756	9.680			
	المجموع	59	580.600				
الرقابة	بين المجموعات	2	209.892	104.946	4.714	.013	غير دالة
	داخل المجموعات	57	1268.841	22.260			
	المجموع	59	1478.733				
المجموع	بين المجموعات	2	196.495	98.247	.316	.730	غير دالة
	داخل المجموعات	57	17734.089	311.124			
	المجموع	59	17930.583				

يتضح من الجدول رقم (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لكل مجال من مجالات العمليات الإدارية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، و هذا يؤكد تحقق الفرضية كذلك.

تفسير النتائج: رغم أن أكثرية المدراء ممن اثبتوا خبرة تفوق الخمس سنوات حوالي 70 في المئة إلا أن استجاباتهم كانت متقاربة مع أقرانهم ممن لديهم خبرة اقل من ذلك، و السبب هو أن الإصلاحات المتعاقبة

التي أجريت لم تمس بشكل كبير الجانب الإداري للمؤسسات التعليمية، كما أن مديرو المؤسسات التعليمية يتميزون بثقافة تنظيمة إدارية متشابهة يتوارثونها بالتقليد و المحكاة و التفاعل بين الأجيال المتعاقبة للمديرين، إن عامل الخبرة الذي يبدو أنه لم يؤثر في استجابة أفراد العينة إن دل على شيء فإنما يدل على عدم وجود حراك تطوري عبر الكثير من السنوات و أن التغيير في أساليب الإدارة لم يشهد بعد التغيير و التطوير اللازمين، و ضرور الاتجاه نحو إستراتيجية تطويرية أصبحت أمرا ملحا. هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة **محمد المخلافي 1993** ودراسة **فوزي أبو عودة 1998** و دراسة **نبيل محمود الصالحي 2003 و** دراسة **رباح أبو علي 2010** من حيث عدم وجود أثر لعدد سنوات الخبرة على درجة ممارسة مديري المدارس لمجالات الإدارة المدرسية بشكل عام.

4- عرض و تفسير نتائج الفرضية الرابعة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي لكل العمليات الإدارية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ".

جدول رقم (20) يوضح تحليل التباين Oneway Anova الأحادي لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية	دلالة الفروق
القيادة	بين المجموعات	2	7.731	3.865	.139	.871	غير دالة
	داخل المجموعات	57	1585.002	27.807			
	المجموع	59	1592.733				
التخطيط	بين المجموعات	2	19.322	9.661	.489	.616	غير دالة
	داخل المجموعات	57	1127.078	19.773			
	المجموع	59	1146.400				
التنظيم	بين المجموعات	2	94.606	47.303	2.282	.111	غير دالة
	داخل المجموعات	57	1181.328	20.725			
	المجموع	59	1275.933				
التدريب	بين المجموعات	2	8.005	4.002	.398	.673	غير دالة
	داخل المجموعات	57	572.595	10.046			
	المجموع	59	580.600				
الرقابة	بين المجموعات	2	8.208	4.104	.159	.853	غير دالة
	داخل المجموعات	57	1470.526	25.799			
	المجموع	59	1478.733				
المجموع	بين المجموعات	2	196.495	98.247	.316	.730	غير دالة
	داخل المجموعات	57	17734.089	311.124			
	المجموع	59	17930.583				

يتضح من الجدول رقم (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مديري ومديرات المدارس في ممارسة كل العمليات الإدارية طبقاً لمتغير المؤهل العلمي، و منه فالفرضية تحققت بخصوص متغير المؤهل العلمي.

تفسير النتائج: إن غالبية المديرين أفراد عينة الدراسة من حملة الشهادات الجامعية (ليسانس و ماجستير)، و استجاباتهم وفق متغير المؤهل العلمي لم تسجل أي دلالة و هذا يرجع حسب اطلاع الباحث إلى أن كل المديرين مهما كان مستواهم الأكاديمي يخضع لتكوين نمطي بعد حصولهم على المنصب لمدة سنة يتلقون فيه كل مستلزمات الإدارة و مهامها و أن مؤهلاتهم لا تضيف لهم أثناء ممارستهم للعمليات الإدارية أي إضافات مهمة تميزهم عن غيرهم من المديرين الأقل مستوى، فالإدارة كما ذكر في الجانب النظري لا تعتمد فقط على المؤهلات العلمية بقدر ما تحتاج إليه من التقنيات و الفنيات و الأساليب الفاعلة في تسيير المؤسسات التعليمية، و هذه أمور لا يوفرها المؤهل العلمي بالشكل المرضي. نتائج الدراسة الحالية في هذا المجال تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة **فوزي أبو عودة 1998**، و دراسة **نبيل محمود الصالحي 2003**، و دراسة **رباح أبو علي 2010**.

5- عرض و تفسير نتائج الفرضية الخامسة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي لكل العمليات الإدارية تعزى لمتغير الدورات التدريبية ".

جدول رقم (21) يوضح تحليل التباين Oneway Anova الأحادي لمتغير الدورات التدريبية

المحاور	مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية	دلالة الفروق
القيادة	بين المجموعات	2	18.320	9.160	.332	.719	غير دالة
	داخل المجموعات	57	1574.414	27.621			
	المجموع	59	1592.733				
التخطيط	بين المجموعات	2	9.391	4.696	.235	.791	غير دالة
	داخل المجموعات	57	1137.009	19.948			
	المجموع	59	1146.400				
التنظيم	بين المجموعات	2	50.101	25.050	1.165	.319	غير دالة
	داخل المجموعات	57	1225.833	21.506			
	المجموع	59	1275.933				
التدريب	بين المجموعات	2	1.499	.749	.074	.929	غير دالة
	داخل المجموعات	57	579.101	10.160			
	المجموع	59	580.600				
الرقابة	بين المجموعات	2	43.931	21.966	.873	.423	غير دالة
	داخل المجموعات	57	1434.802	25.172			
	المجموع	59	1478.733				
المجموع	بين المجموعات	2	47.314	23.657	.075	.927	غير دالة
	داخل المجموعات	57	17883.270	313.742			
	المجموع	59	17930.583				

يتضح من الجدول رقم (21) أنه لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05)في ممارسة جميع العمليات الإدارية طبقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في الإدارة المدرسية لمديري ومديرات الثانويات ، و الفرضية الخاصة بهذا المتغير قد تحققت كما عبر عنها الباحث في الفصل التمهيدي.

تفسير النتائج: وقد يعزو الباحث ذلك إلى ما يتلقاه المديرون و المديرات من أجل تحسين مستوى أداءاتهم هو تكوين نظري معرفي و أن مصطلح التدريب غير متداول في محيط عملهم، فمصطلح التدريب يقتضي خلق دورات لاكتساب المهارة و الممارسة النموذجية للعمليات الإدارية المختلفة وفق أساليب جديدة تتماشى مع متطلبات العصر و احتياجات التلاميذ و المجتمع ككل، لذلك فعدم وجود فرق في ممارسة تلك العمليات مهما تعدد تلك الدورات يدل على أن التدريب غير موجود أصلا و أن الأمر لا يتعدى دورات تكوينية ذات طبيعة نظرية صرفة. تتفق هذه الدراسة مع ما توصل إليه **نبيل محمود الصالحي 2003 في دراسته.**

6- **عرض و تفسير نتائج الفرضية السادسة:** "هناك صعوبات يواجهها مديرو مؤسسات التعليم الثانوي أثناء ممارستهم لكل العمليات الإدارية (القيادة، التخطيط، و التنظيم، و التدريب، و الرقابة)"

تم توزيع محور الصعوبات و الاقتراحات على المديرين و المديرات مع استبيان الدراسة الميدانية، و لم يحدد في ذلك إلا المجالات الخاصة بالعمليات الإدارية و للمدير أو المديرة أن يذكروا الصعوبات التي يواجهونها في كل مجال على حدا، تم تفريغ بيانات هذا المحور بحساب تكرارات الصعوبات و النسبة المئوية التي تحتلها من وجهة نظر المديرين، و قد تم ترتيبها تنازليا على حسب أهميتها. أما الاقتراحات فقد ترك للمدير أن يطرح ما يراه مناسبا لتجاوز تلك الصعوبات، و قد عمد الباحث إلى تلخيصها في عبارات جامعة للاقتراحات المتشابهة مع إرفاقها بالتوضيح اللازم لكل اقتراح انطلاقا من استجاباتهم.

(أ) أهم الصعوبات في مجال القيادة المدرسية:

جدول رقم (22) يوضح آراء أفراد عينة حول أهم الصعوبات في مجال القيادة مرتبة تنازلياً

الرقم	الصعوبات في مجال القيادة المدرسية	التكرار	النسبة المئوية
1	صعوبة التحكم في العاملين بالمؤسسة	44	% 73.33
2	المركزية في اتخاذ القرارات من طرف الوصاية	41	% 68.33
3	قلة الوسائل و التجهيزات اللازمة للعمل	39	% 65
4	تنفيذ قرارات الوصاية دون إبداء الرأي	37	% 61.66
5	عدم القدرة على تطبيق أساليب الإدارة الحديثة	36	% 60
6	محدودية الصلاحيات في الإدارة	33	% 55
7	تجاهل المقترحات المقدمة للجهات الوصية	30	% 50
8	تداخل المهام لعدم توصيف الوظائف للعاملين	25	% 41.66
9	انعدام روح المبادرة و الرغبة في تطوير الأداء من طرف العاملين	20	% 33.33
10	عدم وجود قوانين ردعية لإرساء النظام في المؤسسة	20	% 33.33
11	نقص و شغور المناصب الأساسية	11	% 18.33

يتضح من الجدول السابق أن أهم المشكلات والصعوبات التي تواجه مديري الثانويات في عملية القيادة المدرسية: **صعوبة التحكم في العاملين بالمؤسسة**، فأكثر من 73 % يؤكدون أنهم غير قادرين في الكثير من الأحيان التحكم في ضبط و نشر ثقافة النظام و تطبيق القوانين على العاملين، و ذلك ربما لاتساع الهوة بين جيل الكبار من المديرين و الأساتذة و الإداريين من شريحة الشباب التي أصبحت تحكمها معايير جديدة غير تلك التي كانت تحكمهم. **المركزية في اتخاذ القرارات من طرف الوصاية**، 68.33 % من المديرين يرون ذلك، و هذا واضح على كل المستويات و الهرميات ابتداء من الوزارة و حتى مديريات التربية للولايات مما يجعل سلطة المدير محصورة في بعض الصلاحيات الروتينية التي لا تخول له التصرف بكل حرية و إبداع. **قلة الوسائل و التجهيزات**

اللازمة للعمل، 65% يعانون من نقص الوسائل و يقصد غالبية المديرين (سيارات النقل، المرافق الضرورية، وسائل الاتصال، بعض التجهيزات البداغوجية و الإدارية، ...) و يعتقد المديرون أن وجود الوسائل يوفر لهم الوقت و الجهد في أداء مهامهم. **تنفيذ قرارات الوصاية دون إبداء الرأي،** 61.66 % من المديرين يؤكدون أنه عادة ما تكون المراسلات المستلمة من الجهات الوصية إجبارية التنفيذ و لا تحتمل التعديل أو إبداء الرأي و لو كان للمؤسسة التربوية خصوصيات تجعل التعديل ضروري فيما يطلب منها، لكن الجهات الوصية لم تترك في غالبية مراسلاتها أي هامش للتعديل أو إبداء الرأي. **عدم القدرة على تطبيق أساليب الإدارة الحديثة،**60 % من المديرين يجدون صعوبة في تطبيق أساليب إدارة الحديثة، و ذلك ليس لقة اطلاعهم عليها و عدم معرفتها لكن متطلبات تطبيقها غير متوفرة، محدودية الصلاحيات في الإدارة، تجاهل المقترحات المقدمة للجهات الوصية، تداخل المهام لعدم توصيف الوظائف للعاملين، انعدام روح المبادرة و الرغبة في تطوير الأداء من طرف العاملين، عدم وجود قوانين ردعية لإرساء النظام في المؤسسة، نقص و شغور المناصب الأساسية.

ملخص مقترحات المديرين لتذليل هذه الصعوبات في مجال عملية القيادة:

1- **إعادة الاعتبار للمدير كقائد للمؤسسة التعليمية:** تمحور هذا العنصر حول اقتراحات فرعية شملت إعطاء المدير كامل الحرية لممارسة سلطته كقائد، إلى جانب تمكينه من المشاركة في إبداء الرأي في القرارات الصادرة من الجهات الوصية، و عدم تهميشه في عملية التخطيط، و توفير جو مرن لتطبيق أساليب الإدارة الحديثة، إضافة إلى إعادة النظر في القانون الأساسي الخاص بموظفي التربية الوطنية لإعادة توصيف الوظائف بدقة لكل الفاعلين في الوسط المدرسي.
2- **التكوين الفعال:** تلخص محتوى هذا العنصر حسب مديري المؤسسات في تحسيس الأفراد الفاعلين في المؤسسة بضرورة مواكبة التطور في المجال الإداري و البيداغوجي، تحسين مناهج و أساليب العمل لدى مفتشي المواد حتى يساعدوا المدراء على توفير ظروف عمل مناسبة لممارسة العمليات الإدارية، العمل على تكثيف الدورات التكوينية للموظفين و أخيرا تزويد المؤسسة بالكفاءات اللازمة للاعتماد عليها في تحسين مستوى الأداء.
3- **التحفيز:** تخصيص ميزانية كافية للتمكن من تحفيز الشركاء التربويين لتحسين أداءاتهم، و الأساتذة على الخصوص لأنهم المنفذ الحقيقي للفعل التعليمي التعلمي. تخصيص مبلغ مالي لاقتناء سيارة عمل، توفير السكن للأساتذة بالقرب من مؤسسات العمل للقضاء على مشكلة التأخر عن العمل.
4- **تقليل الرقابة:** و يقصد به هاجس الرقابة التفتيشية عوض الرقابة التوجيهية التي تشتت تركيزهم على الإبداع و التطوير.

(ب)أهم الصعوبات في مجال التخطيط:

جدول رقم(23) يوضح أهم الصعوبات في مجال التخطيط مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الصعوبات في مجال التخطيط	التكرار	النسبة المئوية
1	قلة الوسائل و الإمكانيات للتحفيز على الاهتمام بعملية التخطيط	40	% 66.66
2	عدم توفر أفراد تملك الرغبة والمبادرة للاقتراح و التخطيط	36	% 60
3	غياب أولياء التلاميذ عن أي مبادرة للتخطيط	34	% 56.66
4	تراكم الأعمال و تسارع الحوادث التي تعترض تسيير المؤسسة	33	% 55
5	التخطيط موجود و الوصاية هي المصدر لذلك	23	% 38.33
6	نقص المتعاونين مع المدير	23	% 38.33
7	تجاهل كل الأطراف لعملية التخطيط	21	% 35
8	ضعف مستوى الكفاءات في تبني أهداف دقيقة و محددة	19	% 31.66

يتضح من الجدول السابق أن أهم الصعوبات التي تواجه مديري مؤسسات التعليم الثانوي في مجال التخطيط مرتبة ترتيبا تنازليا هي : قلة الوسائل و الإمكانيات للتحفيز على الاهتمام بعملية التخطيط، عدم توفر أفراد تملك الرغبة والمبادرة للاقتراح و التخطيط، غياب أولياء التلاميذ عن أي مبادرة للتخطيط، تراكم الأعمال و تسارع الحوادث التي تعترض تسيير المؤسسة، التخطيط موجود و الوصاية هي المصدر لذلك، نقص المتعاونين مع المدير، تجاهل كل الأطراف لعملية التخطيط، ضعف مستوى الكفاءات في تبني أهداف دقيقة و محددة.

ولعل هذه الصعوبات في مجال التخطيط المدرسي ترجع إلى عدة أسباب من أهمها :تكليف مديري المؤسسات الثانوية بإعداد الخطط الخاصة بمؤسساتهم وفق نظام محدد سلفا من الجهات الوصية، و نقص التكوين الخاص ببناء الخطة والمجالات التي يجب أن يتطرقوا إليها و كيفية رسم الأهداف القصيرة و البعيدة المدى.

ملخص مقترحات المديرين لتذليل هذه الصعوبات في مجال عملية التخطيط:

1- **إعطاء صلاحيات كافية للمدير**: يتضمن هذا الاقتراح إعادة الثقة في المدير للقيام بعملية التخطيط بإعطائه هامش كاف من الصلاحيات لتسيير مؤسسته وفق إمكاناته المادية و البشرية.

2- **التكوين**: يقترح المديرون فيما يخص التكوين تزويد مؤسساتهم بالكفاءات الإدارية العالية المستوى لتضطلع لتسهيل التكفل بإجراءات التخطيط المحكمة، ضمان تكوين الجيد في المناجمنت من خلال تنظيم دورات تدريبية.

3- **التحفيز**: تشجيع الأفراد على المشاركة في عملية التخطيط بتحفيزهم من خلال توفير جزء من ميزانية المؤسسة، أو إعطاء امتيازات في الترقية و إمكانية التدرج في المناصب حسب المساهمة و المبادرة الشخصية للإفراد.

4- **نص القوانين المنظمة**: يقترح المديرون نص قوانين خاصة بموظفي القطاع تلزم اشراك العاملين في عمليات الإدارة عامة و عمليتي التخطيط و التنظيم خاصة وفق رزنامة سنوية يلتزم بها الجميع مثل ما يلتزمون بالحضور في مجالس الأقسام.

5- **توفير الوسائل**: توفير الإمكانات و الوسائل المساعدة على التخطيط، خاصة في المؤسسات الجديدة.

(ج) أهم الصعوبات في مجال التنظيم:

جدول رقم (24)يوضح أهم الصعوبات في مجال التنظيم مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الصعوبات في مجال التنظيم	التكرار	النسبة المئوية
01	الصراعات النقابية تحول دون تنظيم جاد	37	% 61.66
02	عدم مساهمة جميع الموظفين في عملية التنظيم	35	% 58.33
03	نقص الإمكانيات المادية و البشرية	31	% 51.66
04	نقص أفراد مكونين في الإدارة و التنظيم التي تسهل عملية تفويض السلطة	30	% 50
05	الاعتماد على وسائل اتصال تقليدية	30	% 50
06	عدم التعاون مع مدير المؤسسة و تدخل بعض الشركاء في مهامه	26	% 43.33
07	قلة الوقت و تسارع الأحداث	24	% 40
08	التخطيط الوارد من المديريات غير واضح الأهداف	12	% 20

يتضح من الجدول السابق أن أهم الصعوبات التي تواجه مديري مؤسسات التعليم الثانوي في مجال التنظيم هي : الصراعات النقابية تحول دون تنظيم جاد، عدم مساهمة جميع الموظفين في عملية التنظيم، نقص الإمكانيات المادية و البشرية، نقص أفراد مكونين في الإدارة و التنظيم التي تسهل عملية تفويض السلطة، الاعتماد على وسائل اتصال تقليدية، عدم التعاون مع مدير المؤسسة و تدخل بعض الشركاء في مهامه، قلة الوقت و تسارع الأحداث، التخطيط الوارد من المديريات غير واضح الأهداف.

ولعل هذه الصعوبات في عملية التنظيم ترجع إلى طبيعة الهيكل الإداري لإدارة المؤسسة الذي يقتصر على المدير فقط،بالإضافة إلى ضيق الوقت لدى المديرين لكثرة الأعمال والمسئوليات اليومية، بالإضافة إلى

انشغال الأساتذة بحياتهم لاجتماعية و حراكهم النقابي الذي يخلق تكتلات متناحرة في الكثير من الأحيان، و يعتقد الباحث أن عدم مسايرة العصر بالوسائل التكنولوجيا الحديثة يعرقل من تطور هذه العملية خاصة في مجال الاتصال.

ملخص مقترحات المديرين لتذليل هذه الصعوبات في مجال عملية التنظيم:

1- **خلق ثقافة الحوار:** يرى المديرون أن على ممثلي النقابات و المنخرطين فيها التحلي بروح التفاهم و تقبل الرأي الآخر في إطار الحوار البناء و ذلك من خلال تجسيد ميثاق أخلاقيات المهنة، و توزيع المهام على الأفراد وفق الكفاءة و القدرات و بالرضا من كامل الأطراف المشاركة في عملية التنظيم.

2- **التكوين:** ضرورة تنظيم دورات تكوينية تدريبية لأفراد المؤسسة بما فيهم المدير في عملية التنظيم الإداري، سواء من الوصاية أو تيسير ذلك للمديرين حتى يجتهدوا في تنظيمها، بغية انتهاج أساليب جديدة حضرية في تنظيم شؤون المؤسسة.

3- **التخطيط البعيد المدى:** يقترح المديرون على الوصاية صياغة أهداف متوسطة و بعيدة المدى لكل مؤسسة على حدا و ترك المجال للمديرين في رسم الأهداف قصيرة المدى التي تصب في الأهداف الكبرى، و تبني مخططات سنوية للمؤسسات توضح فيها المهام بدقة و توزع على كافة المصالح و الجهات الفاعلة في المؤسسة.

4- **التحفيز:** مكافأة الناشطين الذين يظهرون مشاركة فعالة في التنظيم و ترك ذلك لتقدير المدير و الجهات الرقابية المتنوعة، و تثمين مردود الفاعلين بشكل حقيقي على حسب جودة العمل الذي يقدموه.

5- **الوسائل:** توفير الوسائل المادية و البشرية لتحسين عملية التنظيم لا سيما وسائل التواصل و الاتصال الحديثة التي تسهل العمل على الادارة و الفاعلين في المؤسسة، توفير الوسائل لاستيعاب الأعداد الكبيرة من التلاميذ الواردة على المؤسسة و تجديد هياكل المؤسسة، إضافة إلى تعيين عاملين حسب الاحتياج لسد ثغرات المهمات المتراكمة.

6- **العلاقة بالمحيط:** ضرورة تحييد المؤسسة عن تدخلات الشركاء الخارجيين إلا فيما ينفع المؤسسة و يزيد من مكتسباتها، كالمؤسسات التعليمية الأخرى و السلطات المحلية و مراكز التوجيه غيرها.

(د) أهم الصعوبات في مجال التدريب:

جدول رقم (25) يوضح أهم الصعوبات في مجال التدريب

الرقم	الصعوبات في مجال التدريب	التكرار	النسبة المئوية
01	نقص الدورات التدريبية المخصصة للمديرين في مجالات عملهم	55	% 91.66
02	غياب مفتشي المواد عن تكوين الأساتذة فيما يحتاجوه في أداء مهامهم	50	% 83.33

03	عدم توفر الوقت اللازم للتكوين لكثافة المهام الإدارية	43	% 71.66
04	احتكار مديريات التربية لكل ما يتعلق بالتكوين و التدريب	35	% 58.33
05	عدم الرغبة في التدريب من طرف بعض العاملين (إداريين، أساتذة)	30	% 50
06	عدم حضور المعنيين بالتدريب بالصورة الكافية	17	% 28.33

يتضح من الجدول السابق أن أهم الصعوبات التي تواجه مديري مؤسسات التعليم الثانوي في مجال التدريب هي: نقص الدورات التدريبية المخصصة للمديرين في مجالات عملهم، غياب مفتشي المواد عن تكوين الأساتذة فيما يحتاجوه في أداء مهامهم، عدم توفر الوقت اللازم للتكوين لكثافة المهام الإدارية، احتكار مديرية التربية لكل ما يتعلق بالتكوين و التدريب، عدم الرغبة في التدريب من طرف بعض العاملين (إداريين، أساتذة)، عدم حضور المعنيين بالتدريب بالصورة الكافية.

يعتقد الباحث أن سبب هذه الصعوبات في مجال عملية التدريب يعود بالخصوص إلى عدم كفاءة المشرفين على عملية التكوين في تنفيذ برامج تدريبية و تطويرها، و كذا الاعتماد في ندواتهم التي هي احد أوجه التكوين على الجانب النظري الإلقائي الذي لا يجد معه المتدربون أي محفز للاهتمام به، كما أن المديرون لا يستفيدون من الدورات التدريبية إلا في بداية توليهم مناصبهم في المراكز المخصصة لذلك لمدة سنة نافذة، و باقي التكوين عبارة عن ندوات و اجتماعات مبرمجة من طرف مديريات التربية حسب.

ملخص مقترحات المديرين لتذليل هذه الصعوبات في مجال عملية التدريب:

التكوين: تنظيم دورات تكوينية تدريبية للأساتذة و الإداريين بما فيهم المدير كل في مجال تخصصه لتطوير الأداء و تحسينه، و حث المفتشين (الإداري، المالي، المواد الدراسية) على القيام بالتكوين و التوجيه المستمرين و الندوات المحلية العملية للأساتذة و الطاقم الإداري للوقوف على نقاط القوة و الضعف و استثمارها في تذليل الصعوبات و تطوير الأداء. يقترح المديرون في هذا المضمار وضع برنامج الدورات التكوينية و زيارات التوجيهية وفق المخطط السنوي المحدد.

التحفيز: حث العاملين على الانضباط في الدورات التدريبية بتحفيزهم معنويا، و التفكير في تعويضهم ماديا أو احتساب ذلك في المسيرة المهنية للموظفين، كما ينبه المديرون إلى أفضلية برمجة هذه الدورات خارج أوقات العمل حتى تشجعهم على المشاركة و الحضور، وتكون مكملة للمهام الأساسية التي يضطلعون بها.

إعطاء المدير صلاحية التنظيم: يعتقد المديرون أنهم أعلم الناس باحتياجات مرؤوسيهم لنوعية التكوين و التدريب، لذلك هم يطالبون بإعطائهم المزيد من الصلاحيات لتنظيم مثل هذه الدورات، أو طلب الدعم من الوصاية حتى تيسر ظروف تنظيمها و تأطيرها.

(هـ) أهم الصعوبات في مجال الرقابة:

جدول رقم (26) يوضح أهم الصعوبات في مجال الرقابة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الصعوبات في مجال الرقابة	التكرار	النسبة المئوية
01	تقويم يتم بأساليب تقليدية غير متطورة لكل الفاعلين في المؤسسة.	40	% 66.66
02	كثافة الأعمال تصعب من الرقابة في المجال المالي و الإداري و البيداغوجي	38	% 63.66
03	عدم وجود هيئة متخصصة للقيام بهذه المهمة	29	% 48.33
04	عدم قيام مفتشي الإدارة بمهامهم	25	% 41.66
05	الرقابة تتم مرة واحدة في السنة	22	% 36.66
06	قلة التشجيع خاصة من جانب المقابل المادي و المعنوي	17	% 28.33
07	شغور بعض المناصب الإدارية يصعب من مهمة المدير في أدائه لعملية المراقبة	11	% 18.33

يتضح من الجدول السابق أن أهم الصعوبات التي تواجه مديري مؤسسات التعليم الثانوي في مجال الرقابة تكمن في: أن التقويم يتم بأساليب تقليدية غير متطورة لكل الفاعلين في المؤسسة، كثافة الأعمال تصعب من الرقابة في المجال المالي و الإداري و البيداغوجي، عدم وجود هيئة متخصصة للقيام بهذه المهمة، عدم قيام مفتشي الإدارة بمهامهم، الرقابة تتم مرة واحدة في السنة، قلة التشجيع خاصة من جانب المقابل المادي و المعنوي، شغور بعض المناصب الإدارية يصعب من مهمة المدير في أدائه لعملية المراقبة.

وقد يرجع القصور في الرقابة للأسباب التالية: عدم إلمام المديرين بنواحي المراقبة الحقيقية و كيفية أدائها و هذا ما يبرره نقص التدريب و التكوين في هذا المجال، كما أن المدير لكثرة و كثافة المهام الملقاة على عاتقه يؤدي

مهمة المراقبة في فائض وقته، بحيث لا تكون في برنامجه و لا في خطته, كما أن المراقبة الخارجية من طرف مفتشي الإدارة تبقى كذلك قاصرة على وجود أو عدم وجود الوثائق اللازمة المطلوبة من الإدارة العليا.

ملخص مقترحات المديرين لتذليل هذه الصعوبات في مجال عملية الرقابة:

1- **تفعيل النصوص القانونية:** تفعيل النصوص القانونية و توضيحها بالقوانين التوجيهية لتحديد صلاحيات مديري المؤسسات في ممارسة عملية الرقابة في مؤسساتهم و للتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة سواء مع المجيدين لعملهم الملتزمين بواجباتهم أو المقصرين في كل ذلك.
2- **الرقابة الذاتية:** خلق ثقافة الرقابة الذاتية لدى العاملين عن طريق الدورات التدريبية، حيث تجعل رقابة المدير أو الجهات الرسمية الخارجية عمل توجيهي إشرافي أكثر منه تفتيشي عقابي.
3- **لجان خاصة للمراقبة الداخلية:** توفير لجان خاصة من داخل المؤسسة تساعد المدير على ممارسة هذه العملية بيسر و سهولة بحيث تتكون من مجموعة من الفاعلين (أساتذة و إداريين) يعنيها المدير أو تنتخب من الافراد من ذوي الكفاءة العالية.
4- **التحفيز:** يركز المديرون على التحفيز في مجال الرقابة لأنفسهم، و هذا يجعل الباحث يستنتج أن المديرون أو بعضهم لا يدركون عملية الرقابة كأحد مكونات العمل الإداري الأساسية فطلبهم لتحفيز في شكل مقابل مادي يوحي بأن هذه العملية يعتبرونها عمل ثانوي، لكن نذكره في عداد المقترحات حتى يحسن الباحث اختيار المقترحات المناسبة لوضعها في التصور لهذه الدراسة.

بعد معالجة هذه البيانات و عرضها و تفسيرها يتضح جليا تعمد الباحث استنطاق الواقع الذي يعيشه مديرو مؤسسات التعليم الثانوي و الصعوبات التي يواجهونها أثناء ممارستهم للعمليات الإدارية، و ذلك من أجل الوقوف على نقاط القوة و جوانب القصور حتى يستغل ذلك في بناء تصور عملي فعال لتطوير هذه العمليات و بالتالي تطوير إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر.

و من الجدير بالذكر مقارنة نتائج هذه الدراسة في جانب المعوقات و الصعوبات التي يواجهها المديرون و المديرات بتلك التي أسفرت عليها نتائج دراسة **بن يوسف صادق 1982** التي خلصت إلى الصعوبات التالية: الصعوبات: تمثلت في قلة الاعتماد المالي الخاص بالوسائل التعليمية، أبواب الميزانية ثابتة و لا يجوز المناقلة بينها، ضيق صلاحيات المجلس الإداري للثانوية في اتخاذ القرارات، ميزانية الترميم و الصيانة غير خاضعة لتصرف إدارة الثانوية، إلحاق ثانوية جديدة بثانوية قديمة في أمر مصروفاتها، نقص المفتشين لتقويم و ترسيم الأساتذة، ضعف تكامل تدريب الأساتذة من قبل مديرية التربية ، البناء المدرسي لا يوفر شروط إسكان الأساتذة، إلحاق عدد من

المتوسطات بالثانوية و الإشراف عليها ماليا، قلة مساعدي مدير الثانوية جاءت في الترتيب الأخير. و هي تقريبا نفس المعوقات و الصعوبات مع الدراسة الحالية و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن الإصلاحات التي تعاقبت على النظام التربوي لم تأخذ فيه الإدارة نصيبها الكاف لتحسينها و تطويرها و هذا يجعل من إمكانية التغيير صعبة تتطلب تظافر الجهود الجبارة لكل الفاعلين في القطاع التعليمي من القمة إلى القاعدة.

7- عرض و تفسير نتائج الفرضية السابعة: "يمكن تطوير إدارة مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر ببناء التصور المقترح بالاعتماد على نتائج الدراسة الميدانية و مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة"

يمكن التحقق من هذه الفرضية من خلال عرض الاستنتاج العام للدراسة الميدانية و بالاعتماد على مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي سيتبناها الباحث، و الموضحة في التصور المقترح في نهاية هذه الدراسة.

استنتاج عام للدراسة الميدانية :

بعد تطبيق أدوات جمع البيانات المتمثلة في الاستبيان و من خلال تحليل واستقراء النتائج المتحصل عليها ، توصل الباحث إلى نتائج الدراسة الميدانية التالية :

5- إن درجة ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي للعمليات الإدارية (القيادة، التخطيط، التنظيم، التدريب، الرقابة) هي (111.4167) أي بدرجة متوسطة بشكل عام. بحيث درجة كل عملية كانت كما يلي:

- عملية القيادة بدرجة ممارسة قدرت بـ: 28.7667 و هي درجة متوسطة.
- عملية التخطيط بدرجة ممارسة قدرت بـ: 23.6000 و هي درجة متوسطة.
- عملية التنظيم بدرجة ممارسة قدرت بـ: 19.9667 و هي درجة متوسطة.
- عملية التدريب بدرجة ممارسة قدرت بـ: 17.3000 و هي درجة متوسطة.
- عملية الرقابة بدرجة ممارسة قدرت بـ: 21.5667 و هي درجة متوسطة.

6- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي لكل العمليات الإدارية تعزى لمتغير الجنس.

7- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي لكل العمليات الإدارية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

8- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي لكل العمليات الإدارية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

9- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة مديري مؤسسات التعليم الثانوي لكل العمليات الإدارية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

10- أهم الصعوبات التي يواجهها مديرو مؤسسات التعليم الثانوي أثناء ممارستهم للعمليات الإدارية (القيادة، التخطيط، و التنظيم، و التدريب، و الرقابة) تتمثل حسب كل عملية فيما يلي:

- أهم الصعوبات في عملية القيادة : صعوبة التحكم في العاملين بالمؤسسة، المركزية في اتخاذ القرارات من طرف الوصاية، قلة الوسائل و التجهيزات اللازمة للعمل، تنفيذ قرارات الوصاية دون إبداء الرأي.
- أهم الصعوبات في عملية التخطيط: قلة الوسائل و الإمكانيات للتحفيز على الاهتمام بعملية التخطيط، عدم توفر أفراد تملك الرغبة والمبادرة للاقتراح و التخطيط، غياب أولياء التلاميذ عن أي مبادرة للتخطيط، تراكم الأعمال و تسارع الحوادث التي تعترض تسيير المؤسسة.
- أهم الصعوبات في عملية التنظيم : الصراعات النقابية تحول دون تنظيم جاد، عدم مساهمة جميع الموظفين في عملية التنظيم، نقص الإمكانيات المادية و البشرية، نقص أفراد مكونين في الإدارة و التنظيم التي تسهل عملية تفويض السلطة.

- أهم الصعوبات في عملية التدريب: نقص الدورات التدريبية المخصصة للمديرين في مجالات عملهم، غياب مفتشي المواد عن تكوين الأساتذة فيما يحتاجوه في أداء مهامهم، عدم توفر الوقت اللازم للتكوين لكثافة المهام الإدارية، احتكار مديريات التربية لكل ما يتعلق بالتكوين و التدريب.
- أهم الصعوبات في عملية الرقابة : التقويم يتم بأساليب تقليدية غير متطورة لكل الفاعلين في المؤسسة، كثافة الأعمال تصعب من الرقابة في المجال المالي و الإداري و البيداغوجي، عدم وجود هيئة متخصصة للقيام بهذه المهمة، عدم قيام مفتشي الإدارة بمهامهم.

7- يمكن تطوير إدارة مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر ببناء التصور المقترح يعتمد على مايلي:

- نتائج الدراسة الميدانية المذكورة آنفا.
- مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة التي تبناها الباحث في هذه الدراسة.

الفصل السادس

التصور المقترح لتطوير إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر

تمهيد

بعد أن تناول الباحث الدراسة الحالية بشقيها النظري و الميداني في الفصول السابقة،حيث تطرق إلى الإدارة المدرسية وإدارة الجودة الشاملة كما أشارت إليها أبجديات الفكر الإداري المعاصر ونتائج الدراسات السابقة، وبعد استنطاق واقع إدارة مؤسسات التعليم الثانوي من خلال نتائج الدراسة الميدانية، ثم توصل إلى المنطلقات الفكرية والملامح الإجرائية للتصور المقترح لتطوير إدارة مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر في ضوء مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة.

تمكن الباحث بعد ذلك من استنتاج أهم المبادئ اللازمة و الضرورية لبناء تصور المقترح لتطوير إدارة مؤسسات التعليم الثانوي، حيث نجد أن هناك الكثير من أوجه النقص في العمليات الإدارية الأمر الذي يجعل المدير في حاجة ماسة إلى تطوير وتحديث أساليبه الإدارية لتتناسب مع التحديات العصرية التي تواجهه . فالإدارة التقليدية الهرمية قد أصبحت قديمة وغير ملائمة لعصر التحديات والانفجار المعرفي و التكنولوجيا المتسارعة، وذلك على أساس ما ورد في أبجديات التراث النظري الهائل الذي أظهر جدية و صلاحية الأساليب الحديثة للإدارة لا سيما إدارة الجودة الشاملة، و على أساس الدراسات الأكاديمية التي تناولت هذا الأسلوب، و النماذج التطبيقية لبعض الدول العربية و الغربية، و كذا على أساس مهم كذلك يتمثل في الواقع الذي يعيشه مديرو و مديرات مؤسسات التعليم الثانوي في ممارسة العمليات الإدارية التي ضبطها الباحث اصطلاحا في (القيادة، التخطيط، التنظيم، التدريب، الرقابة). قد تبنى الباحث في بنائه لهذا التصور أسلوب السيناريوهات التي تستخدم لبناء التصورات المستقبلية، فما هي الأهداف والمبررات و المتطلبات التي بنى الباحث عليها تصوره و ما هي محاوره و فيما تتمثل الأوجه العملية في هذا التصور؟ يجيب الباحث بهذا الفصل الذي يمثل محور دراسته و ثمرة نتائجها.

1- أهداف التصور المقترح :

يمثل هذا التصور أرضية خصبة ينطلق منها المدير نحو ممارسة العمليات الإدارية و كل النشاطات بفعالية و كفاءة و نوعية مميزة، و لأن هذا التصور مبني على مبادئ الجودة الشاملة فإنها تعتبر مفاتيح ضرورية لتحقيق الجودة و عن طريق الالتزام بها يستطيع المدير إضفاء طابع النوعية على كل أداءاته. و يمكن تلخيص الأهداف التي يسعى التصور لتحقيقها فيما يلي:

أ. الدعوة إلى استغلال مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الثانوي.

ب. تطوير مستوى وفاعلية أداء مديري و مديرات مؤسسات التعليم الثانوي في مجال العمليات الإدارية.

ت. القضاء على الأعمال الإدارية التقليدية التي تعتمد على الرتابة و الروتين.

ث. الاهتمام بعملية التدريب المستمر للفاعلين في مؤسسات التعليم الثانوي والعمل على تنمية مهاراتهم وقدراتهم.

ج. تطوير أساليب العمل الخاصة بكل العمليات الإدارية و عدم الاقتصار على الفترات الرسمية للتكوين.

ح. التأسيس لفرق العمل داخل المؤسسات و خارجها.

خ. الاهتمام بجميع المستفيدين من خدمات الإدارة، والتلميذ بشكل محوري يجب إرضاؤه بالخدمة التعليمية المقدمة له.

د. تهيئة مؤسسات التعليم الثانوي لتبني إدارة الجودة الشاملة بنشر ثقافة الجودة لدى جميع الفاعلين التربويين.

2- مبررات بناء التصور المقترح:

إن الدراسة الحالية دراسة وصفية لواقع إدارة مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر، و هذا الوصف يحتاج إلى نتائج ملموسة استقاها الباحث من خلال تطبيقه لاستبيان يستنطق به ذلك الواقع و هذا بغية الوصول إلى تفسير دقيق لتلك النتائج، و لا يكون العمل متكاملا إلا إذا استثمرها في طرح حلٍّ و مخرج لسد الثغرات و نقاط الضعف التي تميزت بها العمليات الإدارية حسب المديرين و المديرات أفراد عينة الدراسة. و المتمثلة فيما يلي:

- الإفراط في مركزية التخطيط واتخاذ القرارات و عدم ترك هامش للمدراء حتى يكونوا قادة وحتى يطوروا أداءاتهم و أداءات الفاعلين في مؤسساتهم.
- افتقار مديري مؤسسات التعليم الثانوي للرؤية و الرسالة و الأهداف الواضحة و الدقيقة التي يسعون لتحقيقها.
- علاقة مؤسسات التعليم الثانوي بالمحيط تتصف بالهزالة و عدم الفعالية و تحتاج على تفعيل و تحيين.
- انعدام نظام تحفيزي فعال لحث العاملين على الأداء الذي يتميز بالجودة.
- التدريب مصطلح غير متداول في أوساط الإدارات التعليمية و التكوين النظري لا يغني عن نقص الكفاءات الإدارية و البيداغوجية في شيء.
- أساليب التقويم المعتمدة تستند إلى كمية النتائج و ليس نوعيتها و هذا يتنافى مع مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

- الرقابة عملية إدارية غير مكتملة مادام يفهمها المديرون والإداريون والأساتذة والمفتشون على أنها عملية تتبع للأخطاء و ليست عملية توجيه و تطوير مستمر.
- القصور في التحكم بأساليب حل المشكلات التي تعترض المؤسسة و المنتسبين إليها و تهميش دور أولياء التلاميذ في ذلك.
- غياب العمل الجماعي الذي يشترك فيه كافة أعضاء الجماعة التربوية.
- القصور في استغلال التكنولوجيا الحديثة في مؤسسات التعليم الثانوي.
- كما أن طرح الباحث تصورا يعتبر لفتة أكاديمية يستأنس بها القائمون على إدارة التعليم في البلاد إن تيسر للدراسة أن ترقى لمستوى اهتمامهم، و تضاف إلى باقي التصورات في هذا المجال كالتصور الذي خلصت إليه دراسة الباحثة "فايزة يسعد" التي أدرجت في هذه الأطروحة.
- يفتقر ميدان الإدارة في مؤسسات التعليم الثانوي على غرار الإدارات المختلفة إلى دليل فعلي عملي لكيفية تجسيد العمليات الإدارية على أرض الواقع، في المقابل يزخر نفس الميدان بالقوانين و التوجيهات التي تبقى جامدة إلى حين تفعيلها، فالتصور المقترح هو موضوع التفعيل الذي يجيبنا عن الكيف.

3- متطلبات تطبيق التصور المقترح:

أكدت بعض الدراسات كدراسة **أبو علي** 2010 أن أكثر العوامل التي تؤثر في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية" العوامل الاجتماعية"، تلك العوامل مرتبطة بما يتوفر في البيئة الاجتماعية من تحفيزات و تسهيل و راحة، لكن هذا يتعلق بالإدارة العليا لقطاع التعليم، وحتى يتمكن المديرون و المديرات المهتمون بتطوير مؤسساتهم من تطبيق هذا التصور المقترح يتوجب توفر بعض المتطلبات الذاتية النابعة منهم أنفسهم التي يراها الباحث ضرورية حتى يكون العمل بفحوى المقترح ميسر و ممكن، و تتمثل هذه المتطلبات فيما يلي:

1- امتلاك **الرغبة** في تطوير الإدارة و تغيير الواقع التي تعيشه المؤسسات التعليمية وتحسين الأداء.

2- **الثقة** في الأساليب الإدارية الحديثة لا سيما أسلوب إدارة الجودة الشاملة.

3- التحلي **بالمواطنة** و تمثل الغايات الكبرى للمواطن المنشود.

4- **نبذ احتكار** الإدارة و وظائفها و الاعتماد على إشراك الجميع في مختلف العمليات الإدارية كل حسب تخصصه و كفاءته.

5- **الاستمرارية في التطوير** و التحسين لكل الأعمال و المهام بما هو متاح، حتى تكون ثقافة منتشرة في المؤسسة.

6- العمل بقاعدة "**الكل مستفيد من الجودة و الكل يسعى لإرضاء هذا المستفيد**"، فالتلميذ مستفيد و يجب إرضاؤه بما يقدم له من خدمات تعليمية، و الأستاذ مستفيد و يجب إرضاؤه بما يقدم له من خدمات إدارية و بيداغوجية، و الموظفون مستفيدون و يجب إرضاؤهم بما يقدم لهم من خدمات، و المدير مستفيد و يجب إرضاؤه بما يقدم من أداءات في المؤسسة، فالجودة هي مهمة الجميع من أجل الجميع.

7- أن يكون للوزارة الوصية الدور المنوط بها الذي سيذكر لاحقا. لكن على المدير أن لا يعول على هذا المتطلب و إن كان ضروري، لكن الرغبة في التطوير و التحسين و الثقة في الأساليب الحديثة و روح المواطنة و عدم احتكار العمليات الإدارية يغنيه عن انتظار تحقق هذا المتطلب.

4- دور وزارة التربية الوطنية في تجسيد التصور المقترح:

أكدت الدراسات و الأبحاث الميدانية الخاصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في ميدان التعليم، و منها ما ذكره الباحث في دراسته أن ابرز متطلبات تبني أسلوب إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية هو دعم الإدارة العليا و المتمثلة في الوزارة الوصية، و في هذا التصور أدرج الباحث بعض المقترحات الخاصة بالجهات الوصية للتمكن من تجسيد هذا التصور على الواقع حيث أن هذه الأخيرة بنيت على أساس نتائج الدراسة الميدانية و المقترحات التي صرح بها مديرو و مديرات مؤسسات التعليم الثانوي، و يمكن أن تسهم الوزارة في تسهيل تبني أسلوب إدارة الجودة الشاملة عن طريق النقاط التالية:

- ضرورة توفير وحدة إدارة الجودة الشاملة في وزارة التربية الوطنية و خلايا للجودة في مؤسسات التعليم الثانوي.
- إعداد الكوادر و الكفاءات المسؤولة عن تنفيذ برامج إدارة الجودة الشاملة ومبادئها.
- عقد الورشات والدورات التدريبية للمديرين والأساتذة والإداريين بشكل عام حول الجودة الشاملة ومبادئها ونشر قيمها واتجاهاتها.
- تقديم التسهيلات اللازمة لمديري مؤسسات التعليم من دعم مادي ومعنوي وتحديث العمل باستمرار .
- الابتعاد عن المركزية في إدارة مؤسسات التعليم من قبل وزارة التربية الوطنية وإعطاء مدير المؤسسة صلاحيات أوسع .

– السعي لتوفير جو من الأمن والطمأنينة والعمل بروح الفريق والعمل على التحسين المستمر داخل المؤسسات التعليمية.

– التركيز على دور مدير مؤسسة التعليم الثانوي بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً في ضوء معايير مبادئ الجودة الشاملة.

– تصميم نظام توثيق مرن ومبسط مع تجنب كثرة الأعمال الورقية والبيروقراطية.

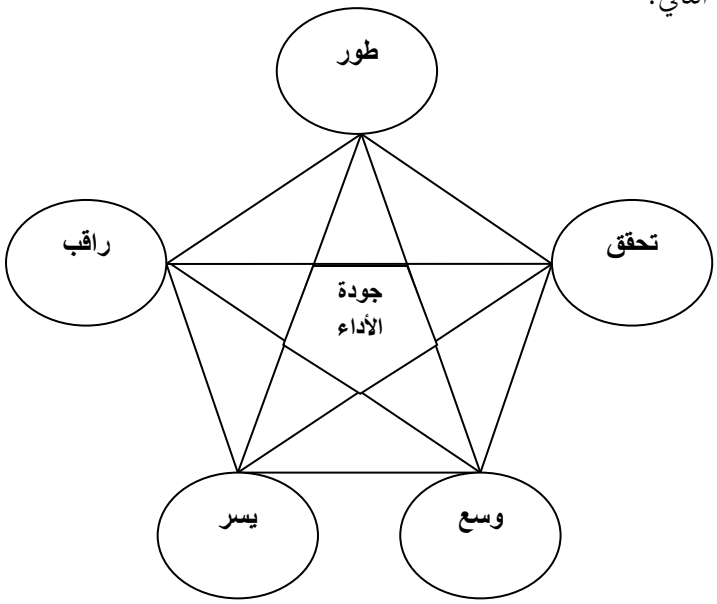
– ضرورة توخي الموضوعية في عملية اختيار مديري مؤسسات التعليم بحيث تستند على أسس مهنية حتى يتسنى لهم إدارة مؤسساتهم وفق مبادئ الجودة الشاملة.

– توفير الكفاءات التعليمية وتطوير أدائها باستمرار على اعتبار أن الأستاذ حجر الأساس في العملية التعليمية وفى تحقيق الجودة في التعليم.

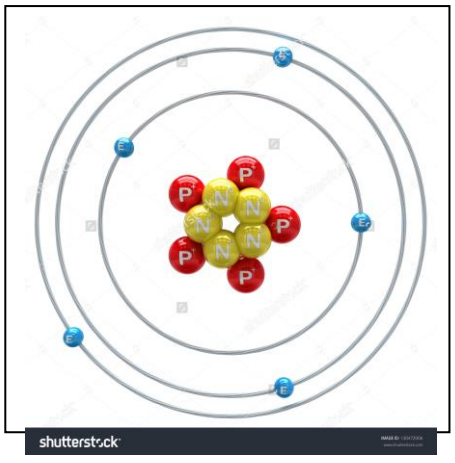
5– مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي بني عليها التصور المقترح:

انطلاقا من المبادئ الواردة في الجانب النظري و التي تعتمد في أغلبها على ما جاء به الأب الروحي للجودة " إدوارد ديمينج " من مبادئ و التي قدرها صاحبها بأربعة عشر مبدأ، قام الباحث بتلخيص مجمل تلك المبادئ إلى خمس مبادئ، مختصرة في كلمة (" تطوير") المتكونة من خمسة حروف يمثل كل حرف منها مبدأ من المبادئ، يمثلها في صورة مجازية و ليست إمبريقية شكل الذرة ذات الشكل الخماسي التي يدور حولها خمس الكترونات، و هذا يوافق ذرة البورون B ذات العدد الذري (5)، إن استلهام هذه المبادئ من التراث النظري للجودة و من خصائص هذه المادة الكيمائية لم يكن على سبيل الصدفة أو السفسطة، بل اطلاع الباحث و ميوله العلمية في الفيزياء و الكمياء أرشده إلى استغلال ما تجود به الطبيعة في سبيل تعليم الإنسان ما لم يعلم، فكما أن فكرة الجودة في التعليم استوردها روادها من القطاع الاقتصادي، وفكرة الكفاءات استلهمها الباحثون من القطاع المهني، إن القوانين الكونية الموجودة في الطبيعة يستفيد منها الإنسان في حياته اليومية مع تعاقب الزمن، و النظرية النسبية التي خلص إليها العالم الفذ اينشتاين في الفيزياء أفادت البشرية في كل مناحي الحياة، و كذا نموذج عظمة السمكة للعالم الياباني "كارو إيشيكاوا" الذي اقترحه و طوره في مجال التعرف على المشكلات و تحليلها. بالعودة لموضوع المبادئ يمكن للقارئ أن يطلع على خصائص هذه المادة الكيميائية المهمة و المفيدة لحياة الإنسان، فهي مادة إضافة إلى صلابتها و شدة تماسكها، فهي من العناصر النادرة التواجد بشكلها النقي في الطبيعة لكن تعتبر من مكونات جسم الإنسان الضرورية، و إحدى خصائص التغيير و التطوير الذي ينشده الأفراد، أن التغيير و التطوير ينبع من داخله و لا ينتظر تغييرا بإحداث تغيير في عناصر بيئته، فهذا نادر الحدوث

تماما كما أن البورون نادر بشكله النقي في البيئة الخارجة عن أجسامنا بل نستمده من أجسام أخرى كالفواكه الخضار، لذلك اصطلح الباحث على تسمية هذه المبادئ بذرة الجودة "تطوير" متوسما في هذه التركيبة أن تكون على نفس الدرجة من الأهمية لذرة البورون في فائدتها و صلابتها و ضرورتها للإنسان، كل إلكترون من هذه الذرة يمثل مبدأ من مبادئ إدارة الجودة الشاملة المستخلصة من الأدبيات النظرية والمعتمدة في التصور المقترح كما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (04) يوضح جودة الأداء وفق المبادئ الخمسة (تطوير)



شكل رقم (05) يوضح ذرة البورون

بحيث يمثل كل حرف من هذه الكلمة، مبدأ من المبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم التي يجب على المدير أن يلتزم بها في كل عملية من العمليات الإدارية (القيادة، التخطيط، التنظيم، التدريب، الرقابة) و فيما يلي شرح لحروف **ذرة الجودة "تطوير"**:

1- التاء (ت) أول حرف من كلمة **تَحَقَّقْ** و هي فعل أمر لكل فاعل في المؤسسة التعليمية عامة و للمدير بشكل خاص و المقصود بها، التحقق من المدخلات و مدى توفرها و تتمثل تلك المدخلات في كل ما يُسخر من أجل بداية الأداء (حقائق و بيانات دقيقة، وسائل متوفرة، أهداف مسطرة، استراتيجية واضحة، ...) و هو مبدأ يطبقه المدير في كل عملية من العمليات الإدارية.

2- الطاء (ط) أول حرف من كلمة **طَوِّرْ** و هي فعل أمر لكل فاعل في المؤسسة التعليمية عامة و للمدير بشكل خاص و المقصود بها تطوير الأداء و تحسينه باستمرار و هو يشمل جميع العمليات الإدارية المذكور و يدخل فيه التكوين، التدريب، التغيير، التحديث، التنويع،....الخ .

3- الواو (و) أول حرف من كلمة **وَسِّعْ** و هي فعل أمر لكل فاعل في المؤسسة التعليمية عامة و للمدير بشكل خاص و المقصود بها توسيع دائرة الأداء ليشمل الآخرين لإشراكهم في العمل، فبدل الاعتماد على الفرد واحد يتوسع ليشمل الجماعة التربوية و حتى الآخرين من ذوي الاختصاص الذين يرى المدير أن استشارتهم ضرورية ، و هذا ما يعبر عنه بالعمل الجماعي و يكون صالح لتوسيع دائرة اتخاذ القرارات، وضع الأهداف، حل المشكلات، اقتراح أساليب جديدة للأداء الإداري و البيداغوجي، المشاركة في التنظيم و التخطيط . الرقابة، التدريب و حتى عملية القيادة.

4- الياء (ي) أول حرف من كلمة **يَسِّرْ** و هي فعل أمر لكل فاعل في المؤسسة التعليمية عامة و للمدير بشكل خاص و المقصود بها تيسير العمل و جعله لا يتطلب جهدا و لا تكلفة و ذلك بتحديد الأهداف بدقة و ضبط الاستراتيجيات و توفير الوسائل اللازمة للعمل و تحفيز العاملين و التقليل من التفتيش و المراقبة السلبية، و إزالة الخوف و غيرها و هو يشمل جميع العمليات الإدارية كذلك فنتكلم عن تيسير القيادة و تيسير التخطيط و التنظيم و التدريب و تيسير الرقابة.

5- الراء (ر) أول حرف من كلمة **رَاقِبْ** و هي فعل أمر لكل فاعل في المؤسسة التعليمية عامة و المدير بشكل خاص و المقصود بها المراقبة التقويم و التوجيه و المتابعة المستمرة لكل العمليات قبل و أثناء و بعد القيام بها، إلى جانب أن معيار ما نراقب من أجله يتجسد في رضا المستفيد من الخدمة سواء كان الأستاذ أو

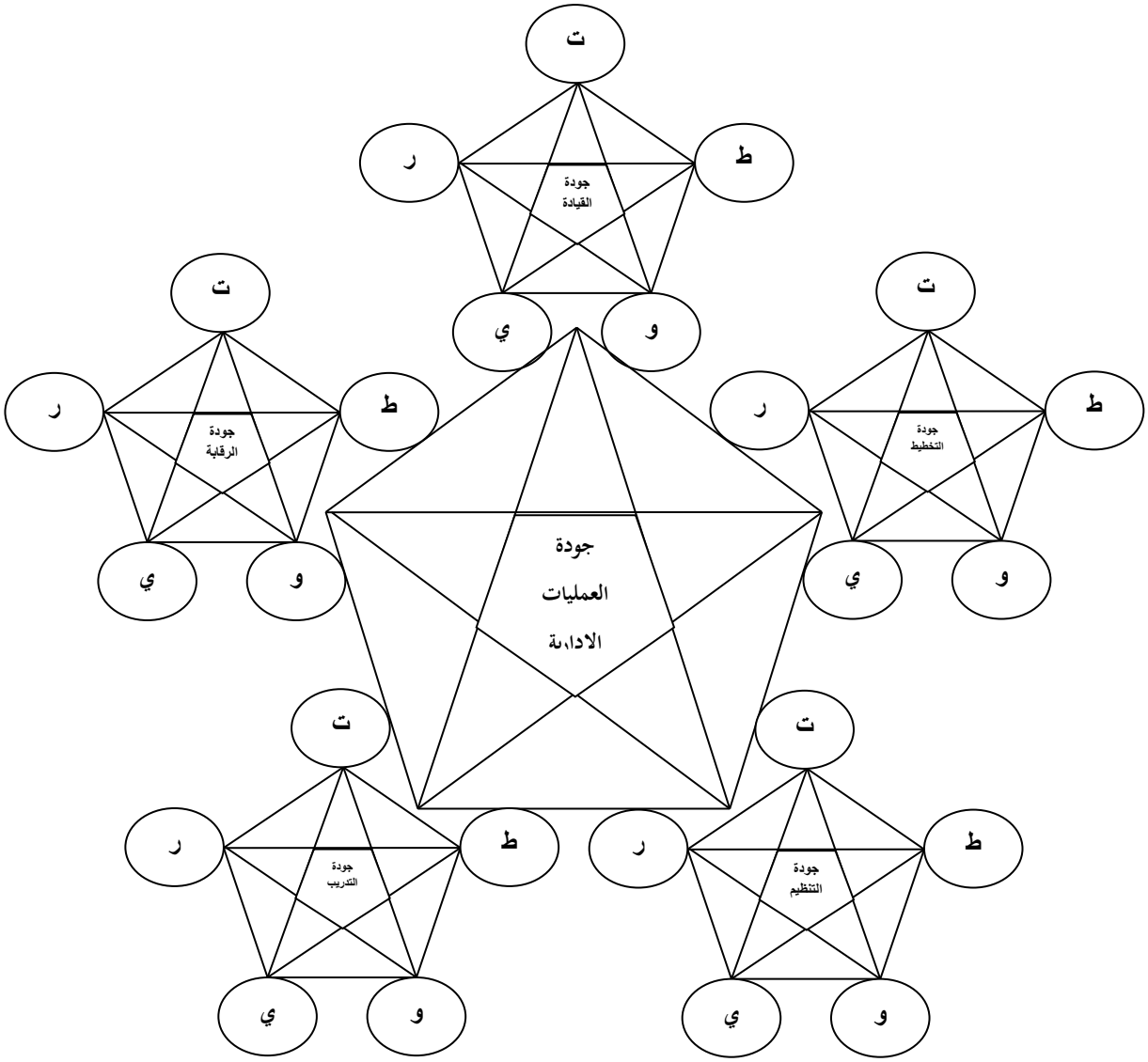
الإداري بشكل عام و التلميذ بشكل خاص، فلا بد للمراقب أن يضع نصب عينيه أنه يراقب في ضوء إرضاء هؤلاء المستفيدين و الكل يسعى لرضا التلميذ كمستفيد داخلي محوري و كذلك المستفيد الخارجي الذي يكون مثلا الجامعة التي ستستقبل الخرجين بمعايير جودة عالية. و يرى الباحث أن الرضا في هذا المستوى يبقى قاصرا إذا قرناه فقط بالأشخاص، فقد نسعى لإرضاء المستفيد الأول من العملية التعليمية التعلمية و هو التلميذ، لكن غالبية العاملين ليسو مهتمين بإرضائه مادام أنهم لا يرون فائدة ملموسة تعود عليهم كمقابل فوري، فإن كانت الفائدة من إرضائه هو المساهمة في تكوين المواطن الصالح الذي يفيد و يستفيد، فلن تتجسد هذه النتيجة إلا بعد مضي حوالي عقدين من الزمن، فهذا كما نرى من المرامي و الغايات التي يغيب عن الكثير من العاملين تمثلها في أذهانهم و وضعها ضمن أهدافهم، لذا فالباحث يرى أن الرضا الذي يجب أن نتبناه و نعمل على تجسيده في هذا التصور المقترح هو الرضا الذي يعود على العامل بالدرجة الأولى كمستفيد أول (الرضا عن النفس بما تقدمه من عمل)ثم زميل العمل (إرضاء زميل العمل بأداء ذا جودة) ثم مسؤول العمل(إرضاء مسؤول العمل بأداء ذا جودة) ثم رضا التلميذ في النهاية، فهو يستلم ثمرة الرضا في أقصى درجاتها، و هذا لا يتأتى إلا إذا صبغنا الرضا بالصبغة الدينية الأخلاقية و استنجدنا بمنظومة القيم التي تفعل فعلها في خلق الدافعية الذاتية للانجاز و الإجادة في ذلك الانجاز، فبدل أن نتكلم عن رضا المستفيد نتكلم بوجه أولى عن رضا الخالق (الله سبحانه و تعالى)، و يؤكد العلماء يوما بعد يوم أن صلة الدين بالعلم تتجلى مع كل اكتشاف علمي، و النابغة أ.أينشتاين قال يوما " العلم دون دين أعرج، و الدين دون علم أعمى" و يعضده في هذا ماكس بلانك الألماني عالم الفزياء الكمي الذي قال في كتابه الشهير (إلى اين يذهب العلم) " لا يمكن أن يوجد أبدا أي تعارض بين الدين و العلم، بل كل منهما مكمل للآخر، و أعتقد أن أي شخص جاد و صادق يدرك ذلك، و ذلك لأن العنصر الإيماني في طبيعته سيظهر حتما إذا تكاثفت كل قوى نفسه و تكاملت معا بكل اتزان و تناسق، و في الحقيقة لا يعد من الصدفة أن أعظم المفكرين في كل العصور كانوا نفوسا ذات إيمان كبير". فالرضا بهذا المعنى لا يعود فقط بالفائدة على المؤسسة سواء كانت ربحية أو خدماتية بل على الفرد و المجتمع ككل.

ملاحظة هامة: يرى الباحث أن هذه المبادئ المشكلة **لذرة الجودة "تطوير"** متكاملة فيما بينها، المدير غير ملزم بترتيبها أثناء ممارسة العمليات الإدارية فيمكن أن يتحقق ليطور، أو يراقب ليتحقق، أو يطور ليوسع، و هكذا، فليس هناك محددات زمنية أو مكانية لتناول تلك المبادئ فهي حاضرة في كل الوظائف الإدارية و يستعملها العاملون فضلا عن المدير في أداء وظائفهم بجودة و تميز، و هذا يقود الباحث إلى التكلم عن **جزيء الجودة**

الموضحة في الشكل اللاحق رقم (06) و المتكون من مجموع خمس ذرات، كل ذرة تمثل عملية إدارية واصطلح الباحث على تسميتها (ذرة جودة القيادة، ذرة جودة التخطيط، ذرة جودة التنظيم، ذرة جودة التدريب، ذرة جودة الرقابة)، و بما أن هذه العمليات يشارك فيها مجمل الفاعلين في المؤسسة التعليمية فإن هذا الجزيء يتجسد في كل فرد من أفراد المؤسسة التعليمية، و بذلك تتشكل مجموعة من الجزيئات المتماسكة فيما بينها لتشكل في مجملها نسقا متكاملا متماسكا يتمثل في المؤسسة التعليمية المتميزة بالجودة و النوعية المنشودة. إن عدم ذكر الباحث لبعض المبادئ التي تُرى أساسية ليس من باب النسيان لكن طبيعة التركيبة التي اختارها تستوجب توفر باقي المبادئ بالضرورة، فلو أخذنا مثلا مبدأ الاستمرارية فسنجد أن مبادئ **ذرة الجودة "تطوير"** في حركية دائمة و تفاعل مستمر فهي مربوطة مع بعضها بحيث تتداخل و تتدخل في كل مهمة مهما كانت بسيطة، و مبدأ رضا المستفيد يكون نتيجة حتمية إذا ما قام الفرد (المدير، الأستاذ، الموظف، العامل، التلميذ) بتطبيق هذه المبادئ بالطريقة الصحيحة في تنفيذ مهامه و إنجازها، لكن يسوقها الباحث هنا بعد تلخيصها بهذا الترتيب لبناء التصور المقترح لتطوير و تحسين ممارسة العمليات الإدارية بشكل سهل و ميسر. \

6- بناء التصور المقترح بتطبيق المبادئ على العمليات الإدارية :

إن ما يقترحه الباحث هنا هو ما تيسر له من مهام استخلصها من خلال دراسته، و يمكن للمديرين أن يضيفوا المهام و العمليات التي أغفلها الباحث، لكن ما يؤكد عليه هذا التصور هو أن تلك المبادئ ضرورية لتناول كل عملية، في حال تمكن المدير من التحكم بالمبادئ الخمسة **ذرة الجودة "تطوير"** و فهمها يستطيع تطويعها لتكون الآلية العملية لممارسة كافة العمليات الإدارية التي يضطلع بها في مؤسسة التعليم الثانوي التي يديرها وفق شكل **جزيء جودة العمليات الإدارية** الموالي:

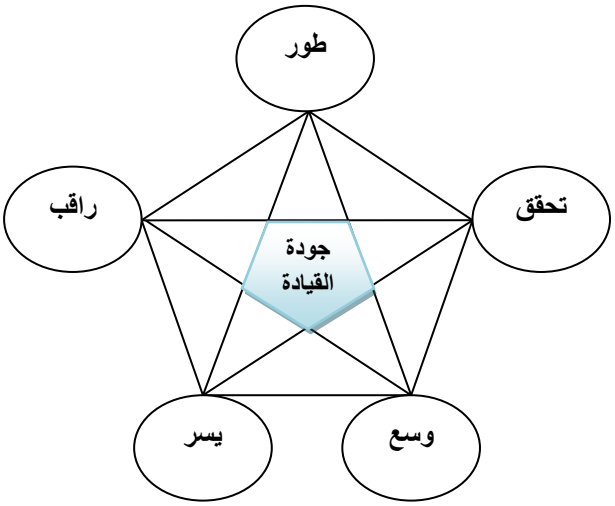


الشكل رقم (06) يوضح (جزيء جودة العمليات الإدارية)

6-1- عملية القيادة :

انطلاقا من أن عملية القيادة حسب الدراسة الميدانية تعمل على تطوير العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في المؤسسة عن طريق المدير الذي يوجه و ينسق جهود الأساتذة و التلاميذ نحو تحقيق الأهداف المنشودة. و تعمل على توفير مناخ تنظيمي يسوده روح التعاون و العمل الجماعي، مع إشراك الأساتذة في إيجاد حلول للمشكلات التي تعترض المؤسسة التي يديرها مدير المؤسسة. و كذا ممارسة أسلوب القيادة المناسبة. فإن عملية القيادة تعتمد على الكفاءات و المهارات التي تتوفر في المدير القائد، و حتى لا يضن المدير أن القيادة عمل

فردي و قرارات محصورة في شخص المدير، وجب تقيد المديرين بالمبادئ الخمس المجموعة كلمة (**تطوير**) أثناء ممارسة عملية القيادة وفق الشكل التالي:



شكل رقم (07) يوضح جودة القيادة وفق المبادئ الخمسة (تطوير)

من خلال الشكل السابق رقم ( ) يتضح أن عملية القيادة تحتاج إلى إثرائها و تأطيرها بالمبادئ الخمسة (التطوير، التحقق، التوسيع، التيسير، الرقابة) المستنتجة من خلال الجانب النظري، حيث أن كل مبدأ له مجال في عملية القيادة و يمكن توضيح ذلك فيما يلي:

أولا– التحقق:

- التأكد من وجود أسلوب القيادة المناسبة في الموقف المناسب.
- التحقق من وجود رؤية و رسالة واضحة و دقيقة.
- التأكد من تحديد المسئوليات بوضوح داخل المدرسة.
- تطويع المعلومات والبيانات اللازمة لحسن سير العمل ودفعه في الاتجاه الصحيح
- التأكد من كل الوسائل المادية و البشرية المتاحة و التجهيزات
- التحقق من تحديد نقاط الضعف و النقص وإحصائها بدقة
- جمع المعلومات عن كل الممارسات التي تجري في المؤسسة
- التحقق باستمرار من كل البيانات و المعلومات و الحقائق المتعلقة بالمؤسسة.

ثانيا – التوسيع:

- إشرك الأساتذة في إيجاد حلول للمشكلات التي تعترض المؤسسة التي أديرها
- إشرك الأساتذة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمؤسسة
- إشرك أولياء أمور التلاميذ لتنفيذ مشاريع المؤسسة
- العمل على توفير مناخ مناسب للعمل بروح الجماعة
- العمل على تفويض بعض السلطات للأفراد التي يثبت كفاءة
- غرس روح الانتماء في الموظفين ودعمه و مشاركة الجميع في نشره.
- العمل على التحسين المستمر لمستوى الأداء في المؤسسة
- توصيل رسالة الجودة إلى الهيئة التدريسية والتلاميذ.

ثالثا – التيسير:

- توفير نظاماً للحوافز للعاملين لرفع مستوى إنتاجية التعليم.
- العمل على توفير مناخ تنظيمي يسوده روح التعاون
- الاطمئنان باستمرار أن العمل ميسر لكل الفاعلين في المؤسسة
- توفير كل النصوص القانونية المساعدة على توصيف وظائف كافة العاملين في المؤسسة
- تخصيص ميزانية لاقتناء وسيلة النقل خاصة بالمؤسسة لتسهيل عملية الاتصال (يقع هذا الإجراء على عاتق الجهة الوصية)
- إعطاء المدير كامل الحرية لممارسة سلطته كقائد و تمكينه من صلاحيات أكثر (يقع هذا الإجراء على عاتق الجهة الوصية)
- تزويد المؤسسة بالكفاءات اللازمة للاعتماد عليها في تحسين مستوى الأداء (يقع هذا الإجراء على عاتق الجهة الوصية)
- يقوم مدير المؤسسة على مراعاة الموظفين ليشعروا بالأمان وينمي هذا الشعور ويقويه.
- احترام التلاميذ ومعاملتهم معاملة تربوية تحقق لهم الأمن والطمأنينة.

رابعا – الرقابة:

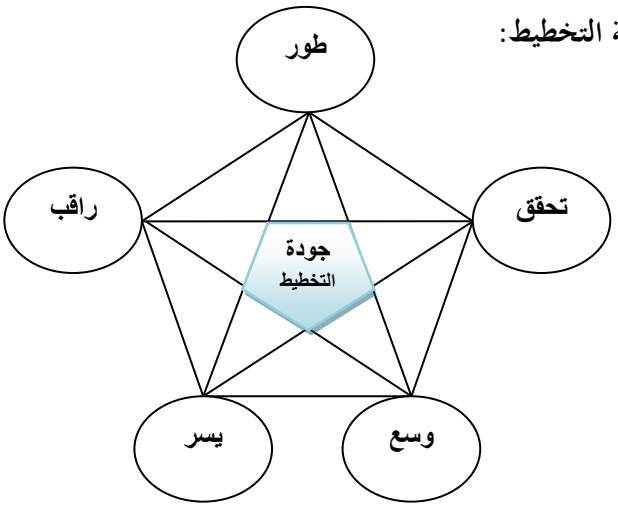
- توجيه وتنسيق جهود الأساتذة والتلاميذ نحو تحقيق الأهداف المنشودة
- العمل على التحقق من تلبية حاجات المستفيدين من مخرجات عملية التعليم

- استقبال البريد اليومي وعرضه على مدير المؤسسة في نفس اليوم.
- متابعة المواقف الطارئة ومباشرتها ، ويتم تثبيتها في محضر اثبات حالة عند الاقتضاء.
- الهمل على الرقابة المستمرة للعمليات بشكل لا يغفل أي صغيرة أو كبيرة.

خامسا – التطوير:

- تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي
- العمل على نشر ثقافة تنظيمية في المدرسة
- العمل على تطوير العمليات الإدارية لتحقيق مخرجات جيدة
- الحرص على تنمية الإبداع لجميع الأفراد داخل المدرسة
- العمل على تطوير العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في المؤسسة
- العمل على تكثيف الدورات التكوينية و الندوات المحلية للموظفين.
- العمل على تفعيل عملية التدريب و التكوين بشكل مستمر.

6-2- عملية التخطيط:



شكل رقم (08) يوضح جودة التخطيط وفق المبادئ الخمسة (تطوير)

أولا– التحقق:

- إحصاء عدد الأفواج المتوقعة وعدد الأساتذة وعدد الإداريين وأعداد التلاميذ المتوقعة.
- حصر احتياجات الأنشطة للعام الدراسي لتأمينها.
- أحرص أن تكون الأهداف دقيقة و قابلة للقياس.
- التأكد من توفر الإمكانات و الوسائل المساعدة على التخطيط.
- تجسيد ميثاق أخلاقيات المهنة (يقع هذا الإجراء على عاتق الجهة الوصية).
- التحقق من توفر الوسائل لاستيعاب الأعداد الكبيرة من التلاميذ الواردة على المؤسسة
- العمل على توفير تقارير دقيقة بمختلف المشكلات التي حدثت في السنة الفارطة للتخطيط لمنع حدوثها وتكرارها لاحقا.
- تحديد آليات وإجراءات التنفيذ والرقابة والتطوير.

ثانيا – التوسيع:

- يسعى مدير المؤسسة للتخطيط لرزنامة اجتماعات دورية لأعضاء هيئة التدريس و الهيئة الإدارية.
- إشراك الأساتذة و الإداريين في إعداد خطة المؤسسة.
- إشراك الأساتذة في تحديد أهداف خطة المؤسسة
- التخطيط لإشراك أولياء أمور التلاميذ في حل مشكلات أبنائهم المدرسية
- تقوم إدارة المؤسسة والأساتذة بتحديد الأهداف لجميع الموظفين ومساعدتهم لتحقيقها.
- التخطيط للنشاطات اللاصفية و إشراك التلاميذ و أوليائهم في ذلك .

ثالثا – التيسير:

- تأمين الكتب الدراسية قبل بداية الموسم الدراسي.
- تأمين الاحتياجات السنوية لمصادر التعلم
- التخطيط للعمل المدرسي اليومي حسب الأولويات
- تهيئة الظروف التي يتم على ضوئها وفي إطارها التعلم الجيد.
- التخطيط لعلاج المشكلات التي تعترض المؤسسة
- ضمان خطة مرنة تسهل تعديلها إذا اقتضت الضرورة ذلك.
- تحفيز الأفراد للمشاركة في عملية التخطيط بنظام حوافز (مادية، معنوية، امتيازات)

- التخطيط لضبط مواقيت زيارات أولياء التلاميذ للمؤسسة لتفقد تمدرس أبنائهم
- توفير السكن للأساتذة بالقرب من مؤسسات العمل للقضاء على مشكلة التأخر عن العمل (يقع هذا الإجراء على عاتق الجهة الوصية)
- إعادة الثقة في المدير للقيام بعملية التخطيط بإعطائه هامش كاف من الصلاحيات لتسيير مؤسسته وفق إمكاناته المادية و البشرية (يقع هذا الإجراء على عاتق الجهة الوصية)

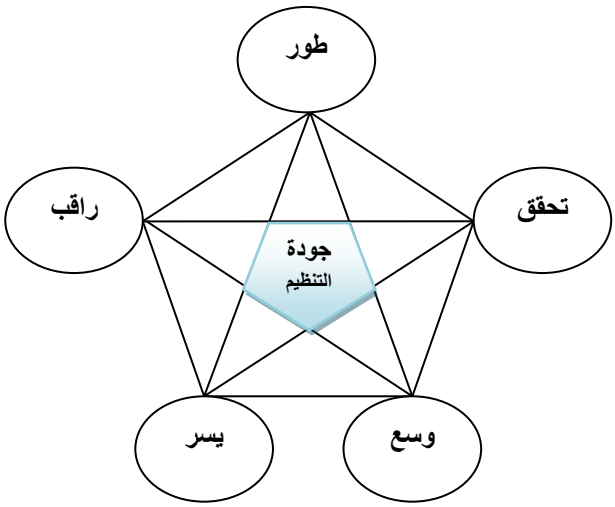
رابعا – الرقابة:

- التخطيط لمتابعة تحقيق الانضباط والجدية في العمل.
- العمل استغلال النقابات و المنخرطين و المنخرطين فيها لمراقبة العمل فيما يخول لهم من صلاحيات.
- التخطيط لوضع جداول مراقبة دورية لمناسبات المهمة في المؤسسة كالامتحانات و زيارات المصالح الطبية.
- متابعة تحديد احتياجات المؤسسة في الجانب المادي و البشري

خامسا – التطوير:

- الاستفادة من مقترحات أولياء الأمور البناءة في الارتقاء بالعمل التربوي.
- التخطيط لتنفيذ دروس تدريبية لتحسين كفايات الأساتذة.
- التخطيط لتنمية القدرات الإبداعية للتلاميذ.
- التخطيط لتحسين مستوى تحصيل التلاميذ.
- التخطيط لإعداد رزنامات الخرجات العلمية و الترفيهية خلال السنة الدراسية
- ضمان تكوين الجيد في المناجمنت من خلال تنظيم دورات تدريبية للمديرين (يقع هذا الإجراء على عاتق الجهة الوصية)

6-3- عملية التنظيم:



شكل رقم (09) يوضح جودة التنظيم وفق المبادئ الخمسة (تطوير)

أولا- التحقق:

- التحقق من تنظيم الجدول المدرسي لتوظيف إمكانيات المؤسسة المادية والبشرية
- التأكد من توفير المعلومات اللازمة لضمان السير الحسن بالمؤسسة و تنظيم محكم.
- التحقق من صياغة أهداف قصيرة، متوسطة و بعيدة المدى.

ثانيا – التوسيع:

- تنظيم أعمال مختلف المصالح بالمؤسسة
- تفويض بعض السلطات والصلاحيات لبعض الأساتذة
- توزيع الأدوار على الأساتذة لتنظيم العمل في المؤسسة.

ثالثا – التيسير:

- مكافأة الناشطين الذين يظهرون مشاركة فعالة في التنظيم
- توفير الوسائل المادية و البشرية لتسهيل وتحسين عملية التنظيم

- تعيين عاملين حسب الاحتياج لسد ثغرات المهمات المتراكمة (يقع هذا الإجراء على عاتق الجهة الوصية)
- تحييد المؤسسة عن تدخلات الشركاء الخارجيين فيما هو خارج عن صلاحياتهم.
- العمل على توصيف مهام كل موظف في المؤسسة بشكل واضح و دقيق.

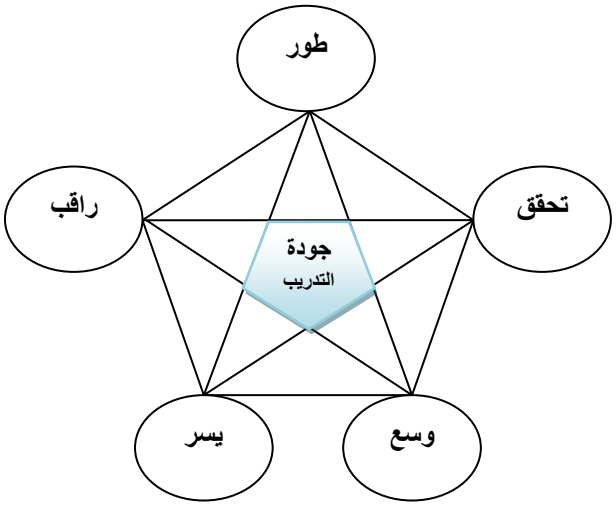
رابعا – الرقابة:

- ضمان توزيع المهام بشكل عادل .
- تشكيل فرق عمل لمراقبة سير و تنفيذ ما تم الاتفاق عليه في عملية التخطيط.
- تقويم كل مهمة خلال تنفيذها و بعد إنجازها بشكل مستمر و دائم.

خامسا – التطوير:

- تنظيم ورش عمل لتدريب الأساتذة لتنفيذ الخطط العلاجية.
- تطوير تنظيم السجلات والملفات المتعلقة بالمؤسسة كل عام
- استخدام التكنولوجيا في تنظيم الأعمال بالمؤسسة
- تنظيم اللقاءات التربوية لتطوير الكفايات المهنية للأساتذة
- تطوير نظام يحقق التواصل الفعال داخل المؤسسة وخارجها
- تنظيم دورات تكوينية تدريبية لأفراد المؤسسة بما فيهم المدير في عملية التنظيم الإداري (يقع هذا الإجراء على عاتق الجهة الوصية)

6-4- عملية التدريب



شكل رقم (10) يوضح جودة التدريب وفق المبادئ الخمسة (تطوير)

أولا- التحقق:

- تحديد الاحتياجات التدريبية ورفعه للجهة المشرفة على المؤسسة
- التأكد من وجود سجل تدريبي لكل موظف في المؤسسة.
- الحرص على الاطلاع على الأساليب الإدارية الحديثة.

ثانيا – التوسيع:

- أخذ رأي المتدربين و مشاركتهم حول البرنامج التدريبي
- ضمان تدريب الأساتذة على العمل الجماعي
- مشاركة جميع الفاعلين في المؤسسة في رصد احتياجاتهم للتدريب و التكوين.

ثالثا – التيسير:

- تجهيز المكان المخصص للبرامج التربوية داخل المؤسسة قبل وقت كاف من انعقاده
- تسهيل عملية التكوين للأساتذة الجدد على للتدرب على الإعداد الجيد للدروس اليومية.
- إصدار نشرات تربوية هادفة لتيسير عملية تطوير أداء الأساتذة.

- تخصيص ميزانية كافية للتمكن من تحفيز الشركاء التربويين على الانضباط في الدورات التدريبية لتحسين أداءاتهم
- إعطاء المديرين المزيد من الصلاحيات لتنظيم الدورات التدريبية لأنهم الأعلم باحتياجاتهم التدريبية (يقع هذا الإجراء على عاتق الجهة الوصية).

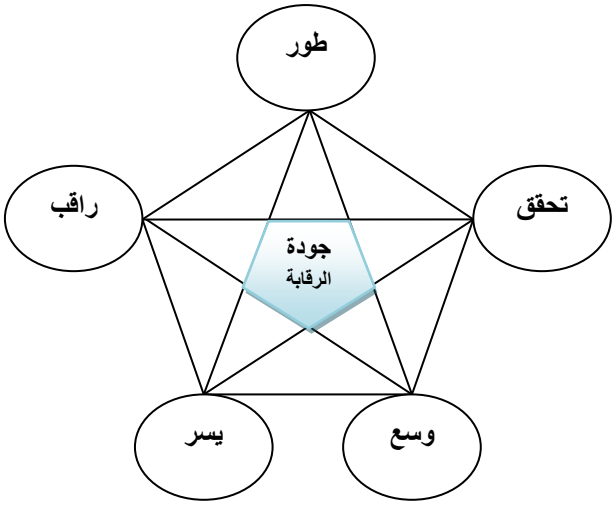
رابعا – الرقابة:

- متابعة البرامج التدريبية والتنبيه على المتدربين وإبلاغهم بوقت البرنامج ومكان انعقاده
- الإشراف على البرامج التدريبية ومتابعة حضور المتدربين
- قياس وتقييم أداء المتدربين وذلك للوقوف على مدى استفادة المتدربين بعد تلقي التدريب.
- تطبيق أسلوب التوجيه الهادف لرفع الكفاءات المهنية للأساتذة
- تطبيق أسلوب الإشراف (العلاجي)لتحقيق النمو المهني للأساتذة

خامسا – التطوير:

- وضع خطة للتدريب الداخلي وفق الاحتياجات المحددة.
- ضمان ورش عمل لتدريب الأساتذة على أساليب وتقنيات حديثة لتطوير العملية التعليمية
- ضمان تدريب مختلف لجان المؤسسة (فرق العمل) على تطبيق أسلوب حل المشكلات
- العمل على استغلال التكنولوجيا و التدرب عليها لتطوير الإدارة في المؤسسة

6-5- عملية الرقابة:



شكل رقم (11) يوضح جودة الرقابة وفق المبادئ الخمسة (تطوير)

أولا- التحقق:

- التأكد من فحص المبنى المدرسي بشكل مستمر وملاحظة مرافقه المختلفة
- التحقق من وجود أساليب واضحة للتقويم و الرقابة و التوجيه و الإشراف والمتابعة
- التحقق من وجود أهداف واضحة لدى الجميع بغية مراقبتها
- التأكد من وجودة الوسائل المادية و البشرية لتنفيذ عملية الرقابة
- التأكد من النصوص القانونية التي تحدد صلاحيات كل المعنيين بعملية الرقابة
- التيقن من أن الرقابة أحد العمليات الأساسية في إدارة مؤسسة التعليم الثانوي.

ثانيا – التوسيع:

- أشرك الأساتذة في تطوير أساليب تقويم نتائج الأنشطة المختلفة للمؤسسة
- تشكيل فرق عمل من الأساتذة لكل تخصص للمشاركة في إعداد الاختبارات التحصيلية.
- تشكيل لجان خاصة من داخل المؤسسة تساعد المدير على ممارسة عملية الرقابة

ثالثا – التيسير:

- التواصل مع أولياء الأمور للاستفسار عن تأخر أو غياب أبناءهم
- تحفيز العاملين من أساتذة و موظفين و عمال على ممارسة الرقابة الذاتية.
- توفير آليات للمتابعة و التقويم و الرقابة لتسهيل العملية.

رابعا – الرقابة:

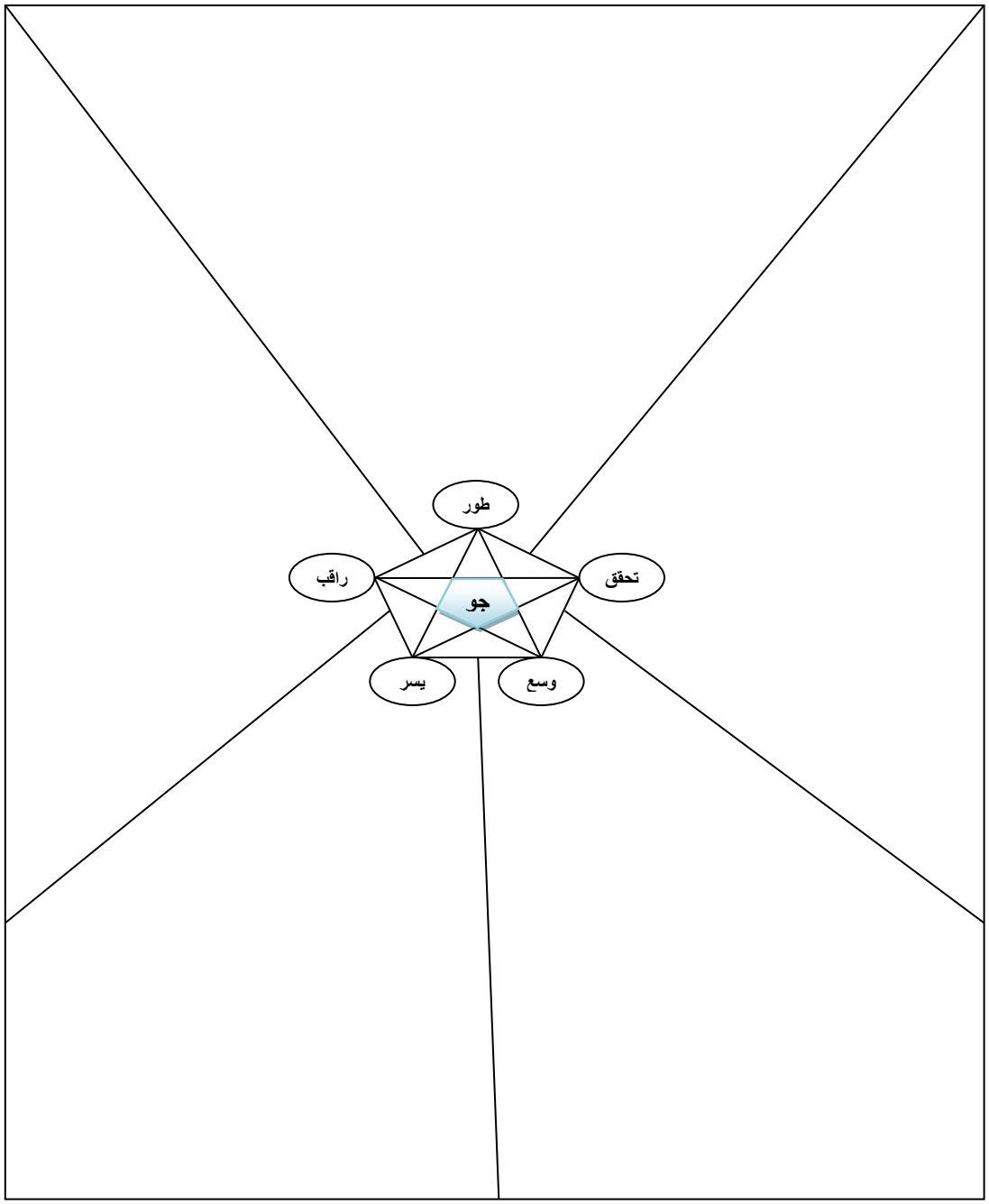
- متابعة المشكلات والأعطال التي تتعدى حدود الصيانة البسيطة وإبلاغ الجهات المعنية بذلك.
- متابعة تنفيذ الأعمال داخل المؤسسة
- يقوم مدير المؤسسة أو من يفوضه بتقويم أداء الموظفين بشكل مستمر .
- استخدام الرقابة الإحصائية لقياس مدى تحقيق الأهداف في المؤسسة
- حرص مدير المؤسسة على استخدام التقويم الذاتي لتطوير مستوى الأداء
- الحرص على استخدام التقويم الذاتي لتطوير أداء الأساتذة
- مراقبة تطبيق حصص الدعم لتحسين مستويات التلاميذ
- الاعتماد على الرقابة التوجيهية عوض الرقابة التفتيشية
- الإشراف على دراسة حالات التلاميذ المتأخرين دراسياً
- مراقبة النظام والالتزام بالدوام من طرف كل العاملين بالمؤسسة
- متابعة تنفيذ المناهج و الدروس وفق الطرق و الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

خامسا – التطوير:

- صيانة ونظافة المبنى المدرسي بشكل مستمر وملاحظة مرافقه المختلفة
- العمل على تذليل جميع العقبات التي تؤثر على تحقيق الأهداف المسطرة
- العمل على تطوير معايير أساليب واضحة و عملية لتقويم أداء الموظفين بالمؤسسة
- توظيف نتائج التقويم لتطوير مستوى المخرجات
- العمل على تطوير وتحسين أدوات تقويم تحصيل التلاميذ
- خلق ثقافة الرقابة الذاتية لدى العاملين عن طريق الدورات التدريبية

و خلاصة القول نقول أن مبادئ **ذرة الجودة " تطوير"** تعتبر صالحة مع كل العمليات الإدارية حتى و إن اختلف في تعدادها الباحثون، لكن بشرط توفر تلك المتطلبات المذكورة آنفا، كما أن الباحث يقترح على المديرين عمل دليل بكل المهام اليومية الأسبوعية و الشهرية و السنوية، بحيث يستطيع التخطيط لكيفية تيسير انجازها من طرفه أو من طرف الفاعلين في المؤسسة، كما أنه يجبذ أن يدرب عليها كل العاملين بالمؤسسة في أداء و تنفيذ مهماتهم.

يمكن للمديرين أن يمارسوا العمليات الإدارية و أي نشاط آخر تكون فيه مواصفات الجودة بناء على هذه مبادئ ذرة الجودة بالاستعانة بالنموذج المبين في الشكل رقم (12) الذي يستعملونه في كل نشاط أو إجراء، حيث يكون على ورقة مستقلة مصممة تصميما خماسيا كما في الخرائط الذهنية التي اعتمدها "توني بوزان" 1942 المعروف بأستاذ الذاكرة، صاحب الأعمال المتميزة في حقل الذاكرة والتي تعد أداة التفكير متعددة الأساليب لتقوية الذاكرة ، بحيث يكتبون كل ما يتعلق بالمبدأ في الجهة المخصصة له، و الموضحة كالتالي:



الشكل رقم(12) يوضح النموذج العملي لاستعمال ذرة الجودة "تطوير" في المهام الإدارية

7- معوقات تطبيق التصور المقترح:

إن الصعوبات التي تواجه المديرين في أداء مهامهم تجاه العمليات الإدارية كثيرة و متنوعة مثل ما جاء في نتائج الدراسة الميدانية، لكن التصور المقترح يفترض به أن يقلل من تلك الصعوبات إلى أقصى حد لأنه يقدم تلك

المبادئ على أساس الأخذ بها من طرف جميع العاملين فضلا عن المديرين و المديرات و بالتالي تقل أعباء العمل و تتوزع على كامل الفريق العامل بالمؤسسة التعليمية، و تبقى بعض الإشكالات التي ربما تهدد نجاح هذا التصور و يتعلق الأمر بالنقاط التالية:

1- مقاومة التغيير: و هو شيء معروف لدى السواد الأكبر من العاملين الذي يميلون إلى الاستقرار و الرتابة و الروتين، و يرون في أي تغيير جهدا إضافيا لا طائل منه.

2- محدودية رؤية صلاحية التصور المقترح: ربما يرى البعض من المديرين أن هذا المقترح يفتح عليهم بابا من التدخل في صلاحياتهم عندما يشركون باقي العاملين في قراراتهم و تسييرهم للمؤسسة، و إن كان الأمر كذلك فإن هذه العمليات الإدارية التي ذكرت في الدراسة ستظل تمارس بالكيفية التقليدية الضيقة التي لا طائل منها.

2- محدودية الصلاحيات لدى المديرين: بحيث تهمش مبادراتهم و لا تلقى صيتا لدى الإدارة العليا، و هذا ما يجعل من المدير المبادر لتطبيق هذا التصور مكبلا بقيود و مراسيم و مناشير تثبط من دافعيته للإبداع و الابتكار و أخذ المبادرة.

3- انتظار الحلول من الإدارة العليا: بحيث تعود العاملون في القطاع التربوي انتظار الحلول لمشاكلهم من الإدارة العليا و إلى ذلك الحين تبقى الأمور معطلة و تعم الرداءة و نقص المردود، و يهدر كل التدابير الممكنة بالوسائل المتاحة خوفا من الفشل و تحمل المسؤولية.

4- استعجال النتائج: بحيث يعتقد مدير المؤسسة أنه قد وجد خاتم سليمان فيستعجل النتائج المرجوة في فترة وجيزة و بالتالي تأتي النتائج المعاكسة التي قد ترد جراء خطأ في الفهم أو التطبيق.

8- الحلول المقترحة:

تعتبر المعيقات المذكورة آنفا أهم العراقيل التي يمكن أن تعترض تطبيق هذه التصور المقترح، و لكي يتم تجنب الوقوع فيها توجب على المسؤولين في مؤسسة التعليم الثانوي أن يراعوا الحلول التالية:

1- اتخاذ قرار مشترك بتبني هذا التصور: يتم ذلك من طرف فريق العمل ككل، من إداريين و أساتذة و عمال و أولياء و ممثلي التلاميذ، بحيث تحلل أهدافه وطريقة تطبيقه ومعوقاته حتى تتضح الرؤيا للجميع، ويجب خلق قناعة بضرورة تغيير أساليب العمل و أن كل فرد يعتبر شريك في تحقيق أهداف المؤسسة.

2- تعويض محدودية الصلاحيات: و ذلك بامتلاك الشجاعة و التشبع بالمواطنة و حب الإصلاح لخلق ظروف إبداعية و العمل بما هو متاح و في حدود ما يسمح به التشريع و القرانين السارية المفعول، و هذه تتطلب وضع

رؤية واضحة و أهداف دقيقة تصب في صالح تجويد العمل و تجويد منتج العملية التعليمية و المتمثلة في التلاميذ المتخرجين.

3- العمل بتفاني و دون استعجال النتائج: إن الأخذ بهذا التصور المقترح يستدعي الصبر و التروي حتى تسري ذرات الجودة في كل مفاصل المؤسسة و مستوياتها، فهو كالدواء يتطلب برنامجا من التعاطي بالتدريج مع تلك المبادئ المذكورة حتى تصبح سهلة ميسرة في يد كل فرد من أفراد المؤسسة التعليمية، و منه الهدف الأساس هو تجويد الأداء و تطويره باستمرار.

4- الاطلاع على الأساليب الحديثة في الإدارة: إن المديرين الذين يعتقدون أن تبني مثل هذا التصور سيجعل الآخرين يتدخلون في تسييرهم للمؤسسة، قد يكون لهم من الخبرة ما يبقيهم في استقرارهم و رتابتهم لكن لن تكون حنكتهم الإدارية الكلاسيكية هي التي تمنع بقاء مؤسسات التعليم بالجزائر في ذيول الترتيبات العالمية. لهذا نقترح على المديرين الذين يعانون من هذه المعوقات أن يبدؤوا في الاطلاع على ما يخدم تطور مؤسساتهم في إطار الجودة و النوعية.

5- انتهاج مبادئ ذرة الجودة للتغلب على كل صعوبة تعترض التطبيق: إن ذرة الجودة ذات الأبعاد الخمسة المتمثلة في (التحقق، التوسع، التيسير، المراقبة، التطوير) كفيلة حسب ضن الباحث أن تقضي على كل عرقلة تعترض تطبيقها و ذلك حسب ما بينه الباحث في كيفية تطبيق تلك المبادئ.

بعد عرض هذا التصور المقترح لتطوير إدارات مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء مبادئ أسلوب الجودة الشاملة، يعتقد الباحث إلى أن هذا التصور يبقى قاصرا لو لم يوضع على محك التطبيق و إسقاطه على واقع مؤسسات التعليم بالجزائر، لذلك يقترح فيما هو آت بعض الدراسات البحثية المعززة لهذه الدراسة.

خاتمة:

تهتم المنظومة التربوية باعتبارها أهم القطاعات التي تستند عليها المجتمعات لبلوغ التطور والازدهار بشكل كبير بالإدارة المدرسية، التي تستند عليها المؤسسات التعليمية، لتحقيق غاياتها وتجسيد مشاريعها التنموية على أرض الواقع عبر مخرجاتها، وتعد الدراسة الراهنة، والموسومة ب" :واقع إدارة مؤسسات التعليم الثانوي و تصور اقتراح لتطويرها في ضوء مبادئ اسلوب إدارة الجودة الشاملة"، ذات أهمية بالغة بالنسبة للمنظومة التربوية، لما تؤديه من دور في الكشف عن فعالية العمليات الإدارية المعتمدة بمؤسسات التعليم الثانوي و التي يمارسها المديرون و المديرات، ومدى صلاحيتها لبلوغ الأهداف التربوية المنشودة، والتي لن تتأتى إلا بتطويرها و تحسينها في ضوء الأساليب الإدارية الحديثة لا سيما أسلوب الإدارة بالجودة الشاملة.

تناول الباحث في هذه الدراسة موضوع الإدارة المدرسية في الجانب النظري بمختلف مفاهيمها و نظرياتها و عناصرها و ركز فيها على العمليات الإدارية أو ما يسمى بالوظائف الإدارية، كما تناول إدارة الجودة الشاملة و ذكر الجوانب المهمة لدراسته و أهم الرواد الذين أطروها و النماذج العربية و الغربية التي سجلت نجاحا في قطاع التعليم كما ركز على العمليات الإدارية كذلك في ضوء الجودة الشاملة، و المبادئ الأساسية المعتمد في تطبيقها، إضافة إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الجودة الشاملة في التعليم العام و الإدارة المدرسية. و بعد طرح إشكالية الدراسة في الفصل التمهيدي لهذا البحث و صياغة فرضيات دقيقة أقدم الباحث على مباشرة الدراسة الميدانية للتأكد و التحقق من فرضياته و مدى صحتها.

هدفت الدراسة الحالية إلى استطلاع واقع إدارة مؤسسات التعليم الثانوي التي حصرها الباحث في العمليات الإدارية الخمس (القيادة، التخطيط، التنظيم، التدريب، الرقابة) بالاعتماد على المنهج الوصفي و أداة الاستبيان لجمع البيانات، و التعرف على الفروق الموجودة في هذا الواقع في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، هدفت كذلك إلى التعرف على إمكانية تطوير إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة، و قد أسفرت نتائج الدراسة على أن واقع ممارسة المديرين و المديرات للعمليات الإدارية يتسم بالدرجة المتوسط في كافة العمليات ، وأنه لا توجد فروق في هذه الممارسات تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)، كما أسفرت النتائج على أن هناك صعوبات يواجهها المديرون و المديرات أثناء ممارستهم لكافة العمليات الإدارية في مؤسساتهم، و خلص الباحث في نهاية الدراسة إلى أنه يمكن تطوير واقع ممارسة هذه العمليات الإدارية باستغلال المبادئ التي جاء بها أسلوب إدارة الجودة الشاملة كونها تعتبر إحدى المداخل الحديثة التي أثبتت جدارتها في الميدان الإداري.

إن بناء تصور مقترح لتطوير إدارة مؤسسات التعليم الثانوي أو المؤسسات التعليمية بصفة عامة ليس بالشيء السهل في قطاع تتميز فلسفته بالمركزية في التخطيط و اتخاذ القرارات بنسبة كبيرة، كما أوضح أفراد عينة الدراسة، و يتميز كذلك بضيق دائرة الصلاحيات المخصصة لمديري المؤسسات التي تكبل أيديهم عن الانطلاق في إنجاز مهامهم الإدارية مبرزين ابتكاراتهم و إبداعاتهم، و يتميز بفلسفة الكم على حساب نوعية المخرجات، لذلك فالباحث ركز في التصور المقترح الذي بناه على المبادئ التي لا يعيق تطبيقها تلك المميزات، فهو تصور يعتمد في الأخذ به على المديرين أنفسهم، لأن المبادئ المستخلصة المجموعة في كلمة "تطوير" (تحقق، طور، وسع، يسر، راقب) هي فعلا حسب اعتقاد الباحث لها دور كبير في تطوير أداء المدير أثناء ممارسته للعمليات الإدارية في مؤسسته، فضلا على أنها تساعد الفاعلين في المؤسسة على تطوير ذواتهم و أداءاتهم و إنجاز مهامهم بجودة عالية، قد يتطلب هذا الحكم إثبات ميداني و ذلك ما يقترحه الباحث على الباحثين الذين سينطلقون في دراساتهم من هذا التصور للتحقق من صلاحيته ميدانيا.

توصيات ومقترحات الدراسة :

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج بعد الدراسة النظرية و الميدانية فإنه يقترح بعض المجالات البحثية لتطوير مؤسسات التعليم الثانوي خاصة و المؤسسات التربوية عامة بالجزائر، بما يستجيب لمتطلبات التنمية المستدامة وسد الحاجات المجتمعية الضرورية للانتقال لمرحلة البناء و الإنجاز و تحقيق الذات الجمعية للمجتمع، ومن أهم التوصيات والمقترحات البحثية ما يلي:

3- المبادرة بتبني مبادئ إدارة الجودة الشاملة المتوصل إليها في هذه الدراسة في إدارة التعليم الثانوي، و نشر ثقافة الجودة بين كل العاملين تمهيدا للتطبيق النهائي لهذا الأسلوب الإداري الحديث.

4- تدريب مديري الثانويات و تكوينهم ميدانيا للتحكم في العمليات الإدارية الأساسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، عن طريق الدورات التدريبية باستعمال الطرق الحديثة للتدريب.

5- دراسة إمكانية تطبيق التصور المقترح في هذه الدراسة في مؤسسات التعليم الثانوي.

6- عملية التدريب في ضوء إدارة الجودة الشاملة و أثرها على نجاح المدير في إدارة مؤسسته.

7- تصور مقترح لبرنامج تدريبي مهني للمديرين في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

8- معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في قطاع التربية و التعليم بالجزائر

9- المركزية و علاقتها بمردود مديري مؤسسات التربية والتعليم

10- تطوير أساليب الرقابة في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

مراجع الدراسة.

مراجع الدراسة:

مراجع باللغة العربية:

معاجم وقواميس:

1. ابن منظور. (1994). **لسان العرب** . (ط3) . (ج4). بيروت: دار صادر.
2. ابن منظور. (2003). **لسان العرب**.(ج2). مصر: دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع.
3. بدوي، أحمد زكي.(1984). **معجم مصطلحات العلوم الإدارية**، القاهر : دار الكتاب المصري.
4. أنيس، إبراهيم ، وآخرون .(د.ت.). **المعجم الوسيط**. (ط2). بيروت: دار إحياء التراث.
5. جرجس، ميشال جرجش. (2005). **معجم مصطلحات التربية و التعليم**. (ط1). بيروت لبنان: دار النهضة العربية.
6. الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1984). **معجم الصحاح للجوهري**. (أحمد عبد الغفور عطار. محقق) . (ط2). (ج2). بيروت: دار العلم للملايين.
7. الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب .(1987). **القاموس المحيط**. (ط2). تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة. بيروت: مؤسسة الرسالة.
8. صيني، محمود اسماعيل. حيمور، حسن يوسف. (1991). **معجم الطلاب**. (ط1). لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.

كتب:

1. إبراهيم، عبد الله، المنيف. (1998). **إستراتيجية الإدارة اليابانية**. الرياض: مكتبة العبيكان.
2. أبو الوفا ، جمال. سلامة، عبد العظيم. (2000). **اتجاهات في الإدارة المدرسية**. دار المعرفة الجامعية. شركة الجلال للطباعة العامرية .
3. أبو حطب، فؤاد. أمل، صادق. (1991). **مناهج البحث ،وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية الاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
4. أبو فروة، إبراهيم محمد. (1996). **الإدارة المدرسية** .(ط2). طرابلس، ليبيا : دار النشر الجامعية المفتوحة .
5. أحمد ، إبراهيم أحمد. (1990). **الإدارة التربوية و الإشراف الفني**. القاهرة: دار الفكر العربي.

6. أحمد، علي الحاج محمد(2003). **أصول التربية ، أصول المجمعة للتربية و الأصول العلمية و الخاصة بالتربية** . (ط2). عمان ، الأردن: دار المناهج للنشر و التوزيع.
7. أحمد، محمد الطيّب. (1999). **الإدارة التعليمية أصولها و تطبيقاتها المعاصرة**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1
8. الأغا، رياض.(1996) . **الإدارة التربوية أصولها، ونظرياتها وتطبيقاتها الحديثة**. (ط1). غزة: مطبعة منصور.
9. الأغبري، عبد الصمد. (2000) . **الإدارة المدرسية البعد التخطيطي و التنظيمي المعاصر** . (ط 1). بيروت: دار النهضة العربية.
10. الأغبري، عبد الصمد. (2008). **الإدارة المدرسية – البعد التخطيطي و التنظيمي المعاصر**. (ط3). بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
11. البرادعي، عرفان. (1988) . **مدير المدرسة الثانوية صفاته، مهامه، أساليب إختياره، إعداده**. (ط1). سوريا: دار الفكر.
12. البستان، أحمد عبد الباقي وآخرون.(2003). **الإدارة والإشراف التربوي النظرية، والبحث والممارسة**. (ط1). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
13. بن حمودة، محمد. (2006). **علم الإدارة المدرسية(نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري**. الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.
14. بوب حارات، وآخرون. (1998). **التفكير الاستراتيجي في إدارة المستقبل**. (عبد الرحمن توفيق. مترجم) القاهرة : مركز الخبرات المهنية للإدارة-بميك.
15. البوهي، فاروق، شوقي. (2001). **التخطيط التربوي**. مصر: دار المعرفة الجامعية.
16. توفيق، محمد عبد المحسن. (2002). **مراقبة الجودة – مدخل إدارة الجودة الشاملة وأيزو 9000** . القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
17. جوزيف، جابلونسكي. (1996). **إدارة الجودة الشاملة**. (السيد عبد الفتاح النعماني. مترجم). مصر، الجيزة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
18. الجيار، سيد إبراهيم. (د.ت). **التربية، ومشكلات المجتمع**. القاهرة، مصر: دار غريب للطباعة، والنشر.

19. حافظ، فرج أحمد. محمد، صبري حافظ. (2003). **إدارة المؤسسات التربوية**. (ط1). القاهرة: عالم الكتب.

20. حجي، أحمد إسماعيل.(2000). **الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية**. دار الفكر العربي.

21. خاطر، أحمد مصطفى. (1990). **الإدارة و تقويم مشروعات الرعاية الإجتماعية**. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

22. الخواجا، عبد الفتاح، محمد سعيد. (2004). **تطوير الإدارة المدرسية و القيادة الإدارية** . (ط1). الأردن : دار الثقافة و النشر و التوزيع .

23. الدرادكة، مأمون . الشبيلي طارق. (2002). **الجودة في المنظمات الحديثة**. (ط1). عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.

24. الدرادكة، مأمون و آخرون. (2001). **إدارة الجودة الشاملة**. عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.

25. دعمس، مصطفى، نمر. (2008). **إدارة الجودة الشاملة في التربية و التعليم**. (ط1). عمان، الأردن: دار غيداء.

26. دياب، إسماعيل محمد. (2000). **الإدارة المدرسية**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر .

27. ديدان، ميلود. (2009). **القانون الأساسي الخاص بموظفي التربية الوطنية، سلسلة القوانين الأساسية الخاصة**. دار البيضاء الجزائر: دار بلقيس للنشر.

28. رجا، قدار طاهر. (1998). **المدخل إلى إدارة الجودة الشاملة والإيزو 9000** . (ط1). دمشق: دار الحصاد.

29. الرشيدي، أحمد. (2000) . **مشكلات الإدارة في الألفية الثالثة**. مصر : مكتبة كوميت.

30. رولاند، راست و آخرون. (1996). **عائد الجودة لقياس النتائج المالية لبرنامج الجودة في شركتك**. القاهرة: الشركة العربية للإعلام العلمي " شعاع ".

31. زاهر، ضياء الدين(1995) . **الوظائف الحديثة للإدارة المدرسية من منظور نظمى** .مستقبل التربية العربية.

32. زاهر، ضياء الدين. (2005). **إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة**. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

33. زرواتي، رشيد. (2000). **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** . الجزائر: مطبعة هومة.

34. زهران، حامد، عبد السلام. (1984). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

35. زين الدين، فريد عبد الفتاح. (1996). **تطبيق إدارة الجودة الشاملة بين فرص النجاح و مخاطر الفشل**. (ط1). القاهرة: (د.ن).

36. السقاف، حامد عبد الله. (1995). **المدخل الشامل و السريع لفهم وتطبيق إدارة الجودة الشاملة**. الخبر، مكتبة المجتمع.

37. السقاف، حامد عبدالله. (2001). **قياس الجودة في الشركات الخدمية**. (ط1). (د.ن).

38. سلامة، حسين. (2005). **ضمان الجودة والاعتماد في التعليم**. الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

39. سلامة، عبد العظيم حسين:. (2006). **الإدارة المدرسية و الصفية المميّزة**. عمّان: دار الفكر للنشر و التوزيع.

40. السلمي، علي. (1995). **إدارة الجودة الشاملة:متطلبات التأهيل للأونروا**. القاهرة: مكتبة غريب.

41. سليمان، عرفات. (2001) . **استراتيجية الإدارة في التعليم. مصر** : مكتبة الأنجلو المصرية.

42. سليمان، عرفات. ضحاوي، بيومي. (1998) . **الإدارة التربوية الحديثة**، (ط1). مصر :مكتبة الأنجلو المصرية.

43. سمعان، وهيب. محمد، مرسي. (1975). **الإدارة المدرسية الحديثة**. القاهرة: عالم الكتب.

44. شاكر، محمد فتحي. (1996). **إدارة المنظمات التعليمية، رؤية معاصرة للأصول العامة**. القاهرة: دار المعارف.

45. الشبراوي، عادل. (1995). **الدليل العلملي لتطبيق فن الجودة الشاملة**. القاهرة: الشركة العربية للإعلام العلمي.

46. شراح، يعقوب، أحمد. (2002). **التربية وأزمة التنمية البشرية**. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج.

47. شهيب، محمد، علي.(2000) **السلوك الإنساني في التنظيم**. (ط2). دراسات في الفكر الإداري الحديث.

48. صالح، عودة سعيد. (1994). **إدارة الأفراد**. طرابلس: الجامعة المفتوحة.

49. الصائغ، عبد الرحمن، أحمد. (1998). **سيكولوجية الإدارة**. الإسكندرية: الدار الجامعية.

50. الصريصري، دخيل، الله محمد. يوسف، حسن الكاف. (2003). **الإدارة المدرسية ، طروحات فكرية ، خيرات علمية** . (ط1). بيروت: تجارب ميدانية .

51. صلاح ، عبد الحميد، مصطفى. (1994). **الإدارة الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**. (ط2). الرياض: دار المريخ للنشر.

52. صلاح، محمد عبد الباقي. (2001). **قضايا إدارية معاصرة**. الدار الجامعية الإسكندرية.

53. –طارق، طه. (2004). **الإدارة** . الإسكندرية: توزيع منشأة المعارف . (جلال عزي وشركاؤه).

54. ظريف، شوقي. (1998). **السلوك القيادي، و فعالية الإدارة**. القاهرة: مكتبة غريب للطباعة و النشر.

55. عابدين، محمد، عبد القادر. (2000). **الإدارة المدرسية الحديثة**. (ط1). الأردن: دار الشروق.

56. عادل، حسن. مصطفى زهير . (1978) . **الإدارة العامة** .بيروت: دار النهضة العربية.

57. عبد اللطيف، بن حسين فرج. (2008). **نظم التربية، والتعليم في الوطن العربي (ما قبل، وبعد عولمة التعليم)**. (ط1). عمان–الأردن: دار الحامد للنشر، والتوزيع.

58. عبود، عبد الغني. (1993). **إدارة المدرسة الابتدائية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

59. العجمي، محمد. (2000) . **الإدارة المدرسية**. (ط1). مصر : دار الفكر العربي.

60. العجمي، محمد، عبد السلام. سعاد، فهد الحارثي. (2007). **المدرسة الابتدائية في المملكة العربية السعودية – مفهومها وظائفها و مشكلاتها**. (ط2). الرياض: مكتبة الرشد.

61. عريفج، سامي، سلطي. (2001). **الإدارة التربوية المعاصرة**. عمان ، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

62. العطار، فؤاد. (1974). **مبادئ الإدارة العامة**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

63. عطيوي، جودت، عزت. (2001). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي**. (ط1). الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

64. عطيوي، جودت، عزت. (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة**. عمّان: الدار العلمية الدولية.

65. عقيلي، عمر، وصفي. (2000). **مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**. عمان: دار وائل للنشر.

66. عليمات، صالح، ناصر. (2004). **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية – التطبيق و مقترحات التطوير** . (ط1). عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

67. عودة، فتحي، حسن. أحمد ، سليمان وكاني. (1978). **أساليب البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**. (ط1). الأردن، الزرقاء: مكتبة المنار.

68. العولي، محمد الطيب. (1982). **التربية و الإدارة**. (ط1). (ج2). قسنطينة: دار الشعب.

69. الفلوجي، محمد ،هاشم. رمضان. محمد، القدافي. (د. ت). **التعليم الثانوي في البلاد العربية**. مصر: المكتب الجامعي الحديث، الأزارطة.

70. فؤاد، الشيخ سالم وآخرون. (1992). **المفاهيم الإدارية الحديثة** . (ط4). عمان: مركز الكتب الأردني.

71. فيليب، اتكنسون. (1996). **إدارة الجودة الشاملة، التغيير الثقافي– الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة**. (عبد الفتاح، السيد النعماني. مترجم). (ج1). مركز الخبرات المهنية للإدارة ، بميك.

72. كاضم، حمود، خضير. (2002). **إدارة الجودة و خدمة العملاء**. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

73. كلارنس، أنيول. (1993). **السلوك الإنساني في الإدارة التربوية**. (محمد، الحاج خليل. طه، الحاج إلياس. مترجمان). عمّان: دار مجدلاوي للطباعة و النشر.

74. لبصير، أحسن .(2002). **دليل السير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية**. الجزائر :دار الهدى عين مليلة.

75. لخضر، لكحل. كمال، فرحاوي. (2009). **أساسيات التخطيط التربوي – النظرية و التطبيق– سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي و الاكمالي**.الجزائر: (د.ن).

76. اللوزي، موسى. (1999). **التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة** . (ط1). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

77. ماري، هايدن. جيف، طومسون. (2003). **التربية الدولية : تجارب و خبرات عالمية معاصرة في تحسين التدريس و الإدارة والجودة**. (محمد، أمين. مترجم). (ط1). القاهرة: مجموعة النيل العربية.

78. المجدوب، طارق. (1999). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**. (ط2). الرياض: دار المريخ للنشر.

79. المجدوب، طارق. (2003). **الإدارة العامة ، العمليات الإدارية ، الوظيفة العامة ، الإصلاح الإداري**. بيروت ، لبنان: منشورات الحليبي للحقوق .

80. محمد، عبد الغني، حسن هلال. (2000). **مهارات إدارة الجودة الشاملة في التدريب**. (ط2). القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

81. مرسي، محمد، منير. (1984). **الإدارة التعليمية(أصولها وتطبيقاتها**. القاهرة: عالم الكتب.

82. مصطفى، أحمد سيد. أحمد، مصلحي، الأنصاري. (2002). **برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي** . قطر: المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

83. المعرفي، عبد الله، القاسم. عباس، عبده مهدي. (1996). **مدخل إلى الإدارة التربوية**. ليبيا، بنغازي: جامعة قاريونس، دار الكتب الوطنية.

84. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم. (2005). **وحدة التسيير الإداري**. الحراش، الجزائر: (د.ن).

85. معوض، صلاح. حنان، رزق. (2003). **الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: العالمية للنشر والتوزيع.

86. مهدي، محمود ،سالم، عبد اللطيف، الخليجي. (1991). **التربية الميدانية وأساسيات التدريس**. (ط2). مكتبة العنيكة العليا.

87. مهنا، محمد، نصر. (1998). **مدخل إلى علم العلاقات الدولية في عالم متغير**. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

88. موريستس، سدبل. (1991). **موسوعة علماء التربية وعلماء النفس**. (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.

89. نشوان، يعقوب. (1992). **الإدارة والإشراف التربوى بين النظرية والتطبيق**. (ط1). عمان: دار الفرقان.

90. نشوان، يعقوب. (2000). **التربية في الوطن العربي في مشارف القرن الحادي والعشرين**. غزة، فلسطين: مطبعة مقداد.

91. نوير ،محمد، جمال وآخرون. (1991). **مقدمة في الإدارة المدرسية** . مركز التنمية البشرية و المعلومات.

92. همشري، أحمد عمر. (2001). **مدخل إلى التربية**. (ط1). الأردن: دار الصفاء.

93. الهواري، السيد. (2008). **الإدارة الأصول و الأسس العلمية للقرن 21**. (ط1). لبنان: مكتبة بيروت.

94. ياسين، سعد. (1998). **الإدارة الاستراتيجية**. (ط1). عمان :دار ليازوري العلمية.

المجلات و الدوريات:

1. أحمد، علي السيد. (ديسمبر، 1995). **الإدارة المدرسية في جمهورية مصر العربية بين الواقع والمأمول**. دراسات تربوية واجتماعية ، المجلد 01 . العدد 04. ص.ص 09-47

2. أوقاسي، لونيس. (2002). **أزمة الإدارة التربوية في الجزائر**. مجلة دراسات. عدد 13. جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر. ص.ص 21-30

3. بلجون،كوثر جميل. (2007). **تصورات المعلمات و الطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة**. مجلة السعودية للعلوم التربوية و النفسية (جستن). اللقاء السنوي الرابع عشر. جامعة الملك سعود. ص ص 555-594، ،.

4. البنا، درية السيد. (2003). **تطوير التعليم الثانوي الفني بمصر في ضوء إدارة الجودة الشاملة . دراسة حالة في محافظة دمياط**. مجلة دراسات تربوية واجتماعية . جامعة حلوان. مصر . مجلد 9. عدد4. ص.ص 22-34.

5. البوهي, فاروق. (1992). **آراء موجهي ومعلمي التعليم الأساسي في الإشراف الفني, دراسة مقارنة بمحافظة الإسكندرية**. (ج.م.ع) ودولة البحرين. مجلة كلية التربية الإسكندرية, العدد 01..

6. جوهر، صلاح.(2002) . **أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصالات والمعلومات**. مجلة التربية. العدد 3- ص ص – 35-105

7. حسين، حسن.(2002) . **تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي**. مجلة التربية. العدد 6 ص ص 210-159،.

8. الحمالي، راشد. (2003). إدارة الجودة الشاملة في المكتبات ومراكز المعلومات. مجلة المكتبات والمعلومات العربية. العدد1 ، السنة 23. دار المريخ للنشر. ص ص – 20-35

9. الخفاجي، عباس. جيري، بايبرمان. (يونيو1995). **التخطيط الإستراتيجي وإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الأكاديمية**. مجلة الدراسات المالية والمصرفية. مجلد 6. العدد2. البحرين،المنامة. ص ص- 55-73.

10. الخلف عبد الله موسى. (1997). **ثالوث التميز– تحسين الجودة و تخفيض التكلفة و زيادة الإنتاجية. مجلة الإدارة العامة**. الرياض. معهد الإدارة العامة. ص ص 121- 160.

11. درباس أحمد سعيد. (1994). **إدارة الجودة الكلية–مفهومها و تطبيقاتها التربوية و إمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي**. مجلة رسالة الخليج العربي. العدد 50. الرياض. ص ص 15-47

12. السعود، راتب. (1994). **الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الأمريكي: مدخل لصلاح التعليم وتطويره في المدرسة العربية**. مجلة دراسات. الجامعة الأردنية. المجلد 21 (أ)، العدد1. الأردن. ص ص 445- 472.

13. الشافعي، أحمد عبد الحميد. السيد، محمد ناس. (فبراير، 2000). **ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر**. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. المجلد2 . العدد1. ص.ص 105-106.

14. شديفات، يحيى. (1998). **درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تربوي في مدارس البادية الشمالية من وجهة نظر المعلمين**. أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية). المجلد 17. العدد2. الأردن. ص ص 289-311.

15. الشرقاوي، مريم، محمد، إبراهيم. (سبتمبر 2001). **إدارة المدارس الثانوية بالجودة الشاملة (تصور مقترح)**. مجلة التربية والتنمية. السنة 8. العدد 23.

16. الشعار، عادل، محمد.(سبتمبر 2001). مفهوم إدارة الجودة الشاملة ، مجلة الاقتصاد الإسلامي ، العدد 243 . ص ص 31- 45.

17. صاهد، فتيحة. (نوفمبر 2011). **إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي في الجزائر، دراسة ميدانية مقارنة بين ثانويات ولاية البرج،** مجلة العلوم الانسانية. جامعة بسكرة . العدد 23. الجزائر. ص ص 243-258

18. العاجز، فؤاد. و نشوان، جميل. (ديسمبر 2005). **تطوير التعليم الجامعي لتنمية المجتمع الفلسطيني في ضوء إدارة الجودة الشاملة.** مجلة الجودة في التعليم العالي. تصدر عن وحدة الجودة في الجامعة الإسلامية. المجلد 1، العدد 2.

19. عبد الخالق، أحمد. (1992). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الإبتدائية و علاقتها بالإلتزام المهني للمعّلم، مجلة العلوم الإجتماعية.** المجلد 20 . العدد 3. ص 98.

20. الغامدي، علي بن محمد زهيد. (2007). **تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية و التعليمية السعودية في ضوء المواصفات الدولية للجودة – الايزو 9002.** مجلة السعودية للعلوم التربوية و النفسية (جستن). اللقاء السنوي الرابع عشر . جامعة الملك سعود.

21. فضيل، دليو وآخرون. (1999). **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية.** منشورات جامعة منتوري قسنطينة . ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

22. قدوري، أبو قاسم. (د.ت). **همزة وصل.** مجلة التربية و التكوين. العدد. 5 . ص ص 112-133

23. مقدم، عبد الحفيظ.(1993). **أثر الخصائص الشخصية للمديرين على فاعليتهم في التسيير.** مجلة علمية. العدد1 . الجزائر. ص ص 65- 93.

24. وضيئة، محمد، أبو سعدة. أحلام، رجب، عبد الغفار. (أكتوبر 2000). **الجودة الشاملة في كليات وشعب رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية (تصور مقترح).** مجلة عالم التربية. العدد 2. السنة الأولى.

المؤتمرات و الملتقيات:

1. باعباد، علي.(1994) . **المشكلات والصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه المدرسة الثانوية في الجمهورية اليمنية** .المؤتمر السنوي الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. ص ص 315 -332

2. البنا ، رياض رشاد. (24 – 25 يناير 2007) **الجودة الشاملة، مفهومها وأسلوب إرسائها مع توجهات الوزارة في تطبيقها في مدارس مملكة البحرين**. دراسة مقدمة للمؤتمر الواحد والعشرين والمنعقد في مملكة البحرين في الفترة الواقعة ما بين.

3. الجسر، سمير. (2004). **إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص**. ورقة عمل مقدمة لورشة في وزارة التربية و التعليم العالي، المديرية العامة للتعليم العالي ، بيروت، لبنان، في الفترة 10-24 فيفري 2004.

4. جمعية البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية "بيرسا".(12 نوفمبر 1998). **الإدارة التربوية في فلسطين الواقع والطموح**. اليوم الدراسي. فلسطين. غزة .

5. علي هود با عباد. (يناير1994). **المشكلات والصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه المدرسة الثانوية في الجمهورية اليمنية**. المؤتمر السنوي الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المنعقدة في كلية التربية جامعة عين شمس المنعقد في الفترة من 22-24.

6. فريد عادل. (2001). **لماذا إصلاح المناهج؟ وكيف؟**. مداخلات منتدى حول الكفاءت و المعارف بالجزائر.

7. محمد بن كامل، بن محمد، داغستاني. (أفريل 2008). **القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة**. ورقة عمل مقدمة في اللقاء الثاني عشر للإشراف التربوي. الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة.

8. المديرس، عبد الرحمن، بن إبراهيم. (2004). **الجودة الشاملة**. في ضوء لقاء قادة العمل التربوي بالباحة .

9. مرداوي، كمال. ابن سيرود، فاطمة الزهراء.(13- 14/ ديسمبر 2010). **مدى تأييد المديرين لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم. دراسة ميدانية على ولاية قسنطينة** . بحث مقدم في الملتقى الوطني حول إدارة الجودة الشاملة وتنمية أداء المؤسسة . جامعة الطاهر مولاي سعيدة. الجزائر.

دراسات و أطروحات:

1. أحمد، بن عبد العزيز، بن مفلح الدندني. (2009). **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام بالمملكة**. رسالة دكتوراه (غير منشورة). السعودية.
2. الجضعي، خالد بن سعد. (2003). **نظرية ديمينج في إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية "نموذج مقترح**. رسالة دكتوراه (غير منشورة). قسم الإدارة التربوية. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية.
3. الحربي، حياة، محمد، سعيد. (2002). **إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية**. رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
4. الدوكالي، بالنور، بن قصودة. (1995). **تطوير أداء مدير المدرسة الثانوية العامة في الجماهيرية الليبية في ضوء اتجاهات الإدارة المدرسية الحديثة**. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس. مصر.
5. الدويش، عبد العزيز، بن سليمان، بن عبد الرزاق. (2006). **تصور مقترح لتطوير إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة**. أطروحة دكتوراه (غير منشورة) . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية. .
6. رابعة، مصطفى، سلامة، عامر. (1996). **الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.
7. السحيم، خالد، بن سعيد. (2005). **واقع تطبيق إدارة الجودة أيزو في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
8. الشاكري، الشريف، صالح، غميص عبد الله. (1993). **واقع إدارة الفصل المدرسي بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

9. الشحرور، أحمد، محمد، أحمد.(1993). **الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية كما يراها كل من مديري الإدارة التربوية الوسطى والمشرفين التربويين، ومديري المدارس ومعلميهم في محافظة الزرقاء** . رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة– الأردنية.

10. الصالحي، نبيل، محمود. (2003). ت**طوير الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة.** رسالة الدكتوراه (غير منشورة). جامعة عين شمس. مصر.

11. الصغير، أحمد حسين. (2006). **الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل دراسة ميدانية.** قسم التربية. جامعة الشارقة.

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

13. العتيبي، طلال، بن محمد، مطر. (2006). **تصور مقترح لدور الإدارة المدرسية في تحقيق معايير الجودة التعليمية بمدارس الثانوية العامة للبنين بمكة المكرمة.** أطروحة دكتوراه (غير منشورة). جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

14. العثمان، شهاب أحمد شهاب. (2004). **نموذج مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم العام الحكومي ،دراسة تطبيقية على نظام التعليم الثانوي بدولة الكويت.** كلية التجارة. جامعة عين شمس. القاهرة.

15. فوزي، أبو عودة. (1998). **واقع الممارسات الإدارية و الفنية لمديري المدارس الثانوية في لواء غزة.** رسالة ماجستير (غير منشورة).غزة. فلسطين.

16. قادة، يزيد. (2012). **واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة.** رسالة ماجستير(غير منشورة). جامعة تلمسان. الجزائر.

17. لرقط، علي. (2009). **إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي – المبررات و المتطلبات –.** رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية. جامعة باتنة. الجزائر.

18. المخلافي، محمد. (1993). **واقع الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الأكاديمية الحكومية في اليمن**. رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الأردنية. الأردن.

19. مكفس، عبد المالك. (2009). **نمط القيادة في الإدارة المدرسية و علاقته بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الآداب و العلوم الإنسانية. جامعة بباتنة. الجزائر.

20. منصور، نعمة، عبد الرؤوف. (2005). **تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

21. النبهاني، مريم، بنت بلعربي. (2001). **تطوير إدارة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة السلطان قابوس. عمان.

22. نقبيل، بوجمعة. (2009). **علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الجزائرية العامة**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الآداب و العلوم الإنسانية. جامعة بباتنة. الجزائر.

23. اليحيوي، صبرية، مسلم. (2002). **تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم العام للبنات بالمملكة العربية السعودية** ، رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

24. يسعد، فايزة. (2014). **تصور مقترح لتحقيق جودة خدمات إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء معايير مالكولم بالدريج**. أطروحة دكتوراه (غير منشورة). جامعة سطيف. الجزائر.

مراجع باللغة الأجنبية:

1. Brown, GC (2000). **Long Range & Strategic Planning in Memo to the Board**. a development for American International Overseas School Board Members, Wilmington. association for the advancement of international education.
2. Coldwell, B.J & Spinks, JM (1992). **Leading the Self Managing School**. London: Falmer press publishers.
1. . Ethier,G. (1997). **la gestion de l'excellence en éducation**. P.o. Québec. Canada.

2. Guy Londoyer.(2000). **la certification ISO 9000** , **un moteur pour la qualité**. édition d'oganisation.
3. Pierre Varcher. (Décembre 2012). **La Qualité de l'éducation**. Une analyse du débat actuel et une réflexion prospective pour la période « post-2015 » Un mandat de la Commission Suisse pour l'UNESCO et de la DDC (Direction du développement et de la coopération) .
4. Paul Pigors, C. (1976). **la gestion des ressources humaines**. Paris, France: édition HK.
5. Quirion, C. (1994). **l'approche service appliqué à l'école**. Québec. Canada: édition la chandelière.
6. Reveille, Tack B. (1997). **Training Programs Help Ensure continuous Improvement in level of product of Service Quality**. Quest for Quality. Institute of Industrial Engineers.
7. **.** Simon, H. (1957). **Administrative Behavior**. New York: Macmillan Company**.**
8. Vincent Laboucheix. (1990). **traité la qualité totale**, **les nouvelles règles du management des années 90**, édition Dunod. Paris.

مراسيم ومناشير:

1- الدليل العملي لمديري المدارس. (1994). **دليل منهجي حول التسيير الإداري والتربوي لمديري المدارس الابتدائية**. اليونسكو – الإسيسكو.

2- المادة رقم 2 و رقم 5 من المرسوم التنفيذي رقم 76—72 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976. **و المتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي و سيرها**.

3- قرار رقم 07 مؤرخ في 26 جمادى الأولى عام 1434 الموافق07 أفريل 2013 ، يعدل القرار رقم 16 المؤرخ في 5 ربيع الثاني عام 1426الموافق 14 مايو سنة 2005 . **والمتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**.

4- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (سبتمبر 2000). اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية. **تقرير مرحلي حول معاينة الوضع في مجال التنظيم**.

5- لجنة التعريف والإعلام الخاصة ببرنامج الجودة الشاملة بجامعة الملك عبد العزيز.(2002).

6- وزارة التربية الوطنية. (فبراير2005). **وثيقة مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي**.

7- وزارة التربية الوطنية. (جوان 2009). إصلاح المنظومة التربوية. **النصوص التنظيمية**. الجزء 2. مديرية التقويم والتوجيه والاتصال.

8- وزارة التربية الوطنية. القرار رقم 17 المؤرخ في 06 جوان 2006. **و المتضمن تأسيس مشروع المؤسسة**.

9- وزارة التربية الوطنية.(2007). النشرة الرسمية. **الحياة المدرسية**. عدد خاص.

10- وزارة التربية الوطنية. (2008). **مشروع القانون التوجيهي للتربية الوطنية**.

مواقع الانترنت:

1. وزارة التربية الوطنية. (02 فيفري 2005). تقرير حول وضعية المنظومة التربوية استرجعت في تاريخ 24 مارس 2011. من www.meducation.edu.dz
2. إسقاط مبادئ ديمنج في الجودة الشاملة على التعليم. (26 سبتمبر 2008). استرجعت في تاريخ 02 مارس 2014. من/http://www.al-malekh.com/vb/f451/2396
3. زبير فاضل. (الأحد 20 أكتوبر 2013). الجريدة اليومية، الخبر الجزائرية. تقرير دولي يفضح فشل الإصلاحات – المدرسة الجزائرية في المرتبة 100 عالميا- استرجعت بتاريخ 11 نوفمبر 2013 من http://www.elkhabar.com/ar/watan/361572.html#sthash.eREJyctb.dpuf
4. أحمد بلقمري. (11 ماي 2011). جريدة الوطن الجزائرية. التعليم في الجزائر ، إلى أين يتجه ؟ استرجعت من :http://www.elwatandz.com/societe/1214.html
5. أهمية التحول من اقتصاد الموارد إلى اقتصاد المعرفة .(2002) المركز العماني لترويج الاستثمار وتنمية الصادرات استرجعت بتاريخ 13 جانفي 2008. من http://www.ociped.com/arabic/horizonjul02.asp

ملاحق الدراسة.

الملحق رقم (01) استبيان الدراسة

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الحاج لخضر– باتنــة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية و العلوم الإسلامية

قسم علم النفس و علوم التربية

اسـتبيان " واقع إدارة مؤسسات التعليم الثانوي "

السيـد(ة) مدير (ة) المؤسسة المحترم (ة).

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يشكل أداة الدراسة الميدانية، والغرض منه هو التعرف على واقع الإدارة المدرسية لمؤسسات التعليم الثانوي، وتحديد الصعوبات وتقديم المقترحات لتطويرها في ضوء مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة.

ويقوم الباحث بإجراء هذا البحث للحصول على درجة الدكتوراه في (الإدارة و التسيير التربوي) بعنوان" **واقع إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر و تقديم تصور لتطويرها في ضوء مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة"** ، و في ضوء المتغيرين الأساسيين للدراسة (إدارة مؤسسات التعليم الثانوي و مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة) تم اختيار استبيان مصمم ليشمل خمسة مجالات أساسية للإدارة وهي : **القيادة. التخطيط. التنظيم.التدريب.الرقابة.**

فإن ثقة الباحث بكم تدفعه ليضع الاستبيانً بين أيديكم، راجياً منكم وضع علامة (√) أمام الخانة التي تعبر عن الإجابة، علماً بأن هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

الملحق رقم (01) استبيان الدراسة

أولاً :بيانات عامة:

ضع إشارة (√) (نسخ و لصق) في الخانة الموجودة تحت العبارة المناسبة:

الولاية:.....

الجنس	ذكر		أنثى
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
المؤهل العلمي	الكفاءة العليا	باكالوريا/ليسانس	ماجستير
عدد الدورات التدريبية	دورة واحدة	دورتان	3 دورات فأكثر

ثانياً:واقع الإدارة المدرسية بمؤسسات التعليم الثانوي:

الرقم	مجالات الاستبيان –والفقرات لكل مجال	درجة الممارسة		
		قليلة	متوسطة	عالية
01	أشرك الأساتذة في إيجاد حلول للمشكلات التي تعترض المؤسسة التي أديرها.			
02	أشرك الأساتذة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمؤسسة.			
03	أوفر نظاماً للحوافز للعاملين لرفع مستوى إنتاجية التعليم.			
04	أعمل على نشر ثقافة تنظيمية في المدرسة.			
05	أعمل على تطوير العمليات الإدارية لتحقيق مخرجات جيدة.			
06	أحرص على تنمية الإبداع لجميع الأفراد داخل المدرسة.			
07	أعمل على تلبية حاجات المستفيدين من مخرجات عملية التعليم.			
08	تمارس أسلوب القيادة الديمقراطية.			
09	أوجه وأنسق جهود الأساتذة والتلاميذ نحو تحقيق الأهداف المنشودة.			
10	أطور العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.			

الملحق رقم (01) استبيان الدراسة

11	أشارك أولياء أمور التلاميذ لتنفيذ مشاريع المؤسسة.			
12	أعمل على توفير مناخ تنظيمي يسوده روح التعاون والعمل الجماعي .			
13	أعمل على تطوير العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في المؤسسة.			
14	أشرك الأساتذة في إعداد خطة المؤسسة.			
15	أشرك الإداريين في إعداد خطة المؤسسة.			
16	أحدد حاجات المستفيدين قبل إعداد خطة المؤسسة السنوية.			
17	أشرك الأساتذة في تحديد أهداف خطة المؤسسة التي أديرها.			
18	أحرص أن تكون الأهداف دقيقة و قابلة للقياس.			
19	أخطط لإشراك أولياء أمور التلاميذ في حل مشكلات أبنائهم المدرسية.			
20	أخطط للعمل المدرسي اليومي حسب الأولويات.			
21	أخطط لتنفيذ دروس تدريبية لتحسين كفايات الأساتذة.			
22	أخطط لعلاج المشكلات التي تعترض المؤسسة التي أديرها.			
23	أخطط لتحسين الخدمات التي تقدمها المؤسسة للمجتمع المحلي.			
24	أخطط لتحسين مستوى تحصيل التلاميذ.			
25	أخطط لتنمية القدرات الإبداعية للتلاميذ			
26	أنظم ورش عمل لتدريب الأساتذة لتنفيذ الخطط العلاجية.			
27	أطور تنظيم السجلات والملفات المتعلقة بالمؤسسة كل عام.			
28	أنظم الجدول المدرسي لتوظيف إمكانيات المؤسسة المادية والبشرية.			
29	أسهم في تنظيم أعمال مختلف المصالح بالمؤسسة.			
30	أستخدم التكنولوجيا في تنظيم الأعمال بالمؤسسة.			
31	أنظم اللقاءات التربوية لتطوير الكفايات المهنية للأساتذة.			
32	أطور نظاماً لتوفير المعلومات اللازمة لضمان السير الحسن بالمؤسسة.			
33	أطور نظاماً يحقق التواصل الفعال داخل المؤسسة وخارجها.			
34	أفوض بعض السلطات والصلاحيات لبعض الأساتذة.			
35	أوزع الأدوار على الأساتذة لتنظيم العمل في المؤسسة.			
36	أحرص على تنظيم إدارة الوقت لإنجاز الأعمال في المؤسسة.			
37	أدرب الأساتذة الجدد على الإعداد للدروس اليومية .			
38	أطبق أسلوب التوجيه الهادف لرفع الكفاءات المهنية للأساتذة .			
39	أصدر نشرات تربوية هادفة لتطوير أداء الأساتذة.			
40	أطبق دروساً تدريبية لتطوير المهارات التدريسية للأساتذة.			
41	أنفذ ورش عمل لتدريب الأساتذة على أساليب وتقنيات حديثة لتطوير العملية التعليمية.			
42	أطبق أسلوب الإشراف (العلاجي)لتحقيق النمو المهني للأساتذة.			
43	أدرب مختلف لجان المؤسسة (فرق العمل) على تطبيق أسلوب حل المشكلات.			

الملحق رقم (01) استبيان الدراسة

44	أحرص على الاطلاع على الأساليب الإدارية الحديثة.			
45	أعمل على تدريب الأساتذة على العمل الجماعي.			
46	أطبق التكنولوجيا لتطوير الإدارة في المؤسسة.			
47	أحرص على تطوير معايير تقويم مستوى أداء الأساتذة.			
48	أستخدم الرقابة الإحصائية لقياس مدى تحقيق الأهداف في المؤسسة.			
49	أوظف نتائج التقويم لتطوير مستوى المخرجات.			
50	أشرك الأساتذة في تطوير أساليب تقويم نتائج الأنشطة المختلفة للمؤسسة.			
51	أحرص على استخدام التقويم الذاتي لتطوير مستوى أدائي.			
52	أحرص على استخدام التقويم الذاتي لتطوير أداء الأساتذة.			
53	أعمل على تطوير وتحسين أدوات تقويم تحصيل التلاميذ.			
54	أشكل فرق عمل من الأساتذة لكل تخصص لإعداد الاختبارات التحصيلية.			
55	أراقب تطبيق حصص الدعم لتحسين مستويات التلاميذ.			
56	أوظف أسلوب الإدارة بالأهداف.			

ثالثاً: اذكر أهم الصعوبات التي تعانون منها و المقترحات الممكنة لتجاوزها في المجالات التالية:

المجال الأول :القيادة

أهم الصعوبات	أهم المقترحات
/1	
/2	
/3	
/4	
/5	
/6	
/7	
/8	

المجال الثاني :التخطيط

أهم الصعوبات	أهم المقترحات
/1	
/2	
/3	
/4	

/5	
/6	
/7	
/8	

المجال الثالث :التنظيم

أهم الصعوبات	أهم المقترحات
/1	
/2	
/3	
/4	
/5	
/6	
/7	
/8	

المجال الرابع :التدريب

أهم الصعوبات	أهم المقترحات
/1	
/2	
/3	
/4	
/5	
/6	
/7	
/8	

المجال الخامس : الرقابة

أهم الصعوبات	أهم المقترحات
/1	
/2	
/3	
/4	
/5	

الملحق رقم (01) استبيان الدراسة

/6	
/7	
/8	

الملحق رقم (02) البيانات الأولية للاستبيان

العينة	الجنس	الخبرة	المؤهل	ورات	فقرات الاستبيان																										
					القيادة														التخطيط												
					ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	ف8	ف9	ف10	ف11	ف12	ف13	somk	ف14	ف15	ف16	ف17	ف18	ف19	ف20	ف21	ف22	ف23	ف24	ف25	somt
1	2	2	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	2	3	34	1	2	1	1	2	1	2	2	3	3	3	3	24
2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	38	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	32
3	1	2	3	1	2	2	1	1	1	2	2	3	3	2	1	2	3	25	2	2	2	2	3	1	1	1	2	2	3	3	24
4	2	2	3	2	3	2	1	1	2	1	1	3	2	1	1	1	2	21	1	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	2	20
5	1	2	3	2	1	1	1	2	2	2	1	3	2	1	1	1	3	21	2	2	3	2	3	1	1	2	2	3	3	3	27
6	2	2	3	1	2	1	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	31	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	28
7	1	3	3	3	2	2	1	3	2	2	1	2	2	1	1	2	2	23	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	3	1	19
8	2	1	3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	3	22	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	3	3	20
9	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	1	2	2	30	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	3	3	23
10	1	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	34	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	30
11	1	3	1	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	36	2	3	3	2	2	2	1	1	2	1	2	2	23
12	1	3	4	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	35	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	33
13	1	2	3	1	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	32	3	2	2	3	2	1	3	2	3	2	3	2	28
14	1	2	4	3	2	1	3	3	2	1	3	3	3	2	1	3	2	29	1	3	1	2	2	1	2	1	3	2	3	2	23
15	1	2	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	1	3	3	2	32	3	1	3	2	2	1	2	2	2	1	3	2	24
16	1	1	3	3	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	24	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	20
17	1	3	3	1	2	1	2	1	1	2	3	2	2	3	1	3	3	26	1	2	1	1	1	1	2	1	2	3	2	1	18
18	1	2	4	1	3	2	1	2	1	3	3	3	3	3	2	3	3	32	3	3	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	26
19	1	1	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	37	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	30
20	1	1	3	1	2	2	1	2	1	2	1	3	3	3	1	1	2	24	3	3	3	3	1	1	2	1	1	1	2	2	23
21	1	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	38	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	32
22	1	2	3	3	2	2	1	1	1	2	2	3	3	2	1	2	3	25	2	2	2	2	3	1	1	1	2	2	3	3	24
23	2	2	3	1	3	2	1	2	2	1	1	3	2	3	2	1	2	25	1	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	2	20
24	2	2	3	2	2	2	1	3	2	2	1	2	2	1	3	2	2	25	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	3	1	19
25	1	2	3	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	26	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	3	3	20
26	2	2	3	1	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	2	2	2	31	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	3	3	23
27	1	3	3	3	2	2	1	2	1	2	3	2	2	3	3	3	3	29	1	2	1	1	1	1	2	1	2	3	2	1	18
28	1	1	3	1	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	34	3	3	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	26
29	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	25	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	20
30	1	3	3	2	2	2	2	1	1	2	2	3	3	2	1	2	3	26	2	2	2	2	3	1	1	1	2	2	3	3	24
31	1	3	1	2	3	2	1	1	2	1	1	3	2	1	1	2	2	22	1	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	2	20
32	1	3	4	3	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	24	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	20
33	1	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	38	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	32
34	1	3	4	3	2	2	1	2	1	2	2	3	3	2	1	2	3	26	2	2	2	2	3	1	1	1	2	2	3	3	24
35	1	3	3	3	3	2	1	1	2	1	2	3	2	1	1	2	2	23	1	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	2	20
36	1	1	3	3	2	2	1	1	1	2	3	2	2	3	1	3	3	26	1	2	1	1	1	1	2	1	2	3	2	1	18
37	1	3	3	1	3	2	2	2	1	3	3	3	3	3	2	3	3	33	3	3	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	26
38	1	2	4	1	2	2	1	3	2	2	1	2	2	1	1	2	2	23	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	3	1	19
39	1	1	3	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	1	2	3	26	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	3	3	20
40	1	1	3	1	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	1	2	2	30	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	3	3	23
41	1	3	3	3	2	2	1	3	2	2	1	2	2	1	1	2	2	23	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	3	1	19
42	2	1	3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	3	22	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	3	3	20
43	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	1	2	2	30	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	3	3	23
44	1	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	34	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	30
45	1	3	1	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	36	2	3	3	2	2	2	1	1	2	1	2	2	23
46	1	3	4	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	35	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	33
47	1	2	3	1	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	32	3	2	2	3	2	1	3	2	3	2	3	2	28
48	1	3	4	3	2	1	3	3	2	1	3	3	3	2	1	3	2	29	1	3	1	2	2	1	2	1	3	2	3	2	23
49	1	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	1	3	3	2	32	3	1	3	2	2	1	2	2	2	1	3	2	24
50	1	1	3	3	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	24	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	20
51	1	3	3	1	2	1	2	1	1	2	3	2	2	3	1	3	3	26	1	2	1	1	1	1	2	1	2	3	2	1	18
52	1	2	4	1	3	2	1	2	1	3	3	3	3	3	2	3	3	32	3	3	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	26
53	1	1	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	37	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	30
54	1	1	3	1	2	2	1	2	1	2	1	3	3	3	1	1	2	24	3	3	3	3	1	1	2	1	1	1	2	2	23
55	2	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	38	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	32
56	1	3	4	3	2	2	1	2	1	2	2	3	3	2	1	2	3	26	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	3	3	20
57	1	3	3	3	3	2	1	1	2	1	2	3	2	1	1	2	2	23	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	3	3	23
58	1	1	3	3	2	2	1	1	1	2	3	2	2	3	1	3	3	26	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	3	1	19
59	1	3	3	1	3	2	2	2	1	3	3	3	3	3	2	3	3	33	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	3	3	20
60	1	2	4	1	2	2	1	3	2	2	1	2	2	1	1	2	2	23	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	3	3	23

الملحق رقم (02) البيانات الأولية للاستبيان

فقرات الاستبيان																																	
التنظيم												التدريب											الرقابة										
ف26	ف27	ف28	ف29	ف30	ف31	ف32	ف33	ف34	ف35	ف36	som	ف37	ف38	ف39	ف40	ف41	ف42	ف43	ف44	ف45	ف46	som	ف47	ف48	ف49	ف50	ف51	ف52	ف53	ف54	ف55	ف56	som
1	3	3	2	3	2	3	2	1	2	2	24	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	27	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	27
1	3	3	3	2	2	3	2	2	2	1	24	1	2	1	2	2	1	2	3	1	3	18	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	27
2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	27	2	3	2	2	2	1	2	2	1	3	20	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	26
1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	15	1	2	3	1	1	1	1	2	1	3	16	2	2	3	2	3	2	3	1	3	3	24
1	3	3	3	3	3	3	2	1	2	1	25	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	17	1	3	3	2	3	2	3	1	3	3	24
1	2	3	3	3	1	1	2	1	1	2	20	1	2	1	2	2	2	1	3	2	3	19	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	25
1	3	2	2	2	1	2	2	1	2	2	20	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
2	3	3	3	2	2	2	1	1	1	1	21	1	2	3	1	2	1	1	3	1	3	18	2	3	3	1	2	1	3	2	2	2	21
1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	16	1	3	2	1	2	1	2	2	1	2	17	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	24
2	2	3	2	3	3	3	3	2	1	1	25	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	15	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	17
1	3	2	1	2	2	2	2	1	2	1	19	1	2	1	2	2	1	2	3	1	3	18	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	27
2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	30	3	3	1	3	2	2	2	3	3	3	25	3	3	1	2	1	1	3	2	3	2	21
1	3	3	2	2	2	2	3	1	2	3	24	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	23
1	3	2	3	3	1	2	3	1	1	2	22	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	13	3	2	3	1	2	1	3	2	2	2	21
1	3	3	2	2	2	2	1	1	2	3	22	2	1	2	2	1	2	3	2	3	1	19	2	1	2	2	2	2	3	1	3	2	20
1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	17	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	12	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	14	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	12
1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	19	1	3	3	1	1	2	2	2	1	3	19	3	3	2	2	2	1	2	2	3	3	23
2	3	3	3	2	2	2	2	1	3	3	26	3	3	1	1	1	2	2	3	3	2	21	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	25
1	2	3	2	1	1	1	1	2	1	1	16	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	12	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	17
1	3	3	3	2	2	3	2	2	2	1	24	1	2	1	2	2	1	2	3	1	3	18	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	27
2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	27	2	3	2	2	2	1	2	2	1	3	20	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	26
1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	15	1	2	3	1	1	1	1	2	1	3	16	2	2	3	2	3	2	3	1	3	3	24
	3	2	2	2	1	2	2	1	2	2	19	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
2	3	3	3	2	2	2	1	1	1	1	21	1	2	3	1	2	1	1	3	1	3	18	2	3	3	1	2	1	3	2	2	2	21
1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	16	1	3	2	1	2	1	2	2	1	2	17	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	24
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	12	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	14	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	12
1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	19	1	3	3	1	1	2	2	2	1	3	19	3	3	2	2	2	1	2	2	3	3	23
1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	17	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	27	2	3	2	2	2	1	2	2	1	3	20	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	26
1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	15	1	2	3	1	1	1	1	2	1	3	16	2	2	3	2	3	2	3	1	3	3	24
1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	17	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
1	3	3	3	2	2	3	2	2	2	1	24	1	2	1	2	2	1	2	3	1	3	18	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	27
2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	27	2	3	2	2	2	1	2	2	1	3	20	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	26
1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	15	1	2	3	1	1	1	1	2	1	3	16	2	2	3	2	3	2	3	1	3	3	24
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	12	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	14	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	12
1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	19	1	3	3	1	1	2	2	2	1	3	19	3	3	2	2	2	1	2	2	3	3	23
1	3	2	2	2	1	2	2	1	2	2	20	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
2	3	3	3	2	2	2	1	1	1	1	21	1	2	3	1	2	1	1	3	1	3	18	2	3	3	1	2	1	3	2	2	2	21
1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	16	1	3	2	1	2	1	2	2	1	2	17	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	24
1	3	2	2	2	1	2	2	1	2	2	20	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
2	3	3	3	2	2	2	1	1	1	1	21	1	2	3	1	2	1	1	3	1	3	18	2	3	3	1	2	1	3	2	2	2	21
1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	16	1	3	2	1	2	1	2	2	1	2	17	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	24
2	2	3	2	3	3	3	3	2	1	1	25	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	15	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	17
1	3	2	1	2	2	2	2	1	2	1	19	1	2	1	2	2	1	2	3	1	3	18	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	27
2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	30	3	3	1	3	2	2	2	3	3	3	25	3	3	1	2	1	1	3	2	3	2	21
1	3	3	2	2	2	2	3	1	2	3	24	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	23
1	3	2	3	3	1	2	3	1	1	2	22	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	13	3	2	3	1	2	1	3	2	2	2	21
1	3	3	2	2	2	2	1	1	2	3	22	2	1	2	2	1	2	3	2	3	1	19	2	1	2	2	2	2	3	1	3	2	20
1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	17	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	12	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	14	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	12
1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	19	1	3	3	1	1	2	2	2	1	3	19	3	3	2	2	2	1	2	2	3	3	23
2	3	3	3	2	2	2	2	1	3	3	26	3	3	1	1	1	2	2	3	3	2	21	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	25
1	2	3	2	1	1	1	1	2	1	1	16	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	12	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	17
1	3	3	3	2	2	3	2	2	2	1	24	1	2	1	2	2	1	2	3	1	3	18	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	27
2	3	3	3	2	2	2	1	1	1	1	21	1	3	2	1	2	1	2	2	1	2	17	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	27
1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	16	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	15	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	27
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	12	1	2	1	2	2	1	2	3	1	3	18	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	26
1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	19	3	3	1	3	2	2	2	3	3	3	25	2	2	3	2	3	2	3	1	3	3	24
1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	17	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	16	1	3	3	2	3	2	3	1	3	3	24

الملحق رقم (03) نتائج التقنيات الإحصائية لبيانات الدراسة الميدانية

صدق الاتساق الداخلي للاستبيان

Correlations

		somkiada	somtakh	somtan	somtad	somrak
somkiada	Pearson Correlation	1	.754**	.434**	.448**	.345**
	Sig. (2-tailed)		.000	.001	.000	.007
	N	60	60	60	60	60
somtakh	Pearson Correlation	.754**	1	.707**	.423**	.415**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.001	.001
	N	60	60	60	60	60
somtan	Pearson Correlation	.434**	.707**	1	.564**	.398**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000		.000	.002
	N	60	60	60	60	60
somtad	Pearson Correlation	.448**	.423**	.564**	1	.570**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000		.000
	N	60	60	60	60	60
somrak	Pearson Correlation	.345**	.415**	.398**	.570**	1
	Sig. (2-tailed)	.007	.001	.002	.000	
	N	60	60	60	60	60

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الثبات بالتجزئة النصفية

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	60	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	60	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

الملحق رقم (03) نتائج التقنيات الإحصائية لبيانات الدراسة الميدانية

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.892
		N of Items	28[a]
	Part 2	Value	.893
		N of Items	28[b]
	Total N of Items		56
Correlation Between Forms			.651
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.789
	Unequal Length		.789
Guttman Split-Half Coefficient			.789

a. The items are: k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k8, k9, k10, k11, k12, k13, takh1, takh2, takh3, takh4, takh5, takh6, takh7, takh8, takh9, takh10, takh11, takh12, tan1, tan2, tan3.

b. The items are: tan4, tan5, tan6, tan7, tan8, tan9, tan10, tan11, tad1, tad2, tad3, tad4, tad5, tad6, tad7, tad8, tad9, tad10, rak1, rak2, rak3, rak4, rak5, rak6, rak7, rak8, rak9, rak10.

الثبات عن طريق الفا كرونباخ

القيادة

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.831	13

التخطيط

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.795	12

التنظيم

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.821	11

التدريب

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.678	10

الرقابة

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.893	10

الدرجة الكلية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.932	56

الملحق رقم (03) نتائج التقنيات الإحصائية لبيانات الدراسة الميدانية

البيانات الإحصائية لاختبار T-Test لدراسة فروق متوسطات ممارسة العمليات الإدارية لمتغير الجنس

Group Statistics

	sex	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
somkiada	m	51	28.9608	5.07528	.71068
	f	9	27.6667	6.04152	2.01384
somtakh	m	51	23.7255	4.43206	.62061
	f	9	22.8889	4.45658	1.48553
somtan	m	51	20.0588	4.84732	.67876
	f	9	19.4444	3.50397	1.16799
somtad	m	51	17.0980	3.08710	.43228
	f	9	18.4444	3.35824	1.11941
somrak	m	51	21.1961	5.25364	.73566
	f	9	23.6667	2.54951	.84984
sommetotal	m	51	111.2941	17.75082	2.48561
	f	9	112.1111	16.47304	5.49101

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
somkiada	Equal variances assumed	.710	.403	.686	58	.496	1.29412	1.88700	-2.48313-	5.07137
	Equal variances not assumed			.606	10.092	.558	1.29412	2.13556	-3.45836-	6.04660
somtakh	Equal variances assumed	.022	.883	.522	58	.604	.83660	1.60364	-2.37343-	4.04664
	Equal variances not assumed			.520	10.983	.614	.83660	1.60995	-2.70756-	4.38077
somtan	Equal variances assumed	2.076	.155	.363	58	.718	.61438	1.69386	-2.77625-	4.00501

الملحق رقم (03) نتائج التقنيات الإحصائية لبيانات الدراسة الميدانية

	Equal variances not assumed			.455	14.059	.656	.61438	1.35089	-2.28185-	3.51061
somtad	Equal variances assumed	.180	.673	-1.191-	58	.238	-1.34641-	1.13017	-3.60869-	.91588
	Equal variances not assumed			-1.122-	10.526	.287	-1.34641-	1.19998	-4.00211-	1.30930
somrak	Equal variances assumed	3.877	.054	-1.375-	58	.174	-2.47059-	1.79652	-6.06672-	1.12554
	Equal variances not assumed			-2.198-	22.463	.039	-2.47059-	1.12402	-4.79887-	-.14230-
sommetotal	Equal variances assumed	.069	.794	-.129-	58	.898	-.81699-	6.35610	-13.54011-	11.90612
	Equal variances not assumed			-.136-	11.537	.895	-.81699-	6.02740	-14.00826-	12.37427

البيانات الإحصائية لدراسة الفروق في ممارسة العمليات الإدارية لمتغير الخبرة Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
somkiada	Between Groups	38.205	2	19.102	.700	.501
	Within Groups	1554.528	57	27.272		
	Total	1592.733	59			
somtakh	Between Groups	80.832	2	40.416	2.162	.124
	Within Groups	1065.568	57	18.694		
	Total	1146.400	59			
somtan	Between Groups	102.206	2	51.103	2.482	.093
	Within Groups	1173.727	57	20.592		
	Total	1275.933	59			
somtad	Between Groups	28.844	2	14.422	1.490	.234
	Within Groups	551.756	57	9.680		
	Total	580.600	59			
somrak	Between Groups	209.892	2	104.946	4.714	.013

الملحق رقم (03) نتائج التقنيات الإحصائية لبيانات الدراسة الميدانية

	Within Groups	1268.841	57	22.260		
	Total	1478.733	59			
	Between Groups	196.495	2	98.247	.316	.730
	Within Groups	17734.089	57	311.124		
	Total	17930.583	59			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) exp	(J) exp	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
somkiada	m5ans	5-10ans	-2.02841-	1.71586	.501	-6.3412-	2.2844
		plus10ans	-1.25568-	1.71586	.766	-5.5685-	3.0571
	5-10ans	m5ans	2.02841	1.71586	.501	-2.2844-	6.3412
		plus10ans	.77273	1.57458	.887	-3.1850-	4.7304
	plus10ans	m5ans	1.25568	1.71586	.766	-3.0571-	5.5685
		5-10ans	-.77273-	1.57458	.887	-4.7304-	3.1850
somtakh	m5ans	5-10ans	-2.71591-	1.42061	.170	-6.2866-	.8548
		plus10ans	-.62500-	1.42061	.908	-4.1957-	2.9457
	5-10ans	m5ans	2.71591	1.42061	.170	-.8548-	6.2866
		plus10ans	2.09091	1.30364	.284	-1.1858-	5.3676
	plus10ans	m5ans	.62500	1.42061	.908	-2.9457-	4.1957
		5-10ans	-2.09091-	1.30364	.284	-5.3676-	1.1858
somtan	m5ans	5-10ans	-3.31818-	1.49096	.093	-7.0657-	.4294
		plus10ans	-2.04545-	1.49096	.396	-5.7930-	1.7021
	5-10ans	m5ans	3.31818	1.49096	.093	-.4294-	7.0657
		plus10ans	1.27273	1.36820	.651	-2.1662-	4.7117
	plus10ans	m5ans	2.04545	1.49096	.396	-1.7021-	5.7930
		5-10ans	-1.27273-	1.36820	.651	-4.7117-	2.1662
somtad	m5ans	5-10ans	-1.72159-	1.02225	.251	-4.2910-	.8478
		plus10ans	-1.31250-	1.02225	.444	-3.8819-	1.2569
	5-10ans	m5ans	1.72159	1.02225	.251	-.8478-	4.2910
		plus10ans	.40909	.93808	.909	-1.9488-	2.7670
	plus10ans	m5ans	1.31250	1.02225	.444	-1.2569-	3.8819
		5-10ans	-.40909-	.93808	.909	-2.7670-	1.9488
somrak	m5ans	5-10ans	-4.53409-	1.55020	.019	-8.4305-	-.6377-
		plus10ans	-1.44318-	1.55020	.650	-5.3396-	2.4532
	5-10ans	m5ans	4.53409*	1.55020	.019	.6377	8.4305
		plus10ans	3.09091	1.42256	.104	-.4847-	6.6665
	plus10ans	m5ans	1.44318	1.55020	.650	-2.4532-	5.3396
		5-10ans	-3.09091-	1.42256	.104	-6.6665-	.4847

الملحق رقم (03) نتائج التقنيات الإحصائية لبيانات الدراسة الميدانية

Homogeneous Subsets

Somkiada

Scheffe

exp	N	Subset for alpha = 0.05
		1
m5ans	16	27.5625
plus10ans	22	28.8182
5-10ans	22	29.5909
Sig.		.483

عملية القيادة و الخبرة

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 19.556.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Somtakh

Scheffe

exp	N	Subset for alpha = 0.05
		1
m5ans	16	22.3750
plus10ans	22	23.0000
5-10ans	22	25.0909
Sig.		.155

عملية التخطيط و الخبرة

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 19.556.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Somtan

Scheffe

exp	N	Subset for alpha = 0.05
		1
m5ans	16	18.0000
plus10ans	22	20.0455
5-10ans	22	21.3182
Sig.		.082

عملية التنظيم و الخبرة

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 19.556.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Somtad

Scheffe

عملية التدريب و الخبرة

exp	N	Subset for alpha = 0.05
		1
m5ans	16	16.1875
plus10ans	22	17.5000
5-10ans	22	17.9091
Sig.		.232

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 19.556.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Somrak

Scheffe

عملية الرقابة و الخبرة

exp	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
m5ans	16	19.3750	
plus10ans	22	20.8182	20.8182
5-10ans	22		23.9091
Sig.		.635	.132

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 19.556.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

البيانات الإحصائية لدراسة الفروق في ممارسة العمليات الإدارية لمتغير المؤهل العلمي Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
somkiada	Between Groups	7.731	2	3.865	.139	.871
	Within Groups	1585.002	57	27.807		
	Total	1592.733	59			
somtakh	Between Groups	19.322	2	9.661	.489	.616
	Within Groups	1127.078	57	19.773		
	Total	1146.400	59			
somtan	Between Groups	94.606	2	47.303	2.282	.111

	Within Groups	1181.328	57	20.725		
	Total	1275.933	59			
	Between Groups	8.005	2	4.002	.398	.673
somtad	Within Groups	572.595	57	10.046		
	Total	580.600	59			
	Between Groups	8.208	2	4.104	.159	.853
somrak	Within Groups	1470.526	57	25.799		
	Total	1478.733	59			
	Between Groups	196.495	2	98.247	.316	.730
sommetotal	Within Groups	17734.089	57	311.124		
	Total	17930.583	59			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) deplom	(J) deplom	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
somkiada	kafaa	Lice	1.15891	2.29808	.881	-4.6173-	6.9351
		Mag	1.28788	2.67627	.891	-5.4389-	8.0147
	lice	Kafaa	-1.15891-	2.29808	.881	-6.9351-	4.6173
		Mag	.12896	1.78174	.997	-4.3494-	4.6074
	mag	Kafaa	-1.28788-	2.67627	.891	-8.0147-	5.4389
		Lice	-.12896-	1.78174	.997	-4.6074-	4.3494
somtakh	kafaa	Lice	-1.67442-	1.93788	.690	-6.5453-	3.1965
		Mag	-2.18182-	2.25679	.629	-7.8543-	3.4906
	lice	Kafaa	1.67442	1.93788	.690	-3.1965-	6.5453
		Mag	-.50740-	1.50247	.945	-4.2839-	3.2691
	mag	Kafaa	2.18182	2.25679	.629	-3.4906-	7.8543
		Lice	.50740	1.50247	.945	-3.2691-	4.2839
somtan	kafaa	Lice	-2.88372-	1.98397	.354	-7.8704-	2.1030
		Mag	-4.90909-	2.31047	.114	-10.7165-	.8983
	lice	Kafaa	2.88372	1.98397	.354	-2.1030-	7.8704
		Mag	-2.02537-	1.53820	.426	-5.8916-	1.8409
	mag	Kafaa	4.90909	2.31047	.114	-.8983-	10.7165
		Lice	2.02537	1.53820	.426	-1.8409-	5.8916
somtad	kafaa	Lice	-.75581-	1.38126	.861	-4.2276-	2.7160
		Mag	-1.40909-	1.60857	.683	-5.4522-	2.6340
	lice	Kafaa	.75581	1.38126	.861	-2.7160-	4.2276

somrak	mag	Mag	-.65328-	1.07091	.831	-3.3450-	2.0385
		Kafaa	1.40909	1.60857	.683	-2.6340-	5.4522
		Lice	.65328	1.07091	.831	-2.0385-	3.3450
	kafaa	Lice	1.24806	2.21354	.853	-4.3157-	6.8118
		Mag	1.12121	2.57781	.910	-5.3581-	7.6005
	lice	Kafaa	-1.24806-	2.21354	.853	-6.8118-	4.3157
		Mag	-.12685-	1.71619	.997	-4.4405-	4.1868
	mag	Kafaa	-1.12121-	2.57781	.910	-7.6005-	5.3581
		Lice	.12685	1.71619	.997	-4.1868-	4.4405
sommetotal	kafaa	lice	-3.04651-	7.68697	.925	-22.3677-	16.2747
		mag	-6.72727-	8.95199	.755	-29.2281-	15.7736
	lice	kafaa	3.04651	7.68697	.925	-16.2747-	22.3677
		mag	-3.68076-	5.95982	.827	-18.6608-	11.2993
	mag	kafaa	6.72727	8.95199	.755	-15.7736-	29.2281
		lice	3.68076	5.95982	.827	-11.2993-	18.6608

Homogeneous Subsets

somkiada

Scheffe

deplom	N	Subset for alpha = 0.05
		1
mag	11	28.5455
lice	43	28.6744
kafaa	6	29.8333
Sig.		.853

عملية القيادة و المؤهل العمي

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 10.683.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

somtakh

Scheffe

deplom	N	Subset for alpha = 0.05
		1
kafaa	6	22.0000
lice	43	23.6744
mag	11	24.1818
Sig.		.530

عملية التخطيط و المؤهل العمي

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 10.683.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

somtan

Scheffe

deplom	N	Subset for alpha = 0.05
		1
kafaa	6	17.0000
lice	43	19.8837
mag	11	21.9091
Sig.		.052

عملية التنظيم و المؤهل العمي

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 10.683.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

somtad

Scheffe

deplom	N	Subset for alpha = 0.05
		1
kafaa	6	16.5000
lice	43	17.2558
mag	11	17.9091
Sig.		.593

عملية التدريب و المؤهل العمي

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 10.683.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

somrak

Scheffe

deplom	N	Subset for alpha = 0.05
		1
lice	43	21.4186
mag	11	21.5455
kafaa	6	22.6667
Sig.		.851

عملية الرقابة و المؤهل العمي

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

الملحق رقم (03) نتائج التقنيات الإحصائية لبيانات الدراسة الميدانية

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 10.683.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

sommetotal

Scheffe

deplom	N	Subset for alpha = 0.05
		1
kafaa	6	108.0000
lice	43	111.0465
mag	11	114.7273
Sig.		.680

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 10.683.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

كل العمليات الإدارية و المؤهل العمي

البيانات الإحصائية لدراسة الفروق في ممارسة العمليات الإدارية لمتغير الدورات التدريبية Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
somkiada	Between Groups	18.320	2	9.160	.332	.719
	Within Groups	1574.414	57	27.621		
	Total	1592.733	59			
somtakh	Between Groups	9.391	2	4.696	.235	.791
	Within Groups	1137.009	57	19.948		
	Total	1146.400	59			
somtan	Between Groups	50.101	2	25.050	1.165	.319
	Within Groups	1225.833	57	21.506		
	Total	1275.933	59			
somtad	Between Groups	1.499	2	.749	.074	.929
	Within Groups	579.101	57	10.160		
	Total	580.600	59			
somrak	Between Groups	43.931	2	21.966	.873	.423
	Within Groups	1434.802	57	25.172		
	Total	1478.733	59			
sommetotal	Between Groups	47.314	2	23.657	.075	.927
	Within Groups	17883.270	57	313.742		
	Total	17930.583	59			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) nmbform	(J) nmbform	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
somkiada	1tour	2tours	1.27037	1.94554	.809	-3.6198-	6.1605
		3tous	1.02254	1.49129	.791	-2.7258-	4.7709
	2tours	1tour	-1.27037-	1.94554	.809	-6.1605-	3.6198
		3tous	-.24783-	1.99074	.992	-5.2516-	4.7559
	3tous	1tour	-1.02254-	1.49129	.791	-4.7709-	2.7258
		2tours	.24783	1.99074	.992	-4.7559-	5.2516
somtakh	1tour	2tours	.40000	1.65334	.971	-3.7557-	4.5557
		3tous	.86957	1.26731	.791	-2.3158-	4.0550
	2tours	1tour	-.40000-	1.65334	.971	-4.5557-	3.7557
		3tous	.46957	1.69176	.962	-3.7827-	4.7218
	3tous	1tour	-.86957-	1.26731	.791	-4.0550-	2.3158
		2tours	-.46957-	1.69176	.962	-4.7218-	3.7827
somtan	1tour	2tours	-2.03704-	1.71671	.499	-6.3520-	2.2779
		3tous	-1.73269-	1.31588	.426	-5.0402-	1.5748
	2tours	1tour	2.03704	1.71671	.499	-2.2779-	6.3520
		3tous	.30435	1.75659	.985	-4.1109-	4.7195
	3tous	1tour	1.73269	1.31588	.426	-1.5748-	5.0402
		2tours	-.30435-	1.75659	.985	-4.7195-	4.1109
somtad	1tour	2tours	.44444	1.17994	.932	-2.5213-	3.4102
		3tous	.18357	.90444	.980	-2.0897-	2.4569
	2tours	1tour	-.44444-	1.17994	.932	-3.4102-	2.5213
		3tous	-.26087-	1.20735	.977	-3.2955-	2.7738
	3tous	1tour	-.18357-	.90444	.980	-2.4569-	2.0897
		2tours	.26087	1.20735	.977	-2.7738-	3.2955
somrak	1tour	2tours	-.66296-	1.85728	.938	-5.3312-	4.0053
		3tous	1.51530	1.42363	.571	-2.0630-	5.0936
	2tours	1tour	.66296	1.85728	.938	-4.0053-	5.3312
		3tous	2.17826	1.90043	.522	-2.5985-	6.9550
	3tous	1tour	-1.51530-	1.42363	.571	-5.0936-	2.0630
		2tours	-2.17826-	1.90043	.522	-6.9550-	2.5985
sommetotal	1tour	2tours	-.40000-	6.55700	.998	-16.8810-	16.0810
		3tous	1.69565	5.02603	.945	-10.9373-	14.3286
	2tours	1tour	.40000	6.55700	.998	-16.0810-	16.8810

3tous	3tous	2.09565	6.70933	.952	-14.7683-	18.9596
	1tour	-1.69565-	5.02603	.945	-14.3286-	10.9373
	2tours	-2.09565-	6.70933	.952	-18.9596-	14.7683

Homogeneous Subsets

somkiada

Scheffe

nmbform	N	Subset for alpha = 0.05
		1
2tours	10	28.1000
3tous	23	28.3478
1tour	27	29.3704
Sig.		.785

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 16.619.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

عملية القيادة والدورات التدريبية

somtakh

Scheffe

nmbform	N	Subset for alpha = 0.05
		1
3tous	23	23.1304
2tours	10	23.6000
1tour	27	24.0000
Sig.		.855

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 16.619.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

عملية التحطيط والدورات التدريبية

somtan

Scheffe

nmbform	N	Subset for alpha = 0.05
		1
1tour	27	18.9630
3tous	23	20.6957
2tours	10	21.0000
Sig.		.454

عملية التنظيم والدورات التدريبية

الملحق رقم (03) نتائج التقنيات الإحصائية لبيانات الدراسة الميدانية

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 16.619.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

somtad

Scheffe

nmbform	N	Subset for alpha = 0.05
		1
2tours	10	17.0000
3tous	23	17.2609
1tour	27	17.4444
Sig.		.923

عملية التدريب والدورات التدريبية

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 16.619.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

somrak

Scheffe

nmbform	N	Subset for alpha = 0.05
		1
3tous	23	20.5217
1tour	27	22.0370
2tours	10	22.7000
Sig.		.462

عملية الرقابة والدورات التدريبية

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 16.619.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

الملحق رقم (03) نتائج التقنيات الإحصائية لبيانات الدراسة الميدانية

كل العمليات الإدارية والدورات التدريبية

sommetotal

Scheffe

Nmbform	N	Subset for alpha = 0.05
		1
3tous	23	110.3043
1tour	27	112.0000
2tours	10	112.4000
Sig.		.944

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 16.619.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

الملحق رقم (04) ترخيص إجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية البويرة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
الرقم:235/ م ت ت/م ت /14

مديـــر التربيـــة
إلـــى
السيدات و السادة/ مديري المؤسسات التربوية

الموضوع: ف/ي إجراء بحث ميداني .
المرجع: مراسلة الجامعة .

تبعا للمراسلة المشار إليها في مرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح
للطالب: ..... تخصص: .....
بإجراء بحث تربوي بمؤسستكم ابتداء مَن: .....
إلى غاية نهاية البحث .

البويرة في : 12 جوان 2016

مدير التربية الوطنية